

Raquel João de Almeida Santos Gonçalves Carinhas

2º Ciclo de Estudos em Português Língua Segunda/ Língua Estrangeira

O processo de revisão da escrita em português língua estrangeira:
propostas didáticas para o tratamento do erro

2012

Orientador: Professora Doutora Rosa Bizarro

Classificação: Ciclo de estudos: 18 valores

Relatório: 19 valores

Agradecimentos

Gostaria de expressar o meu profundo agradecimento:

- À Professora Doutora Rosa Bizarro, por me incentivar neste projeto, pela sua competência e partilha de saberes, pelo seu empenho na orientação científica deste relatório e pela amizade;
- Ao Instituto Camões e à Embaixada de Portugal em Montevideu, pelo apoio dado a esta investigação-ação;
- À Professora Doutora Laura Masello, por ter autorizado a abertura da Oficina de Escrita em Português, objeto de reflexão deste trabalho;
- Às minhas alunas, pelo espírito de colaboração, dedicação, amizade e confiança;
- Aos meus pais, meus sempre primeiros leitores, por toda a infindável e preciosa ajuda;
- Aos amigos, que de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste relatório: Ana Isabel Ferreira, Isabel Sarmiento, Joaquim Ramos, Mariana Braga Martins.

A todos, muito obrigada!

Resumo

A presente investigação-ação centra-se na reflexão sobre a metodologia de escrita, mais especificamente, sobre processo de revisão de escrita em PLE, explorando o tratamento do erro e a sua valorização pedagógica.

O capítulo I congrega a literatura teórica relevante para o escopo da nossa investigação, detendo-nos, essencialmente, sobre quatro grandes questões: (i) o processo de escrita e de revisão da escrita, de uma abordagem cognitiva a uma abordagem didática; (ii) a conceção do erro segundo a AC, AE e a IL; (iii) as metodologias de análise de erros e o seu papel no ensino-aprendizagem de uma LE; e, finalmente, (iv) o tratamento do erro e a importância da CM no processo de revisão da escrita.

O capítulo II é dedicado ao estudo de caso que partiu da lecionação de uma oficina de dedicada ao desenvolvimento da competência de produção escrita em PLE. Após a caracterização do contexto, do perfil dos informantes e do processo de recolha do *corpus*, constituído por 58 produções escritas, o capítulo compreende quatro partes objeto de reflexão: (i) a descrição da metodologia de escrita adotada, onde apresentaremos o programa da disciplina e as atividades de planificação, textualização e revisão textual; (ii) a análise e interpretação de erros, debruçando-se sobre a evolução das ocorrências desviantes segundo os tipos de texto, as diferentes versões e as categorias linguísticas; (iii) a aplicação individual de uma entrevista aos aprendentes cujos objetivos são aferir a eficácia das estratégias de escrita utilizadas pelas informantes, conhecer a avaliação que as estudantes fazem do processo de escrita adotado, e recolher sugestões temáticas e metodológicas a implementar numa futura oficina dedicada ao ato escritural; e (iv) a apresentação de propostas didáticas para a revisão da escrita, tendo em conta a informação recolhida na análise de erros e na entrevista.

Palavras-chave: processos de escrita e de revisão de escrita; escrever em LE; tratamento de erros; consciência metalinguística.

Resumen

La presente investigación-acción se centra en la reflexión sobre la metodología de escritura, más específicamente, sobre el proceso de revisión de la escritura en PLE, explotando el tratamiento del error y su valorización pedagógica.

El capítulo I hace un encuadramiento teórico sobre la literatura relevante para la temática de nuestra investigación. Nos detenemos sobre cuatro grandes cuestiones: (i) el proceso de escritura y de revisión desde un abordaje cognitivo a sus implicaciones didácticas; (ii) la concepción del error según la AC, AE y la IL; (iii) las metodologías de análisis de errores y su papel en la enseñanza-aprendizaje de una LE; y, finalmente, (iv) el tratamiento del error y la importancia de la CM en el proceso de revisión de la escritura.

El capítulo II es dedicado al estudio de caso que partió de la observación de un taller de escritura dirigido al desarrollo de la competencia de producción escrita en PLE. Luego de la caracterización del contexto, del perfil de los informantes y del proceso de recogida del *corpus*, constituido por 58 redacciones, el capítulo comprende cuatro partes objeto de reflexión: (i) la descripción de la metodología de escritura adoptada, donde presentaremos el programa del taller y las actividades de planificación, textualización y revisión; (ii) el análisis y la interpretación de errores, analizando la evolución de los errores según los tipos de texto, las diferentes versiones y las categorías lingüísticas; (iii) la aplicación individual de una entrevista a los aprendices cuyos objetivos son aferir la eficacia de las estrategias de escritura utilizadas por las informantes, conocer la evaluación que las estudiantes hacen del proceso de escritura adoptado, y recoger sugerencias temáticas y metodológicas para futura implementación de un taller dedicado a la producción textual; y (iv) la presentación de propuestas didácticas para la revisión de la escritura, mediante la información recogida en la análisis de errores y la entrevista.

Palabras-llave: procesos de escritura e de revisión de la escritura; escribir en LE; tratamiento de errores; consciencia metalingüística.

Lista de siglas e abreviaturas

AC – Análise Contrastiva

AE- Análise de Erros

CELEX – Centro de Línguas Estrangeiras

CM – Consciência Metalinguística

FHCE – Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação

IL - Interlíngua

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

OEP – Oficina de Escrita em Português

PLE- Português Língua Estrangeira

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro

UdelaR – Universidade da República

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Resumen.....	iii
Lista de siglas e abreviaturas.....	iv
Índice.....	v
Índice de quadros.....	viii
Índice de figuras.....	viii
Índice de gráficos.....	ix
Índice de anexos.....	ix
Epígrafes.....	x
Introdução.....	1
Capítulo 1- Enquadramento teórico.....	6
1. O processo da escrita em língua estrangeira: contributos didáticos.....	7
1.1. Modelos do processo de escrita.....	7
1.1.1. Flower & Hayes (1981).....	8
1.1.2. Scardamalia & Bereiter (1987).....	10
1.2. Concepções e modelos de revisão textual.....	14
1.2.1. Concepções de revisão.....	14
1.2.2. Dois modelos de revisão.....	16
1.2.2.1. O modelo de Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey (1987).....	16
1.2.2.2. O modelo de Butterfield, Hacker & Albertson (1996).....	18
1.3. Processos de escrita em LE.....	20
1.4. A escrita e o ensino-aprendizagem de uma LE.....	22
1.4.1. A escrita e a competência comunicativa.....	24
1.4.2. A escrita e a competência de aprendizagem.....	28
1.5. Metodologias do processo de ensino-aprendizagem da escrita.....	30
2. Para uma concepção de <i>erro</i>	32
2.1. Análise Contrastiva.....	32
2.2. Análise de Erros.....	34

2.3. Interlândia	35
3. Metodologias de análise de erros	37
3.1. Procedimentos de análise de erros	37
3.2. Tipos de erro	38
3.3. Causas do erro	40
3.4. Análise de erros e o ensino-aprendizagem de uma LE	43
4. O tratamento do erro e a consciência metalinguística	44
4.1. Definição de <i>consciência metalinguística</i>	44
4.2. A importância da consciência metalinguística no processo de revisão da escrita	47
4.2.1. Consciência metalinguística e a correção da expressão escrita	49
4.2.2. Consciência metalinguística e escrita colaborativa	50
4.2.3. Consciência metalinguística e portfólio de escrita	52
4.3. O papel do professor no tratamento do erro e no desenvolvimento da consciência metalinguística	55
Capítulo 2- Metodologia	57
1. Contextualização da investigação-ação	58
1.1 Perfil sociolinguístico dos informantes	59
2. Estudo de caso	61
2.1. Recolha e tratamento de dados	61
3. Descrição da metodologia adotada	62
3.1. O programa da Oficina de Escrita em Português	62
3.2. Descrição das atividades de planificação, textualização e revisão	65
3.2.1. Atividades de planificação: dos conhecimentos prévios ao plano de escrita	66
3.2.2. A textualização	68
3.2.3. A revisão	69
4. Apresentação e análise dos erros detetados	71
4.1. Tipologia de erros	71
4.2. Apresentação do <i>corpus</i>	74
4.3. Análise e interpretação do <i>corpus</i>	75
4.3.1. Análise da evolução dos erros: da primeira à versão final	75
4.3.2. Análise da evolução dos erros: os tipos de texto	75
4.3.3. Análise de erros: as categorias linguísticas	77
4.3.3.1. Desvios Formais	77
4.3.3.1.1. Erros ortográficos	77

4.3.3.1.2. Erros de acentuação	79
4.3.3.1.3. Erros de pontuação	80
4.3.3.2. Desvios em Vocabulário Indisponível	82
4.3.3.2.1. Empréstimos e neologismos	82
4.3.3.3. Desvios na Seleção de Léxico	83
4.3.3.3.1. Desvios na seleção de verbos	84
4.3.3.3.2. Desvios na seleção de preposições	87
4.3.3.4. Desvios Sintáticos e Morfossintáticos	91
4.3.3.4.1. Tempo, modo & aspeto	92
4.3.3.5. Desvios Discursivos	93
4.3.3.5.1. Coerência global e parcial	93
4.3.3.5.2. Conectores	95
4.3.3.5.3. Pontuação	96
5. A entrevista aplicada aos alunos da Oficina de Escrita em Português.	98
5.1. A aplicação da entrevista	98
5.2. Análise de dados	98
6. Propostas de atividades didáticas para a revisão da escrita	109
Conclusão	111
Referências bibliográficas	117
Anexos	133

Índice de quadros

Quadro n.º 1: Taxionomia de erros utilizada.....	72
Quadro n.º 2: Distribuição do <i>corpus</i> segundo tipos de texto e número de versões.....	74
Quadro n.º 3: Distribuição dos erros por preposições.....	88
Quadro n.º 4: Categorização dos dados da entrevista	99
Quadro n.º 5: Motivações para o estudo do português e da escrita em PLE.....	99
Quadro n.º 6: Tipos de textos selecionados na OEP	101
Quadro n.º 7: Estratégias de escrita	102
Quadro n.º 8: Metodologia aplicada na OEP.....	103

Índice de figuras

Figura n.º 1: Estrutura do modelo de escrita.....	8
Figura n.º 2: Estrutura do modelo <i>explicitação de conhecimento</i>	11
Figura n.º 3: Estrutura do modelo <i>transformação de conhecimento</i>	12
Figura n.º 4: Modelo de revisão de Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey.....	17
Figura n.º 5: Modelo de revisão de Butterfield, Hacker & Albertson.....	18
Figura n.º 6: Competência comunicativa/competência textual.....	27
Figura n.º 7: Causas dos erros.....	41
Figura n.º 8: Avaliação formativa e escrita.....	54

Índice de gráficos

Gráfico n.º 1: Percentagem de desvios por categorias.....	75
Gráfico n.º 2: Percentagem de erros segundo o tipo de texto.....	76
Gráfico n.º 3: Distribuição dos erros de acentuação por estratégias utilizadas.....	79
Gráfico n.º 4: Distribuição dos erros de pontuação por estratégias utilizadas	80
Gráfico n.º 5: Distribuição dos empréstimos por classes de palavras	83
Gráfico n.º 6: Distribuição dos neologismos por classes de palavras	83
Gráfico n.º 7: Distribuição dos desvios em seleção de verbos	84
Gráfico n.º 8: Distribuição dos desvios em preposições por estratégias utilizadas.....	88
Gráfico n.º 9: Distribuição dos erros em conectores por estratégias utilizadas.....	95
Gráfico n.º 10: Distribuição dos erros de pontuação discursiva por estratégias utilizadas.....	97

Índice de anexos

Anexo n.º 1: Questionário sobre o perfil sociolinguístico.....	134
Anexo n.º2: Programa da Oficina de Escrita em Português	138
Anexo n.º 3: Planificação da unidade didática “O texto argumentativo”.....	142
Anexo n.º 4: Materiais didáticos da unidade didática “O texto argumentativo”.....	153
Anexo n.º 5: Ficha de trabalho sobre o esquema.....	169
Anexo n.º 6: Código de correção.....	172
Anexo n.º 7: Exemplo de um processo de correção e revisão de escrita.....	174
Anexo n.º 8: Taxionomia de Leiria (2006)	183
Anexo n.º 9: Tabela de desvios do <i>corpus</i>	185
Anexo n.º 10: Guião de entrevista	188
Anexo n.º 11: Propostas didáticas para a revisão da escrita.....	191
Anexo n.º 12: Transcrição do <i>corpus</i>	203

“L’écriture est une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, d’investissements et d’opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens, linguistiquement structuré, à l’aide d’un outil, sur un support conservant durablement ou provisoirement de l’écrit, dans un espace socio-institutionnel donné. ”
Reuter (2000 [1996] : 58).

“(…) aprender a escribir requiere inevitablemente aprender a revisar los propios textos.” Cassany (2004:194).

Introdução

A evidente mobilidade que caracteriza o mundo de hoje conduz a novas perspectivas do ensino de línguas. O QECR e o QuaREPE apontam justamente para a necessidade de formar cidadãos capazes de comunicar com o Outro, numa relação assente na compreensão e aceitação de língua(s) e cultura(s) outras. Ensinar uma Língua Estrangeira (LE) “é, portanto, mais do que um ato pedagógico isolado, um ato sócio-político de dimensões amplas.” (Viana, 2008: 12).

O contexto da nossa investigação-ação é o ensino-aprendizagem da escrita em português língua estrangeira (PLE) a estudantes da Universidade da República (UdelaR), no Uruguai, para os quais aprender a língua portuguesa se prende, geralmente, com razões académicas, profissionais e/ou comerciais. De facto, a presença do Brasil no Mercosul tem conduzido a um crescimento do ensino do espanhol nesse país, bem como do português nos países hispanofalantes (Viana, 2008: 17), ainda mais evidente no nosso contexto, quando à proximidade de línguas se une a proximidade geográfica. Isto significa que a intercompreensão entre ambas as línguas não é suficiente quando se trata de situações e de relações formais ou semi-formais dos âmbitos político, empresarial ou educacional (Vieira, 2008), relações essas muitas vezes estabelecidas pela via da escrita.

As epígrafes da página anterior apontam para duas questões inerentes aos pressupostos deste trabalho: (i) a escrita surge como uma modalidade de comunicação, de prática social historicamente construída, exigente tanto do ponto de vista linguístico como cognitivo, e (ii) a essencialidade da operação de revisão no desenvolvimento da nossa competência de produção escrita.

Conscientes de que a aprendizagem da escrita é tarefa complexa e árdua¹, convocando da parte dos professores de línguas a capacidade para a aplicação de pedagogias que visem o desenvolvimento nos alunos de uma competência comunicativa e textual que progressivamente os autonomize no exercício da cidadania (Bizarro, 2006; Vieira, 1998), articulando a sua realidade de atuação com a reflexão e o estudo, considerámos relevante que o nosso relatório de Mestrado explorasse a metodologia por nós aplicada

¹ “(...) o ensino-aprendizagem de uma actividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo e difícil que exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado.” (Fonseca, 1992: 226).

na Oficina de Escrita em Português (OEP), lecionada no segundo semestre do ano letivo de 2011 e frequentada por estudantes da Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação (FHCE).

Selecionámos como temática *O processo de revisão da escrita em português língua estrangeira: propostas didáticas para o tratamento do erro*. A escolha do tema partiu da verificação da necessidade de consciencializar os alunos para a importância deste subprocesso durante o ato escritural, aliando a reescrita a uma pedagogia do erro que favorecesse a capacidade de revisão dos aprendentes.

De preocupações didáticas e em função da nossa prática docente, a investigação-ação tem por objetivos:

- (i) refletir sobre a aprendizagem da escrita em LE;
- (ii) fazer o levantamento dos desvios identificados nas produções escritas da turma da OEP;
- (iii) elencar e classificar os desvios mais frequentes nos textos do *corpus*;
- (iv) identificar possíveis causas dos erros verificados e estratégias mobilizadas pelas aprendentes;
- (v) propor atividades didáticas para a remediação dos erros considerados mais problemáticos para o grupo;
- (vi) verificar a eficácia da metodologia aplicada na OEP no desenvolvimento de uma competência de escrita em PLE.

O relatório é composto por dois capítulos: o capítulo respeitante ao enquadramento teórico e outro referente à metodologia.

Assumindo que uma pedagogia de escrita deve ser “teoricamente fundamentada e programada” (Fonseca, 1992: 231) e “necessariamente interdisciplinar” (Fonseca, 1992: 232), o capítulo I pretende dar uma breve visão dos pressupostos teóricos que guiaram a nossa atuação pedagógica, cruzando diversas áreas como a Psicologia Cognitiva, a Psicolinguística, a Didática de Línguas, a Linguística e a Linguística Textual, e a Análise de Erros.

Apesar de o nosso estudo se referir ao contexto de ensino-aprendizagem de PLE, estamos conscientes de que nos apoiamos também, mas não exclusivamente, em vários

estudos nos âmbitos dos modelos cognitivos do processo de escrita e da sua didatização em língua materna (LM). Por um lado, devido em parte à pouca bibliografia existente ou à qual nos foi possível ter acesso no âmbito da Psicologia Cognitiva aplicada às LE's (Leki, 2002) e, por outro lado, porque julgamos que as contribuições teóricas no âmbito da pedagogia da escrita em LM são igualmente válidas, grosso modo, para o contexto de aprendizagem de uma LE, o que, de facto, é confirmado pelas numerosas investigações em LE que também remetem para a literatura em LM.

No ponto 1. do capítulo I, debruçamo-nos sobre o entendimento do processo de escrita e do subprocesso de revisão, servindo-nos dos contributos de algumas investigações na área da Psicologia Cognitiva aplicada tanto à LM como à LE (Beare, 2000; Scardamalia & Bereiter, 1987; Butterfield, Hacker & Albertson, 1996; Flower & Hayes, 1981; Grabe & Kaplan, 2009 [1996]; Hayes *et al.*, 1987; Matsumoto, 1995; Silva, 1993), para posteriormente relacioná-lo com o papel da escrita no ensino-aprendizagem de uma LE, evidenciando a sua relação no desenvolvimento das competências comunicativa (Bachman, 1990; Canale & Swain, 1980; Hymes, 1979; Widdowson, 1979) e de aprendizagem (Andrade & Sá, 1992; Bizarro, 2006; Vieira, 1998), e convocando quadros teóricos orientadores do seu ensino no mundo atual (QECR; QuaREPE). Finalizamos com uma breve reflexão sobre a metodologia do processo de ensino-aprendizagem da escrita, apoiando-nos nos trabalhos de Cassany (1990).

O ponto 2. é dedicado à evolução da conceção do erro à luz da Análise Contrastiva (AC), da Análise de Erros (AE) e da Interlíngua (IL), apoiando-nos em diversos trabalhos (Corder, 1985 [1981]; Fries, 1945; Lado, 1957; Selinker, 1972).

Relacionado com o ponto anterior, no ponto 3., refletimos sobre as metodologias de análise de erros, tipos e causas de erros (Corder, 1985 [1981]; Gargallo, 2004), reconhecendo os desvios linguísticos como inevitáveis, positivos e inerentes ao ensino-aprendizagem de uma LE.

No último ponto do enquadramento teórico, após a definição do conceito de *consciência metalinguística* (CM) (Ançã & Alegre, 2003; Bialystok, 1991; Gombert, 1990), apresentamos alguns contributos de investigações sobre esta componente no desenvolvimento do processo de escrita (Barbeiro, 1999), evidenciando a importância da sua mobilização durante o subprocesso de revisão (Osório, 2006), nomeadamente no

tratamento do erro e sua auto e heterocorreção (Cassany, 2006 [1993]), e com o portefólio de escrita, entendido como instrumento de avaliação formativa e formadora (Cabral, 1994), facilitador das aprendizagens. (Cassany, 2005; Chapelle & Burdley, 2010 [2002]). Finalizamos com breves considerações acerca do papel do professor no desenvolvimento daquela competência reflexiva. (Ançã, 2003; Cassany, 2006 [1993]; Ferreira, 2005; Rassul, 2006).

O capítulo II corresponde à metodologia da nossa investigação. Após a apresentação do contexto de investigação- em que traçamos o perfil sociolinguístico da amostra- e do método de investigação selecionado- estudo de caso-, descrevemos a metodologia adotada durante a OEP para as várias fases do processo de escrita: planificação, textualização e revisão.

De acordo com as indicações da metodologia de análise de erro dadas por Corder (1985 [1981]) e Gargallo (2004), no ponto 4. deste capítulo procedemos à apresentação e análise dos erros detetados no *corpus*, constituído pelas produções escritas das informantes. Para isso, e seguindo os pressupostos de Gonçalves (1997), apresentamos, primeiramente, a tipologia de erros selecionada, utilizada por Leiria (2006) e reformulada atendendo aos objetivos do estudo. Passamos seguidamente à análise e interpretação dos desvios verificados, fazendo uma leitura tomando em conta três dimensões: (i) as diferentes versões; (ii) os tipos de texto; e (iii) as categorias linguísticas.

No 5. ponto deste capítulo, debruçamo-nos sobre a entrevista semidiretiva aplicada individualmente aos elementos do grupo da OEP, adotando o método de análise de conteúdo, seguindo as indicações de Bardin (2002 [1986]), Esteves (2006) e Quivy & Campenhoudt (2008 [1992]). Defendendo-se um ensino-aprendizagem centralizado nas necessidades e dificuldades do aluno, os propósitos desta entrevista são: (i) aferir a eficácia das estratégias de escrita utilizadas pelas informantes; (ii) conhecer a avaliação que as estudantes fazem do processo de escrita adotado; e (iii) recolher sugestões temáticas e metodológicas a implementar numa futura OEP.

No último ponto do capítulo II, partindo da informação recolhida da análise de erros e das entrevistas, apresentamos cinco propostas de atividades didáticas para a revisão da

escrita, na medida em que a finalidade última deste trabalho de investigação-ação consiste na melhoria do ensino-aprendizagem da competência de escrita em PLE pelos nossos alunos.

Na conclusão, recapitulamos os aspetos fundamentais do nosso estudo, relacionando-os com os objetivos da investigação.

No que concerne à bibliografia referenciada, ela é constituída por obras nacionais e estrangeiras de diversas áreas disciplinares cujos contributos consideramos relevantes para um entendimento abrangente da temática da nossa investigação.

Capítulo I- Enquadramento teórico

1. O processo de escrita em língua estrangeira: contributos didáticos

1.1. Modelos cognitivos do processo de escrita

Com o desenvolvimento das ciências cognitivas nos anos 70 do século XX, começaram a surgir, na década seguinte, os primeiros modelos descritivos, do ponto de vista psicolinguístico, dos processos envolvidos na atividade escritural, contrapondo-se, por isso, aos primeiros estudos sobre a escrita, orientados exclusivamente para a análise do texto como um produto acabado e pouco focalizada nos processos internos do escritor, como o de Rohman & Wlecke, na década de 60 daquele século. (Camps, 1990).

O modelo destes autores entendia a produção escrita como um processo complexo formado por três etapas: *pré-escrever*, *escrever* e *reescrever*. (Camps, 1990: 4; Cassany, 2008 [1987]: 120-122). Estas etapas eram sucessivas e, segundo os autores, se o escrevente as seguisse de forma ordenada, conseguiria obter um produto aceitável. (Camps, 1990: 4). Era, portanto, um modelo linear da produção escrita. Segundo Camps (1990: 4), o modelo teve grande aceitação por parte dos professores de idiomas, pois oferecia a possibilidade de organizar o ensino da produção escrita de forma ordenada, sendo que a sequência didática privilegiava atividades cujo objetivo era o ensino das técnicas adequadas a cada momento. Por outro lado, a autora ressalta que os modelos lineares foram também importantes para o mundo da investigação pois “atrajeron la atención de los investigadores hacia el proceso de elaboración del escrito y no solo hacia el producto.” (Camps, 1990: 4).

Os primeiros modelos não-lineares surgem, portanto, na década de 80 do século XX, demonstrando, primeiramente, que, apesar da existência de três fases da escrita, o processo escritural não pode ser entendido como um processo sequencial e unidirecional. Estes modelos ficaram conhecidos como modelos cognitivos, pois tentaram explicar quais os processos adotados pelo escritor durante a escrita, centralizando o seu estudo, sobretudo, nas estratégias e conhecimentos convocados pelo escrevente e na forma como eles interatuam. (Camps, 1990: 5). Dos diversos modelos cognitivos, apresentaremos e analisaremos, neste relatório, os modelos não lineares de Flower & Hayes (1981) e de Scardamalia & Bereiter (1987).

1.1.1. Flower & Hayes (1981)

O modelo de Flower & Hayes (1981) é talvez o modelo que, apesar das críticas que lhe são tecidas (Barré-de Miniac, 2000; Camps, 1990; Garcia-Debanc & Fayol, 2002), tem tido mais influência nas práticas da escrita.

Contrapondo-se a um modelo de escrita baseado em estágios ou fases, Flower & Hayes propõem um modelo baseado no processo cognitivo (*Cognitive Process Model*) que entende que a escrita é composta por processos e subprocessos mentais hierarquizados que podem ocorrer em qualquer momento da produção escrita. (Flower & Hayes, 1981: 367). Ao identificar os processos e subprocessos cognitivos envolvidos durante o ato escritural, este modelo pretende comparar as estratégias de produção utilizadas por escritores-aprendizes (*poor writers*) com as de escritores-experientes (*good writers*).

Partindo de protocolos verbais, metodologia utilizada em diversas investigações sobre processos cognitivos e que permite gravar em detalhe os pensamentos verbalizados do escritor durante o processo de escrita, os autores elaboraram um primeiro modelo.

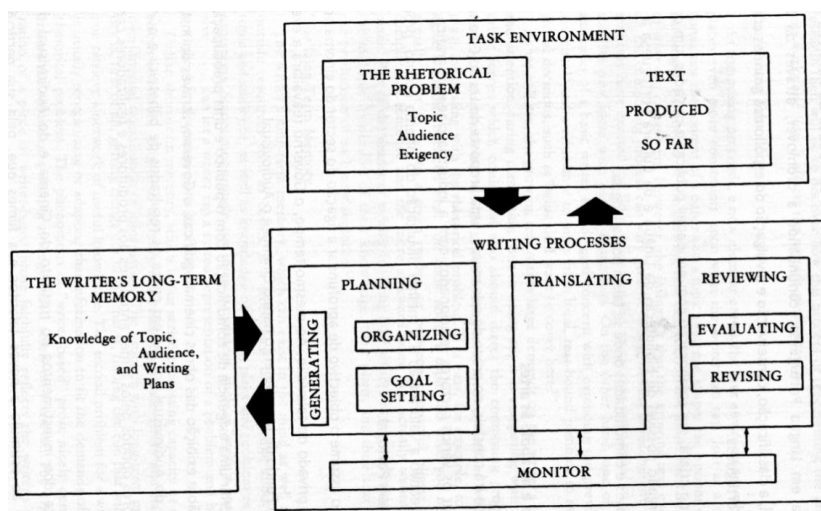


Figura n.º 1 – Estrutura do modelo de escrita (Fonte: Flower & Hayes, 1981: 370).

Como podemos verificar pela figura 1, para estes investigadores, o processo de escrita resulta da interação de três elementos: o processo propriamente dito, o contexto da tarefa e a memória a longo prazo. O primeiro elemento integra as componentes de planificação, textualização e revisão; o segundo as componentes intra e extratextuais; e o último, os conhecimentos sobre o assunto do texto, o destinatário e o tipo de texto.

Segundo Flower & Hayes (1981: 372), “In the **planning** process writers form an internal *representation* of the knowledge that will be used in writing.” Por sua vez, a planificação é composta pelos subprocessos de geração e organização de ideias, e por um conjunto de objetivos que vão sendo desenvolvidos, adaptados e revistos ao longo do processo.

A textualização “is the essentially the process of putting ideas into visible language [...] So the writer’s task is to translate a meaning, which may be embodied in key words [...] and organized in a complex network of relationships, into a linear piece of written English.” (Flower & Hayes, 1981: 373).

Por seu lado, a revisão é composta por dois subprocessos: avaliação e reescrita. Segundo os autores, este subprocesso é consciente na medida em que o escrevente decide ler o que textualiza por forma a gerar novas ideias e/ou avaliar/corriger o que tem escrito até ao momento. Tendo em conta que o modelo de Flower & Hayes é um modelo recursivo e flexível, a componente de revisão pode interferir tanto ao nível da planificação como da textualização. (Flower & Hayes, 1981: 374).

Segundo Camps (1990: 7), a diferença fundamental entre este modelo e os modelos lineares reside na existência de um mecanismo que os autores intitulam de *monitor*, o qual “determines when the writer moves from one process to another.” (Flower & Hayes, 1981: 374).

É precisamente a interação das três grandes componentes do modelo que faz com que o processo seja entendido como recursivo e flexível.²

Tal como é comentado por Pereira (2000: 57), “a tónica deste modelo processual é colocada no princípio do controlo cognitivo da tarefa a executar e no desenvolvimento metalinguístico que é posto em acção, através de um conjunto de instrumentos

² “The arrows indicate that information flows from one box of process to another; that is, knowledge about the writing assignment or knowledge from memory can be transferred or used in the planning process, and information from planning can flow back the other way. What the narrows do not mean is that such information flows in a predictable left to right circuit, from one box to another as if the diagram were a one-way flow chart. This distinction is crucial because such a flow chart implies the very kind of stage model against which we wish to argue. One of the central premises of the cognitive process theory presented here is that writers are constantly, instant by instant, orchestrating a battery of cognitive process as they integrate planning, remembering, writing, and rereading.” (Flower & Hayes, 1981: nota de rodapé n.º 11).

metodológicos: decomposição da tarefa, estabelecimento de lista de critérios, exercícios de treino.”

No entanto, o modelo de Flower & Hayes (1981) foi criticado por numerosos autores, tal como Camps (1990):

“A pesar de la insistencia en la idea de recursividad, en el modelo de Hayes & Flower parece aún implícita una cierta concepción de secuenciación lineal del proceso, aunque la aplicación sea distinta de un escritor al otro. La recursividad parece reducida a la aplicación cuantas veces sea necesario, de los sub-procesos de planificación y textualización después de operaciones de revisión.” (Camps, 1990: 7).

Para Hayes (1996), os conhecimentos armazenados na memória a longo prazo e os processos de ativação desses conhecimentos não são suficientemente explorados. Barré-de Miniac (2000: 34) critica o facto de as condições contextuais não serem tidas em conta, elaborando-se uma conceção falsa de que o homem funciona de maneira autónoma, independente do contexto. Por último, Garcia-Debanc & Fayol (2002: 45-46) apontam, como principal “point aveugle” do modelo, a ausência de uma subdivisão clara das operações linguísticas implicadas durante a textualização. Estes autores problematizam, ainda, a questão do tipo de texto solicitado pela tarefa. Tendo Flower & Hayes (1981) trabalhado apenas textos de dominante argumentativa, pode ser que as operações requeridas num outro tipo de texto, como o poético, sejam distintas.

Estas questões, e outras, conduziram a várias reformulações do modelo, mais valorizadoras dos aspetos contextuais, da motivação do sujeito e do papel da memória no processo. (cf. Hayes, 1996).

1.1.2. Scardamalia & Bereiter (1987)

O modelo de Scardamalia & Bereiter, desenvolvido a partir de investigações efetuadas pelos autores, pretende descrever um processo de escrita que seja aplicável a todos os níveis de escreventes, aprendizes ou experientes.

A teoria contempla dois modelos: um, correspondente aos escreventes-aprendizes, denominada *explicitação de conhecimento*, e o outro, aplicável aos escreventes-experientes, designado por *transformação de conhecimento*. A diferença entre um e

outro radica essencialmente no tipo de processos utilizados por cada um deles. (Camps, 1990: 11).

Começemos por analisar o primeiro destes modelos.

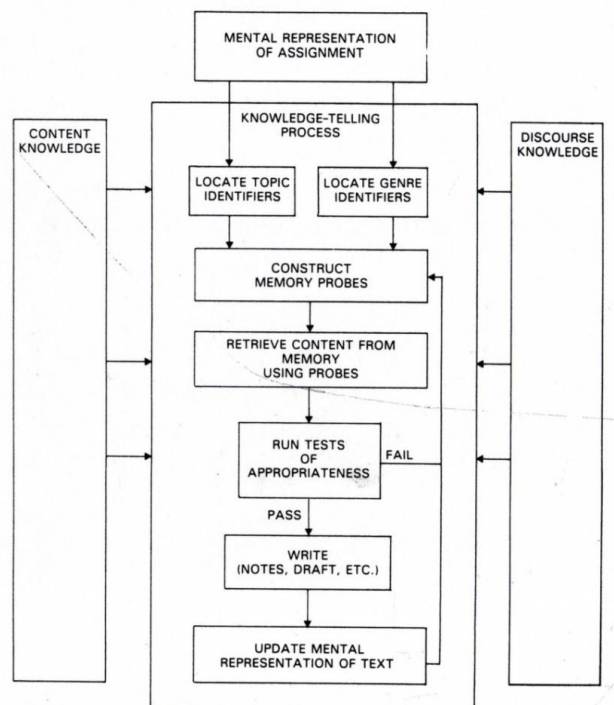


Figura n.º 2- Estrutura do modelo *explicitação de conhecimento* (Fonte: Scardamalia & Bereiter, 1987: 144).³

Segundo este modelo, o processo de escrita inicia-se com a representação da tarefa e com a localização de identificadores de tópico e de género, mas o escrevente não estabelece objetivos nem elabora nenhum tipo de planificação. (Scardamalia & Bereiter, 1987: 153). Como os autores explicam, estes identificadores são estímulos de ativação da memória de conceitos associados (*spreading activation*) em relação ao assunto e ao tipo do texto que se vai escrever. Este processo de “pensar-dizer” continua até que se esgotem as ideias que, à medida que aparecem, vão sendo ligadas às ideias precedentes, pelo que o processo de revisão é meramente *cosmético* (Scardamalia & Bereiter 1987:

³ Este modelo é uma adaptação do modelo apresentado por Bereiter & Scardamalia (1985) (nota dos autores em Scardamalia & Bereiter, 1987: 144).

155),⁴ revelando o escrevente uma incapacidade de rever aspetos de nível superior. (Camps, 1990: 12). É, portanto, um processo sequencial.

O modelo *transformação de conhecimento*, que engloba o modelo anterior, pressupõe a existência de dois “espaços-problema”: o *espaço-problema conteúdo*, que ativa o conhecimento acerca do conteúdo do texto, e o *espaço-problema retórico*, que ativa o conhecimento discursivo:

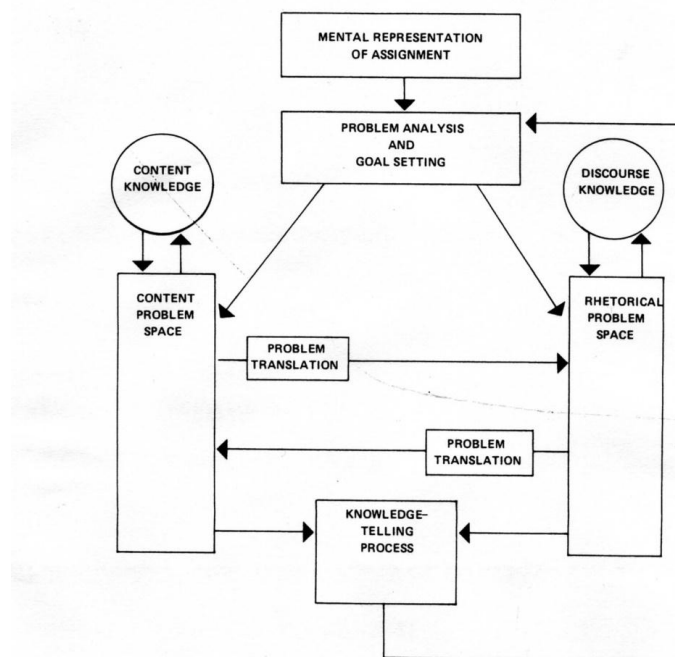


Figura n.º 3: Estrutura do modelo *transformação de conhecimento* (Fonte: Scardamalia & Bereiter, 1987: 146).

Como se pode observar pela figura n.º 3, *espaço-problema conteúdo* e *espaço-problema retórico* encontram-se interrelacionados e criam uma dialética complexa capaz de gerar transformações ao nível do conteúdo e da organização do conhecimento do escritor, pois não corresponde a uma simples concatenação de ideias, como no modelo *explicitação de conhecimento*, mas a uma confrontação de conhecimentos de várias ordens que implica a reelaboração constante dos conteúdos adaptados à situação comunicativa. Para Camps (1990: 11), o principal objetivo destes autores é tentar

⁴ Os estudos de Faigley & Witte (1981: 411) permitiram verificar a mesma situação: “Revisions of inexperienced writers often do not improve their texts. Such writers tend to revise locally, ignoring the situational constraints.”

demonstrar que o caráter dialético da escrita provem do conflito obrigatoriamente existente entre as exigências do texto e as do pensamento.

Deste modo, os dois modelos acabam por corresponder a textos com características e níveis de proficiência distintos, e procedimentos diferentes em relação à planificação, textualização e revisão do texto,⁵ pelo que pode ser transferível para a didática da escrita em LE, pois tem em conta os diferentes níveis de competência dos escreventes, bem como as diferentes estratégias utilizadas durante o processo. (Do, 2011:20; Scardamalia & Bereiter, 1987: 142). Além disso, o entendimento, por parte dos professores, destes dois modelos constitui um ponto-chave na conceção de uma metodologia da escrita centralizada na construção, por parte dos alunos, de representações dos textos ao mais alto nível e, conseqüentemente, na passagem de um modelo de *explicitação de conhecimento* a um modelo de *transformação de conhecimento*. (Scardamalia & Bereiter, 1987: 165).

Em suma, os modelos cognitivos aqui apresentados, apesar de não serem modelos de ensino (Camps, 1990), abordam questões fundamentais para a orientação de uma pedagogia de escrita.

Os investigadores Garcia-Debanc & Fayol (2002: 44-45) enumeram quatro grandes funcionalidades dos modelos cognitivos para a didática: (i) questionar a complexidade da atividade do aluno e compreender as suas dificuldades; (ii) analisar certas dimensões do papel do professor e da sua prática docente; (iii) conceber instrumentos de apoio para a escrita e a reescrita; e (iv) regular as atividades de escrita na sala de aula.

Já Camps (1990) assinala três grandes contributos para a didática de LM/LE. Primeiramente, a constatação de que o processo de escrita não é linear, mas recursivo e que implica operações cognitivas de diversa ordem, faz com que seja necessário que as práticas de escrita desenvolvam essas operações, oferecendo ao aluno a possibilidade de exercitar as diferentes capacidades requeridas pela tarefa. Em segundo lugar, sendo que os modelos cognitivos fazem ressaltar a globalidade do processo de escrita, durante o qual interatuam uma multiplicidade de conhecimentos e capacidades, o ensino terá de

⁵ Os autores (1987:142) enumeram algumas características dos textos gerados pelo modelo *explicitação de conhecimento*: as produções tendem a concentrar-se em temáticas mais simples e caracterizam-se por um nível de coerência limitado, respeitam os requisitos estruturais do género, mas não significa que os objetivos sejam alcançados, e focalizam-se no que Flower (1979) designa por *writer-based prose*.

partir de atividades globais, focando seletivamente um ou outro dos aspetos implicados. Por último, é necessário que o aluno sinta efetivamente que é uma atividade complexa que exige uma tensão permanente entre aquilo que se quer dizer e a situação de comunicação, pelo que é extremamente importante o ensino de estratégias de planificação e de revisão e das suas implicações ao nível do desenvolvimento das capacidades metacognitivas do aluno, imprescindíveis ao controlo consciente do processo de escrita.

1.2. Conceções e modelos de revisão textual

1.2.1. Conceções de revisão

Considerando a importância acordada neste trabalho à revisão da escrita, serão seguidamente apresentadas algumas conceções e modelos deste subprocesso.

Como refere Heurley (2006), existem diferentes conceções e definições do conceito de *revisão*, sendo possível agrupá-las em três grandes conjuntos: (i) a revisão entendida como uma alteração efetiva, porque visível, no texto; (ii) a revisão como uma componente do processo de escrita cujo objetivo é o de tentar melhorar o texto já escrito; e (iii) a revisão como um componente de controlo da produção escrita.

Scardamalia & Bereiter (1983) reconhecem que a revisão, recursiva em qualquer momento do ato escritural, implica da parte do escrevente *comparar* (o texto ou rascunho com os planos prévios ou a representação mental do texto ideal), *diagnosticar* (as problemáticas desse texto ou possíveis melhorias) e *operar* (selecionar uma tática de resolução do problema). No entanto, estes subprocessos da revisão podem ou não resultar na alteração do texto escrito.

A ideia de recursividade é retomada por Ganier (2006 : 75) : “la révision désigne les processus de lecture, compréhension, détection, diagnostic, etc. mis en œuvre par le rédacteur pour améliorer un plan de texte, un texte ou une partie d’un texte déjà produit (ou en cours de production). ”

Verificamos que a revisão designa uma tarefa muito mais ampla e complexa do que se entende comumente por *correção* : “revisión significa aquí el acto de evaluar continuamente las distintas producciones intermedias (desde los planes iniciales hasta el

borrador más elaborado) para adecuarlas al contexto comunicativo en que se inserta el escrito.” (Cassany, 2004 : 193). É, portanto, um subprocesso fundamental e inerente ao ato escritural.

No que concerne aos motivos que conduzem o escrevente a rever, para Barbeiro (2003: 99), a componente de revisão é ativada durante o processo de escrita por forma a “assegurar, logo no interior do processo, a correcção da expressão linguística e, por outro lado, a adequação do que já foi escrito e do que se projecta escrever na sua continuação aos requisitos estabelecidos para o texto.” O autor sustenta que as sucessivas alterações ao escrito não invalidam a existência de uma revisão final quando “o texto se encontra no limiar da sua existência como produto.” (2003:99). Neste momento, o escrevente “pode olhá-lo sob uma nova perspectiva: enquanto texto global”, encontrando-se “liberto da procura da continuação textual.” (2003: 99-100).

Segundo Tijus, Ganet & Brézillon (2006:87), “un premier motif de révision est la vérification de la complétude du contenu, de l’organisation de ses idées et leur mise en forme. ”

O retorno ao texto, nas palavras de Ganier (2006 : 75), prende-se, sobretudo, com motivações pragmáticas: “la révision du document va donc consister à apporter des modifications dans le but de le rendre plus compréhensible et donc plus ‘utilisable’ pour les utilisateurs (...).”

Machón, Roca & Murphy (2000) identificam como principal estratégia de revisão as *operações retrospectivas*: movimentos contínuos entre o texto já escrito e o texto que se vai gerando, sendo um fenómeno omnipresente na escrita em LE.⁶ Estes movimentos, utilizados com variados propósitos⁷, correspondem a um comportamento estratégico do escritor na resolução dos problemas que se vão colocando ao longo da textualização.

No que concerne aos elementos objeto de revisão, Faigley & Witte (1981) desenvolvem uma taxionomia de alterações de revisão baseada “on *whether new information is brought to the text or whether old information is removed in such a way that it cannot*

⁶ Os autores apresentam uma interessante investigação sobre o uso e os propósitos com que são utilizadas as operações retrospectivas na execução de tarefas de produção escrita em LE de alunos com níveis de proficiência distintos.

⁷ Os investigadores identificam dois tipos de operações retrospectivas segundo a finalidade de uso: as retrospectivas, relacionadas com a revisão e a solução de problemas identificados, e as prospetivas, que visam solucionar problemas de planificação e de textualização. (Machón, Roca & Murphy, 2000: 290).

be recovered through drawing inferences.” (1981: 402). O propósito da investigação é o de verificar quais os tipos de alterações que afetam a compreensão do texto, concluindo que uma “Successful revision results not from the number of changes a writer makes but from the degree to which revision changes bring a text closer to fitting the demands of the situation” (1981: 411) e que o seu êxito irá depender das competências de planificação e de revisão do escrevente.

A partir do exposto anteriormente, podemos destacar, tal como evidenciado por Camps (1992), três aspetos recorrentes destas investigações no que diz respeito à revisão da expressão escrita:

(1) “La jerarquización y recursividad del proceso de escritura implica que la revisión puede darse en momentos y niveles diferentes de la producción escrita.

(2) La revisión no se entiende sólo como cambio en el texto, sino que considera que el proceso puede llevarse a término sin que desemboque necesariamente en correcciones en el texto que se ha escrito.

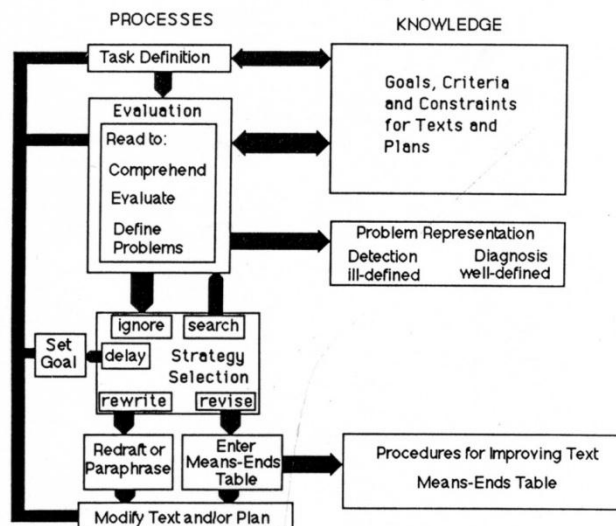
(3) La revisión puede afectar a elementos pre-textuales.” (Camps, 1992: 67; itálico da autora).

1.2.2. Dois modelos de revisão

Apresentaremos neste subponto dois modelos cognitivos de revisão - o de Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey (1987) e o de Butterfield, Hacker & Albertson. (1996)- os quais, apesar de aplicados à revisão em LM, consideramos relevantes na e para a didatização do processo de escrita e do tratamento do erro no ensino-aprendizagem de uma LE.

1.2.2.1. O modelo de Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey (1987)

Este modelo consiste numa especificação dos processos de revisão descritos em Flower & Hayes (1981). (Hayes *et. al.*, 1987: 185). Como é possível verificar pelo diagrama (figura n.º 4), o modelo compreende duas componentes: (i) o processo de revisão propriamente dito, que inclui a leitura para avaliar, a seleção de estratégias e a execução da revisão; e (ii) os conhecimentos que intervêm no processo, que incluem a definição da tarefa, critérios de planificação e de definição de géneros textuais, representação do problema e procedimentos de revisão.



**Figura n.º 4: Modelo de revisão de Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey
(Fonte: Hayes *et al.*, 1987: 185)**

Segundo Becker (2006), pela primeira vez, Hayes *et al.* (1987) apresentam um modelo que inclui, simultaneamente, o conhecimento e as intenções do escritor. Além disso, a investigadora refere a importância que a leitura adquire durante a revisão do texto nesta nova proposta. É através dela que o escrevente vai avaliar se o que escreveu corresponde às suas intenções iniciais.

Outra questão importante deste modelo diz respeito às estratégias de revisão. Hayes *et al.* (1987: 187) classificam-nas em duas categorias em função da decisão tomada pelo escritor: (i) não modifica o texto imediatamente; e (ii) modifica o texto. Em relação à primeira categoria, o escritor ignora o problema, adia a resolução do problema ou procura informações complementares. Quando o escrevente adota a segunda estratégia, geralmente, toma um dos dois caminhos: reescreve (*rewriting*), guardando a ideia, mas abandonando a totalidade da estrutura formal da passagem textual em questão, ou revê (*revising*), conservando ao máximo o texto original.

Observamos, então, que, para estes autores, a revisão constitui uma atividade deliberada e estratégica. (Ganier, 2006: 77).

No que concerne às exigências cognitivas relacionadas com a reescrita e a revisão do texto, os autores avançam que a primeira opção é aquela que aparentemente é a mais simples, e, por isso, a mais utilizada pelos escreventes-aprendizes, mas que vai ocupar mais espaço da memória devido à necessidade de se ter de procurar novas ideias, o que

exige novos planeamento e textualização. Contrariamente, a revisão exige do escrevente a identificação do erro e a sua adaptação a um contexto mais adequado, requerendo, por isso, menor capacidade de memória. Esta solução é a mais utilizada por escreventes-experientes. (Hayes *et al.*, 1987: 218).

1.2.2.2. O modelo de Butterfield, Hacker & Albertson (1996)

Este modelo é considerado por Butterfield, Hacker & Albertson (1996) como uma versão modernizada dos modelos propostos por Hayes & Flower (1981) e o de Flower *et al.* (1986; Hayes *et al.*, 1987). Os autores denominam este modelo por *cognitive-metacognitive model*, pois enfatizam o papel da metacognição e da memória no processo de revisão. (Butterfield, Hacker & Albertson, 1996: 243).

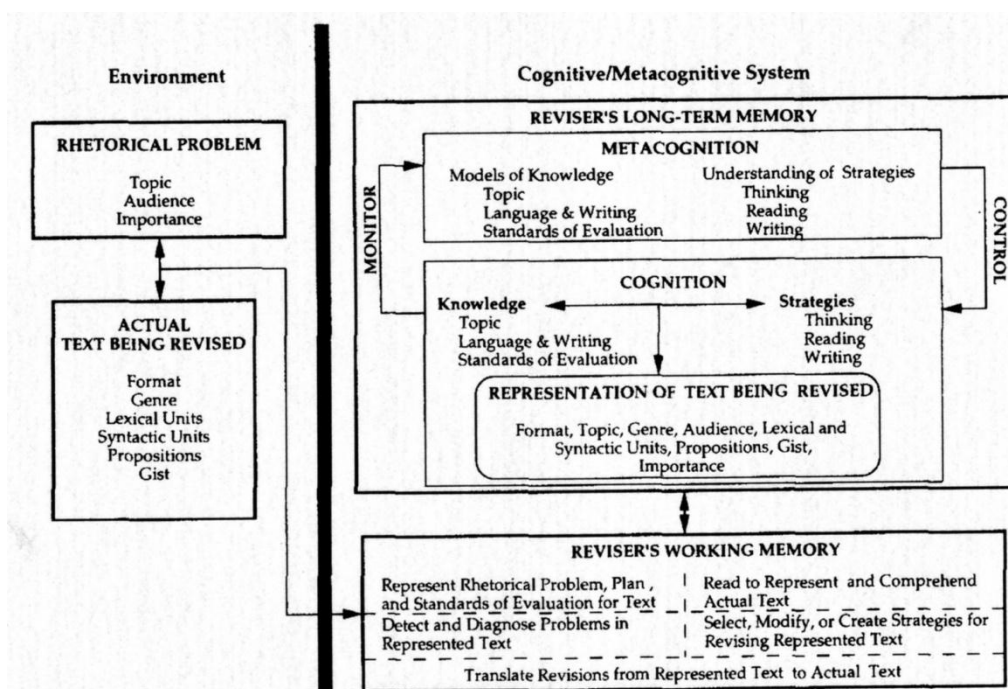


Figura n.º 5: Modelo de revisão de Butterfield, Hacker & Albertson (Fonte: Butterfield, Hacker & Albertson, 1996: 244)

Como podemos ver pelo esquema, o modelo integra duas componentes: (i) o contexto da tarefa, compreendendo as dimensões retóricas e pragmáticas (assunto, público-alvo e importância) e a representação do texto realizado em processo de revisão ao nível discursivo e léxico-sintático; e (ii) o sistema cognitivo/metacognitivo que se divide em memória a longo prazo e memória de trabalho.

É no campo da memória de trabalho que o escrevente/revisor vai elaborar uma representação dos problemas retóricos e uma representação do texto real. A partir desta confrontação, o escrevente, após elaborar um diagnóstico dos problemas no texto produzido, seleciona, modifica ou cria estratégias de revisão, para, finalmente, aplicar as revisões do texto representado ao texto produzido.

Por sua vez, a memória a longo prazo divide-se em dois níveis: (i) o nível cognitivo, que assegura a interação entre conhecimentos (temáticos, linguísticos, discursivos e avaliativos), estratégias necessárias ao processo de revisão e representação do texto em processo de revisão; e (ii) o nível metacognitivo que compreende modelos de conhecimento e a compreensão das estratégias. Segundo Do (2011: 35), “la confrontation de ces modèles au texte représenté [modelos de conhecimento e de compreensão das estratégias] permet au rédacteur de comprendre et analyser les stratégies et connaissances qu’il a utilisées pour produire son texte.” Os dois níveis interatuam em dois sentidos : um controlo de gestão e um controlo de verificação. Deste modo, “les connaissances au niveau cognitif sont gérées sur la base des modèles de connaissances au niveau métacognitif ; et les connaissances métacognitives permettent de vérifier les traitements opérés au niveau cognitif. ” (Do, 2011 : 35).

Alamargot & Chanquoy (2001) apontam duas vantagens deste modelo. A primeira é a de que engloba um leque mais abrangente dos processos cognitivos envolvidos na operação de revisão, reconhecendo a importância das memórias de trabalho e de longo prazo. A segunda vantagem, considerada pelos autores a mais importante, diz respeito à distinção explícita entre os níveis cognitivo e metacognitivo, pois a mobilização ou não deste último nível pode ser responsável pelas dificuldades sentidas pelo escrevente no momento da revisão:

“The writer could then fail during revision, not because s/he does not possess the necessary knowledge for a precise correction, but because s/he not able to activate the right knowledge to perform the adequate revision.” (Alamargot & Chanquoy, 2001: 112).

Do ponto de vista didático, pela complexidade posta em evidência pelos modelos de revisão apresentados, podemos concluir que “aprender a revisar exige un tratamiento didáctico formal, con tareas específicas de diagnóstico, valoración y reformulación de textos en las que los aprendientes trabajen cooperativamente entre si sobre sus propios escritos.” (Cassany, 2004: 194).

1.3. O processo de escrita em LE

No que diz respeito à escrita em LE e ao processo de revisão textual, à complexidade dos processos cognitivos de escrita e revisão somam-se as dificuldades inerentes à aprendizagem de uma LE, na medida em que é fundamental alcançar determinados níveis de proficiência linguística da língua-meta para um domínio eficiente dos processos de escrita utilizados na LM. (Leki, 2002; Silva, 2006).

Myles (2002) defende que um ensino-aprendizagem de uma LE “(...) with its emphasis on the writing process, meaning making, invention and multiple drafts (...)” (2002: s/p) apenas é apropriado para o ensino de uma LE no caso de os aprendentes receberem feedback suficiente acerca dos erros cometidos nos textos e, simultaneamente, possuírem uma proficiência linguística suficiente para proceder à implementação de estratégias de revisão textual.⁸

Do ponto de vista cognitivo, existem dois posicionamentos em relação ao processo de escrita em LE: um que defende que o processo em LE é diferente do da LM (Silva, 1993), outro que considera que as estratégias utilizadas em LM são semelhantes às que são mobilizadas aquando da escrita em LE. (Bearman, 1994; Matsumoto, 1995; Beare, 2000).

Silva (1993), embora admitindo que existem semelhanças entre a escrita da LM e da LE, mostra, a partir de vários estudos, que escrever em LE é “more constrained, more difficult, and less effective.” (1993: 668). Os aprendentes planificam de forma menos elaborada, tanto ao nível global como local, e a textualização é um processo mais trabalhoso, menos fluente e menos produtivo. Quanto à revisão, o autor conclui que “They reviewed, reread, and reflected on their written texts less, revised more- but with more difficulty and were less able to revise intuitively (i.e., "by ear").” (1993: 668). A falta de vocabulário é o principal fator para as diferenças encontradas entre escrever em LM e em LE.

⁸ Consideramos que um nível mais baixo de proficiência linguística numa LE vai constituir uma dificuldade não menor aquando do ato escritural. Todavia, julgamos que um professor consciente das dificuldades dos seus alunos procurará encontrar as estratégias mais adequadas ao desenvolvimento da competência de escrita dos alunos menos proficientes, como, por exemplo, a interação entre pares e a escrita colaborativa, sobre as quais refletiremos mais adiante.

Grabe & Kaplan (2009 [1996]) identificam quatro grandes diferenças entre o processo de escrita em LM e o de LE.

Primeiramente, há estudos que sugerem que os escreventes com níveis de proficiência mais baixos numa dada LE têm tendência a escrever em quantidade, mas não em qualidade.

Em segundo lugar, não está provado que o conhecimento dos escreventes em relação a géneros e organização textual seja implicitamente mobilizado aquando da tarefa de escrita na língua-alvo, pelo que propõem que esse conhecimento seja explicitamente convocado em aula.

A terceira diferença prende-se com a revisão textual. Segundo os autores, enquanto a revisão em LM parece ter menos efeitos ao nível da melhoria textual, em LE, o feedback dado pelo professor conduz a resultados positivos ao nível do conteúdo e da organização do texto, devido, sobretudo, a questões atitudinais, pois os aprendentes de uma LE encontram-se mais recetivos às sugestões e comentários do docente.

Por último, embora admitam que os processos cognitivos e as estratégias de escritas utilizadas em LM sejam transferidas para a escrita na língua-meta, o escrevente em LE irá encontrar dificuldades resultantes do seu nível de conhecimento da língua: “It is clear that limited knowledge of vocabular, language structure, and content constraints a L2 writer’s performance.” (Grable & Kaplan, 2009 [1996]: 143).

A partir da análise de entrevistas aplicadas a escreventes experientes em inglês como LE, Matsumoto (1995) verifica que os processos e as estratégias de escrita em LM e LE são bastante semelhantes, concluindo que “There must exist something fundamentally common to any act of writing, regardless of the language, that is, something non linguistic, but cognitive-strategic that helps writers to meet the goal of producing effective and cohesive writing.” (Matsumoto, 1995: 25).

Na mesma linha, os estudos de Bearman (1994) indicam que os aprendentes de uma LE tendem a transferir estratégias de escrita da LM quando existe um certo grau de proficiência linguística.

Beare (2000), na sua investigação com falantes nativos e não-nativos de uma língua, verifica que as diferenças entre os dois processos de escrita são mínimas, pelo que os

resultados encontrados não são suficientes para suportar a teoria defendida por Silva (1993). (Beare, 2000: 94).

Verificamos, portanto, que o grau de proficiência linguística é determinante para o domínio da escrita em LE. Embora concordemos com Silva (1993) ao considerar que existem diferenças entre os processos de escrita em LM e em LE, elas são sobretudo ao nível das estratégias e não dos processos cognitivos, pelo que defenderemos, neste relatório, um posicionamento que encara a LM como um elemento facilitador da aprendizagem da escrita em LE (Beare, 2000, Bearman, 1994, Matsumoto, 1995, Silva, 2006), acreditando que uma pedagogia da escrita fundamentada e adequada poderá conseguir que escreventes principiantes consigam, progressivamente, atingir níveis de escreventes experientes em LE, que consiste, afinal, numa das grandes finalidades do ensino de línguas.

1.4. A escrita e o ensino-aprendizagem de uma LE

Se “El lenguaje es ante de todo un *medio de comunicación social*, un medio de expresión y comprensión” (Vygotski, 2001 [1993]: 21), então, tal como é preconizado pelo QEQR, os aprendentes de uma LE, entendidos como agentes sociais, manifestam uma necessidade para adquirir as ferramentas essenciais para a comunicação com o Outro num contexto (social) de atuação.

Para Savignon (1991), a natureza da comunicação é interativa e baseia-se, fundamentalmente na construção de sentidos⁹, o que implica que, partindo do pressuposto que todo o aprendente/utilizador de uma língua é um ator social, as finalidades e os objetivos da atuação pedagógica se devam orientar pelas necessidades do aluno – e também da sociedade. (CE, 2001). Neste sentido, o professor deve construir um percurso de aprendizagem que desenvolva no aprendente a capacidade para comunicar com o Outro com base na negociação e de forma efetiva. (Fischer *et al.*, 1989:35). Por seu lado, esta capacidade irá depender da mobilização de um conjunto de saberes: *saber*, *saber-ser* e *saber-estar*, *saber-fazer* e *saber-aprender*. (CE, 2001).

⁹ Para a autora, a comunicação assemelha-se a um jogo de futebol: “The interest of a football game lies of course not in the football, but in the moves and strategies of the players as they fake, pass, and put their way along the field. The interest of communication lies similarly in the moves and strategies of the participants.” (Savignon, 1991: 262).

Tendo em conta o que foi dito anteriormente, duas questões se colocam aquando do ensino-aprendizagem da escrita em LE. A primeira prende-se com o que escrever em LE; a segunda com o papel da escrita no ensino-aprendizagem de uma LE.

Baseando-se o ensino-aprendizagem de LE's nas motivações, necessidades e características dos aprendentes (CE, 2001: 21) e que “A necessidade e o desejo de comunicar surgem numa situação específica e a forma e o conteúdo da comunicação uma reacção a essa situação” (CE, 2001: 75), a seleção dos textos a trabalhar em aula vai depender, primordialmente, do contexto de atuação pedagógica.

Segundo o QECR, as atividades linguísticas inscrevem-se, globalmente, em quatro domínios: público, privado, profissional e educativo. O *domínio público* compreende todas as interações sociais comuns e de natureza pública. O *domínio privado* abarca “as relações familiares e as práticas sociais do indivíduo.” (CE, 2001: 36). O *domínio profissional* diz respeito “às actividades e às relações dos indivíduos no exercício das suas profissões” (CE, 2001: 36) e o *domínio educativo* abrange o contexto de aprendizagem da LE (geralmente institucional) e tem por objetivo a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades específicas que possibilitem um desempenho cada vez mais adequado e proficiente dos indivíduos “numa gama progressivamente maior de actividades comunicativas.” (CE, 2001: 40).

Assim, “A escolha dos domínios nos quais os aprendentes se preparam para actuar tem implicações profundas na selecção de situações, finalidades, tarefas, temas e textos, tanto para o ensino como para os materiais de avaliação e as actividades.” (CE, 2001: 75).

No que concerne ao papel da escrita no ensino-aprendizagem de uma LE, para além de corresponder aos propósitos e necessidades de aprendizagem de qualquer ator social (CE, 2001), consideramos importante frisar que “O papel da cultura do escrito na marcação das diferenças sociais e escolares é, actualmente, [...] sublinhado por imensas investigações.” (Pereira, 2000: 34). Entendemos que qualquer instituição educativa tem por dever ensinar os alunos a dominarem esse código escrito, privilegiando uma pedagogia de escrita intencional e progressiva (Fonseca, 1992) que encoraje, motive e

dê confiança aos indivíduos “para poder[em] enfrentar novas experiências linguísticas fora do meio escolar” (CE, 2001: 24).¹⁰

O papel sociológico atribuído ao ensino da escrita parece-nos, assim, indissociável de duas competências, fortemente imbricadas: a competência comunicativa e a competência de aprendizagem.

1.4.1. A escrita e a competência comunicativa

A essencialidade da abordagem comunicativa aplicada ao ensino-aprendizagem de uma LE reside na “**preocupação básica em promover [...] oportunidades para a construção de uma competência comunicativa em LE (...)**” (Andrade & Sá, 1992: 107, sublinhados das autoras).

O conceito de *competência comunicativa* foi pela primeira vez utilizado por Hymes (1979), reagindo à dicotomia chomskiana de *competência* (conhecimento implícito sobre a língua) vs *performance* (o que o falante faz pondo em evidência a sua competência linguística),¹¹ não sendo relevante o contexto social.¹² Para o autor, uma das limitações dos conceitos desenvolvidos por Chomsky (1978 [1975]) prende-se justamente com esta questão, ou seja, para que um indivíduo demonstre competência comunicativa não basta saber as regras gramaticais de uma língua.¹³ Para comunicar, é

¹⁰ Tal como é defendido por Osório (2006: s/p), o ensino-aprendizagem da escrita insere-se num objetivo mais lato que é o da promoção da cidadania, evidenciando “a importância da formação para uma hábil e proficiente utilização da língua, que conduza a uma comunicação com sucesso, possibilitando, ainda, a construção da identidade do educando.”

¹¹ Para Chomsky, “A performance só é um reflexo directo da competência no caso de vigorarem as condições ideais”(1978 [1975]: 84): “um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística completamente homogénea, que conhece a língua perfeitamente, e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efectiva, não é afectado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos).” (1978 [1975]: 83). Para Hymes (1979: 8-9) e Widdowson (1984 [1983]: 27), os conceitos de Chomsky inspiram-se na distinção de saussuriana entre *langue* e *parole*. Cassany (2008 [1987]) relaciona a dicotomia chomskiana de *competência* vs *performance* com a teoria de Krashen: “la competencia es el código escrito, es el conjunto de conocimientos de gramática y de lengua que tienen los autores en la memoria; y la actuación es la composición del texto, es el conjunto de estrategias comunicativas que utilizan los autores para producir un escrito”. (Cassany, 2008 [1987]: 17).

¹² “Such a theory of competence posits ideal objects in abstraction from sociocultural features that might enter into their description.” (Hymes, 1979: 7). O autor reforça esta ideia afirmando que “(...) the clarification of the concept of performance offered by Chomsky (1965, pp.10-17), as we have seen, omits almost everything of social significance.” (Hymes, 1979: 17)

¹³ “The engagement of language in social life has a positive, productive aspect. There are rules of use without which the rules of grammar would be useless.” (Hymes, 1979: 15). No mesmo sentido, Savignon (1991: 264) define a competência comunicativa como “the ability of language learners to interact with

necessário saber usá-las em contexto, pelo que “A model of language must design it with a face toward communicative conduct and social life.” (Hymes, 1979: 15).

Reiterando a ideia postulada por Hymes (1979), Widdowson (1979: 117) considera que “Communication only takes place when we make use of sentences to perform a variety of different acts of an essentially social nature.”

Sendo assim, a competência comunicativa é composta por um saber linguístico e um saber sociolinguístico, conjugando regras gramaticais com normas de uso. (Bizarro, 2006: 73).

O conceito foi posteriormente desenvolvido por vários estudiosos, nomeadamente no sentido de serem identificadas as componentes dessa competência de comunicação.

Para Canale & Swain (1980), a competência comunicativa, sendo um sistema de conhecimentos e capacidades, é composta por três competências: (i) a competência gramatical, (ii) a competência sociolinguística, (iii) a competência estratégica. Segundo Silva (2004: 9), este modelo, de grande relevância para o ensino-aprendizagem de LE, pressupõe que a aprendizagem da competência de comunicação só se efetua se o aluno for exposto de maneira uniforme às três componentes.

O modelo proposto por Bachman (1990) consiste numa extensão de modelos anteriores “in that it attempts to characterize the processes by which the various components interact with each other and with the context in which language use occurs”. (1990: 81).

O modelo é composto por três componentes: (i) *language competence*¹⁴, (ii) *strategic competence*¹⁵, e (iii) *psychophysiological mechanisms*.¹⁶ (1990: 84).

Segundo o QEQR, a competência comunicativa compreende três componentes:

other speakers, to make meaning, as distinct from their ability to perform on discrete-point tests of grammatical knowledge.”

¹⁴ “Language competence comprises, essentially, a set of specific knowledge components that are utilized in communication via language.” (Bachman, 1990: 84). Esta componente divide-se em duas competências: (i) a competência organizacional, que compreende as competências gramatical e textual, e (ii) a competência pragmática, que inclui as competências ilocutória e sociolinguística. (Bachman, 1990: 87).

¹⁵ Por competência estratégia entende-se “(...) the mental capacity to implementing the components of language competence in contextualized communicative language use.” (Bachman, 1990: 87).

¹⁶ O termo *psychophysiological mechanisms* refere-se aos “(...) neurological and psychological processes involved in the actual execution of language as a physical phenomenon (sound, light).” (Bachman, 1990: 87).

1. competência linguística: “inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas” (CE, 2001: 34);
2. competências sociolinguísticas: “referem-se às condições socioculturais do uso da língua” (CE, 2001: 35);
3. competências pragmáticas: “dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos” (CE, 2001: 35).

Verificamos que a divisão estabelecida por este documento acaba por ser uma adaptação do modelo de Canale & Swain (1980).

A discussão em torno da competência de comunicação fez com que o ensino-aprendizagem das LE's deixasse de se centralizar na questão estrutural da língua para passar a dar mais importância ao sentido. Atualmente, a competência de comunicação é o principal enfoque da abordagem comunicativa aplicada ao ensino de uma LE, cujo principal objetivo é ensinar o aluno a comunicar nessa língua. (Bizarro, 2006: 73).

Será ainda de ressaltar a associação elaborada por Ruck (1980) entre competência comunicativa e competência textual, definida esta como “la capacité d’agir linguistiquement avec succès dans le cadre d’un acte de communication.” (1980: 52).

Qualquer falante de uma língua natural possui uma competência textual, na medida em que consegue avaliar se um conjunto de frases corresponde à ideia empírica de texto ou de não-texto. No ensino-aprendizagem de uma LE, nomeadamente no desenvolvimento da competência de produção escrita, é necessário que o aluno avalie - e se auto-avalie - escritos, tendo em conta os princípios caracterizadores do texto.

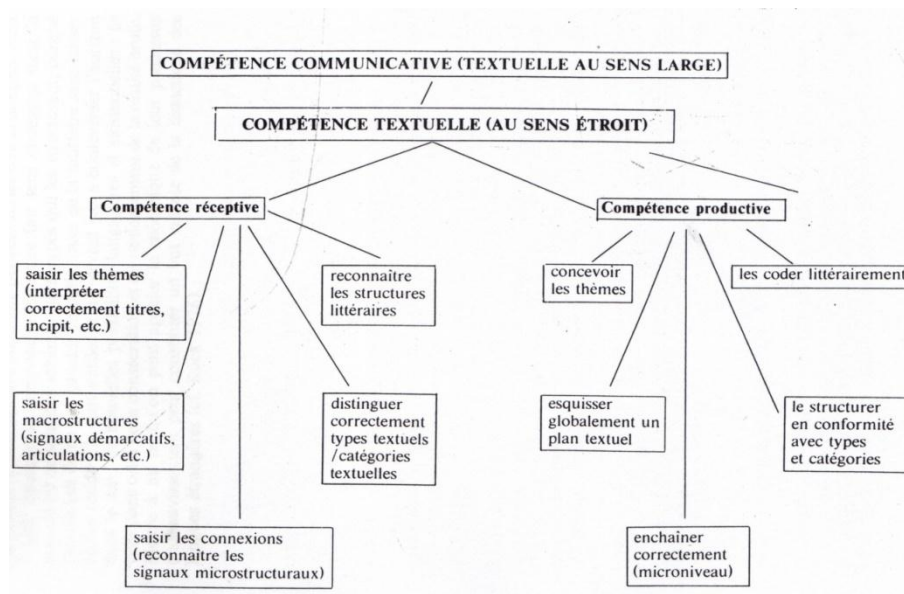


Figura n.º 6: Competência comunicativa/competência textual (Fonte: Ruck, 1980: 54)

Podemos observar pelo esquema (figura n.º 6) que tanto a compreensão de textos como a sua produção implicam a interação das três componentes da competência comunicativa, pois se “um texto, sendo uma sucessão de frases, *não é toda e qualquer sucessão de frases*” (Fonseca, 1992: 232-233), qualquer escritor/leitor deve ser capaz de julgar a gramaticalidade/agramaticalidade de um conjunto de frases pertencentes a um texto, tendo também em conta conhecimentos de ordem contextual, social e discursiva. Assim, para que um texto seja considerado como tal, existe um conjunto de normas mínimas a respeitar, sendo que “Este sistema de regras de base constitui a competência textual que uma teoria ou gramática textual tenta explicitar, vendo-as como fulcrais para o reconhecimento e/ou produção da boa formação textual”. (Neves & Oliveira, 2001: 23).

Além disso, o esquema proposto por Ruck (1980) evidencia uma outra relação que tem ocupado parte da investigação em LE: a relação entre a leitura e a escrita.

Para Cassany (2008 [1987]: 51), a aquisição/aprendizagem do código escrito implica a exposição do sujeito a informação exterior¹⁷: “El código no nace con nosotros almacenado en el cérebro, sino que lo absorbemos del exterior”. Cassany (2008 [1987])

¹⁷ A teoria de aquisição de Krashen (*monitor model*) defende que a aquisição depende da informação exterior (*input comprensivo*) à qual o falante/aluno é exposto. (Krashen & Terrel, 1983).

elabora ainda uma breve síntese de estudos sobre a relação leitura/escrita (Krashen, 1978; Woodward & Philips, 1967; Donalson, 1967; Ryan, 1977; Grobe & Grobe, 1977; Zeman, 1969; Evanechk, Ollil & Armstrong, 1974), concluindo que a maioria deles demonstra uma ligação direta entre os hábitos de leitura e a competência de produção escrita. Uma das teses mais fortes é a que é proposta por Smith (1983 *apud* Cassany, 2008 [1987]). Para este autor, ao lermos como um escritor, aprendemos a escrever como um escritor. No entanto, em certos casos, lemos como um recetor, quando, por exemplo, apenas nos interessa compreender determinada informação. Contudo, apenas a primeira conduz à aprendizagem do código escrito, explicando, por isso, a existência de bons leitores, mas maus escritores.

Concluimos, portanto, que uma pedagogia da escrita que parta de uma abordagem comunicativa/textual deve elaborar tarefas e atividades que exijam dos aprendentes de uma LE a mobilização de conhecimentos linguísticos, discursivos e socioculturais, das capacidades cognitivas e metacognitivas, e das competências gerais, entre elas, a competência de aprendizagem.

1.4.2. A escrita e a competência de aprendizagem

Autonomia e aprendizagem são dois conceitos intrinsecamente relacionados na medida em que um aluno autónomo é aquele que é capaz de regular a sua aprendizagem. (Bizarro, 2006; Vieira, 1998).

Segundo Grosso (2005: 32-33), “Ao aluno de outrora, sujeito-recipiente, contrapõe-se o sujeito-construtor, aquele que aprende a aprender, participante e responsável pela sua aprendizagem, em formação contínua, permanente, isto é, ao longo da vida.”

Numa relação pedagógica centrada no aluno, uma das principais preocupações do professor é a de estabelecer um “contrato de trabalho”, cujo princípio é o de “ensinar aos alunos a **autonomia**, isto é, a aceitação responsável da sua própria aprendizagem.” (Andrade & Sá, 1992: 49, sublinhados das autoras).

Aplicando a autonomia à aprendizagem de uma LE, Andrade & Sá (1992) sustentam que

“o *aluno autónomo* deve ser formado e evoluir não só em *língua* e em *cultura linguística* mas também nos próprios *processos internos inerentes à aprendizagem de uma LE*: ele deve reflectir sobre o que é aprender e o que tal envolve para poder depois, de uma forma autónoma e consciente, activar as estratégias de aprendizagem que são mais adequadas à sua individualidade enquanto ser *em aprendizagem* e à especificidade, quer da tarefa que lhe foi requerida quer da matéria que deve aprender.” (Andrade & Sá, 1992: 51, sublinhados das autoras”.

Bizarro (2006: 82) define competência de aprendizagem em LE como “o conjunto de atitudes, conhecimentos e capacidades que um aluno deve possuir para uma aprendizagem eficaz e autónoma da LE (Vieira e Moreira, 1993, Vieira, 1996), focalizando-se, por seu intermédio, a dimensão processual da aprendizagem da língua.” E acrescenta: “um aluno que se queira autónomo em LE deve assumir-se, de modo consciente, como um agente responsável na construção dos seus saberes, devendo obter, de forma gradual, diferentes capacidades: a de comunicador, a de aprendente e a de pessoa.” (2006: 83).

Se a escrita é fundamental para a participação equitativa do sujeito na sociedade (Fonseca, 1992; Pereira, 2000), parece-nos que a metodologia de escrita em LE deve assentar numa abordagem comunicativa conjugada com uma pedagogia para a autonomia (Vieira, 1998). Esta perspetiva pressupõe que o aprendente tome consciência das suas capacidades de aprendizagem, das suas necessidades e das estratégias envolvidas na aprendizagem do código escrito¹⁸, responsabilizando-se, igualmente, pela sua evolução. (Bizarro, 2006: 83). Numa pedagogia para a autonomia, o aluno passa a ser entendido como um “consumidor crítico e construtor criativo do saber.” (Vieira, 1998: 371). Consequentemente, o professor deve deixar de ser encarado como um agente autoritário mas como um participante do processo, um guia que acompanha o aprendente na progressão, dando-lhe o feedback necessário sobre o seu percurso e ajudando-o na mobilização das suas estratégias de aprendizagem¹⁹. (Bizarro, 2006: 83).

¹⁸ Bizarro (2006) apresenta uma síntese da literatura sobre estratégias envolvidas na competência de aprendizagem.

¹⁹ Entendemos por *estratégias de aprendizagem* “operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación.” (Fernández, 2004: 412).

Numa pedagogia para a autonomia, o contrato pedagógico assenta, portanto, nos processos de transmissão-negociação-aquisição numa construção colaborativa e reflexiva dos saberes. (Vieira, 1998).

1.5. Metodologias de ensino-aprendizagem da escrita

Cassany (1990) considera a existência de quatro abordagens metodológicas para o ensino da escrita no contexto de LE:

- (i) “enfoque basado en la GRAMÁTICA
- (ii) enfoque basado en las FUNCIONES
- (iii) enfoque basado en el PROCESO
- (iv) enfoque basado en el CONTENIDO” (Cassany, 1990: 63).

A principal premissa da abordagem baseada na gramática é a de que aprender a escrever implica dominar a gramática da língua. Ou seja, o ensino da escrita deve assentar nos conhecimentos gramaticais: sintaxe, léxico, morfologia e ortografia. Dentro desta abordagem, Cassany (1990: 64-65) identifica dois tipos de modelos: o modelo frásico, que se centra numa gramática da frase baseando-se nos estudos da gramática tradicional, e o modelo textual, baseado na linguística do texto e em cujos conteúdos se relacionam aspetos como a adequação, a coerência, a coesão e a estrutura do texto.

A abordagem funcional tem a sua origem na metodologia comunicativa desenvolvida nos anos 70 do século XX e cujo principal objetivo é ensinar uma língua para comunicar. Ao contrário da abordagem anterior, a língua não é um conjunto fechado de conhecimentos linguísticos, mas uma ferramenta que o aluno tem de utilizar para comunicar. Recebendo influências da linguística textual e da sociolinguística, uma pedagogia da expressão escrita baseada nesta abordagem parte de uma tarefa adaptada a contextos reais de comunicação e presta atenção às características de cada tipo de texto: “El alumno tiene que buscar el registro adecuado, tiene que estructurar el texto según convenciones establecidas y tiene que decidir qué es lo más importante que puede escribir y como.” (Cassany, 1990: 71).

A abordagem focalizada no processo inspira-se nas investigações desenvolvidas no campo da psicologia cognitiva, como o modelo de Flower & Hayes (1981) apresentado anteriormente. Como o nome indica, esta abordagem privilegia o processo (ao contrário

das abordagens anteriores que apenas se focalizavam no produto), na medida em que o mais importante da metodologia da escrita é justamente ensinar aos alunos um conjunto de atitudes e de estratégias, nomeadamente cognitivas, que lhes permita desenvolver a competência de produção escrita. Segundo esta teoria, não existe um processo único de expressão escrita e, por isso, o ensino deve centralizar-se nas necessidades próprias de cada aluno: “este enfoque pretende ensinar el alumno a pensar, a hacer esquemas, a ordenar ideas, a pulir la estructura de la frase, a revisar el escrito, etc.” (Cassany, 1990: 73). Nesta metodologia, os professores desenvolvem um trabalho individualizado (professor-aluno), ajudando os aprendentes a analisar o modo como escrevem e a tomar consciência das carências e das potencialidades individuais de cada estilo. Segundo esta teoria, a correção é uma correção do processo e não do produto, pois é a única que favorece o desenvolvimento da autonomia do aluno na aprendizagem do código escrito. (Cassany, 2006 [1993]).²⁰

Por último, a abordagem baseada no conteúdo centraliza-se na aprendizagem por parte dos aprendentes de estratégias de escrita requeridas por textos científicos e académicos. A aprendizagem da escrita é feita de modo integral com outras competências, como a leitura e a compreensão oral, trabalhando processos mais abstratos de tratamento da informação com um objetivo específico. (Cassany, 1990).

Cassany (1990: 79) afirma que “No cabe duda que en cualquier acto de expresión escrita interviene la gramática, la función o el tipo de texto que se escribe, el proceso de composición del mismo, y la información o el contenido”. Neste sentido, pensamos que todos os aspetos defendidos pelas quatro abordagens anteriormente descritas são importantes para o ensino-aprendizagem da escrita, pois “Un enfoque que pretenda ser muy puro y basarse exclusivamente en un punto, corre el peligro de perder el resto y de vaciar de sentido el acto mismo de escritura.” E acrescenta, “Creo que la sabiduría está en el ecletismo. Cuando me imagino el mejor enfoque para un curso determinado, siempre me sale una mezcla rara de todas las posibilidades, algo que en cada caso intenta ser útil al alumno.” (Cassany, 1990: 79).

²⁰ Grable & Kaplan (2009 [1996]: 87) são defensores deste tipo de abordagem em LE, enumerando algumas vantagens que contribuem para o desenvolvimento da competência textual dos aprendentes: entendimento da escrita como descoberta e o reconhecimento de uma voz autoral; encorajamento de uma tarefa de escrita planificada, contextualizada e orientada por objetivos; focalização em atividades de pré-escrita e reescrita orientada por diferentes tipos de feedback; consciencialização do aprendente para a recursividade dos processos de escrita e para a importância do recetor do texto.

Na mesma linha, para Andrade & Sá (1992: 106), a noção de *abordagem* “(...) implica tomar em consideração a natureza flexível, multifacetada e complexa do acto pedagógico”, pelo que “todas as práticas metodológicas são possíveis desde que contribuam para o alargamento da competência comunicativa.” (1992:107).

2. Para uma conceção de *erro*

O erro foi tendo ao longo dos estudos sobre LE's e LS's diferentes conceções. Trataremos, neste ponto, da conceção do erro pelos modelos da Análise Contrastiva (AC), Análise de Erros (AE) e Interlíngua (IL).

2.1. Análise Contrastiva

Influenciado pelo behaviorismo psicológico e pela teoria de aquisição de uma língua de Skinner, o modelo da AC postulava que a aprendizagem de uma LE consistia na formação de hábitos transferidos do processo de aquisição da linguagem da LM. (Gargallo, 1993).

Partindo dos trabalhos de Fries (1945) e de Lado (1957), a AC entendia que a comparação entre a LM e a LE dos aprendentes era a melhor metodologia a ser aplicada ao ensino das línguas, porque permitia prever as áreas onde os alunos iriam encontrar mais dificuldades.²¹

Segundo Lado (1957:s/p), a AC possibilitava “discover and describe the problems that the speakers of one of the languages will have in learning the other” útil “to the general improvement of the teaching”, pressuposto fundamental para Fries (1983 [1945]: 9): “The most efficient materials are those that are based upon scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner.”

O estudo contrastivo era importante para o ensino de LE's porque, a partir dele, os professores seriam capazes de diagnosticar os problemas que os alunos iriam sentir ao longo da aprendizagem, de melhor avaliar os materiais didáticos e de preparar outros de

²¹ Para a AC, a aprendizagem de uma língua baseava-se na crença de que o aprendente, ao entrar em contato com uma LE, iria encontrar elementos fáceis de aprender, por serem similares à sua LM, e outros mais difíceis devido à diferença entre essa estrutura e a usualmente utilizada na sua LM. (Lado, 1957: 2).

acordo com o pré-estabelecimento de uma hierarquia das dificuldades e possíveis interferências, e com os interesses dos alunos. (Lado, 1957, 2-3; Gargallo, 1993: 35).

O conceito de interferência é um conceito-chave para este modelo de investigação: “ Se dice que hay interferencia cuando un individuo utiliza en una lengua meta (L2) un rasgo fonético, morfológico, sintáctico o léxico característico de su lengua nativa (L1).” (Gargallo, 1993: 35). Neste sentido, o erro é sentido como algo de intolerável a ser banido do processo de aprendizagem.²² No entanto, diversos estudos empíricos demonstraram que nem todos os erros são provocados pela influência da LM e que nem todas as estruturas gramaticais problemáticas são consideradas “difíceis” pelo aprendente, sendo necessário ter em conta, então, outros fatores relevantes no ensino-aprendizagem de uma LE como as estratégias de aprendizagem e a própria instrução. (Gargallo, 1993: 36). Além disso, os métodos de ensino baseados na AC não conseguem evitar os erros. (Fernández, 1997: 16).

Com as limitações à AC tal como era postulada por Fries (1945) e Lado (1957), começaram a surgir, associadas a distintas teorias linguísticas, novas propostas e reformulações, como a versão fraca da AC²³ preconizada por Wardhaugh que defendia que o levantamento das dificuldades fosse elaborado com base na observação do processo de aprendizagem. (Wardhaugh, 1974). Contudo, também esta hipótese foi novamente criticada por outros estudos contrastivos (Schachter, 1974 traduzido in Licerias, 1992 [1991]; Eckman, 1977, traduzido in Licerias 1992 [1991]), tendo-se caminhado, nos anos 70 do século XX, para visões mais ecléticas (Schachter, 1974 traduzido in Licerias 1992 [1991]), de um entendimento mais abrangente do fenómeno da interferência, que auguram a transição da AC para os modelos AE e IL. (Gargallo, 1993).

No entanto, pensamos, tal como Gargallo (1993), que as críticas à AC não invalidam este modelo e a sua utilização em investigações sobre o ensino de LE's, nomeadamente na explicação de alguns dos desvios identificados nas produções de aprendentes de PLE, bem como em tarefas levadas a cabo no ensino-aprendizagem de duas línguas

²² É por isso que uma das metodologias de ensino de LE's mais influenciadas pela AC foi a áudio-oral, pois reduz o processo de aprendizagem à visão behaviorista de estímulo-resposta e proíbe o uso da LM em aula. (Gargallo, 1993).

²³ A literatura identifica esta hipótese como hipótese ou versão fraca, débil ou *a posteriori*.

próximas como é o caso do português e do espanhol, contexto do nosso estudo de caso. (Almeida Filho, 1995b; Ferreira, 1995).²⁴

2.2. Análise de Erros

Apoiando-se nas críticas de Chomsky ao behaviorismo e nas teorias psicolinguísticas de Piaget, que se centram no comportamento humano e na interação indivíduo-sociedade, a AE surge com as primeiras formulações teóricas de Corder em 1967 e em 1971 sobre a concepção e o tratamento pedagógico do erro, posteriormente desenvolvidas na década de 80 do século XX e adotadas à metodologia comunicativa do processo de ensino-aprendizagem das LE's.

Para Corder (1985 [1981]: 25), o erro é inevitável e necessário ao processo de aprendizagem de uma LE, refletindo o estado transitório da IL do aprendente. Neste sentido, uma descrição do erro é fundamental por três razões: primeiro, fornece ao professor uma imagem daquilo que o aluno sabe ou não sabe sobre a LE, ajudando-o a planificar o ensino de uma forma mais adequada; segundo, proporciona ao investigador evidências sobre o processo de aprendizagem de uma LE; terceiro, constitui um instrumento para que o aprendente construa as suas próprias regras sobre o sistema da língua-meta, mediante a testagem de hipóteses, umas certas outras erróneas. (Corder, 1985 [1981]; Fortes, 2002).

Para Corder (1985 [1981]), o erro assume relevância na descrição daquilo que designou por *idiosyncratic dialects*, uma língua que não corresponde à LM do aprendente nem à LE, mas que partilha com estas certas regras gramaticais. A construção dessa gramática é, por isso, idiossincrática pois “peculiar to the language of that speaker.” (Corder, 1985 [1981]: 15). Apesar de ser uma língua caracterizada pela instabilidade, é passível de ser descrita: “It is regular, systematic, meaningful, i.e., it has a grammar, and is, in principle, describable in terms of set of rules, some sub-set of which is a sub-set of the rules of the target social dialect.” (Corder, 1985 [1981]: 17). Assim, concebendo-se o dialeto idiossincrático como um conjunto de etapas sucessivas, o aluno vai passando

²⁴ Ferreira (1995: 47) aponta para a utilização da AC nas aulas de PLE a falantes de espanhol não no sentido behaviorista do termo, “mas com o objetivo de conscientizar os aprendizes das diferenças entre os dois sistemas linguísticos.”

para a etapa seguinte quando incorpora (*intake*) novas regras e novo léxico.²⁵ (Gargallo, 1993: 81).

Verificamos, portanto, que os estudos levados a cabo por Corder se revelaram fundamentais para uma conceção mais positiva do erro na aprendizagem de uma LE, que não se deve apenas à interferência da LM. Além disso, este modelo de investigação propõe novas formas para o tratamento do erro na sala de aula e concebe o professor como um agente facilitador na construção e progressão desse dialeto idiossincrático pelo próprio aluno, ajudando-o na aproximação desse sistema ao da língua-meta²⁶. (Corder, 1985 [1981]).

Além disso, a crença de um sistema linguístico próprio do aprendente possibilitou o aparecimento de diversos estudos sobre esse sistema que se passou a designar por *interlândia*.

2.3. Interlândia

O conceito de *interlândia* (IL) é empregue pela primeira vez por Selinker (1972) que a considera como um sistema linguístico do falante não nativo que se desenvolve por etapas durante a aprendizagem de uma LE, sendo, por isso, um processo criativo:

[The] set of utterances for *most* learners of a second language is not identical to the hypothesized corresponding set of utterances which would have been produced by a native speaker of the TL²⁷ had he attempted to express the same meaning as the learner. Since we can observe that these two sets of utterances are not identical, then in the making of constructs relevant to a theory of second-language learning, one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even *compelled* to hypothesize, the existence of a separate linguistic

²⁵ A crença na existência de um sistema simultaneamente diferente da língua LM e da LE fora sugerida, nesse ano, por Nemser quem o denominara por *sistema aproximado*. Para o linguista, “El habla de un alumno [...] está organizada estructuralmente, y manifiesta el orden y la cohesión propias de un sistema, aunque sus cambios sean frecuentes y de una rapidez atípica y esté sujeta a una radical reorganización mediante la introducción masiva de nuevos elementos procedentes del aprendizaje.” (Nemser, 1971 traduzido in Licerias 1992 [1991]: 53).

²⁶ Corder (1985 [1981]: 45) defende que uma das principais finalidades da AE é justamente a de guiar o professor e/ou aluno na remediação dos erros: “The practical aspect of error analysis is its function in guiding the remedial action we must take to correct an unsatisfactory state of affairs for learner or teacher.” No entanto, segundo o autor, as atividades de remediação têm sido concebidas como *re-teaching*, ou seja, ensinar o mesmo e da mesma maneira, o que, no seu entendimento, não é o mais adequado, defendendo que uma remediação efetiva é aquela que é capaz de se adaptar às necessidades de uso de uma determinada situação comunicativa. (Corder, 1985 [1981]: 48-49).

²⁷ Selinker (1972) denomina por *target language* (TL) a língua-meta de aprendizagem e *native language* (NT) a língua nativa do aprendente.

system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call 'interlangue' (IL)." (Selinker, 1972: 117-118).

Segundo Frauenfelder *et al.* (1980: 46), "la connaissance d'une LE se manifeste chez l'apprenant par un système linguistique intériorisé, qui évolue en se complexifiant, et sur lequel il possède, en principe, des intuitions". Deste modo, à semelhança dos dialetos idiosincráticos do modelo de Corder (1985 [1981]), a IL é um sistema simultaneamente sistemático e variável:

Como toda lengua, la IL es también sistemática y se puede detectar en ella un conjunto coherente de reglas de carácter lingüístico y sociolingüístico que, en parte, coinciden con las de la lengua meta en parte no. Las investigaciones en IL demuestran que, en cada estadio, las producciones de los aprendices obedecen a unos mecanismos e hipótesis sistemáticas. [...] Con todo, esta sistematicidad es variable, tanto porque las hipótesis se van reestructurando progresivamente, para dar paso a otra etapa [...] como por fluctuaciones propias de cada etapa. (Fernández, 1997: 20).

No que diz respeito à conceção do erro, os estudos na IL consideram que os erros

"son índices de los estadios por los que el aprendiz tiene que pasar en el camino de apropiarse de la nueva lengua[...], frases idiosincráticas de esa interlengua, fruto de unas reglas que poseen la especificidad de ser variables o permeables hasta el momento en que se alcanza la lengua meta o se fosilizan." (Fernández, 1995: 147).

Apoiando-se nos aspetos psicolinguísticos implicados na aprendizagem de LE's, Selinker (1972) identifica cinco processos subjacentes ao modelo da IL: (1) a transferência linguística; (2) a transferência de instrução; (3) as estratégias de aprendizagem de uma L2; (4) as estratégias de comunicação na língua-meta; e (5) a hipergeneralização de estruturas linguísticas da língua-alvo.

Para além destes processos, Selinker seleciona a fossilização como um mecanismo inerente à aprendizagem de uma LE:

"Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL will tend to keep in their IL relative to a particular TL, no matter what the age of the learner or amount of explanation and instruction he receives in the TL." (Selinker, 1972: 118-119).

Como o autor afirma, as estruturas fossilizáveis tendem a permanecer e/ou ressurgir durante a produção de uma IL devido a fatores como a atenção do aprendente aquando a

exposição a novo input ou quando se encontra num estado de ansiedade ou relaxamento total.

Sendo fundamental para as aulas de LE um conhecimento mais aprofundado da IL dos alunos, Andrade & Sá (1992: 98) alertam para o facto de, numa perspetiva puramente cognitivista que faz depender a aprendizagem apenas de processos cognitivos, “*não se revela[r] de grande pertinência quando pensada em termos pedagógicos.*” (itálico das autoras). Assim sendo, sugerem que a IL deve ser entendida como um “sistema dinâmico proveniente das interações em situação desenvolvidas pelo aluno em LE, através delas e por elas” (1992: 99), tal como perspetivada por Vygotsky (2001 [1993]) e pelo sociocognitivismo.

3. Metodologias de análise de erros

3.1. Procedimentos de análise de erros

Uma pesquisa que envolva uma reflexão sobre os erros de aprendentes de uma LE a partir de um *corpus* terá de seguir uma metodologia de análise. A metodologia proposta por Corder (1985 [1981]) tem sido a mais utilizada em estudos deste âmbito.

Segundo o autor, a análise da IL e das “idiosyncratic sentences” compreende os seguintes procedimentos:

1. levantamento de dados a partir da IL do(s) aprendente(s);
2. identificação dos erros;
3. descrição e classificação dos erros;
4. explicação/interpretação dos erros.

Como em qualquer pesquisa, a reflexão inicial acerca do trabalho a desenvolver vai implicar, primeiramente, a definição dos objetivos da investigação, devendo serem respeitados os princípios de pertinência²⁸ e de viabilidade²⁹. (Gargallo, 2004: 396).

²⁸ O princípio de pertinência diz respeito ao tema selecionado e é determinada a partir do contexto educacional que se quer estudar. (Gargallo, 2004: 396).

²⁹ O princípio de viabilidade refere-se à exequibilidade do projeto: condições científicas do investigador (conhecimentos, habilidades) e condições e exigências da investigação (facilidade de acesso à informação, instrumentos necessários, tempo requerido, etc.). (Gargallo, 2004: 396).

Na etapa de levantamento de dados, o investigador deve decidir qual o tipo de amostra (massiva, específica ou incidental), o tipo de estudo (estudo transversal, longitudinal ou pseudolongitudinal)³⁰ e de dados que serão objeto de análise, e a forma como os vai coletar (elicitação ou recolha de produções espontâneas).

Teceremos, seguidamente, algumas considerações teóricas acerca dos tipos e causas de erros, e das implicações didáticas de um estudo deste cariz.

3.2. Tipos de erros

Numa investigação que tenha por base a análise de erros, é essencial que o investigador clarifique a conceção de erro que será adotada durante a pesquisa. Para a maioria dos investigadores, o erro é considerado como um desvio ou transgressão involuntária (Fernández, 1997: 27) à norma-padrão, estabelecida por uma determinada comunidade linguística, e/ou situação comunicativa.

Segundo Gargallo,

“El propósito general de un análisis de errores se concreta en la identificación, descripción y explicación de aquellos rasgos de la producción lingüística de un hablante no nativo que se alejan de la norma culta de la lengua meta y que podrían obstaculizar una actuación lingüística adecuada y/o correcta en una determinada situación de comunicación intercultural.” (Gargallo, 2004: 396).

Parece-nos que a opção da autora em selecionar norma culta, e não norma-padrão, indicia uma sua preocupação, em consonância também com a nossa perspetiva, de que o ensino-aprendizagem de línguas deve possibilitar a participação do indivíduo em todos os contextos sociais e, sobretudo, naqueles em que são exigidos registos mais formais.

Para Stroud (1997: 22), “a identificação de erros é possível apenas na medida em que eles se podem relacionar com uma norma clara e não ambígua”. Associam-se, geralmente, dois sentidos ao termo *norma*: num sentido prescritivo, ela “é obrigatória para o uso oficial”, num sentido descritivo, refere-se ao “uso geral entre um grupo de falantes”. (Stroud, 1997: 22).

³⁰ Os estudos da IL podem ser transversais (analisam uma só etapa da IL), longitudinais (analisam a produção dos aprendentes em intervalos periódicos ou sucessivos e em várias etapas da IL) ou pseudolongitudinais (observam a IL em intervalos periódicos mas com sujeitos diferentes). (Gargallo, 2004: 398).

No entanto, à hora da identificação de erros, se “la norma de una lengua dada [...] es variable y dinámica, [...] la decisión de cuándo se produce o no un error es a veces compleja.” (Fernández, 1997: 29).³¹

Uma das permissas da AE é a de que “The learner’s errors are evidence of this system and are themselves systematic”. (Corder, 1985 [1981]: 10). Neste sentido, a literatura de AE e IL aponta para a existência de diferentes tipos de erros e da importância para o discernimento entre os diferentes tipos de “comportamientos anómalos del lenguaje.” (Pérez, 2004: 21).

Baseando-se na distinção entre performance e competência, Corder (1985 [1981]: 10) considera que há erros sistemáticos e outros não-sistemáticos, e que a sua ocorrência é observável tanto durante o processo de aprendizagem de uma LE como na fala de adultos falantes nativos de uma língua³². Esta dicotomia conduz à distinção entre *erro* (*error*) e *lapso* (*lapse, mistake*), adotada, grosso modo, por vários autores. (Pérez, 2004; Richards, 1978).

Os lapsos (*slips of the tongue*) correspondem aos desvios cometidos durante a fala/escrita mas que não refletem uma deficiência da nossa competência linguística, pois somos capazes de os corrigir imediatamente. (Corder, 1985 [1981]: 10). A ocorrência de lapsos é motivada por fatores externos como falta de memória, estados físicos, como o cansaço e a distração, ou determinadas condições psicológicas, como a pressão emocional: “Performance errors are quite normal aspects of language use. When we are tired or hurried, **we all make errors of this type.**”(Richards, 1978: 41, sublinhados nossos). São, portanto, erros não-sistemáticos e de performance, sem relevância para o processo de aprendizagem de uma LE. (Corder, 1985 [1981]: 10).

Os erros, pelo contrário, são sistemáticos, na medida em que apontam para uma falha da competência linguística do aprendente, sendo incapaz de reconhecer que está a produzir uma expressão errónea, pois “lo hace porque todavía no ha aprendido la forma correcta.” (Pérez, 2004: 21).

³¹ Fernández (1997: 29) considera que “hay un porcentaje muy alto de frases que cualquier hablante nativo no dudaría en calificar como agramaticales o como inaceptable en un determinado contexto; en otros casos, sin embargo, puede surgir la duda y se torna necesario acudir al juicio de otros hablantes nativos y a las descripciones de las gramáticas y diccionarios en uso.”

³² “We are all aware that in normal adult speech in our native language we are continually committing errors of one sort or another.” (Corder, 1985 [1981]: 10).

Neste sentido, a partir do estudo dos erros é possível reconstruir o estado de conhecimento do aprendente sobre as regras e o funcionamento da língua-alvo, pois “A learner’s errors [...] provide evidence of the system of the language that he is using (i.e. has learnt) **at a particular point in the course** (...)”. (Corder, 1985 [1981]: 10, sublinhados nossos).

No entanto, o autor ressalva que nem sempre é possível determinar se um desvio à língua-alvo constituiu um erro ou um lapso (Corder, 1985 [1981]: 10). É por isso que vários autores têm vindo a apoiar as suas investigações em estudos longitudinais: “What is needed are detailed longitudinal studies of an adult learner’s progress with second language, documenting the appearance and development of particular structures.” (Richards, 1978: 42).

Numa abordagem da IL e da AE, os estudos longitudinais permitem averiguar se os erros identificados são transitórios, próprios a determinada etapa da IL do aprendente, ou fossilizáveis, os que tendem a reaparecer em etapas sucessivas e que oferecem uma certa resistência. (Fernández, 1995).

3.3. Causas do erro

No ensino-aprendizagem de uma LE, os professores tendem a dedicar-se mais à correção dos escritos do que a averiguar a real causa motivadora da produção de erros. (Richards, 1978: 49).³³

De entre as diversas tipologias de causas de erros, seleccionámos a tipologia proposta por Gargallo (2004), por, tal como a autora refere, ser uma síntese das principais causas referidas em diversos estudos sobre análise de erros.³⁴

<i>Causas de los errores</i>	
Distracción	Relacionada con el cansancio físico y mental, con el grado de motivación, el grado de confianza en uno mismo y el nivel de ansiedad.

³³ No mesmo sentido, Fernández (1997: 28) refere e alerta que “Para el profesor, los errores son su campo de batalla; tanto que en esa guerra se puede olvidar de todo lo demás, sobre todo del desarrollo de la comunicación y de la posibilidad de que el aprendiz reestructure en ese momento sus hipótesis.”

³⁴ Estamos conscientes da existência de outras igualmente válidas e complementares. Veja-se, a título de exemplo, a tipologia proposta por Richards (1978).

Interferencia	Concretada en la adopción de formas o estructuras de la lengua materna (L1) o de otras lenguas segundas (L2) o extranjeras (LE) que el estudiante conoce. El resultado de este fenómeno son los <i>errores interlingüísticos</i> .
Traducción	Se trata de un caso específico de interferencia que afecta, sobre todo, a locuciones y frases hechas al trasladar literalmente una forma o estructura de a L1 en la producción lingüística de la lengua meta.
Hipergeneralización y aplicación incompleta de las reglas de la lengua meta	Se refiere a las hipótesis incorrectas o incompletas que el que aprende hace basándose en el conocimiento del funcionamiento de la lengua meta. EL resultado de este fenómeno son los <i>errores intralingüísticos</i> .
Inducidos por los materiales y los procedimientos didácticos	Referida a aquellos errores que vienen motivados por las muestras de lengua, las conceptualizaciones o los procedimientos empleados en el proceso de aprendizaje.
Estrategias de comunicación	Se refiere a todos aquellos errores cuyo origen está en el mecanismo que el estudiante pone en marcha cuando se plantea un problema de comunicación. ³⁵

Figura n.º 7: Causas dos erros (Fonte: Gargallo, 2004: 406)

Sabendo que “a language learner is engaged in the task of discovering the system or code of the target language” (Corder, 1985 [1981]: 52), observamos, então, pela tipologia acima apresentada, que a ocorrência de erros está indelévelmente relacionada com (i) a utilização, por parte do aluno, de estratégias de aprendizagem e estratégias de

³⁵ Segundo Corder (1985 [1981]: 103), as estratégias de comunicação dependem do interlocutor: “What we attempt to communicate and how we set about it are determined not only by our knowledge of the language but also our current assessment of our interlocutor’s linguistic competence and his knowledge of the topic of discourse.” Deste modo, “Strategies of communication are essentially to do with the relationship between ends and means.” (1985 [1981]: 104). Quando o falante se depara com um problema comunicativo resultante da insuficiência de conhecimento linguístico acerca da LE em uso, pode utilizar uma das seguintes estratégias, sabendo que a escolha vai depender da personalidade do falante: (i) *message adjustment strategies*, evitando o uso de estruturas linguísticas que não domina (*estratégias de evitação*, segundo o QECR); e (ii) *resource expansion strategies*, utilizando várias estratégias, como por exemplo, o empréstimo ou *switching code* (*estratégias de êxito*, segundo o QECR). Para o autor, o uso deste último tipo de estratégia de comunicação deve ser encorajado pelo professor. (Corder, 1985 [1981]: 104-106). No mesmo sentido, o QECR (CE, 2001:99) considera que “Ao usar estratégias de êxito, o utilizador da língua adopta uma abordagem positiva com os recursos que possui”, relevante para a construção do conhecimento em LE.

comunicação, (ii) fatores emotivos (*affective filter hypothesis* de Krashen & Terrel, 1983) e (iii) o input e a instrução.

No entanto, “No es fácil determinar la fuente del error, y resulta habitual que interactúen dos o más causas (...)”. (Gargallo, 2004: 405).³⁶

No ensino-aprendizagem de duas línguas próximas, contexto da nossa investigação, a transferência tem sido apontada como uma das principais estratégias utilizadas pelos aprendentes que tanto podem facilitar a aprendizagem como constituir um obstáculo à assimilação de conteúdos.

Sabemos, hoje, que os aprendentes de uma LE trazem consigo conhecimento e experiência de produção escrita na sua LM e que esse recurso não pode ser ignorado. (Beare, 2000; Bearman, 1994; Matsumoto, 1995; Silva, 2006).³⁷

Ora, segundo Ortíz Álvarez (2002), não podemos esquecer que a proximidade entre o português e o espanhol, nomeadamente dos seus sistemas de escrita, cria o que se designa por benefício no início da aprendizagem, mas que em estádios mais avançados da IL se pode tornar uma dificuldade, dado que o aprendente terá tendência para cometer certos tipos de erros que se podem tornar fossilizáveis dentro da IL.

A proximidade de línguas gera, então, no aprendente uma propensão para transferir estratégias e conhecimentos da LM que, segundo Kellerman (1983), depende da perceção que aquele tenha de ambos os sistemas. Para este autor, o conceito de transferability designa “the probability with which a structure will be transferred relative to other structures in the L1.” (1983: 117). No entanto, “not everything that looks transferable is transferable” (1983: 113) na medida em que o recurso, ou não, a esta estratégia irá depender do julgamento do aprendente em relação à estrutura da língua-alvo.³⁸

³⁶ No mesmo sentido, Stroud (1997: 17) afirma que “na realidade nem sempre é possível encontrar uma causa específica para todos os erros.”

³⁷ No âmbito do ensino-aprendizagem de LE's, Ançã (2005: 39) afirma que “(...) é impossível apagar/negar o que se aprendeu/viveu na língua materna. Esta funcionará sempre como uma espécie de crivo para as outras línguas e culturas a aprender.” Consequentemente, o professor deve “conhecer a biografia linguística do aprendente, rentabilizando o seu repertório [...] na aprendizagem do Português (e de outras línguas, em geral).” (Ançã, 2005: 39).

³⁸ Faerch & Kasper (1986) reforçam a ideia de que a transferência é uma estratégia de comunicação na medida em que o aprendente utiliza conhecimentos da LM para resolver problemas de planificação e

3.4. Análise de erros e o ensino-aprendizagem de uma LE

Verificámos, anteriormente, que existem, grosso modo, duas conceções opostas associadas ao erro no ensino-aprendizagem de uma LE: “la que considera fenómeno inevitable en el proceso de aprendizaje y señal de las distintas etapas que atraviesa el alumno, y la que lo ve como un fenómeno negativo que distorsiona el proceso alejando al estudiante del nivel de competencia deseada.” (Gargallo, 1993: 80).

À semelhança de vários autores (Cassany, 2005; Corder, 1985 [1981]; Fernández, 1994 e 1997; Gargallo, 2004; Pérez, 2004; Richards, 1978) e em consonância com uma abordagem do ensino tal como é preconizada pelo QECR e pelo QuaREPE, neste relatório, subscrevemos uma postura positivista, semelhante aos estudos da AE e da IL, em relação ao erro no ensino-aprendizagem de uma LE.

Stroud & Gonçalves (1997: 4) consideram que “no âmbito das teorias sobre aquisição/aprendizagem de línguas, este [o termo erro] constitui basicamente um princípio de aferição não só das estratégias de aprendizagem da língua-alvo como da proficiência linguística alcançada pelos aprendentes.”

Do ponto de vista didático, Rodrigues (2001) considera que

“É consensualmente aceite como prática pedagógica rentável a utilização do erro como tópico de reflexão para a consciencialização do funcionamento da língua por parte dos alunos; na verdade, ao ensinar a pensar sobre o erro, o professor, ao mesmo tempo que aumenta alguns conhecimentos, solidifica outros, mas sobretudo conduz os seus alunos para uma progressiva autonomização.” (Rodrigues, 2001: 229).

Portanto, a adoção de metodologias de análise de erros serve, como referem vários autores (Corder, 1985 [1981]; Gargallo, 2004; Stroud & Gonçalves, 1997), fins pedagógicos:

“Los resultados de un análisis de errores tienen como propósito implementar y mejorar los procedimientos de enseñanza, de tal manera que éstos estén en consonancia con las estrategias de aprendizaje del estudiante y contribuyan a facilitar y agilizar el proceso.” (Gargallo, 2004: 407).

execução de uma tarefa: “Production problems can occur because the relevant IL rule or item is unavailable or momentarily inaccessible.” (Faerch & Kasper, 1986: 57).

4. O tratamento do erro e a consciência metalinguística

4.1. Definição de *consciência metalinguística*

O conceito de *consciência metalinguística* (CM) pode englobar uma capacidade de âmbito mais específico ou mais geral, dependendo da corrente teórica que a defina. (Barbeiro, 1999; Perales Ugarte, 2004).

Para a Linguística, na linha do pensamento jacobsoniano, o adjetivo *metalinguística* refere-se à capacidade de tomar a própria linguagem como objeto de reflexão, recorrendo à utilização de uma terminologia própria designada por *metalinguagem*. (Barbeiro, 1999: 19; Gombert, 1990: 12; Perales Ugarte, 2004: 329). Deste modo, “la lengua se convierte en objeto del pensamiento humano dejando a un lado su función habitual de comunicación.” (Perales Ugarte, 2004: 329). Consiste numa habilidade através da qual somos capazes de manipular a língua e refletir sobre ela, a sua forma e estrutura. (Perales Ugarte, 2004: 330).

Na área da Psicolinguística, o conceito vai abarcar uma capacidade mais abrangente do ser humano que é a de poder refletir sobre a linguagem sem necessariamente recorrer explicitamente a uma metalinguagem (Barbeiro, 1999: 19; Gombert, 1990: 12), relacionando-se com o campo da metacognição. (Perales Ugarte, 2004: 329).

Segundo Gombert (1990: 11), a utilização do conceito, neste âmbito, implica a existência de “une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation”, sublinhando que “cette réflexion porte non pas seulement sur les règles d’une langue particulière mais sur l’activité de langage dans son ensemble. ” (1990 : 13). Assim,

“ le psychologue [...] cherchera dans le comportement (verbal ou non) du sujet des éléments qui lui permettront d’inférer des processus cognitifs de gestion consciente (de réflexion sur, ou de contrôle délibéré), soit des objets langagiers en tant que tels, soit leur utilisation. ” (1990 : 15).

Para Barbeiro (1999: 28), “A metacognição coloca em relevo a assunção por parte do sujeito do seu próprio funcionamento cognitivo,” constituindo um processo onde estão envolvidos diversos elementos. Pinard (1986 *apud* Barbeiro 1999:28), elabora um modelo constituído por três componentes: (i) *conhecimento metacognitivo*, resultante da “aprendizagem do sujeito relativamente às variáveis implicadas nos

empreendimentos cognitivos” (Barbeiro, 1999: 28); (ii) *processos autoreguladores*, que se ativam, sobretudo, perante dificuldades verificadas durante a elaboração da tarefa; e (iii) *resultado do empreendimento cognitivo*, entendido como um “controlo externo ao sujeito.” (Barbeiro, 1999: 28). Deste modo, “A metacognição [...] surge não apenas como um estado, correspondente à tomada de consciência relativamente ao conhecimento, mas também como um meio utilizado na acção, na construção da aprendizagem.” (Barbeiro, 1999: 28).

Bialystok (1991) considera que a CM depende da mobilização de duas operações cognitivas: *analysis of linguistic knowledge* e *control of linguistic processing*. A primeira é responsável pelas representações mentais da língua que tendem a ser cada vez mais complexas, estruturadas, explícitas e interconectadas. A segunda diz respeito à seleção de informação e a sua utilização num dado contexto, sendo, portanto, a responsável pelo desenvolvimento da proficiência linguística e de uma melhor adequação discursiva. (Bialystok, 1991: 116). De acordo com o modelo proposto pela autora, o processo de escrita requer a mobilização de operações cognitivas metalinguísticas mais elevadas de análise do conhecimento linguístico e de controlo do processamento. (1991: 130).

Segundo Rebelo (1992: 11-12 *apud* Barbeiro, 1999: 21), revela-se fundamental “o trabalho cognitivo do sujeito que estuda as propriedades da língua como objecto” que se reflete em duas vertentes: (i) a “consciência do falante quanto aos conhecimentos que tem da língua, consistindo a actividade metalinguística na reflexão sobre a natureza da linguagem e as suas funções”; e (ii) o “controlo deliberado dos processos da atenção e da selecção” que vão incidir sobre “os elementos linguísticos e suas propriedades na produção e compreensão de enunciados.” Assim, “a dimensão cognitiva estará sempre presente, ao lado da dimensão linguística.” (Ançã, 2003: 14).

Barbeiro (1999) delimita a abrangência do conceito do seguinte modo:

“ [na perspectiva linguística], a designação [de consciência metalinguística] será atribuída quando ocorram nos enunciados linguísticos processos de referência à própria linguagem, na perspectiva psicolinguística a designação justificar-se-á quando se manifestem processos cognitivos de gestão consciente da linguagem, quer das unidades encaradas por si, quer em relação com o contexto em que é utilizada.” (Barbeiro, 1999: 20).

Observamos, portanto, que ambos os posicionamentos teóricos valorizam a “reflexão sobre a língua, ou seja, o desenvolvimento de um conhecimento consciente da mesma” (Vieira, 1998: 69), quer se refira apenas a uma atividade linguística sobre a língua (Vieira, 1998: 70), quer abarque processos cognitivos sobre a utilização de uma língua em comunicação. (Barbeiro, 1999: 20).

Ançã & Alegre (2003: 31) acrescentam à capacidade de refletir sobre a língua a capacidade de “verbalizar essa reflexão”, quer em relação à LM ou à LE. No entanto, para as autoras, “a consciência implícita de um falante nativo em relação à LM é certamente distinta da consciência, mais ou menos explícita, de LE que resulta da aprendizagem condicionada por um contexto escolar.” Quer isto dizer que, embora em graus distintos e níveis de consciência dependentes do grau de “maturação cognitiva e linguística” (2003: 35), a mobilização da CM está quase sempre presente durante o processo de aprendizagem de uma LE, devendo ser acompanhada de uma metalinguagem “e marcad[a] pela aquisição anterior de LM e, eventualmente, de outras LE’s”. (2003: 31).³⁹

A partir do exposto e de acordo com o QECR e com Grosso (2005), entendemos que desenvolver uma competência de comunicação, associada ao desenvolvimento de uma competência plurilingue (CE, 2001) em LE, “activa estratégias metacognitivas que permitem aos actores sociais tornarem-se mais conscientes e dominarem as formas espontâneas de lidar com as tarefas, em particular, a sua dimensão linguística.” (CE, 2001:189).

Neste relatório, à semelhança de Ançã (2005), Ançã & Alegre (2003), Barbeiro (1999) e Vieira (1998), tomaremos o conceito de CM na sua vertente mais ampla (linha psicolinguística), pois entendemos que a atividade metalinguística, definindo-se como “cognição sobre a língua” (Vieira, 1998: 70), engloba “(1) actividades de reflexão sobre

³⁹ O estudo levado a cabo pelas autoras sublinha os efeitos positivos sentidos por vários elementos da amostra quer na transferência de conhecimentos da LM para a aprendizagem da LE, tanto ao nível do reconhecimento das semelhanças como das diferenças entre os dois sistemas, quer nos impactos na consciencialização sobre o funcionamento da LM. As autoras concluem que “O futuro professor deverá aperceber-se de que forma o conhecimento que possuiu acerca da LM concorre para o desenvolvimento da competência/consciência metalinguística nas LEs aprendidas e vice-versa.” (Ançã & Alegre, 2003: 37). No mesmo ano, num outro estudo- inserido num contexto de PLS-, Ançã verificou que a ausência, nas aulas de português, de reflexão por parte de sujeitos cabo-vedianos sobre a língua portuguesa impossibilitou a explicitação dos fenómenos linguísticos, pelo que sugere que “Seria proveitosa ainda uma análise comparativa das duas línguas materna e segunda, de forma a separar os dois sistemas, reforçando o conhecimento de ambos e assinalando as zonas de conflito entre elas.” (Ançã, 2003:14).

a língua e a sua utilização e (2) capacidades de planificar e controlar os processos de compreensão e de produção linguísticas” (Vieira, 1998: 70), encontrando-se, deste modo, mais em sintonia com os objetivos do presente estudo, baseado no processo de revisão de escrita.

4.2. A importância da consciência metalinguística no processo de revisão da escrita

No contexto das LE's, “melhorar a aprendizagem das línguas passa pela reflexão da aprendizagem e pela tomada de consciência do funcionamento da própria língua.” (Grosso, 2005: 32).⁴⁰

Segundo Barbeiro (1999: 23), a mobilização da CM “ surge perante situações de maior exigência”. Ora, como explicitado no ponto 1. deste capítulo, os modelos de escrita de Flower & Hayes (1981) e de Scardamalia & Bereiter (1987), e os modelos de revisão de Hayes, Flower, Schriver, Stratman & Carey (1987) e de Butterfield, Hacker & Albertson (1996) analisam justamente o tecido de interrelações dos processos mentais envolvidos no ato escritural, visto como uma tarefa de grande exigência do ponto de vista cognitivo.

“Face à complexidade do processo de escrita, sob os pontos de vista comunicativo, linguístico e cognitivo, o sujeito tem de [sic] fazer uso das suas capacidades metalinguísticas.” (Barbeiro, 1999: 89). De facto, devido às especificidades do código escrito, a sua aprendizagem, tanto em LM como em LE, vai obrigar o aprendente a prestar mais atenção à própria linguagem, pelo que se verifica um incremento da CM durante as tarefas de produção escrita e, sobretudo, durante a revisão (Barbeiro, 1999: 26), refletindo-se “não apenas nas estruturas linguísticas utilizadas, mas nos próprios processos mentais requeridos e na capacidade de os comandar.” (Barbeiro, 1999: 26).

Além disso, a manipulação da linguagem escrita vai exercer um papel importante não só na mobilização da CM como no seu próprio desenvolvimento. (Barbeiro, 1999: 89).

Apoiando-se em Titone (1988), Barbeiro (1999) salienta que

⁴⁰ Na mesma linha, Ançã (2005: 39) defende a necessidade de “consciencializar o aluno para a LP e para a sua aprendizagem, através de uma consciência contrastiva e metalinguística.”

“o controlo consciente das produções emerge perante dificuldades na escolha das regras ou táticas, perante necessidades de adaptação na interacção ou perante procura de formas mais adequadas à expressão. A ‘tomada de consciência’ torna-se necessária e é activada quando os processos automáticos deixam de dar resposta a condições comunicativas concretas ou às necessidades expressivas do sujeito.” (Barbeiro, 1999: 23).

Estas considerações acerca da CM e da sua relação com o processo de escrita fazem ressaltar a essencialidade do desenvolvimento da competência de escrita em LE baseado numa pedagogia para autonomia assente sobre “processos de consciencialização” (Vieira, 1998: 70), através de atividades exploratórias e de reflexão que explicitem conhecimentos linguísticos, metalinguísticos, metacomunicativos e metacognitivos dos aprendentes e que mobilizem “operações de transferência” (Vieira, 1998: 71) entre a LE e a LM, “potencialmente facilitadoras de novas aprendizagens.” (Vieira, 1998: 71).

Ora, se a revisão é um subprocesso que exige, por parte do escrevente, a mobilização de estratégias cognitivas de alto nível (monotorização), as atividades pedagógicas direcionadas para o treino deste subprocesso vão consequentemente obrigar à mobilização da CM por parte dos aprendentes: “O subprocesso de revisão implica, antes de mais, uma actividade reflexiva e que conduz a uma actividade de controlo do próprio texto que o aluno está a produzir.” (Osório, 2006, s/p).

Numa perspetiva construtivista, Barbeiro (1999: 58), apoiando-se em James & Garret (1992), evidencia que “a reflexão acerca da linguagem [tem] um papel no desenvolvimento das capacidades de análise e abstracção, podendo constituir a via metodológica a aprofundar pela escola nos casos em que o ambiente extra-escolar não desenvolve esses níveis de pensamento”, pois, no domínio social, a CM é determinante “na afirmação dos alunos enquanto cidadãos ou consumidores e no desenvolvimento de relações interculturais em sociedades onde os contactos interétnicos são cada vez mais frequentes, constituindo a língua uma das marcas mais proeminentes da diversidade.” (Barbeiro, 1999:58).

Neste sentido, a didatização da expressão escrita passa pela criação de atividades em que o aluno tenha a possibilidade de manipular e refletir sobre a linguagem (Barbeiro, 1999)⁴¹e sobre o modo como se aprende a escrever, ou seja, que a par do

⁴¹ “A linguagem pode ser utilizada como instrumento de manipulação. A consciencialização desta possibilidade e dos mecanismos que a servem alerta o sujeito para os sentidos ocultos, as assunções

desenvolvimento da CM, desenvolva, também, a consciência metaprocessual (Vieira, 1999), pois “we learn by becoming aware of what we do not know.” (James & Garret, 1992: 19 *apud* Barbeiro, 1999: 58).

Assim, no âmbito do ensino-aprendizagem da escrita numa LE,

“O aprofundamento da consciência metalinguística ou o desenvolvimento dos mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua tem, por objectivo último, o incentivo a uma comunicação oral e escrita eficazes, possibilitando a inserção plena do aluno na vida social e profissional que o aguarda.” (Osório, 2006: s/p).

4.2.1. **Consciência metalinguística e a correção da expressão escrita**

O ato escritural uma atividade pedagogicamente privilegiada “para o professor de PLNM fazer o trabalho conducente a uma pedagogia do erro.” (Osório, 2006, s/p).

Verificada a relevância da CM durante o processo de revisão, julgamos essencial refletir sobre a forma como a correção dos trabalhos escritos deve ser instaurada no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Segundo Cassany (2006 [1993]), a correção não deve reduzir-se à correção única e exclusivamente efetuada pelo professor. O autor, por oposição a princípios mais tradicionalistas da correção⁴², propõe uma nova dialética para este momento crucial da aprendizagem e desenvolvimento da competência de escrita. Se “A tomada de consciência do que se sabe permite identificar o que ainda é necessário saber” (Barbeiro, 1999: 58), então, a correção das produções deve assentar num princípio de colaboração mútua (Cassany, 2006 [1993]), em que os alunos e o professor dialogam com a finalidade de aperfeiçoar o texto.

A ultrapassagem das dificuldades depende grandemente deste diálogo, em que a CM assume “uma dimensão crítica” (Barbeiro, 1999: 97): “a correção proporciona também uma ocasião para tornar o aluno consciente de regras tácitas ainda não dominadas, se

tácitas e as falácias retóricas presentes na comunicação verbal, nomeadamente no discurso de quem tem maior acesso aos meios de comunicação social.” (Barbeiro, 1999: 58). Além disso, do ponto de vista da produção, “o conhecimento acerca da linguagem contribui para desenvolver as capacidades da sua utilização.” (Barbeiro, 1999: 58).

⁴² A correção, segundo um modelo tradicional caracteriza-se por uma atenção ao produto e reparação dos seus defeitos, enfatizando questões superficiais (ortografia, gramática, tipografia). O professor apenas classifica um texto acabado e o aluno acomoda-se a uma pedagogia de escrita unidirecional. (Cassany, 2006 [1993]: 21-22).

envolver a reflexão do que não corresponde ao que é considerado correcto ou apropriado e porquê.” (Barbeiro, 1999: 97).

A reformulação textual é um momento em que o escrevente tem de tomar decisões acerca do seu texto (Barbeiro, 1999: 98), dos pontos de vista micro e macrotextual, indissociável da CM: “Para proceder à avaliação, à correcção ou à reformulação do que escreveu, o sujeito pode activar diversos níveis e domínios de consciência metalinguística e de relação com a linguagem.” (Barbeiro, 1999: 98).

Deste modo, tal como demonstra o estudo desenvolvido por Barbeiro (1999), o trabalho de revisão do texto deve “situar-se por *dentro do processo*”, pois “Restringi-lo à avaliação de um produto final e às recomendações surgidas para o produto final seguinte não terá em conta a especificidade do processo de construção de cada texto.” (1999: 230).

Nesta perspetiva, a CM é desenvolvida no sentido em que o momento de correção/revisão implica necessariamente uma autocorreção, uma reflexão do aluno sobre o seu próprio produto e, conseqüentemente, a construção da sua aprendizagem. (Barbeiro, 1999:58).

Assim, consideramos que o princípio de colaboração mútua de Cassany (2006 [1993]) é aquele que mais se adequa ao desenvolvimento da expressão escrita numa visão autonomizada da aprendizagem, pois “el modelo de colaboración mutua es el único que restituye la autoridade de la corrección al auténtico autor, el alumno.” (Cassany, 2006 [1993]: 18).

4.2.2. Consciência metalinguística e escrita colaborativa

“En la vida real escribimos cooperativamente.” (Cassany, 2005: 68). Entendendo-se a escrita como uma prática social (Reuter, 2000 [1996]), a literatura no campo da didática tem demonstrado que um processo de escrita que considere a participação dos colegas como co-autores e co-leitores⁴³ contribui grandemente para a aprendizagem e desenvolvimento efetivo da competência de escrita (Cassany, 2005: 69): “de este modo, no solo se genera aprendizaje por la tarea misma de componer, sino que los alumnos aprenden el uno del outro al ver cómo trabaja cada uno, cómo construye las ideas o

⁴³ Conceito utilizado por Cassany (2005).

cómo elabora el discurso.” Observa-se, portanto, que, segundo esta modalidade, a aprendizagem não só se efetua do ponto de vista da proficiência linguística (aprender para melhorar o seu conhecimento sobre a LE), mas também incide sobre fatores cognitivos.

Tal como é defendido por Cassany (2005; 2006 [1993]), a colaboração entre pares, ainda que possa gerar alguns conflitos psicossociais por parte dos alunos⁴⁴, confere dinamismo ao ato escritural e deve ser convocada não só no momento da revisão e correção dos textos, mas também na preparação e textualização das tarefas de escrita.

Reuter (2000 [1996]: 149) elenca algumas vantagens potenciais da escrita em grupo. Para o autor, esta modalidade (i) motiva os alunos, pois implica um projeto que ultrapassa o indivíduo e que é capaz de gerar um clima de aula favorável; (ii) desconstrói a ideia de que a escrita é um ato solitário; (iii) ajuda o trabalho de planificação pela rentabilização da geração de ideias (brainstorming), pelo aligeiramento da coleta de documentação relevante (se necessário), e promove o desenvolvimento da CM, na medida em que o aluno terá de explicitar ao grupo as suas intenções e ideias, o que o obriga “à se clarifier, à se décentrer, à construire plus précisément buts et destinataires (...)” (Reuter, 2000 [1996]: 149); (iv) contribuiu para a materialização dos aspetos gráficos do texto (lisibilidade); e (v) constitui uma ajuda extremamente relevante durante as atividades de revisão para as quais se exige do escrevente um distanciamento, o que é facilitado pela presença de opiniões dos outros.

A escrita colaborativa ajuda ao enriquecimento do processo, a partir do alargamento de perspetivas e das relações com o texto. (Barbeiro, 1999 e 2002). A escrita em interação⁴⁵ e a interrupção do processo de escrita individual para discutir determinados pontos do seu texto com os colegas, ganhando assim uma “primeira audiência” (Barbeiro, 2002: 113), são algumas modalidades colaborativas que responsabilizam e motivam o aluno na construção do seu papel de escrevente. Estas atividades possibilitam que, num determinado momento, o aprendente possa dar um “contributo

⁴⁴ Reuter (2000 [1996]) aborda de forma extensiva a questão das representações da escrita e do ensino da escrita. Conhecimentos construídos a partir de imagens mais tradicionalistas acerca da pedagogia de escrita têm tendência a perturbar a operacionalização de estratégias mais inovadoras.

⁴⁵ “A resolução de problemas por meio da interação no grupo coloca em confronto diferentes estratégias e propostas e exige a negociação argumentada a fim de ser adoptada uma proposta comum. [...] Por esta via, devido ao alargamento de propostas consideradas, deverá ter reflexos também no progresso individual.” (Barbeiro, 1999: 233).

considerado válido” (Barbeiro, 1999: 233) e tornam-no mais consciente da amplitude de soluções possíveis para um escrito. (Barbeiro, 1999 e 2002). Por outro lado, tal como o comprovam os estudos de Barbeiro (1999: 233), a interação entre sujeitos com níveis de proficiência distintos vai facilitar a aprendizagem da escrita.⁴⁶

No âmbito da CM, segundo este autor, a construção de textos em interação “possibilita o desenvolvimento linguístico e metalinguístico dos alunos e incide sobre as vertentes da compreensão e da explicitação textuais”, pois é uma possibilidade de “confrontarem as suas propostas, questionarem, justificarem, explicarem e tentarem compreender o ponto de vista do parceiro.” (Barbeiro, 1999: 100).

4.2.3. Consciência metalinguística e portefólio de escrita

Segundo Chapelle & Burdley (2010 [2002]: 260), “a portfolio is a purposeful collection of students’ work over time that contains samples of their language performance at different stages of completion, as well as the student’s own observations on his or her progress.”

Apoiando-se em Valencia and Calfee (1991) e em Genesee and Upshur (1996), os autores identificam quatro tipos de portefólios: (i) o “showcase” portefólio, que coleta os melhores ou os trabalhos favoritos dos alunos; (ii) o “documentation” portefólio, contendo “systematic ongoing records of progress”; (iii) o “evaluation” portefólio, usado para o domínio público como evidência dos objetivos alcançados pelo aluno no percurso de ensino-aprendizagem, sendo, por isso, mais estandardizado que os anteriores, pois os seus conteúdos são delimitados por requerimentos externos ao aluno; e (iv) o “pivotal” portefólio que consiste numa combinação dos “showcase” e “documentation” portefólios, e inclui o trabalho do aluno desenvolvido ao longo do curso e objeto de avaliação/apreciação por parte do professor. (Chapelle & Burdley 2010 [2002]: 260).

No que diz respeito à utilização do portefólio em LE, segundo o QECR, este instrumento permite aos aprendentes “fazer prova da sua progressão para uma

⁴⁶ O autor apoia-se tanto na teoria piagetiana, segundo a qual “o sujeito, perante o confronto, é levado a reorganizar os seus esquemas cognitivos”, como na teoria vygotskyana para a qual “a diferença de níveis no grupo situa a aprendizagem [...] na “zona de desenvolvimento potencial” do sujeito.” (Barbeiro, 1999: 233).

competência plurilingue” (CE, 2001: 44), encorajando a autoavaliação e a autorregulação do processo de aprendizagem.

Numa pedagogia centrada no desenvolvimento da escrita capaz de munir os alunos de capacidades de autorregulação das aprendizagens, o portefólio revela-se um instrumento válido e adequado à avaliação da escrita:

“el portafolio aspira ser un procedimiento más válido de evaluación de la escritura –o de otras destrezas-, al considerar no solo uno o dos textos producidos por el aprendiz en situaciones de examen, sino toda su actividad escritora (o una parte importante), realizada a lo largo de un período más o menos extenso.” (Cassany, 2005: 83).

O portefólio, ao incluir “versiones finales y borradores, escritos completos o fragmentos, notas o incluso ejercicios, material realizado en el aula o escritos personales” (Cassany, 2005: 83) e por se caracterizar pela flexibilidade e versatilidade (Cassany, 2005: 83), está a contribuir não só para o desenvolvimento das capacidades reflexivas do aluno acerca do seu processo, isto é, da CM -mobilizada, por exemplo, durante a discussão em grupo⁴⁷-, e da sua motivação e implicação no processo, mas também se revela um instrumento útil para o professor na avaliação desse processo com vista à preparação de materiais adequados às diversas etapas atingidas pelos alunos ao longo do curso:

“Not only does it provide a way of relating assessment closely to instruction and motivating learners (Fulcher, 1997) but it also offers learners the opportunity to reflect on their learning goals and strategies, thus promoting learner independence (Gottlieb and Nguyen, 2007). Another claimed advantage of assessment portfolios is that they provide concrete evidence of development that can be used to demonstrate tangible achievement to external stakeholders in language programmes (Genesee and Upshur, 1996:100).” (Chapelle & Burdley, 2010 [2002]: 260).

No entanto, Chapelle & Burdley (2010 [2002]: 261) apontam algumas dificuldades na utilização do portefólio como instrumento avaliador, como, por exemplo, o tempo e o esforço exigidos na coleta dos escritos e na discussão dos portefólios assente numa pedagogia diferenciada. Acreditamos, contudo, tal como os investigadores, que as desvantagens deste instrumento não invalidam a sua utilização, tendo em conta os

⁴⁷ “Portfolios, for example, constitute an ideal mechanism for conferencing with students. Students have in one place the important writings on which they are working, and the teacher and the student can both refer directly to various parts of those writings.” (Grable & Kaplan, 2009 [1996]: 418-419).

evidentes impactos positivos no processo de ensino-aprendizagem da escrita em LE, nomeadamente na revisão dos escritos, na medida em que “portfolios [...] allow the conference to range across the student’s various efforts at revision and future plans for revision” (Grable & Kaplan, 2009 [1996]: 419), e, simultaneamente, no desenvolvimento da consciência metaprocessual. (Vieira, 1998: 78).

Por último, no âmbito da avaliação, o portefólio é um dos instrumentos que mais se adequam a uma avaliação formativa, modalidade correlacionada com o dispositivo metodológico do ensino da escrita que tem vindo a ser descrito, e com o desenvolvimento da capacidade de o aluno autoavaliar-se. (Cabral, 1994; Cassany, 2006 [1993] e 2010; Gonçalves & Nascimento, 2010; Grable & Kaplan, 2009 [1996]); Reuter, 2000 [1996]).

Cabral (1994) propõe o seguinte percurso para a prática da avaliação formativa em LM, adaptável a situações pedagógicas em LE:

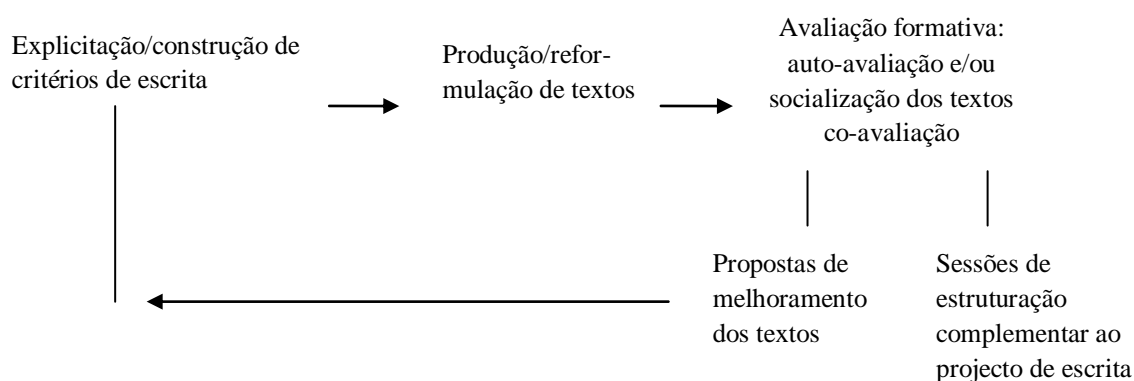


Figura n.º 8: Avaliação formativa e escrita (fonte: Cabral, 1994: 113)

Segundo Gonçalves & Nascimento (2010: 244), a avaliação formativa consiste num “feedback reflexivo sobre o percurso de aprendizagem do estudante”, privilegiando “as diversidades individuais dos modos distintos de aprender dos alunos”. Além disso, se a avaliação formativa “permite ao professor elaborar e diversificar as estratégias pedagógicas, formular diversos processos de ensino e de avaliação, articular e aplicá-los na aula, ajustando-os em função do nível de aprendizagem dos alunos”, esta modalidade, cuja força “reside no facto de que se destina a melhorar a aprendizagem” (CE, 200: 225), a nosso ver, não poderia estar mais em sintonia com a utilização do portefólio como instrumento avaliador do processo de escrita e do seu ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à autoavaliação, o portefólio ajuda a que o aluno tome consciência das suas limitações, dos seus erros, adotando as estratégias cada vez mais eficazes para a sua superação, promovendo, assim, a autorregulação do processo de escrita e tornando o aluno mais autónomo na utilização de uma LE no código escrito. (Cassany, 2005: 85).

Ao permitir observar os seus escritos e o de outros, o portefólio, associado à avaliação formativa, motiva os aprendentes para a utilização de uma “metalinguagem pessoal” (CE, 2001: 255) sobre aspetos qualitativos dos textos, relevante no controlo do seu trabalho e na formulação de um contrato de aprendizagem auto-orientada. (CE, 2001: 255).

Este processo de autorregulação é essencial na medida em que

“se tivermos em conta que o aluno, ao abandonar a educação formal, vai ter necessidade de prosseguir a actualização e a sua forma pessoal. Uma escolaridade significativa implica o desenvolvimento de competências que permitam que os alunos sejam progressivamente mais activos e autónomos na sua própria aprendizagem.” (Rassul, 2006: 120).

4.3. O papel do professor no tratamento do erro e no desenvolvimento da consciência metalinguística

Durante os pontos anteriores deste capítulo, fomos esboçando o papel do professor numa abordagem da escrita aqui defendida, pelo que nos parece importante sistematizar algumas ideias sobre esta questão.

A literatura tem insistido no papel de facilitador de aprendizagens atribuído ao professor de qualquer disciplina. (Barbeiro, 1999; Bizarro, 2006; Grosso, 2005; Osório, 2006). O processo de ensino-aprendizagem, segundo esta perspetiva, assenta na centralidade do aluno, construída a partir de uma dialética de interdependência entre docente e discente. (Vieira, 1998). O professor, para além de facilitador, é “mediador da relação aluno-saber [e] parceiro da negociação pedagógica (...).” (Vieira, 1998: 38).

Esta filosofia, transposta para o ensino-aprendizagem da expressão escrita em LE e, mais concretamente, para o ensino-aprendizagem da revisão dos escritos, vai requerer uma exigência e reflexividade mais elevada por parte do professor, e maior capacidade de adaptação (Ferreira, 2005: 99), visto que implica novas conceções teóricas sobre os

papéis assumidos por cada um dos participantes do processo de nem sempre fácil operacionalização na sala de aula.

Segundo Barbeiro (1999: 232),

“Para desempenhar esse papel [o de facilitador] e fazer avançar a ‘zona de desenvolvimento potencial’ (tal como expresso por Vygotsky), é necessário que o professor conheça não só as características presentes da escrita do(s) aluno(s), mas também o percurso ou percursos segundo os quais deverá evoluir para a realização de novas aquisições.”

Anã (2003:14) defende que “Ensinar uma L2 implicará inevitavelmente considerar o adquirido linguístico e cultural, vivido anteriormente noutra língua e noutra cultura e que irá condicionar a aprendizagem da LP e de outras línguas a aprender.”

Se, como verificámos anteriormente, a CM abarca não só a dimensão cognitiva, mas também a afetiva e social, então, “o professor deverá respeitar e reforçar a visão do aprendente enquanto membro de uma comunidade social particular, detentor de uma história de vida e de um capital cultural rico.” (Rassul, 2006: 122-123).

O papel do professor passa, então, pela adoção estratégias alternativas a um entendimento mais tradicional da prática do ato escritural em LE que, com base num modelo pedagógico de colaboração mútua (Cassany, 2006 [1993], promovam o “estabelecimento de uma relação positiva do aluno com a escrita.” (Ferreira, 2005: 93).

Segundo este modelo, o professor, mais do que agente corretor, passa a ser o leitor-colaborador, restituindo ao aluno a sua autoridade sobre o escrito, mas sem que isto signifique a perda dos seus deveres como co-agente do projeto:

“El maestro colabora como un lector experto y privilegiado con el alumno y le ayuda a crecer como escritor. Esto quiere decir que se adapta a las necesidades del alumno- ¡y no al revés!: que analiza la forma que éste tiene de escribir, que decide cómo puede potenciar su estilo, qué actividades pueden serle útiles, qué aspectos se tienen que corregir y cómo, etc.” (Cassany, 2006 [1993]: 22).

Agentes reflexivos, professor e aluno partilham responsabilidades. Numa perspetiva formadora da educação, o professor devolve ao aluno a gestão do processo de aprendizagem da escrita, “dá-lhe o direito de construir o seu saber, valorizando-se a experiência, a metacognição e a metacomunicação.” (Ferreira, 2005: 104).

Capítulo II- Metodología

1. Contextualização da investigação-ação

Este relatório, enquadrado no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, parte de uma investigação-ação realizada durante a OEP, por nós lecionada no segundo semestre do ano letivo de 2011 na Faculdade de Humanidades e Ciências da Educação da Universidade da República (FHCE-UdelaR), em Montevideo.

A investigação-ação é uma estratégia metodológica de estudo de índole prática, contínua e participativa que alia a investigação à atuação docente na sala de aula, numa relação cooperante dos participantes da investigação, professor-investigador e alunos (Almeida & Freire, 2007 [1997]; Bell, 1997, Sousa, 2009 [2005]). Neste sentido, consideramos ser a abordagem que mais se adequa aos propósitos do trabalho, ao contexto de investigação⁴⁸ e à filosofia por nós partilhada de que a reflexividade é parte integrante do papel do professor que, por sua vez, se reflete no trabalho docente e cujos primeiros a beneficiar são os próprios alunos (Sousa, 2009 [2005])⁴⁹.

A OEP constituiu uma das disciplinas de carácter extracurricular da oferta educativa do segundo semestre de 2011 do Centro de Línguas Estrangeiras (CELEX) daquela Faculdade, onde se desenvolve a atividade do leitorado do Instituto Camões. A criação de um espaço dedicado ao desenvolvimento da competência de produção escrita em PLE veio dar resposta a uma necessidade manifestada por alguns alunos da Universidade que sentiam dificuldades na escrita.

De facto, a numerosa afluência às aulas de português, com inscrições que ultrapassam os cem alunos por turma, não tem permitido uma operacionalização mais aprofundada daquela competência. Além disso, a escrita, tal como já foi mencionado no capítulo I deste trabalho, envolve processos cognitivos de ordem superior, pelo que julgámos necessária a criação de um espaço onde o aluno pudesse desenvolver aquela competência de uma forma mais focalizada no processo de escrita e

⁴⁸ Para Montagne-Macaire (2007: 93), “la recherche-action semble particulièrement appropriée pour bon nombre d’objets de la didactique des langues.”

⁴⁹ Nesta perspetiva, Ferrance afirma que a investigação-ação “is *not* about learning why we do certain things, but rather how we can do things better. It is about how **we can change our instruction to impact students.**” (2000:3, sublinhado nosso).

metacognitivamente. Surgiu, assim, em 2008 a primeira edição da OEP, dirigida a alunos de nível avançado.

No seguimento da experiência com as OEP de anos anteriores, sentimo-nos motivados a realizar uma investigação-ação, inserida no Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, sobre o processo de escrita em PLE, pelo que solicitámos à Diretora do CELEX, autorização para implementar outra edição da disciplina em 2011.

1.1. Perfil sociolinguístico dos informantes

Por forma a traçar um perfil sociolinguístico dos informantes, no início do semestre, foi aplicado um questionário aos alunos (*vide* anexo n.º 1). A turma era constituída por quatro elementos do sexo feminino, de faixas etárias diferentes, de nacionalidade uruguaia, com o espanhol como língua materna (LM) e de formação académica superior ou similar. Quanto à aprendizagem de LE's, todas afirmaram terem estudado/encontrarem-se a estudar inglês. Para além deste idioma, uma informante afirmou ter estudado/encontrar-se a estudar francês e italiano. No que diz respeito à aprendizagem da língua portuguesa, foi possível aferir que a formação do grupo era muito heterogénea, correspondendo a níveis de proficiência distintos, mas que podemos situar entre o B1 e o C1, segundo o QuaREPE.

Durante o decurso das aulas, pudemos observar que o grupo se encontrava bastante motivado para a aprendizagem e para o desenvolvimento de estratégias de escrita em PLE, o que gerou um ambiente de trabalho muito agradável assente na colaboração entre todos, o que acabou por facilitar a progressão das alunas.

Se a motivação engloba as atitudes e os estados afetivos que influenciam o grau de esforço que os aprendentes fazem para adquirir uma LE (Ellis, 1994), julgamos, também, que a situação geopolítica e linguística do Uruguai e a proximidade entre línguas são dois fatores que certamente influenciaram as atitudes fortemente positivas em relação à língua portuguesa verificadas pelo grupo da OEP.

O português é umas das LE com mais forte expansão no Uruguai, fruto da proximidade com o Brasil, da facilidade de intercâmbio cultural e económico com este país,

intensificado com a entrada do Uruguai no Mercosul (Ferreira, 1995; Viana, 2008)⁵⁰, e também, mais recentemente, com outros países de língua oficial portuguesa como Angola, e do facto, não menor, de que o português é considerado, no Uruguai, como uma língua de pertença (Brovetto *et al.*, 2007), consequência de condicionalismos históricos e sociais, relacionados com a ocupação híbrida da região fronteiriça, caracterizada por um forte contato de línguas.⁵¹

De facto, durante as entrevistas aplicadas às informantes (cf. ponto 5., capítulo II), todas afirmaram terem escolhido a aprendizagem do português por interesse pelo povo e cultura brasileiras, e pela língua portuguesa (motivação integrativa) ou por razões profissionais (motivação instrumental).⁵²

Observamos, então, que o português, devido à proximidade geográfica com o Brasil e por fazer parte do mapa linguístico do Uruguai, tem um estatuto diferente de outras LE

⁵⁰ Ferreira (1995: 40) refere que “Com o incremento dos acordos entre os países signatários do Mercosul, aumenta a consciencialização de que falar “Portunhol” já não é mais suficiente, e a integração lingüística deve anteceder, ou no mínimo ser simultânea com a integração cultural, a qual é vista como elemento essencial do processo de desenvolvimento no seu conjunto”, acrescentando que “o contexto de integração do Mercosul firma-se cada vez como um fator favorável à aprendizagem do Português, uma vez que o “Portunhol” torna-se insuficiente tanto para a comunicação oral, quanto para o uso de documentos oficiais e comerciais.” (1995: 47). Sobre a importância da aprendizagem do PLE neste contexto geopolítico, Almeida Filho (1995a: 45) afirma que “A formação cultural e educacional construída através do ensino da língua do outro (de um lado o Português e de outro o Espanhol) candidata-se como um caminho privilegiado para suavizar o impacto produzido pela integração contingente de mercados com recursos e tecnologias assimétricos como os nossos.”

⁵¹ A fronteira uruguaio-brasileira caracteriza-se por ser uma zona cultural e linguisticamente híbrida, com traços próprios que a diferenciam das culturas brasileira e uruguaia, constituindo um *continuum* sociocultural em muitos aspetos. (Behares, 2007). Do ponto de vista linguístico, nessa região coexistem duas línguas, o português e o espanhol, razão pela qual é uma região de bilinguismo social (Behares, 2007; Brovetto *et al.*, 2007, Carvalho, 2007). Brovetto *et al.* (2007:15) acrescentam, ainda, que o português foi efetivamente a primeira língua, depois do guarani, falada na fronteira: “El portugués no avanza en territorio uruguayo, sino que ya estaba en él y la lengua española se superpuso posteriormente.” Atualmente, segundo estes autores, “Además de la presencia del español y el “portugués brasileño”, en esta región se hablan otras variedades lingüísticas, que han sido denominadas vulgarmente “portuñol”, “fronterizo” o “brasileiro” (Brovetto *et al.*, 2007:13). Neste sentido, o facto de existir esta *variedade baixa* (Carvalho, 2007) do português faz com que, apesar de coexistirem numa mesma localização geográfica dois idiomas, na verdade, o espanhol e o português assumam funções sociais distintas: o uso do espanhol é total nos domínios públicos, ao passo que o português é preferencialmente utilizado no domínio familiar (Behares, 2007; Brovetto *et al.*, 2007; Carvalho, 2007). Fortemente estigmatizado, o uso do português do Uruguai - esta variedade é, também, designada por DPU, Dialectos do Português no Uruguai, ou por *português uruguaio* (Carvalho, 2007) está socialmente estratificado: “mientras que los grupos socioeconómicos más bajos usan el portugués más frecuentemente en el ámbito doméstico y social, los grupos más altos muchas veces adoptan el español”. (Carvalho, 2007:51). Esta situação diglósica é o resultado de políticas linguísticas vigentes até ao final do século XX acompanhadas por um discurso nacionalista pautado pelas ideias de uniformização e de unificação nacionais.

⁵² Segundo Ellis (1994: 523), tanto a motivação integrativa como a instrumental (e mesmo a combinação de ambas) manifestam-se positivamente no comprometimento e na perseverança do aprendente no seu processo de aprendizagem.

ensinadas nas escolas públicas e privadas do país que se manifesta, de certa maneira, no grau de interesse visível pelos estudantes uruguaios em aprendê-la.⁵³

2. Estudo de caso

Não sendo a investigação-ação nem um método nem uma técnica (Bell, 1997) e sabendo que “The process of action research assists educators in assessing needs, documenting the steps of inquiry, analyzing data, and making informed decisions that can lead to desired outcomes” (Ferrance, 2000: s/d), selecionámos como método de investigação o estudo de caso, na medida em que é uma metodologia que “(...) visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos [...] numa dada situação contextual específica (...)” (Sousa, 2009 [2005]: 137-138).

Estando conscientes que “le recours à la L1 au cours de la composition écrite en L2 semble incontestable”, (Guash, 1997, s/p), definimos inicialmente como campo de estudo a análise de erros à luz da transferência da LM- o espanhol- na aprendizagem de uma LE- o português. No entanto, com o decorrer das aulas e motivados por uma pedagogia de escrita que privilegia o processo no sentido em que é importante que os alunos tenham consciência que nenhum texto é um texto acabado, decidimos, juntamente com a orientadora, alargar a temática do estudo de caso à análise do subprocesso de revisão da escrita em PLE e ao tratamento do erro efetuado durante a OEP.

2.1.Recolha e tratamento de dados

Sendo um dos objetivos aferir a eficácia de uma pedagogia de escrita focalizada no processo, especialmente no subprocesso de revisão e no tratamento do erro, e comprometida com o desenvolvimento de uma consciência metalinguística dos alunos, pareceu-nos que o procedimento que nos parecia mais adequado seria o estudo de um *corpus* compreendendo dois *subcorpus*: (i) os erros das produções escritas do grupo (a primeira e última versões), elaboradas durante a OEP, e (ii) a entrevista aplicada às

⁵³ Segundo estatísticas da ANEP, ao nível do ensino secundário, o português é a primeira língua estrangeira extracurricular mais procurada. Na Universidade da República, depois do inglês, as aulas de português são aquelas que contemplam um maior número de alunos. (Masello, 2008).

alunas após o término da disciplina. Deste modo, a nossa investigação-ação, apesar de ser predominantemente qualitativa, serve-se, simultaneamente, de dados quantitativos.

As produções escritas foram sendo recolhidas à medida que os alunos as entregavam e posteriormente digitalizadas. Por forma a manter o anonimato, elaborámos um sistema de codificação: a cada aluno foi atribuído um código, bem como a cada texto e versão de texto. Assim, a primeira versão do primeiro texto do informante E1 será identificada como E1_T1_V1.

Como o *corpus* é constituído por um número relativamente pequeno de produções, não foi necessário recorrer à criação de uma base de dados, como em Leiria (2006). Após a seleção de uma taxionomia de erros, que parte de um critério linguístico (cf. subponto 4.1. do presente capítulo), a cada categoria foi atribuído um código e as ocorrências desviantes marcadas manualmente.

Radizando a presente investigação na análise do processo de revisão escrita apoiado no desenvolvimento de uma consciência metalinguística sobre o ato escritural, considerámos relevante completar o estudo de caso com a realização de entrevistas individuais semi-diretivas com o propósito de aferir a eficácia da metodologia aplicada na OEP.

As entrevistas ocorreram na própria sala de aula, por ser um espaço acolhedor, que as alunas já conheciam e que assegurava as condições necessárias à gravação áudio. Antes do início formal da entrevista, foi solicitada às informantes autorização para a sua gravação. Apesar de nos momentos iniciais se terem detetado alguns constrangimentos face ao microfone, rapidamente estes foram atenuados com o decorrer da conversa.

3. Descrição da metodologia adotada

3.1. O programa da Oficina de Escrita em Português

O programa da OEP (*vide* anexo n.º 2) teve como finalidade desenvolver a competência escrita em PLE de textos dos domínios profissional e académico. Tal como é mencionado no documento e sabendo que “a organização do ensino, aprendizagem e avaliação decorre da análise das necessidades do público-aprendente” (QuaREPE: 19), o desenho curricular pretendeu dar resposta a necessidades sociais, profissionais e

personais que nos têm sido manifestadas/verificadas ao longo do nosso exercício na FHCE e em edições anteriores da OEP, necessidades essas que entendemos não serem alheias, tal como já referimos, à proximidade de línguas e à situação atual do português no Uruguai, bem como à sua relevância no envolvimento dos sujeitos na prática da cidadania.⁵⁴

Tendo em conta a finalidade da OEP, a metodologia adotada inspira-se nos objetivos identificados por Pereira (2000) sobre programas de ensino de escrita:

- “ – fornecer aos alunos instrumentos eficazes para que estes utilizem a língua escrita em situações muito variadas;
- desenvolver nos aprendentes uma relação consciente com o comportamento linguístico, favorecendo processos de auto-regulação;
- ajudar os discentes a construir uma representação da actividade escritural como produto de um demorado e aturado trabalho de elaboração linguística.” (Pereira, 2000: 38).

Os conteúdos programáticos foram divididos em quatro unidades didáticas, cada uma dedicada a um género textual⁵⁵, correspondendo a um total de 40 horas de trabalho. Os géneros trabalhados em aula foram o resumo, a notícia, o artigo de opinião, nos subgéneros correio do leitor e editorial, e a crónica jornalística e paraliterária. Pretendemos, assim, diversificar os tipos de textos, pois “quanto mais diversificada for a gama de textos experimentados por um sujeito mais alargada fica a sua competência textual e, logo, a sua competência comunicativa (...)”. (Pereira, 2000: 263).⁵⁶

Numa disciplina desta configuração, é essencial desenvolver nos alunos capacidades de análise textual dos diferentes textos, ao nível das super, macro e microestruturas.⁵⁷ Sequências didáticas sobre e com géneros e protótipos textuais (Adam, 1992) leva a que

⁵⁴ “a progressiva familiarização [do aprendente] com modelos discursivos e estratégias de comunicação [...] serão, de forma mais ou menos consciente, um meio do aluno construir a sua identidade, por um conhecimento que vai da apreensão e construção crítica dos textos que lhe são propostos e que também se constituem como **modelos de mediação com o mundo**.” (Neves & Oliveira, 2001: 14, sublinhados nossos).

⁵⁵ Estamos conscientes das diferenças existentes entre tipos de texto (organização global dos textos em unidades linguísticas: narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa, dialogal) e géneros textuais (organização dos textos por temas, dominante textual, público, etc.), explicitadas em Reuter (2000 [1996]). Contudo, neste relatório, utilizaremos indistintamente ambas as designações, pois são indissociáveis do trabalho efetuado e do interesse didático inerente a cada um dos termos.

⁵⁶ No mesmo sentido, Reuter (2000 [1996]:120) defende : “Il s’agirait de diversifier autant que possible les écrits à produire [...], tout en mettant en relief les principes communs de fonctionnement, aussi bien textuels que sripturaux, afin d’essayer de faciliter les transferts. ”

⁵⁷ Segundo Ferreira (2005: 40), “Saber producir um texto de determinada tipologia implica o activar de esquemas textuais, adaptados a diferentes situações comunicativa.”

os alunos se apercebiam das regularidades textuais associadas a cada texto, cujo valor didático reside no trabalho sobre a organização textual e as diferentes dimensões dos escritos (Pereira, 2000: 257), o que vem facilitar as operações de planificação, textualização e revisão. (Reuter 2000 [1996]: 122). De facto, a nossa proposta pedagógica estrutura-se a partir do texto e termina com o texto “numa articulação com competências que se expõem, se ganham, se aperfeiçoam e permitem um melhor e consciente desempenho na utilização da língua”. (Neves & Oliveira, 2001: 50).

Tendo em conta a contribuição de diversos estudos desenvolvidos na área da Linguística do Texto com aplicabilidade no ensino-aprendizagem de LE's, os conteúdos linguísticos foram escolhidos tendo em conta a sua relevância num género de texto e/ou as dificuldades manifestadas nos textos das alunas ao longo do semestre, pois, tal como é defendido por Adam (1992), um género textual é marcado por uma regularidade composicional e por uma homogeneidade semântica (que depende da temática selecionada) e microlinguística. A título de exemplo, seguindo esta perspetiva, na unidade didática dedicada ao resumo, trabalhamos estratégias de alargamento do léxico para evitar a repetição lexical e, para a notícia, a nominalização, útil na construção de títulos. As alunas eram convidadas a manipularem e a refletirem sobre as diversas potencialidades de estruturas linguísticas⁵⁸, tanto ao nível da gramática do texto como da frase⁵⁹, potenciando a integração e ampliação de conhecimentos. (Neves & Oliveira, 2001:12).

Se entendemos que uma das principais preocupações da educação consiste na preparação dos alunos para uma cidadania consciente e participativa (Fonseca, 1992; Pereira, 2000) e considerando as necessidades identificadas e os pressupostos vygotskyano e baktiniano de que a escrita é uma atividade cultural e social (Camps, 2003; Vygotski, 2000), julgámos necessário que o grupo pudesse manipular registos de

⁵⁸ Julgamos, tal como Calvi (1998: 354) que “el conocimiento explícito desempeña un papel fundamental en la construcción de la competencia en L2, acelerando el proceso general y mejorando la calidad del resultado final.”

⁵⁹ Tal como é defendido por Neves & Oliveira (2001: 18), trabalhar a gramática do texto não significa “abandonar o trabalho da frase em detrimento exclusivo de uma abordagem textual”. E acrescentam “a gramática de texto e gramática da frase devem ser encaradas como igualmente importantes.”

língua mais cultos e formais, também exigidos pela funcionalidade social dos tipos de texto selecionados.⁶⁰

Por último, partindo dos pressupostos que o processo de escrita não é linear (Hayes & Flower, 1980; Bereiter & Scardamalia, 1987) e que *saber-escrever* (Halté, 1989 *apud* Pereira, 2000: 73) implica três saberes fundamentais, *saber planificar*, *saber textualizar* e *saber corrigir o texto*, as unidades didáticas contemplaram diversificadas atividades adaptadas a cada um dos momentos do processo.

3.2. Descrição das atividades de planificação, textualização e revisão

As unidades didáticas foram organizadas segundo o pressuposto de que a competência escritural pode ser caracterizada como uma “unidade complexa e cujo sucesso está dependente de um conjunto de regulações – linguísticas, textuais, discursivas e pragmáticas – e que, por outro lado, mobiliza saberes de diferentes domínios – experienciais, operatórios e conceptuais...” (Pereira, 2000:73).

Além disso, o ensino da escrita assente em géneros de texto/discursos possibilitou a criação de um percurso pedagógico preocupado com o processo de construção do discurso escrito.⁶¹

As atividades foram, assim, planificadas tendo em conta a prossecução dos objetivos da OEP no desenvolvimento da competência de escrita aliada à mobilização de estratégias metalinguísticas e metacognitivas.

Como foram lecionadas 20 aulas de 2 horas cada, decidimos, por nos parecer mais económico, apresentar uma síntese das atividades escolhidas em cada uma das fases do processo. O anexo n.º 3, a título de exemplificação da sequenciação das tarefas, reúne a

⁶⁰ A etnografia da comunicação aponta a necessidade de o sujeito conhecer e dominar diferentes habilidades para se comportar de maneira adequada a qualquer situação: “ (...) o conhecimento da norma padrão ganha sentido já que qualquer indivíduo deve saber que, em determinadas situações e para conseguir certas finalidades, a sua utilização da língua, seja oral seja escrita (especialmente se é escrita), deverá adaptar-se às normas académicas se quer que a sua actuação comunicativa seja eficaz.” (Lomas *et al.*, 2003: 49).

⁶¹ Tal como nos é explicitado por Camps (2003:2009) ,“A intervenção educativa durante o processo de construção discursiva permite, por um lado, oferecer ajudas para melhorar o texto antes de o terminar; por outro lado, permite mostrar aos estudantes que escrever é um processo complexo de construção e reconstrução textual, isto é, permite modelizar a conduta dos estudantes para que concebam que escrever é planificar, escrever e reescrever, que nenhum escritor redige o texto de uma só vez. Torna possível, assim, que os aprendizes se iniciem em operações de planificação e que aprendam a rever em todos os níveis. Por último, a atenção ao processo oferece situações propícias a uma aprendizagem da língua e sobre a língua, integrada nas necessidades da produção escrita.”

unidade didática dedicada ao artigo de opinião, cujas aulas foram objeto de observação pela Professora Orientadora deste relatório.

3.2.1. Atividades de planificação: dos conhecimentos prévios ao plano de escrita

A planificação de uma tarefa de escrita (elaboração de um resumo, notícia ou texto de apreciação crítica) principiava com o início de uma unidade didática com a entrega de uma ficha de trabalho que ia sendo alargada com o decorrer das sessões correspondentes ao tipo de texto em questão.

Considerando sempre os conhecimentos prévios das alunas em relação a cada género textual,⁶² a planificação iniciava-se com a leitura e análise de um texto da mesma tipologia, denominado texto-modelo ou texto-exemplo, pois, tal como é sustentado por diversos autores (Cassany, 2008; Neves & Oliveira, 2001; Ruck, 1980), o desenvolvimento da competência textual deve ser equacionado tanto a nível da receção como da produção.

Pensamos que esta fase de input é essencial para a organização dos conhecimentos (conhecimento declarativo) em relação a cada texto e reconhecimento da sua estrutura e coerência global.⁶³

Entre a fase de input e a de output, seleccionámos, partindo do texto trabalhado, um ou dois tópicos linguísticos relevantes para a execução da tarefa de escrita. Como é possível observar na ficha n.º1 sobre o texto argumentativo (*vide* anexo n.º 4), após a leitura do artigo de imprensa “Sonho Europeu”, o grupo fez o levantamento, analisou a construção sintática e explicitou a funcionalidade semântica dos conectores encontrados no texto-modelo.

⁶² Segundo Santos (1994: 137), a fase de pré-escrita caracteriza-se por “um conjunto de atividades orais/escritas tendentes a *forjar* o ‘conhecimento do mundo’ prévio (e necessário) à prática da língua ou a *reactivar* elementos da ‘enciclopédia’ do aprendente – da sua memória a longo prazo- relativamente ao tópico sobre o qual há-de escrever.” A autora acrescenta que, nesta etapa, o professor deve prever um percurso pedagógico que possibilitem ao aluno de “i) evocar o conhecimento de que dispõe no que toca ao tópico sobre que deverá escrever; ii) adquirir informação nova sobre o domínio de referência em questão; iii) aprender a processar a organização da informação de que se vai apropriando, através da selecção e hierarquização das noções (e respectivas relações) a versar no texto.” (Santos, 1994: 138).

⁶³ Segundo Krashen & Terrel (1983: 153), o desenvolvimento da competência de escrita parte da leitura de documentos apropriados por forma a adquirir “estilos” específicos e a encorajar a aprendizagem consciente dos aspetos relacionados com o estilo de cada tipo de texto.

Antes da tarefa de escrita, elaborávamos, em conjunto, uma pequena sistematização dos conhecimentos aprendidos/ampliados sobre o género textual trabalhado e das potencialidades na estruturação de um texto e usos comunicativos dos conteúdos linguísticos abordados de forma contextualizada.⁶⁴

Oliveira & Neves (2001) identificam os passos seguidos pelo escrevente experiente no momento da planificação:

- “- recolhe informação
 - constrói guia, plano que orienta a actividade
 - selecciona e hierarquiza informação (macro-regras)
 - distribui a informação pelo textual de que dispõe (tripartição do texto – superestrutura.”
- (Oliveira & Neves, 2001: 53).

Apesar de muitos investigadores apontarem diversos benefícios à elaboração de um plano de escrita,⁶⁵ na verdade, verificámos, desde o início, que poucos elementos do grupo elaboravam, por escrito, uma organização prévia do texto, pelo que decidimos, então, dedicar uma sessão à discussão sobre a esquematização de ideias (*vide* anexo n.º 5) com o objetivo de materializar uma representação prévia do escrito que iria ser construído, sendo que esta representação não era rígida, passível, inclusivamente, de ser alterada no decurso do processo. (Barbeiro: 2003: 66; Bereiter & Scardamalia, 1987; Flower & Hayes: 1981).

Por forma a que as alunas tomassem consciência da importância deste momento, foilhes solicitado que, para a tarefa de escrita, nos entregassem o esquema do texto (Cassany, 2006 [1993]). Ainda que todo o grupo tenha referido que o esquema o tinha ajudado na escrita da primeira versão, observámos que apenas um elemento recorreu a esta estratégia na elaboração de tarefas posteriores- o que pudemos confirmar durante a entrevista aplicada às alunas (*vide* ponto 5, capítulo II). Assim sendo, passámos a

⁶⁴ Figueiredo (2005: 72) faz ressaltar a importância de nova conceção de língua na prática pedagógica: “(...) não uma língua virtual, fechada em ‘conglomerados’ de saberes diversos sem relação uns com os outros, mas uma língua considerada nos seus usos numa dinâmica entre o saber a língua e o saber-fazer na língua.”

⁶⁵ “Qualquer que seja o enquadramento situacional do domínio de referência sobre que há-de versar o texto, importa que o aprendiz desenvolva a sua capacidade de elaborar um plano-guia, espécie de ‘fio condutor’ do processo textual a levar a cabo.” (Santos, 1994: 143).

dedicar um espaço à planificação coletiva (Barbeiro, 2003: 71), respeitando o estilo de cada escrevente. (Ellis, 1994: 499).⁶⁶

A fim de ajudar as alunas na construção dos passos identificados por Neves & Oliveira (2001), o momento da planificação propriamente dita iniciava-se com a discussão em grupo de questões pragmáticas e discursivas⁶⁷ e das “variáveis de enunciação do texto a produzir.” (Santos, 1994: 140) Estando conscientes de que a maioria dos estudantes se centraliza mais no sujeito-escriptor que no sujeito-leitor (Flower, 1979), julgámos relevante criar este espaço de aprendizagem conjunta que, por via de interação com os outros e do confronto com diferentes pontos de vista, favorecesse a passagem de uma escrita baseada apenas naquele que escreve (*writer-based*⁶⁸) para inserir o produto num contexto mais amplo que tem em conta o leitor (*reader-based*⁶⁹). Eram, então, discutidas questões relacionadas com a contextualização do texto, tomando em consideração as restrições à produção e à receção textuais, mobilizando conhecimentos relacionados com o contexto cognitivo (a experiência acumulada e estruturada na memória), o contexto cultural (partilha de visões do mundo dos alunos) e o contexto social (aspetos institucionais e interativos que permitem a identificação e definição de situações e ações). (Lomas *et al.* 2003: 56-57).

3.2.2. A textualização

A textualização exige do escrevente a mobilização de estratégias de linearização do conteúdo segundo o género textual selecionado e de capacidades/mecanismos linguísticos de âmbito diversificado (da palavra, da frase, do transfrásico, do textual) que permitam a coerência e coesão textual (Neves & Oliveira, 2001: 53), sendo, por isso, um momento que implica tempo por parte do escrevente. Desta forma, tendo em

⁶⁶ Ellis (1994:499) refere que o estilo individual de cada aprendente é relativamente estável e resistente à mudança, mas, como defende Cohen (2010 [2002]: 162), existe a possibilidade de a instrução moldar a forma como os aprendentes adultos manipulam as estratégias de aprendizagem envolvidas numa dada tarefa, chegando, inclusive, a adotar algumas às quais tentavam resistir no passado. (Cohen, 2010 [2002]: 162).

⁶⁷ “Abordar a língua nos textos por três grandes entradas interligadas do ponto de vista metodológico - *pragmática* (adequação), *sintaxe* (coesão), *semântica* (coerência) – é ao mesmo tempo proporcionar ao aluno uma visão local e global da língua e conscientizá-lo de que esta constitui não só uma ferramenta e um utensílio eficaz para a auto-regulação dos actos comunicativos verbais, mas também uma representação do mundo e, sobretudo, uma forma de acção sobre o outro.” (Figueiredo, 2005: 72).

⁶⁸ “(...) Writer-Based prose is a verbal expression written by a writer to himself and for himself.” (Flower, 1979:19).

⁶⁹ “(...) Reader-Based is a deliberate attempt to communicate something to a reader.” (Flower, 1979:20).

conta que era um grupo bastante heterogéneo e com ritmos de aprendizagem distintos, a maioria dos textos foram produzidos fora da aula.

No entanto, em cada uma das unidades didáticas, a primeira versão de cada género do texto era escrita em aula. À medida que as alunas iam escrevendo, acompanhávamos o processo, dávamos sugestões, referentes, sobretudo, à adequação semântico-pragmática e à organização textual, criando-se, deste modo, um ambiente colaborativo entre aluna, professor e colegas, atividade que pensamos benéfica para o processo de escrita, tanto do ponto de vista metalinguístico como cognitivo.⁷⁰ As alunas não só podiam contar com a ajuda do professor como também com o apoio de instrumentos de trabalho, como o dicionário que estava sempre à disposição no centro da mesa.

3.2.3. A revisão

Esta parte do processo foi a mais trabalhada durante a OEP. Como já foi referido no enquadramento teórico, a planificação e a revisão são os subprocessos de escrita aos quais os alunos dão menos importância. Diversos trabalhos de investigação apontam que as grandes diferenças de mobilização de estratégias eficazes de escrita entre escrevente-aprendiz e escrevente-experiente residem naquelas duas fases do processo. (Barbeiro, 2002; Cassany, 2006 [1993]; Flower & Hayes, 1981; Scardamalia & Bereiter, 1987).

Estando conscientes da necessidade de transformar escreventes-aprendizes em escreventes-experientes, tarefa que se torna mais complexa por estarmos num contexto de aprendizagem de PLE, em todas as sessões da OEP, o grupo era convidado a praticar a reestruturação textual, tanto a partir de fichas de trabalho compostas por excertos dos trabalhos escritos entregues e corrigidos em grupo, como através da partilha da totalidade das versões e discussão a pares, com a colaboração do professor, pois acreditamos que a negociação, tanto de sentidos como de estruturas textuais, favorecem a aprendizagem de uma LE.⁷¹

⁷⁰ Santos sugere “(...) actividades de textualização através da negociação oral, no colectivo constituído pelo grupo-classe, com registo escrito subsequente no quadro, após selecção consensual das unidades linguísticas mais apropriadas.” (Santos, 1994: 146).

⁷¹ Camps (2003: 211) sublinha a importância do trabalho em grupo, também para o processo de revisão de texto: “(...) diversos autores parecem inclinar-se para considerar esta interacção verbal proveitosa, na medida em que ela permite distribuir a carga cognitiva entre os membros do grupo, verbalizar os problemas que se colocam, deles tendo consciência, e conjuntamente procurar caminhos para os resolver;

A partir destas fichas de reestruturação textual, as alunas refletiam e manipulavam a LE, tanto ao nível das questões frásicas como discursivas, testando possibilidades de um item lexical ou de uma estrutura sintática, averiguando a sua gramaticalidade e aceitabilidade tendo em conta o contexto discursivo.⁷²

A utilização destas estratégias permitia que as alunas pudessem olhar para os textos, adotando uma postura crítica, lê-lo como um leitor – já que se provocava um distanciamento do escrevente em relação ao seu texto (Reuter 2000 [1996]:74)-, e conferir a compreensão do produto com leitores reais. (Cassany, 2009 [1995]). O uso do quadro para reprodução de excertos também se revelou importante, pois, a partir da oralização do escrito, as alunas tomavam consciência dos problemas existentes, sobretudo ao nível pragmático-discursivo.

Uma parte importante do trabalho de revisão diz respeito à nossa correção dos escritos individuais, que pensamos que deve ser construtiva e da responsabilidade de todos os agentes envolvidos no processo e não de cariz corretivo (tradicional). (Cassany, 2006 [1993]). Por isso, logo no início das aulas, foi discutido em grupo um código de correção que fosse claro para todos (*vide* anexo n.º 6). Utilizávamos para corrigir duas cores, o azul – que correspondia a erros mais de superfície – e o rosa – utilizado para indicar os desvios discursivos e pragmáticos. A correção era acompanhada por comentários por escrito concretos e práticos, e de incentivo para o aluno, destacando-se os aspetos positivos e os aspetos a melhorar na versão seguinte. Com a entrega da correção, dialogávamos sempre com o aluno sobre o seu escrito. Devido à importância da consciencialização do grupo para o papel fundamental da revisão textual, apenas a última versão era classificada.

Estamos conscientes, contudo, que esta metodologia de correção e de tratamento do erro só foi possível devido ao número reduzido de alunos que frequentou a disciplina.

por fim, e relativamente a este último aspecto, favorece a capacidade de falar “sobre” a língua que se está a produzir: actividade metalinguística que parece imprescindível para o controlo dos processos complexos de produção discursivo-textual.”

⁷² Segundo Figueiredo (2004: 112), “Ensinar o Português como língua estrangeira (ou segunda) a estudantes nos seus países de origem implica o recurso a metodologias e a estratégias concertadas que passam pela insistência no critério da aceitabilidade a par do critério da gramaticalidade de forma a que o estudante aprenda a língua ao mesmo tempo que apreende o carácter e os modos de ser do povo que se manifesta por meio dessa mesma língua.”

4. Apresentação e análise dos erros detetados nas produções escritas

Para Pit Corder, existem duas justificações para o estudo dos erros dos aprendentes:

“... the pedagogical justification, namely that a good understanding of the nature of error is necessary before a systematic means of eradicating them could be found, and the theoretical justification, which claims that a study of learners errors is part of the systematic study of the learners’ language which is itself necessary to an understanding of the process of second language acquisition.” (Corder, 1985 [1981]: 1).

Tendo em conta os objetivos deste relatório, a análise dos erros detetados nas produções do grupo da OEP prende-se com a justificação pedagógica evidenciada por Corder (1985 [1981]), isto é, durante o semestre, o levantamento dos erros revelou-se essencial na planificação das variadas atividades, adaptadas às necessidades linguísticas e discursivas dos alunos, sobretudo no que diz respeito à elaboração de tarefas de remediação.

Para a análise de erros foram seguidas as etapas sugeridas por Gargallo (2004: 400): (i) compilação dos dados; (ii) identificação dos erros; (iii) descrição dos erros; (iv) classificação segundo uma taxionomia; (v) explicação dos erros; (vi) avaliação dos erros e discussão dos resultados; (vii) implicações didáticas para implementar no processo de ensino-aprendizagem.⁷³

4.1. Tipologia⁷⁴ de erros

Foram consideradas erro todas as “desviaciones de la norma de la lengua meta, y esa norma incluye tanto aspectos propiamente lingüísticos, como aquellos que afectan a la adecuación al contexto o a las normas socioculturales de la comunidad en que esa lengua es vehículo de comunicación.” (Gargallo, 2004: 392-393).⁷⁵

Para classificar os erros detetados nas produções do grupo, de entre as diversas taxionomias possíveis e atestadas em diversas investigações, privilegiámos uma que tivesse sido construída em investigações do PLE ou PLS e que, ao mesmo tempo, se

⁷³ Esta metodologia é, também, grosso modo, a mais adotada por investigações baseadas na análise de erros, como as de Fernández (1997), Pavón (2009), Siopa (2003), Stroud & Gonçalves (orgs.) (1997).

⁷⁴ Neste estudo, utilizaremos, indiferentemente, os termos *taxionomia de erros* e *tipologia de erros*.

⁷⁵ Neste sentido, concordamos com Gonçalves (2005: 2) quando refere que “em absoluto, não há palavras ou expressões ‘correctas’ ou ‘erradas’: elas só podem receber esse tipo de classificação em função de uma norma de referência, e apenas quando confrontadas com essa mesma norma.”

adequasse ao nosso estudo. Seleccionámos, por isso, a tipologia utilizada por Leiria (2006) (*vide* anexo n.º 8).

Sabendo que essa taxionomia tinha sido construída a partir da grelha proposta por Gonçalves (1997) e em função da abordagem lexical seguida pela autora, considerámos pertinente reformulá-la tendo em conta os objetivos do presente trabalho, tal como previsto e recomendado por Gonçalves (1997)⁷⁶ e seguido em diversos trabalhos de análises de erros como os de Siopa, Ernesto & Companhia (2003).

TAXIONOMIA DE ERROS
DESVIOS FORMAIS ortografia acentuação contração fronteira de palavra formas aproximadas flexão verbal pontuação outros
VOCABULÁRIO INDISPONÍVEL empréstimos neologismos a partir de empréstimos neologismos formais
DESVIOS NA SELEÇÃO DO LÉXICO nomes verbos preposições outras categorias recategorização
DESVIOS SINTÁTICOS E MORFOSSINTÁTICOS organização sintática ordem de palavras colocação do pronome pessoal

⁷⁶ “fica, por conseguinte, a recomendação no sentido de que esta classificação e organização dos “erros” seja revista, em função dos objectivos de estudo que venham a ser estabelecidos.” (Gonçalves, 1997: 44-45).

determinação de nomes (det.+art.) concordância verbal concordância nominal em género concordância nominal em número tempo/modo/aspecto verbal outros
DESVIOS DISCURSIVOS coerência global/parcial conectores do discurso coreferência pontuação

Quadro n.º1: Taxionomia de erros utilizada

Se compararmos com a taxionomia original (anexo n.º 8), verificamos as seguintes alterações:

- fusão de “tempo verbal”, “modo verbal”, “aspecto verbal” e “infinitivo” num único item “tempo/modo/aspecto verbal”, pois consideramos que (i) o item “infinitivo” aponta para os erros ocorridos na selecção incorreta de modo verbal; e (ii) nem sempre é possível determinar se um erro se deve a um desvio de aspecto ou de tempo ou de ambos;
- absorção do item “desvios na selecção de adjectivos” pelo item “desvios na selecção outras categorias”, devido à fraca ocorrência de desvios em adjectivos;
- inclusão do item “pontuação” em desvios formais, devido ao grande número de ocorrências, no *corpus*, deste tipo de erro;
- expansão da grelha, incluindo uma categoria que considerasse os desvios discursivos. Embora estes tivessem sido contemplados por Leiria (2006) – item “outros” nas categorias “desvios de selecção de léxico” e “desvios sintácticos, morfossintácticos e outros” -, tendo em conta os pressupostos pedagógicos adotados na OEP em relação ao estudo do texto, tanto micro como macrotectual- considerámos pertinente expandi-la a uma categoria autónoma, utilizando parte da taxionomia de Fernández (1997);
- eliminação dos itens “flexão em nomes e adjectivos” devido à não ocorrência de erros deste tipo;

- eliminação do item “combinatórias” por ter sido uma subcategoria introduzida por Leiria (2006), relevante para a abordagem lexical desse estudo, mas que aqui não consideramos necessário.

Observemos e analisemos, então, como se distribuem os erros detetados nas produções escritas dos informantes.⁷⁷

4.2. Apresentação do *corpus*

Como já referimos, o *corpus* é constituído por 58 produções escritas⁷⁸ elaboradas pelas alunas da OEP. Os textos coletados corresponderam a oito tarefas de escrita, distribuídas da seguinte forma em termos de tipo de texto e frequência de textos analisados, tanto na 1ª versão como na versão final.

Código do texto	Tipo de texto	N.º de primeiras versões entregues	N.º de versões finais entregues ⁷⁹	Número total de versões analisadas
T1	resumo	4	4	8
T2	resumo	4	3	7
T3	resumo	4	4	8
T4	notícia	4	4	8
T5	notícia	4	4	8
T6	texto de opinião ⁸⁰	4	4	8
T7	editorial	2	2	4
T8	crónica ⁸¹	4	3	7

Quadro n.º 2: Distribuição do *corpus* segundo tipos de texto e número de versões.

Passaremos à análise e interpretação dos erros nas seguintes dimensões:

⁷⁷ Foram considerados erros todas as palavras ou segmentos de palavras que não estivessem de acordo com a norma-padrão do Português do Brasil, visto ter sido essa a variedade de aprendizagem do português de todos os membros do grupo.

⁷⁸ As produções escritas encontram-se coletadas no anexo n.º 12.

⁷⁹ Foram consideradas como versões finais as últimas versões entregues pelas alunas. No caso de T2 e T8, houve uma informante que não entregou nenhuma versão posterior à primeira.

⁸⁰ O texto de opinião correspondia a uma produção a ser incluída na coluna “Correio do leitor”.

⁸¹ As alunas puderam escolher entre uma crónica jornalística ou uma crónica paraliterária.

- as diferentes versões;
- os tipos de texto;
- as categorias linguísticas.

4.3. Análise e interpretação do corpus

4.3.1. Análise da evolução dos erros: da primeira à versão final

Pela leitura do **gráfico n.º1**, verificamos que houve uma redução bastante significativa (66%) dos erros da primeira versão para a versão final em todas as categorias.

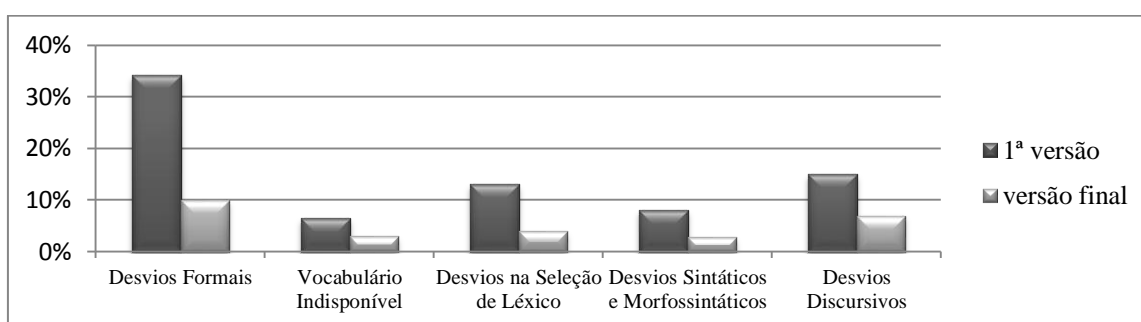


Gráfico n.º 1: Percentagem⁸² de desvios por categorias.

Além disso, observamos que as categorias com maior número de ocorrências desviantes são as de “desvios formais”, “desvios na seleção de léxico” e “desvios discursivos” cuja distribuição se mantém constante entre a primeira versão e a versão final.

Como seria espectável, a categoria que sofreu maior redução foi a de desvios formais, o que pode ser explicado tanto pela maior facilidade de identificação do erro por parte do escrevente, como pelo menor grau de profundidade de alteração textual, correspondendo a um menor esforço cognitivo.

4.3.2. Análise da evolução dos erros: os tipos de texto

Podemos verificar pelo **gráfico n.º 2** que o maior número de erros ocorreu nos editoriais e nas crónicas. Tendo em conta que estes foram os últimos textos a serem produzidos, poder-se-ia pensar que houve uma regressão por parte das alunas da sua competência de escrita. Todavia, não nos parece viável tal interpretação.

⁸² Todos os valores percentuais dos gráficos e quadros deste relatório foram arredondados às unidades.

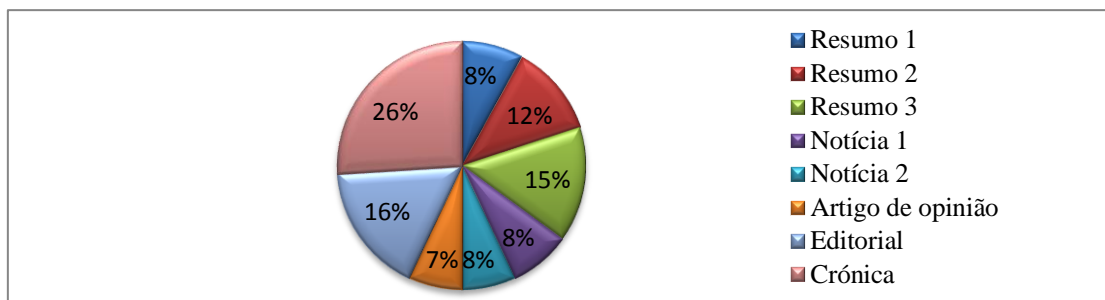


Gráfico n.º 2: Percentagem de erros segundo o tipo de texto

Tal como verificámos em trabalhos anteriores (Carinhas, 2010), o aumento de erros pode dever-se a diversas causas: (i) aumento considerável da extensão dos escritos; (ii) menor controlo por parte do escrevente; (iii) complexidade textual requerida pelo tipo de texto; e/ou (iv) utilização do computador.

No que concerne à primeira causa, parece-nos natural que, quanto maior é a extensão do texto, maiores são as probabilidades de os alunos cometerem erros. Este aspeto não é indissociável do segundo⁸³ o qual se prende com variáveis mais subjetivas, como a motivação e o filtro afetivo: quanto maior for a motivação do aluno, menor o controlo da forma como escreve, deixando-se levar pelo “correr da pena”.

No que se refere à complexidade textual, a literatura tem apontado a sequência argumentativa como sendo aquela que exige por parte do escrevente uma elevada competência linguística pelo grau de complexidade das estruturas envolvidas.⁸⁴ Sabendo que o nível de proficiência linguística em português era bastante heterogéneo, acreditamos que, para algumas alunas, a complexidade textual possa ter contribuído para um maior número de ocorrências desviantes.

Por último, alguns destes textos foram entregues datilografados. Julgamos que a utilização do computador, recurso efetivamente útil na textualização e revisão do texto, possa, em parte, ter conduzido a uma maior ocorrência de desvios, maioritariamente de nível superficial, como a acentuação e a ortografia. Entre as possíveis causas podemos referir a automatização da LM nestas áreas (Leiria, 2006), como veremos mais adiante, a distração do aluno provocada pelo suporte eletrónico (é mais difícil detetar este tipo de

⁸³ Sendo as alunas de níveis intermédio e avançado, segundo Fernández (1995: 148) o número de erros aumentaria mas diminuiria em relação à produção, o que não se verifica no *corpus*. Por isso, é que julgamos que esta variável, por si só, não deve contribuir para a situação verificada.

⁸⁴ No caso do português, podemos identificar como estruturas complexas a subordinação e o uso do conjuntivo ou infinitivo pessoal dependendo de conectores.

erros quando utilizamos o computador) e, portanto, estamos perante um lapso, e/ou autocorreção efetuada pelo próprio processador de texto, caso não se tenha utilizado o corretor automático em português.

4.3.3. Análise de erros: as categorias linguísticas

Defendendo uma análise de erros com fins pedagógicos, neste ponto, debruçar-nos-emos acerca daqueles erros que, por serem mais sistemáticos, têm maiores probabilidades de se fossilizarem na IL das aprendentes e, por isso, mais prioritários no tratamento didático (Fernández, 1995), e de outros em que se verificou um maior número de ocorrências desviantes sem que isso signifique que sejam erros fossilizáveis. Foram selecionadas as subcategorias seguintes:

- **Desvios Formais:** ortografia, acentuação e pontuação;
- **Vocabulário Indisponível:** empréstimos e neologismos;
- **Desvios na Seleção de Léxico:** verbos e preposições;
- **Desvios Sintáticos e Morfossintáticos:** tempo/modo/aspecto;
- **Desvios Discursivos:** coerência global/parcial, conectores do discurso e pontuação.

4.3.3.1. Desvios Formais

4.3.3.1.1. Erros ortográficos

Os erros ortográficos⁸⁵ contabilizam 8,56% das ocorrências desviantes do *corpus*. São exemplos de erros de ortografia *pesoais, compreensão, seguintes, deseseis, aprovação, cassos, felices, informação*.

21 dos 54 erros de ortografia concentram-se na confusão gerada pela realização do fonema /S/ em contexto intervocálico, observando-se duas situações: (i) não inserção de consoante dupla <ss>, inexistente no espanhol, como em *posibilidades, asombro, confuso*, por transferência de LM; e (ii) inserção incorreta dessa consoante, como em *representa, criminoso, defessa*, por hipergeneralização ou instrução.⁸⁶

⁸⁵ Foram considerados erros ortográficos todas as ocorrências desviantes que não respeitassem as regras do Acordo Ortográfico de 1990, atualmente em vigor no Brasil e em Portugal.

⁸⁶ Este tipo de desvio é considerado um erro singular, na medida em que apenas foi cometido por uma informante e após a explicação dada em aula em que nos apoiámos numa explicação fonético-gráfica. A

Quanto às outras ocorrências desviantes, pudemos identificar erros de omissão de letras (outra que não o caso da consoante dupla <ss>), como em *comprender* e *brincadera*, confusão de grafemas, sobretudo de <s>/<c>, nos casos *felices* e *cocinhar*, confusão de fonemas /B/ e /V/, como em *aprobação* e *renobar*.

Consideramos que 25 dos 54 erros de ortografia se devem à transferência das regras de ortografia da LM das informantes, causado pela proximidade entre línguas (Frigo, 2006; Leiria, 2006), e 10 ocorrências induzidas pela instrução seguidas de hipergeneralização. Os outros 14 erros podem resultar de alguma instabilidade da IL das informantes em relação às regras ortográficas da língua-alvo (Frigo, 2006; Leiria, 2006) ou constituírem meros lapsos.

Além disso, verificámos que as alunas de níveis mais avançados quase não cometem erros ortográficos, pelo que é muito provável que os desvios desta subcategoria sejam transitórios e facilmente ultrapassáveis com a exposição mais assídua a input variado e, para os casos de transferência, com a explicitação das diferenças existentes entre o espanhol e o português, partindo das produções das alunas e convocando a um trabalho explícito dos contextos problemáticos.⁸⁷ Neste sentido, consideramos que, para o caso específico da consoante dupla <s>, o trabalho sobre a ortografia beneficiará de uma sensibilização do grupo sobre o sistema fonológico do português das fricativas e da provocação de *estranhamento* por parte do aprendente face às diferenças entre o português e o espanhol, operacionalizando-se estratégias de reflexão e manipulação de dados linguísticos do PLE. (Alves, 2009).⁸⁸

não existência da realização fonética de [z] no espanhol rioplatense, fez com que esta aluna não conseguisse fazer a distinção entre contextos intervocálicos do fonema /S/ com realização de [s] dos de [z], seguido de hipergeneralização da regra a qualquer contexto.

⁸⁷ Ameer-Amokrane (2009) defende que o ensino da ortografia na aula de LE é deveras importante nos estágios iniciais da IL, conduzindo os alunos para a automatização progressiva deste processo de baixo-nível e aliviando a sobrecarga cognitiva, por forma a que aqueles possam prestar mais atenção aos processos de alto-nível. Contudo, alerta para a desnecessidade de ensinar listas de regras a memorizar ou praticar o ditado, considerado como uma escrita artificial que não tem em conta os conhecimentos dos alunos nem as suas dificuldades. Por isso, o autor advoga uma mudança de perspetiva, mais contextualizada e que permita um trabalho metalinguístico dos alunos acerca dos erros e das estratégias utilizadas.

⁸⁸ Para o caso específico da representação ortográfica das realizações do fonema /S/ em contexto intervocálico, julgamos que, na linha saussuriana e da visão fonocêntrica da linguagem, o conhecimento ortográfico dos uruguaios aprendentes de português é influenciado pelo conhecimento fonológico da LM. No entanto, tal como demonstra Veloso (2003), a relação entre os planos fonético-fonológico e gráfico da língua é *integradora* e *biunívoca* (2003: 152), o que significa, a nosso ver, que o conhecimento ortográfico do PLE possa interferir com o conhecimento fonológico, sobretudo quando a aprendizagem, em contexto formal, do oral e do escrito de uma LE é simultânea. No que diz respeito à aprendizagem do

4.3.3.1.2. Erros de acentuação

Os erros de acentuação, que contabilizam 13,63% das ocorrências desviantes, devem-se, sobretudo, à utilização da estratégia de evitação, verificada em 48% dos desvios contabilizados (**gráfico n.º 3**). De facto, por ser um tópico linguístico de difícil aprendizagem, os aprendentes optam por não arriscar, sendo eventualmente provável que, para alguns casos, a omissão se deva à transferência do espanhol. No entanto, revela-se mais difícil discriminar este tipo de estratégia.

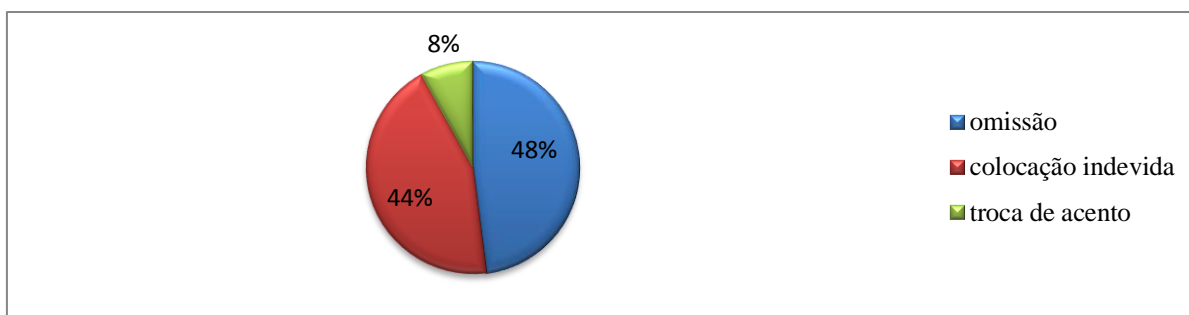


Gráfico n.º 3: Distribuição dos erros de acentuação por estratégias utilizadas

Será de destacar certa sistematicidade de omissão de acento com contração à (...*responderam adequadamente as questões.../... chegaram a conclusão...*) (9 ocorrências), em palavras esdrúxulas (*publico, semaforos, rapidos*) (17 desvios).

Outras das estratégias utilizadas é a colocação de acento por transferência (18 ocorrências), provocada possivelmente por uma autonomização da LM do escrevente. Os casos mais evidentes são em palavras terminadas em -io, -ia, -vel (*revolucionario, familia, possivel*) (13 erros), de colocação de acento em desinências verbais (6 desvios), sobretudo do condicional (*devería, aportaría*), e em interrogativos (*qué, porque, cómo*) (4 ocorrências).

Já em menor número se verifica a colocação indevida de acento (11 erros), sendo que, neste caso, 5 são colocados para desfazer encontro vocálico (*núa, continúa*) e 4 para marcação de nasalidade (*tõa, bõa, bõa*). Esta opção pode dever-se a uma tendência generalizada de colocação de acento gráfico em vogal tónica, independentemente da sua

sistema fonológico do português, e em especial das fricativas, consideramos essencial um trabalho aturado do aparelho fonador dos estudantes desde os primeiros estádios da IL, ajudando-o a tomar consciência dos sons da língua-alvo contrastantes da LM. (Alves, 2009).

obrigatoriedade. (Leiria, 2006). Outra situação verificada é a troca de acento (7 desvios), como em *hà, sò, ás*.

Revelando-se um tópico de aprendizagem problemática (também observável no ensino-aprendizagem do português LM), consideramos importante um tratamento pedagógico explícito da acentuação que privilegie a organização das regras mais sistemáticas, estratégia por nós utilizada e que, a avaliar pelo decréscimo de 80% dos erros da primeira para a versão final, se revelou útil para o grupo da OEP.

4.3.3.1.3 Erros de pontuação

A pontuação foi a categoria em que foi contabilizado o maior número de ocorrências desviantes, num total de 93 erros, correspondendo a 14,74% do nosso *corpus*. Os erros são provocados pela ausência ou colocação inadequada de vírgula.⁸⁹

Tal como é possível observar pelo **gráfico n.º 4**, verificamos que 77% dos erros se devem à omissão de vírgula e 23% à sua colocação inadequada.⁹⁰

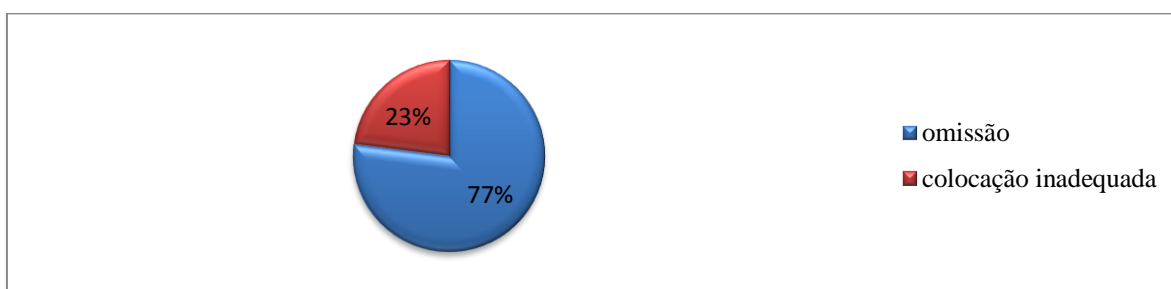


Gráfico n.º 4: Distribuição dos erros de pontuação por estratégias utilizadas

No que se refere à omissão de vírgula, os contextos sintáticos mais problemáticos para as informantes são (i) modificadores preposicionais (1), contabilizando 24% das ocorrências de omissão de pontuação, seguido de (ii) pré e/ou pós-conectores, com 19%, como em (2) e (3); (iii) separação da frase subordinada da frase subordinante, com 15% (4); (iv) modificadores de nome apositivos, com 13% (5); (v) modificadores de frase, com 11%, como em (6); e (vi) separação da frase coordenada adversativa introduzida pela conjunção *mas*, com 8% (7).

⁸⁹ Outras investigações de análise de erros a partir de *corpora* constituídos por escritos em LE apontam a pontuação como uma das categorias em que ocorrem mais desvios, como, por exemplo, Pires (2008) e Sousa (2011).

⁹⁰ “El primer error y el más común es olvidarse de los signos y enlazar una frase tras otra de manera que le toque al lector adivinar los perfiles de la prosa (...)” (Cassany, 2009 [1995]: 184).

- (1) E4_T2_V1: *Nestes estudos Ø se dividiram os textos, os que estão (...)*
- (2) E2_T1_V1: *Estes influenciam a qualidade de vida e a quantidade de anos vividos Ø pelo que é (...)*
- (3) E4_T6_V1: *(...) facilitando, assim Ø aprender uma língua e acrescentar (...)*
- (4) E1_T8_V1: *Antes disso Ø nada tínhamos (...)*
- (5) E2_T5_VF: *O vencedor foi Kakúa Sandré Ø um jovem keniata de 19 anos [...] deixando do longe ao segundo concorrente Ø Kimmy Aushits (...)*
- (6) E1_T1_V1: *Segundo a OMS Ø as principais ameaças (...)*
- (7) E3_T1_V1: *(...) é importante investir em informação Ø mas sobretudo em educação.*

No que concerne a inserção inadequada de vírgula, 62% dos erros ocorrem na separação do sujeito do predicado (8 e 9), tipo de erro também muito comum em produções de falantes nativos do português.

- (8) E4_T1_V1: *O documento da OMS, mostra que (...)*
- (9) E3_T3_V1: *Uma explicação ao fenómeno das megacidades, é (...)*

Julgamos que o elevado número de erros de pontuação do nosso *corpus* não se deve propriamente à complexidade da LE, mas possivelmente a falhas durante o processo de aprendizagem das regras de pontuação em LM, pelo que consideramos que, em termos didáticos, é fundamental um trabalho explícito sobre a pontuação, pois “Somente com a tomada de consciência que suporta os seus próprios comportamentos linguísticos, o aluno poderá reflectir e utilizar intencionalmente os seus conhecimentos sobre a linguagem e sobre as regras que utiliza.” (Rassul, 2006: 194).⁹¹

Além disso, para os casos de inserção inadequada, é possível que, reconhecendo a influência da oralidade na aprendizagem do código escrito, os erros sejam provocados pelas pausas entre constituintes sintáticos, sobretudo entre os grupos nominal e verbal.

⁹¹ Cassany, (2009 [1995]: 175) alerta para o facto de, malgrado a importância da pontuação na organização textual, na estrutura sintática da frase e na eliminação de ambiguidades, ela ter sido constantemente negligenciada pela instrução formal, associando-se a ideia de que a pontuação é pessoal e o escrevente teria o direito de pontuar livremente. Apesar de não ser governada por regras absolutas, “Las reglas de puntuación no son anárquicas ni personales, pero sí variables y no siempre simples” (2009 [1995]: 176), o que, segundo o autor, coloca mais dificuldades à sua aprendizagem.

4.3.3.2. Desvios em Vocabulário Indisponível

4.3.3.2.1. Empréstimos e neologismos

Os empréstimos – itens lexicais importados de uma outra língua sem que isso interfira na sua estrutura morfossintática (Leiria, 1996: 274) - contabilizam 5,39% do total dos erros do *corpus*. Todos os 34 desvios registados são palavras importadas do espanhol e não perturbam a compreensão textual: *duraderos, complimentada, presentando, mientras, primer, manera, y, próprio, amplo*.

Tal como observa Leiria (2006: 275-276), a proximidade entre línguas possibilita o recurso a empréstimos, constituindo uma estratégia de substituição daqueles itens que não se conhecem na língua alvo. No entanto, para aqueles empréstimos mais frequentes, como *proprio* e *amplo*, consideramos que as informantes acreditam que eles façam parte do sistema linguístico do português.

Em termos de proficiência linguística, verificamos uma diminuição do número de empréstimos nos textos das informantes com mais anos de instrução formal em PLE (E3 e E4).

Pela leitura do **gráfico n.º 5**, observamos que a distribuição dos desvios por classes de palavras não é uniforme: nomes e adjetivos são as classes de palavras mais propícias à ocorrência de empréstimos por parte de falantes do espanhol.

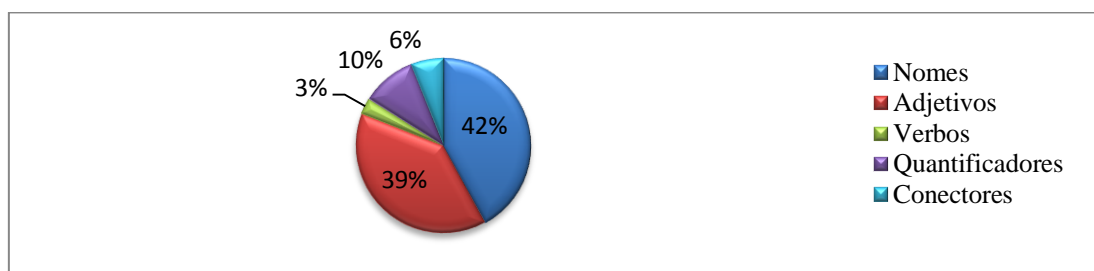


Gráfico n.º 5: Distribuição dos empréstimos por classes de palavras

Os neologismos a partir de empréstimos referem-se a importações de itens lexicais da LM ou de outra língua modificados consoante a representação, por parte do aprendente, da morfologia da língua-meta. (Leiria, 2006: 274-275). No *corpus*, identificámos 18 neologismos, todos eles a partir de empréstimos da LM das informantes: *obligação, idade, nenhum, testaram-se*. Tal como é defendido por Leiria (2006: 275), acreditamos que as informantes estão convictas da sua existência no português.

No que respeita à sua distribuição por classes de palavras (**gráfico n.º6**), os neologismos ocorrem, tal como os empréstimos, primordialmente em nomes (*cusilharia, distância, novidade*). No *corpus*, evidenciámos um aumento de neologismos em verbos (*resungar, testearam-se, creçem*) e um decréscimo significativo dos neologismos em adjetivos, em que apenas se verificou uma ocorrência desviante (*double*).

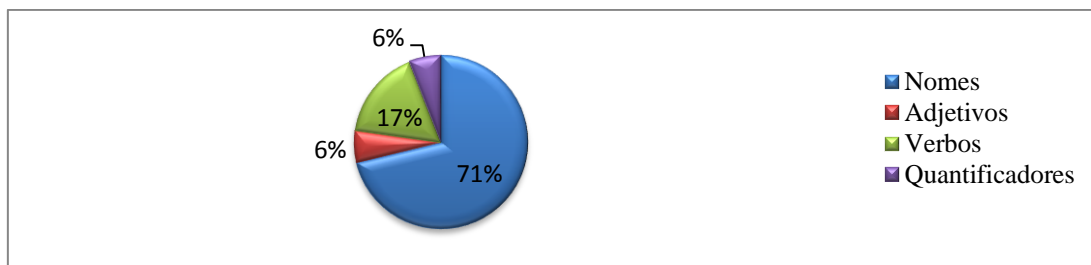


Gráfico n.º 6: Distribuição dos neologismos por classes de palavras

Do ponto de vista didático, e tendo em conta que existe uma diminuição significativa da ocorrência destes erros nas produções de alunas de nível mais avançado, consideramos que a exposição dos alunos a input variado poderá contribuir para a sua redução.

4.3.3.3. Desvios na Seleção de Léxico

Esta categoria diz respeito à seleção inadequada, do ponto de vista semântico, de um item verbal. Leiria (2006: 286-287) defende que dentro do léxico mental cada entrada lexical não é independente. Pelo contrário, todos os itens lexicais estabelecem uma rede complexa de relações sintagmáticas e paradigmáticas com outras entradas, obrigando a uma reestruturação constante do nosso léxico e das fronteiras semânticas de cada uma das entradas.

Na aprendizagem de uma LE, o aprendente que estabeleça fronteiras distintas de um item lexical -devido às propriedades semânticas a ele atribuídas na sua LM- vai certamente incorrer em erro “no que respeita o seu significado referencial, extensões metafóricas e adequação pragmática.” (Leiria, 2006: 287). Assim, “Esses desvios resultam do cruzamento entre relações paradigmáticas e relações sintagmáticas das entradas, inter e intralexicaais [...] [relacionando-se] com as diferentes escolhas que cada língua faz para expressar sentidos idiomáticos.” (Leiria, 2006: 287).

Além disso, a autora, apoiando-se em Goldberg (1995), considera que não existe uma divisão entre léxico e construção sintática, pelo que “o desvio pode manifestar-se não só

no vocábulo em causa mas também na construção de que ele é parte.” (Leiria, 2006: 287).

Em conformidade com o que foi dito, para o levantamento dos erros foi necessário ter em conta os princípios de aceitabilidade e de adequação ao contexto. (Corder, 1985 [1981]).

4.3.3.3.1. Desvios na seleção de verbos

Nesta categoria foram contabilizados 25 desvios, distribuídos em três categorias conforme apresentadas pelo **gráfico n.º 7**.

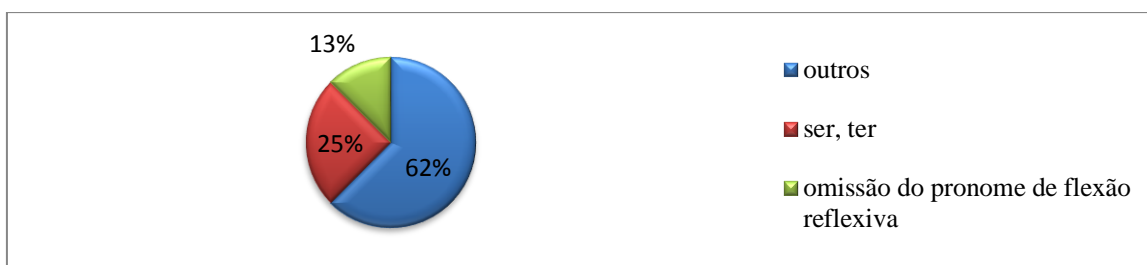


Gráfico n.º 7: Distribuição dos desvios em seleção de verbos

À semelhança dos resultados de outras investigações (Leiria, 2006), 25% dos desvios ocorrem com os verbos *ser* e *ter*. Observemos alguns casos:

- (10) E4_T1_V1: (...) *é importante **ter** responsabilidade pela saúde* (...) [ser responsável]
- (11) E4_T1_V1: (...) *é imprescindível **ter** informação de fontes* (...) [receber]
- (12) E1_T2_V1: *A iliteracia [...] é um problema que **tem** a maioria dos portugueses.* [atinge]
- (13) E4_T2_V1: (...) *uma das maiores dificuldades sentidas pelos leitores é respeito à leitura* (...) [dizem]

Como nas outras ocorrências desta categoria, verificamos que os erros não comprometem a compreensão das frases em que ocorrem.

No que respeita às causas deste tipo de erros, pelo confronto com a LM das informantes, pensamos que eles não são produzidos devido a transferência do espanhol, mas que, por serem considerados verbos básicos das línguas europeias (Viberg, 1993 *apud* Leiria,

2006: 295), são passíveis de ser mais frequentemente utilizados. Por terem essa possibilidade de abarcar uma numerosa rede de significados e utilizados em variados contextos, consideramos haver um emprego estratégico por parte das aprendentes, sobretudo dos sujeitos cuja competência lexical é mais reduzida.

Outra das situações em evidência no *corpus* é a omissão do pronome reflexo, sobretudo com a utilização do verbo *lembrar-se*.

(14) E2_T7_V1: *Devemos **lembrar** de nossos direitos (...)* [lembrar-nos]

(15) E3_T8_V1: (...) *lembrei do começo com o Manel (...)* [lembrei-me]

Pela não existência deste verbo em espanhol, consideramos que há uma instabilidade da IL na aquisição da sua construção sintática. Para colmatar esta falha de competência linguística, é provável que o aprendente vá fazer uso da construção sintática utilizada por um outro verbo do mesmo campo semântico como é o caso de *recordar*. Neste caso, estaríamos perante um desvio intralingual provocado por hipergeneralização tipológica, estratégia também utilizada por crianças durante o processo de aquisição da LM e, por isso, tal como considerado por Fernández (1995), um erro transitório ou de desenvolvimento.

Relativamente à categoria “outros”, alguns erros (3) são produzidos por transferência da LM, como em (16):

(16) E2_T7_VF (...) *as pacientes que concorrem elas (...)* [acorrem],

No entanto, evidenciam-se as ocorrências desviantes ocasionadas por utilização de lexemas com semas comuns mas não equivalentes no contexto ou confusão entre lexemas da mesma família (Fernández, 1997: 72), correspondendo a 29% dos erros da categoria “seleção de verbos”:

(17) E1_T1_V1: (...) *as principais ameaças a saúde estão ligadas [...] e sobretudo à falta de políticas educativas que **atínjam** a **trocar** os hábitos prejudiciais (...)*
[consigam] [mudar]

(18) E2_T6_V1: (...) *e **atingir** conhecer eles (...)* [chegar a]

(19) E3_T6_V1: *Diria que os principais objetivos [...] são **obtidos**.* [são atingidos]

- (20) E4_T6_V1: (...) e **acrescentar** *conhecimento de outros países e seus costumes*.
[aumentar]
- (21) E1_T6_V1: (...) é um investimento que *enriquece conhecimento, acrescentando o currículo* (...) [enriquecendo, aumentando]

Segundo Fernández (1997),

“la dificultad principal en la adquisición del léxico consiste en la elección entre lexemas del mismo campo semántico, que comparten un núcleo de semas comunes y se diferencian por algún rasgo específico o por alguna restricción sintáctica, rasgo y restricción que se ignoran y se neutralizan. Se trate de un dificultad explicable por la complejidad y sutileza de las relaciones sémicas y por lo relativamente reducido del vocabulario disponible; en muchos casos, no se trata de fallo en la elección, sino de uso del único lexema que se conoce (...).”
(Fernández, 1997: 72)

Consideramos que as construções idiossincráticas do *corpus* se devem à possibilidade de dois itens lexicais poderem alternar nuns contextos, mas serem incompatíveis noutros, como os exemplos com os pares de verbos *aumentar-acrescentar* e *trocar-mudar*, resultado da aplicação da estratégia de emprego da forma forte desse par, que é geralmente a de mais uso (Fernández, 1997: 73) ou sentida pelas informantes como tal.

Tendo em conta os estádios de IL das informantes, conforme algumas investigações com aprendentes de LE de nível mais avançado (Fernández, 1997; Cristiano, 2010), verificamos, no *corpus*, que o número de ocorrências desviantes tende a diminuir na IL de aprendentes com mais anos de aprendizagem de PLE.

De facto, a aprendizagem do léxico avança com a variedade das experiências linguísticas e socioculturais proporcionadas aos aprendentes, as quais possibilitam o aumento do léxico e a sua precisão, pelo que, do ponto de vista didático, sendo este tipo de erro considerado transitório, torna-se relevante enriquecer o input e discutir as possibilidades semânticas dos itens lexicais. (Fernández, 1997: 75).

4.3.3.3.2. Desvios na seleção de preposições

Pela observação do anexo n.º 9, verificamos que 8,56% dos erros do *corpus* ocorrem com a seleção de preposições, constituindo uma das subcategorias em que se contabilizou um maior número de desvios.

De facto, tal como é defendido por Fernández (1997: 159) e por Cristiano (2010: 64), o uso das preposições é um dos tópicos gramaticais mais difíceis de aprender. Essa dificuldade prende-se com o facto de as preposições, segundo Murphy (2003) e Leiria (2006), serem consideradas palavras funcionais e constituírem uma classe fechada, com poucos items, o que conseqüentemente faz com que uma mesma preposição apareça frequentemente em contextos distintos e com significados diferentes.⁹²

Contudo, tal como assinala Fernández (1997: 159), a quantidade de erros que costuma surgir em *corpus* escritos em LE não só se deve àquela dificuldade intrínseca, mas também ao uso abundante que a língua faz dessas partículas. A autora aponta, ainda, a variedade semântica a elas atribuída por cada cultura e língua como um obstáculo para o aprendente na generalização de hipóteses sobre contextos de utilização.

No que se refere ao nosso *corpus*, pela leitura do **gráfico n.º8**, vemos que os erros produzidos se devem a (i) omissão de preposição, quando o contexto a exige, sendo o caso em que ocorre maior percentagem de desvios (48%), (ii) colocação indevida – a aprendente procedeu à colocação de preposição em contextos onde não é necessária-, verificando-se 26% das ocorrências desviantes, tal como em (iii) seleção incorreta de preposição -quando a aprendente seleciona uma preposição outra daquela que seria utilizada por um falante nativo do português.

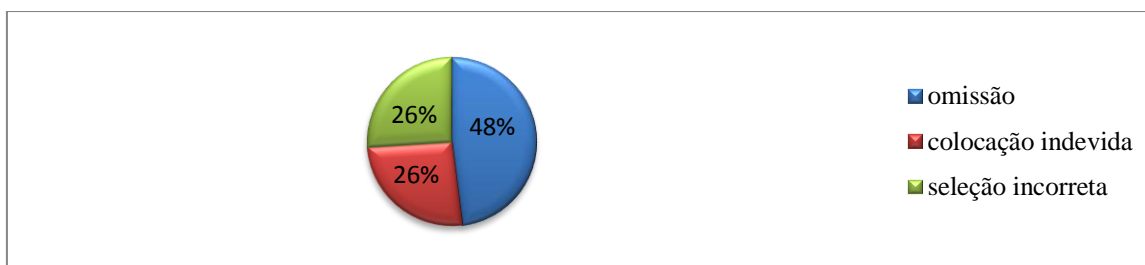


Gráfico n.º 8: Distribuição dos desvios em preposições por estratégias utilizadas

⁹² “When a learner has low L2 proficiency, he allocates most of his conscious attention to meaning and focuses more on content words, which leads to more errors with function words, whose short length requires less effort to encode and articulate.” (Murphy, 2003:16). Para Leiria (2005:288), “Muitos nomes e adjectivos parecem ter mais autonomia no nosso léxico mental, com graças à força do seu conteúdo referencial; enquanto que outras categorias, pela sua menor carga semântica, não só precisam de mais apoios ao nível da representação do nosso léxico mental, associando-se para isso a outras sequências, mas, por outro lado, também estão mais disponíveis para a polissemia e para usos menos prototípicos, podendo chegar a desempenhar, em variedades linguísticas bastante elaboradas, funções meramente sintáticas.”

Pela **quadro n.º3**, verificamos que, tal como assinalado por outras análises de erros (Cristiano, 2010, Fernández, 1997, Leiria, 2006, Pavón, 2008), são as preposições mais utilizadas (*a*, *de*, *em*) que colocam maiores dificuldades de aprendizagem, pelo que iremos centrar a nossa análise nestas três partículas.

Onde usou →	[ø]	a	de	em	para	por	com	outra	locução	Total
Devia ter usado ▼										
[ø]		5	6	3						14
a	9			2						11
de	9	3					1			13
em	4	1								5
para	1	2								3
por		1	2							3
com	3									3
outra			1							1
locução									1	1
Total	26	12	9	5	0	0	1	0	1	54

Quadro n.º 3: Distribuição dos erros por preposições.⁹³

Observamos que a preposição *a* contabiliza 21 ocorrências desviantes, sendo que 9 se devem à utilização da estratégia de omissão, 5 a colocação indevida e 7 a seleção incorreta.

Os casos de omissão da preposição *a* surgem, sobretudo, em contextos de regência verbal:

(22) E4_T7_V1: (...) *as horas que passam Ø frente ao computador.*

(23) E2_T7_VF: (...) *as pacientes que concorrem Ø elas (...)*

(24) E3_T8_T1: (...) *enquanto eles assistem Ø filmes (...)*

Também é de salientar a ocorrência de três casos em que a ausência de preposição ocorre com complementos indiretos, embora apenas verificados nas produções de uma das informantes pelo que julgamos constituir um desvio transitório:

(25) E2_T8_V1: (...) *ponho isso para continuar respondendo Ø mais gente (...)*

(26) E2_T8_V1: (...) *vou ligar Ø minha mãe (...)*

(27) E2_T8_VF: (...) *ponho isso para continuar respondendo Ø mais pessoas (...)*

⁹³ Esta tabela é uma adaptação da que é proposta por Leiria (2006).

Julgamos que a causa da ausência da preposição *a* se deve, na maioria dos casos analisados, à utilização de uma estratégia de evitação por ser um tópico gramatical difícil, mais do que a uma transferência da LM.

Tal como também verificado em Leiria (2006), quanto ao uso abusivo da preposição *a*, verificámos a sua utilização em complementos diretos com traço [+humano] devido à transferência de regras da LM das informantes.⁹⁴

(28) E1_T1_VF: *Esta situação não só afeta aos habitantes (...)*

(29) E2_T1_VF: *(...) conscientizar às pessoas (...)*

(30) E1_T5_V1: *O coletivo “Women for Freedom que abarca a milhares de mulheres (...)*

No que diz respeito à preposição *de*, verificou-se que as informantes utilizam uma estratégia de evitação em contextos de regência verbal e, em menor número, de regência adverbial:

(31) E2_T2_V1: *(...) população sofre Ø iliteracia.*

(32) E3_T2_V1: *(...) sofrem Ø iliteracia (...)*

(33) E2_T6_V1: *Somente Ø pensar na possibilidade (...)*

O uso inadequado desta partícula surge, fundamentalmente, com a preposição *contra*, devido à transferência do contexto de utilização do espanhol, língua na qual a manifestação de desacordo é dada pela locução *en contra de*.

(34) E1_T5_V1: *Elas manifestarem-se contra da postura da igreja católica (...)*

(35) E2_T7_V1: *(...) na campanha em contra da (...)*

Por último, no que concerne à preposição *em*, verificou-se omissão em 4 casos, colocação indevida em 3 e seleção incorreta em 2.

Os casos de omissão são variados, não sendo possível uma generalização da utilização de erros segundo um contexto específico. Contudo, verificámos duas ocorrências de ausência de preposição nos casos de marcação temporal quando essa preposição é

⁹⁴ Em espanhol, os CD com traço [+ humano] são precedidos pela preposição *a*. (Lepre, 2006 [2004]: 106).

seguida de pronome relativo, o que julgamos dever-se a uma complexidade inerente ao português:⁹⁵

(36) E1_T5_VF: (...) *justamente no momento Ø que* (...)

(37) E3_T8_V1: (...) *o único dia Ø que posso* (...)

Quanto ao uso inadequado, a seleção abusiva de *em* surge, tal como a preposição *de*, em contexto de utilização de *contra*, ou em situações em que um falante nativo de português teria selecionado a partícula *a*.

(38) E1_T6_VF: (...) *da importância do fato tem em todos os níveis* (...)

(39) E1_T8_V1: (...) *no beira da praia* (...)

Relativamente aos contextos que oferecem maior resistência, é de evidenciar que são as regências verbais que colocam maior dificuldade para estas alunas, tendo sido contabilizados 14 casos.

Embora alguns estudos apontem a transferência negativa de protótipos da LM como principal causa para o elevado número de desvios na seleção de preposições (Fernández, 1997; Pavón, 2008), no nosso *corpus*, apenas foram contabilizados 8 erros deste tipo. Assim, julgamos que a principal causa se prende com a imagem que as alunas têm da dificuldade que geralmente coloca a aprendizagem das preposições numa LE e que, por isso, as leva a que prefiram utilizar a estratégia de evitação.

Sendo pontuais os casos em que o português diverge do espanhol,⁹⁶ pensamos que uma abordagem didática contrastiva entre as duas línguas é essencial para remediar ocorrências desviantes resultantes de transferência negativa, mas também julgamos importante dar a entender aos alunos que o recurso à LM, neste contexto de ensino-aprendizagem, pode produzir resultados positivos, pois existem muitos mais paradigmas semelhantes entre as duas línguas do que, à partida, se poderia julgar.⁹⁷

⁹⁵ Este tipo de omissão de preposição é uma tendência verificada em produções, sobretudo orais, de falantes nativos do português (Peres & Mória, 2003 [1995]: 291), denominadas por *relativas cortadoras*.

⁹⁶ Para um estudo aprofundado desta questão, consultar Pavón (2008).

⁹⁷ Ringbom & Jarvis (2009: 106) sustentam que “To the learner [...] similarities have a much more direct effect in language learning and performance than differences do”, pelo que, em contexto de aprendizagem de duas línguas tipologicamente semelhantes, se revela mais eficaz desenvolver nos alunos estratégias de identificação de semelhanças que possam ser aplicadas a novos contextos, para os quais as semelhanças ainda estão por ser descobertas.

Por último, será de salientar que praticamente não se verificaram erros que distorcessem a interpretação dos enunciados e impedissem a comunicação. Além disso, tendo em conta os estádios da IL das alunas, observamos que os desvios nesta categoria tendem a diminuir com o número de anos de aprendizagem do português, pelo que muitos serão erros transitórios. Por ocorrerem em produções de alunos de nível mais avançado, apenas consideramos erros fossilizáveis aqueles que dizem respeito à inserção da preposição *a* antes de nome [+humano] nos CD.

4.3.3.4. Desvios sintáticos e morfossintáticos

Esta categoria é uma das que contabiliza menor número de ocorrências desviantes. Analisaremos, apenas, o item “tempo, modo & aspeto”.

4.3.3.4.1. Tempo, modo e aspeto

Nesta categoria contabilizaram-se 13 ocorrências desviantes: 4 delas prendem-se com a seleção inadequada do tempo e/ou modo verbal (40), 6 com a utilização do infinitivo (41 e 42) e 2 (43) com o aspeto verbal dado pelas perífrases.

- (40) E4_T3_VF: (...) *as megacidades **apresentaram** vantagens porque são fonte de ideias inovadoras (...)*
- (41) E4_T3_VF: (...) *para que as pessoas troquem e **gerar** ideias revolucionárias (...)*
- (42) E4_T7_VF: *Apesar de **estar** conectados à internet (...)*
- (43) E1_T8_V1: *Ela aceitou o convite mas estava ansiosa, queria saber o que **era** que **acontecia** (...)*

Em relação à seleção inadequada de tempo e/ou modo verbal, não nos foi possível estabelecer uma tendência clara por parte das informantes. Observámos que 3 das 7 ocorrências contabilizadas se devem à seleção do pretérito imperfeito em vez do presente, principalmente do modo indicativo (exemplo 40), e que outras duas ocorrências se devem à inadequação da seleção simultânea de tempo e modo verbal:

- (44) E1_T4_V1(...) *um momento antes do que o tornado **apareceu** (...)*
- (45) E1_T6_V1(...) *um sucesso que talvez eles ainda não **tinham** a perspectiva do importante que o fato tem na vida (...)*

Como já foi assinalado em trabalhos anteriores (Leiria, 2006), o infinitivo pessoal constitui um dos tópicos de mais difícil aprendizagem. No nosso *corpus*, verificámos que 3 dos 6 desvios referentes ao uso de infinitivo se prendem justamente com a seleção de infinitivo impessoal em vez de infinitivo pessoal, observável na generalidade das aprendentes:

(46) E1_T7_VF (...) *para motivá-los a **comprar** os últimos modelos (...)*

(47) E4_T8_V1 (...) *como se a vontade de **ficar** juntos chega a apertar o coração (...)*

No entanto, o baixo número de erros deve-se, provavelmente, ao escasso uso do infinitivo flexionado.

4.3.3.5. Desvios discursivos

Salvo raras exceções, observámos que os erros das categorias anteriores não prejudicavam a compreensão dos textos ou das frases em que ocorriam.⁹⁸

Durante a fase de levantamento de erros, verificámos a existência de um elevado número de desvios relacionados com coerência e coesão textual, criando uma certa ambiguidade, que se reflete na leitura. Estes erros situam-se em unidades superiores à frase e referem-se a aspetos pragmáticos e discursivos da macroestrutura de cada tipo de texto.⁹⁹

Neste ponto vamos, portanto, analisar os problemas mais diretamente relacionados com a estrutura lógico-semântica dos textos e dos parágrafos, bem como aspetos mais superficiais que se prendem com a seleção dos conectores.

⁹⁸ De facto, como é mencionado por Vázquez (2009), “Es un hecho conocido que —con excepción de los errores de léxico y entonación— el resto de los errores que afectan el componente morfosintáctico no ponen en peligro la comunicación entre hablantes nativos y extranjeros. Son precisamente los errores pragmáticos, aquellos que nos impiden decir lo que queremos decir, los que paralizan los procesos de comunicación. En los intercambios personales los errores pragmáticos pueden «subsannarse» en la renegociación del significado. No ocurre lo mismo con el discurso escrito” (Vázquez, 2009:109).

⁹⁹ Estamos conscientes, tal como Fernández (1997), que os aspetos tratados nas categorias lexicais e morfosintáticas influenciam a coesão textual de uma produção escrita, mais especificamente a coesão frásica (Mateus *et al.*, 2003 [1983]). Nesta categoria, serão considerados os desvios que comprometem a coesão interfrásica.

4.3.3.5.1. Coerência global e parcial

Se tivermos em conta que “A coesão e a coerência dos textos são essenciais para que a comunicação se estabeleça de forma eficaz entre quem os produz e quem os interpreta” (Cristiano, 2010: 70), nenhum dos textos do *corpus* apresenta problemas ao nível da coerência global. Na realidade, todas as produções, mesmo as primeiras versões, estão bem construídas e respeitam, na generalidade, a estrutura exigida por cada tipo de texto, o que pode ser explicado pelo facto de a amostra ser constituída por estudantes universitárias que, à partida, terão experiência enquanto escreventes em LM.¹⁰⁰

Os erros de coerência aqui incluídos dizem sobretudo respeito à coerência parcial, ou seja, à ambiguidade criada em alguns parágrafos ou sequências textuais que perturba a sua interpretação, mas que não afeta a globalidade do texto. (Fernández, 1997: 221).

Os erros identificados devem-se a um ou à combinação de vários problemas ao nível da relação entre tópico-comentário (incongruências, repetições desnecessárias, ausência de elementos e de informação necessária) e da estruturação do discurso (macroestrutura exigida pelo tipo de texto, ideias truncadas, ausência de conectores e de pontuação).¹⁰¹

No que diz respeito à organização da produção, pudemos verificar a existência de alguns textos cuja estrutura, embora aceitável, não era a mais adequada ao tipo de texto em questão, como é o caso de algumas primeiras versões de notícias em que se utiliza a narração mas com um desenvolvimento típico dos contos (cf. E3_T4_V1 e E1_T5_V1) ou da inserção de parágrafos de tipologia inadequada para o género textual em questão. (cf. E4_T4_V1).

Alguns dos desvios identificados surgem com os textos argumentativos quando o autor do texto parece defender, em certos momentos, posturas diferentes em relação ao mesmo assunto, o que pode gerar alguma ambiguidade na tese defendida. (cf. E2_T7_V1). No entanto, este tipo de erro também pode estar associado à ausência de conectores que marquem de forma explícita a tese defendida pelo escrevente.

¹⁰⁰ Várias investigações, como Silva (2006) e Worfersberger (2003), mostram resultados positivos na utilização e transferência dos conhecimentos prévios e experiência de produção escrita em LM na qualidade dos produtos escritos em LE, pelo que defendem a aplicação de estratégias de ensino que incentivem a transferência de estratégias da LM para o processo de escrita em LE.

¹⁰¹ Como verificámos que, na maioria dos casos, existiam diversos fatores que contribuíam para a falta de coerência de certas sequências textuais, vemos impossibilitada a hipótese de apresentar, tal como para outras subcategorias, percentagens que evidenciem de forma mais clara os contextos mais problemáticos.

Por último, se confrontarmos o anexo n.º 9, verificamos que os desvios contabilizados nesta subcategoria ocorrem mais com os resumos do que com outros tipos de texto trabalhados na OEP, o que pode ser resultado de alguma falta de compreensão de partes do texto-fonte ou da junção de várias informações, quando teria sido preferível a sua separação. (cf. E2_T2_V1 e E1_T2_V1)

Contudo, verificamos que, tal como para outras subcategorias, a maioria destes problemas de coerência acabam por praticamente desaparecer nas últimas versões, fruto, a nosso ver, de uma pedagogia do erro baseada em estratégias de revisão colaborativas que convoquem uma reflexão e (re)estabelecimentos de sentidos construídos pela negociação entre leitor(es) e autor.¹⁰²

4.3.3.5.2. Conectores

A partir do levantamento dos erros relacionados com a coesão interfrásica estabelecida pelos conectores, observámos, tal como outras investigações, que a utilização dos conectores não é tão problemática como à partida se pudesse julgar. Efetivamente, dentro de “erros discursivos”, os conectores é umas das subcategorias com menor número de erros. Contudo, se atendermos a uma leitura global dos erros do *corpus*, verificamos que, ainda assim, é uma questão linguística de alguma expressividade.

Entendemos por conectores os “enlaces y circunstantes que tienen como función marcar la secuenciación del discurso.” (Fernández, 1997: 227). Os problemas identificados, num total de 19 desvios, dizem respeito a três tipos de situações: (i) seleção inadequada; (ii) omissão; e (iii) seleção desnecessária.

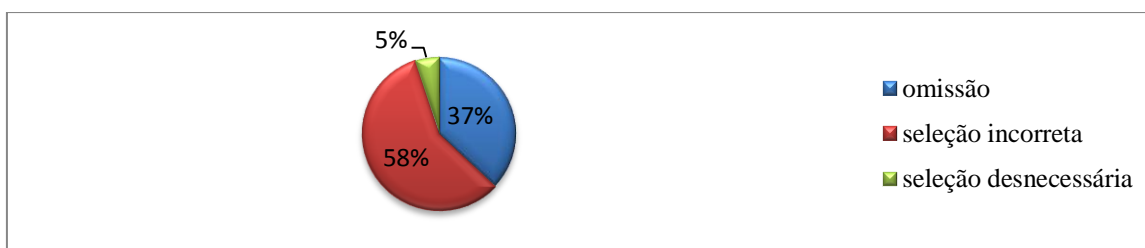


Gráfico n.º9: Distribuição dos erros em conectores por estratégias utilizadas

¹⁰² Tal como é evidenciado por Silva (2006: 45), “a coerência do texto é [...] estabelecida através do ajuste entre os esquemas do leitor e a organização do texto”, pelo que se revela essencial que os alunos sejam estimulados “a recorrer às suas necessidades e interesses como leitores a fim de amadurecerem como escritores”, tal como primeiramente defendido por Flower (1979) e retomado em diversos estudos sobre a pedagogia da escrita colaborativa. (Barbeiro, 1999 e 2002; Cassany, 2005; Reuter 2000 [1996]).

Como é observável pelo **gráfico n.º 9**, a maioria dos erros encontrados refere-se à seleção inadequada de conector, sendo os articuladores concessivos e adversativos aqueles que colocam mais problemas para as aprendentes, sobretudo, na construção de parágrafos contra-argumentativos:¹⁰³

(48) E4_T6_V1: *Apesar de, a barreira da língua apresenta limitações, já que obriga ao domínio do idioma do país acolhido. Ao mesmo tempo, é uma dificuldade porque aprender uma nova língua é caro.* [mas].

No que diz respeito à omissão de conectores, verificámos a existência de uma tendência para a utilização de sinais de pontuação (vírgula ou ponto final) para transmitir ideias de causa, consequência ou confirmação (49)¹⁰⁴-o que pode ser considerado como um reflexo da oralidade na escrita-, e a ausência de marcadores discursivos na transição de parágrafos (cf. E4_T2_V1).

(49) E1_T4_VF: *A coluna de vento causou surpresa entre os habitantes. Ø O fenómeno natural não é común na região.*

Contudo, é de salientar que, se nas primeiras produções as aprendentes recorriam mais à estratégia de evitação, nos últimos textos verifica-se que os erros desta subcategoria se prendem praticamente com a seleção inadequada. Julgamos que tal resultado se deve a um incentivo progressivo à utilização de conectores na sequencialização do discurso, estratégia que, embora mais propiciadora à ocorrência de desvios, vem beneficiar a aprendizagem. (Corder, 1985 [1981]).

4.3.3.5.3. Pontuação

Cerca de 10% dos erros do *corpus* ocorre na subcategoria “pontuação”, constituindo o terceiro item em que se verificaram mais erros.¹⁰⁵

¹⁰³ Consideramos, tal como Monteiro & Martins (1997: 105), que alguns dos erros deste tipo são provocados pela “aproximação de sentidos entre as concessivas e as adversativas.”

¹⁰⁴ No código oral, as pausas (correspondentes à pontuação gráfica) são uma forma de marcar a sequencialização de ideias, o que no código escrito, devido às suas especificidades, deve ser mais evidentemente marcado pelo recurso aos conectores por forma evitar equívocos.

¹⁰⁵ A partir do seu estudo de caso, Silva (2006: 87) concluiu que os erros de pontuação é um dos aspetos que mais comprometem a coesão interfrásica das produções escritas analisadas, tanto em LM como em LE.

À semelhança de Fernández (1997), foram considerados erros de pontuação discursiva a omissão sistemática de sinais de pontuação na separação de ideias, sobretudo de vírgulas (50), e a seleção inadequada de sinal de pontuação (ponto final por vírgula e vice-versa) (51).

(50) E2_T3_V1: *Por exemplo Ø na cidade de Portland Ø nos EUA Ø um sistema implementado [...] logrou administrar os tempos dos sinais conforme o fluxo do trânsito Ø conseguiu uma economia (...)*

(51) E2_T7_V1: (...) *“as mulheres também não vão sair como maluquinhas abortar, lógico, um aborto não é” (...)*

Inseridos em “desvios discursivos” por terem implicações na leitura dos textos mais abrangentes do que aqueles considerados na subcategoria homônima em “desvios formais”, ambos os tipos de erro criam certa ambiguidade que perturba a compreensão dos parágrafos ou períodos.¹⁰⁶ Contudo, não se verificaram situações em que estes desvios provocassem a incompreensão total do enunciado.

O **gráfico n.º 10** representa a distribuição dos tipos de erro.

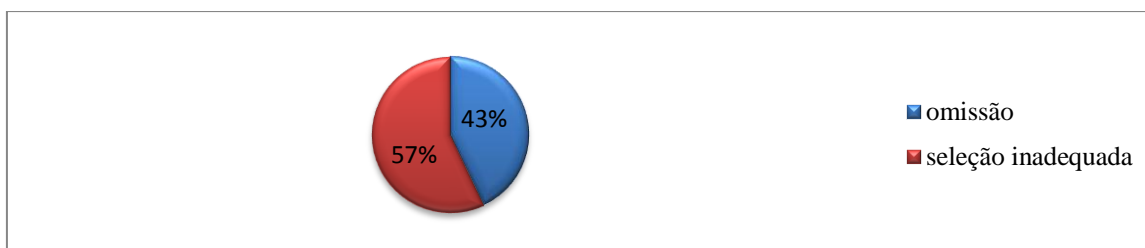


Gráfico n.º 10: Distribuição dos erros de pontuação discursiva por estratégias utilizadas

Apesar de não ser muito significativa a diferença entre a ausência de sinal de pontuação e a sua utilização inadequada, observámos, tal como Cristiano (2010: 73), uma tendência generalizada das aprendentes no uso abusivo da vírgula em substituição do

¹⁰⁶ “Pontuar, na língua escrita, é mais do que empregar sinais gráficos obedecendo a um critério estritamente lógico-gramatical [...]. Restringir a pontuação à sintaxe é limitar-lhe o emprego; é desconsiderar o seu importante papel como operador de textualidade. Portanto, a pontuação exerce um papel relevante na coesão textual, pois sabemos que, muitas vezes, o sentido de uma frase pode ser alterado por uma pontuação diferente e que a ausência de pontuação traz obscuridades e equívocos.” (Silva, 2006: 80).

ponto final (47).¹⁰⁷ Já exemplos de substituição de vírgula por ponto final são bastante esporádicos.

Os erros de pontuação discursiva devem-se, possivelmente, a uma menor de monitorização dos escreventes deste aspeto enquanto escrevem e a influências do código oral durante o processo de escrita.

Sabendo que a pontuação é um dos elementos que contribui para guiar o leitor (Silva, 2006: 80), torna-se fundamental que, durante as tarefas de remediação, colocados no ponto de vista do leitor e não do autor, os alunos tomem consciência da importância da pontuação para a compreensão das produções escritas.

5. A entrevista aplicada aos alunos da Oficina de Escrita em Português

5.1. A aplicação da entrevista

Defensores de uma pedagogia centrada no aluno, suas necessidades e expectativas, e tendo em conta o foco do nosso trabalho, julgámos relevante complementar o nosso estudo de caso com a aplicação de uma entrevista semidiretiva às alunas da OEP, procedendo à análise de conteúdo.¹⁰⁸

Por forma a “conferir inteligibilidade aos factos e aos fenómenos sociais e humanos e, no caso que aqui nos importa, aos de ordem educativa” (Esteves, 2006: 106), o guião da entrevista (*vide* anexo n.º 10) tem por objetivos (i) aferir a eficácia das estratégias de escrita utilizadas pelas informantes; (ii) conhecer a avaliação que as estudantes fazem do processo de escrita adotado; e (iii) recolher sugestões temáticas e metodológicas a implementar numa futura OEP.

Por ser uma entrevista semidiretiva, o guião contempla questões de resposta aberta, consideradas mais adequadas aos propósitos do instrumento.

¹⁰⁷ Este aspeto também é recorrente em textos de falantes nativos do português, conforme verificado por Silva (2006).

¹⁰⁸ Segundo Quivy & Campenhoudt (2008 [1992]: 227), “O lugar ocupado pela análise de conteúdo na investigação social é cada vez maior, nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade, como, por exemplo, os relatórios de entrevistas pouco directivas.” Para Bardin (2002 [1986]: 21), o recurso a métodos de análise de conteúdo possibilita ir mais além das primeiras significações de uma dada comunicação.

A fim de que as informantes expusessem, de maneira clara e fluente¹⁰⁹, o seu parecer sobre a forma como decorreu a OEP e as suas experiências e crenças em relação ao processo de escrita, foi-lhes solicitado que respondessem às questões em espanhol.

A aplicação da entrevista efetuou-se na sala de aula habitual, no final do semestre, após o término da OEP.

5.2. Análise dos dados

Após a transcrição de todas as entrevistas e partindo desse material¹¹⁰, procedemos à análise de dados utilizando, tal como a maioria dos trabalhos em educação, a análise de conteúdo categorial (segundo a terminologia de Bardin, 2002 [1986]) ou temática¹¹¹ (segundo a terminologia de Quivy & Campenhoudt, 2008 [1992]).

Apesar de ser um processo essencialmente indutivo, a nossa categorização, tal como referido por Esteves (2006:110), inspirou-se, primeiramente, nos tópicos de questionamento estabelecidos no guião da entrevista, tendo sofrido ao longo da investigação algumas remodelações superficiais. O quadro seguinte mostra a categorização final.¹¹²

Tema: Metodologias de revisão da produção escrita em PLE e tratamento do erro.

Categorias

A: Motivações para o estudo do português e da escrita em PLE

B: Tipos de textos selecionados na OEP

C: Estratégias de escrita individuais

D: Metodologia aplicada na OEP

Quadro n.º 4: Categorização dos dados da entrevista

Apresentada a categorização e os motivos que nos conduziram à adoção deste método de investigação, passaremos, então, à análise dos resultados.

¹⁰⁹ Note-se que o grupo era bastante heterogéneo em relação ao nível de proficiência em PLE.

¹¹⁰ Esteves (2006: 110) designa por *procedimentos abertos* de análise de conteúdo quando, para a descrição e explicação dos fenómenos educacionais, o investigador seleciona as categorias a partir do próprio material, sendo essencialmente um processo indutivo, na medida em que “[se] caminha dos dados empíricos para a formulação de uma classificação que se lhes adequa.”

¹¹¹ “São as que tentam principalmente revelar as representações sociais ou juízos dos locutores a partir de um exame de certos elementos constitutivos do discurso.” (Quivy & Campenhoudt, 2008 [1992]: 228).

¹¹² A nossa categorização tenta obedecer aos princípios de exclusão mútua, homogeneidade, exaustividade, pertinência, produtividade e objetividade, enumerados por Esteves (2006: 122-123).

Categoria A : Motivações para o estudo do português e da escrita em PLE				
Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	UC ¹¹³	
Motivos que levaram a estudar português	Interesse pela língua portuguesa e culturas lusófonas	Me gusta mucho la cultura portuguesa	E1	
		me gusta mucho la lengua y su sonoridad	E1	
		me gusta mucho la música, y literatura también	E1	
		Estudiar portugués, estudiar otra lengua	E2	
		me gustan varios idiomas en general	E2	
	Línguas próximas	yo toda la vida tuve contacto con el portugués	E3	
		tiene muchas similitudes con el español	E1	
		tampoco es una lengua que genera muchas dificultades	E1	
		la estructura es bastante parecida	E1	
	Motivos profissionais e académicos	mi interés final es... hacer traductorado	E2	
		quería ser profesora de portugués	E4	
	Motivos para o estudo da escrita em PLE	Melhorar o código escrito	toda la parte escrita, la parte gramatical y todo eso, es una carencia que tenía hace muchísimo tiempo	E3
			manejar el código escrito	E3
practicar el registro escrito			E3	
la posibilidad de hacer distintos tipos de... documentos en portugués			E2	
Y mejorar un poco... o sea, la escritura en portugués			E1	
poder desarrollar bien la escrita			E4	
Importância da competência de		te da el tiempo también para pensar en otras cosas que por ahí pasan desapercibidas en la	E3	

¹¹³ A sigla UC significa *Unidades de contexto*.

	produção escrita	oralidad	
		también te trabaja [...] otra parte de la lengua.	E3
	Motivos profissionais	por el lado del trabajo, la parte docencia, yo lo tenía que enseñarla a mis alumnos	E4

Quadro n.º5: Motivações para o estudo do português e da escrita em PLE

Pela leitura do **quadro n.º 5**, verificamos que as motivações das informantes para o estudo do português são, simultaneamente, de ordem intrínseca e extrínseca, sendo relevante fazer ressaltar a proximidade tipológica do espanhol e do português, bem como a proximidade geográfica do Uruguai com o Brasil e, conseqüentemente, o esbatimento de fronteiras linguísticas entre os idiomas nas regiões de contato de línguas.

Além disso, as informantes referem que a oportunidade de dedicarem um espaço apenas à produção escrita em PLE lhes possibilita desenvolver de forma mais aprofundada essa competência e aumentar os seus conhecimentos linguísticos, na medida em que o processo de escrita envolve o conhecimento explícito em relação à língua.

Categoria B: Tipos de textos selecionados na OEP			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	UC
Tipos de texto de que mais gostou	Crónica	Porque... de alguna manera puedes escribir lo que quieras escribir	E1
		La crónica me divertí	E3
		por ser más creativo, tenía un matiz más personal, daba la capacidad inventiva de poder escribir	E3
		puedes ir y venir con mayor libertad	E3
	Resumo	porque fue el primero y porque aún lo sigue conmigo	E2
	Noticia	me gustan más los textos, texto narrativo	E3
	Todos	no dejaría ninguno de costado	E2
Argumentativo	que sea un desafío, el poder escribir	E4	

Tipos de texto de que menos gostou	Resumo	[los temas] no son muy cercanos	E1
Tipos de texto com que sentiu mais dificuldades	Resumo	la estructura que tiene	E1
	Argumentativo	Por la organización de las ideas	E2
		Como que empezaron a salir las ideas, pero que había que ordenarlas y había que pulirlas	E2
		más complejo	E3
		ser más estructurado	E3
		el tipo de lenguaje que usás, el tempo verbal que usás, el vocabulario que usás, tiene que ser muchísimo más... rígido	E3
quería dar el argumento que está bueno que se vayan [...] y en el contra-argumentativo decir que no	E4		

Quadro n.º 6: Tipos de textos seleccionados na OEP

Pela leitura do **quadro n.º 6**, podemos observar que o tipo de texto que mais atraiu as alunas foi a crónica, porque apela à criatividade do escrevente e lhe dá maior liberdade.

Quanto aos textos de que menos gostaram, apenas uma informante foi explícita (E1), pelo que nos parece precipitado que possamos concluir que o resumo seja o tipo de texto de que menos gostaram.

A macroestrutura do texto argumentativo, que se reflete numa exigência acrescida do ponto de vista microestrutural, foi a principal razão que levou a que as informantes o seleccionassem como sendo o texto com o qual sentiam mais dificuldades, o que não quer dizer que não lhes agradassem, nomeadamente no caso da informante E4, para quem escrever textos estruturalmente complexos era um desafio positivo e motivador.

Categoria C: Estratégias de escrita	
Unidades de registro	UC
lo iba haciendo y emendando, ¿no?,	E1
a veces era una cosa muy entreverada y después pasaba a limpio	E1
Comenzaba a escribir, así en lápiz y papel para poder corregir más rápido, y lo escribía y a medida que iba releendo y remendando ahí, y acomodando de vuelta, tachando lo que. Capaz que más de una vez, de vuelta formulando.	E2
me pongo a escribir y después si comenzó a depurar	E4

Quadro n.º 7: Estratégias de escrita

A partir da leitura do **quadro n.º 7**, podemos aferir que a maioria das alunas começava a escrever de imediato, o que não quer significar que não houvesse uma planificação prévia mental do texto. No entanto, é visível que as informantes dão mais importância ao processo de revisão que ao de planificação.

Além disso, confirma-se o caráter recursivo do processo de escrita, na medida em que a textualização e a revisão (releitura, avaliação e reescrita dos escritos) se efetuam simultaneamente.

Por último, parece-nos que, pelo menos para algumas das alunas, havia sempre que fazer uma leitura final, como um “passar a limpo” para ser entendido pelo(s) leitor(es). No entanto, esta leitura seria mais superficial (o texto ficar legível) do que ao nível da coerência textual.

Categoria D: Metodologia aplicada na OEP			
Subcategorias	Indicadores	Unidades de registro	UC
Escrita em aula vs escrita fora de aula	Escrita em aula	es buena porque podías reformular el texto y darte cuenta	E1
		lo que tenía a favor de la clase, por supuesto, es que estaba tu ayuda	E2
		lo bueno era que tenés, tenías como un tutoreo. Ese punto de vista que vos, sola, no lo hacés	E3

		el hecho de poder ver otros textos	E3
		el hecho de estar en aula también te da la oportunidad de compartir el texto que hizo tu compañero y ver “lo vi por este lado, usé tal recurso”	E3
		me gusta escribir en clase porque tengo tu ayuda y la ayuda de las compañeras y puedo crear	E4
	Escrita fora de aula	cuando hacia fuera, en el ómnibus, o un rato antes, entonces era apresurado	E1
		te acorta tiempo para cuando estás fuera de la clase que no tenés la ayuda del profesor y te lleva más tiempo darte cuenta de ciertas cosas	E2
Processo de revisão	Reescrita	Creo que me sirve hasta para el español.	E1
		como pensar el texto y organizarlo	E1
		qué cosas quieres lograr con determinado texto me parece (...) que sirvió	E1
		no me molestaba que me pusieras ocho versiones. Mi intención era darme cuenta del proceso y de lo que tenía que llevar.	E2
		fue sumamente útil, porque te das cuenta (...) antes no me daba cuenta. Para mí, era la mejor del mundo e ya estaba, era la primera y única que iba a salir, y ahora me di cuenta que sí, ¿porqué?, porque sé herramientas que nos enseñaste que no las conocía antes.	E2
		utilizar un diccionario como recurso	E2
		ir enriqueciendo y no quedarte también, no acostumbrarte a quedarte con la primera versión de las cosa	E3
		tomarte tu tiempo para sentarte, para escribir, para pensar, bueno, aunque para vos esté	E3

		perfecto o esté bien, dejarlo mejor, un poquito mejor	
		vi que desde el texto hasta al último progresé muchísimo, en la sintaxis, en la forma de presentarlo, en la forma de expresarme... que era lo que yo quería plasmar	E4
		passá-lo no computador eu aprendi mais (...) me ayuda a plasmar ese conocimiento y veo más los errores	E4
Correção e comentários do docente	e do	darte cuenta	E1
		son útiles	E1
		redirigían la propuesta	E2
		solo no nos podíamos dar cuenta	E2
		siempre fueron bastante positivas porque te daban para adelante, por más que eran en rosado y no en rojo, eso también ayuda	E3
		yo veía las indicaciones y las tomaba en cuenta	E4
		Eso me ayuda a salir de un lugar y a poder ver desde otro lado y crear desde el otro lado.	E4
Revisão em colaboração com os colegas e professora	em com e	creo que era lo que más me servía, porque había gente que tenía más (...)experiencia en la lengua y en determinadas cuestiones que yo no tengo	E1
		acaba terminando resolviendo por los resultados de las compañeras también	E1
		una leía la creación del otro y le daba su punto de vista, eso (...) estuvo bueno, porque aprendíamos entre nosotros y nos corregíamos con las herramientas que teníamos, nos ayudábamos entre nosotros	E2
		no ves cosas que, para tí, te pasaron	E3

		desapercibidas pero, en realidad, en ese trabajo como que afinás el ojo para determinadas cosas	
		sola, no te das cuenta pero, cuando hacían la apreciación, o alguien hacia una apreciación, vos “pa, ¡es verdad!”	E3
		Mejora el texto	E3
		no te das cuenta [de los errores y mejoras] si no se hace ese trabajo colectivo	E3
		la corrección que hicimos entre todos, a mí me sirvió muchísimo	E4
		eso para mí es fundamental, la evaluación en grupo	
		Uno crece mucho en el sentido que puede ver desde otro punto de vista	
	Atividades relevantes	los textos en clase y las fichas de trabajo (...)me parece que ayudaban bastante	E1
		Me ayudó las [fichas] de gramática	E2
		el hecho que teníamos que formularlo en clase, leerlo y pasar al pizarrón, ya el hecho de pasarlo al pizarrón como que te daba otra óptica y te corrigias cuando lo estabas pasando	E2
		Las fichas era como ver cosas puntuales y también la lectura del texto y después la producción	E3
		reformulação textual	E4
Portefólio	Organização do trabalho	la verdad que ayuda, porque organiza todo el trabajo	E1
		para consulta está bárbaro	E1
	Forma de melhorar a escrita	ves ahí que físicamente la evolución de los trabajos	E2

		ves también un poco la evolución que tenés	E3
		siempre voy comparando formulaciones con ciertas oraciones que hice eh y eso me ayuda muchísimo	E4
		haciendo las revisiones, intentando hacerlas de nuevo y mejor	E4
	Instrumento de valorizaçãodo trabalho efetuado	es la producción de uno	E2
		en el portafolio tuvimos una instancia de poder poner textos que hiciéramos de nosotros	E3
Contributos da OEP para a melhoria da competência de escrita	Organizaçãotextual	como organizar un texto dependiendo de lo que quieras hacer con ese texto, con la finalidad que tengas para el texto	E1
		era una herramienta que no tenía	E2
		mirar cosas que antes no veía cuando armaba un texto	E3
		me ayudó muchísimo a organizar	E3
		ser más conciso	E3
		elegir las palabras	E3
		ordeno las ideas según el tipo de texto	E3
		a partir de un esquema, puedo trabajar y no divagar	E4
		tengo en mente las cosas, las estructuro, entonces luego las plasmo en la escrita	E4
		me ayudó muchísimo, a ordenar mis ideas y los pasos para desarrollar un tema	E4
		a partir de un esquema, puedo trabajar y no divagar	E4
	Reflexão sobre o	el hecho que sepas, que seas consciente de que hace eso, eso fue lo que básicamente lo que me	E3

	processo de escrita	ayudó	
		te sentabas a pensar, ponele, como acá, en qué hacías y si hacía eso, si escribía de tal forma, o si yo uso tal, qué es mucho más útil	E3
		la reflexión sobre el proceso de producción	E3
Avaliação Global e Sugestões	Textos e temáticas	Más culturales (...) sobre todo para aprender la cultura y la literatura	E1
		noticias está bueno	E1
		crónicas me parece que está muy interesante	E1
		tener un abanico de temas y poder elegir alguno de los texto porque (...) hacer un texto que no te guste, es un desafío hacerlo	E1
		Hiciste (...) una buena selección de muy distintos tipos de texto	E2
		podrían ser los mismos textos, porque son textos actuales	E3
		Estos mismos, porque estos son los que se utiliza en la práctica	E4
	Metodologia	tiempo en el curso, porque me gustó	E2
		estoy bastante conforme con la metodología, con las fichas y con la propuesta de trabajo	E3
		la computadora es repráctico	E4

Quadro n.º 8: Metodologia aplicada na OEP

O **quadro n.º 8** refere-se a uma série de temáticas relacionadas com a metodologia aplicada na OEP. A partir da análise de conteúdo, podemos tecer algumas considerações em relação a questões como a escrita na sala de aula, o uso do portefólio, a metodologia aplicada ao processo de revisão, incluindo a auto e heterocorreção, e o trabalho em grupo, bem como retirar algumas sugestões úteis para o delineamento de futuras OEP's. No que concerne à escrita na sala aula, verifica-se que é a modalidade preferida pelo grupo, porque as alunas podiam consultar o professor e as colegas, e partilhar ideias em

grupo, bem como ter um espaço em que podiam dedicar-se exclusivamente a essa tarefa.

Sobre o processo de revisão, as alunas demonstraram ter consciência da sua importância, inclusivamente para a LM, considerando-a útil para a correção de erros e uma forma de refletir sobre o processo. As informantes salientam a ajuda das correções por nós efetuadas e o trabalho colaborativo na sala de aula, fator que, pela frequência com que foi mencionado nas entrevistas, pode ser indicado como o mais importante na melhoria da competência de produção escrita em PLE, na medida em que a interação em grupo lhes possibilita o confronto com outros pontos de vista.

Quanto ao portefólio, ele é considerado relevante, sobretudo, para a consciencialização do processo de escrita. Além disso, sendo um instrumento construído pelos alunos, algumas informantes acabam por considerá-lo um fator positivo e valorizador do trabalho efetuado, sendo, portanto, motivador e facilitador da aprendizagem.

No que concerne aos contributos da OEP para o desenvolvimento da competência de escrita, as informantes mencionaram que a metodologia levada a cabo possibilitou-lhes a melhoria da organização dos textos, desde a sua macroestrutura a questões mais micro, relacionadas, por exemplo, com a semântica (certas palavras, conectores, etc). A reflexão metalinguística também é um dos tópicos mencionados como fator relevante para o desenvolvimento da competência textual.

Em suma, podemos concluir que as informantes sentiram benefícios no desenvolvimento da escrita em PLE e na aplicação da metodologia utilizada durante a OEP. Os textos seleccionados eram de temáticas atuais e coincidem com a maioria das preferências do grupo. Ao nível das sugestões, as informantes consideraram reduzido o número de horas da disciplina e sugeriram a inserção de temáticas que contribuíssem, também, para o aumento dos conhecimentos em relação à cultura e literatura portuguesas, e a possibilidade do uso do computador como uma ferramenta de escrita.

6. Propostas de atividades didáticas para a revisão da escrita

Como referimos anteriormente, a principal motivação desta investigação-ação foi a de verificar a eficácia de uma metodologia do erro que, a partir da análise dos desvios cometidos pelas alunas da OEP e com base nas interações na sala de aula, nos permitisse adequar as estratégias didáticas às necessidades e perfis das aprendentes¹¹⁴, favorecendo a aprendizagem e desenvolvimento da competência de produção escrita em PLE.

Apesar de um entendimento positivista do erro, tal como preconizado pela AE e pela IL, é um facto que na aula de LE, e na perspetiva dos alunos, aquele continua a ser um conceito revolucionário. (Fernández, 1997: 261). O tratamento do erro na OEP, os materiais didáticos elaborados (*vide* anexo n.º 11)¹¹⁵ e as estratégias utilizadas pretenderam que as aprendentes lidassem de forma construtiva e refletissem com os seus erros, pois

“A **revisão** deve ser entendida como um **processo altamente profícuo**, porque pode ser **germinador de alterações**, de reformulações textuais, que surgem de **forma progressivamente heurística**, contribuindo, naturalmente, para a **eficácia da escrita e do desenvolvimento cognitivo do escrevente**.” (Ferreira, 2005: 148, sublinhados da autora).

Deste modo, as propostas didáticas apresentadas visam o desenvolvimento das capacidades avaliativas e reflexivas sobre o erro e sobre os produtos escritos que facilitem o desenvolvimento de estratégias de autocorreção e possibilitem a resolução progressivamente autónoma dos problemas identificados.

¹¹⁴ Coincidimos com Fernández (1997: 262-263) que considera que uma investigação que se baseia na análise de erros da IL dos aprendentes torna mais rentável e económica a ação didática, tanto do ponto de vista dos alunos como dos professores, porque possibilita a elaboração de materiais didáticos em consonância com as dificuldades reais dos aprendentes. No mesmo sentido, Monteiro & Martins (1997: 93) consideram que “uma das estratégias possíveis para a consolidação de um conteúdo gramatical e até para a correção e recuperação de possíveis dificuldades identificadas no discurso dos alunos consiste em partir dos ‘erros’ por eles cometidos, permitindo-lhes, deste modo, a perceção dos seus erros e da sua respectiva correção.”

¹¹⁵ O anexo n.º 11 apresenta uma pequena seleção dos materiais elaborados para a revisão da escrita e aplicados, à exceção da proposta didática respeitante aos erros ortográficos, na OEP.

Conclusão

A investigação-ação aqui apresentada surgiu da motivação sentida como docente de PLE na FHCE da Udelar quando iniciámos, em 2008, a primeira OEP, oficina dedicada à competência de produção escrita, e da necessidade de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem desta competência. As principais linhas de exploração prendem-se, por isso, com a implementação de uma pedagogia de escrita que privilegiou o subprocesso de revisão e a consciencialização dos aprendentes para a importância desta etapa no ato escritural, apoiando-se no tratamento do erro centralizado na apreciação das necessidades e dificuldades dos alunos.

O nosso entendimento do desenvolvimento da escrita em PLE rege-se pelo princípio de que a educação deve preparar o indivíduo para o exercício eficaz e autónomo da cidadania, para um saber-fazer para o qual confluem outros saberes como o saber, o saber-estar e o saber-ser, e o saber-aprender. (CE, 2001).

Inserido na área da Didática da LE e assentando nos pressupostos de que o processo de escrita é dinâmico e recursivo, salientando-se a importância da revisão para o aperfeiçoamento dos produtos e a sua relevância no ensino-aprendizagem da competência de escrita em PLE, o presente relatório pretendeu corresponder aos objetivos delimitados na “Introdução”.

A reflexão partiu de um enquadramento teórico de confluência de várias disciplinas do saber. A síntese da literatura foi fundamental para a aplicação da metodologia desenvolvida no Capítulo II e para a compreensão e análise dos processos de escrita e de revisão da escrita em PLE.

O estudo de caso, método escolhido por julgarmos ser o mais adequado à nossa investigação-ação, é composto pelo levantamento e interpretação dos erros identificados nas produções escritas das alunas da OEP, mais especificamente, a primeira e última versões, e pela análise de conteúdo de uma entrevista aplicada às aprendentes.

Por constituir um dos objetivos da nossa reflexão averiguar a eficácia da metodologia de escrita adotada no desenvolvimento da competência de escrita das informantes, pareceu-nos importante dedicarmos um ponto do capítulo II à descrição das atividades e as estratégias mobilizadas durante os momentos de planificação, textualização e revisão.

No que diz respeito ao levantamento e interpretação do erro, a análise do *corpus* partiu primeiramente da observação da evolução dos erros da primeira para a versão final. Verificámos que há uma redução de 66% dos desvios em todas as categorias da taxionomia, sendo mais significativa nas categorias de desvios formais que engloba a acentuação, pontuação e ortografia. Adventámos como possibilidade de leitura o facto de estas categorias exigirem um menor esforço de reescrita por parte do escrevente.

Considerámos que a redução progressiva dos desvios vem consolidar a ideia de que um trabalho com a escrita e com a revisão dos textos produzidos pelos alunos acaba por ser benéfica, sobretudo ao nível da consciencialização dos aprendentes para a necessidade de ajustar a produção textual às necessidades contextuais da tarefa e ao(s) seu(s) leitor(es).

Seguidamente debruçámo-nos sobre a evolução dos erros segundo o tipo de texto, observando que os textos em que ocorreram mais erros foram o editorial e a crónica. Adiantámos, como possível explicação, a confluência de variáveis como a extensão dos escritos, menor controlo por parte do escrevente, a complexidade textual destes géneros e a utilização do processador de texto. Triangularizando estes dados com a entrevista aplicada às alunas, estes géneros foram os mais apreciados pelo grupo, pelo que, muito provavelmente, a motivação e o filtro afetivo tenham conduzido a um menor controlo das aprendentes aquando do momento de escrita da primeira versão do texto. Além disso, apesar de ambos os textos terem sido apenas uma vez reformulados, verificámos que o número de erros diminuiu drasticamente da primeira para a versão final¹¹⁶, o que se poderá dever a uma mobilização mais acentuada da CM durante o processo de revisão e a sua interiorização progressiva por parte das alunas ao longo do semestre.

¹¹⁶ Com a crónica, houve uma redução de 75% de ocorrências desviantes.

Quanto à análise de erros pelas categorias delimitadas na taxionomia adotada, observámos as categorias onde ocorreram mais desvios: (i) em **Desvios Formais**, as subcategorias ortografia, acentuação e pontuação; (ii) em **Vocabulário Indisponível**, os empréstimos e neologismos; (iv) em **Desvios na Seleção de Léxico**, verbos e preposições; (v) em **Desvios Sintáticos e Morfossintáticos**, a categoria tempo/modo/aspecto; e (vi) **Desvios Discursivos**, a coerência global/parcial, os conectores do discurso e a pontuação.

Defendendo que os desvios são representativos das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos aprendentes por forma a aproximarem a IL da língua-meta, tentámos explicar os erros observados nas subcategorias analisadas atendendo às possíveis causas que conduziram à sua ocorrência, não tendo sido sempre possível a sua identificação.¹¹⁷

As estratégias mais utilizadas foram a evitação, a transferência, a hipergeneralização e aplicação incompleta das regras da língua-alvo. Todavia, notámos que há categorias mais propícias a um determinado tipo de estratégia do que outras.

Encontrando-nos num contexto de aprendizagem de línguas próximas, como seria expectável, observámos a existência de erros produzidos pela transferência do espanhol, sendo mais evidente nas subcategorias de ortografia, acentuação e empréstimos¹¹⁸ e neologismos,¹¹⁹ e mais pontualmente na seleção de verbos e preposições.¹²⁰ Estes desvios devem-se essencialmente ao facto de o conhecimento implícito da LM das aprendentes estar fortemente automatizado e, por isso, com maiores probabilidades de ser transferido para a IL. (Leiria, 2006).

Do ponto de vista didático, sendo que a maioria dos erros de transferência foram considerados transitórios, com tendência a diminuírem com o número de anos de

¹¹⁷ Tal como é referido por vários autores (Gargallo, 2004; Stroud, 1997), as causas aqui apontadas não são indiscutíveis nem únicas.

¹¹⁸ Neste caso, segundo a tipologia de erros de Gargallo (2004), a causa dos erros é a tradução, considerada pela autora um caso específico de interferência. Por questões de economia, englobamos esta causa também em transferência.

¹¹⁹ Os neologismos identificados foram provocados por transferência do espanhol seguido de adaptação morfológica às regras do português.

¹²⁰ Na subcategoria de ortografia, 46% dos desvios são provocados por transferência. Em acentuação, 21%, na seleção de verbos 12% e na seleção de adjetivos 15%.

aprendizagem de PLE, sugerimos, e aplicámos, o tratamento explícito na sala de aula apenas daqueles que são mais sistemáticos, como o reconhecimento do contexto de utilização da consoante dupla <ss>, para o caso dos erros ortográficos, ou a sistematização, recorrendo à análise contrastiva (Almeida Filho, 1995b), do uso de determinadas preposições em regências verbais ou em expressões.

Para este grupo de aprendentes, a evitação foi a estratégia mais utilizada, sobretudo nas subcategorias acentuação, pontuação (formal e discursiva) e na seleção de preposição.¹²¹ No que concerne à acentuação e às preposições, observámos que a sua omissão se deve, sobretudo, à complexidade geralmente sentida pelos aprendentes de uma LE em relação à aprendizagem das regras da língua-meta, sendo relevante, do ponto de vista didático, o incentivo das aprendentes para a mobilização de estratégias de consciencialização linguística.

A pontuação em desvios formais e a de desvios discursivos foram as subcategorias que contabilizaram maior número de erros. Concluímos que a omissão dos sinais gráficos, sobretudo da vírgula, não se deve propriamente a questões relacionadas com a aprendizagem do PLE, mas possivelmente a falhas durante o processo de aprendizagem das regras de pontuação em LM, muitas vezes descurada por parte dos professores, apesar da sua importância para a organização e compreensão textual. (Cassany, 2009 [1995]). Sugerimos, por isso, a fundamentalidade de um trabalho explícito sobre as regras de pontuação a partir do levantamento dos contextos mais problemáticos para as aprendentes.

As subcategorias “seleção de verbo” e “conectores” contabilizam um maior número de erros provocados pelo uso de estratégias de hipergeneralização e aplicação incompleta de regras do português, as quais demonstram uma consciencialização por parte das alunas para o funcionamento da língua-alvo. Este tipo de erro prende-se sobretudo com questões semânticas e sintáticas.

¹²¹ Em acentuação e em seleção de preposição, 48% dos desvios identificados em cada categoria se devem à omissão de acento gráfico, para a primeira categoria, e de partícula, para a segunda. Em pontuação formal 77% deve-se à mobilização desta estratégia. 43% dos desvios de pontuação discursiva deve-se à omissão sistemática de sinais gráficos, fundamentais para a organização do texto.

No caso dos verbos, verificámos que 54% dos erros se devem à utilização de lexemas pertencentes ao mesmo campo semântico mas não equivalentes em determinados contextos, evidenciando-se o uso abusivo de *ter* e *ser*, e que 13% das ocorrências desviantes foram provocadas pela hipergeneralização de construções verbais de certos lexemas existentes na língua. Por forma a alargar o léxico da IL das aprendentes, considerámos pedagogicamente relevante a exposição a input variado e a discussão de possibilidades semânticas dos itens lexicais. (Fernández, 1997).

Na subcategoria “conectores”, a principal dificuldade residiu na distinção semântica entre articulares concessivos e adversativos, e sua utilização em parágrafos contra-argumentativos, pelo que julgámos importante a consciencialização das aprendentes para a utilização contextualizada de cada grupo de articuladores.

No que concerne à análise de conteúdo das entrevistas aplicadas às alunas, pudemos aferir a eficácia das estratégias de escrita utilizadas pelas informantes, bem como conhecer a avaliação da pedagogia de escrita levada a cabo durante o semestre com vista à recolha de elementos e sugestões a serem implementadas numa futura OEP.

Da análise foi-nos possível averiguar que (i) as aprendentes, fortemente motivadas, consideraram relevante a existência de um espaço dedicado ao desenvolvimento explícito e intensivo da competência de produção escrita em PLE; (ii) a crónica, jornalística e paraliterária, foi o tipo de texto que mais atraiu o grupo pela possibilidade criativa que convoca; (iii) o texto argumentativo gerou mais dificuldades ao nível macroestrutural; (iv) as alunas mencionaram a sua preferência pela planificação e revisão dos escritos simultâneas à textualização, dando mais importância à revisão que à planificação; (v) no que diz respeito às opções metodológicas, as alunas consideraram mais benéfica a escrita em aula, pela possibilidade de debater ideias com a professora e/ou com o grupo, facilitando a correção e a melhoria das produções escritas; (vi) a escrita colaborativa foi considerada a modalidade que mais contribuiu para o desenvolvimento da competência de produção escrita e, particularmente, da competência linguística em PLE; (vii) o uso do portefólio foi considerado essencialmente relevante para a organização dos trabalhos, constituindo, ainda, um fator motivador e valorizador das aprendizagens; (viii) as alunas constataram que a

metodologia utilizada lhes possibilitou a melhoria da competência de escrita em PLE e o fomento da capacidade de reflexão, sentida como positiva e produtiva, sobre os diferentes produtos; e (ix) o aumento do número de horas e o uso do computador em aula foram algumas das sugestões do grupo.

Sabendo da importância da análise de erros para a adequação das estratégias de aprendizagem às necessidades e dificuldades do grupo da OEP, propusemos, finalmente, atividades para a remediação de algumas das zonas mais problemáticas para as aprendentes.

Constituindo a nossa investigação-ação um estudo de caso, estamos naturalmente conscientes das limitações das conclusões adiantadas neste relatório. Embora não generalizáveis, consideramos que os resultados poderão desencadear o aprofundamento da problemática da didatização do processo de revisão de escrita e do tratamento do erro em PLE e que muitas outras questões poderão vir a ser objeto de reflexão de investigações futuras, como a questão da planificação e a das operações de reformulação mais utilizados pelas aprendentes.

Além disso, tal como já mencionámos, a pedagogia de escrita levada a cabo na OEP só foi possível porque a turma era composta por poucos elementos, que se inscreveram extracurricularmente na disciplina e, por outro lado, porque a modalidade de oficina permitiu trabalhar de forma intensiva e aprofundada a competência de produção escrita.

Por último, gostaríamos de referir que esta investigação foi um estímulo para a nossa prática docente e que nos possibilitou um crescimento profissional cientificamente fundamentado e constextualizado que acreditamos ser imprescindível na prossecução da finalidade última do ensino-aprendizagem do PLE: a criação de cidadãos, atores sociais, autónomos na interação com o Outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, J-M. (1992). *Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris: Editions Nathan & Université de Nathan.
- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers. Col. Studies Writing. Vol. 9.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2007 [1997]). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilibrios.
- Almeida Filho, J.C.P. (1995a). Português e Espanhol nas Relações de Interface no Mercosul. *Revista Em Aberto*, 68, 45-48.
- Almeida Filho, J.C.P. (1995b). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In J.C.P. Almeida Filho (org.), *Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol* (pp. 13-21). Campinas: Pontes.
- Alves, U. K. (2009). Consciência dos aspectos fonéticos/fonológicos da L2. In R. R. Lamprecht (org.), *Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa* (pp. 201-231). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Ameur-Amokrane, S. (2009). Apprentissage de l'écriture en contexte plurilingue. Problèmes liés à l'acquisition de l'orthographe. *Synergies-Algérie*, 6, 71-68. (disponível em <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie6/amokrane.pdf>, consultado a 23/03/2012).
- Ançã, M.H. (2003). Ao encontro da sintaxe: consciência metalinguística em estudantes cabo-verdianos do ensino superior. *Cadernos de PLE*, 3, 7-15. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ançã, M. H. & Alegre, T. (2003). A consciencialização linguística em português língua materna e em alemão língua estrangeira. *Palavras*, 24, 31-39.
- Ançã, M.H. (2005). Comentário da conferência de Maria José Grosso: “O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outra língua.” *Palavras*, 27, 37-39.

- Andrade, A. & Sá, M. H. (1992). *Didáctica da LE. O ensino das línguas estrangeiras: orientações para uma abordagem comunicativa*. Porto: Edições Asa. Col. Horizontes da Didáctica.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita: consciência metalinguística e expressão escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Col. Textos da Educação.
- Barbeiro, L. (2002). O processo de escrita e relação com a linguagem. In C. Mello et al. (coord.), *II Jornadas Científico-pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina.
- Barbeiro, L. (2003). *Escrita. Construir a Aprendizagem*. Braga: Departamento de Metodologias da Educação/Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Bardin, L. (2002 [1986]). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses Universitaires du Septentrion.
- Beare, S. (2000). Differences in Content Generating and Planing Processes of Adult L1 and L2 Proficient Writers. Tese de Doutoramento. Otávia: Faculdade de Educação da Universidade de Otávia. (disponível em <http://www.ruor.uottawa.ca/en/bitstream/handle/10393/8515/NQ57019.PDF?sequence=1> , consultado a 16/05/2012).
- Becker, A. (2006). A Review of Writing Model Research Based on Cognitive Processes. In A. Horning & A. Becker (eds.), *Revision: History, Theory, and Practice* (pp. 25-49). Indiana: Parlor Press & The WAC Clearinghouse. (disponível em http://wac.colostate.edu/books/horning_revision/, consultado a 23/2/2012).
- Behares, L. (2007). "Portugués del Uruguay y educación fronteiriza". In C. Brovetto, J. Geymonat & N. Brian (orgs.), *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe* (99-171). Montevideo: ANEP.

- Bell, J. (1997). Como realizar um projecto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação. Lisboa: Gradiva.
- Berman, R. (1994). Learners' Transfer of Writing Skills Between Languages. *TESL Canada Journal/ Revue TESL du Canada*, 12(1), 29-46 (disponível em <http://journals.sfu.ca/tesl/index.php/tesl/article/viewFile/642/473>, consultado a 16/5/2012).
- Bialystok E. 1991. Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. In E. Bialystok (ed.), *Language Processing in Bilingual Children* (pp. 113-140). Londres: Cambridge University Press.
- Bizarro, R. (2006). Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira. Contributos para a Educação no século XXI. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Brovetto, C., Geymonat J. & Brian N. (2007). Una experiencia de educación bilingüe español-portugués en escuelas de la zona fronteriza. In C. Brovetto, J. Geymonat & N. Brian (orgs.), *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe* (9-47). Montevideo: ANEP.
- Butterfield, E., Hacker D. & Albertson, L. (1996). Environmental, Cognitive, and Metacognitive Influences on Text Revision: Assessing the Evidence. *Educational Psychology Review*, 8 (3), 239-297 .
- Cabral, M. (1994). Avaliação e escrita: um processo integrado. In F.I. Fonseca (org.), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas* (pp.109-125). Porto: Porto Editora. Col. Linguística.
- Calvi, M. V. (1998). La gramática en la enseñanza de lenguas afines. In T. Juliá, M.C. Aldrey & J. Caneda (eds.), *Actas del IX Congreso ASELE- Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática*. Santiago de Compostela: Universidad de Compostela. pp. 353-360 (disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0356.pdf, consultado a 7/05/2012).

- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. In *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-20. (disponible em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48341>, consultado a 23/01/2012).
- Camps, A. (1992). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- Camps, A. (2003). O ensino e a aprendizagem da composição escrita. In C. Lomas (org.), *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 201-222). Porto: Edições Asa. Col. Horizontes da Didáctica.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Carinhas, R. (2011). *Transfer na aquisição do português língua segunda por um falante do espanhol. Estudo de caso*. Trabalho final para aprovação do curso de formação à distância “Ensino e Aprendizagem do Português L2”. Universidade de Lisboa-Instituto Camões. (trabalho não publicado).
- Carvalho, A.M. (2007). “Diagnóstico sociolingüístico de comunidades escolares fronterizas en el norte del Uruguay”. In C. Brovotto, J. Geymonat & N. Brian (orgs.), *Portugués del Uruguay y Educación Bilingüe* (pp. 49-98). Montevideo: ANEP.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80. (disponible em <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126193>, consultado a 23/01/2012).
- Cassany, D. (2004). La formación de revisores de textos. In J. Lobato & I. Gargallo (dir.), *VADEMÉCUM, para la Formación de Profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 193-201). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Cassany, D. (2005). *Expresión escrita en L2/ELE*. Madrid: Arco Libros. Col. Cuadernos de Didáctica del Español /LE.
- Cassany, D. (2006 [1993]). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Editorial Graó. Serie Didáctica de la lengua y de la literatura.

- Cassany, D. (2008 [1987]). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Cassany, D. (2009 [1995]). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama. Col. Argumentos.
- Chapelle, C. & Burdley, G. (2010 [2002]). Assessment. In N. Schmitt (ed.), *An introduction to applied linguistics*. Londres: Hodder Education.
- Chomsky, N. (1978 [1975]). *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Trad. Port. 2.ª Edição. Coimbra: Arménio Amado. Col. Stvdivm.
- Cohen, A. (2010 [2002]). Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation. In N. Schmitt (ed.). *An Introduction to Applied Linguistics* (pp. 161-178) Second Edition. Londres: Hodder Education.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa.
- Corder, P. ([1981] 1985). Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford Press University.
- Cristiano, J.M (2010). *Análise de Erros em Falantes Nativos e Não Nativos*. Lisboa: Lidel.
- Do, T. (2011). *Les impacts de la révision collaborative étayée: una recherche-action en didactique de la production écrite en FLE*. Tese de doutoramento. Provence: Ecole Doctorale Cognition, Langage, Education, Université de Provence.
- Eckman, F. (1977). El análisis contrastivo y la teoría de lo marcado. In Licerias, J. (comp.) (1992 [1991]), *La Aquisición de las Lenguas Extranjeras. Hacía un Modelo de Análisis de la Interlengua* (pp. 207-223). Madrid: Visor. Col. Lingüística y Conocimiento.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (orgs.), *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Faerch, C. & Kasper, G. (1986) Cognitive Dimensions of Language Transfer. In E. Kellerman & M. Smith (eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (pp. 49- 65). Nova Iorque, Oxford, Toronto, Sydney, Frankfurt: Pergamon Press.
- Faigley, L. & Witte, S. (1981). Analyzing Revision. *College Composition Communication*, 32 (4), 400-414.
- Fernández, S. (1995). Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E/LE. Tratamiento didáctico. In M. Rueda, E. Prado , J. Le Men & F. J. Grande (eds.), *Actas del VI Congreso ASELE- Tendencias Actuales en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera II* . León: Universidad de León. 147-154 (disponível em http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0146.pdf, consultado a 2/04/2012).
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errors en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández, S. (2004). Las estrategias de aprendizaje. In J. Lobato & I. Gargallo (dir.), *VADEMÉCUM, para la Formación de Profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp.411-432). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. Providence: Brown University, Lab. Northeast and Island Educational Laboratory. Obtido a 23/1/2012 em http://www.lab.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf
- Ferreira, I. (1995). A interlíngua do falante espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la. In J.C.P. Almeida Filho (org.), *Português para Estrangeiros Interface com o Espanhol*. (pp. 39-48). Campinas: Pontes.

- Ferreira, P. C. (2005). *A Reformulação do texto: Autocorreção, Correção Orientada e Replanificação*. Porto: Edições Asa. Col. Cadernos do CRIAP.
- Figueiredo, O. (2004). O Português abre portas: A quem? E como? In J. Greenfield (org.), *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas* (pp. 107-114). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Figueiredo, O. (2005). As noções de adequação, coerência e coesão e seus modos de operacionalização. In *Terminologia Linguística: das teorias às práticas, Actas do encontro* (pp.71-88). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8913/2/5401.pdf>, consultado a 25/05/2012).
- Fischer, G. et al. (1989). *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Flower, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41(1), 19-37.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-287.
- Fonseca, F.I. (1992). A urgência de uma pedagogia da escrita. In *Máthesis*, 1, 223-251. Viseu: Universidade Católica Portuguesa-Centro Regional de Viseu.
- Fortes, M. (2002). Análise de erros de textos escritos em português segunda língua para a elaboração de material didático. *Cadernos PLE*, 2, 121- 155. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Frauenfelder, U., Perdue, C., Noyau, C. & Porquier, R (1980). Connaissance en langue étrangère. *Langages*, 14 (57), 43-59. Paris: Larousse. (disponível em <http://www.youscribe.com/catalogue/presse-et-revues/savoirs/autres/connaissance-en-langue-etrangere-article-n-57-vol-14-pg-43-59-979614>, consultado a 11/05/2012).
- Fries, C. (1983 [1945]). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Frigo, K. (2006). *Os semelhantes se atraem? Um estudo sobre a aprendizagem da língua espanhola por falantes brasileiros*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná. (disponível em http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/7564/Dissertacao_Kelly.pdf?sequence=1, consultado a 23/01/2012).
- Ganier, F. (2006) La révision de textes procéduraux. In S. Pétilion & F. Ganier (eds.), *Langages – La révision de textes. Méthodes, outils et processus*, 40 (164), 71-85.
- Garcia-Debanc, C. & Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. *Pratiques*, 115/116, 37-50.
- Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Gargallo, I. (2004). Análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. In J. Lobato & I. Gargallo (dir.), *VADEMÉCUM, para la Formación de Profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 391-409). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Gombert, J-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gonçalves, P. (1997). Tipologia de “erros” do Português Oral de Maputo: um primeiro diagnóstico, In C. Stroud & P. Gonçalves (orgs.), *Panorama do Português Oral de Maputo. Volume II – A Construção de um Banco de “erros”* (pp. 35-67). Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.
- Gonçalves, P. (2005). Afinal o que são erros de português? In *Primeiras Jornadas de Língua Portuguesa “Dinâmicas do Português em Moçambique.”* Obtido a 23/01/2012 em http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/Goncalves_2005.pdf
- Grable & Kaplan (2009 [1996]). *Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective*. Harlow: Longman.
- Grosso, M.^a J. (2005). O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outra língua. *Palavras*, 27, 31-36.

- Grosso, M.^a J. (coord.) (2011). *Quadro Referência para o Ensino Português no Estrangeiro*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Desenvolvimento e Inovação Curricular.
- Guash, O. (1997). Parler en L1 pour écrire en L2. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 10, 21-49. (disponível em <http://aile.revues.org/1248>, consultado a 23/01/2012).
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Grass & L. Selinker (eds.) *Language transfer in language learning* (pp. 112-134). Rowley, MA: Newbery House.
- Krashen, S., & Terrel, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Hayes, J., Flower, L., Schiver, K., Stratman, J. & Carey, L. (1987). "Cognitive process in revision". In S. Rosenberg (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics, Volume 2, Reading, writing and language learning* (pp. 176-240). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In M. Levy & S. Ransdell (eds.), *The science of writing* (pp.1-27). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heurley, L. (2006). La révision de texte: L'approche de la Psychologie Cognitive. In S. Pétilion & F. Ganier (eds.), *Langages – La révision de textes. Méthodes, outils et processus*, 40 (164), 10-25.
- Hymes, D. H. (1979). On Communicative Competence. In C. J. Brumfit & K. Johnson (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching* (pp. 5-26). Oxford: Oxford University Press
- Lado, R. (1957). Linguistics Across Cultures. *Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Leiria, Isabel (2006). Léxico, aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e Tecnologia. Col. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas.

- Leki, I. (2002). Second Language Writing. In R. Kaplan (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 60-69). Oxford: Oxford University Press.
- Lepre, C. (2006 [2004]). *Gramática y Ortografía básicas del Español*. Madrid: Santillana.
- Lomas, C., Osoro, A. & Tusón, A. (2003). Ciências da linguagem, competência comunicativa e ensino da Língua. In C. Lomas (org.), *O valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 27-70). Porto: Edições Asa. Col. Horizontes da Didáctica.
- Machón, R.M., Roca, J. & Murphy, L. (2000). La influencia de la variable “grado de dominio de la L2” en los procesos de composición en lengua extranjera: hallazgos recientes de la investigación. In C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 277-297) Barcelona: Editorial Ariel. Col. Ariel Lingüística.
- Masello, L. (2008). El lugar de la enseñanza del portugués en la universidad. In L. Masello (org.), *Portugués Lengua Segunda y Extranjera en Uruguay-Actas del “Primeiro Encontro de Professores de Português Língua Estrangeira”* (pp. 113-118). Montevideo: Centro de Línguas Estrangeiras- Instituto de Linguística da Faculdade de Humanidade e Ciências da Educação da Universidade da República.
- Mateus, M.H. *et al.* (2003 [1983]). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho. Col. Universitária, série Linguística.
- Matsumoto, K. (1995). Research Paper Writing Strategies of Professional Japanese EFL Writers. *TESL Canada Journal/ Revue TESL du Canada*, 13 (1), 17-27. (disponible em <http://journals.sfu.ca/tesl/index.php/tesl/article/viewFile/658/489>, consultado a 16/05/2012).
- Montaigne-Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les Cahiers de l'Acedle*, 4, 93-120. (disponible em http://acedle.org/IMG/pdf/Macaire-D_cah4.pdf, consultado a 16/05/2012).
- Monteiro, S. & Martins, F. (1997). Aplicações do “Banco de Erros” ao Ensino do Português. In C. Stroud & P. Gonçalves (orgs.), *Panorama do Português Oral de*

Maputo. Volume II – A Construção de um Banco de “erros” (pp. 90-112). Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Murphy, S. (2003). Second language transfer during third language acquisition. Working Papers. *TESOL & Applied Linguistics*, 3 (1), 1-21.

Myles, J. (2002). Second Language Writing and Research: The Writing Process and Error Analysis in Student Texts. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 6 (2). Obtido a 16/05/2012 em <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume6/ej22/ej22a1/>

Nemser, W. (1971). Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas. In Liceras, J. (comp.) (1992 [1991]), *La Aquisición de las Lenguas Extranjeras. Hacia un Modelo de Análisis de la Interlengua* (pp. 51-61). Madrid: Visor.

Neves, D. & Oliveira, V. (2001). *Sobre o Texto: Contribuições teóricas para práticas textuais*. Porto: Edições Asa. Col. Práticas pedagógicas.

Ortíz Alvarez, M. L. (2002). “A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas”. In *Proceedings of the 2. Congreso Brasileño de Hispanistas*. São Paulo.

Osório, P. (2006). Abordagem metodológica para o ensino da escrita em contexto de português língua não materna. *Revista Estudos Linguísticos Veredas*, 10, s/p. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora. (disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo12.pdf>, consultado a 1/06/2012).

Pavón, M. (2008). *Análisis de Errores, Contrastivo, Interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua. Verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Tese de doutoramento. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. (disponível em <http://eprints.ucm.es/9544/1/T31053.pdf>, consultado a 11/11/2011).

Perales Ugarte, J. (2004). La consciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE. In J. Lobato & I. Gargallo (dir.), *VADEMÉCUM, para la Formación de Profesores*:

- Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* (pp. 329-349). Madrid: Sociedad General Española de Librería.
- Pereira, M. L. (2000). *Escrever em Português. Didáticas e Práticas*. Porto: Edições Asa.
- Peres, J.A & Mória, T. (2003 [1995]). *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho. Col. Universitária, série Linguística.
- Pérez, J.A.T. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco Libros. Col. Cuadernos de Didáctica del español/LE.
- Pires, D. (2008). *A Análise do Erro na Escrita Escolar*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Departamento de Didática e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (2008 [1992]). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rassul, N. (2006). *A interpretação dos erros e a consciência metalinguística – um estudo com alunos cabo-verdianos*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. (disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/308>, consultado a 23/01/2012).
- Reuter, Y. (2000 [1996]). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF Editeur. Col. Didactique du Français.
- Richards, J. (1978). Error Analysis and Second Language Strategies. In J. Schumann & N. Stenson (ed.), *New frontiers in second language learning*. Massachusetts: Newbury House.
- Ringbom, H. & Jarvis, S. (2009). The Importance of Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning. In M. H. Long & C. J. Doughty, *The Handbook of Language Teaching*. Malden, Oxford, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Rodrigues, S. (2001). A consciencialização linguística como componente fundamental da formação inicial de professor de português. In F.I Fonseca, I. Duarte, & O.

- Figueiredo (orgs.), *Actas do colóquio "A Linguística na Formação do Professor de Português"*. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto. 225-237.
- Ruck, H. (1980). *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Paris : Hatier. Col. Langues et apprentissage des langues.
- Santos, O. (1994). Um modelo de estratégia de ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna. In F.I. Fonseca (org.), *Pedagogia da Escrita. Perspectivas* (pp. 129-153). Porto: Porto Editora. Col. Linguística.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative Language Teaching: The State of the Art. *TESOL Quartely*, 25 (2), 261-277.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. In M. Martlew (ed.), *The psychology of written language: Developmental and educational perspectives* (pp. 67-95). Chicester, West Sussex: John Wiley & Sons.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S., Rosenberg, (ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics, Volume 2, Reading, writing and language learning* (pp. 142-175). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schachter, J. (1974). Un error en el análisis de errores. In Liceras, J. (comp.) (1992 [1991]), *La Adquisición de las Lenguas Extranjeras. Hacia un Modelo de Análisis de la Interlengua* (pp.195-205). Madrid: Visor.
- Selinker, L. (1972). Interlanguae. In J.H. Shumann & N. Stenson (eds.) (1974), *New Frontiers in Second Language Learning* (pp. 114-136). Rowley: Newbury House.
- Silva, C. (2006). *Coesão e coerência na produção escrita na LE: uma investigação da influência da LM*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.
- Silva, T. (1993). Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing: The ESL Research and Its Implications. *TESOL Quartely*, 27 (4), 657-677.
- Silva, V. (2004). Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). *Soletas*, 8 (suplemento), 7-17. São Gonçalo: Departamento de Letras da

Universidade Estadual do Rio de Janeiro. (disponível em <http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/01.pdf>, consultado a 23/01/2012).

Siopa, C, Ernesto, N. & Companhia, C. (2003). “A competência em português dos estudantes universitários em Moçambique: Primeira abordagem”. *Idiomático, 1* (Revista Digital de Didáctica de PLNLM). Instituto Camões – Centro Virtual Camões. Obtido a 24/01/2012 em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/05/01.html>

Sousa, A. B. (2009 [2005]). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, S. (2011). *Análise de Erros na Produção Escrita de Aprendentes de Português Língua Estrangeira – Nível A1.2*. Relatório de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (disponível em <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56985/2/TESEMESSANDRASOUSA000141620.pdf>, consultado a 26/02/2012).

Stroud, C. (1997). Os Conceitos linguísticos de “erro” e “norma”. In C. Stroud & P. Gonçalves (orgs.), *Panorama do Português Oral de Maputo. Volume II – A Construção de um Banco de “erros”* (pp. 8-34). Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Stroud, C. & Gonçalves, P. (1997). Introdução. In C. Stroud & P. Gonçalves (orgs.), *Panorama do Português Oral de Maputo. Volume II – A Construção de um Banco de “erros”* (pp. 1-7). Maputo: Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Tijus, C., Ganet, L. & Brézillon, P. (2006). Neuf motifs de révision des textes procéduraux : l’apport de la catégorisation et des graphes contextuels à l’explication du savoir-faire. In S. Pétillon & F. Ganier (eds.), *Langages – La révision de textes. Méthodes, outils et processus*, 40 (164), 86-97.

Wardhaugh, R. (1974). The Contrastive Analysis Hypothesis. In J.H. Shumann & N. Stenson (eds.), *New Frontiers in Second Language Learning* (pp. 11-19). Rowley: Newbury House.

- Widdowson, H.G. (1979). The Teaching of English as Communication. In C. J. Brumfit & K. Johnson (eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching* (pp.117-121). Oxford: Oxford University Press
- Worfersberger, M. (2003). L1 to L2 Writing Process and Strategy Transfer: A Look at Lower Proficiency Writers. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 7(2). Obtido a 16/05/2012 em <http://tesl-ej.org/ej26/a6.html>
- Vásquez, G. (2009). El concepto de error: estado de la cuestión y posibles investigaciones. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 5, 104-112. (disponível em http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista_5/articulos_n5/vazquez_a.pdf, consultado a 24/05/2012).
- Veloso, J. (2003). *Da Influência do Conhecimento Ortográfico sobre o Conhecimento Fonológico: Estudo Longitudinal de um Grupo de Crianças Falantes Nativas do Português Europeu*. Tese de Doutorado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Viana, N. (2008). Língua, cultura, integração. In L. Masello (org.), *Portugués Lengua Segunda y Extranjera en Uruguay-Actas del “Primeiro Encontro de Professores de Português Língua Estrangeira.”* Montevideo: Centro de Línguas Estrangeiras-Instituto de Linguística da Faculdade de Humanidade e Ciências da Educação da Universidade da República. 11- 23.
- Vieira, F. (1998). *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira: Uma Intervenção Pedagógica em Contexto Escolar*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Vygotski, L.S. (2001 [1993]). Pensamiento y lenguaje. In *Obras Escogidas*. Madrid: A. Machado Libros.

ANEXOS

Anexo n.º 1

Questionário sobre perfil sociolinguístico

Questionário

Este questionário insere-se num projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Português Língua Estrangeira/Língua Segunda da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. O objetivo deste questionário é caracterizar o perfil sociolinguístico dos alunos da Oficina de Escrita em Português. A confidencialidade das respostas é garantida.

1. Sexo:

Masculino

Feminino

2. Qual a sua idade?

Inferior ou igual a 25 anos

26-29 anos

30-39 anos

40-49 anos

50 – 59 anos

Igual ou superior a 60 anos

3. Identifique a localidade de nascimento: _____

4. Qual a sua língua materna?

Espanhol

Italiano

Português

Outra

Qual? _____

5. Qual a língua materna dos seus pais?

Mãe:

Espanhol

Italiano

Português

Outra

Qual? _____

Pai:

Espanhol

Italiano

Português

Outra

Qual? _____

6. Qual o grau de instrução dos seus pais?

Mãe: _____

Pai: _____

7. Estudou alguma vez numa escola bilingue?

Sim

Não

(Se a resposta for Não passe para a 9.ª pergunta)

8. Caso tenha respondido afirmativamente à questão anterior, identifique as duas línguas de estudo bilingue.

9. Qual/quais o(s) grau (s) de ensino superior que se encontra a frequentar atualmente?

Tecnicatura

Professorado

Licenciatura

Pós-graduação

10. Qual/quais a(s) língua(s) estrangeira(s) que estudou ou se encontra a estudar?

Alemão

Espanhol

Francês

Inglês

Italiano

Outra

Qual? _____

11. Com que idade começou a aprender português? _____

12. Que disciplinas e/ou cursos frequentou até hoje na área dos estudos portugueses?

Obrigada pela sua colaboração!

Raquel Carinhas

Anexo n.º 2

Programa da Oficina de Escrita em Português

FACULDADE DE HUMANIDADES E CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE DA REPÚBLICA

OFICINA DE ESCRITA EM PORTUGUÊS

Leitora: Raquel Carinhas

Carga horária/semana: 4hs (60 horas)

Tipo de disciplina: prática

Finalidade: desenvolver a competência escrita em PLE de textos dos domínios profissional e académico.

Objetivos específicos:

- Interagir em situações de comunicação escrita diversificadas, fazendo apelo a meios verbais e não-verbais:
 - ✓ utilizando estratégias de observação do discurso interacional escrito;
 - ✓ utilizando processos de estruturação em discursos interacionais;
 - ✓ avaliando o seu desempenho enquanto agente de interação.
- Produzir textos escritos correspondendo a necessidades específicas de comunicação:
 - ✓ utilizando processos de preparação para a escrita;
 - ✓ utilizando processos de construção textual;
 - ✓ avaliando o seu desempenho enquanto produtor de texto.
- Refletir:
 - ✓ sobre o funcionamento do sistema linguístico e sobre o uso de língua em situação de comunicação;
 - ✓ sobre o processo de aprendizagem;
 - ✓ sobre a utilização de estratégias de superação de dificuldades de aprendizagem

Conteúdos programáticos:

Unidade A: A contração do texto: o resumo. Técnicas de resumo. Conteúdos linguísticos: substituições lexicais, reformulações parafrásticas e pontuação.

Unidade B: A notícia. Técnicas de construção da notícia. Conteúdos linguísticos: a pronominalização e a nominalização.

Unidade D: O artigo de opinião e o editorial. A argumentação e a contra-argumentação. Conteúdos linguísticos: atos ilocutórios de enunciação e conectores frásicos.

Unidade E: A crónica: a crónica jornalística não literária e paraliterária. Da argumentação à narração. Conteúdos linguísticos: coordenação, subordinação e conectores frásicos.

Avaliação:

Contínua por portefólio.

Pressupostos teóricos & metodologia:

A autonomia e eficácia de intervenção do cidadão, assim como a sua maior abertura ao mundo e uma maior mobilidade, requerem o domínio de várias línguas estrangeiras (LE). Tendo em conta o atual contexto do português e a situação geográfica e política do Uruguai, a aprendizagem desta LE dá resposta a necessidades políticas, sociais e profissionais, que conduz a um desenho curricular da Oficina baseado em três grandes eixos:

- 1- a competência de comunicação nas dimensões linguística, cultural e discursiva, aplicada aos domínios da receção e produção escritas;
- 2- a componente estratégica;
- 3- a formação para a cidadania.

A organização deste programa e as opções ao nível dos conteúdos partem de uma análise do papel específico que o português tem na heterogeneidade de formação dos alunos e das necessidades futuras de utilização.

Para cada unidade temática, cuja leitura deve ser horizontal, o trabalho da competência de produção escrita deve ser entendido como um processo de progressão em espiral que engloba três fases: a preparação, a execução e a avaliação. Estes processos estruturam as atividades e tarefas a propor pelo professor e/ou alunos e estão subjacentes aos textos a trabalhar. A fase de preparação vai ser composta pela observação e análise do tipo de texto em estudo e pela abordagem dos conteúdos mais relevantes tendo em conta que a seleção gramatical e lexical varia consoante o tipo de texto. Não se exclui, evidentemente, a execução de tarefas linguísticas nas fases posteriores, pois, muitas vezes, o aluno apercebe-se do não-domínio de ferramentas linguísticas na elaboração do projeto escrito e/ou na autoavaliação do produto.

Porque no processo de aprendizagem de uma LE é essencial a estruturação de um saber contínuo e progressivo, o portefólio dos trabalhos dos alunos irá ter um papel fundamental na hetero e autoavaliação dos produtos escritos e da evolução do aluno. Neste âmbito, o portefólio está concebido para recolher qualquer trabalho elaborado, curricular ou extracurricularmente, procurando-se incentivar o aluno na elaboração de propostas de trabalho transversal.

No que se refere à avaliação, ela é considerada formativa e formadora. Os instrumentos avaliativos (textos escritos em aula, propostas transversais, portefólio) visam a uma maior consciencialização pelo aluno da sua própria aprendizagem e da construção e seleção de estratégias que o tornem mais competente na língua-alvo.

Planificação da unidade didática “O texto argumentativo”

Unidade didática: o texto argumentativo

Aula n.º 1

21 de novembro de 2011

Atividades	Competências específicas/ operacionalização	Conteúdos				Avaliação
		Discursivos/funcionais	Morfossintáticos	Lexicais	Socioculturais	
<p>Apresentação da imagem ilustrativa do artigo de imprensa «Sonho europeu», formulação de hipóteses sobre o significado da imagem e mobilização de estratégias argumentativas. (anexo n.º 4).</p> <p>Relação imagem com título do artigo e reformulação de hipóteses.</p> <p>Leitura do texto em voz alta e levantamento de questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em que é que consiste o programa Erasmus? - Segundo os entrevistados, quais são as principais mais-valias de participar no programa? 	<p>O aluno é capaz de:</p> <p>Compreensão escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - formular hipóteses a partir de indícios visuais e verbais mobilizando conhecimentos prévios; - identificar o tipo de documento e a situação de comunicação; - compreender o sentido global do texto; - selecionar informação explícita ; - deduzir o significado de palavras, expressões e estruturas gramaticais e discursivas a partir do 	<p>Expressir a opinião: <i>Penso que, creio que, parece-me que, na minha opinião, considero que, diria que, do meu ponto de vista, na minha perspectiva, defender que</i></p> <p>Justificar uma opinião: <i>de facto, na verdade</i></p> <p>Comparar: <i>como</i></p> <p>Avaliar: <i>mais</i></p>	<p>Expressão de causa : <i>porque, dado que, visto que, já que, por</i></p> <p>Expressão de oposição: <i>mas, porém, no entanto, contudo</i></p> <p>Expressão de concessão: <i>apesar de, ainda assim, ainda que</i></p> <p>Conectores +</p>	<p>Vocabulário relacionado com o tema do texto</p> <p>Verbos e expressões de opinião: <i>há quem diga</i></p> <p>Combinatória: <i>fazer-se entender, cobrir despesas</i></p>	<p>Referências culturais: mundo académico, cultura erasmus, emigração, sociedade global</p>	<p>Observação direta</p> <p>Ficha de trabalho</p> <p>Esquema de escrita</p> <p>Produto final</p>

<p>- Quais os dois principais entraves?</p> <p>- A imagem que nos dá o texto do programa Erasmus é positiva ou negativa? Porquê?</p> <p>Distribuição e realização da ficha de trabalho sobre o texto argumentativo a partir do texto lido (anexo n.º 4):</p> <p>- quais as vantagens e desvantagens de se viver no estrangeiro ? (complemento do exercício 1).</p> <p>- a partir do brainstorming e do texto, fazer o levantamento de expressões que servem para dar opinião.</p> <p>- identificar os meios onde podemos encontrar textos escritos argumentativos (internet e imprensa).</p> <p>- realizar o exercício 2.</p> <p>Preparação da tarefa de escrita: produzir um texto para ser publicado no correio do leitor de um jornal. (O que é o correio do leitor? Qual o público-alvo? Quais as características gerais do género?...).</p>	<p>contexto ;</p> <p>- identificar e classificar expressões e estruturas linguísticas e discursivas ;</p> <p>- identificar sequências discursivas dominantes (narrativa, descritiva, argumentativa)</p> <p>Produção escrita:</p> <p>-recolher informação necessária sobre um tema ;</p> <p>-definir as sequências discursivas predominantes ;</p> <p>- organizar a informação a partir de um plano/esquema de redação</p> <p>- escrever um texto expondo uma opinião ;</p> <p>- verificar a correção linguística e a adequação do produto;</p> <p>- utilizar estratégias de autocorreção e refletir sobre problemas/erros detetados no processo.</p>	<p>Exemplificar:</p> <p><i>como por</i></p> <p><i>exemplo, por</i></p> <p><i>exemplo</i></p> <p>Conectores</p>	<p>construção verbal</p> <p>Regências verbais e nominais: a possibilidade de; a culpa é de; resume-se a/à; aproveitar para</p>			
--	---	--	--	--	--	--

	Mediação LE/LM: - identificar equivalências e diferenças entre a LE e a LM nos níveis discursivo, lexical e morfossintático ; - mobilizar estratégias de aprendizagem anteriormente adquiridas.					
--	--	--	--	--	--	--

Unidade didática: o texto argumentativo

Aula n.º 2

23 de novembro de 2011

Atividades	Competências específicas/ operacionalização	Conteúdos				Avaliação
		Discursivos/ funcionais	Morfossintáticos/ semânticos	Lexicais	Socioculturais	
<p>Revisão dos principais tópicos abordados na aula anterior: o texto de opinião, parágrafo argumentativo, parágrafo contra-argumentativo.</p> <p>Discussão aluno-professor dos planos de redação do escrito sobre experiências profissionais no estrangeiro.</p> <p>Elaboração do artigo de opinião (exercício 3 da ficha de trabalho n.º1). (anexo n.º 4)</p> <p>Auto e heterocorreção, entre pares e com o apoio do professor, da 1ª versão do artigo de opinião.</p>	<p>O aluno é capaz de :</p> <p>Produção escrita:</p> <p>-recolher informação necessária sobre um tema mediante mobilização de conhecimentos prévios e consulta de pares, internet e outros;</p> <p>-definir sequências discursivas predominantes;</p> <p>- organizar a informação a partir de um plano/esquema de redação;</p> <p>- escrever, a partir de um plano, um texto expondo uma opinião;</p> <p>- verificar a correção linguística e a adequação do produto;</p>	<p>Expressir a opinião: <i>Penso que, creio que, parece-me que, na minha opinião, do meu ponto de vista, na minha perspectiva, defendo que</i></p> <p>Justificar uma opinião: <i>de facto/de fato (PB), na verdade/em verdade (PB)</i></p> <p>Exemplificar: <i>como por</i></p>	<p>Expressão de causa: <i>porque, que, dado que, visto que, já que, por</i></p> <p>Expressão de oposição: <i>mas, porém, no entanto, contudo</i></p> <p>Expressão de concessão: <i>apesar de, ainda assim, ainda que, mesmo que,</i></p>	<p>Vocabulário relacionado com o tema do texto</p> <p>Verbos e expressões de opinião: <i>é crucial, é notável, não sem razão, seria desejável</i></p>	<p>Referências culturais : panorama da despenalização e legalização das drogas</p>	<p>Observação direta</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Esquema de escrita</p> <p>Produto final (1ª versão)</p>

<p>Retoma dos meios, identificados na aula anterior, onde podemos encontrar textos escritos argumentativos e levantamento de exemplos mais específicos da imprensa escrita: artigo de opinião, correio do leitor, editorial, crónica.</p> <p>Distribuição da ficha de trabalho n.2 sobre o texto argumentativo (anexo n.º 4) e levantamento de hipóteses acerca do género "editorial": escrito pelo editor/diretor do jornal; temática controversa (política, económica, social, cultural) recente e geralmente da semana; indicia a ideologia do meio de comunicação.</p> <p>Leitura em voz alta do texto "Legalizar as drogas": identificação do assunto do editorial, reconhecimento dos argumentos contra e a favor da temática em causa e análise da funcionalidade dos conectores sublinhados.</p> <p>Organização dos conectores sublinhados em grupos, a partir do seu sentido e contexto, e</p>	<p>- utilizar estratégias de auto e heterocorreção e refletir sobre problemas/erros detetados no processo.</p> <p>Compreensão escrita:</p> <p>- formular hipóteses a partir de indícios verbais mobilizando conhecimentos prévios;</p> <p>- identificar o tipo de documento e a situação de comunicação;</p> <p>- compreender o sentido global do texto;</p> <p>-selecionar informação explícita;</p> <p>- deduzir o significado de palavras, expressões e estruturas gramaticais e discursivas a partir do contexto;</p> <p>- identificar e classificar expressões e estruturas linguísticas e discursivas;</p> <p>- identificar sequências discursivas dominantes (narrativa, descritiva, argumentativa).</p>	<p><i>exemplo, como, a saber, por exemplo</i></p> <p>Enumerar: <i>por um lado, por outro lado, por fim, em seguida</i></p> <p>Adicionar: <i>e, também, não só...mas também, além disso</i></p> <p>Concluir: <i>em conclusão, assim, assim sendo, então, que</i></p>	<p><i>embora</i></p> <p>Expressão de sequencialidade temporal: <i>ainda, após, antes, em seguida</i></p> <p>Expressão da condição: <i>se, caso, no caso de</i></p> <p>Conectores + construção verbal: <i>mesmo que + conjuntivo</i></p> <p>Condicional hipotético e verbos modais para apresentação de possíveis soluções</p>			
---	--	---	---	--	--	--

<p>enumeração de outros passíveis de serem introduzidos nos grupos selecionados (grupo II da ficha de trabalho).</p> <p>TPC- Reescrever o texto de opinião elaborado em aula.</p>	<p>Mediação LE/LM:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificar equivalências e diferenças entre a LE e a LM nos níveis discursivo, lexical e morfossintático ; - mobilizar estratégias de aprendizagem anteriormente adquiridas. 					
---	--	--	--	--	--	--

Unidade didática: o texto argumentativo

Aula n.º 3

28 de novembro de 2011

Atividades	Competências específicas/ operacionalização	Conteúdos				Avaliação
		Discursivos/ funcionais	Morfossintáticos/ semânticos	Lexicais	Socioculturais	
<p>Reformulação textual, em grande grupo, de excertos de notícias escritas pelos alunos.</p> <p>Levantamento e discussão, em grande grupo, de problemas lexicais, gramaticais e discursivos mais frequentes nos textos escritos: pontuação, alguns contextos de uso do conjuntivo, conectores e pontuação, seleção de léxico e expansão de campos semânticos.</p> <p>Colocação de dúvidas, aluno-professor e entre pares, sobre questões discursivas, morfossintáticas, semânticas e</p>	<p>O aluno é capaz de :</p> <p>Produção escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - verificar a correção linguística e a adequação de excertos de produções escritas; - reformular/reescrever com clareza, aceitabilidade e correção; - utilizar estratégias de auto e heterocorreção e refletir sobre problemas/erros detetados no processo e nos produtos escritos. <p>Mediação LE/LM:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificar equivalências e 	<p>Expressar a opinião: <i>penso que, creio que, parece-me que, na minha opinião,</i></p> <p>Justificar uma opinião : <i>de facto/ de fato (PB), na verdade/em verdade (PB)</i></p> <p>Adicionar: <i>e, também, além disso, bem como</i></p>	<p>Expressão de causa: <i>porque, que, dado que, visto que</i></p> <p>Expressão de oposição: <i>mas, porém, no entanto, contudo, todavia</i></p> <p>Expressão de concessão: <i>apesar de, ainda assim, ainda que, mesmo que, embora</i></p>	<p>Vocabulário relacionado com os temas dos mini-textos da aula: legalização de drogas, toxicodependentes, marginalidade, liberdade de comunicação e de expressão, manipulação genética, equilíbrio natural,</p>	<p>Problemáticas atuais associadas à despenalização e legalização das drogas, à manipulação genética, à internet e à liberdade de comunicação e expressão, e às relações internacionais e ao papel das organizações supranacionais</p>	<p>Observação direta</p> <p>Fichas de trabalho</p>

<p>lexicais do português. Realização dos dois primeiros exercícios do grupo III da ficha de trabalho "O texto argumentativo (II)" mediante a utilização dos conectores convenientes para a construção de parágrafos contra-argumentativos. (anexo n.º 4)</p> <p>Sistematização da construção sintática de conectores de concessão e de contraste.</p> <p>TPC- Exercícios 3 e 4 do grupo III da ficha de trabalho " O texto argumentativo (II)".</p>	<p>diferenças entre a LE e a LM nos níveis discursivo, lexical, semântico e morfossintático ; -utilizar estratégias de aprendizagem anteriormente adquiridas.</p>	<p>Modalizar através de advérbios de modo (<i>certamente, possivelmente, provavelmente, eventualmente</i>) e modos verbais (presente do indicativo vs condicional).</p>	<p>Conectores concessão + verbo e/ou nome: <i>apesar de, ainda que, mesmo que, embora</i> Conectores de contraste e pontuação: <i>no entanto, contudo, todavia, porém</i> Seleção lexical e significado: <i>tornar, tornar-se, voltar, voltar-se</i></p>	<p>soberanias nacionais, direitos humanos.</p> <p>Expansão lexical: <i>realizar, concretizar, ocorrer, acontecer, suceder; aproveitar, desfrutar, usufruir; trasladar, mudar, transferir, adiar, transportar</i></p>		
---	---	---	--	--	--	--

Unidade didática: o texto argumentativo

Aula n.º 4

30 de novembro de 2011

Atividades	Competências específicas/ operacionalização	Conteúdos				Avaliação
		Discursivos/ funcionais	Morfossintáticos/ semânticos	Lexicais	Socioculturais	
<p>Correção do TPC: escrita de parágrafos contra-argumentativos.</p> <p>Manipulação dos conectores utilizados pelas alunas na escrita de parágrafos contra-argumentativos mediante a substituição de conectores de contraste por de concessão e vice-versa, e consciencialização das transformações semânticas e sintáticas (modos verbais).</p> <p>Distribuição da ficha de trabalho da ficha de trabalho "O texto argumentativo (III) - conectores do discurso" e realização dos exercícios 1. e 2. (anexo n.º 4)</p>	<p>O aluno é capaz de :</p> <p>Produção escrita/consciência metalinguística:</p> <p>-Recolher informação necessária sobre um tema mediante mobilização de conhecimentos prévios, conhecimento do mundo e consulta de pares;</p> <p>- selecionar argumentos e contra-argumentos;</p> <p>- definir sequências discursivas predominantes;</p> <p>- definir registos de língua e situação comunicativa;</p>	<p>Expressir a opinião: <i>acho que, penso eu, creio que, é aconselhável, é desejável</i></p> <p>Justificar uma opinião : <i>de facto/ de fato (PB)</i></p> <p>Exemplificar: <i>como por exemplo, como, a saber, por</i></p>	<p>Expressão de causa: <i>porque, que, dado que, visto que</i></p> <p>Expressão de oposição: <i>mas, porém, no entanto, contudo, todavia</i></p> <p>Expressão de concessão: <i>apesar de, ainda assim, ainda que, mesmo que, embora</i></p> <p>Conectores concessão +</p>	<p>Vocabulário relacionado com os mini-textos apresentados em aula.</p>	<p>Questões do mundo atual, como por exemplo, a sociedade de informação, a ecologia e a proteção de animais, terrorismo</p>	<p>Observação direta</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Esquema de escrita</p>

<p>Sistematização das construções verbais de frases introduzidas por determinados conectores e expressões de opinião.</p> <p>Realização do exercício de aplicação n.º3 da ficha de trabalho.</p> <p>Preparação da escrita de um artigo de opinião (grupo IV da ficha de trabalho "O texto argumentativo (II)") (anexo n.º 4):</p> <ul style="list-style-type: none"> - reflexão em grande grupo sobre a organização do texto de opinião; - seleção individual da temática do artigo de opinião e escolha de argumentos. <p>TPC- Produção de um artigo de opinião sobre uma questão atual e controversa do foro político, económico, social ou cultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - organizar a tarefa mediante a determinação prévia das atividades envolvidas no processo de escrita. <p>Mediação LE/LM:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificar equivalências e diferenças entre a LE e a LM nos níveis discursivo, lexical e morfosintático ; -utilizar estratégias de aprendizagem anteriormente adquiridas. 	<p><i>exemplo</i></p> <p>Enumerar: <i>por um lado, por outro lado</i></p> <p>Adicionar: <i>e, também, não só...mas também, além disso</i></p> <p>Reformular: <i>aliás, ou seja, quer dizer, de qualquer maneira</i></p>	<p>verbo e/ou nome: <i>apesar de, ainda que, mesmo que, embora</i></p>			
---	---	---	--	--	--	--

Materiais didáticos da unidade didática “O texto argumentativo”

Oficina de escrita em português

Ficha de trabalho

O texto argumentativo (I)

1. Valerá a pena?

Grande parte dos estudantes universitários portugueses e licenciados opta por fazer os seus estudos fora do país. A partir do artigo de imprensa "O sonho europeu" ("Guia estudante", *Expresso*, 28 de julho de 2007, em anexo), indique vantagens e desvantagens de viver e estudar no estrangeiro.

Vantagens 😊	Desvantagens 😞

2. Vamos argumentar!

Argumentar: convencer o outro de uma afirmação ou de uma opinião que é sustentada pelo escritor.

2.1. Estratégias argumentativas: a construção de parágrafos argumentativos

O parágrafo argumentativo:

- Está orientado para defender uma opinião.
- A tese com que se inicia o parágrafo deve ser confirmada pelos argumentos seguidamente desenvolvidos (conectores: *pois, posto que, porque, visto que, dado que...*).

Exemplo:

Para muitos pais, o Hi5.com constitui um pesadelo. Desde logo porque, à primeira vista, é difícil entender o fascínio daquilo!

(José Alberto Carvalho, Quem TV, *Única*, 27 de Março de 2007)

2.2. Prova de fogo I!

Construa um parágrafo argumentativo destinado a defender os benefícios de uma experiência profissional no estrangeiro.

2.3. Estratégias argumentativas: a construção de parágrafos contra-argumentativos

O parágrafo contra-argumentativo:

- Tem por finalidade expor teses contrárias àquela que é defendida para finalmente as descartar por serem consideradas insuficientes e/ou inválidas.
- Conectores: *mas, ainda que, apesar de, no entanto, porém...*

Exemplo:

É verdade que proporcionar aos imigrantes o mesmo tratamento legal dos cidadãos de um país costuma provocar tensões sociais e proporcionar o desenvolvimento de atitudes xenófobas por parte da população nativa. [contra-argumento]

Mas refugiar-se num raciocínio deste tipo para justificar leis injustas e aplicações repressivas das mesmas revela um posicionamento político de muito pouco alcance. [refutação]

2.4. Prova de fogo II!

Elabore um parágrafo contra-argumentativo acerca da emigração de recém-licenciados para o estrangeiro.

Contra-argumento: inconveniente (s)

Tese: percentagem considerável de estudantes uruguaiois decide trabalhar em Espanha

Argumento: vantagem



correio do leitor

Tarefa: Sair do país e partir numa aventura pelo Mundo fora não é fácil. Considera importante a experiência de se estudar no exterior? Tendo em conta as vantagens e desvantagens enumeradas no ponto 1., escreva um artigo passível de ser publicado no "Correio do leitor" do jornal *Expresso* sustentando a sua opinião.

Expressões úteis:

Penso que...

Considero que...

Creio que...

Diria que ...

Parece-me...

Do meu ponto de vista, ...

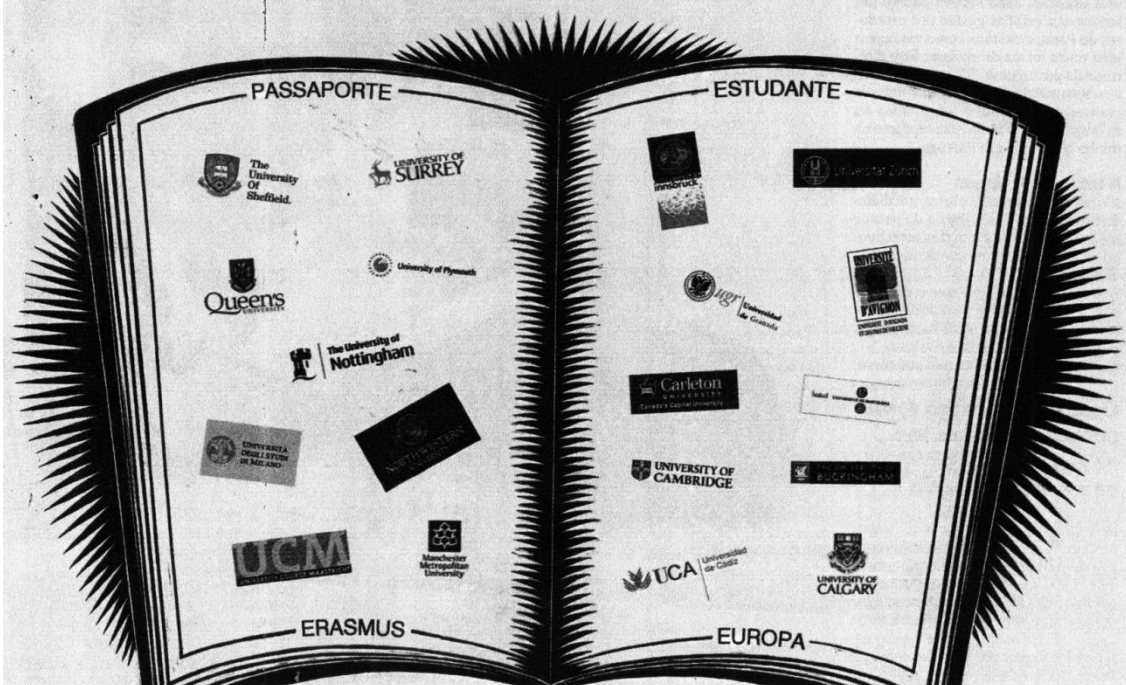
Na minha opinião, ...

Na minha perspetiva, ...

Bom trabalho! ☺

Raquel Carinhas

O sonho europeu



Estudar numa universidade estrangeira, ainda que por pouco tempo, é um sonho que milhares de estudantes alimentam, ano após ano. Viver sozinho, rodeado de jovens de vários países, aprender uma nova língua e travar conhecimento com outras formas de ensinar são motivos de sobra para embarcar nesta aventura. O programa Erasmus tem-se revelado um grande aliado na concretização deste projecto.

Texto de CAROLINA REIS

No ano lectivo 2005/2006 mais 4000 os estudantes portugueses colocaram o carimbo de uma universidade estrangeira no passaporte escolar. A culpa é do programa Erasmus, que oferece aos jovens dos países membros da União Europeia (UE), e ainda da Turquia, Islândia, Lichtenstein e Noruega, a possibilidade de estudar durante alguns meses numa universidade europeia. Desde 1987 que este programa tem permitido, a milhares de jovens, viver e estudar no estrangeiro, facilitando, assim, a circulação no espaço europeu. Os portugueses não temem a aventura, e só o Luxemburgo não recebeu, ainda, alunos nacionais. Nos últimos seis anos, as preferências dos estudantes lusos têm estado voltadas para Espanha, Itália e França.

A procura de conhecimento

Pedro Luis é um dos jovens da geração Erasmus. Em 2005/2006 passou um semestre, na universidade de Tuscia, em Viterbo, nos arredores de Roma, a terminar o curso de economia. "Foi uma experiência muito enriquecedora a nível pessoal. Estive em contacto com pessoas vindas de todas as partes do mundo, que tinham a mesma abertura para viver o espírito Erasmus como eu." O popular "espírito Erasmus" parece ser comum a todos os que se aventuram Europa fora. Há quem diga que são as festas, a aprendizagem de uma nova língua, ou a autonomia familiar. Para Pedro, resume-se à "procura de conhecimento", seja cultural ou académico. Foi pela oportunidade de conhecer novos povos e culturas que Ana Rita Ribeiro trocou, por um ano, a Universidade

de Aveiro pelo Pólo Científico da Universidade de Bolonha.

"O ano que passei fora ensinou-me a respeitar mais os outros, tornou-me mais consciente da forma como as outras pessoas vivem e ajudou-me a aceitar as diferenças para ter um convívio saudável." Porém, nem só de contacto humano vive o Erasmus. João Pereira passou um semestre a estudar gestão nos arredores de Paris, e destaca como vantagem uma outra forma de ensinar, bem diferente da portuguesa. "Foi uma excelente oportunidade, porque pude investir noutras áreas, como a informática ou as línguas. E não tinha essa hipótese na minha faculdade em Portugal."

A barreira da língua

Morar no estrangeiro obriga imediatamente ao domínio da língua do país de acolhimento. Esse é um dos atractivos do programa e, ao mesmo tempo, uma dificuldade.

Ana Rita Ribeiro conta que o contacto com a língua italiana foi o primeiro entrave. "A língua é a maior barreira que se encontra inicialmente."

Nada que não se resolva com uns cursos

O factor económico acaba por ser o que mais leva os jovens a desistir da aventura europeia

de línguas antes de partir e no país de destino. "Tirei um curso básico antes de ir, e outro já em Itália", conta a jovem. E deixa um conselho a todos os que se preparam para partir: "Aprendam a língua do país que vos acolhe porque torna muito mais simples a integração".

A própria interacção com outros jovens Erasmus é também uma ajuda preciosa para aprender novos idiomas. "Como a maior parte dos italianos não falava inglês, tinha de me fazer entender e aproveitei para praticar", recorda Pedro Luís, o estudante de economia.



A barreira da língua é o primeiro grande contratempo que os estudantes têm de enfrentar

E caro, mas vale a pena

Apesar dos elogios, o programa Erasmus não é perfeito. Viver na Europa com um orçamento português é quase impossível. E a bolsa de mobilidade, a que todos os jovens têm acesso, não chega para cobrir todas as despesas.

Isabel Joaquim, da Agência Nacional para o Programa Sócrates e Leonardo Da Vinci, responsável pelo Erasmus, defende que o factor económico acaba por ser o que mais leva os jovens a desistir da aventura europeia.

Nos seis meses em que estive em França, João Pereira lembra que entre a residência e a alimentação gastava em média 600 euros por mês. Pedro Luís gastou um pouco menos, 500 euros, mas sublinha que tal só foi possível por ter ficado alojado numa residência para estudantes.

Mesmo assim, é um investimento que enriquece o currículo, garantem. "Valeu a pena", conclui João Pereira.

In: "Guia estudante", *Expresso*, 28 de julho de 2007

Oficina de escrita em português

Ficha de trabalho

O texto argumentativo (II)

I- Dar opinião: o editorial

Durante a leitura vamos:

- ✓ Identificar o assunto do artigo de opinião;
- ✓ reconhecer os argumentos contra e a favor da temática em causa;
- ✓ analisar a funcionalidade das palavras e expressões sublinhadas.

Legalizar as drogas

FOLHA.com

Após descriminalizar o uso pessoal, em 2006, país deve acelerar debate na direção de rever proibição da maconha e outras substâncias banidas

Folha de S. Paulo 19/06/11

A decisão do Supremo Tribunal Federal de autorizar a Marcha da Maconha dá ensejo para retomar o debate sobre legalização e descriminalização das drogas.

Em realidade, existem dois debates. O primeiro, sobre descriminalização, ou despenalização (eliminar ou abrandar punições ao consumidor), avançou de forma considerável no Brasil.

O segundo, sobre legalização (autorizar produção, venda e consumo de substâncias hoje proibidas), mal caminhou por aqui. **Se** é que não retrocedeu, **como** sugere a renitente sanha proibicionista contra manifestações públicas pela mudança na legislação.

Esta **Folha** defende desde os anos 1990 que se faça uma discussão serena e sem preconceito de propostas alternativas para enfrentar o flagelo das drogas.

Em 1994, **por exemplo**, no editorial "Drogas às Claras", já reconhecia a falência das políticas repressivas. Advogava que a abordagem policial fosse substituída pela ótica da saúde pública, com ênfase em programas de prevenção e recuperação de dependentes. A

15 legalização, preconizava, acabaria com o prêmio pelo risco que multiplica o valor da droga **e, assim**, o lucro dos traficantes.

O foco principal, **no entanto, ainda** recaía sobre a descriminalização. Ela só chegou ao país em 2006, com a lei nº 11.343, que livrou o porte e o consumo pessoal da pena de prisão, substituindo-a por advertência, prestação de serviços e medidas educativas (programas de reabilitação), sob pena de multa. A nova lei deu ao juiz o poder de decidir, em cada situação, **se** o portador seria considerado consumidor ou traficante.

Um progresso notável, e como tal foi saudado pela **Folha**. O debate nacional e mundial, **contudo**, não parou por aí. Ganhou reforços e respeitabilidade o outro ponto de vista, a favor da legalização.

25 A Holanda autorizou a venda para consumo individual, em cafés especializados (hoje já se discutem ali restrições, **como** proibir a venda a estrangeiros). Portugal **também** liberalizou o uso. Surgiu a Comissão Global sobre Política de Drogas, que reúne em favor da tese personalidades **como** Fernando Henrique Cardoso, George Shultz, Kofi Annan, Mario Vargas Llosa e Paul Volcker.

30 Tais figuras são insuspeitas de fazer apologia das drogas. Apoiam a tese da legalização com argumentos racionais: bilhões despendidos na guerra contra as drogas não diminuíram a demanda e a oferta (estima-se que o uso de cocaína no mundo tenha aumentado 27% entre 1998 e 2008); o consumo de drogas é irreprimível; produção e venda, **se** controladas e taxadas, gerariam recursos para prevenção e tratamento.

35 Os adversários dessa perspectiva argumentam, não sem razão, que tornar as drogas legais provavelmente elevará o consumo. **Mesmo que** a legalização se restrinja ao que se convencionou chamar de "drogas leves" (categoria que inclui a maconha, por vezes também o ecstasy), haveria o risco de abrir uma porta para as mais pesadas (como crack e cocaína). São razões ponderáveis, que recomendam cautela, gradualismo e controle na adoção de políticas alternativas. A **Folha** avalia que chegou o momento de avançar na matéria, dando novos passos para a legalização. **Primeiro**, da maconha: **se** ela tem impacto na saúde comparável ao do cigarro e ao do álcool, **que** se ofereça a possibilidade de consumo dessa outra droga ao público, com limitações análogas às do tabaco e da bebida.

45 Esse seria o objetivo de médio e longo prazos. **Antes** haveria necessidade de fazer o tema avançar no plano internacional, **pois** parece irrealista que um país adote sozinho uma

liberalização mais ousada. É crucial coordenar políticas nacionais, e o governo brasileiro deveria engajar-se na promoção do debate em foros multilaterais.

Há aperfeiçoamentos imediatos por fazer, **ainda**, na política nacional de descriminalização. Faz sentido permitir o uso da maconha em rituais religiosos, **como** já ocorre com a ayahuasca no culto do Santo-Daime e similares. Seria **igualmente** desejável limitar o arbítrio de juízes na caracterização de quem é traficante ou apenas usuário, por meio de gradação nas quantidades e tipos de droga.

Por fim, em matéria tão controversa, recomenda-se alguma forma de consulta popular. **Se** aprovada no Congresso, a legalização da maconha deveria ser submetida a referendo, **após** acúmulo de dados e estudos para avaliar objetivamente a experiência. A inclusão de outras drogas poderia, **em seguida**, ser objeto de plebiscito.

Disponível em <http://coletivodar.org/2011/06/editorial-da-folha-legalizar-as-drogas/>

II- Organizando os conectores

Organize os conectores identificados no texto "Legalizar as drogas" tendo em conta o seu sentido e funcionalidade:

Não só...mas também

Porque

Apesar de

Mas

No caso de

Depois

A saber

Por um lado

Em conclusão

De facto/de fato

III- Conectando ideias...

Utilizando os conectores, ou outros, listados no grupo II, relacione as **argumentações A** com as **objeções B**, fazendo as alterações que julgar necessárias (eliminação de redundâncias lexicais, modos e tempos verbais, organização do parágrafo...):

1. A. A legalização das drogas suporia a eliminação da estrutura de marginalidade, mercado negro, máfias e delinquências que atualmente se estão a desenvolver em torno desse mundo.
B. A legalização das drogas aumentaria o número de pessoas que consomem habitualmente substâncias, ou seja, de toxicodependentes.

2. A. A liberdade de comunicação e de expressão de todo o tipo de ideias é um das vantagens da internet.
B. A liberdade de comunicação e de expressão de todo o tipo de ideias permite utilizar a internet para fazer a apologia do nazismo ou comercializar a pornografia infantil.

3. A. A manipulação genética de animais e plantas levará à destruição do equilíbrio natural do planeta, refletindo-se negativamente na humanidade.
- B. A manipulação genética de animais e de plantas pode erradicar a fome no mundo e conter a chave para a cura de muitas doenças como o cancro ou o SIDA.



4. A. A intervenção de um país nos assuntos de outro nunca é justificada. Além disso, representa um grave desrespeito pela soberania nacional de cada território e pode desencadear guerras a larga escala, dado que coloca em perigo o frágil equilíbrio das relações internacionais.
- B. Vivemos num mundo cada vez mais global, no qual deixaram de existir "assuntos internos" de cada país. Assim sendo, a comunidade internacional não se pode abster, em nome da soberania nacional, de determinadas situações que violam os direitos humanos, como por exemplo, o genocídio sistemático de etnias.



Oficina de Escrita em Português

Ficha de trabalho

O texto argumentativo (III) - conectores discursivos

1. Reescreva as frases, substituindo o **conector adversativo** por um de **lógica concessiva**:

a) O aquecimento global aumenta ano após ano, mas ninguém se preocupa com o facto.

b) A má qualidade dos programas televisivos é uma realidade. Todavia, o índice de audiências aumenta assustadoramente.

c) As touradas são uma prática bárbara. Contudo, há sempre muito público nas arenas do país.

d) A água é um bem preciso. Porém, o desperdício quotidiano de água é ameaçador.

2. Complete as frases com os verbos no tempo e modo adequados:

a) Se os EUA _____ (assinar) o novo acordo, será um passo importante na prevenção ecológica do planeta.

b) Por _____ (caçar) furtivamente, as baleias encontram-se em extinção.

c) Será necessário _____ (preservar) todas as espécies animais para garantir a sobrevivências das futuras gerações.

d) Ainda que não _____ (concordar) plenamente com o uso de animais em investigações científicas, sei que são importantes para que a medicina _____ (avançar).

e) É desejável que os parques naturais _____ (tornar-se) em locais de proteção da vida animal.

f) Serei a favor do novo jardim zoológico com a condição de _____ (melhorar) as jaulas dos animais.

g) Quando a lei da caça _____ (ser) legislada, os caçadores serão mais vigiados.

3. Una os seguintes pares de frases seguintes utilizando os conectores indicados entre parênteses e fazendo as alterações necessárias:

- a) A greve dos transportes provocará a paralisação da cidade. O sindicato não chega a acordo com o governo. (caso)
- b) O Presidente da República manifestou o seu desacordo em relação à lei do aborto. A lei do aborto foi aprovada no Parlamento. (embora)
- c) O número de imigrantes ilegais acentua-se em tempos de crise. Os serviços sem fronteiras tomam medidas mais rigorosas. (de tal maneira...que)
- d) O terrorismo tem aumentado nas últimas décadas. Muitos governos têm tomado apertadas medidas de segurança nos aeroportos. (por causa de)
- e) Aumentaram as campanhas de prevenção contra o SIDA. As pessoas continuam a ter comportamentos de risco. (por mais que)
- f) A medicina tem evoluído muito nas últimas décadas. Já é possível clonar seres humanos. (tanto...que)
- g) Há uma grande percentagem de crianças que não são vacinadas. Os governos devem fomentar campanhas de vacinação. (pelo facto de/pelo fato de)
- h) A fome em África é preocupante. A ONU tem incrementado diversos programas de apoio. (tão...que)

4. Complete os espaços em branco dos excertos retirados de artigos de opinião selecionando os conectores da caixa:

no entanto, se (2x) mas (3x) ainda que contudo, porque
ao contrário como resultado aliás por exemplo

Pluralidade significa, em Portugal, ouvir toda a gente que tenha, _____ remotamente, uma opinião sobre o assunto. (...) Esta ideia de pluralismo foi gerada pelo seu contrário: um período de ausência de opinião. _____ ameaça subverter agora todas as lógicas do bom jornalismo e da boa imprensa, _____ contaminou todo o espaço público, produzindo, _____, um país em debate permanente.

(José Alberto Carvalho, "Bitaites" in *Única/Expresso*, 4 de novembro de 2006)

Na sociedade contemporânea, crianças, jovens e adultos têm substituído o hábito da leitura pela TV. Muitos argumentam que é chato ler, e que a televisão é muito mais interessante com seus programas de entretenimento. _____o hábito de ler traz benefícios pessoais que passam despercebidos pelas pessoas. [...] Quando lemos romances, fábulas e contos, _____, a mente é obrigada imaginar personagens, indumentárias, lugares, clima, ambientes. [...] _____ da TV que já traz o conhecimento e a informação processados para o telespectador, o ato de ler é um momento pessoal de descobertas do indivíduo.

(Fábio Cruz in <http://letrasmundosaber.blogspot.com/2009/11/texto-de-opiniao-critica.html>)

Talvez o leitor já tenha reparado num flagelo que assola a sociedade portuguesa. É o flagelo da sinceridade. Há um número alarmante de pessoas para quem a sinceridade é um atributo estimável. [...] _____, tenho dificuldade em entender que ser sincero seja uma qualidade. Dizer o que se pensa não tem nada de admirável. Penso eu. É fácil (e todos sabemos que o caminho para a virtude é intrincado), revela sobrançeria (que têm as minhas opiniões de tão especial para que eu me sinta no dever de as comunicar aos outros?), e é muitas vezes desagradável (os meus pensamentos são, na esmagadora maioria das vezes, de uma inconveniência assinalável). Creio, _____, que a vida em sociedade se baseia precisamente na nossa maravilhosa capacidade de não revelar o que pensamos. Sim, eu acho que determinada senhora é gorda, _____ não lho vou dizer - sobretudo ____ ela mo perguntar. Claro que o odor corporal de certo indivíduo é desagradável, ____ ninguém me convence que eu serei uma pessoa melhor _____ lhe disser: "Eu sou sincero: o senhor cheira a táxi."

(Ricardo Araújo Pereira, "Eu sou sincero: não aprecio sinceridade" in Visão, 22 de agosto de 2010, disponível em <http://aeiou.visao.pt/eu-sou-sincero-nao-aprecio-sinceridade=f569652>, consultado por última vez 30/11/2011)

Anexo n.º 5

Ficha de trabalho sobre o esquema

Ficha de trabalho

Esquematizar ideias

I- O que é um esquema?

O esquema é um roteiro da redação. Utilizando este recurso, é possível identificar com mais facilidade a(s) ideia(s) central(ais) do texto, organizar e relacionar as informações com clareza e coerência.

Para fazer um esquema claro e compreensível é necessário:

1. Compreender o texto;
2. definir as ideias principais;
3. definir as ideias secundárias que estão ligadas a cada uma delas;
4. condensar essas ideias em frases curtas;
5. escolher a forma gráfica a elaborar o esquema.

Há várias maneiras de elaborar um esquema, mas é importante ressaltar que este deve ser breve e conter o que é mais significativo no texto. Não é necessário elaborar frases inteiras, artigos e adjetivos podem ser eliminados, sendo preferível usar **expressões mais curtas**, em tópicos. Setas ou outros recursos visuais podem facilitar a organização das ideias.

II - A praticar!

Faça uma leitura do seguinte texto e preencha o esquema:

O Universo

“Todos os **corpos** existentes na Natureza são quantidades definidas de **matéria**. Por exemplo, a madeira é matéria e uma mesa de madeira é um corpo; a borracha é matéria e um pneu de borracha é um corpo.

A matéria e, portanto, todos os corpos do Universo são constituídos por pequenas unidades denominadas **átomos**. Por serem extremamente pequenos, os átomos não podem ser vistos, nem com os mais poderosos microscópios. Entretanto, os cientistas criaram **modelos** que, dentro de certos limites, explicam os fenômenos naturais. Um dos modelos mais simples, proposto pelo físico Ernest Rutherford (1871-1937), estabelece que cada átomo é constituído de um **núcleo** central, formado basicamente por dois tipos de partículas, os **prótons*** e os **nêutrons***, e pela **eletrosfera**, constituída por um terceiro tipo de partículas, os **elétrons***, que giram em torno do núcleo [...]. Na verdade, esta é uma visão extremamente simplificada do átomo. Além das três partículas citadas, há um número muito grande de outras partículas, como, por exemplo, pósitrons, mésons, neutrinos, etc., que surgem quando ocorrem alterações nos núcleos dos átomos (reações nucleares). O estudo das propriedades dessas partículas é muito importante, principalmente para a compreensão da estrutura do Universo.

Os átomos, por sua vez, formam outros agregados: as **moléculas**. Existem muitos tipos de moléculas e seu número tende a crescer, pois diariamente são sintetizadas novas moléculas em laboratórios de química.

O campo de estudo da Física abrange todo o Universo: desde a escala microscópica, relacionada às partículas que formam o átomo, até a escala macroscópica, que diz respeito aos planetas, às estrelas e às galáxias.”

* “Atribui-se aos elétrons e prótons uma propriedade: a carga elétrica. Convenciona-se como positiva a carga elétrica do próton e como negativa a carga elétrica do elétron. Os nêutrons não possuem carga elétrica, isto é, são eletricamente neutros. Atualmente, sabe-se que prótons e nêutrons são constituídos de partículas ainda menores, denominadas *quarks*.”

Esquema do texto:

Todos os corpos do Universo, existentes na Natureza





Modelo proposto por Ernest Rutherford (1871-1937)

Estudo das propriedades dessas partículas

Moléculas

Campo de estudo da Física

Anexo n.º 6
Código de correção

Símbolo	Significado
	ortografia, acentuação, preposição, tempo verbal/modo, concordância,... ¹
X pont	ausência de pontuação
	empréstimo, neologismo
()	segmento desnecessário
X	falta de informação (sujeito, predicado, conector...)
	sequência com problemas de coerência de ideias
	repetição ²

¹ Por debaixo do sublinhado, indicávamos o tipo de erro.

² *Idem.*

Anexo n.º 7

Exemplo de um processo de correção e revisão de escrita

Megacidades Resumo

Megacidades são aquelas cidades com mais de 10 milhões de habitantes, o que apresenta suas desvantagens (y) e vantagens.

Nas primeiras está a alta densidade populacional ^{que provoca o s.s.} traz o aumento da pobreza, desemprego, ^{vocabulário} transporte inadequado, ineficiência na mobilidade e a proliferação dos assentamentos precários. Outras características negativas são os centros degradados e a contaminação ambiental pelo gases emitidos ao ar e pelo lixo.

Segundo ONU para o ano 2020 a população urbana será de 4,2 bilhões de habitantes, 136 centros urbanos ^{em} ^{se} ^{em} megacidades e 234 milhões de habitantes ^{vai} ^{morar} nas dez maiores cidades do mundo até 2025.

No entanto, também há vantagens ^{em} ^{em} maiores ^{em} ^{em} habitantes ^{em} ^{em} qualificados, maiores possibilidades de criar soluções originais. Por exemplo ^{em} ^{em} na cidade de Portland nos EUA ^{em} ^{em} um sistema implementado para ^{em} ^{em} gerenciar ^{em} ^{em} os semáforos de 135 cruzamentos ^{em} ^{em} (logrou) ^{em} ^{em} administrar os tempos das sinais ^{em} ^{em} conforme o fluxo do trânsito ^{em} ^{em} conseguiu ^{em} ^{em} uma economia de 2 milhões de dólares por ano ^{em} ^{em} e reduziu as poluições sonora e atmosférica.

Para 2014 e 2016 ^{em} ^{em} tem projetos para a Copa do Mundo e as Olimpíadas

os quais compreendem melhora do trânsito,
da qualidade do ar, revitalização do
cais do porto com uma legislação
ambiental específica e rigorosa,
aumento das áreas verdes e cicloviária
e a implementação de um sistema
de ônibus rápidos que vai ligar
20 bairros, ^{de bairros} na produção de uma
melhor qualidade de vida para todos.

Outra ^{boa} notícia é que segundo o
estudo as ^{de bairros} cidades com maior desenvolvi-
mentos serão de ^{de bairros} países "emergentes"
as quais estarão na lista dos "Gigantes".

⊕ Mudanças na cidade do RJ → objetivo X ordem do
parágrafo

- ⊕
- Partida bem do esquema
 - Duas principais ideias
 - Organização igual do resumo

2ª versão

Megacidades.

Megacidades são aqueles centros povoados por mais de 10 milhões de habitantes o que tem desvantagens mas também vantagens.

Entre os pontos negativos estão a alta densidade populacional que provoca o aumento da pobreza, desemprego, transporte e mobilidade ineficientes e a proliferação dos assentamentos precários. Além disso, os centros degradados e a contaminação ambiental pelos gases emitidos ao ar e o lixo também estão presentes nestas cidades.

Segundo a ONU, para o ano 2020 a população urbana será de 4,2 bilhões de habitantes, 136 centros se converterão em megacidades e 239 milhões de pessoas vão morar nas dez maiores cidades do mundo até 2025. (incluindo parte o último parágrafo)

No entanto, esta realidade apresenta pontos positivos, o maior número de indivíduos qualificados implica maiores possibilidades de produzir soluções digitais. Como é o caso de Portland E.E.U.U., onde um sistema implementado para administrar os semáforos de 135 cruzamentos conseguiu dirigir os tempos das sinais conforme o fluxo do trânsito. Como consequência economizaram-se 2 milhões de litros de gasolina por ano e reduziram-se as poluições sonoras e atmosféricas.

Para 2014 e 2016 Rio tem projetos para a Copa do Mundo e as Olimpíadas para a melhor qualidade de vida para todos.

Melhora do trânsito, da qualidade do ar, revitalização do cais do porto com uma legislação ambiental específica e rigorosa, aumento das áreas verdes e ciclovias e a implementação de um sistema de ônibus rápidos que vai ligar as bairras entre os planos.

Outra característica positiva é que segundo o estudo, as cidades com maior desenvolvimento serão de países "emergentes" (ou seja em desenvolvimento) e passarão a integrar a lista dos "Gigantes" (países mais desenvolvidos economicamente).

- Bom resumo: pontos principais
- Bom vocabulário com recursos de texto
- Demasiadas exemplificações para um resumo
- Faltam evitar as redundâncias do último parágrafo

3.^a versão

Megacidades

Megacidades são aqueles centros povoados por mais de 10 milhões de habitantes, isto é, uma aglomeração ^{numerosa} de pessoas que implica vantagens e desvantagens.

Entre os pontos negativos estão a alta densidade populacional que provoca o aumento da pobreza, desemprego, transporte e mobilidade ineficientes e a proliferação dos assentamentos precários. Além disso, os centros degradados e a contaminação ambiental pelos gases emitidos e o lixo também constituem problemas destas cidades.

Segundo a ONU, para o ano 2020 a população urbana será de 4,2 bilhões de habitantes, 136 centros se converterão em megacidades e até 2025, 234 milhões de pessoas vão morar nas dez maiores cidades do mundo.

Mas também tem seu lado "positivo". O estudo diz que as cidades com maior desenvolvimento serão de países "emergentes" e por outro lado ^{part} a grande aglomeração de pessoas permite também ^{part} ter maior número de indivíduos ^{aglutinac} qualificados que ^{modo veloz} podem gerar e realizar ideias originais que criam soluções. Tal é o caso de Portland E.U.U. onde um sistema de administração de semáforos permitiu economizar 2 milhões de litros de gasolina por ano e reduzir as poluições sonoras e atmosféricas.

Para 2014 e 2016, ótimo tem projetos para

Até será "ter capacidade"?

melhorar a qualidade de vida de todos seus habitantes. Entre eles estão a melhora do trânsito, legislação ambiental e linhas de ônibus que ^{conectam} vai ligar ^{conectando} os bairros. São melhoras ^{de} que vão desfrutar? habitantes e visitantes da Copa Mundial e as Olimpíadas e turistas (todas.)

⊕

- Organizaste bem o resumo
- Boa utilização de vocabulário e de conexões.

Sugestão: tenta afinar algumas expressões como:

"o estudo diz"

"indivíduos qualificados que podem gerar"

Veja a diferença entre "realizar" e "concretizar"

4.^a versão

Megacidades

Megacidades são os centros povoados por mais de 10 milhões de habitantes, isto é, uma aglomeração numerosa de pessoas que implica vantagens e desvantagens.

Entre os pontos negativos estão a alta densidade populacional que provoca o aumento da pobreza, desemprego, transporte e mobilidade ineficientes e a proliferação dos assentamentos precários. Além disso, os centros degradados e a contaminação ambiental pelos gases emitidos e o lixo também constituem problemas destas cidades.

Segundo a ONU, para o ano 2020 a população urbana será de 4,2 bilhões de habitantes, 136 centros se converterão em megacidades e até 2025, 234 milhões de pessoas vão morar nas dez maiores cidades do mundo.

Mas também tem seu lado positivo. O estudo revela que as cidades com maior desenvolvimento serão as "emergentes" e, por outro lado, o grande aglomerado de pessoas permite também contar com um maior número de indivíduos qualificados capazes de conceber e concretizar ideias originais que criem soluções.

Tal é o caso de Portland, E.U.A. onde um sistema de administração de semáforos permitiu economizar 2 milhões de litros de gasolina por ano e reduzir as poluições sonoras e atmosféricas.

Para 2014 e 2016, o Rio tem projetos para

melhorar a qualidade de vida de todos seus habitantes. Entre eles estão o melhoramento do trânsito, da legislação ambiental e das linhas ^{de ônibus} de ônibus que vão ligar 20 bairros. São medidas das quais desfrutarão os habitantes da cidade e os visitantes da Copa Mundial e das Olimpíadas.

Capaz (singular), capazes (plural)

Nota que em português, não existe a regra de que antes de "e" e "i" não se possa colocar "z", como no espanhol.

Muito bom mesmo. Ideias claras e coerentemente organizadas, tendo por base o texto-fonte.

Anexo n.º 8

Taxionomia de Leiria (2006)

LÉXICO DEFICITÁRIO
<p>DESVIOS FORMAIS</p> <p>ortografia</p> <p>acentuação</p> <p>contracção</p> <p>formas aproximadas</p> <p>flexão de nomes e adjectivos</p> <p>flexão verbal</p> <p>atribuição de género</p> <p style="padding-left: 40px;">concordância em género</p>
<p>VOCABULÁRIO INDISPONÍVEL</p> <p>empréstimos</p> <p>neologismos a partir de empréstimos</p> <p>neologismos formais</p> <p>desvios em combinatórias</p>
<p>DESVIOS NA SELEÇÃO DO LÉXICO</p> <p>Nomes</p> <p>adjectivos</p> <p>verbos</p> <p>preposições</p> <p>outras categorias</p> <p>recategorização</p>
<p>DESVIOS SINTÁCTICOS, MORFOSSINTÁCTICOS E OUTROS</p> <p>organização sintáctica</p> <p>ordem de palavras</p> <p style="padding-left: 40px;">colocação do pronome pessoal</p> <p>determinação de nomes (det.+art.)</p> <p>morfologia flexional</p> <p style="padding-left: 40px;">concordância verbal</p> <p style="padding-left: 40px;">concordância nominal em género</p> <p style="padding-left: 40px;">concordância nominal em número</p> <p>flexão causal</p> <p>tempo verbal</p> <p>modo verbal</p> <p>aspecto verbal</p> <p>infinitivo</p> <p>outros</p>

(Fonte: Leiria, 2006: 225)

Anexo n.º 9

Tabela de desvios do *corpus*

Levantamento de erros																				
	T1		T2		T3		T4		T5		T6		T7		T8		Total 1ª versões	Total versões finais	Total	%
	1ª versão	versão final	1ª versão	versão final	1ª versão	versão final	1ª versão	versão final	1ª versão	versão final	1ª versão	versão final	1ª versão	versão final	1ª versão	versão final				
Desvios Formais																				
ortografia	2	2	2	3	4		5		2	1	3	1	11	4	12	2	41	13	54	8,56
acentuação	4	1	8	1	8		1	3	4	2	5	1	3	5	37	3	70	16	86	13,63
contração				1			1				1				2	1	2	4	6	0,95
fronteira de palavra											1				2	1	3	1	4	0,63
formas aproximadas	1		1	0	2		6				1		2	0	2		15	0	15	2,38
flexão de nomes e adjetivos							1										0	1	1	0,16
flexão verbal			1		1			1						1	3	1	5	3	8	1,27
pontuação	9	3	11	4	9		7	3	11	3	6	3	7	4	12	1	72	21	93	14,74
outros	2	1			2		2		1				1				8	1	9	1,43
subtotal																	216	60	276	43,74
Vocabulário Indisponível																				
empréstimos	3	3	4		4	2	2	3	2	1	2	1		2	5		22	12	34	5,39
neologismos a partir de empréstimos			2	1	3		3	2			1		1	1	4		14	4	18	2,85
neologismos formais					1	1		1									1	2	3	0,48
subtotal																	37	18	55	8,72
Desvios na Seleção do Léxico																				
nomes			1				1	1	2				3	2	2		9	3	12	1,90
verbos	4		2	3	1		1		1		4		3	3	2	1	18	7	25	3,96
preposições		3	6	2	5			1	6	1	2	2	6	6	13	1	38	16	54	8,56
outras categorias	2						1		1	1	1		2		4	1	11	2	13	2,06
recategorização	1		1										1		1		4	0	4	0,63
subtotal																	80	28	108	17,12

Desvios sintáticos e morfossintáticos																				
organização sintática					1											1	0	1	0,16	
ordem das palavras	1						1					1	1	3	1	6	2	8	1,27	
colocação do pronome pessoal					1							1		1		3	0	3	0,48	
determinação dos nomes (det.+art.)	1			1	6	1				1			1	1		9	3	12	1,90	
concordância verbal		1	5	1		1			1				2		2		10	3	13	2,06
concordância nominal em gênero		1	1							1						3	2	5	0,79	
concordância nominal em número						1										0	1	1	0,16	
flexão causal														2	1	2	1	3	0,16	
tempo/modo/aspecto verbal						2	1				1		2	3	3	1	7	6	13	2,06
outros			1	1	1		2				1					5	1	6	0,95	
Subtotal																46	19	65	9,98	
Discursivos																				
Coerência global/parcial	3		11	3	4	3	2	1	1	1	1	2	5	1	5	1	32	12	44	6,97
Conectores do discurso	2		4	1	2	2		2	1	1	1		2		1		13	6	19	3,01
Coreferência	1				1	1				1	1	1	1	1			4	4	8	1,27
Pontuação	2	1	4	2	9	6					6	1	6	8	16	4	43	22	65	10,30
Subtotal																	92	44	136	21,55
Total	38	16	65	15	65	21	36	18	33	14	38	12	62	45	134	19	471	160	631	101,11

Anexo n.º 10
Guião de entrevista

Guião da entrevista

Objetivos:

- aferir eficácia estratégias de escrita utilizadas pelos informantes;
- conhecer a avaliação que os estudantes fazem do processo de escrita adotado;
- recolher sugestões temáticas e metodológicas a implementar numa futura Oficina de Escrita em Português.

Perguntas:

1. Quais os motivos que o/a levaram a estudar português?
2. O que o/a levou a inscrever-se nesta Oficina? Considera importante saber escrever numa língua estrangeira? Porquê?
3. Dos textos escritos em aula de quais mais gostou?
4. Com quais sentiu mais dificuldades? Porquê? Explique as dificuldades sentidas.
5. Como é que, geralmente, começava a escrever: fazia um esquema/tópicos ou começava a escrever diretamente o texto e organizava-o à medida que o escrevia ou adotava outra estratégia?
6. Preferia escrever em aula ou fora de aula? Enquanto escrevia em aula, a colaboração do docente e dos colegas ajudava-o?
7. Os trabalhos escritos por si tiveram várias versões. Como vê o processo de revisão do texto? Foi-lhe útil?
8. O código de correção ajudava? E os comentários finais?
9. Das atividades aplicadas em aula, quais aquelas que o/a ajudaram a melhorar a escrita? (reestruturação textual *a posteriori* negociada pelo grande grupo, produção de um texto-exemplo negociada pelo grande grupo, auto e

heterocorreção em grupo, leitura e análise de um texto-exemplo e produção de um texto do mesmo tipo, elaboração de exercícios de gramática...)

10. Na Oficina foi utilizado o portefólio onde foram coletados todos os trabalhos (documentos distribuídos, textos escritos, fichas de trabalho, reflexões pessoais). Já tinha trabalhado com este instrumento noutras ocasiões? Pensa que o portefólio foi proveitoso para aperfeiçoar a sua escrita? Em que aspeto(s)?
11. Sentiu que a Oficina o/a ajudou a melhorar a escrita em português? Porquê?
12. Se tivesse disponibilidade, frequentaria uma oficina deste tipo no próximo ano?
13. Em caso afirmativo, que textos gostaria que fossem contemplados?
14. Modificaria algo na metodologia aplicada?

Anexo n.º 11

Propostas didáticas para a revisão da escrita

Proposta didática n.º 1

Atividade: exercícios de remediação sobre ortografia.

Objetivo: na sequência do tipo e contexto de erros identificados na categoria “desvios ortográficos”, os exercícios desta proposta pretendem (i) sensibilizar as aprendentes para as realizações de /S/ em contexto intervocálico como [z] ou [s], correspondendo ao grafema <s>³ e à dupla consoante <ss>, respetivamente, e (ii) promover uma consciência metafonológica que possibilite a transferência do conhecimento fonológico do português para o conhecimento ortográfico, facilitando a automatização progressiva da ortografia durante o processo de escrita.

Ficha de trabalho Com um ou dois esses?

1. Oíça com atenção as 10 palavras pronunciadas pela professora e coloque uma cruz (X) na coluna correspondente (A ou B).

Coluna A [s]	Coluna B [z]	Transcrição da Palavra

- 1.1. Transcreva as dez palavras escutadas, pronuncie-as e verifique a diferença de pronúncia entre elas.

³ Em contexto intervocálico, [z] também pode corresponder ao grafema <z>. Contudo, tendo em conta que a proposta pretende apenas a remediação dos casos problemáticos para o grupo da OEP, apenas serão apresentados contextos de utilização do grafema <s>.

2. Escute o documento áudio e preencha os espaços em branco com *s* ou *ss*.

a) Ca__a

d) Te__e

g) Po__uir

b) Ce__ar

e) Defe__a

h) A__egurar

c) Mi__a

f) Gro__o

i) A__ar

As minhas conclusões

Bom trabalho! ☺

Raquel Carinhas

Proposta didática n.º 2

Atividade: ficha de trabalho sobre regências verbais e uso de algumas preposições e contrações

Objetivos: a ficha de trabalho pretende criar um percurso de progressiva consciencialização das alunas das regências verbais e uso de algumas preposições distintivos entre o português e o espanhol, bem como o uso da contração na língua-alvo. Partiu-se dos desvios mais comuns observados nas produções escritas das alunas.

Ficha de trabalho

Vamos de viagem!

1. Responda, oralmente, às seguintes questões:

Como vai para a Faculdade? Vou....

A que horas costuma voltar para casa e como? Costumo voltar

Do que é que mais gosta de fazer ao fim de semana? Gosto.....

Da sua família, com quem se parece mais? Pareço-me.....

Quais os ingredientes necessários para fazer uma pizza? Necessito

Quando é que vai de férias? Vou...

2. Preencha os espaços em branco, se necessário, com a preposição (ou contração) adequada:

- Amanhã mesmo vou ____ viajar.

- Vou até ____ Brasil.

- Vou necessitar ____ visto?

- Necessito _____ uma boa mala. Vou ____ levar roupa leve. Gosto ____ andar ____ ruas ____ vontade.

- Vou ter de esperar _____ meu marido no aeroporto.

- Irei ____ barco a Fernando de Noronha. Mas ____ ilha, vou sempre andar ____ pé.
- Volto do Brasil ____ dia 21 de novembro. Regresso ____ avião porque é mais rápido.
- O abacaxi é parecido _____ o ananás, mas é mais doce.
- Esperei ____ essa carta durante anos.
- Todos os dias vamos ____ jogar ____ cartas. Sou viciada!

3. Selecione a resposta correta:

- Preciso **Ø/de** poupar para poder viajar.
- Não te fies **das/nas** condições que te oferece a companhia.
- Gosto **do/o** Brasil.
- O mau tempo afeta sempre **os/aos** turistas.
- Sempre volto a casa **em/de** táxi.
- Espera aqui **pela/a** Júlia que volta em cinco minutos.
- A viagem deixou **a todos/todos** contentes.
- O aniversário da minha mãe é **o/a** 9 de março.

As minhas conclusões

Bom trabalho! ☺

Raquel Carinhas

Proposta didática n.º 3

Atividade: ficha de trabalho sobre a pontuação (utilização do ponto final e da vírgula).

Objetivos: pretende-se que o grupo reflita sobre as principais regras de pontuação, sobretudo sobre os casos mais problemáticos verificados nos trabalhos escritos, sensibilizando-o, simultaneamente, para a correlação entre a escrita e a oralidade. Alguns dos excertos dos exercícios são compostos por frases retiradas das produções escritas das alunas, por vezes, adaptadas.

Ficha de trabalho

A pontuação em bom português!

I- Algumas regras de pontuação:

Ponto-final (.) - usado no final de frases declarativas, frases ou de períodos. Marca pausas longas.

Exs.: A Anita viajou para Santos. Levou consigo todas as suas joias.

Vírgula (,) - usado para marcar pausas de breve duração entre os termos de oração e entre orações de um mesmo período. Nos casos mais comuns usamos a vírgula para separar:

a) vocativo - Ex.: — Como vai, Ricardo?

b) aposto - Ex.: Moisés, o caçula, sai cedo de casa.

c) modificadores adverbiais antecipados - Ex.: Em meados de março, meu tio voltou.

d) termos de enumeração - Ex.: Comprei bananas, maçãs, peras e abacaxis.

e) nomes de lugar nas datas e endereços - Exs.: Montevideo, 24 de maio de 1996. Rua Santa Luzia, n.º 26.

f) frases coordenadas adversativas - Exs.: Não quero viajar, mas vou mesmo assim.

g) depois de certos conectores: adversativos (porém, contudo...), conclusivos (assim, portanto...), explicativos (isto é, quer dizer, por exemplo...), opinativos (na minha opinião, a meu ver,...)

Exs.: Assim, estando tudo combinado, assinamos o contrato.

Milton concordou comigo, ou seja, fez tudo que eu pedi.

h) frases subordinadas adjetivas explicativas, adverbiais, infinitivas, gerundivas e participiais

Exs.: Para receber, é preciso dar.

Seguindo as instruções, consegues lá chegar.

A Maria, que é muito trabalhadora, vai ficar a estudar durante o fim de semana.

OBS.: usa-se também a vírgula para marcar a elipse, ou seja, a omissão de um termo da oração. Ex.: Em São Paulo mora meu pai; em Santos, minha mãe.

CUIDADO: não se deve usar a vírgula entre:

a) o sujeito e o predicado - Ex.: Os operários trabalham o dia todo.

b) o verbo e os seus complementos - Ex.: Eu tenho novidades para ti.

c) o nome e o seu complemento - Ex.: O meu amor à pátria é maior que tudo.

d) a frase principal e a frase subordinada completiva - Ex.: Não acho que ele se pareça com o pai.

e) o referente e o relativo restritivo – Ex. Os alunos que se esforçam obtêm bons resultados.

Fonte: Cunha & Cintra (2005 [1984]). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa: Edições Sá da Costa

II - Prova de fogo

1. Vai ouvir um depoimento recolhido pela Operação Antena 1 – o desastre de automóvel contado na 1ª pessoa. Atente na transcrição do excerto do registo sonoro que se segue.

“Tudo aconteceu em 1987 Rosa Azevedo jornalista hoje tem 34 anos na altura do acidente era estudante era o meu pai que ia a conduzir o carro eu ia no lugar ao lado do condutor ia sem cinto de segurança estava a chover numa estrada nacional um carro que vinha em sentido contrário despistou-se aparentemente por excesso de velocidade e bateu de frente no carro do meu pai”

1.1. Pontue convenientemente o excerto.

Fonte adaptada: Magalhães & Costa (2004). *Entre margens*. 11.º ano. Porto: Porto Editora.

2. Nas frases seguintes, há ausência de vírgulas e outras que foram incorretamente colocadas. Corrija os erros e justifique as correções.

- a) Quando nos encontrámos ela mostrou-me, os últimos quadros que pintou.
- b) Mas, a maternidade, não deve ser uma fase agradável da vida da mulher e de crescimento pessoal?
- c) A vírgula e outros sinais de pontuação, são sinais auxiliares da escrita.
- d) Ouvida a leitura da ata foi encerrada a sessão.
- e) Os meus irmãos, quando entram no meu quarto mexem em tudo.
- f) Ontem, na Rambla de Pocitos às 15 horas realizou-se a corrida 10K da Nike.
- g) Segundo a OMS as principais ameaças à saúde estão relacionadas com a pobreza, e as más condições sanitárias.
- h) Na minha perspetiva o programa do World College, é uma oportunidade única para os jovens.

3. Coloque as vírgulas necessárias nas seguintes frases por forma a que façam sentido:

- a) O vencedor da corrida foi o Kakúa Sandré um jovem queniata de 19 anos.
- b) As autoridades tinham alertado a população mas a água subiu quase um metro de altura em apenas uma hora.
- c) Nesse instante eu soltei a gargalhada mas confesso que fiquei sem jeito.
- d) Por causa disso a explosão demográfica será mais acentuada nas cidades de países de economia emergente.
- e) Assim quanto melhor for a nossa qualidade de vida mais anos viveremos.

As minhas notas

Bom trabalho! ☺

Raquel Carinhas

Proposta didática n.º 4

Atividade: reestruturação textual a partir de excertos das produções das alunas.

Objetivos: esta atividade pretende que as aprendentes analisem, avaliem e tentem melhorar, em conjunto, excertos dos seus textos que contém problemas de nível micro e macrotextual. O trabalho procura, além disso, sensibilizá-las para questões contextuais de qualquer tarefa de escrita: adequação ao tipo de texto e ao público-alvo.

Ficha de trabalho

Reformulação textual

Passos para a reformulação textual:

1. Leia um trecho de cada vez.
2. Identifique problemas revelados ao nível:
 - ✓ Ortografia
 - ✓ Acentuação
 - ✓ Vocabulário (palavras e/ou expressões inexistentes do português inadequadas, repetições)
 - ✓ Pontuação
 - ✓ Lógica e conexão de ideias
 - ✓ Respeito pelas regras gerais da notícia
 - ✓ ...
3. Tente encontrar possíveis soluções para os problemas identificados.

Trecho A

No passado fim de semana, foi lançado no mercado de Reino Unido, o creme anti-idade VICKY à base de diamante. VICKY Roll On Olhos é enriquecido com cafeína e seu uso diário ajuda a atenuar significativamente os olheiros e as bolsas embaixo dos olhos. O efeito de frescor é imediato.

Aplicar duas vezes ao dia em movimentos circulares para a fórmula atuar na pele. Se necessário, espalhe o excesso de fórmula com a ponta dos dedos. O olhar fica com aparência mais jovem e iluminada.

Trecho B

Uma equipe de pesquisadores brasileira estudou o coeficiente intelectual de 80 crianças até cumprirem quase a maioria de idade.

O estudo apresentado hoje na OMS foi feito com crianças de três escolas públicas, dois colégios privados e educação média em São Paulo.

Trecho C

Além do mais do prêmio (muito interessante por certo U\$ 2000), a maioria dos concorrentes vai pelo gosto de participar e competir com o entorno da Rambla e seus familiares acompanhando-os, desfrutam assim dum domingo em família e correndo pela saúde.

Trecho D

O céu se tornou noite um momento antes do que o tornado apareceu. Isto mais o som do vento que era estrondoso, anunciava o que ia acontecer logo.

A formação da coluna vertical do vento, uma coisa nunca vista por estas latitudes. Mas foi somente um susto porque tão rápido como se formou, ele se dissolveu sem causar ningún dano.

Bom trabalho! ☺

Raquel Carinhas

Anexo n.º 12

Transcrição do *corpus*

E1_T1_V1

Hábitos fatais

Segundo a OMS as principais ameaças a saúde estão ligadas à pobreza, e às más condições sanitárias e sobretudo à falta de políticas educativas que atinjam a trocar os hábitos prejudiciais como a má alimentação, droga, álcool, etc. Que a saúde seja responsabilidade de cada um.

Para o chefe do hospital de São Paulo José Antonio Alla na história da medicina os resultados com efeitos mais duraderos estão ligados à conscientização, educação de como melhorar a qualidade de vida. Uma velha dica prevenir antes que curar.

E1_T1_VF

Hábitos Fatais

Segundo um recente documento da OMS as principais ameaças à saúde estão associadas, mas uma das primeras causas da mortalidade são os más hábitos pessoais. Como o comportamento sexual de risco, cigarro, álcool, droga, obesidade.

Esta situação não só afeta aos habitantes de países em desenvolvimento, se não a cada um que não cuide da sua propia saúde

Na história da medicina os grandes avances que têm efeitos duradouros na qualidade de vida da gente, estão mais relacionados com a mudança de hábitos de vida que com os remédios. A saúde preventiva está demonstrado, tem melhores resultados.

Além da informação dos bons hábitos é necessário educação para que eles sejam incorporados na vida cotidiana.

E2_T1_V1

Hábitos Fatais

O documento da OMS mostrou que algumas das principais ameaças à saúde estão ligadas à pobreza e aos hábitos pessoais como o comportamento sexual de risco, cigarro, álcool, colesterol alto e obesidade.

Estes influenciam a qualidade de vida e a quantidade de anos vividos pelo que é necessário conscientizar as pessoas para a importância da mudança de cuidar a saúde preventivamente complementada por saneamento básico e campanhas de vacinação implementadas pelos governos.

Porém, isto não é fácil pelo que os governos devem insistir na informação, educação e motivação da população.

E2_T1_VF

Hábitos Fatais

Um documento da OMS revelou que as principais ameaças à saúde estão ligadas à pobreza e aos hábitos pessoais como comportamento sexual de risco, cigarro, álcool, colesterol e obesidade.

Os hábitos pessoais influenciam a qualidade de vida e a quantidade de anos vividos pelo que é necessário conscientizar às pessoas para a importância da mudança das más rotinas.

Responsabilizar-se pela saúde preventivamente em simultâneo com o saneamento básico e as campanhas de vacinação implementadas pelos governos são os caminhos.

Porém, isto não é fácil pelo que as autoridades devem insistir na informação, educação e motivação da população.

E3_T1_V1

Habitos fatais

Segundo um documento da OMS, as ameaças à saúde não só estão ligadas à pobreza, como também aos hábitos pessoais: tabagismo e alcoolismo, colesterol alto, obesidade e comportamento sexual de risco. Além disso, o governo é responsável pela falta de saneamento básico e por problemas em relação à desnutrição, mas a pessoa deve ser consciente que depende dela para viver mais e melhor. A prevenção e a mudança de hábitos é fundamental para garantir qualidade de vida. Portanto, é importante investir em informação mas sobretudo em educação, dando-lhes opções e consciência as pessoas.

E3_T1_VF

Hábitos fatais

Segundo um documento da OMS, as ameaças à saúde não só estão ligadas à pobreza, como também aos hábitos pessoais: tabagismo e alcoolismo, colesterol alto, obesidade e comportamento sexual de risco. Além disso, o governo é responsável pela falta de saneamento básico e por problemas em relação à desnutrição. Também as pessoas devem ser conscientes de que a qualidade de vida dependem delas. A prevenção e a mudança de hábitos são fundamentais. Portanto, é importante investir em informação, mas sobretudo em educação para conscientizar as pessoas e dar-lhes mais opções.

E4_T1_V1

HÁBITOS FATAIS

O documento da OMS, mostra que algumas das principais ameaças à saúde estão ligadas à pobreza. Nos hábitos pessoais estão relacionados ao tipo de vida que se leva.

As principais ameaças são: comportamento sexual de risco, cigarro, álcool, colesterol alto e obesidade.

O médico Nessi afirma que é importante ter responsabilidade pela saúde das pessoas por parte dos governos em relação à desnutrição e à falta de saneamento básico.

É importante que cada um seja responsável para viver melhor. É necessário estar informado pelas campanhas de prevenção. Assim quanto melhor é nossa qualidade de vida, viveremos ainda mais.

Mudar os hábitos é mais difícil do que parece. Por essa razão é imprescindível ter informação de fontes e também uma educação para melhorar a qualidade de vida.

E4_T1_VF

HÁBITOS FATAIS

O documento da OMS mostra que algumas das principais ameaças à saúde estão ligadas à pobreza e aos hábitos pessoais: comportamento sexual de risco tabagismo, alcoolismo, colesterol alto e obesidade.

Por um lado, o documento aponta responsabilidade aos governos pela falta de saneamento básico e desnutrição. Por outro lado, é importante uma melhor conscientização das pessoas em relação aos hábitos pessoais. Além disso, é preciso cuidar da saúde de forma preventiva, para que não seja difícil mudar de hábitos. Para que isto ocorra, é necessário informação e sobretudo educação para melhorar a qualidade de vida.

E1_T2_V1

Não poder compreender aquilo que se lê, a iliteracia.

Segundo recentes estudos a iliteracia è um problema que têm a maioria dos portugueses.

De uma pesquisa de 1996 surgem os seguintes dados, só um quinto dos inquiridos pode compreender o que estava escrito numa receita médica.

Se trato de encontrar as causas disto, os estudos qualitativos deram algumas respostas. A maior dificuldade segundo as investigadoras, radicou nos documentos oficiais ou burocráticos.

Neste estudo se dividiram os textos, os que estão organizados em parágrafos e os que em colunas, mapas.

Os que deram uma resposta certa, quase um 80% os textos do primer caso, o “texto em prosa”. Porém só um 50% pode interpretar os textos organizados de outra forma.

O problema tem duas pontes, de um lado a dificuldade dos leitores e por outro lado a maneira como são escritos os textos oficiais não são compreensíveis.

Segundo as investigadoras a escola têm responsabilidade nisto, além da ensenhança da língua as crianças têm que poder entender tudo o tipo de textos.

Mas a incidencia da sociedade em geral e os meios è fundamental para melhorar a situação dada a função social que cumprem.

E1_T2_VF

A iliteracia, não compreender aquilo que se lê é um problema que têm a maioria dos portugueses: De uma pesquisa de 1996, surgem os seguintes dados só um quinto dos inquiridos pôde compreender o que estava escrito numa receita médica.

Segundo estudos qualitativos que deram algumas respostas a este fato, a maior dificuldade radicou em compreender os documentos oficiais ou burocráticos.

Os textos organizados em parágrafos foram os que deram uma resposta certa num 80%, mas os que estavam organizados em colunas, horários, mapas foram os mais difíceis, só um 50% dos inquiridos acertou em sua interpretação.

O problema tem duas pontas de um lado a dificuldade dos leitores e por outro lado a forma em que são escritos os documentos oficiais, eles não são compreensíveis.

Segundo as investigadoras que fizeram o estudo a escola tem responsabilidade nisto, além da emsenhança da língua as crianças têm que saber entender todo tipo de textos.

Mas a insidência da sociedade em geral e os meios é fundamental para melhorar a situação dada a função social que cumprem.

E2_T2_V1

Segundo um estudo realizado pelo Centro de Investigações e Estudos de Sociologia do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE), em 1996, apenas 274 indivíduos num universo de 1172 puderam compreender uma indicação médica. Resultado: quatro quintos da população portuguesa sofre iliteracia (não compreende aquilo que le).

Testaram-se diversos textos: “em prosa” (em parágrafos) e “documentos”(Textos com linhas e colunas) levando os textos “em prosa” o 80 por cento das respostas certas mientras que os documentos apenas um 50 por cento, presentando as maiores

dificuldades os textos “burocráticos”, pelo que o estudo faz uma recomendação também para quem os elabora, os escreva de forma compreensível.

Para as investigadoras, estes resultados devem ser atendidos pelo sistema de educação, quem junto aos meios de comunicação são os responsáveis de fomentar a leitura para atingir maiores níveis de literacia na sociedade

E2_T2_VF

Segundo um estudo realizado pelo Centro de Investigações e Estudos de Sociologia do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE) em 1996, apenas 274 indivíduos num universo de 1172 puderam compreender uma indicação médica, o que revela que quatro quintos da população portuguesa sofre iliteracia, não compreende aquilo que lê.

Foram testados dois formatos de textos, “em prosa” (escritos em parágrafos) e “documentos”(com linhas e colunas). O estudo revelou que os “documentos” apresentaram mais dificuldades de compreensão pelas pessoas.

A análise faz uma recomendação também para quem elabora os textos, que deveria fazê-lo de uma maneira compreensível.

Para as investigadoras, estes resultados devem ser tidos em conta pelo sistema de educação, o qual, juntamente com os meios de comunicação, são os responsáveis da fomentação da leitura para atingir maiores níveis de compreensão e utilização das ideias dos textos (literacia).

E3_T2_V1

Segundo pesquisas feitas no âmbito do Estudo Nacional de Literacia de 1996, apenas 274 pessoas de 1182 responderam adequadamente as questões propostas. A maioria das pessoas, de 15 aos 64 anos, sofrem iliteracia (não compreendem o que lêem). Um grupo de investigadores tomaram esses estudos e junto a alguns documentos estudaram o porquê das respostas equívocas. Logo descobriram que as dificuldades eram em relação a documentos “burocráticos”. As pessoas percebem melhor os textos organizados em parágrafos (prosa) do que em formato de linhas e colunas. Além disso encontraram problemas em quem escreve esses textos (produção).

As pesquisadoras chegaram a conclusão que devem expor os resultados do seu trabalho a professores e formadores em geral. Mas os problemas da iliteracia não são só responsabilidade da escola, e sim dos meios de comunicação e de toda a sociedade.

E3_T2_VF

Segundo pesquisas feitas no âmbito do Estudo Nacional de Literacia de 1996, a maioria das pessoas de 15 a 64 anos não compreendem o que lêem.

Um grupo de investigadores chegou à conclusão que as dificuldades eram em relação a documentos “burocráticos”, ou seja, textos de admissão a concursos ou documentos. As pessoas percebem melhor os textos escritos em prosa do que em colunas. Por outra parte, quem escreve os textos deve ser suficientemente claro ao produzi-los.

As pesquisadoras concluíram que devem expor os resultados do seu trabalho a professores e formadores em geral. O problema não é só responsabilidade da escola, mas também dos meios de comunicação e de toda a sociedade.

E4_T2_V1

Segundo um estudo realizado em 1996, muitos portugueses sofrem de iliteracia: não entendem aquilo que lêem. Só uma minoria tem competência para compreender o que é escrito.

A partir do trabalho realizado por um grupo de investigadores decidiram estudar as respostas qualitativamente, ou seja, perceber por que é que eram dadas respostas erradas.

Uma das maiores dificuldades sentidas pelos leitores são respeito à leitura de documentos que se classificam de textos burocráticos.

Os inquiridos percebem melhor os textos organizados em parágrafos, em “textos em prosa” e em documentos, a informação escrita organizada em formato de linhas e colunas, como é o caso dos horários e mapas.

Um das recomendações deste estudo é necessário que quem escreve os documentos burocráticos sejam compreensíveis e acessíveis a toda a população.

As investigadoras de “Literacia e Sociedade- Contribuição Pluridisciplinares”, sustêm que deve haver espaço na escola para trabalhar a interpretação de diferentes tipos de textos e documentos.

A escola, a sociedade em geral e os meios de comunicação são responsáveis pelos baixos níveis de literacia.

Desde a infância, é necessário a leitura de histórias para criar competências de literacia, propõe Glória Ramalho.

E4_T2_VF

Segundo o estudo de Literacia e Sociedade – Contribuições Pluridisciplinares realizado em 1996, muitos portugueses sofrem de iliteracia: não entendem aquilo que leem. Só uma minoria tem competência para compreender o que é escrito.

As investigadoras analisaram que uma das maiores dificuldades sentidas pelos leitores é respeito à leitura de documentos que classificam de burocráticos. Além disso,

consideram que à maioria das pessoas faltam estratégias de análise de compreensão leitora.

Por um lado, o estudo recomenda para quem elabora documentos burocráticos e oficiais, que a escrita deve ser compreensível e acessível. Por outro lado, deve haver espaço para trabalhar a interpretação de diferentes tipos de textos e documentos.

Portanto, a função da escola, dos meios de comunicação social e da sociedade em geral é ajudar a criar competências de Literacia para melhorar os hábitos de leitura.

E1_T3_V1

As megacidades, as cidades que têm mais de 10 milhões de habitantes. Têm tendência a crescer sem planeamento, devido em parte à migração da população rural.

Esta tendência se verifica sobretudo nos países em vias de desenvolvimento como a Índia, a China e a América Latina.

Estas cidades enfrentam vários problemas como a degradação ambiental: ar poluído, enchentes e falta de lugar para colocar o lixo.

O crescimento acelerado das cidades conduziu a um aumento elevado do trânsito, que se intensifica nas horas pico.

Além disso os aspectos sociais como a pobreza, o desemprego e a habitação precária se intensificam.

Mas as megacidades oferecem um amplo leque de opções laborais, educativas e culturais. Há uma grande concentração de pessoas com graus de instrução elevados, padrões de comportamento diversificados e inovadores. Existem exemplos onde a população em contra soluções criativas para os problemas como áreas da cidade degradadas e que são aproveitadas para novos espaços verdes.

E1_T3_VF

As megacidades, cidades que têm mais de 10 milhões de habitantes tendem a crescer sem planeamento devido em parte à migração da população rural. Esta tendência se verifica sobretudo nos países em vias de desenvolvimento como a Índia, a China e a América Latina.

Estas cidades por causa do seu crescimento acelerado enfrentam vários problemas, alguns infraestruturais como a falta de eficiência no trânsito sobretudo nas horas pico. Além de a degradação ambiental, ar poluído, falta de lugar para colocar o lixo.

Mais outros problemas de aspecto social ligados à pobreza, desemprego e a habitação precária aumentam.

Mas as megacidades oferecem um amplo leque de opções laborais, educativas e culturais. Há uma grande concentração de pessoas com graus de instrução elevados, padrões de comportamento diversificados e inovadores. Existem exemplos onde a população encontra soluções criativas para os problemas como áreas da cidade degradadas e que são aproveitadas para novos espaços verdes.

E2_T3_V1

Megacidades são aquelas cidades com mais de 10 milhões de habitantes, o que apresenta suas desvantagens y vantagens.

Nas primeiras está a alta densidade populacional que traz o aumento da pobreza, desemprego, transporte inadequado, ineficiência na mobilidade e a proliferação dos assentamentos precários. Outras características negativas são os centros degradados e a contaminação ambiental pelo gases emitidos ao ar e pelo lixo.

Segundo ONU para o ano 2020 a população urbana será de 4,2 bilhões de habitantes, 136 centros urbanos convertiram-se em megacidades e 234 milhões de habitantes vai morar nas dez maiores cidades do mundo até 2025.

No entanto, também há vantagens, a maior numero de habitantes qualificados, maiores possibilidades de criar soluções originais. Por exemplo na cidade de Portland nos E.E.U.U. um sistema implementado para gerenciar os semáforos de 135 cruzamentos, logrou administrar os tempos dos sinais conforme o fluxo do trânsito conseguiu uma economia de 2 milhões de gasolina por ano e reduziu as poluições sonora e atmosférica.

Para 2014 e 2016 Rio tem projectos para a Copa do Mundo e as Olimpíadas as quais compreendem melhora do trânsito, da qualidade do ar, revitalização do cais do porto com uma legislação ambiental específica e rigorosa, aumento das áreas verdes e ciclovias e a implementação de um sistema de ônibus rápidos que vai ligar 20 bairros, na procura de uma melhor qualidade de vida para todos.

Outra boa notícia é que segundo o estudo as cidades com maior desenvolvimento serão de países ” emergentes”, as quais estarão na lista dos “Gigantes”.

E2_T3_VF

Megacidades são os centros povoados por mais de 10 milhões de habitantes, isto é, uma aglomeração numerosa de pessoas que implica vantagens e desvantagens.

Entre os pontos negativos estão a alta densidade populacional que provoca o aumento da pobreza desemprego, transportes e mobilidade ineficientes e a proliferação dos assentamentos precários.

Além disso os centros degradados e a contaminação ambiental pelos gases emitidos e o lixo também constituem problemas destas cidades.

Segundo a ONU, para o ano 2020 a população urbana será de 4,2 bilhões de habitantes, 136 centros se converterão em megacidades e até 2025, 234 milhões de pessoas vão morar nas dez maiores cidades do mundo.

Mas também tem seu lado positivo. O estudo revelou que as cidades com maior desenvolvimento serão “emergentes” e, por outro lado, o grande aglomerado de pessoas permite também contar com um maior número de indivíduos qualificados capazes de conceber e concretizar ideias originais que criem soluções.

Tal é o caso de Portland, E.E.U.U. onde um sistema de administração de semáforos permitiu economizar 2 milhões de litros de gasolina por ano e reduzir as poluições sonoras e atmosféricas.

Para 2014 e 2016 o Rio tem projectos para melhorar a qualidade de vida de todos seus habitantes. Entre eles estão o melhoramento do trânsito, da legislação ambiental e das linhas de ônibus que vão ligar 20 bairros. São medidas das quais desfrutarão os habitantes da cidade e os visitantes da copa mundial e das Olimpíadas.

E3_T3_V1

As megacidades são caracterizadas por um frágil modelo de urbanização, elas crescem sem planejamento. Causando muitos problemas a população. Esta densidade populacional provoca pobreza, desemprego, problemas no transporte – ele se torna inadequado e ineficiente, proliferação de assentamentos precários e favelas, ar poluído, degradação dos centros e também o espaço fica pouco, para tanto lixo.

Segundo pesquisas o crescimento urbano é um fenômeno dos países emergentes: China, Índia e América Latina. Esses grandes centros urbanos são responsáveis por 70% dos gases que provocam o aquecimento global.

Uma explicação ao fenômeno das megacidades, é a emigração da população rural as cidades.

Mas não são só desvantagens, nestas cidades existe muita diversidade, seus habitantes são mais educados e conformam uma fonte de ideias inovadoras, trocam experiências e geram iniciativas revolucionárias para melhorar a vida no planeta.

E4_T3_V1

De acordo com a ONU, em 2025 as dez maiores cidades do mundo conterão 234 milhões de pessoas. Por outro lado, um estudo da consultoria Mc Keney 136 centros urbanos vão se tornar megacidades com mais de 10 milhões de habitantes.

A expansão destas megacidades trouxe desvantagens, por exemplo: multiplicam os problemas da sociedade, o ar poluído, as enchentes, a falta de lugar para dispor o lixo, altas taxas de urbanização trazem pobreza, desemprego, transporte inadequado e a proliferação de assentamentos precários e favelas, e aquecimento global.

Por outro lado as megacidades trouxe vantagens porque são fonte de ideias inovadoras para melhorar a vida do planeta, aumentam a productividat humana, permitem que as pessoas se encontrem para trocar ideias e gerar iniciativas revolucionárias. Também estimulam a diversidade cultural, permitindo o surgimento uma nova classe com pessoas criativas e qualificadas com alto grau de instrução e padrões mais flexíveis de comportamento e envolvimento.

O fenómeno dos países emergentes é o crescimento urbano procurando um deslocamento no eixo tradicional. A causa disso a explosão demográfica vai continuar com mais intensidade em economias emergentes do que em zonas desenvolvidas.

Um exemplo de megacidades é Rio de Janeiro. Esta cidade nos preparativos para a Copa do mundo de 2014 pretende melhorar o trânsito, a qualidade do ar e revitalizar o cais do porto. A prefeitura vai plantar áreas verdes, duplicará o espaço destinado às bicicletas e implantará sistema de ônibus. Tudo isto para melhorar a qualidade de vida.

E4_T3_VF

De acordo com a ONU, em 2025 as dez maiores cidades do mundo conterão 234 milhões de pessoas. Por outro lado, centros urbanos vão se tornar megacidades com mais de 10 milhões de habitantes.

A expansão destas megacidades multiplicaram os problemas da sociedade, o ar poluído, as enchentes, a falta de lugar para dispor as lixeiras, altas taxas de urbanização conduzem pobreza, desemprego, transporte inadequado e a proliferação de assentamentos precários e favelas, e aquecimento global do planeta.

Por outro lado, as megacidades apresentaram vantagens porque são fonte de ideias inovadoras para melhorar a qualidade de vida, ao aumentar a instrução, maior será a capacidade de produtividade humana.

Uma população qualificada permite desenvolver a criatividade para que as pessoas troquem ideias e gerar iniciativas revolucionárias. Além disso, estimulam a diversidade cultural, permitindo o surgimento de uma nova classe com alto grau de instrução e padrões mais flexíveis de comportamento.

O fenómeno dos países emergentes é o crescimento urbano procurando uma mudança no eixo tradicional. Desta maneira, a explosão demográfica vai continuar com mais intensidade em economias emergentes do que em zonas desenvolvidas.

Um exemplo de megacidades é Rio de Janeiro. Esta cidade, nos preparativos para a Copa do mundo de 2014, pretende melhorar o trânsito, a qualidade do ar e revitalizar o cais do porto. A prefeitura vai plantar áreas verdes, duplicará o espaço destinado às bicicletas e implantará sistema de ônibus. Tudo isto para melhorar a qualidade de vida.

E1_T4_V1

Uma coisa nunca vista, um tornado em trinta e três

Ontem às 15 horas, um tornado causou muito medo entre os habitantes perto da cidade do Trinta e Três.

O céu se tornou noite um momento antes do que o tornado apareceu. Isto mais o som do vento que era estrondoso, anunciava o que ia acontecer logo.

A formação da coluna vertical do vento, uma coisa nunca vista por estas latitudes.

Mas foi soamente um susto porque tão rápido como se formou, ele se dissolveu sem causar nenhum dano.

Voltou a luz do dia e os corações volataram a latir normal.

E1_T4_VF

Um tornado passou por Trêinta e Três

Ontem, às 15 horas, um tornado formou-se na área rural perto da cidade de Trênta e Três. A coluna de vento causou surpresa entre os habitantes, o fenômeno natural não é común na região.

Mas só foi um acontecimento leve em sua expressão, atingiu um armazém de grãos e os pomares da família Rodrigues. Depois o tornado desapareceu tão rápido como vinho.

Apesar disso, segundo o testemunho de Mário de Souza que foi testigo dos fatos “ O som era estremeecedor, o céu ficou numa escuridão total, me pareceu o fim do mundo.”

E2_T4_V1

Clima

Temporal faz cair cobertura no aeroporto de Carrasco

“Graças a Deus somente um susto.” Diz Ana de 25 anos, passageira da aerolinea Gol.

O aeroporto de Carrasco ficou “a céu aberto” pelo temporal que arrassou com sua cobertura na passada segunda feira.

O acontecimento deixou todos assustados mas sem nenhuma lesão graças às medidas de segurança do estabelecimento.

Nosso querido aeroporto de Carrasco foi atacado pelos ventos de mais de 125 Km/hora e abundantes chuvas que arrasaram o país todo dias atrais.

Tanto assim que o teto caiu na parte mais antiga do local sem feridos, debido que por precaução, as personas que aí estavam foram trasladadas para outra parte.

Outra prova de que prevenir, é melhor do lamentar.

E2_T4_VF

Clima

Temporal faz cair cobertura no aeroporto de Carrasco

“ Graças a Deus, somente um susto.” Diz Ana de 25 anos passageira da aerolinea Gol

Graças às medidas de segurança do estabelecimento, a queda da cobertura do aeroporto internacional de Carrasco, deixou todos os passageiros assustados mas sem nenhuma lesão.

Os ventos de mais de 130 Km/hora e as abundantes chuvas que atacaram todo o país, na semana passada, deixaram danos também no local de voos. Não houve feridos devido à precaução das equipas de segurança do lugar, as quais tiveram de trasladar os passageiros para a parte mais segura do local no momento do sinistro.

“ Vai ser reformado com tempo, mas sem afetar os serviços”, disseram Pablo Gonzalez e Macarena Fernández, Gerente e Diretora do aeródromo, respetivamente.

E3_T4_V1

QI pode variar até à adolescência

Uma equipe de pesquisadores brasileiros estudou o coeficiente intelectual de 80 crianças até cumprirem quasi a maioria de idade.

O estudo apresentado hoje na OMS foi feito com crianças de três escolas públicas, dois colégios privados e educação média em São Paulo. A idade compreendida foi de seis até desaceis anos. As variáveis contempladas foram: idade, educação, nível sócio econômico.

Os investigadores concluíram que o QI varia de acordo com as mudanças significativas que sofre a criança no desenvolvimento psicoemocional nesse período.

E3_T4_VF

QI pode variar até à adolescência

Uma equipe de investigadores brasileira concluiu que o QI varia de acordo com as mudanças significativas que sofre a criança no desenvolvimento psicoemocional.

A equipe estudou o QI de 80 crianças entre 5 até 18 anos.

Antigamente se acreditava que o QI não mudava com o passo do tempo, ou seja, a criança nascia com um determinado QI que era avaliado com testes e o valor fixado era o mesmo toda a vida.

As pesquisas revelam mudanças no cérebro e também mudanças nas respostas nos diferentes testes de acordo com a fase etária.

O QI foi testado com exercícios verbais, da reação e comportamento frente a diferentes estímulos e a través de estudos computacionais do cérebro, isto é, a través de eléctrodos e tomógrafos computados.

Os especialistas alertam que deve se cuidar o desenvolvimento nesse período já que ele será relevante para a vida toda. O papel dos pais é fundamental na estimulação da criança e contenção afetiva.

E4_T4_V1

Creme anti-idade à base de diamante acaba em um dia

Foi lançado no mercado do Reino Unido no passado fim-de-semana o creme anti-idade Vichy à base de diamante.

O lançamento teve grande sucesso já que o creme esgotou em apenas um dia em farmácias e perfumarias de todo o país.

E4_T4_VF

REINO UNIDO: CREME ANTI-IDADE À BASE DE DIAMANTE ACABA EM UM DIA.

No passado fim de semana, foi lançado no mercado de Reino Unido, o creme anti-idade VICKY à base de diamante. VICKY Roll On Olhos é enriquecido com cafeína e seu uso diário ajuda a atenuar significativamente os olheiros e as bolsas embaixo dos olhos. O efeito de frescor é imediato.

Aplicar duas vezes ao dia em movimentos circulares para a fórmula atuar na pele. Se necessário, espalhe o excesso de fórmula com a ponta dos dedos. O olhar fica com aparência mais jovem e iluminada.

O lançamento teve grande sucesso já que o creme esgotou em apenas um dia em farmácias e perfumarias de todo o país.

E1_T5_V1

Nudistas na praça de São Marcos

O Papa Bento XVI oficiava a missa como todos os domingos a milhares de devotos quando foi interrompida pela presença de mulheres nuas na praça. Elas manifestavam-se contra da postura da igreja católica sobre o aborto.

O tema da despenalização do aborto vai ser tratado na próxima reunião da legislatura. As declarações do Papa sobre o tema dividem a sociedade e geram um grão devate público. Elas resumen a postura da Igreja Católica hà muitos siglos de estar em contra do uso de métodos anticonceívtivos e a interrupção do estado de gravidez.

O coletivo “Women for Freedom” que abarca a milhares de mulheres de diferentes partes do mundo, o domingo encontrou o momento propício para mostrar o desacordo com a Igreja. Elas seguem reivindicando o direito a decidir sobre o próprio corpo. Então elas foram núas.

E2_T5_V1

10K de saúde

Óntem, na Rambla de Pocitos às 15 horas realizou-se a 10K da Nike, conhecida marca esportiva que convida, há mais de sete anos consecutivos, todos aqueles que gostam de correr.

O acontecimento reuniu mais de nove mil participantes e muitos espetadores.

O ganhador foi Kakúa Sandé um jovem de 19 anos, quem parou o cronómetro em 30'25'' rompendo a marca do ano anterior (também dele) e deixando longe o segundo corredor Kimmy Aushits, australiano de 23 anos quem chegou aos 30'58'.

Além do mais do prémio (muito interessante por certo U\$2000), a maioria dos concorrentes vai pelo gosto de participar e competir, com o entorno da Rambla e seus familiares acompanhando-os, desfrutam assim dum domingo em família e correndo pela saúde.

E2_T5_VF

A 10K da Nike, maratona para todos

Ontem, na Rambla de Pocitos, às 18 horas, realizou-se a maratona 10K da Nike, conhecida marca esportiva que convida, há mais de sete anos consecutivos, todos aqueles que gostam de correr.

O acontecimento reuniu mais de nove mil participantes e muitos espetadores.

O ganhador foi Kakúa Sandé um jovem de 19 anos, quem parou o cronómetro aos 30'25'' rompendo a marca do ano anterior (também dele) e deixando longe o segundo corredor Kimmy Aushits, australiano de 23 anos, quem chegou aos 30'58'.

Todavia do prémio, a maioria dos participantes vai pelo gosto de fazer expor, podendo praticá-lo, neste caso à beira-mar e na companhia de familiares e amigos.

E3_T5_V1

China de baixo de água

As fortes chuvadas das últimas horas na cidade de Xangai provocou uma enchente levando a que as pessoas abandonassem os seus lares apenas com a roupa do corpo.

As autoridades tinham alertado a população mas a água subiu quase um metro de altura em apenas uma hora.

Os mais afetados pela inundação são famílias com muitas crianças que moram em zonas baixas da cidade e em casas de construção precárias.

Portanto, centenas de pessoas ficaram sem casas, sem roupas, comida e água potável. Não se sabe ainda se ha vítimas mortais.

Essa época do ano é conhecida como “chuvas de monção” mas nunca tinham sido tão fortes.

O governo da China pediu à população calma e solidariedade com as pessoas que perderam tudo o que tinham.

E4_T5_V1

Os incêndios florestais que se registraram no Uruguai, especialmente nas zonas balneárias, causaram a morte de uma pessoa, e provocaram a evacuação de algumas famílias e o corte da circulação em várias estradas nacionais.

Um vizinho do lugar reconheceu que iniciou o fogo porque não apagou bem as brasas que utilizou para fazer um churrasco.

Um dos incêndios mais importantes se produziu no balneário Piriápolis, a 100 km de Montevideu.

A agência DPA informou que, desde hoje, ao menos 10 hectares de pastos, arbustos e árvores foram afetados.

Eduardo Martínez, chefe de Polícia do Departamento de Maldonado, declarou ao jornal “El Observador” que no lugar foi encontrado um corpo calcinado de um homem que colaborava para extinguir o incêndio. O chefe de Relações Públicas de Bombeiros assegurou que o fogo está controlado e confirmou o falecimento de Rodolfo Custer, de

56 anos de idade. Várias pessoas foram evacuadas e alojadas no destacamento de bombeiros. Por causa do fogo, a polícia das estradas (policia caminera) ordenou o corte de algumas estradas próximas aos incêndios.

E4_T5_VF

Os incêndios florestais que se registraram desde faz três dias no Uruguai, especialmente nas zonas balneárias, causaram a morte de uma pessoa e provocaram a evacuação de algumas famílias e o corte da circulação em várias estradas nacionais. Um dos incêndios mais importantes se produziu no balneário Piriápolis, a 100 km de Montevidéu.

A agência DPA informou que, desde hoje, 50 hectares de pastos, arbustos e árvores foram afetados. Eduardo Martínez, chefe de Polícia do Departamento de Maldonado, declarou ao jornal “El Observador” que no lugar foi encontrado um corpo calcinado de um homem que colaborava para extinguir o incêndio. O chefe de Relações Públicas de Bombeiros assegurou que o fogo está controlado e confirmou o falecimento de Rodolfo Custer, de 56 anos de idade.

Várias pessoas foram evacuadas e alojadas no destacamento de bombeiros. Por causa dos incêndios, a polícia de trânsito ordenou o corte de algumas estradas próximas aos incêndios.

E1_T6_V1

Na minha perspectiva o programa do “world college”, é uma possibilidade única para os jovens que têm acesso a ele.

O programa dirige-se a estudantes preuniversitarios. Abarcando as idades de quinze aos dezoito anos.

A possibilidade de viajar e conviver com outros jovens de todas as partes do mundo, penso que um sucesso que talvez eles ainda não tinham a perspectiva do importante que o fato tem na vida a todos os níveis.

Em realidade, também, é muito dificultoso para estos adolescentes a distância da familia sobretudo a separação com suas mães.

A pesar disso, o programa tem tanto prestígio, e os estudantes que culminam seus cursos ali. Depois têm a oportunidade de continuarem estudando em universidades estrangeiras que oferecem bolsas de estudo para eles.

E1_T6_VF

Na minha perspectiva o programa do “world college” é uma possibilidade única para os jovens que têm acesso a ele.

O programa dirige-se a estudantes pré-universitários, abarcando as idades de quinze aos dezoito anos.

A possibilidade de viajar e conviver com outros jovens de todas as partes do mundo, penso que uma oportunidade, que talvez, eles ainda não tenham ainda a perspectiva da importancia do fato tem em todos os níveis, é uma transformação total do futuro deles.

Em realidade, igualmente, é muito dificultoso para estos adolescentes a separação de sua família, sobretudo de suas mães.

Apesar disso, os estudantes que culminam seus cursos ali, depois têm a oportunidade de continuarem os estudos em prestigiosas universidades que oferecem bolsas de estudo para eles.

E2_T6_V1

Correio do leitor

Penso que a aventura de estudar no exterior é sumamente positiva.

Somente pensar na possibilidade de conviver com pessoas diferentes, com culturas e costumes diferentes e atingir conhecer eles e até a si mesmo, suas limitações e “manhas”, desprendendo-se das ligações que (em algumas situações) até nos tornam “incapacitados” ou muito dependentes da família, é motivante.

Seguramente deve ser difícil, a saudade deve estar muito presente, mas as vitórias sem um pouquinho de dor não têm o mesmo gostinho, “o que não te mata, te torna mais forte.”

E2_T6_VF

Correio do leitor

Penso que a aventura de estudar no exterior é sumamente positiva. Somente pensar na possibilidade de conviver com pessoas diferentes, com culturas e costumes diferentes e e até as minhas próprias, minhas limitações e “manhas”, que muitas vezes pela relação e ligação com a família nos tornam “incapacitados” e dependentes, é motivante.

Seguramente deve ser difícil, a saudade deve estar muito presente, mas as vitórias sem um pouquinho de dor não têm o mesmo gostinho: “o que não mata, fortalece.”

E3_T6_V1

Hoje em dia muitos estudantes universitários se aventuram em viagens pelo mundo fora. Alguns conseguem conciliar os estudos de uma carreira de grau ou pós-graduação com uma aprendizagem pessoal motivada por pura curiosidade

Na minha opinião, são mais as vantagens que desvantagens nessa experiência. Penso que viajar a outros países, conhecer pessoas, culturas e principalmente idiomas diferentes “abre a cabeça” e nos torna mais seguros de nós mesmo. Diria que os

principais objetivos, ou seja, aprender uma nova língua e outra forma de ensinar e aprender, são obtidos.

Porém, nem tudo é felicidade e cor de rosa. O fator econômico é decisivo para poder se aventurar. Muitos jovens acabam desistindo por não ter dinheiro suficiente. Mas acho que o crescimento pessoal nos torna mais conscientes e nos ensina a valorar aquilo que é diferente.

E3_T6_VF

Hoje em dia muitos estudantes universitários se aventuram em viagens pelo mundo fora. Alguns conseguem conciliar os estudos de uma carreira de grau ou pós-graduação com uma aprendizagem pessoal motivada por pura curiosidade

Na minha opinião, são mais as vantagens que desvantagens nessa experiência. Penso que viajar a outros países, conhecer pessoas, culturas e principalmente idiomas diferentes “abre a cabeça” e nos torna mais seguros de nós mesmo. Diria que os principais objetivos, ou seja, aprender uma nova língua e outra forma de ensinar e aprender, são alcançados.

Porém, nem tudo é cor de rosa. O fator econômico é decisivo para poder se aventurar. Muitos jovens acabam desistindo por não ter dinheiro suficiente. Mas acho que o crescimento pessoal nos torna mais conscientes e nos ensina a valorar aquilo que é diferente.

E4_T6_V1

Na minha opinião, é importante viver e estudar no estrangeiro, facilitando, assim aprender uma língua e acrescentar conhecimento de outros países e seus costumes.

O objetivo é aprender uma nova língua, mas também procurar conhecimento cultural e acadêmico. Desta maneira, ajuda a aceitar as diferenças de outras culturas, tornar-se mais consciente da forma como as outras pessoas vivem, aprendendo a respeitar mais os outros.

Apesar de, a barreira da língua apresenta limitações, já que obriga ao domínio do idioma do país acolhido. Ao mesmo tempo, é uma dificuldade porque aprender uma nova língua é caro.

Mesmo assim, é um investimento que enriquece conhecimento, acrescentando o currículo e ajuda à convivência saudável entre as pessoas.

E4_T6_VF

Na minha opinião, é importante viver e estudar no estrangeiro, facilitando, assim a aprendizagem de uma língua e aumenta conhecimento de outros países e seus costumes.

O objetivo é aprender uma nova língua, mas também procurar conhecimento cultural e acadêmico. Desta maneira, ajuda a aceitar as diferenças de outras culturas, tornar-se mais consciente da forma como as outras pessoas vivem, aprendendo a respeitar mais os outros.

Apesar de a barreira da língua apresentar limitações, já que obriga ao domínio do idioma do país acolhido, ela não é obstáculo para as pessoas se comunicarem.

Ainda que seja uma dificuldade a aprendizagem de uma nova língua porque é caro, mas vale a pena.

Mesmo assim, é um investimento que acrescenta conhecimento, enriquece o currículo, e ajuda à integração da pessoa na nova comunidade.

E2_T7_V1

Despenalização do aborto

Cadernodemulher.com

Uruguai, 7 de dezembro de 2011

Depois do veto do governo em 2008, o tema continua sobre a mesa.

Hoje está na boca de todos um tema já reiterado mas não resolvido ainda como é o caso da despenalização do aborto.

O governo tentou em mais de uma oportunidade concluir com o assunto. No entanto, quando Tabaré Vazquez estava ao frente, vetou o projeto, voltando atrás o programa do seu partido político e deixando surpreendidos seus camaradas.

Na atualidade, o projeto está em processo de aprovação na câmara do Senado. Entre o seu conteúdo está o Programa de Saúde sexual e reprodutiva da Mulher que propõe a liberdade dela para decidir sobre seu corpo e sua reprodução, o que é sumamente necessário nos tempos que correm.

Contudo, se deve saber que nossa Constituição tem prevista a não condenação do aborto nos casos de risco para a mãe ou para o menino.

Sua liberdade, a mulher a vem conquistando há muitos anos, desde sua emancipação, todavia, não devemos confundir nossa liberdade com a prisão de criaturas sem defesa.

As mulheres podemos desfrutar nossa sexualidade das formas que quisermos, por suposto, é um direito.

Mas, a maternidade, não é uma situação de desfrute e crescimento pessoal também? Não é uma faceta de realização para a mulher?

Então, sua planificação também; não com a eliminação de crianças por um erro de cálculo, senão com a prevenção dos embarços indesejados.

Atualmente, a maioria das adolescentes, ainda mais as mulheres adultas, conhecem as medidas de prevenção que existem, todavia, a taxa de gravidez adolescente aumentou, também nos estratos altos da sociedade.

Portanto, a solução é a aprovação do aborto? Ou a conscientização das pessoas de que as possibilidades de gravidez sempre estão? Seja a “primeira vez” ou a “enésima”; seja por “amor” ou uma saída de amigas?

Devemos lembrar dos nossos direitos, dos métodos anticonceptivos e de que os bebês continuam-se fazendo como há mais de dois mil anos, não há novidade alí.

“As mulheres não vão sair como malucas”, diz Lilian, ex-diputada y defensora da despenalização. O que é lógico e esperável. Um aborto não é o mesmo que decidir o que vai cozinhar para o jantar, tiro ou deixo tomates? Deixo ou tiro bebês? Não, não é assim. Obriga a madurez, pensar e repensar, analisar o que se ganha e o que se perde e as consequências nas pessoas que aqui ficam.

Comprende esta editorial, que os exemplos utilizados na campanha em contra da interrupção do embarço em qualquer momento dele são fortes e até extremistas, ainda não por isso menos reais.

Além disso, tanta liberdade pode tornar-se perigosa. Como no caso do direito de legítima defesa. É certo, eu devo e posso defender-me quando um criminoso entra na casa e me ameaça. Porém, eu vou sentir bem se o mato? Não vale igual sua vida e a minha? Ou eu sou mais importante?

Por estas razões apresentadas e que esta editorial cre que a reivindicação dos valores morais é o melhor caminho, e o mais longo também, contudo, o que tem maiores garantias para respeito dos direitos de todos.

E2_T7_VF

Despenalização do aborto

Cadernodemulher.com

Uruguai, 7 de dezembro de 2011

Depois do veto do governo em 2008, o tema continúa sobre a mesa.

Hoje está na boca de todos um tema já reiterado mas não resolvido. A despenalização do aborto.

O governo tentou em mais de uma oportunidade concluir com o assunto, no entanto, quando Tabaré Vazquez governava, vetou o projeto, voltando atrás o programa do seu partido político e deixando surpreendidos seus camaradas.

Na atualidade, o projeto está em processo de aprovação na Câmara do Senado, o qual retomará a questão depois do recesso parlamentar.

O projeto contém o “Programa de Saúde sexual e reprodutiva da mulher” que propõe a liberdade dela para decidir sobre seu corpo e sua reprodução, o que é sumamente necessário nos tempos que correm.

Atualmente rege uma lei de 1938 que não pune o aborto se foi feito em circunstâncias específicas como o risco de vida para a mulher ou menino.

A realidade de hoje apresenta dezenas de mulheres mortas por a prática de abortos em clínicas clandestinas que não dão nenhuma garantia as pacientes que concorrem elas, pelo geral de menos recursos económicos, o que representa a desigualdade entre as diferentes classes sociais. A obrigação às clínicas médicas de atender à intercepção da gravidez aportaria as garantias necessárias para todas as mulheres que desejassem fazer o aborto nas três primeiras semanas do embarazo sem diferenças de estrato social, além de acabar com o negócio económico que é hoje.

A reprodução e sua planificação é um direito de todo o ser humano. Devemos ter em conta as formas de exercer este direito, com a interrupção do embarazo ou com fortes políticas de conscientização fomentando uma planificação responsável evitando assim os embarazos não desejados.

Atualmente, a maioria das adolescentes e ainda mais as mulheres adultas, conhecem as medidas de prevenção existentes. Todavia, a taxa de gravidez adolescente aumentou, também nos estratos altos da sociedade.

A liberdade da mulher é precisa em todos os âmbitos da sua vida, mas também devemos ter em conta que as possibilidades da gravidez estão sempre que existam relações sexuais entre os sexos opostos, seja predisposto, formal ou casual, com o amor de anos ou numa saída de amigas, e os bebês se continuam fazendo da forma tradicional, não há surpresa ali.

É certo o que diz Lilian, ex-deputada defensora da despenalização: “As mulheres também não vão sair como maluquinhas abortar”, lógico, o aborto não é uma decisão fácil de tomar, exige madurez, pensar e repensar, analisar o que se perde e o que se ganha além das consequências nas pessoas que influem.

Outra questão certa é que nosso Estado se declara “laico” com o qual não seria justo que adoptasse a posição das minorias, como é o caso das religiões, que não aprovam o projeto. Mas também não estes podem “fazer a vista gorda” e não defender sua postura se creem que é a correta.

Nosso editorial acha que o assunto é muito importante e merece uma análise exaustiva, detalhada. Somente escutando os uns aos outros poderemos ter em conta os distintos pontos de vista e tentar chegar acordos que respeitem da melhor maneira possível os direitos de todos.

E4_T7_ V1

A NOVA GERAÇÃO NO URUGUAI

Um estudo feito sobre os jovens universitários, entre os 18 e os 22 anos, e a sua dependência das novas tecnologias, teve como objetivo perceber como é que eles ocupam o seu tempo e como se relacionam com as novas tecnologias. Algumas das conclusões deste estudo não deixam dúvidas que os jovens de hoje são uma geração que pode ser considerada como digital, devido a seu perfeito relacionamento com as novas tecnologias.

A maioria dos inquiridos afirma utilizar as TIC'S (Tecnologias de informação e comunicação) para recolher informação, pesquisar e trabalhar. Também afirmar as vantagens de poder comunicar-se com seus amigos e com o resto do mundo ao instante, rapidamente. Mas, em contrapartida, as desvantagens são as horas que passam frente ao computador. Eles dedicam muito tempo em especial, os fins de semana, chegando o tempo de utilização a atingir as sete horas contra duas horas para o estudo e desporto.

Embora estejam muitas horas no computador mandando mensagens a seus amigos não tem comunicação verbal com sua família. Isto provoca falta de comunicação, de conversar sobre os problemas, medos, incerteza que os jovens estão a ter nessa idade.

Apesar de, estar conectados à internet não conhecem o que é a vida fora da sua casa e vão tendo uma ilusão, ideia, de um mundo irreal. Também é importante destacar em torno deles o consumo alarmante.

A maioria dos inquiridos afirma que se tivessem dinheiro, comprariam o último telemóvel e o no computador.

Esta nova geração no Uruguai, pode ser considerada digital, não só em Montevideú como também no interior do país.

E4_T7_ VF

EDITORIAL: A NOVA GERAÇÃO NO URUGUAI

Um estudo feito sobre os jovens universitários, entre os 18 e os 22 anos, e a sua dependência das novas tecnologias teve como objetivo perceber como é que eles ocupam o seu tempo e como se relacionam com as novas tecnologias. Algumas das conclusões deste estudo não deixam dúvidas porque os jovens de hoje são uma geração que pode ser considerada como digital, devido a seu perfeito relacionamento com as novas tecnologias.

A maioria dos inquiridos afirma utilizar as TIC'S para recolher informação, pesquisar e trabalhar. Também afirmam as vantagens de poder comunicar-se com seus amigos e com o resto do mundo, rapidamente. Mas, em contrapartida, passam horas frente ao

computador. Eles dedicam muito tempo, em especial aos fins de semana, chegando o tempo de utilização a atingir as sete horas contra duas horas para o estudo e desporto.

De fato de estarem muitas horas no computador mandando mensagens a seus amigos não tem comunicação verbal com sua família. Isto provoca não conversar com sua família sobre os problemas, medos, incerteza que os jovens estão a ter nessa idade.

Apesar de estar conectados à internet, não conhecem o que é a vida fora da sua casa e vão tendo uma ilusão, ideia, de um mundo irreal. Também é importante destacar a influencia da publicidade e dos meios de comunicação para motivá-los a comprar os últimos modelos de computadores e telemóveis.

Ainda que a diminuição dos custos de ligação e dos equipamentos necessários estivesse provocando um autentico boom na Internet, ela pode alcançar grande número de pessoas, numa empresa, ou simplesmente unidas por um interesse em comum, para proporcionar-lhes formação profissional.

Também é possível encontrar informação de todas as áreas de conhecimento e atividade humana e pode ser copiado para o computador de quem o acessa. Por exemplos: textos, tabelas, estatísticas, imagens, música, vídeos, etc.

O uso da Internet para a atualização e capacitação do professor é uma ferramenta para o ensino em geral. Permite acesso fácil a uma infinidade de material informativo autentico e atualizado sobre todos os assuntos da cultura alvo.

Sendo assim uma ferramenta de avaliação formativa, e consiste numa forma de ensino contextualizada, flexível, interativa, presente e de maneira continua.

Afinal, ao interagir na Internet é necessário o empenho pessoal, da busca, do querer aprender, da própria experiência na ação colaborativa.

E1_T8_V1

Em o país das vacas

O fato histórico da introdução do ganado, aquela hazanha visioaria do adiantado Hernandarias, foi a pedra fundacional da nossa nacionalidade, da nossa cultura, e sobretudo da nossa primeira riqueza. Antes disso nada tínhamos, alguns de voces dirá e agora tampoco, “só as vacas”.

Tão riqueza não gerou nenhuma inovação, nenhum porvimento das fronteras (nenhum Tordecilhas) disputando essas móveis, gordas e moventes riquezas.

Elas só estavam a rumiar nos vastos confins da patria. Penso que o assado não era ainda o prato nacional “for export”.

Voltando ao presente as vacas continuam a rumiar por todos os chãos da pátria, realmente os cuadrupedes houveram-se multiplicado e agora são o double que nós.

Somos 3 milhões de habitantes e temos como 6 milhões de bovinos. Se formos visioários, poderíamos comercializar as emissões de gas metano (altamente contaminante, e que vai direito aos céus da nossa patria) que ela expelem depois de uma boa digestão. Poderíamos emgarrafar gas, teríamos uma nova fonte de energia renovável.

O assunto é que nós temos outra riqueza, as maravilhosas praias, más as vacas já não têm mai lugar. Solução! Nosso revolucionario presidente diz que não pode ser tão estado das coisas, as praias para ele são improdutivas “as gentes qe as visitam são uns lagartos so sol”, e isso não muito produtivo. “À terra há que trabalharla e ter as manos cheias de calhosidades” segundo o presidente. Em conclusão, as dunas vão ser convertidas em campos de pastoreio na beira da praia.

Porque não? Não merecem elas também ir de férias? Imaginem todas as situações esportivas, culturais, divertidas que se gerariam. Poderemos ter um uso compartido da costa com as mariorias. Estamos, me deixem lembrar-lhes no país das vacas.

E2_T8_V1

O livro dos rostos

Um segundo. Agora sim. Desculpem, estava comentando uma publicação no muro da Alba, uma desconhecida, amiga de outra esquecida amiga que tenho aquí no facebook.

É assim, graças ao facebook cultivo minhas relações sociais. E já tenho 250 amigos!! Não seria possível sem ele, menos o ritmo de vida de hoje, saber dos outros, suas vidas, etc, todo em fim.

Vejo suas fotos, ponho “Me gusta” e comento alguma frase “interessante”, nuns minutos cumprí com todos os novos amigos. Não é uma maravilha?

Paro um segundo, penso, 250 amigos? Se nunca fui muito sociavel, cómo é possível?

Escrevo “Me gusta”, é realmente assim ou ponho isso para continuar respondendo mais gente e saibam que estou “na onda”?

Sumarme outro grupo? Se não conheço ninguém dos integrantes, serão boas ou más pessoas? Quais são seus gostos? Se não conheço, porque os chamo amigos? E meus verdadeiros 5 amigos, os da velha infância? O que sei deles? Verónica casou e ia ter seu primeiro filho. Haverá nascido?

Carlos tentava conciliar com sua mulher, o haverá logrado?

E minha mãe, quanto tempo que não a telefoneio?

Decidí, vou feixar meu facebook, vou ligar minha mãe e vou convidar os meus amigos de infância para sair e falar das nossas vidas, tristezas, alegrias e até tirar fotos, vou fazer meu próprio livro dos rostos.

E2_T8_VF

O livro dos rostos

Um segundo. Agora sim. Desculpem, estava comentando uma publicação no muro da Alba, uma desconhecida, amiga de outra esquecida amiga que tenho aqui no facebook.

É assim, graças ao facebook cultivo minhas relações sociais. E já tenho 250 amigos!! Não seria possível sem ele, menos com o ritmo de vida de hoje, saber dos outros, suas vidas, etc, tudo enfim. Vejo suas fotos, ponho “Me gusta” e comento alguma frase “interessante”, em pouquinhos minutos cumpro com todos os novos amigos. Não é uma maravilha?

Paro um segundo, penso, 250 amigos? Se nunca fui muito sociável, como é possível?

Escrevo “Me gusta”, é realmente assim ou ponho isso para continuar respondendo mais gente e saibam que estou “na onda”?

Sumarme outro grupo? Se não conheço ninguém dos integrantes, serão boas ou más pessoas? Quais são seus gostos? Se não conheço, porque os chamo amigos? E meus verdadeiros 5 amigos, os da velha infância? O que sei deles? Verónica casou e ia ter seu primeiro filho. Haverá nascido?

Carlos tentava conciliar com sua mulher, o haverá logrado?

E minha mãe, quanto tempo que não a telefoneio?

Decidi, vou fechar meu facebook, vou ligar para minha mãe e vou convidar os meus amigos da infância para sair e falar das nossas vidas, tristezas, alegrias e até tirar fotos. Vou fazer meu próprio livro dos rostos.

E3_T8_V1

Diário de um casal

Maria-

É espantoso como hoje tive um dia tão leve no banco. Senti-me aliviada com a ideia de mudar de funções, decididamente não nasci para vendedora, acho que vou gostar de ir para o gabinete de estudos, e estudar cenários macroeconômicos.

Fui almoçar com a Rita, minha filha. Ela é uma menina muito simpática que fala além da conta mas no almoço notei que estava muito séria e calada. Decidi perguntar-lhe o que acontecia. Faz pouco tempo que passou a morar com João, o namorado, e achei que estavam na primeira crise. Di de cheio, “coração de mãe não se engana”. Rita me disse que estavam brigando muito, que as pequenas coisas que antigamente não a zangavam agora incomodavam-lhe por demais. Eu ouvi atenciosamente todas as angustiadas palavras e pensei na minha própria experiência, lembrei do começo com o Manel, por

tudo o que passamos juntos. O amor é um conjunto de varias coisas, compreensão, amizade, respeito, admiração, companherismo, altruísmo, dedicação e uma lista de substantivos abstratos, que, na prática, fazem toda a diferença. Não queria parecer uma mãe chata, nem dar um discurso de superada, mas tantos anos de convivencia não eram a tôa. Eu lá, toda contente pela recente promoção e minha filha sofrendo por amor. Foi então que peguei nas mãos dela e disse,- desde que nascemos nos ensinam que o amor é lindo, sublime, supera tudo e bla bla bla bla. Para nós mulheres, a fantasia vai muito além, crescemos assistindo filmes de princesas indefesas, que conhecem homens de sangue azul enquanto eles assistem filmes de guerra, mais carros e mulheres nuas, ou estão ficam no esquema escola e videogame. É verdade temos mais hormonas e inteligência mas não da para acreditar em contos de fadas. —olha para mim e seu pai, e faz o contrário, falando sério, não foi fácil e nem tudo são flores mas no balanço tudo valeu a pena. O amor Rita faz com que eu recolha os tenis do seu pai, diariamente da sala, sem resungar todo o tempo, faz com que eu o libere de lavar a louça, mesmo sendo o dia dele, faz com que deixe de ver TV o único dia que posso para que ele assista um jodo de Birmanha não sei com quem. O amor é o que faz com que aceite que ele nunca vai aprender a baixar a tampa do vaso e também com que eu engula a vontade de estrangulá-lo quando vejo pelos no sabonete.

Manel-

Hoje, fui almoçar com o Pedro.

Este meu filho é daqueles miúdos que não complicam a vida a ninguem, parece que não da por nada, que a vida lhe passa ao lado, mas é um observador notável, de sí próprio e dos outros. A meio do almoço disparou- o Pai, não é uma seca gostar da mesma pessoa toda a vida?

Nesse instante eu soltei a gargalhada mas confesso que fiquei sem jeito, que resposta daria a ele que acabava de começar a viver a vida e se questionar sobre o amor. Sem dúvida falar a crua verdade não era a resposta. Fiz uma pausa e disse- É como tudo filho tem os prós e contras, mas o melhor presente dessa história são vocês- é sei que soa a piroseria. Durante esse instante passou pela minha cabeça os 27 anos de casamento, acordando e deitando com a mesma mulher, fiquei em pânico. Tentei tragar a comida mas não passava pela garganta.

Pedro voltou a me torturar, disse que me admirava mas que não entendia qual era o segredo, voltou para mim e percebeu minha cara de febre amarela e disse- relaxa pai, fala a verdade!

Foi aí que eu desembucheí o pior e o melhor da vida a dois- Pedro, o melhor é pensar bem antes de tomar a decisão de compartilhar TODA sua existência com alguém. Isso de “felizes para sempre” é uma porcaria inventada em contos de fada para mulheres que acreditam em príncipes e princesas e são elas as que acabam nos convencendo, mas na prática a coisa não é tão poética.

Primeiro deve-se aproveitar para sair com amigos, sair sem hora para voltar, beber até cair, em fim, curtir o sossego. O relacionamento é todo um desafio. No princípio elas são magrinhas, simpáticas, carinhosas, atenciosas, perfumadas, depiladas e bem humoradas, mas com o passo do tempo tudo se inverte. Porém, se há amor vale a pena o esforço. É uma soma diária de pequenas coisas que você faz por ela e ela por você. O amor, Pedro, é o que fez com que eu suporte o TPM da sua mãe há mais de 324 meses, esse sentimento faz com que eu aceite sair horas e mais horas de compras até que ela escolha uma saia depois de provar todas. Faz com que aceite ocupar um 10 % do armário do banheiro só com minha escova de dentes, desodorante e creme de barbear enquanto ela tem maquiagem, perfumes, cremes para o rosto, corpo, cabelos, mãos, pés, creme depilatória, escovas de todos os tipos. O que sinto por Maria, faz com que eu tolere as crises de ciúme por ter olhado sem querer o que não devia... em fim, uma seca seria não ter com quem compartilhar esta conversa e compartilhar a vida.

E3_T8_VF

Diário de um casal

Maria-

É espantoso como hoje tive um dia tão leve no banco. Senti-me aliviada com a ideia de mudar de funções, decididamente não nasci para vendedora, acho que vou gostar de ir para o gabinete de estudos, e estudar cenários macroeconômicos.

Fui almoçar com a Rita, minha filha. Ela é uma menina muito simpática que fala além da conta mas no almoço notei que estava muito séria e calada. Decidi perguntar-lhe o que acontecia. Faz pouco tempo que passou a morar com João, o namorado, e achei que estavam na primeira crise. Di de cheio!, “coração de mãe não se engana”. Rita me disse que estavam brigando muito, que as pequenas coisas que antigamente não a zangavam agora incomodavam-lhe por demais. Eu ouvi atenciosamente todas as angustiadas palavras e pensei na minha própria experiência, lembrei do começo com o Manel, por tudo o que passamos juntos. O amor é um conjunto de várias coisas, compreensão, amizade, respeito, admiração, companherismo, altruísmo, dedicação e uma lista de substantivos abstratos, que, na prática, fazem toda a diferença. Não queria parecer uma mãe chata, nem dar um discurso de superada, mas tantos anos de convivência não eram a toa. Eu lá, toda contente pela recente promoção e minha filha sofrendo por amor. Foi então que peguei nas mãos dela e disse,- desde que nascemos nos ensinam que o amor é lindo, sublime, supera tudo e bla bla bla bla. Para nós mulheres, a fantasia vai além, crescemos assistindo filmes de princesas indefesas, que conhecem homens de sangue azul enquanto eles assistem filmes de guerra, mais carros e mulheres nuas, ou estão ficam no esquema escola e videogame. É verdade temos mais hormonas e inteligência mas não dá para acreditar em contos de fadas. –olha para mim e seu pai, e faça o contrário, Brincadeira, não foi fácil e nem tudo são flores mas no balanço tudo valeu a pena. O amor Rita faz com que eu recolha os tenis do seu pai, diariamente da sala, sem resungar todo o tempo, faz com que eu o libere de lavar a louça, mesmo sendo o dia

dele, faz com que dixe de ver TV o único dia que posso para que ele assista um jodo de Birmanha com não sei quem. O amor é o que faz com que aceite que ele nunca vai aprender a baixar a tampa do vaso e também com que eu engula a vontade de estrangulá-lo quando vejo pelos no sabonete.

Manel-

Hoje, fui almoçar com o Pedro.

Este meu filho é daqueles miúdos que não complicam a vida a ninguém, parece que não da por nada, que a vida lhe passa ao lado, mas é um observador notável, de sí próprio e dos outros. A meio do almoço disparou- o Pai, não é uma seca gostar da mesma pessoa toda a vida?

Nesse instante eu soltei a gargalhada mas confeso que fiquei sem jeito, que resposta daria a ele que acabava de começar a viver a vida e se questionar sobre o amor. Sem dúvida falar a crua verdade não era a resposta. Fiz uma pausa e disse- É como tudo filho tem os prós e contras, mas o melhor presente dessa história são vocês- é sei que soa a cusilharia- Durante esse instante passou pela minha cabeça os 27 anos de casamento, acordando e deitando com a mesma mulher, fiquei em pânico. Tentei tragar a cumida mas não passava pela garganta.

Pedro voltou a me torturar, disse que me admirava mas que não entendia qual era o segredo, voltou para mim e percebeu minha cara de febre amarela e disse- relaxa pai, fala a verdade!

Foi aí que eu desembuche o pior e o melhor da vida a dois- Pedro, o melhor é pensar bem antes de tomar a decisão de compartilhar TODA sua existência com alguém. Isso de “felices para sempre” é uma porcaria inventada em contos de fada para mulheres que acreditam em príncipes e princesas e são elas as que acabam nos convencendo, mas na prática a coisa nao é tão poética.

Primeiro deve-se aproveitar para sair com amigos, sair sem hora para voltar, beber ate cair, em fim, curtir o sossego. O relacionamento é todo um desafio. No principio elas são magrinhas, simpáticas, carinhosas, atenciosas, perfumadas, depiladas e bem humoradas, mas com o passo do tempo tudo se inverte. Porém, si há amor vale a pena o esforço. É uma soma diária de pequenas coisas que você faz por ela y ela por você. O amor, Pedro, é o que fez com que eu suporte o TPM da sua mãe ha mais de 324 meses, esse sentimento faz com que eu aceite sair horas e mais horas de compras ate que ela escolha uma saia depois de provar todas. Faz com que aceite ocupar um 10 % do armário do banheiro só com minha escova de dentes, desodorante e creme de barbear enquanto ela tem maquiagem, perfumes, cremes para o rosto, corpo, cabelos, mãos, pés, creme depilatória, escovas de todos os tipos. O que sinto por Maria, faz com que eu tolere as crises de ciúme por ter olhado sem querer o que não devia...., em fim, uma seca seria não ter com quem compartilhar esta conversa e compartilhar a vida.

E4_T8_V1

“DIÁRIO DE UM CASAL”

MARIA

É assombroso como hoje tive um dia tão leve no banco. Senti-me aliviada com a ideia de mudar de funções, acho que vou viajar. Eu quero viajar o mais longe possível. Quero alcançar a alegria que há na minha alma, e mudar as limitações que conheço e sentir como cresce o meu espírito e a minha mente.

O Manel, meu marido, foi um mês, por trabalho, para o inteiro do país. Eu telefonei à Tatiana, minha filha, para almoçar no restaurante “La Pasiva”, que nós gostamos muito. Ela aceitou o convite, mas estava ansiosa, queria saber o que era que acontecia. Sentia a necessidade de falar com ela, porque quando conversamos vamos ao fundo da questão. Ao meio dia, nós encontramos a porta do restaurante. Entramos, e ela disse: Há uma mesa livre ali no canto. Respondi: está bem aí.

Tatiana olhou-me com seus bonitos olhos cor mel, e perguntou: o que acontece contigo, mamãe? Eu gostaria de fazer uma viagem bem longe, para um lugar onde possa escutar o meu coração. A minha filha me disse: tu me ensinaste desde pequena: “Escuta o teu coração porque é o eixo da alma do mundo e um dia voltará a ela.” Ninguém logra fugir do seu coração. Por isso é melhor escutar o que ele diz. Para que jamais venha um golpe que tu no esperas. Eu respondi que necessitava

sentir essa alegria guardada em mim.

O Manel deveria compreender porque o amor nunca impede a uma pessoa seguir sua historia pessoal. Quando isso acontece, é porque não era o verdadeiro amor. Tatiana tomou as minhas mãos com força e perguntou: tu queres a meu pai? Respondi: claro, eu o quero muito!

Mas, muitas pessoas apaixonam-se muitas vezes na vida, mas poucas amam ou encontram um amor verdadeiro.

MANEL

Hoje, fui almoçar com meu filho, Pedro. O meio do almoço disparou: ó pai, não é uma seca gostar da mesma pessoa toda a vida? Fiquei surpreendido, mas respirei fundo para responder. Jamais imaginei que o meu filho far-me-ia essa pergunta. Olhei para os seus bonitos olhos verdes, que me lembram do mar, das folhas novas das árvores em primavera, do brilho da esmeralda e tantas coisas bonitas que há na natureza.

O meu tesouro da vida és tu, meu filho. O amor é um sentimento puro e maravilhoso. Quando encontrar alguém e esse alguém fizer seu coração parar de funcionar por alguns segundos, preste atenção: pode ser a pessoa mais importante da sua vida. Antes de conhecer a tua mãe, eu tive muitas mulheres de várias idades, de todas as cores, mas

nenhuma me fez sentir o amor. Esse amor que quando acordar, o primeiro e o último pensamento do seu dia são essa pessoa, como se a vontade de ficar juntos chega a apertar o coração.

Pedro olhou-me e pediu sinceridade, e perguntou: gostarias de ter uma amante como Moria Casán?

Eu lhe respondi com um sorriso: claro! Eu gostaria, mas...

Pedro me disse: “o amor não é só olhar uma mulher e sentir a vontade de estar juntos, é muito mais profundo”. Meu querido pai, não deixe que as loucuras do dia-a-dia o deixem cego para a melhor coisa da vida: que é o amor que sentes por tua mulher, a minha maravilhosa mãe.

O Manel, meu pai, sorriu com seus olhos cheios de lágrimas, e falou: o amor que sinto por ti e por tua mãe é infinito, puro, claro, sem escuridão, ele me dá as forças para viver cada dia mais feliz. Tua mãe e tu são os tesouros da minha vida, isso é amor!!

E4_T8_VF

CRÓNICA LITERÁRIA: “DIÁRIO DE UM CASAL”

MARIA

É assombroso como hoje tive um dia tão leve no banco. Senti-me aliviada com a ideia de mudar de funções, acho que vou viajar. Eu quero viajar o mais longe possível. Quero alcançar a alegria que há na minha alma, e mudar as limitações que conheço e sentir como cresce o meu espírito e a minha mente.

O Manel, meu marido, foi um mês, por trabalho, para o interior do país. Eu telefonei à Tatiana, minha filha, para almoçar no restaurante “La Pasiva”, de que nós gostamos muito. Ela aceitou o convite, mas estava ansiosa, queria saber o que era que acontecia. Sentia a necessidade de falar com ela, porque quando conversamos vamos ao fundo da questão. Ao meio dia, nós nos encontramos à porta do restaurante. Entramos, e ela disse: Há uma mesa livre ali no canto. Respondi: está bem aí. Tatiana olhou-me com seus bonitos olhos cor mel, e perguntou: o que acontece contigo, mamãe? Eu gostaria de fazer uma viagem bem longe, para um lugar onde possa escutar o meu coração. A minha filha me disse: tu me ensinaste desde pequena: “Escuta o teu coração porque é o eixo da alma do mundo e um dia voltará a ela.” Ninguém logra fugir do seu coração. Por isso é melhor escutar o que ele diz, para que jamais venha um golpe que tu não esperas. Eu respondi que necessitava sentir essa alegria guardada em mim.

O Manel deveria compreender porque o amor nunca impede uma pessoa para seguir sua história pessoal. Quando isso acontece, é porque não era o verdadeiro amor. Tatiana tomou as minhas mãos com força e perguntou: tu queres ao meu pai? Respondi: claro, eu o quero muito!

Mas, muitas pessoas apaixonam-se muitas vezes na vida, mas poucas amam ou encontram um amor verdadeiro.

MANEL

Hoje, fui almoçar com meu filho, Pedro. O meio do almoço disparou: ó pai, não é uma seca gostar da mesma pessoa toda a vida? Fiquei surpreendido, mas respirei fundo para responder. Jamais imaginei que o meu filho far-me-ia essa pergunta. Olhei para os seus bonitos olhos verdes, que me lembram ao mar, às folhas novas das árvores em primavera, ao brilho da esmeralda e tantas coisas bonitas que há na natureza.

O meu tesouro da vida és tu, meu filho. O amor é um sentimento puro e maravilhoso. Quando encontrar alguém e esse alguém fizer seu coração parar de funcionar por alguns segundos, preste atenção: pode ser a pessoa mais importante da sua vida. Antes de conhecer a tua mãe, eu tive muitas mulheres de várias idades, de todas as cores, mas nenhuma me fez sentir o amor. Esse amor que quando acordar, se o primeiro e o último pensamento do seu dia for essa pessoa, como se a vontade de ficar juntos chega a apertar o coração, agradeça a Deus

Pedro olhou-me e pediu sinceridade, e perguntou: gostarias de ter uma amante como Moria Casán? Eu lhe respondi com um sorriso: claro! Eu gostaria, mas...

Pedro me disse: o amor não é só olhar uma mulher e sentir a vontade de estar juntos, é muito mais profundo. Meu querido pai, não deixe que as loucuras do dia-a-dia o deixem cego para a melhor coisa da vida: que é o amor que sentes por tua mulher, a minha maravilhosa mãe.

O Manel, meu pai, sorriu com seus olhos cheios de lágrimas, e falou: o amor que sinto por ti e por tua mãe é infinito, puro, claro, sem escuridão, ele me dá as forças para viver cada dia mais feliz. Tua mãe e tu são os tesouros da minha vida, isso é amor!