

**Contributos para uma Redefinição do Conceito  
de Interlíngua.  
Aplicações à Aquisição e Aprendizagem do  
Português e do Espanhol**

**Versão final após defesa**

**Inês Clara Ferreira Queirós**

Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em  
**Ensino de Português e de Espanhol**  
**no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**  
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Paulo José Tente da Rocha Santos Osório

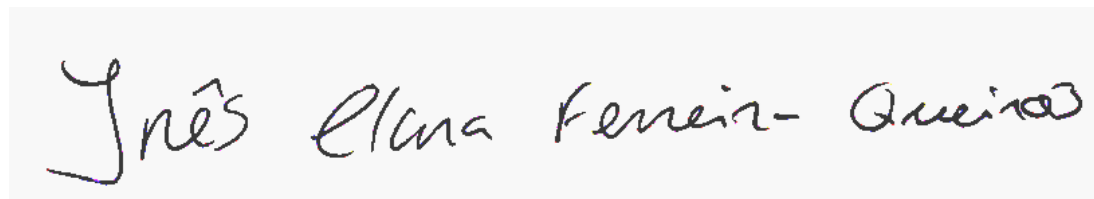
**janeiro de 2024**

### **Declaração de Integridade**

Eu, Inês Clara Ferreira Queirós, que abaixo assino, estudante com o número de inscrição 11296 de Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Arte e Letras, declaro ter desenvolvido o presente trabalho e elaborado o presente texto em total consonância com o **Código de Integridade da Universidade da Beira Interior**.

Mais concretamente afirmo não ter incorrido em qualquer das variedades de Fraude Académica, e que aqui declaro conhecer, que em particular atendi à exigida referenciação de frases, extratos, imagens e outras formas de trabalho intelectual, e assumindo assim na íntegra as responsabilidades da autoria.

Universidade da Beira Interior, Covilhã 31/01/2024

A photograph of a handwritten signature in black ink on a light-colored background. The signature reads 'Inês Clara Ferreira Queirós' in a cursive script.

(Assinatura conforme Cartão de Cidadão ou preferencialmente assinatura digital no documento original se naquele mesmo formato)

## **Dedicatória**

*À minha Avó, Maria da Graça.*

## Agradecimentos

Nada na vida se consegue sem vontade e essa “vontade” existiu desde sempre. A vontade de querer saber mais, a vontade de estudar, a vontade de descobrir, a vontade de investigar...a verdade é que nunca se está satisfeito e queremos sempre mais. No entanto, para além desta “vontade”, existe um conjunto de pessoas que também são a razão de hoje estar aqui e que merecem o meu profundo agradecimento, pois todas estas pessoas, de algum modo, permitiram o meu percurso.

O meu primeiro agradecimento dirige-se aos meus pais e à minha irmã, que permitiram a realização deste grande passo na minha vida profissional. Agradeço-lhes todo o apoio, incentivo, paciência, compreensão, ajuda financeira e, ainda, a constante demonstração de confiança. Sem eles nunca teria conseguido chegar até aqui.

Agradeço, igualmente, a todos os meus professores que foram contribuindo para a minha formação académica. De uma forma muito especial, agradeço ao Professor Doutor Paulo Osório, por me ter orientado neste percurso e por ter despertado em mim o interesse e o gosto pela área da Linguística.

Neste caminho que se chama “Estágio Pedagógico”, tive o agrado de o realizar na Escola Secundária Quinta das Palmeiras, na Covilhã, com o apoio de duas excelentes orientadoras, que nunca deixaram de ser críticas, corretivas, incentivadoras, amigas e que são, sem dúvida, duas figuras importantíssimas no meu desempenho futuro. Obrigada, Dra. Alice Carilho e Dra. Verónica Cruz.

Às minhas duas colegas de licenciatura e de estágio, Ana Carolina Soares e Francisca Elvas, agradeço a amizade, a cumplicidade e o apoio em todos os momentos. Em especial agradeço às minhas duas grandes amigas, Sandra Santos e Jéssica Filipa, por todos os anos de amizade, por todo o incentivo, por todo o apoio, pela cumplicidade, mas, principalmente, por todas as vezes que as privei da minha presença. Agradeço a amizade, a amizade séria e sincera que me concederam ao longo de todos estes anos, principalmente durante esta etapa. Marcaram, sem dúvida, este tempo, incentivando-me sempre a ser melhor e a corrigir todos os meus pontos mais frágeis.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao meu namorado, o Rui, por ter caminhado comigo ao longo deste percurso. Agradeço todo o carinho, amizade, paciência e toda a ajuda para superar as dificuldades e obstáculos que foram surgindo no percurso.

Sempre contei com a sua disponibilidade e o seu enorme sorriso. Foi uma fonte de apoio e de incentivo durante toda esta etapa e na realização deste estudo.

A todos, o meu muito obrigada!

## Resumo

Este Relatório investiga a noção de interlíngua e os seus reflexos na produção escrita de alunos do 8º ano. O objetivo principal é analisar os erros gramaticais cometidos por estes alunos, procurando compreender as características e alguns padrões encontrados. A pesquisa baseia-se na recolha de textos escritos pelos estudantes, nos quais foram identificados e categorizados os erros em diferentes níveis gramaticais, nomeadamente no âmbito da morfologia, da sintaxe e da pontuação.

Acresce que foram estabelecidas perguntas de pesquisa para orientar a investigação, como: (i) quais são os principais erros gramaticais encontrados nos textos dos alunos?; (ii) existe alguma relação entre os erros e o estágio de desenvolvimento da interlíngua em que se encontram?; (iii) esses erros podem ser explicados por interferência com a língua materna?

A análise dos dados revelou padrões recorrentes de erros gramaticais, destacando as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos no uso correto da língua alvo. Verificou-se que os erros ocorrem em diferentes aspetos gramaticais, como a concordância verbal, o uso de tempos verbais, pronomes e vocabulário. A consciencialização dos alunos sobre esses erros e a aplicação de estratégias cognitivas e metacognitivas foram consideradas importantes para a superação das dificuldades. Outro aspeto investigado foi o impacto do *feedback* corretivo personalizado na melhoria das habilidades gramaticais dos alunos. Verificou-se que o referido *feedback* individualizado, fornecido de forma contextualizada e construtiva, desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem da língua alvo, auxiliando na identificação e correção dos erros. Assim, para compreendermos a interlíngua e a sua influência na produção escrita dos alunos do 8º ano, foi fundamental analisar os erros gramaticais cometidos neste nível de aprendizagem e fazer uma pesquisa sólida, fundamentada e rigorosa sobre a interlíngua. Por isso, a primeira parte deste Relatório é uma investigação teórica sobre este conceito e sobre os processos que fazem parte da interlíngua. Refiro, ainda, algumas investigações/teorias que me pareceram importantes abordar.

Por fim, esta pesquisa contribui para a compreensão da interlíngua e para os seus reflexos nos erros gramaticais dos alunos do 8º ano. Propõe-se que as estratégias pedagógicas sejam focadas na consciencialização dos erros, no *feedback* personalizado e na

Contributos para uma Redefinição do Conceito de Interlíngua. Aplicações à Aquisição e Aprendizagem do Português e do Espanhol

promoção da prática intensiva da língua alvo, a fim de facilitarem o desenvolvimento das habilidades gramaticais e o aprimoramento da produção escrita dos alunos.

## **Palavras-chave**

Interlíngua; análise de erros; produção escrita; língua alvo.

## Resumen

Este Informe investiga la noción de interlingua y sus reflejos en la producción escrita de alumnos de 8º grado. El objetivo principal es analizar los errores gramaticales cometidos por estos estudiantes, buscando comprender las características y algunos patrones encontrados. La investigación se basa en la recopilación de textos escritos por los estudiantes, en los que se han identificado y categorizado los errores en diferentes niveles gramaticales, en particular en el ámbito de la morfología, la sintaxis y la puntuación. Además, se establecieron preguntas de investigación para orientar la investigación, como: (i) ¿cuáles son los principales errores gramaticales encontrados en los textos de los alumnos? ; (ii) ¿existe alguna relación entre los errores y la fase de desarrollo de la interlingua en que se encuentran? ; (iii) ¿pueden explicarse estos errores por interferencia con la lengua materna?. El análisis de los datos reveló patrones recurrentes de errores gramaticales, destacando las principales dificultades enfrentadas por los alumnos en el uso correcto de la lengua objetivo. Se encontró que los errores ocurren en diferentes aspectos gramaticales, como la concordancia verbal, el uso de tiempos verbales, pronombres y vocabulario. La concienciación de los alumnos sobre estos errores y la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas fueron consideradas importantes para la superación de las dificultades. Otro aspecto investigado fue el impacto de la retroalimentación correctiva personalizada en la mejora de las habilidades gramaticales de los estudiantes. Se verificó que el referido feedback individualizado, proporcionado de forma contextualizada y constructiva, desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de la lengua objetivo, auxiliando en la identificación y corrección de los errores. Así, para comprender la interlingua y su influencia en la producción escrita de los alumnos de 8º grado, fue fundamental analizar los errores gramaticales cometidos en este nivel de aprendizaje y hacer una investigación sólida, fundamentada y rigurosa sobre la interlingua. Por ello, la primera parte de este Informe es una investigación teórica sobre este concepto y sobre los procesos que forman parte de la interlingua. Me refiero también a algunas investigaciones/teorías que me han parecido importantes abordar. Finalmente, esta investigación contribuye a la comprensión de la interlingua y a sus reflejos en los errores gramaticales de los alumnos del 8º grado. Se propone que las estrategias pedagógicas se centren en la concienciación de los errores, en la retroalimentación personalizada y en la promoción de la práctica intensiva de la lengua objetivo, a fin de facilitar el desarrollo de las habilidades gramaticales y el perfeccionamiento de la producción escrita de los alumnos.

## **Palabras clave**

Interlengua; análisis de errores; producción escrita; lengua de destino.

# Índice

Introdução	1
1. Capítulo 1 – Fundamentação Teórica	7
1.1 Da noção de língua aos tipos de língua	7
1.2 Do bilinguismo ao multilinguismo	9
1.3 Contributos para uma noção de interlíngua	13
1.3.1 Os processos de construção da interlíngua	14
1.3.1.1 A fossilização	14
1.3.1.2 A transferência linguística	15
1.3.1.3 Transferência fonética e fonológica	18
1.3.1.4 Transferência lexical	19
1.4 A proximidade topológica das línguas	21
1.4.1 Exposição a línguas não maternas: o caso do português e do espanhol	21
1.4.2 O conceito de erro	22
1.5 Aquisição e aprendizagem de Língua Segunda: fatores e teorias	24
1.5.1 Fatores na aquisição e aprendizagem de uma L2	25
1.5.1.1 Idade	25
1.5.1.2 Línguas diferentes	26
1.5.1.3 Intervenção de uma L1 na aprendizagem de uma L2	27
1.6 Aquisição e aprendizagem de L2: algumas teorias	28
1.6.1 Teoria de aculturação	28
1.6.2 Universais linguísticos	28
1.6.3 Teoria de Krashen	29
1.6.3.1 A hipótese do monitor	29
1.6.3.2 A hipótese de ordem natural	30
1.6.3.3 A hipótese do <i>input</i>	30
2. Capítulo 2 - Estudo Empírico	32
2.1 Introdução ao estudo	32
2.2 Questões de investigação	33
2.3 Os aprendentes	33
2.4 Material e protocolo pedagógico	35
3. Análise e discussão de dados	37
3. Capítulo 3 – Estágio Pedagógico	48
3.1 A escola	48

Contributos para uma Redefinição do Conceito de Interlíngua. Aplicações à Aquisição e Aprendizagem do Português e do Espanhol

3.2 O núcleo de estágio	50
3.3 Caracterização das turmas	50
3.3.1 As turmas de Português	51
3.3.2 As turmas de Espanhol	52
3.4 Reflexão do estágio	53
3.4.1 Aulas observadas de Português e planificação das unidades – 1º semestre	53
3.4.2 Aulas observadas de Português e planificação das unidades – 2º semestre	57
3.4.2.1 Aulas observadas de Espanhol e planificação das unidades – 1º semestre	61
3.4.2.2 Aulas observadas de Espanhol e planificação das unidades – 2º semestre	62/67
3.5 Atividades extracurriculares	71
3.5.1 Dia Europeu das Línguas	71
3.5.2 Día de la Hispanidad	72
3.5.3 - Día de los Muertos	73
3.5.4 Decorações de Natal	74
3.5.5 Amigo secreto	74
3.5.6 Projeto de comunicação. A comunicação: Passado, Presente e Futuro	75
3.5.7 Concurso Nacional de Leitura	78
3.5.8 Semana da leitura	78
3.5.9 Clube de leitura “Letras a voar”	79
3.5.10 Projeto “Letras a voar”	80
Conclusão	82
Bibliografia	85

## Lista de Figuras

<b>Figura 1</b> – Escola Secundária Quinta das Palmeiras	54
<b>Figura 2</b> – Centro Tecnológico em Educação	55
<b>Figura 3</b> – Planificação de uma aula de português do 1º semestre	56
<b>Figura 4</b> – Exemplo de um <i>PowerPoint</i> lecionado na 1ª aula	57
<b>Figura 5</b> – Exemplo da planificação da unidade “ <i>¡Viajar es vivir!</i> ”	65
<b>Figura 6</b> – Planificação da 1ª aula do 1º semestre referente à unidade	65
<b>Figura 7</b> – Banda desenhada criada pela autora do Relatório	66
<b>Figura 8</b> – Folheto sobre Salamanca criado pela autora do Relatório	66
<b>Figura 9</b> – Planificação da unidade “ <i>¿Lo hacemos juntos?</i> ”	70
<b>Figura 10</b> – Planificação da 1ª aula do 2º semestre	70
<b>Figura 11</b> – Ficha sobre as horas com exercícios	71
<b>Figura 12</b> – Ficha sobre a rotina de <i>Bad Bunny</i> e conetores discursivos	71
<b>Figura 13</b> – Dia Europeu das Línguas	72
<b>Figura 14</b> – Molduras do dia	72
<b>Figura 15</b> – Alunos durante o jogo (8ºA)	72
<b>Figura 16</b> – Exposição na biblioteca com trabalhos feitos pelos alunos	73
<b>Figura 17</b> – Bandeiras de países da América Latina realizados pelos alunos	73
<b>Figura 18</b> – Altar sobre o Día de los Muertos	74
<b>Figura 19</b> – Cartaz sobre o significado dos símbolos e folheto sobre o dia	74
<b>Figura 20</b> – Decorações de Natal	74
<b>Figura 21</b> – Cartaz alusivo à troca de presentes para o “Amigo Secreto”	75
<b>Figura 22</b> – Cartas do Ultramar, bilhete postal e selos	76
<b>Figura 23</b> – Jornais da escola desde a 1ª edição	76
<b>Figura 24</b> – Exemplo de um artigo exposto	77
<b>Figura 25</b> – Romances da época de Salazar e réplica do Foral da Covilhã	77
<b>Figura 26</b> – Alunos durante a exposição	77
<b>Figura 27</b> – Grupo de alunos com necessidades educativas especiais	77
<b>Figura 28</b> – Grupo de idosos durante a exposição	77
<b>Figura 29</b> – Livro decorativo “Semana da Leitura” e “livros por um fio”	79
<b>Figura 30</b> – Integrantes do clube de leitura	79

<b>Figura 31</b> – Alunos depois da atividade de leitura em voz alta	79
<b>Figura 32</b> – Atividade “Chá com livros”	79
<b>Figura 33</b> – Atividade de escrita com os alunos do clube de leitura	80
<b>Figura 34</b> – Abertura da rúbrica “Letras a voar”	81
<b>Figura 35</b> – Episódio “especial de Natal”	81
<b>Figura 36</b> – Professora Albertina Leitão	82

## **Lista de Acrónimos**

LO	Língua objeto
LE	Língua estrangeira
L1	Língua materna
L2	Língua Segunda



# Introdução

Na parte teórica deste Relatório, deseja-se mostrar como as teorias da interlíngua serviram de base para outras teorias, através das críticas que receberam e como estimularam novas práticas. As teorias linguísticas escolhidas foram a distribucionalista, a gerativista e a sistémico-funcional. As teorias de aprendizagem escolhidas foram a comportamentalista, a cognitivista e a sociointeracionista. Por fim, os métodos de ensino elegidos foram o audiolingual, o natural e o comunicativo. A seleção destas teorias justifica-se pela ordem cronológica de aparecimento e pela relação existente entre os antecessores e os sucessores das mesmas. Assim, como ponto de partida, é usada a obra póstuma de Ferdinand Saussure (1857-1913), *Cours de Linguistique Générale*, publicada em 1916. A escolha da obra como ponto de partida justifica-se pelo que representa e pela sua importância na inauguração da Linguística moderna, pois a Linguística moderna passa a circunscrever os objetivos, o objeto e os métodos desta ciência. Saussure defende, pois, que a língua é um conjunto de signos e exterior aos seres humanos e, por tal facto, a língua deve ser estudada separada da fala. O linguista procura distinguir vários conceitos, tais como língua e fala, significante e significado ou sincronia e diacronia, afirmando que o objeto de estudo da linguística deve ser a língua, visto que é um sistema de signos com regras comuns a todos os seus falantes, ao contrário da fala, que é variável e caracterizada individualmente. Saussure tinha como objetivo estudar a língua numa perspetiva sincrónica e não diacrónica. A teoria gerativista surge em oposição à teoria behaviorista de Skinner, pois para esta corrente o gerativismo deveria estudar a competência (simboliza o saber linguístico que temos na nossa mente) e não o desempenho (saber adquirido por meio das nossas relações sociais) dos falantes. Segundo Chomsky (1981), os seres humanos nascem com a capacidade de desenvolver a linguagem, conhecendo princípios universais às línguas e selecionando os parâmetros específicos à sua L1. Conforme o Parâmetro do Sujeito Nulo (Chomsky, 1981; RIZZI,1982), há línguas de sujeito obrigatório, como a língua inglesa, e línguas de sujeito nulo, como a língua espanhola e a língua portuguesa.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Na Gramática Universal, um dos princípios estabelecidos entre as frases é o facto das línguas serem compostas por *sujeitos*, ou seja, é o chamado Princípio de Sujeito. De acordo, com este princípio esperamos que todas as línguas naturais tenham sujeitos nas frases. Todas as frases constroem-se por meio de um sujeito e de um predicado. No entanto, um facto curioso sobre os sujeitos sintáticos das línguas naturais é que, apenas algumas, o sujeito pode ser omitido (sujeito nulo), então vai chamar-se Parâmetro do Sujeito Nulo por causa de poder ser omitido da frase em questão. Sendo assim, as línguas podem marcá-lo como positivo ou negativo (quando é marcado como positivo dizemos que ela é [+sujeito nulo] e quando é marcado como negativo dizemos que é [-sujeito nulo]. O português é um exemplo de uma língua [+sujeito nulo], já o inglês é [-sujeito nulo]. Exemplo: 1. Português: Eu estudo linguística – está correto / Estudo linguística - continua correto. 2. Inglês: I study linguistics – está certo / Study linguistics - não esta correto. O espanhol funciona igual ao português, isto porque são línguas latinas: Yo como galletas / Como galletas – ambas estão corretas, porque entende-se que sou eu.

Segundo Costa (2011, p.114), o linguista suíço recomendou uma sistematização do estudo das línguas e concedeu à disciplina um carácter científico. Desta forma, ao estabelecer limites de investigação linguística, como os referidos acima, consentiu o início das teorias formalistas (estruturalista, distribucionalista, gerativista), que serão debatidas a seguir.

O estruturalismo dividiu-se em duas correntes, a europeia e a Norte-americana. Na corrente Norte-americana, Leonard Bloomfield (1887-1949), conhecido pela sua obra *Language*, de 1933, deu início à corrente distribucionalista. Bloomfield baseou-se, sobretudo, nos estudos de Saussure, onde refere que o objetivo da Linguística deve ser a descrição da estrutura da língua a partir da análise de um *corpus*. Assim, o autor delimitou a sua investigação à descrição estrutural das línguas. Os estudos do autor de *Language* ainda sofreram influência do comportamentalismo ou behaviorismo, sendo o principal teórico Burrhus Frederic Skinner (1904-1990). Esta corrente, o comportamentalismo, defende que o ser humano não usufrui de uma inteligência natural e que todo o conhecimento que obtém é através de estímulos e reforços que são oferecidos pelo meio onde se insere (Richards & Rodgers, 2001, p.56). Relacionando esta definição com a aprendizagem de uma língua, podemos considerar que é uma questão de hábito e de treino (Bloomfield, 1933, p.34). Ora, como observado anteriormente, para Bloomfield e Skinner, a aprendizagem de idiomas aconteceria a partir de estímulos – respostas repetidas e reforçadas, ou seja, o aluno iria ouvir estruturas da língua e iria tentar reproduzir essas mesmas estruturas (repetição). Perine (2012, p.108) refere que através das mesmas estruturas, o aluno não será capaz de criar formas linguísticas, mas será apenas capaz de repetir as estruturas que lhe foram mostradas. Nesta teoria, o erro é visto como algo prejudicial, pois se não for corrigido a tempo será fossilizado. Porém noutras teorias que veremos mais adiante o erro mostra-se como algo essencial e positivo para a aprendizagem de uma língua.

Segundo Richards & Rodgers (2001, p.1), a compreensão das línguas e da aprendizagem de cada época são responsáveis pelo progresso de novos métodos de ensino, que têm como objetivo procurar uma melhor eficácia para o ensino- aprendizagem. Precedendo o comportamentalismo, o método de ensino de línguas era o de gramática e tradução, igualmente conhecido como método tradicional. O objetivo principal deste método era fazer com que os alunos conseguissem fazer traduções de textos, o que envolvia o estudo do significado das palavras. Este método estimava a tradução para a aprendizagem das línguas, usando gramáticas e dicionários. Durante a Segunda Guerra Mundial, Bloomfield (1942) patenteou o método de ensino áudio lingual. A propósito, Perine (2012) afirma que o método áudio lingual foi criado para ensinar línguas de forma mais rápida aos militares, durante o período de guerra. O professor era um falante nativo que tinha a obrigação de pronunciar as estruturas para a repetição, tendo sempre cuidado para não

cometer erros diante dos aprendentes. O método referido defendia o uso ativo da língua alvo, valorizava a oralidade e a automatização das estruturas a partir da prática. Mas esta repetição não significa que os aprendentes percebessem e compreendessem o idioma, mesmo que o aprendente soubesse dizer algumas estruturas fixas, assim como também não significa que os mesmos adquirissem fluência na língua alvo. Esta teoria linguística recebeu várias críticas, propulsionando o aparecimento de novas teorias e métodos de ensino. Noam Chomsky foi um dos linguistas que se opôs à teoria descrita acima. No ano de 1959, divulgou uma crítica ao trabalho de Skinner, declarando que o saber não é inteiramente externo aos seres humanos, existindo uma faculdade da linguagem inata que, por sua vez, é ativada externamente. Em meados da década de 50, apresenta a teoria gerativista e esta defende que a aquisição da linguagem é oriunda de um órgão mental, como se fosse uma capacidade psicológica que cada um de nós tem. Neste sentido, Chomsky propôs a Gramática Universal e esta teoria preconiza a capacidade de compreender e de produzir atos de fala, resultando dos princípios universais. Esta teoria assevera ainda que determinados princípios comuns são partilhados por todas as línguas. A gramática gerativa afirma que a mente humana não é apenas uma “caixa vazia”, mas composta por órgãos que têm funções específicas. A proposta de Chomsky clarifica que a gramática universal é uma capacidade mental formada por um conjunto de regras que vai permitir produzir e compreender frases gramaticais. Propondo a existência de uma Gramática Universal, uma das hipóteses é a do período crítico, que sugere que a partir de certa idade o aprendente tem mais dificuldades em aprender uma segunda língua. A hipótese do período crítico colaborou para o aparecimento de uma outra teoria inatista, que é a teoria de Krashen.

Krashen baseia-se cinco hipóteses, nomeadamente a hipótese de aquisição e aprendizagem, que apresenta uma diferenciação entre aquisição e aprendizagem de um idioma. Krashen (1981) defende que a aquisição de línguas é algo involuntário e natural, ou seja, acaba por ser algo próprio do ser humano, ao contrário da aprendizagem que é algo que acontece de forma consciente e que decorre formalmente. Juntamente com Tracy Terrell apresentou o método natural de ensino de línguas. Este método almeja que o aluno aprenda a pensar na língua-alvo através das mesmas fases de quem adquire a língua materna: compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita. Uma outra hipótese é a do filtro afetivo, que é considerado um bloqueio mental que impede os alunos de utilizarem o *input* adquirido. Há vários fatores que favorecem este bloqueio, como os de ordem psicológica como a desmotivação, a insegurança, a autoconfiança entre outros. O filtro será grande se o indivíduo estiver ansioso, desmotivado ou com outro problema que interfira (Krashen, 1985, p.3). A hipótese do *input* está relacionada com elementos linguísticos que o falante até se deparar com eles desconhece. *Input* consiste nos dados linguísticos que recebemos em momentos de conversação e o autor da teoria afirma que é

“a única forma de adquirirmos uma língua é a partir da exposição a inputs compreensíveis”. A última hipótese está ligada à noção de aprendizagem. Esta hipótese refere que o sistema estrutural de uma língua serve de auxiliar quando cometemos erros. Krashen (1982) “postula que o monitor só é posto em prática, se três condições forem cumpridas: tempo, foco na forma e conhecimento de regras”.

As correntes distribucionalista e gerativista são formalistas, no sentido em que não relacionam a estrutura interna da língua com o contexto da interação verbal. A teoria sistémico-funcional, proposta por Halliday (1994), está relacionada com questões sobre o significado (base semântica) e o uso (funcional) de uma determinada língua e por considerar a existência de uma rede de sistemas que constituem uma língua. O principal objetivo é descrever o sistema da língua. Por tal motivo, Vygotsky e Halliday referem que aprender uma língua nova significa aprender a comunicar em situações quotidianas. Assim, a estrutura linguística de cada aprendente não é suficiente para comunicar numa língua e, assim, aparece um novo método de aprendizagem: o método comunicativo. Este método faz parte da abordagem comunicativa estudada por Widdowson (1978), em que as funções de linguagem são privilegiadas, visto que o foco do método passa a ser a interação e a comunicação na língua-alvo e o estudo deixa de se limitar às estruturas gramaticais para abranger os significados comunicativos. Richards e Rodgers (2001, p.244) afirmam que este método é o melhor para o ensino das línguas. No entanto, ainda nos consideramos numa “era pós-métodos”. Gianini explica que “Os métodos resistiram até aos anos 80, depois disso, emergiram discussões que refutavam o conceito de método como um conjunto de procedimentos e adotou-se uma interpretação mais abrangente do ensino de línguas, que deveria ser consistente com a grande variedade de situações nas quais o ensino ocorre” (Gianini, 2009, p.81).

Há, na verdade, várias discussões sobre a adoção de apenas um método. Prabhu (1990) propôs que o ensino de línguas abrangesse distintos métodos e não um único método, pois cabe ao professor adaptar as suas aulas de acordo com as necessidades e características dos seus alunos e escolher os métodos mais apropriados para usar em sala de aula. A procura de apenas um método de ensino que conseguisse pôr em prática todos os elementos necessários para a aquisição de uma Língua segunda foi substituído pela existência de vários métodos e esta mudança ocorreu igualmente com teorias da aprendizagem e com as teorias linguísticas. Oliveira e Basso (2011) propõem, em relação às teorias linguísticas, dar prioridade a uma mudança mais subjetivista e humanista, deixando para trás um panorama científico, em que estão, por exemplo, a análise do discurso e a teoria da enunciação. Desta forma, há uma valorização de outras disciplinas que passam a trabalhar em conjunto com as teorias linguísticas, tais como a sociologia, a psicologia, a pedagogia, entre outras.

Sobre as teorias da aprendizagem, esta mudança também é evidente. Howard Gardner, por exemplo, em *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, de 1983, anuncia a teoria de que o ser humano é dotado de diversas inteligências e isto comprova como cada ser humano é único. Através desta visão, podemos constatar que cada ser humano aprende de maneira diferente e que não há um método ou uma teoria que dê para todos. Nesta era “pós métodos”, Brown (2007, p.28) afirma que já não há uma procura incessante por um novo método ou teoria que sirva para todos e que resolva todas as questões relativas à aprendizagem de um novo idioma. Desta forma, é necessário um pouco de cada método e teoria para o ensino-aprendizagem de línguas.

Alguns dos principais objetivos da aquisição de uma segunda língua é precisamente a competência pragmática e a competência lexical com o foco no desenvolvimento da comunicação Lewis (1997; 2000; 2012). A língua funciona como um sistema único e complexo formado por unidades lexicais ligadas entre si, no qual a gramática faz parte. A aprendizagem da gramática surge em simultâneo com a aquisição do léxico, inserindo-se na aprendizagem os *chunks*<sup>2</sup> que tentam facilitar a aprendizagem já que são grupos de palavras que se usam com mais frequência num idioma. Lewis (1997) faz uma distinção que me parece pertinente, pois distingue vocabulário – em que refere que são palavras soltas associadas a um significado – e léxico, no qual inclui palavras soltas com as suas possíveis combinações em outras frases e não apenas naquela em específico. Visto desta forma, o léxico é variável e combinável, assim o ensino tende a focar-se nos *chunks* como elementos essenciais para a compreensão e produção e “these chunks become the raw data by which learners perceive patterns of language traditionally thought of as grammar” (p. 95). A importância que o autor dá aos *chunks* revela o quão é útil aprender este grupo de palavras no início da aprendizagem, já que depois podem perceber padrões de linguagem e desenvolver a fluência na língua objeto. Assim, podemos ver que a principal ideia do autor é conseguir a fluência graças à aquisição desses grupos de palavras numa tentativa de aproximar os alunos ao discurso produzido pelos nativos. Deste ponto de vista, o seu ensino é importante desde os primeiros níveis e essencial porque também vai permitir que os alunos avancem nos conhecimentos da língua objeto e que sejam capazes de reconhecer as estruturas e usá-las nas diferentes situações do dia a dia. O mesmo autor (1993) refere que a fluência está ligada ao facto de usar a língua oralmente.

---

<sup>2</sup> Chunks of language traduzido à letra significa “pedaços de língua”, consiste em grupos de palavras encontradas com regularidade dentro de uma qualquer língua. Estes grupos de palavras podem ter uma estrutura fixa ou semifixa. As estruturas fixas são usadas dentro de um ou mais contexto, como por exemplo “de nada”, “eu acho que não” ou “como estás?” entre outras. As estruturas semifixas podem ser mudadas consoante o que a pessoa pretende transmitir, tal como “Qual o teu nome?”, “Qual o nome dele/ dela”, “Qual o nome do marido/ pai dela?”.

<https://www.inglesnapontadalingua.com.br/2017/02/os-chunks-of-language.html> - consultado no dia 13 de fevereiro de 2023

O mesmo autor explica que apenas com o conhecimento de vários tipos de contexto é que se consegue chegar e definir verdadeiramente o significado de uma palavra. Os alunos necessitam de conhecer o significado das palavras para poder conhecer o seu uso, assim como as suas restrições em diversificados contextos. O objetivo é desenvolver a competência comunicativa, favorecendo a aquisição dos grupos lexicais e conseqüentemente do seu uso nos diferentes contextos. É importante, assim, salientar os conceitos subordinados ao tema, apresentados pelo QECR (2001). A competência comunicativa abarca as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. Durante o ensino-aprendizagem há um saber fazer – skill – e uma competência – ability, ou seja, presume-se que os alunos consigam fazer uma adaptação da produção oral à situação comunicativa, de acordo com os objetivos, regras e circunstâncias. Esta adaptação não implica apenas um domínio do léxico, mas sim de um conjunto de vários saberes. Esta competência comunicativa vai permitir aos aprendentes produzir enunciados corretos de acordo com o contexto onde estão inseridos.

Este Relatório investiga a noção de interlíngua e os seus reflexos na produção escrita de alunos do 8º ano, sendo o objetivo principal analisar os erros gramaticais cometidos por estes alunos e procurar compreender as características e alguns padrões encontrados.

A pesquisa baseia-se na recolha de textos escritos pelos estudantes, nos quais foram identificados e categorizados os erros em diferentes níveis gramaticais. Estabelecemos igualmente as seguintes questões de investigação:

1. Quais são os principais erros gramaticais encontrados nos textos dos alunos?
2. Existe alguma relação entre os erros e o estágio de desenvolvimento da interlíngua em que se encontram?
3. Esses erros podem ser explicados por interferência com a língua materna?

A análise dos dados revelou padrões recorrentes de erros gramaticais, destacando as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos no uso correto da língua alvo. Verificou-se que os erros ocorrem em diferentes aspetos gramaticais, como a concordância verbal, o uso de tempos verbais, pronomes e vocabulário. A consciencialização dos alunos sobre esses erros e a aplicação de estratégias cognitivas e metacognitivas foram consideradas importantes para a superação das dificuldades.

Para compreendermos a interlíngua e a sua influência na produção escrita dos alunos do 8º ano, foi fundamental analisar os erros gramaticais cometidos neste nível de aprendizagem e fazer uma pesquisa sólida, fundamentada e rigorosa sobre a interlíngua.

## Capítulo 1 - Fundamentação Teórica

### 1.1. Da noção de língua aos tipos de língua

A língua é um instrumento imprescindível que faz parte do quotidiano do ser humano. É através desta ferramenta que o ser humano consegue comunicar e desenvolver-se em sociedade. No entanto, existe ainda uma certa confusão entre a noção de língua e de linguagem. Segundo Lewis (2012), devemos ver a língua em quatro modos diferentes “i) an idealised system; ii) a practical skill; ii) a personal asset e iii) a means of exercising control” (p. 49). Com base em Sousa (2021), inicialmente, esta aprendizagem da língua baseia-se na imitação de sons, na receção e produção dos mesmos e na memorização de fórmulas para perguntas e respostas. Para conhecer uma palavra não é suficiente conhecer o seu significado, o som ou a grafia, já que vai mais longe do que isso. Assim, cada palavra é sempre um novo conjunto de informações linguísticas que abrange vários níveis, tal como o fonológico, o morfológico, o sintático e o pragmático. Com base no que a autora refere, para saber uma palavra é preciso conhecer a sua estrutura de base, as derivações mais comuns e a sua flexão, o seu comportamento numa frase ou num enunciado; o seu significado referencial, extensões metafóricas e a sua adequação pragmática; as suas relações com possíveis sinónimos e antónimos e as combinações mais frequentes. Aprender toda esta informação é um processo longo e demorado. É importante referir que o aprendente da língua- alvo consegue, em níveis iniciais da aquisição, ler, escrever e interagir com um pequeno número de palavras, as mais habituais. Deste modo, é essencial dar uma especial atenção às palavras mais comuns e insistir nas mesmas, usando-as em contextos variados para que o aprendente consiga memorizá-las, tanto a nível sonoro, gráfico e visual. Também com a interação em variadas situações, é possível que o aprendente consiga adquirir novos conhecimentos da língua-alvo, assim como também com a imitação de produção de enunciados ou com a observação dos enunciados por parte de falantes nativos para aprender novos vocábulos e estruturas linguísticas.

Antes de referir a definição de Língua Segunda (L2), é importante perceber a definição de LM, que significa “língua-mãe”. No entanto, há alguma controvérsia em relação ao significado de LM, porque segundo Andrade (1997) a língua da criança pode não ser igual à da mãe, pois a criança pode estar introduzida num meio onde se falam outras línguas e também pode participar noutras conversações com outros falantes. A definição de LM também não pode ser restringida ao contexto familiar ou à língua de identificação, porque a língua que o indivíduo usa em casa pode não ser a língua com a qual se identifica mais ou

aquela que domina melhor, como é o caso dos imigrantes. De acordo com Grosso (2005), o conceito da LM “apela ao [conceito] de língua da socialização, que, por definição, transmite à criança a mundividência de uma determinada sociedade, cujo principal transmissor é geralmente a família” (p. 608). Assim, para Grosso esta definição abarca a dimensão da primeira socialização e do primeiro contacto com o mundo que distingue a LM das outras línguas posteriores.

Para Hammarberg (2018), os termos primeira e segunda língua não fazem sentido porque a criança pode ter mais que uma língua natural e mais que uma língua não nativa. No processo de aprendizagem da segunda língua, podemos acrescentar fatores emocionais e cognitivos (Hufeisen, 2010), como, por exemplo, a motivação, a distância entre a língua materna e a língua alvo, a consciência linguística ou a consciência metalinguística.

A definição de L2 é complexa e também não reúne consenso entre os investigadores (Osório, 2008). Para Brumfit (1985), a distinção entre L2 e LE está relacionada com o espaço, onde se aprende a língua, com o uso e com a utilidade da mesma. Neste sentido, vejamos o que refere Grosso: “A second language is a non-native language that is widely used for purposes of communication, usually as a medium of education, government, or business” (p. 368). A autora salienta que entre a L2 e a LE deve-se ter em conta o modo, a finalidade e o espaço de aprendizagem, pois estes três elementos exercem uma influência importante nos aprendentes. Gass e Selinker (2008) sublinham a importância do espaço da aprendizagem/aquisição e o uso da língua para distinguirem L2 e LE, afirmando que “Foreign language learning is differentiated from second language acquisition in that the former refers to the learning of a nonnative language in the environment of one’s native language (e.g., French speakers learning English in France). (...) The second language acquisition, on the other hand, refers to the learning of a nonnative language in the environment in which that language is spoken”. (p. 7)

Grosso (2005), sobre o termo L2, esclarece que “O conceito de Língua Segunda ocorre frequentemente como a língua que, não sendo materna, é oficial (ou tem um estatuto especial), sendo também a língua de ensino e socialização secundária. Há, no entanto, alguns autores que consideram que é Língua Segunda desde que os aprendentes estejam em imersão linguística, num contexto em contacto com os falantes nativos da língua que aprendem. Língua Segunda é também entendida como a segunda língua que, a seguir à língua materna, melhor se domina. (p. 608)”. A língua segunda (L2) é aquela que é aprendida em situação de imersão, isto é, quando se aprende a língua no território ou país onde esta é o principal veículo de comunicação (Matthews, 1997). No entanto, esta definição ainda não reúne consenso como referi em cima, assim como é pouco clara esta definição.

Segundo Stern (1991), a noção de língua segunda (L2) está associada à língua aprendida depois da língua materna e na qual se pode observar que há pouco grau de

competência linguística. Podemos dar maior atenção a esta noção quando a língua materna e língua oficial do país são diferentes, isto é, uma pessoa adquire em primeiro lugar, a língua materna e mais tarde aprende a língua oficial do território ou país como língua segunda (em contexto escolar), é o caso dos emigrantes. Nestes casos constata-se de situações de bilinguismo. Para Hammarberg (2018), os termos primeira e segunda língua perderam o sentido literal, uma vez que um aprendente pode ter mais do que uma língua nativa e mais do que uma língua não nativa.

A definição de língua estrangeira é aquela em que se aprende num contexto formal de aprendizagem, por exemplo na escola, nos cursos de língua, entre outros...fora do país onde é um transmissor de comunicação e que “tem como finalidade ampliar conhecimentos, desenvolver investigação e permitir contactos sociais de carácter internacional” (Mateus & Villalva, 2006:97). No entanto, apesar de serem conceitos que podem fazer alguma confusão, Stern (1991) refere que existem vários pontos que são capazes de fazer uma clara distinção entre L2 e LE, principalmente em relação à aprendizagem. A LE é aquela que aprendida em contextos formais ou por alguma necessidade pessoal, sendo aprendida fora do território de origem, assim vai ser uma ferramenta de comunicação para o indivíduo, visto que permite a leitura e a comunicação oral. Já a L2 aprende-se em contextos de imersão linguística, pois o indivíduo necessitará de aprender esta língua para comunicar e participar na vida e contextos da sociedade, onde se insere. Uma importante distinção entre os dois conceitos é o facto de no caso da L2 o aprendente ter um contacto maior, imediato e permanente com a língua, no caso da LE isso já não acontece, relacionando-se com o processo de aprendizagem (Gass & Selinker, 2008).

Assim, durante o nosso estágio, a língua portuguesa funcionava como LM para os nossos alunos e a língua espanhola funcionava como LE.

## **1.2. Do bilinguismo ao multilinguismo**

O conceito de bilinguismo pode-se definir pela capacidade que o locutor tem de utilizar dois sistemas linguísticos. Segundo destaca Paradis (2004, p. 2-3), os bilingues são um grupo muito diversificado, isto significa que devemos ter sempre em atenção várias variáveis tais como a idade, a motivação, a necessidade, o tempo em que está imerso no processo de aquisição, a duração da exposição às línguas entre outros fatores importantes para a aquisição de uma nova língua. (cf. também Grosjean, 1992). Hickel (2008) refere que o indivíduo bilingue se caracteriza por três traços distintivos:

1. “Elle participe, au moins en partie, à la vie de deux cultures (deux mondes, deux réseaux culturels majeurs, deux environnements culturels) et ceci de manière régulière”;

2. “Elle sait adapter, partiellement ou de façon plus étendue, son comportement, ses attitudes, son langage à un environnement culturel donné”;
3. “Elle combine et synthétise des traits de chacune des deux cultures”. (p. 13)

A autora acrescenta alguns traços tais como atitudes, crenças, valores e comportamentos, que derivam de uma ou de outra cultura e se combinam, enquanto outras não pertencem a nenhuma delas, mas sintetizam as duas. E conclui “C’est cet aspect de synthèse qui reflète sans doute le mieux l’être bi-culturel” (Hickel, 2008, p. 13).

Por outro lado, o sujeito plurilingue é capaz de dominar mais do que uma língua. Este sujeito plurilingue vai ser capaz de acionar os conhecimentos linguísticos que já usufrui, ou seja, o repertório linguístico, no qual põe em prática numa dada situação, na qual também é capaz de comunicar e compreender. As autoras declaram que “esta competência é relativamente autônoma face aos conteúdos e materiais escolares, já que se estrutura e evolui para além da escola, noutros contextos que são os contextos de vida e de formação dos próprios sujeitos, afirmando-se como uma competência plural, evolutiva e flexível, necessariamente desequilibrada e aberta ao enriquecimento de novas competências em função de novas experiências verbais (Gonçalves e Andrade, 2007, p. 66). No *Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas* é visível a definição do conceito de plurilinguismo: “Nos últimos anos, o conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa. Assim, distingue-se ‘plurilinguismo’ de ‘multilinguismo’, que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade (Conselho da Europa 2001, p. 23).

As noções de bilinguismo e multilinguismo têm tendência para se confundir, porém, devemos evitar esta confusão entre os dois termos. Para o bilinguismo, temos a presença de duas línguas que o sujeito domina e para a segunda noção é a coexistência de diversas línguas no seio de um grupo social ou país, por exemplo na Bélgica falam-se três idiomas que são o alemão, o francês e o neerlandês, fazendo deste país um país multilingue. É importante salientar que a fluidez entre todas as línguas não é necessariamente obrigatória ao mesmo tempo para todas as línguas, porque a pessoa pode conseguir ler uma determinada língua sem ser capaz de a falar ou até sem saber escrevê-la. Isto significa que a pessoa tem vastos recursos comunicativos que pode usar quando precisa.

As línguas desempenham funções diferentes de acordo com as situações familiares, de trabalho, pertença a uma comunidade ou outras. A distribuição das funções entre as línguas não é fixa e a aquisição de uma nova língua pode alterar esta situação.

### 1.3. Contributos para uma noção de interlíngua

O termo interlíngua foi apresentado, pela primeira vez, por Selinker (1972) e significa uma “língua intermediária” desenvolvida pelo aluno, ou seja, é um sistema de transição de elementos entre a língua-alvo e a língua materna. Este conceito, atualmente, ainda é muito discutido em estudos sobre a aquisição de L2. No ano de 2014, Selinker patenteia a seguinte definição: “Interlíngua é aquele espaço linguístico-cognitivo que existe entre a língua nativa e a língua que uma pessoa está a aprender. As interlínguas são, assim, línguas não-nativas que são criadas e faladas sempre que há contato linguístico. As pessoas criam interlíngua quando tentam expressar significados numa segunda língua. As interlínguas apresentam-se bem estruturadas e contêm formas novas e originais” (p.42). Selinker reparou que, neste processo de aquisição de uma língua, o aluno apoiava-se constantemente na sua língua materna e na língua-alvo simultaneamente. Assim, a interlíngua é uma construção desenvolvida pelo aprendente, no qual constrói regras próprias.

A compreensão e a produção do aprendente serão sempre influenciadas por uma “latent language structure” (Selinker, 1972:212), isto significa que poderá possibilitar ao aprendente atingir um elevado grau de competência, tal como a de um falante nativo. Deste ponto de vista, a gramática do aprendente vai ser adaptada ou ajustada porque recebe influências externas (*input*) e internas (omissão, generalização, entre outras). Porém é uma gramática temporária já que o aprendente pode alterá-la em qualquer momento, isto porque pode juntar ou apagar regras, fazendo um ajuste da sua gramática. Esta proposta de Selinker baseia-se num modelo de aprendizagem da língua, no qual são observáveis alguns aspetos de foro psicolinguístico, como a transferência da língua materna para a língua objeto. Esta transferência poderá ser: 1) negativa, quando a língua materna se torna numa das fontes de erro em língua segunda e 2) positiva, quando a língua materna do aprendente facilita a aquisição da língua-alvo.

No ano de 1967, Corder tinha dado a esta língua exclusiva do aprendente o nome de “competência transitória” e, em 1971, “dialeto idiossincrásico”, explicando-o como um sistema interlinguístico ao qual o aluno recorre – com número reduzido de palavras, usa estruturas gramaticais sintáticas simples e um léxico polissémico.

Fernández (1997) realizou um estudo sobre a interlíngua, no qual usou o método de análise de erros. O seu estudo consistiu em várias pessoas com línguas maternas diferentes e classificou os erros em níveis. A autora, através deste estudo consegue afirmar que a aprendizagem de uma LE se determina pelos erros dos alunos, à medida que vão tentando chegar à língua-alvo: “La IL es la competencia transitoria, los estadios que el aprendiz atraviesa antes de llegar al resultado final” (1997:14). Deste ponto de vista, a autora analisa

este fenómeno como um “sistema próprio” com vários estádios, pelos quais todos os alunos passam no processo de aquisição de uma língua. Surge, assim, a questão do erro, porém este é inevitável no processo de aquisição de uma língua seja ela qual for. O docente deve adotar um método de ensino que permita o erro, mas dando sempre ao aluno ferramentas e estratégias que o ajudem a ultrapassá-lo para atingir a língua-objeto. É importante referir que as primeiras ideias que surgiram sobre este tema tinham como objetivo explicar os processos dos alunos adultos de uma LE, pois os mesmos demonstravam um grande nível de interferência da LM e de fossilização. Desta forma, vários linguistas defenderam a ideia de que após a puberdade, a aprendizagem de uma LE torna-se mais difícil para o aprendiz, porque irá sofrer mais influência da LM, da qual resultará um processo de fossilização (Selinker, 1972). Assim, a interlíngua classifica-se como um sistema linguístico próprio do aprendiz, o qual não corresponde à língua materna ou à língua alvo.

Podemos, pois, afirmar que a interlíngua pode ser caracterizada por uma certa instabilidade, visto que passa por algumas fases de evolução, como veremos mais adiante, numa tentativa de chegar perto da língua objeto. Segundo Selinker (1972, p. 34), apenas 5% dos aprendentes consegue desenvolver uma proficiência comunicativa de sucesso, pois “todos os demais desenvolvem uma interlíngua na qual a incidência de itens linguísticos fossilizados é uma condição permanente” (Santos, 2011, p. 6).

No que diz respeito ao português e ao espanhol, quando há interferências para a língua objeto designou-se de “portunhol”. Ferreira (2002, p. 143) elucida como “a produção linguística intermediária de um falante de espanhol ou de português ao aprender a outra língua, ou seja, uma interlíngua que muitas vezes se estabiliza e não deixa o aprendiz progredir em direção à língua-alvo”. A interlíngua funciona então como uma língua intermediária, visto que o aprendiz vai guiar-se não somente pela sua LM, mas também pode ser influenciada, de forma positiva ou negativa, por outras línguas que já conhece, através da transferência ou da interferência. Desta forma, a interlíngua é um sistema linguístico individual, mas que, do ponto de vista do aluno, pode ter elementos linguísticos das duas línguas. Neste sentido, podemos afirmar que a interlíngua é uma junção de alguns fatores tais como:

1. expressões da língua nativa emitidas pelo aprendiz;
2. elocuições da própria interlíngua produzidas pelo aprendiz;
3. enunciações da língua-meta pelos falantes nativos dessa língua.

A importância do estudo da interlíngua é fulcral, pois é usada, mormente, também como recurso pedagógico em sala de aula aquando da aprendizagem de uma nova língua, visto que muitos alunos recorrem a este meio para comunicar em sala de aula. Entretanto, Corder (1981) alerta para o facto de não se dever permitir que a interlíngua se transforme em língua fossilizada: “When his interlanguage grammar reaches that state of elaboration

which enables him to communicate adequately for his purposes with native speakers, his motive to improve his knowledge or elaborate his approximative system disappears. Hence probably the phenomenon of fossilization, where a learner's interlanguage ceases to develop however long he remains exposed to authentic data in the target language. (p. 74)".

Na mesma linha de pensamento, Selinker (1974) questiona o facto de a fossilização decorrer de itens, regras e subsistemas que o falante de determinada língua tende a manter na sua interlíngua, independentemente da sua idade ou da quantidade de explicações e instruções recebidas sobre a língua meta. Sugere também que as formas fossilizadas podem desaparecer e reaparecer com o tempo – fenómeno conhecido como *backsliding* – o que é normal para o dinamismo da interlíngua. Neste processo, a interlíngua mostra-se com evidências de transferência não só da língua materna, como também de outras línguas que o aprendente possui, mesmo que lacunarmente adquiridas. Na sua opinião, essas 'línguas imperfeitas' são também sistemas interlinguísticos, que podem ser estudados a partir da análise de erros e transferências. O processo de transferência da LM é o mais importante na aprendizagem de uma segunda língua por parte dos alunos. Selinker propõe que os alunos façam comparações entre as línguas que estão a aprender: "They [the students] may perceive NL [native language] 'table' as exactly the same as TL [target language] 'mesa' and develop an interlanguage in which 'mesa' can (erroneously in terms of the TL) be used in expressions like 'table of contents,' 'table the motion,' and so on" (Selinker, 1972, apud Tarone, 1994:748). É essencial não esquecer que a transferência ocorre principalmente em línguas semelhantes ou da mesma origem, como é o caso do português e do espanhol, já que ambas as línguas derivam do latim (Selinker, 1972).

A questão da interlíngua exige que os alunos, durante o processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes disponham de estratégias próprias para ocultar lacunas, que possam existir. Uma dessas estratégias é a prática de novas estruturas da língua-alvo. A expressão "estratégias de comunicação" significa os meios aos quais os alunos recorrem para conseguirem falar quando não têm conhecimento de uma determinada estrutura que seria necessária para um determinado contexto. Quando esta situação ocorre, os alunos podem reformular uma frase, gestos ou usar sinónimos para que o que quer transmitir seja captado, sendo tudo isto tentativas para dominar a LE.

A teoria da interlíngua é das primeiras teorias que se conhece e que faz parte da aquisição de uma segunda língua, sendo este o seu objeto de estudo. O objetivo desta teoria é conhecer a natureza de onde deriva este processo. Considera-se, portanto, que a interlíngua é um processo que consiste na criação de uma língua, isto é, um sistema independente, que tem o estatuto de língua. A criação desse sistema é o que conhecemos como aprendizagem de uma L2. O processo de construção da interlíngua está ligado a um conjunto de fatores que o investigador não consegue observar. A análise da interlíngua

fornecerá fatores que possam estar presentes no desenvolvimento e na origem deste procedimento. Assim, o investigador consegue identificar a interlíngua num dado momento e adivinhar os erros.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL) define a interlíngua como “uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo” (2001: 214), concedendo-lhe a origem da produção de erros. No entanto, mais à frente é indicado que: “os erros são inevitáveis; são o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua” (Conselho da Europa, 2001: 215).

A hipótese da interlíngua (IL) e as investigações que a alicerçam progrediram à medida que foram progredindo também as teorias de aquisição de línguas estrangeiras (as behavioristas, as inatistas e as cognitivas). Na obra *La adquisición del español como lengua extranjera* (1999), Baralo presenteia-nos com uma perspetiva histórica dos estudos sobre a aquisição de línguas estrangeiras ao longo do último meio século, mencionando os autores impulsores das várias teorias geradas sobre este tema: a Análise Contrastiva (AC), a Análise de Erros (AE) e a Hipótese da Interlíngua (IL). Baralo (2008: 385) sublinha também que as investigações sobre a IL são interdisciplinares já que estão interligadas por outras áreas como é o caso das ciências cognitivas, da psicologia e da linguística. No caso das línguas espanhola e portuguesa é essencial falar sobre o famoso termo “portunhol”. Este termo é usado pela população portuguesa e espanhola para mencionarem o sistema linguístico a que recorrem para comunicar entre si, na minha opinião, nada mais é do que a IL de cada falante com transferências pessoais segundo o nível linguístico de cada falante. O portunhol será, então, a representação de uma fase inicial da aquisição ou aprendizagem da língua em que existem muitos erros por causa da interferência da LM.

### **1.3.1 Os processos de construção da interlíngua**

Sobre os processos de construção da interlíngua do falante não nativo, os especialistas reconhecem alguns, tais como a fossilização, a transferência linguística, a variabilidade, a permeabilidade e as estratégias de aprendizagem. Analisaremos, sucintamente, os três últimos procedimentos e destacar-se-ão, em separado, os primeiros dois processos que considero mais importantes para o presente estudo.

#### **1.3.1.1. A fossilização**

A fossilização é um processo oculto, existente na estrutura psicológica do aluno (Alonso, 1999:141), na sua interlíngua. Segundo o *Diccionario de Términos Clave de ELE*, “La fosilización es el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su

interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos”. Com este processo na interlíngua do aluno, cada vez fica mais distante de atingir a língua meta, uma vez este fenómeno corresponde aos erros, que uma vez fossilizados, são muito complicados de eliminar. Selinker (1972) referiu que a transferência linguística pode ser o principal método responsável pela fossilização. Contudo, os estudos mencionam que este processo de fossilização tem vários motivos para além da transferência linguística, entre eles a permeabilidade. No entanto, como já referi, pode haver outros fatores não linguísticos que são a causa desta fossilização, como é o caso da idade do aprendente, o género do aprendente, falta de vontade de aculturação; a pressão comunicativa e a falta de oportunidades para aprender (Gass e Selinker 2008:395). Neste sentido, é importante trabalhar para uma eliminação dos erros fossilizados (Alonso, 1999: 141), adotando medidas didáticas próprias para cada caso. A diminuição de erros fossilizados assinala o desenvolvimento do aprendente, ou seja, demonstra que está cada vez mais perto de atingir um nível mais elevado de competência na língua meta.

### **1.3.1.2 A transferência linguística**

A noção de transferência linguística, em concreto, os estratégias que os alunos usam para superar dificuldades na interação em contexto de ensino e aprendizagem, tem constituído matéria de muita reflexão e posicionamentos muito díspares e por vezes opostos. O fenómeno da transferência foi estudado por Odlin (1989), especialmente na questão de uma língua natural poder ou não facilitar o processo de aquisição de uma outra língua. Odlin (1989: 27) explica o fenómeno de transferência como “a influência que resulta das semelhanças e diferenças entre a língua meta e qualquer outra língua previamente (e talvez imperfeitamente) adquirida”.

Galisson e Coste, (1976) caracterizam este método como uma influência de uma aprendizagem sobre uma outra mais próxima (p. 569). Ringbom (1987) define transferência como a capacidade de fazer uso do conhecimento adquirido (de outra língua próxima), quando refere que “learning is essentially facilitated if the learner is able to relate a new item or task to existing previous knowledge” (p. 143).

O fenómeno da transferência linguística também pode ser chamado de “cross-linguistic influence” (Kellerman e Sharwood Smith, 1986:1), que corresponde, em português, a influência interlinguística, porém o termo mais conhecido e difundido na bibliografia seja o termo transferência. Alonso (2002: 231) recorda que grande parte da investigação recente sobre a transferência (sobretudo ao nível sintático) é fundamentada pela Gramática Universal (GU), para detetar se os princípios desta limitam ou não a aquisição de uma LE.

A transferência é um estratagema usado pelo aprendente na construção da sua interlíngua e que consiste em recorrer, sempre que possível, aos conhecimentos prévios (Kellerman & Smith, 1986; Kohn, 1986; Odlin, 1989; Sharwood, 1986, Andrade 1997). Andrade (1995) afirma que a transferência pode ser entendida como uma capacidade de fazer uso do conhecimento anterior (p. 72). Odlin (1989) esclarece o que a transferência não é:

1. é consequência da formação de hábitos – a rejeição ao termo veio da sua carga behaviorista, o que tem sido eliminado com a substituição pela expressão ‘influência linguística’;
2. o mesmo que interferência, já que interferência está relacionado com os problemas de *performance* na língua estrangeira e pode ser substituído pela expressão ‘transferência negativa’, com o benefício de se poder contradizer à ‘transferência positiva’, que é a influência facilitadora;
3. um simples apoiar-se na língua materna – existem outros aspetos envolvidos nesta interação e não ocorre apenas por influência da língua materna.

Ao nível da forma como ocorre, Odlin (1989) alude que:

1. a transferência ocorre em todos os subsistemas da língua;
2. a transferência ocorre tanto em contextos formais (escola) quanto informais (natural);
3. a transferência acontece tanto com crianças como em adultos;
4. a distância entre as línguas é um fator que afeta a transferência;
5. fatores tipológicos podem influenciar a probabilidade de transferência;
6. a transferência pode, às vezes, envolver estruturas não-usuais, ou seja, inventadas pelo usuário;
7. há fatores não-estruturais que podem afetar a probabilidade de haver transferência.

Os fatores não estruturais a que o autor se refere e que podem interferir na transferência são as inconstâncias individuais (personalidade, facilidade para imitar sons, nível de proficiência, instrução, histórico-social e pedagógico, idade durante a aprendizagem e consciência linguística). Existem clarezas que insinuam que há alguma relação entre a transferência e a competência, pois os aprendentes menos competentes na língua-alvo costumam cometer mais erros de transferência. A explicação que Odlin (1989) dá para este problema é que os alunos proeminentes, por conhecerem melhor a nova língua, podem fazer semelhanças com base naquela informação, ou seja, como os alunos mais avançados já têm um conhecimento mínimo da nova língua conseguem fazer comparações entre as duas línguas e, desta forma, não têm tanta tendência para cometerem erros, ao contrário dos alunos iniciantes na nova língua. Uma vez que os iniciantes têm menos informação, eles têm tendência a voltar a sua atenção para a língua nativa (ou outra língua,

que lhes sirva de referência) para estabelecerem comparações relevantes e, assim, poderem tentar comunicar. Ora Corder (1981; 1983) acredita que o erro faz parte do processo positivo e natural de aprendizagem, pois é no fundo uma estratégia individual e, ao mesmo tempo, uma forma de conseguir competência numa determinada língua. Os erros transmitem ao professor o quanto um aluno já aprendeu ou quanto lhe falta aprender, esclarecem a forma como a língua está a ser aprendida/ adquirida e quais os estratagemas que estão a ser usados pelo aprendente e que são importantes para o processo de aprendizagem. O autor vê no erro a possibilidade de melhorar.

Nesta linha de pensamento, Gass e Selinker (1992) aludem que o aluno, quando está aprender uma língua nova, ativa os conhecimentos linguísticos anteriores: “all that we know about learning insists that previous knowledge and skills are intimately involved in the acquisition of new knowledge and skills” (p. 29). Smith (1996), na sua definição de transferência, menciona que pode existir influência da L1 e de outras línguas previamente adquiridas na aprendizagem de uma nova língua. Quando há uma mistura de línguas, a transferência na aquisição de uma língua é um grande problema, pois questiona-se sobre a influência da L1 na L2 e vice-versa, como também as preponderâncias que vêm do conhecimento de sistemas linguísticos de falantes que têm um domínio igual de competência nas duas línguas (Andrade, 1995). Nesta linha, podemos falar em “substratum transfer” que significa o efeito que uma língua-primeira (origem) tem sobre o processo de aquisição de uma segunda ou outra língua, independentemente de quantas línguas o aprendente já conhece e podemos falar do termo *borrowing* para expressar a influência que a língua algo tem numa língua fonte (Odlin, 2003). Desta forma, podemos falar em influência translinguística, isto é, na aprendizagem de uma nova língua, o aluno tem o hábito de substituir lexemas ou vocábulos que quer dizer na outra língua por aqueles que pensa serem equivalentes na língua materna.

Weinreich (1974) insere o termo “interferência” para se referir à transferência negativa, conceito que ele considera muito mais interessante do que o de transferência positiva, entendida como “the facilitating influences that may arise from cross-linguistic similarities” (p. 48), que, do ponto de vista de Ringbom, afeta muito mais a aquisição do que a transferência negativa. Weinreich liga a noção de interlíngua à transferência negativa, mas conclui que ela também pode explicar, em casos específicos, a transferência positiva.

É importante, portanto, referir o que são interferências e como essa noção está ligada à construção da interlíngua. A interferência é o resultado da transferência negativa, ou seja, é aquela que resulta nos erros, que não é própria da LO. Assim, as interferências podem afetar os diversos níveis de disposição da língua, e, por isso, em primeiro lugar, podemos falar em interferência fonética e fonológica. Estas duas interferências podem fazer com que o processo de aquisição do sistema fonológico novo de uma nova língua demore, ou não, na

obtenção de esquemas melódicos ou de hábitos de acentuação, já as interferências morfossintáticas podem afetar os sinais gramaticais e/ou a estrutura do enunciado e, por último, as interferências lexicais conduzem o aprendente a proceder à escolha de palavras inadequadas para um determinado contexto (Carvalho, 2004). É, neste contexto, que podemos falar dos falsos amigos, pois podemos justificar esta transferência pelas parecenças entre línguas.

Andrade (1997) ordenou o fenómeno da transferência em dois grandes grupos: transferência linguístico-comunicativa e a transferência aquisitiva. O primeiro grupo introduz as seguintes subcategorias: fonético-fonológica, gramatical onde encontramos a transferência morfossintática; a transferência lexical ou o empréstimo; a transferência comunicativa e o evitamento. O segundo tipo insere a consciencialização, a atenção, a automatização, a interpretação e o controlo. Carvalho (2004) alega que os termos transferência e interferência são muitas vezes utilizados para distinguir, respetivamente, o processo e o resultado da transferência de elementos linguísticos da LM para uma outra língua.

### **1.3.1.3. Transferência fonética e fonológica**

As características fonéticas da língua materna são aquelas que mais destacam a aprendizagem de uma outra língua, principalmente no que toca à prosódia. Por isso Hagège caracteriza esse aspeto como aquele que mais evidencia o recurso à LM, no campo de ação da transferência (Hagège, 1996). O autor defende que é a prosódia que incapacita a obtenção de uma proficiência comparável ao do nativo, pois, por mais impecável que possa parecer a pronúncia de uma língua não materna, esta jamais chega a ser igual à de um nativo, isto porque tem as suas origens mais profundas na fonética da língua materna. Segundo os autores Koster & Koet (1993), os estudos sobre o processo de transferência indicam que os aspetos fonéticos da língua materna são o suporte da aprendizagem de uma nova língua. Odlin (1989) menciona que o sotaque na produção verbal de uma outra língua é apenas um exemplo da consciência de que as pessoas, muitas vezes, têm influência interlinguística, que também é conhecida como transferência de linguagem (p. 5).

Por isso, na minha opinião, não faz sentido defender uma competência linguística igual à do nativo, visto que é um ideal quimérico, pois os hábitos articulatórios da língua materna são vistos como uma influência negativa que impedem a aquisição de uma outra língua. No entanto, é algo inconsciente e somente um ouvinte externo se apercebe das dissemelhanças articulatórias entre ambas. Odlin (1989) menciona algumas características que podem influenciar a produção verbal na nova língua, tais como a flexão em género e em número, a concordância, as estruturas sintáticas, como a ordem das palavras e a sua função

na enunciação, a construção das orações relativas, a formação da negativa ou a função sintática dos pronomes. À medida que o aluno vai ganhando competências na outra língua, a língua materna deixa de influenciar tanto e isso vai fazer com que haja um aclaramento de lexemas dentro da língua materna. Desta forma, o aluno não vai recorrer tantas vezes à língua materna e vai conseguir, alternadamente, usar os dois códigos no seu repertório linguístico. É essencial salientar que, especialmente, no início da aprendizagem de uma nova língua, a língua materna tem uma grande influência sobre a outra língua. Porém, a convivência entre as línguas continua ativa. Estudos diversos mostram que no início da aprendizagem de uma LE os alunos são mais rápidos na tarefa da tradução do que na tarefa de nomeação e, por isso, recorrem com mais frequência à associação de representações semânticas com as palavras da LM (Kroll & Sholl, 1992; Altarriba, 1992).

#### **1.3.1.4. Transferência lexical**

Ringbom (2006) refere que a transferência lexical é um processo cognitivo fundamental na aprendizagem de uma língua nova. Os alunos criam relações de equivalência entre as palavras das línguas anteriormente adquiridas e as da língua-alvo e, com base nesta identificação interlinguística, transferem itens lexicais que consideram comuns nas duas línguas em confrontação.

A transferência lexical pode ser apresentada através da transferência da forma e da transferência de significado (De Angelis & Selinker, 2001; Ringbom, 2001). A transferência de forma constitui no uso de palavras de outras línguas previamente adquiridas, adaptadas ou não às estruturas das palavras da língua-alvo. Este modelo de transferência sucede “in complete language switches and in the use of deceptive cognates. The learner’s code-switching can also be modified in that the form of the *code-switched* word may be altered according to assumed L3-principles, producing hybrids or blends that do not exist in L3” (Ringbom, 2001: 60). O segundo modelo de transferência corresponde à transferência de padrões semânticos de unidades lexicais da língua materna e/ou da(s) língua(s) não materna(s) para as unidades da língua-alvo, sob a forma de decalques semânticos (tradução literal do empréstimo, cf. Ortega, 2008) e de extensões semânticas (Ringbom, 2001). Apesar de muitos estudos terem mostrado que a língua materna é uma fonte elevada de transferência, outros estudos (Dewaele, 1998; Williams & Hammarberg, 1998) provaram também que outras línguas conseguirão desempenhar um papel predominante na aquisição de L2 e constituir-se como fonte primordial de transferência. Assim, a transferência lexical está relacionada com a competência referencial, incluindo conhecimentos temáticos dominados pelos aprendentes e relacionados com um dado campo semântico e lexical (Dubois et al., 1994). Neste domínio, confirmamos que os campos semânticos e lexicais

onde o aluno mais recorre à língua materna são os que estão ligados ao seu quotidiano, às suas emoções, aos aspetos da sua cultura e da sua vivência diária. Andrade (1997) refere que a transferência lexical, para além de constituir um estratagema pessoal de resolução de um problema comunicativo, aparece ainda como um fenómeno de evolução linguística. Andrade (1997:74) designa de transposição de lexemas ou unidades lexicais de uma língua para outra e define este fenómeno como “a transferência de unidades lexicais (lexemas simples, inteiros ou modificados) de uma língua para outra, alicerçado fundamentalmente em três tipos de procedimentos discursivos: na tradução literal, no estrangeirismo de palavras e/ou na criação de novas palavras, procedimentos estes que remetem para a influência que uma dada língua exerce sobre a outra”.

Martín (2008: 274) avisa que as parecenças nem sempre são sinónimo de facilidade e rapidez na aprendizagem, pois a transferência realiza-se em conjunto com outros aspetos que podem ser de carácter intralinguístico ou fatores individuais e externos. Torna-se imperativo confirmar, no caso do português e do espanhol, se a proximidade entre as duas línguas facilita ou obstaculiza a aprendizagem, verificando quer as semelhanças linguísticas quer as vantagens da proximidade geográfica.

Rosa Alonso (1999:142-145) assinala, de forma exata, as particularidades da transferência linguística:

1. Carácter seletivo: o aprendente não transfere os seus conhecimentos prévios de forma aleatória, senão que seleciona as estruturas ou regras a transferir;
2. Fator positivo na criação da IL: especialmente quando há coincidências entre a L1 e L2;
3. As identificações interlinguísticas são a base da transferência e é considerada uma estratégia de aprendizagem na qual o aluno identifica formas semelhantes na L1 e na L2, quando na verdade não o são;
4. Os princípios organizativos abstratos próprios do aprendente são um aspeto a ter em atenção (como a ordem das palavras, por exemplo), pois normalmente são os que se transferem, em detrimento das formas corretas. Por exemplo: em inglês, a ordem Sujeito-Verbo-Objeto-Advérbio não funciona com o verbo *gustar* em espanhol, pelo que a estrutura \*Yo gusto de galletas mucho é errada e intransferível;
5. Simultaneidade de vários processos na transferência: a fossilização e a psicotipologia, por exemplo, também intervêm na transferência;
6. Existência de uma “transferência a algures” conceito de Andersen, 1983 (*apud* Alonso 1999: 144), segundo o qual os primeiros conhecimentos adquiridos na LE podem ser transferíveis para formar novos conhecimentos na mesma;

7. A frequência é um fator a considerar para saber o que se transfere ou não. Por exemplo: se uma estrutura se repete em vários casos, pode tratar-se de uma estrutura transferível;

8. Impossibilidade da previsão dos efeitos individuais da transferência devido à psicotipologia do aprendente e ao desconhecimento da transferibilidade das estruturas (não se sabe que estruturas podem ser transferíveis ou não e, por outro lado, há estruturas que são mais frequentemente transferidas que outras).

9. Princípio dos efeitos múltiplos proposto por Selinker e Lakshmanan (1992), segundo o qual: “quando dois ou mais fatores da ASL se produzem ao mesmo tempo, existe uma maior possibilidade de estabilização das formas da interlíngua levando à possível fossilização”. Por exemplo, quando uma estrutura é transferida, mas também já está fossilizada.

10. Por último, Alonso (1999: 145) refere a transferência na aquisição múltipla de línguas, campo ainda pouco desenvolvido.

A grande parte dos estudos que foram apresentados nas últimas décadas sobre transferência destacaram a transferência da língua materna para as línguas estrangeiras (Krashen, 1981; Kellerman, 1984; Cook, 1996). ~

## **1.4. A proximidade tipológica das línguas**

Este fator é dos mais importante, pois pode justificar a transferência linguística por causa das semelhanças entre a língua objeto e a língua alvo.

### **1.4.1. Exposição a línguas não maternas: o caso do português e do espanhol**

Alguns autores referem a hipótese de que o uso de uma língua não materna simplifica a ocorrência de transferência para a língua-alvo, dado o fácil acesso à informação linguística armazenada na memória do falante (Poullisse, 1997). O estudo de Williams e Hammarberg (op. cit.) considera o uso recente de uma língua não nativa como um dos principais fatores que influencia a transferência linguística no processo de produção na L2. Hammarberg (op. cit.: 23) defende que “L2 is activated more easily if the learner has used it recently and thus maintained easy access to it”.

Quanto ao nível de competência na língua de iniciação ainda há pouco conhecimento sobre como este afeta o processo de transferência linguística, uma vez que não existem estudos que analisem o nível de competência na língua de partida como um fator central.

Comparativamente ao primeiro caso, Hammarberg (op. cit.) e Ringbom (2001) mencionam que a transferência de uma língua não materna para a L3 é favorecida se o aluno tiver uma competência elevada na L2, sobretudo se esta foi adquirida e usada em contextos reais de comunicação. Alguns autores apoiam a probabilidade de que a transferência ocorra principalmente nos primeiros estádios de aquisição, ou seja, enquanto o conhecimento dos alunos na língua alvo é diminuto e, por isso, os aprendentes precisam de preencher as lacunas linguísticas que sentem (Odlin, op. cit.; Williams & Hammarberg, op. cit.). A proximidade entre as duas línguas (L1 e L2) pode interferir na aprendizagem da L2, isto porque depende do potencial uso da L1 na construção da interlíngua. Isto significa que a causa é o aproveitamento dos conhecimentos da L1 na aquisição da L2.

As línguas que apresentam um grau de semelhança entre si e que formam parte do conhecimento linguístico do aprendente (juntamente com conhecimentos de outras línguas) parecem estar ligadas a um mecanismo psicolinguístico que possibilita o uso dos conhecimentos de outras línguas semelhantes na construção do novo sistema (transferência) e, desta forma, a proximidade linguística é uma ocorrência variável entre pares de línguas. O francês e o espanhol são as duas línguas que mais próximas estão do português e, por isso, são a estas duas que os aprendentes vão socorrer-se para ocultar os erros que sentem na produção oral desta última.

#### **1.4.2. O conceito de erro**

O conceito de erro tem sido objeto de interesse por parte de professores, pesquisadores e linguistas há várias décadas. Diferentes métodos e abordagens têm dado ao erro diferentes interpretações, ora como algo prejudicial, ora como algo inerente ao processo de aprendizagem. Um desses métodos é o método tradicional baseado na tradução, que ensinava línguas estrangeiras vivas da mesma forma que ensinava as línguas estrangeiras mortas. Este método não levava em consideração um elemento essencial da aprendizagem de uma língua estrangeira viva: a comunicação. Nesse modelo, o erro era visto como um obstáculo que atrapalhava a aprendizagem da língua estrangeira. Porém, a partir da década de 1970, a comunicação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras começou a ganhar pertinência e o erro passou a ser visto como algo natural e intrínseco ao processo de aprendizagem.

Corder, em seu artigo "The Significance of Learner's Errors" de 1967, dividiu os erros em três perspetivas, de acordo com a sua relevância. A primeira perspetiva está relacionada com o professor, que por meio dos erros pode avaliar o progresso do aluno na aprendizagem da língua estrangeira. A segunda está relacionada com o pesquisador, que pode recolher dados sobre os processos e estratégias adotados pelos aprendentes. A última perspetiva é a do

próprio aprendente, que pode utilizar o erro como estratégia para testar o funcionamento da língua que está aprendendo. O trabalho de Corder foi fundamental para o estudo do erro, pois marcou uma mudança radical em relação às propostas anteriores. Fortaleceu-se a visão de Hymes (1972) em que o erro é normal e faz parte integrante de qualquer processo de ensino-aprendizagem. Segundo Fernández (1997), se tanto os professores quanto os alunos estiverem convencidos de que os erros são inevitáveis e também necessários, muitas barreiras seriam superadas, facilitando a superação dos erros e economizando tempo na criação de um ambiente propício ao desenvolvimento da língua.

O *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR, 2001: 214-215) também defende essa perspectiva, juntamente com a ideia da interlíngua: “Os erros devem-se a uma ‘interlíngua’, uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo. Quando o aprendente comete erros, o seu desempenho (performance) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2.” Essas abordagens ressaltam a importância de considerar o erro como parte natural do processo de aprendizagem, o que permite que os alunos se sintam mais à vontade para experimentar e arriscar na língua. Além disso, os erros oferecem informações valiosas para os professores e pesquisadores sobre como os alunos estão desenvolvendo a sua competência linguística. O contexto abordado no documento (QECR, 2001: 215) mostra que existem diferentes perspectivas em relação aos erros dos alunos. Alguns consideram que os erros são evidências de que a aprendizagem não foi bem-sucedida ou de que o ensino não foi eficaz. No entanto, há também a visão de que os erros são inevitáveis e indicam o desejo do aluno em comunicar na língua estrangeira. Além disso, os erros são vistos como parte do processo de desenvolvimento da interlíngua, ou seja, uma fase transitória em que o aluno está construindo seu conhecimento da língua alvo.

Assim, enquanto alguns veem os erros como falhas na aprendizagem ou ensino, outros consideram-nos uma parte natural e necessária do processo de aquisição de uma língua estrangeira, refletindo a vontade do aluno em comunicar e representando uma etapa intermediária na construção da interlíngua.

Tabela 1 - Origem dos erros

Tipo de situação	Descrição
Distração	Relacionada com o cansaço físico e mental, com o grau de motivação, o grau de confiança em si próprio e o nível de ansiedade. Por exemplo: são esquecidos alguns grafemas na ortografia, quando o/a aluno/a sabe como deve escrever uma palavra.
	Concretizada na adoção de formas ou estruturas da língua materna (L1) ou de outras línguas segundas (L2) ou

Contributos para uma Redefinição do Conceito de Interlíngua. Aplicações à Aquisição e Aprendizagem do Português e do Espanhol

Interferência	estrangeiras (LE) que o estudante conhece. O resultado deste fenómeno são os erros interlinguísticos.
Tradução	Trata-se de um caso específico de interferência que afeta sobretudo locuções e frases feitas, quando uma forma ou estrutura da LM é transferida literalmente para a produção linguística da LE.
Sobregeneralização e aplicação incompleta das regras da língua-alvo	Refere-se às hipóteses incorretas ou incompletas que o aprendente faz, baseando-se no conhecimento do funcionamento da língua-alvo. O resultado deste fenómeno são os erros intralinguísticos.
Induzidos pelos materiais e procedimentos didáticos	Refere-se àqueles erros que são motivados pelas amostras da língua, as conceptualizações ou os procedimentos utilizados no processo de aprendizagem.
Estratégias de comunicação	Refere-se a todos aqueles erros cuja origem está no mecanismo que o estudante ativa quando se depara com um problema de comunicação. Por exemplo: optar por indicar com gestos o que não consegue verbalizar

[Gargallo, 2004 *apud* Cristiano, 2010, adaptada]

Uma explicação mais antiga para os erros é apresentada por Lado (1957), que menciona as vantagens e desvantagens da proximidade entre a língua materna (LM) e a língua estrangeira (LE). Segundo essa visão, a proximidade linguística e cultural entre a LM e a LE pode facilitar o processo de aprendizagem em alguns aspetos, como a compreensão. No entanto, também pode tornar a aprendizagem mais difícil em outros aspetos, tais como a produção correta da língua estrangeira. Noutras palavras, de acordo com Lado, quando a língua materna e a língua estrangeira possuem semelhanças, tanto linguísticas como culturais, pode haver benefícios na compreensão do novo idioma. No entanto, a proximidade também pode levar a dificuldades na produção correta da língua estrangeira, uma vez que os padrões e estruturas linguísticas podem ser diferentes e requererem uma aprendizagem adicional.

## **1.5. Aquisição e aprendizagem de Língua Segunda: fatores e teorias**

Neste último ponto, serão apresentadas as teorias mais relacionadas com a aquisição e aprendizagem de uma segunda língua. Destacarei, especialmente, a teoria de Krashen, visto que essa teoria aborda ambos os processos, ou seja, tanto a aquisição natural de uma língua como a aprendizagem.

A pesquisa sobre como as pessoas adquirem uma segunda língua (L2) é fortemente influenciada pela pesquisa sobre a aquisição da língua materna (L1) e vice-versa. Muitos pesquisadores, tais como Ervin-Tripp (1974) e Yavas (1994), têm levantado a questão se a aquisição de uma segunda língua é um processo semelhante ao da língua materna, o que tem gerado muitas controvérsias e discussões académicas. Por outras palavras, há um debate em andamento sobre a relação entre a aquisição da L1 e a aquisição da L2 e se esses processos são idênticos ou diferenciados. Em relação à aquisição de uma L2 em comparação com a aquisição da língua materna, diversos fatores têm sido objeto de intensa pesquisa para compreender as semelhanças e diferenças entre os dois processos. Os principais fatores estudados até hoje incluem: idade, diferenças entre as línguas, interferência de uma língua na outra e a ordem de aquisição dos morfemas.

### **1.5.1. Fatores na aquisição e aprendizagem de uma L2**

#### **1.5.1.1. Idade**

A idade é um aspeto relevante na aquisição de uma segunda língua, e pesquisas têm explorado se existe uma janela de oportunidade para aprender uma língua de forma mais eficaz. Os estudos indicam que a aquisição da L2 tende a ser mais fácil e rápida para crianças pequenas em comparação com os adultos. Crianças, especialmente até à puberdade, geralmente, têm uma maior facilidade para desenvolver a pronúncia, gramática e o vocabulário da L2 de maneira mais natural e semelhante à aquisição da L1.

Por outro lado, os adultos que querem aprender uma L2, comumente, enfrentam mais desafios, como dificuldades na pronúncia, interferência da língua materna e a tendência de utilizar estratégias. No entanto, isso não significa que adultos não possam tornar-se proficientes numa L2, isto é, eles podem alcançar altos níveis de proficiência, mas o processo pode ser mais lento e requerer mais esforço. Esta ideia de que os mais jovens têm uma vantagem na aquisição de uma segunda língua (L2) está associada à teoria do "período crítico". Os autores desta teoria<sup>3</sup> alegam que a aquisição de L2 em adultos é qualitativamente diferente da aquisição da língua materna (L1), pois a capacidade de adquirir uma língua de forma natural é biologicamente programada para ocorrer antes da puberdade. De acordo com esse ponto de vista, adolescentes e adultos não têm a mesma facilidade de recorrer às capacidades inatas da aquisição de uma língua que são mais proeminentes nas crianças.

Por outro lado, existem autores que defendem que a aquisição da L1 na infância e a aquisição da L2 na idade adulta envolvem processos semelhantes. Eles argumentam que tanto

---

<sup>3</sup> -Lenny berg, 1967; Halle, 1962; King, 1969; Saporta, 1966; Wilkins, 1972, 1974; Anderson, 1969; Echeverría, 1974;

as crianças adquirindo a L1, como os adultos adquirindo a L2, podem produzir frases que não seriam produzidas por falantes adultos da L1 ou por falantes nativos da L2, ou seja, ambos os grupos podem apresentar desvios na produção inicial da língua, como erros gramaticais e vocabulário limitado. Estes desvios são vistos como uma estratégia comum, usada tanto por crianças que adquirem sua língua materna quanto por adultos que estão aprendendo uma segunda língua.

Segundo alguns autores, uma diferença importante entre crianças e adultos na aquisição de uma L2 está relacionada ao desempenho fonológico, ou seja, à pronúncia das palavras e sons da língua estrangeira, pois “a L1 tem uma significativa influência na L2, particularmente para os adultos, e isto pode ser visto na pronúncia do aprendiz” (Dulay, Burt e Krashen, 1982, p. 11). Estes autores destacam que a L1 exerce uma influência significativa na língua estrangeira que está a ser aprendida, especialmente para os adultos, e isso é observado na pronúncia do aprendente. Deste modo, os adultos tendem a carregar características fonéticas e fonológicas da sua língua materna para a língua estrangeira. No entanto, os autores alegam que essa influência fonológica não deve ser considerada um problema, já que a comunicação não é seriamente afetada pelo sotaque, por isso, mesmo que um aprendente de L2 tenha um sotaque estrangeiro, ele ainda se pode comunicar e ser compreendido pelos falantes nativos, uma vez que “a comunicação não é seriamente afetada por um sotaque” (idem, p. 112)

Em relação a este assunto, Major (1987, 1994) também apresenta pesquisas que corroboram a ideia de que as crianças têm um melhor desempenho na pronúncia de uma língua estrangeira do que os adultos. Segundo o autor deve-se ao fato de que, após uma certa idade, é mais difícil para os adultos alcançarem um nível de pronúncia semelhante ao de um falante nativo, “após uma certa idade, possuir um sotaque como o do nativo não é possível” (Major, 1994, p. 182). Então, adquirir uma pronúncia nativa na L2 pode ser mais desafiador para os adultos, enquanto as crianças têm mais facilidade para reproduzir sons da língua estrangeira de forma mais natural.

### **1.5.1.2. Línguas diferentes**

Aprender uma L2 que seja idêntica à L1 é desigual de aprender uma língua que seja inteiramente diferente. As semelhanças entre as línguas podem apresentar-se de diferentes formas e origens. Por exemplo, as línguas podem ser semelhantes por pertencerem à mesma família linguística, como é o caso do português e do espanhol, ambas línguas românicas, que compartilham muitos elementos gramaticais e muito vocabulário comum. Essa semelhança facilita a aprendizagem para falantes nativos de uma dessas línguas ao aprender a outra, já que possuem uma base linguística similar.

Outra possibilidade é quando duas línguas têm uma relação de ancestralidade, como o francês e o haitiano<sup>4</sup>. Nesse caso, o haitiano é uma forma modificada do francês, tornando o aprendizado entre essas línguas mais acessível devido à familiaridade entre elas.

Além disso, a influência histórica de uma língua sobre outra também pode criar semelhanças. Por exemplo, o árabe e o espanhol visto que durante a ocupação muçulmana da Península Ibérica (Al-Andalus), a língua árabe exerceu influência sobre o espanhol. Muitas palavras relacionadas com a agricultura, arquitetura, matemática e astronomia foram emprestadas do árabe para o espanhol, deixando uma marca duradoura na língua.<sup>5</sup>

As línguas também podem apresentar diferenças significativas em aspetos como fonologia, gramática, vocabulário e a escrita. A dificuldade em aprender uma L2 depende dos próprios fonemas da língua, por exemplo, no caso do espanhol, cada grafema normalmente corresponde a um único som, o que torna a pronúncia mais previsível, isto é, a palavra "casa" em espanhol é pronunciada como "ka-sa", onde cada letra é pronunciada de forma clara e consistente.

### **1.5.1.3. Intervenção de uma L1 na aprendizagem de uma L2**

Stern (1970, p.64) afirma que “a presença da primeira língua no indivíduo aprendendo uma segunda língua é um fator que não pode e não deve ser ignorado”. Isso porque as regras e hábitos da L1 podem interferir na aquisição da L2, resultando em erros, pois o indivíduo tende a se apoiar na estrutura da L1 para produzir a L2.

A ideia da interferência linguística, ou seja, erros na L2 que refletem a aquisição da L1 foi questionada por outros autores como Corder, Selinker, Dulay, Burt, Krashen, entre outros. Os autores argumentam que, de facto, apresentam erros devido à interferência da L1 poder ocorrer na aquisição da L2, isto porque a maioria dos erros é de natureza intralingual, ou seja, resulta de estratégias semelhantes às usadas por crianças ao aprender a sua língua materna, uma vez que “a maior fonte de erros é intra ao invés de interlingual” (Bailey, Madden e Krashen, 1974, p. 242). A discussão sugere que a aquisição de L2 é um processo complexo que envolve a interação entre fatores linguísticos e cognitivos e que nem

---

<sup>4</sup> A ancestralidade das línguas é um campo complexo de estudo na linguística e envolve a análise de famílias linguísticas, parentesco linguístico e o desenvolvimento histórico das línguas ao longo do tempo. O haitiano é uma língua crioula que se desenvolveu no Haiti a partir do francês durante o período colonial. Surgiu da mistura do francês com outras línguas africanas e indígenas faladas pelos escravos trazidos para a ilha. Embora tenha a base no francês, o haitiano evoluiu como uma língua independente com características únicas. Portanto, há uma relação de ancestralidade entre o francês e o haitiano, mas são consideradas duas línguas distintas. O francês é uma língua indo-europeia, enquanto o haitiano é uma língua crioula com influências de várias línguas.

<sup>5</sup> Exemplos: azafrán, azahar, azucenas, algodón; aljaba, aceifas, almófar, atalaya, zaga, alcazabas e alazán), no âmbito doméstico (azulejo, alcuzcuz, albarga, arrabal, jofaina, almohada), na terminologia científica (algoritmo, ácali, álgebra, cifra, alquimia); la almohada...

todos os erros da L2 podem ser atribuídos apenas à interferência da L1, mas também à própria natureza do processo de aprendizagem da língua estrangeira.

## **1.6. Aquisição e aprendizagem de L2: algumas teorias**

Segundo Grosjean (1982) ter conhecimento de uma segunda língua pode tornar uma pessoa bilingue desde que ela use a L2 de forma regular e fluente. No entanto, são diversos os investigadores que têm pesquisado a forma como se aprende uma segunda língua, resultando estas investigações em teorias que tentam explicar o processo. Sobre este assunto dou especial ênfase à teoria de Krashen (1981, 1982, 1985), já que esta teoria tenta explicar a aquisição e a aprendizagem de L2.

### **1.6.1. Teoria de aculturação**

A teoria defendida por Schuman (*apud* Ellis, 1987) sugere que a aquisição de uma L2 está internamente ligada ao processo de integração cultural do indivíduo no novo ambiente onde essa língua é falada. Isto significa que a proficiência na L2 é influenciada pelo grau em que o indivíduo se adapta e integra na cultura do grupo que fala a língua-alvo. Por exemplo, quando uma pessoa se muda para um novo país e precisa de aprender a língua local, fatores como a igualdade social entre os grupos que falam a língua nativa e a L2, as semelhanças culturais entre as duas comunidades e o desejo do indivíduo em permanecer no novo país por um longo período podem facilitar o processo de aculturação e, conseqüentemente, a aprendizagem da nova língua. Por outro lado, se a distância social e psicológica entre o indivíduo e a nova cultura é grande, desta forma pode dificultar o desenvolvimento da L2 e não vai mais além dos estágios iniciais. Nesses casos, a língua pode ficar "pidginizada" ou fossilizada, ou seja, ser mantida em formas simples e reduzidas.

A mesma teoria também sugere que a atitude do indivíduo em relação à L2 e a sua motivação para aprender são fatores importantes na aquisição da língua. Mesmo numa sala de aula, a motivação e o interesse do aluno pela língua-alvo podem ter um papel significador na aprendizagem.

### **1.6.2. Universais linguísticos**

A teoria dos universais linguísticos, ou teoria da gramática universal, defende que os seres humanos nascem com uma componente linguística inata - *Language Acquisition Device* (LAD), que é comum a todas as pessoas. Funciona como um dispositivo que permite que as crianças aprendam qualquer língua a que sejam expostas durante o período crítico

de aquisição da linguagem. Um dos principais proponentes da teoria foi Chomsky, argumentando que as crianças são geneticamente predispostas a adquirir a linguagem e que essa capacidade não se esgota após a puberdade, como se acreditava anteriormente. Em vez disso, a habilidade de aprender uma nova língua continua ao longo da vida.

A ideia central é que, independentemente da língua que a criança esteja a aprender, ela utiliza estratégias universais para compreender e produzir a linguagem. Significa assim, que existem padrões linguísticos comuns em todas as línguas e que as crianças reconhecem e internalizam-nas naturalmente. Também refere que a aquisição de L2 segue os mesmos princípios inatos que a aquisição da língua materna. Portanto, é de se esperar que erros semelhantes ocorram nos dois processos, já que ambos são guiados pelas mesmas estratégias universais.

### **1.6.3. Teoria de Krashen**

A teoria de Krashen baseia-se em cinco hipóteses nas quais ele define o processamento da aquisição e da aprendizagem de uma segunda língua: a hipótese da aquisição e a aprendizagem de uma L2; a hipótese do monitor; a hipótese da ordem natural; a hipótese do *input* e a hipótese do filtro afetivo.

#### **1.6.3.1. A hipótese do monitor**

A hipótese do monitor, proposta por Krashen, está relacionada com a noção de aprendizagem de uma L2. A teoria sugere que as regras gramaticais aprendidas conscientemente funcionam como um "monitor" ou uma ferramenta de correção quando estamos a usar a língua. O sistema estrutural da língua que foi aprendido de forma consciente é usado para monitorar e corrigir os erros que cometemos ao comunicar em L2.

Com efeito, a hipótese do monitor de Krashen sugere que, ao aprender uma segunda língua (L2), as regras gramaticais que aprendemos conscientemente funcionam como um "monitor" para corrigir os nossos erros durante a comunicação. Esse monitor só é ativado quando temos tempo para pensar, estamos concentrados em usar a língua corretamente e possuímos conhecimento das regras da L2. No entanto, é importante notar que a aprendizagem efetiva da L2 acontece principalmente através da aquisição natural e inconsciente da língua, e não apenas por meio do monitoramento consciente das regras.

Krashen (1982 *apud* Figueiredo, 1995, p.51) “postula que o monitor só é posto em prática se três condições forem cumpridas: tempo, foco na forma e conhecimento das regras”. Sobre o primeiro, o monitor é mais provável de ser usado quando temos tempo para pensar e refletir sobre as regras da língua enquanto estamos a falar e/ou a escrever, isto

porque muitas vezes não é um fator que influencia já que em situações de comunicação o falante não tem tempo para pensar no uso das regras. O segundo, o aprendente quando está concentrado em usar a língua corretamente e presta atenção às regras gramaticais, o monitor pode entrar em ação para verificar e corrigir a nossa produção linguística e, por último, para o conhecimento das regras precisamos ter conhecimento consciente das regras gramaticais da L2. Se não conhecemos as regras, não poderemos utilizá-lo de forma eficaz e correta.

Esta hipótese do monitor de Krashen destaca o papel das regras aprendidas conscientemente como uma ferramenta de correção na utilização da L2, mas ressalta que o processo de aquisição é mais importante para a comunicação espontânea e fluente na língua.

### **1.6.3.2. A hipótese da ordem natural**

A pesquisa sobre a ordem natural na aquisição de L2 é atribuída principalmente ao linguista Krashen. A hipótese da ordem natural diz que a aquisição de estruturas gramaticais ocorre numa ordem previsível. Algumas estruturas gramaticais tendem a ser adquiridas mais cedo, outras mais tarde, indistintamente da língua nativa do falante. A ordem natural na aquisição linguística refere-se ao padrão ou sequência em que as pessoas adquirem as estruturas gramaticais e elementos linguísticos numa determinada língua. Esta ordem é considerada natural, porque ocorre de forma espontânea e previsível nas crianças que estão a aprender a sua L1 e em adultos que estão a aprender uma L2 de maneira imersiva, ou seja, num ambiente em que a língua é usada como meio de comunicação diária.

O linguista observou que, tanto para crianças que estão a aprender a sua L1 quanto para adultos que estão a aprender uma L2, certas estruturas gramaticais são adquiridas antes de outras, seguindo uma sequência previsível. É importante notar que a ordem natural não segue necessariamente a mesma sequência das regras gramaticais que são ensinadas na sala de aula. A aprendizagem formal num ambiente de ensino pode seguir uma ordem diferente, dando prioridade a certos elementos gramaticais para facilitar o processo de aprendizagem.

### **1.6.3.3. A hipótese do *input***

Na aquisição de uma língua, os falantes envolvem-se em interações com outros falantes, sendo nesses momentos de comunicação que eles se deparam com elementos linguísticos que antes eram desconhecidos para eles. O termo *input* refere-se aos dados

linguísticos que recebemos durante essas interações, ou seja, as informações e mensagens que ouvimos e compreendemos de forma inconsciente durante a conversação.

Segundo a perspectiva de Krashen, a única maneira de adquirir uma língua é através da exposição a "inputs compreensíveis", ou seja, informações linguísticas que estejam um pouco além do nível atual de competência do falante. Se o grau de competência linguística do falante for representado por "i", então o *input* deve conter dados que estejam acima desse nível "i" de conhecimento. De acordo com Krashen, o processo de aquisição ocorre quando o *input* é um pouco mais avançado do que o estágio atual de competência do indivíduo. Ele enfatiza que, na aquisição, o foco está no significado e no uso da língua, não na preocupação com a forma ou a estrutura gramatical. Em outras palavras, os falantes em fase de aquisição estão mais interessados em entender e se comunicar do que em aprender regras gramaticais explicitamente. A aquisição ocorre de forma natural e intuitiva, à medida que o falante é exposto a inputs que são um pouco desafiadores, mas ainda compreensíveis.

## Capítulo 2 – Estudo Empírico

### 2.1. Introdução ao estudo

O ensino de uma Língua Segunda e de uma Língua Estrangeira está intimamente ligado à disciplina da Linguística, visto que o objeto é a língua. No entanto, é importante fazer algumas observações, uma vez que o termo "ensino" envolve a análise das práticas pedagógicas, que inevitavelmente levam à necessária interação entre a Linguística e a Didática de Línguas. No entanto, existem diversas formas de abordar o fenómeno da aquisição de línguas, mas neste estudo, o meu foco será descrever o processo de aquisição linguística com base nos dados da interlíngua recolhida no *corpus* dos falantes (alunos, no caso) que estou a analisar.

Deste modo, a minha investigação empírica centrar-se-á principalmente nos processos de aquisição, onde uma das formas de abordar este fenómeno será centrado na interlíngua. Como já referi, o conceito de "interlíngua" refere-se ao estágio ou sistema linguístico que um aprendente de língua não materna desenvolve durante o processo de aquisição. É uma manifestação transitória e variável que reflete a influência da língua nativa do aprendente e as regras e estruturas da L2 em que está sendo exposto. A interlíngua pode ser observada através dos erros, simplificações e regras generalizadas que o falante utiliza ao tentar produzir a Língua não materna. É uma etapa natural e importante no caminho para a proficiência na segunda língua. Além disso, é importante notar que as próprias designações de L2 têm sido abordadas de maneiras diferentes por vários investigadores, muitas vezes sem entender se a consideração sobre esse estatuto de língua se concentra em questões de aquisição, de aprendizagem ou até mesmo em ambas. A falta de consenso também é evidente quando se procura fazer uma distinção entre L2 e LE, especialmente se o objetivo do investigador for observar questões relacionadas com a compreensão do uso da língua. De acordo com as posições de Richards, os termos quase se confundem, já que ambos se referem a uma língua que não é nativa do falante. Neste trabalho, irei usar o termo LNM (língua não materna) para me referir ao espanhol, sendo o português a língua materna dos falantes.

Desta forma, este estudo tem como base de trabalho a análise de produções escritas de alunos na qual a L1 é o português e que se encontram, neste momento, em situação de aprendizagem formal do espanhol como LE (LNM). Assim, o meu principal objetivo com este estudo é mostrar quais são os aspetos de espanhol, como LE que são mais vulneráveis à interferência linguística com o português, língua materna dos alunos informantes.

São informantes/alunos que se encontram no nível de proficiência A2 (de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001)) e têm

aproximadamente 1 ano de aprendizagem da língua espanhola. Uma das singularidades do presente estudo, é o facto de estas duas línguas, o português e o espanhol, serem tipologicamente semelhantes (Hammarberg, 2001).

## **2.2. Questões de investigação**

O meu estudo foca-se na análise de um *corpus* escrito, constituído por excertos de 22 textos narrativos, de alunos do oitavo ano do 3º ciclo do Ensino Básico, para analisar as interferências linguísticas da L1 (o Português) destes alunos na LE dos mesmos (Espanhol). Assim, as questões de investigação são as seguintes:

- 1.** Quais são os principais erros gramaticais encontrados nos textos escritos pelos alunos do 8º ano?
- 2.** Existe alguma relação entre os erros gramaticais cometidos pelos alunos e o estágio de desenvolvimento da interlíngua em que se encontram?
- 3.** Quais são os erros mais comuns cometidos pelos alunos em diferentes níveis gramaticais?
- 4.** Os erros gramaticais encontrados nos textos dos alunos estão relacionados com características específicas da língua materna destes estudantes?
- 5.** Quais são os fatores que podem influenciar a ocorrência de erros gramaticais na produção escrita dos alunos do 8º ano?
- 6.** Os erros gramaticais identificados nos textos dos alunos podem ser explicados por interferências de estruturas da língua materna?
- 7.** Quais são as estratégias pedagógicas mais eficazes para abordar e corrigir os erros gramaticais identificados nos textos dos alunos?
- 8.** Quais são as principais dificuldades e desafios enfrentados pelos alunos do 8º ano ao tentarem corrigir e evitar erros gramaticais nas suas produções escritas?
- 9.** Como a análise dos erros gramaticais pode contribuir para o aprimoramento do ensino da língua alvo no 8º ano, considerando o desenvolvimento da interlíngua dos estudantes?

## **2.3. Os aprendentes**

Os informantes deste estudo (18) são alunos da Escola Secundária Quinta das Palmeiras, estando a frequentar, atualmente, o 8º ano do 3º ciclo do Ensino Básico. As idades dos alunos estão entre os 12 e 13 anos, sendo que a média é de 12,6 anos.

**Tabela 2**– Variação etária dos alunos e género

<b>Faixa etária</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>
<b>12 anos</b>	6	1	5
<b>13 anos</b>	12	4	8

Todos os alunos têm a língua portuguesa como língua materna e, em média, o tempo de aprendizagem do espanhol como língua não materna é de um ano. Vale ressaltar que os aprendentes tinham apenas noventa minutos por semana de língua espanhola e o local de origem é Portugal. Não tenho dados exatos acerca de outras línguas que os sujeitos possam dominar, porém têm conhecimentos de inglês.

**Tabela 3**- Caracterização dos sujeitos de acordo com a sua distribuição por géneros textuais

<b>Sujeito (código)</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de Aprendizagem do Espanhol como Língua Não Materna</b>	<b>Local de origem</b>	<b>Tipo de texto produzido</b>	<b>Sexo masculino</b>	<b>Sexo feminino</b>
A1	12	1 ano	Portugal	Narrativo		x
A2	12	1 ano	Portugal	Narrativo		x
A3	13	1 ano	Portugal	Narrativo		x
A4	13	1 ano	Portugal	Narrativo		x
A5	13	1 ano	Portugal	Narrativo		x
A6	13	1 ano	Portugal	Narrativo	X	
A7	12	1 ano	Portugal	Narrativo		x
A8	13	1 ano	Portugal	Narrativo		x
A9	13	1 ano	Portugal	Narrativo	X	
A10	12	1 ano	Portugal	Narrativo		x
A11	12	1 ano	Portugal	Narrativo		x
A12	13	1 ano	Portugal	Narrativo		x
A13	13	1 ano	Portugal	Narrativo		x
A14	13	1 ano	Portugal	Narrativo	X	
A15	12	1 ano	Portugal	Narrativo	X	
A16	13	1 ano	Portugal	Narrativo		x
A17	13	1 ano	Portugal	Narrativo		x

A18	13	1 ano	Portugal	Narrativo	X	
-----	----	-------	----------	-----------	---	--

## 2.4. Material e protocolo metodológico

De entre os 18 alunos, os textos seleccionados foram seis (textos de carácter narrativo). Uma vez que os textos são, em geral, pequenos, o *corpus* do texto irá ser incorporado neste documento. A metodologia que vou seguir teve como principal objetivo constituir um *corpus* o mais homogéneo possível. Assim, temos uma média de 118 palavras nos textos narrativos, sendo que o *corpus* em análise tem um total de 708 palavras. Cada um dos textos encontram-se anteceditos das seguintes informações: = tipo de texto; = data de produção do texto; = data de nascimento; = idade; = sexo; = local de nascimento; = língua materna; = tempo de aprendizagem de línguas não maternas; = N<sup>o</sup> de palavras.

Observemos abaixo a título meramente ilustrativo:

A6

<T Narrativo>

<D 5 de abril>

<D jan 2009>

<I 13>

<S M>

<LN Portugal>

<LM Português>

<APZ: Esp1 >

<N<sup>o</sup> palav: 50>

§!Hola! Hoy vo a presentar la actiz Penélope Cruz, es de Barcelona, ela Actriz, tiene 48 años. Por la mañana hace, come uma tostada com, leche y A las nueve en punto vai a lá estudio, á uma en punto vai a almorzar arroz com pescado. Por la tarde canta.

A14

<T Narrativo>

<D5abril>

<D dez 2008>

<I 13>

<S M>

<LN Portugal>

<LM Português>

<APZ: Esp1 >

<Nº palav: 80>

§ OLA, me llamo Marta diaz tengo viente y dois años, soy de espanha.

Soy actriz y faso videos para a internet. Por la mañana vistome e como depois me maquillo. depois en la tarde yo hago videos para lo youtube y Instagram y en la noche ceno despues de trabajar en las novelas. Mi tareas domesticas es cuidar de mi perro e de mi gato. a los fines de semana hago directos en la twitch por volta de las 17h.

Após a seleção dos textos, procedi a um levantamento de erros e a formas que constituem interferências linguísticas, nunca esquecendo que a L1 e a LNM dos alunos são tipologicamente muito próximas. Segundo Fernández (1997, p. 14-15), «la primera causa, e incluso, la única, de las dificultades y de los errores en el aprendizje de una lengua extranjera es la interferencia de la lengua materna del aprendiz». No que diz respeito ao levantamento dos erros, a tipologia de erros adotada destaca, sobretudo, as categorias lexicais (ao nível da forma e do significado); gramaticais (paradigmas, concordância, artigos, verbos, preposições, pronomes, estrutura da oração, relação entre as orações); discursivos (coesão e coerência, tempo e aspeto, conectores, pontuação) e gráficos (separação e união das palavras, alteração da ordem das palavras e das letras, omissão, adição e supressão de grafemas).

**Tabela 4** – Extensão em palavras dos textos analisados: abrangência e significado por número de tipos de texto

Tipos de texto	Número de palavras	Média de palavras	Variação do nº de palavras
6 textos de género narrativo	708	118	50 – 157

### 3. Análise e discussão dos resultados

Na área da Linguística, a referência à "LM" pode ser interpretada como a língua nativa do falante. Os erros cometidos são muitas vezes motivados por interferências da LM do falante, onde alguns erros são, frequentemente, reflexos da sua própria língua nativa, isto é, pode ser entendido como a influência da gramática, da sintaxe e da estrutura linguística da língua materna do aprendente como reflexo da aprendizagem de uma língua próxima.

Alguns erros podem ocorrer porque o aluno acaba por aplicar regras ou estruturas da sua língua materna ao invés de seguir as convenções corretas da LE. Por exemplo, na disposição de elementos visuais, o aprendente pode colocar textos numa ordem que faz sentido na sua LM, mas que não segue as convenções de leitura do idioma alvo do sujeito. Portanto, a compreensão das regras da língua alvo e a capacidade de separar a influência da LM do aprendente podem ajudar a evitar erros decorrentes dessa interferência.

A análise das produções escritas dos alunos, mostra os erros num total de 43, ao nível da área lexical (N=25), do domínio gramatical – morfossintaxe – (N=10), do discurso (N=2) e da grafia (N=6). A capacidade de um falante em comunicar pode variar, efetivamente, de acordo com a tarefa específica em que estão envolvidos. Cada situação de comunicação apresenta desafios diferentes e a habilidade de um falante em lidar com esses desafios pode ser diferente em cada caso. Portanto, é importante considerar a análise da *performance* de um falante levando em conta o tipo de produção ou a tarefa específica em questão.

Vejamos agora cada composição e respetivos erros:

#### 1. A1

¡Buenos días! Hoy voy a describir mi rutina durante la semana y durante los fines de semana. Mi nombre és Amamio ortega, tengo ochenta y siete años y nasci em Busdongo de arbás en el dia veitiocho de marzo de mil novecientos treinta seis y es un grande empresario español. Por la mañana se despierta a las nueve en punto, de seguida toma una ducha se viste y desayuna. Despues

vai para la empresa trabajar. Por la tarde, almorza a las una y media vai a buscar sus netos a el instituto. Por la noche, cena com su esposa, hijos y netos y se duerme. A los fines de semana, se despierta a las diez en punto y quedase en su casa. Esta és su rutina.

Adiós!

Em primeiro lugar conseguimos verificar que o A1 revela vários erros no decorrer do texto como por exemplo "és" que deve ser substituído por "es", sem o acento gráfico, "nasci" deve ser substituído por "nací" contendo um erro ortográfico, assim como "veitiocho" deve ser corrigido para "veintiocho". O A1 escreveu sem a consoante "n" e o mesmo se passa com "mil novecientos treinta seis" que deve ser corrigido para "mil novecientos treinta y seis". Em relação a advérbios e conjunções, "de seguida" pode ser substituído por "luego" ou "a continuación". Um erro de morfossintaxe "Despues vai para la empresa trabajar" deve ser corrigido para "Después va a trabajar a la empresa", com o respetivo acento, mais a perífrase *ir a + infinitivo*. Outro erro "Por la tarde, almorza a las una y media vai a buscar sus netos a el instituto" pode ser corrigido para "Por la tarde, almuerza a la una y media y luego va a buscar a sus nietos al instituto"; troca de vogal e novamente a perífrase verbal "cena com su esposa, hijos y netos y se duerme" pode ser corrigido para "cena con su esposa, hijos y nietos y luego se duerme"; outro erro ortográfico em vez de ser com a consoante "m" é com "n", "A los fines de semana, se despierta a las diez en punto y quedase en su casa" pode ser corrigido para "Los fines de semana, se despierta a las diez en punto y se queda en casa", sem a vogal "a", e, por fim, "Esta és su rutina" está correto gramaticalmente, mas "és" deve ser substituído por "es", sem o acento e "Por la mañana se despierta a las nueve en punto" está correto gramaticalmente y "se viste" también está correto gramaticalmente.

Em resumo, a composição contém alguns erros gramaticais e de concordância, porém a escolha de palavras e expressões é adequada para o texto.

## 2. A6

\$Hola! Hoy vo a presentar la actiz Penélope Cruz, es de Barcelona, ela Actriz, tiene 48 años. Por la mañana hace, come uma tostada com, leche y A las nueve en pinto vai a lá estudio, á uma en punto vai a almorzar arroz com pescado.

Por la tarde canta.

Nesta composição, encontramos vários erros gramaticais, tais como "vo" que deve ser corrigido para "voy" para concordar corretamente com o pronome "yo", por isso deveria ser "Hoy voy a presentar"; ainda nesta alínea "actiz" deve ser corrigido para "actriz" para utilizar a forma feminina correta da palavra "actor", ou seja, "la actriz Penélope Cruz" e, ainda, "ela

Actriz" deve ser corrigido para "es actriz" para utilizar corretamente o verbo "ser": "es actriz". Na segundo período, podemos ler "hace, come una tostada com, leche" que deve ser corrigido para "hace y come una tostada con leche" para incluir a conjunção "y" e eliminar a vírgula, isto é, "hace y come una tostada con leche"; a seguir temos "A las nueve en punto vai a lá estudio" pode ser corrigido para "A las nueve en punto va al estudio" para utilizar corretamente a expressão de tempo e a preposição "al", por exemplo "A las nueve en punto va al estudio"; logo a seguir temos o segmento "á uma en punto vai a almorzar arroz com pescado" que pode ser corrigido para "a la una en punto va a almorzar arroz con pescado" para utilizar a preposição "a" e a expressão correta de tempo *ir a + infinitivo*, por exemplo: "a la una en punto va a almorzar arroz con pescado". Alguns erros ortográficos como "com", "uma", "ela", "vai" por interferência do português.

Sobre a análise lexical, as palavras utilizadas são apropriadas para descrever a rotina matinal e as atividades da atriz Penélope Cruz. No entanto, é importante rever a grafia correta das palavras e garantir a concordância correta dos verbos e pronomes. Em resumo, a composição contém alguns erros gramaticais e de concordância, principalmente relacionados com a escolha adequada de preposições e o uso correto de verbos. Deve-se corrigir os erros para melhorar a precisão e fluidez do texto.

### 3. A7

§Holla! voy a describir mi rutina, me llamo shakira isahel Meharak Repoll más llamada solo por Shakira, nasci a 2 de. febrero de 1977 en Barronquilla, ahora tengo 46 años y soy una cantante muy famosa. Sobre mi rutina. Porla mañana, me despierto a las seis en punto y tomo el desayuno, de seguida, tomo una ducha y me visto. Despues llevo mis dos hijos a la escuela y de seguida voy para mi empresa para decidir los dias de mis shows. Porla tarde, almuerzo a las una en punto con mi familia e amigos. Despues volto para mi empresa para trabajar en futuras canciones, y de seguida voy a buscar mis hijos a las cuatro y cuarto. Por la noche quedase con sus hijos y me duermo. A los fines de semana me despierto a las nueve en punto y quedo-me) en mi casa pero a veces tengo shows para hacer.

Esta es mi rutina

Adeos!

A análise gramatical e lexical da composição permite corrigir diversos erros para que a composição fique mais precisa gramaticalmente. Assim, a composição contém alguns erros gramaticais e de concordância, principalmente relacionados com o uso correto de preposições, verbos e a grafia de algumas palavras. Para começar, logo no início da composição, "Holla" deve ser corrigido para "Hola" para utilizar a saudação correta em

espanhol; sobre o nome da cantora "Meharak" deve ser corrigido para "Mebarak" para ajustar o sobrenome de Shakira. No início do segundo período, "Porla mañana" deve ser corrigido para "Por la mañana" para incluir a preposição correta; "de segida" deve ser corrigido para "de seguida" para utilizar a expressão correta. No terceiro período, "volto" pode ser corrigido para "vuelvo" para usar o verbo correto, que neste caso é *volver* e "Porla tarde" pode ser corrigido para "Por la tarde" para incluir a preposição correta, como já referi no outro caso.

Também "a las una en punto" pode ser corrigido para "a la una en punto" para utilizar o artigo feminino correto. Há erros de acentuação como é o caso de "família" que deve ser corrigido para "familia" para utilizar a ortografia correta; "Despues" deve ser acentuado para "Después" e, por último, "Adeos" deve ser corrigido para "Adiós", para utilizar a despedida correta por causa, igualmente, da acentuação.

#### 4. A10

¡Hola! Hoy vou hablar de mi estrella y su rutina. Mi estrella es Zoé Valdés. Ela tiene 63 años y es una escritora cubana. Su rutina diaria:

Ela se despierta todos los días a las 9 de la mañana y va a la ducha. Despues de vestirse, prepara lo desayuno. Mal acaba de terminar de hacer su higiene personal parte para lo escritorio. Almuerza a las 13 en punto, luego regresa a lo escritorio donde regresa solo a las 17:30 de la tarde. Mal sale del escritorio vá para lo gimnasio. Despues que termina la clase, regresa a casa y hace algunas tareas domesticas, como limpiar lo polvo, ordenar la casa y la cocina. Por la noche, mira algo de televisión y luego A los fines de semana su fueco principal és estar con su familia y amigos.

Relativamente à análise gramatical e lexical desta composição A10 começa com "vou hablar" que pode ser corrigido para "voy a hablar" para utilizar o verbo corretamente conjugado; começa com o verbo "ir" em interferência com o português; "todos las días" deve ser corrigido para "todos los días" para usar o artigo e a preposição corretos. Logo a seguir, A10 escreve "prepara lo desayuno" que deve ser corrigido para "prepara el desayuno" para utilizar o artigo correto, isto porque em espanhol, "lo" e "el" são artigos definidos masculinos no singular, mas são usados em contextos diferentes, ou seja, "el" é usado antes de um substantivo/nome masculino singular que começa com uma consoante ou com um "h" aspirado. Por exemplo: "el libro" (o livro), "el hombre" (o homem) e "lo" é usado antes de um substantivo masculino singular que começa com "l" ou "r" independentemente da letra seguinte. Também é usado antes de alguns adjetivos e advérbios no masculino singular, por exemplo: "lo mejor" (o melhor), "lo rápido" (o rápido), "lo interesante" (o interessante). Além disso, "lo" também é usado como pronome pessoal neutro, equivalente a "isso" ou "aquilo"

em português. Por exemplo: "Lo vi ayer" (Vi isso ontem). Para concluir, "el" é o artigo definido masculino padrão, enquanto "lo" é usado em casos específicos de acordo com a fonética do substantivo ou como pronome neutro.

A10 escreve logo a seguir "Mal acaba de terminar" que deve ser corrigido para "Una vez que acaba de terminar" para expressar uma ideia correta de tempo, "lo escritorio" pode ser corrigido para "la oficina" para utilizar o artigo e a palavra corretos, assim como ter cuidado com os falsos amigos, pois neste caso, como já corrigi. é oficina. A10 também escreve "donde regresa solo" que, neste caso, pode ser corrigido para "donde permanece solo" para expressar uma ideia correta, pois A10 quer dizer que ela fica no escritorio até aquela hora em particular. Também se pode corrigir "Mal sale del escritorio" para "Una vez que sale de la oficina" para expressar a ideia correta de tempo em interferência com o português quando dizemos "mal saí, mal acaba..."; outro erro "vá para lo gimnasio" pode ser corrigido para "va al gimnasio", para utilizar o artigo correto; temos novamente a confusão entre *lo* e *el*, "limpar lo polvo" que deve ser corrigido para "limpiar el polvo" para utilizar o verbo e o artigo corretos. Por fim, "su fuego principal" pode ser corrigido para "su enfoque principal" para utilizar a palavra correta.

Como todas as composições que vimos até agora, também esta contém alguns erros gramaticais relacionados com o uso de artigos, preposições e concordância verbal, além de algumas palavras que podem ser substituídas por termos mais adequados, recorrendo A10 à interlíngua.

## 5. A14

§OLA, me llamo Marta diaz tengo viente y dois años, soy de espanha.

Soy actriz y faso videos para a internet. Por la mañana vistome e como depois me maquillo. depois en la tarde yo faso videos para lo Youtube y Instagram y en la noche ceno despues de trabajar en las novelas.

Mi tareas domesticas es cuidar de mi perro e de mi gato. a los fines de semana hago directos en la twitch por volta de las 17h.

Esta composição apresenta erros ao nível da morfologia como "viente" que deve ser corrigido para "veinte", também ao nível da sintaxe encontramos erros tais como "tengo viente y dois años" deve ser corrigido para "tengo veintidós años". Ao nível da semântica, podemos ler "vistome" que deve ser corrigido para "me visto" existindo aqui um uso inadequado da forma verbal, visto que *vestirse* é um verbo reflexivo, ou seja, em espanhol são verbos que indicam uma ação que o sujeito realiza sobre si mesmo. Estes verbos são acompanhados de pronomes reflexivos que concordam com o sujeito e indicam a ação

reflexiva. Alguns exemplos de verbos reflexivos em espanhol são *levantarse* (levantar-se), *bañarse* (banhar-se), *peinarse* (pentear-se), *vestirse* (vestir-se), entre outros. Estes verbos podem ser conjugados em diferentes tempos verbais e pessoas, mas sempre acompanhados do pronome reflexivo correspondente ao sujeito da frase. Por exemplo: *Yo me levanto temprano* (Eu me levanto cedo.); *Tú te bañas todos los días*. (Tu tomas banho todos os dias.); *Él se peina frente al espejo*. (Ele penteia-se em frente ao espelho.); *Nosotros nos vestimos elegantes para la fiesta*. (Nós vestimo-nos elegantes para a festa.); *Ellos se acuestan tarde los fines de semana*. (Eles deitam-se tarde aos fins de semana). É importante ressaltar que os pronomes reflexivos variam de acordo com o sujeito da frase. Um erro de conjugação verbal e de grafia é "faso" que deve ser corrigido para "hago", repetindo-se a confusão entre *el* e *lo* "lo youtube" em que há um uso incorreto do artigo e que deve ser corrigido para "YouTube".

Sobre a grafia e a ortografia, logo no início da composição "Ola" deve ser corrigido para "Hola"; deve-se iniciar as frases com letra maiúscula, por isso há um uso incorreto de maiúsculas; "viente" deve ser corrigido para "veinte". Também "y dois años" deve ser corrigido para "y dos años", em interferência com português; outro uso incorreto de minúscula "espanha" deve ser corrigido para "España". Igualmente, "despues" deve ser corrigido para "después", falta a acentuação e "ceno despues" deve ser corrigido para "ceno después", outro caso de falta de acentuação "Mi tareas domesticas" deve ser corrigido para "Mis tareas domésticas".

No caso específico da expressão "y a mi gato", a preposição "a" é usada para indicar a direção ou o destinatário da ação. Neste contexto, o verbo "cuidar" está sendo direcionado tanto ao "perro" quanto ao "gato" e, por isso, usamos a preposição "a" antes de "mi gato" para indicar que é a ele que estamos a cuidar. Desta forma, a frase correta seria: "Mi tarea doméstica es cuidar de mi perro y a mi gato". Ainda na mesma frase, a conjunção correta a ser utilizada é "y" em vez de "e". A conjunção "y" é usada para unir elementos quando o próximo elemento começa com o som vocálico "i" ou "hi". No segmento "a los fines de semana" está correta na sua forma original. Neste caso, a preposição "a" é utilizada para indicar o momento em que uma ação ocorre, ou seja, indica o tempo em que algo acontece. Portanto, a frase correta é "A los fines de semana". Neste contexto, "a los fines de semana" significa "nos fins de semana" ou "durante os fins de semana". Outra correção "por volta de las 17h" deve ser corrigido para "alrededor de las 17h", visto que A14 recorreu ao português. No entanto, por exemplo "como", "las novelas", "perro", "hago directos" estão corretos.

Podemos ver que o informante recorre várias vezes à interlíngua para se expressar na escrita, o que vai originar bastantes erros a todos os níveis.

## 6. A15

§Hola

Yo boy apresentar Sofia vergara. Nascio a 10 de julho de 1972, tiene 50 años.

Ella es uma actriz, modelo y mujer de negócios.

Ella se despierta alrededor de las nueve y media de la mañana. luego hace la cama duchase y vistese. Desayuna y va trabajar.

Ella regressava a casa alrededor de las tres de la tarde. quando lega, prepara la casa y despues va dormir. Los fines de semana su rutina cambia um pouco porque ella despiertase mas tarde, a las diez y media. Hace la cama, duchase, vistese, y desayuna. Ella fica por casa y no vai trabajar, ella por veces sale a noche com amigos ou vai a eventos sociales.

Esta es su rutina.

Adios!

Em "Yo boy apresentar Sofia vergara", o verbo "boy" está escrito de forma incorreta (inglês), a forma correta é "voy", do verbo "ir" em espanhol. Além disso, o nome próprio "Sofia vergara" está escrito com iniciais minúsculas, o correto seria "Sofía Vergara", utilizando letras maiúsculas. Na frase "Ella se despierta alrededor de las nueve y media de la mañana", a forma verbal "despierta" concorda corretamente com o sujeito "ella". Além disso, na frase "luego hace la cama" o verbo "hace" concorda corretamente com o sujeito "ella" e está na forma adequada. Na área da Sintaxe, a frase "Ella se despierta alrededor de las nueve y media de la mañana. luego hace la cama duchase y vistese", há algumas construções sintáticas com problemas. A expressão "luego hace la cama duchase y vistese" não está bem estruturada, ou seja, seria mais correto "luego hace la cama, se ducha y se viste", pois os verbos reflexivos também não estão corretos na frase, porque colocam-se sempre antes da forma verbal. Além disso, a frase "Ella fica por casa y no vai trabajar" está incompleta e não segue uma estrutura gramatical correta, recorrendo à interlíngua. Por isso, uma correção possível seria "Ella se queda en casa y no va a trabajar". Ainda na frase "cuando lega, prepara la casa y despues va dormir", a palavra "lega" está escrita de forma incorreta, pois a forma correta é "llega", do verbo "llegar". Também a frase "despues va dormir" não está bem estruturada, visto que seria mais correto "después va a dormir" para indicar o propósito ou intenção da ação, acentuando "después" e usando a perífrase *ir a + infinitivo*.

No geral, a composição parece transmitir a informação correta sobre a rotina de Sofia Vergara. No entanto, é importante observar que a frase "Ella fica por causa y no vai trabalhar" não está clara quanto ao seu significado, visto que a intenção é dizer que ela fica

em casa por algum motivo específico, mas é necessário esclarecer o motivo ou usar uma expressão mais adequada.

No que diz respeito à grafia, por exemplo a palavra "nascio" deve ser corrigida para "nació", que é a forma correta do verbo "nacer" no passado (pretérito indefinido) e, por isso, é acentuada. Além disso, a palavra "despiertase" deve ser corrigida para "se despierta" e "vistese" para "se viste", porque mais uma vez são verbos reflexivos. Também é importante observar que as palavras "boy" e "voy" devem ser corrigidas para "voy" em toda a composição para manter a consistência. Por fim, é necessário corrigir a falta de acento em "después", que é bastante recorrente em todas as composições. Além dos erros mencionados encontramos ainda "uma", "negócios", "regressava", "um", "pouco", "quando", "mas", "a noite", "com", "ou", "vai" e "adios", em que é bastante frequente o uso do português neste texto, gerando múltiplos erros ortográficos.

Podemos, então, encontrar várias semelhanças entre as composições ao nível gramatical e lexical. Vejamos alguns exemplos de erros mais comuns relacionados com o vocabulário, que me parecem mais pertinentes:

1. Uso inadequado de preposições, como "de segida" em vez de "seguidamente" e "mal" em vez de "cuando".
2. Erros na formação de verbos, como "despiertase" em vez de "se despierta" e "regressava" em vez de "regresa".
3. Uso inadequado de pronomes pessoais, como "me duermo" em vez de "duermo".
4. Erros de concordância verbal, como "vai trabalhar" em vez de "va a trabajar" e "volto para" em vez de "vuelvo a".
5. Erros na formação de tempos verbais, como "regressava" em vez de "regresa" e "fueco" em vez de "enfoque".
6. Erros na escrita de palavras, como "quedase" em vez de "se queda" e "adeos" em vez de "adiós".

Assim como encontramos semelhanças em todas as composições ao nível do vocabulário, também encontramos erros comuns ao nível da gramática. Vejamos os mais comuns:

1. Erros na conjugação verbal, como "tomo el desayuno" em vez de "desayuno" e "regressava" em vez de "regresa".
2. Erros no uso de preposições, como "porla mañana" em vez de "por la mañana" e "por vezes" em vez de "a veces".
3. Erros na formação de tempos verbais, como "despiertase" em vez de "se despierta" e "regressava" em vez de "regresa".

4. Erros no uso de pronomes pessoais, como "quedase" em vez de "se queda" e "me duermo" em vez de "duermo".
5. Erros na colocação de advérbios, como "a las una en punto" em vez de "a la una en punto".
6. Erros na utilização de conjunções e conectores, como "por vezes" em vez de "a veces" e "com amigos ou vai a eventos sociales" em vez de "con amigos o va a eventos sociales".

Com base nas composições apresentadas e na análise dos erros, é possível observar alguns pontos relacionados com a interlíngua. Os erros gramaticais mais comuns nas composições incluem a falta de concordância verbal e nominal, o uso inadequado de pronomes reflexivos, a confusão entre tempos verbais e a ordem incorreta das palavras na frase. Estes erros podem ser resultado da falta de familiaridade com as regras gramaticais da língua-alvo ou da interferência da língua materna. Os erros de vocabulário estão relacionados com a escolha de palavras inadequadas ou mal utilizadas no contexto. Isso pode ocorrer devido à falta de conhecimento do vocabulário específico da área em questão ou com a tentativa de traduzir literalmente expressões da língua materna para a língua-alvo. É importante expandir o vocabulário e procurar a compreensão do significado e uso correto das palavras em diferentes contextos.

Alguns erros ortográficos foram identificados nas composições, tais como o uso incorreto de letras maiúsculas e minúsculas, a falta de acentuação em palavras acentuadas e a grafia equivocada de algumas palavras. É importante praticar a ortografia correta da língua-alvo para evitar esses erros.

Em geral, para melhorar a interlíngua e reduzir os erros nas composições, é recomendado um estudo mais aprofundado da gramática da língua-alvo, a prática constante da escrita e a exposição a materiais autênticos da língua para desenvolver a fluidez e a correção linguística. Também é útil contar com o apoio de um professor que possa fornecer *feedback* e orientação específica para a melhoria de outros aspetos problemáticos.

As composições apresentam uma estrutura básica, geralmente começando com uma saudação (como "Hola") e uma breve introdução pessoal, seguida pela descrição da rotina diária ou semanal da pessoa em questão. Em seguida, são mencionadas as atividades realizadas ao longo do dia, destacando-se os horários e as ações específicas. Algumas composições também mencionam as tarefas domésticas, as atividades realizadas aos fins de semana e outros detalhes relevantes. Por fim, é comum encerrar a composição com uma despedida. Os tempos verbais mais utilizados nas composições são o presente do indicativo e o presente do conjuntivo, usados para descrever ações habituais e rotinas. No entanto, em algumas composições, também são encontrados outros tempos verbais, como o pretérito perfeito e o futuro do indicativo, para indicar ações passadas ou futuras. Os conectores são

utilizados para estabelecer uma sequência lógica de ideias e facilitar a compreensão do texto. Alguns exemplos de conectores utilizados nas composições são "después" (depois), "luego" (em seguida), "por la mañana/tarde/noche" (de manhã/tarde/noite) e "a los fines de semana" (nos fins de semana).

As composições apresentam uma variedade lexical, com o uso de palavras e expressões relacionadas às atividades diárias, profissões, horários, tarefas domésticas, lazer, entre outros. É importante continuar a expandir o vocabulário e procurar sinónimos e expressões idiomáticas adequadas para enriquecer a comunicação e a escrita.

Os textos variam em tamanho, desde textos mais curtos e sucintos até textos mais longos e detalhados. A extensão da composição muitas vezes depende da habilidade do aluno em expressar as suas ideias de forma clara e concisa. Estes demonstram uma certa coerência e coesão, com uma sequência lógica de ideias e a conexão entre frases e parágrafos. Embora possam ocorrer alguns desvios ou repetições, os escreventes procuram manter a clareza e a organização em suas composições.

É fundamental ressaltar que, apesar da presença de erros, as composições mostram um esforço e tentativa de comunicação na língua-alvo. Com o tempo, prática e estudo contínuo, é possível aprimorar a escrita e a fluência na LE, minimizando os erros e alcançando uma maior precisão e naturalidade na expressão escrita. Apesar dos erros identificados, é perceptível o esforço dos alunos em utilizar um vocabulário variado, visto que os estudantes conseguem nomear profissões, descrever atividades diárias, mencionar lugares... Essa variedade lexical é um indicativo de uma tentativa de expressar-se de forma mais rica e abrangente. É perceptível a influência da língua nativa dos informantes nas composições, especialmente em estrutura de frases, uso de preposições e seleção de palavras. Essa interferência é comum em aprendentes de uma LE e requer atenção para identificar e corrigir esses padrões transferidos. É importante lembrar que o processo de aprendizagem de uma LNM é contínuo e gradual. Identificar os erros, procurar entender as regras gramaticais e praticar regularmente são passos essenciais para melhorar a habilidade de escrita em espanhol (ou em qualquer outra língua). Com o tempo e dedicação, é possível aprimorar a fluidez, a precisão na expressão escrita e também melhorar a oralidade.

As composições apresentam evidências da presença da interlíngua, que é a fase intermediária do processo de aquisição de uma LNM. Alguns aspetos relacionados com a interlíngua nas composições incluem a transferência da língua nativa, pois os alunos tendem a transferir estruturas gramaticais, vocabulário e padrões de uso da sua língua materna para a LNM. Tal pode resultar em construções gramaticais não naturais ou uso de palavras que são semelhantes, mas não equivalentes em espanhol, podendo também ocorrer a questão da fossilização. Nesta fase da interlíngua, os aprendentes têm o hábito de simplificar a língua-alvo, evitando estruturas mais complexas e, por isso, procuram utilizar

padrões linguísticos mais básicos, podendo ser observado em frases curtas e simples com falta de elaboração ou repetição de ideias.

Durante o processo de construção da interlíngua, os informantes podem alternar entre diferentes regras e padrões linguísticos, resultando em inconsistências na aplicação das regras gramaticais. Isso pode levar a erros gramaticais e a uma falta de uniformidade na composição. Os estudantes em fase de interlíngua podem utilizar estratégias de aprendizagem para compensar lacunas de conhecimento, isto significa que podem incluir o uso de fórmulas fixas, expressões idiomáticas ou palavras cognatas para se comunicar, mesmo que não sejam usadas de maneira totalmente precisa. É importante destacar que a presença da interlíngua é uma etapa normal e esperada no processo de aquisição de uma LNM. À medida que os alunos são expostos a mais *input* e recebem *feedback* corretivo, eles tendem a ajustar gradualmente a sua interlíngua, aproximando-se de uma competência mais próxima do espanhol normativo.

## Capítulo 3 – Estágio Pedagógico

Neste capítulo, irei relatar o estágio pedagógico. Em primeiro lugar, apresentarei a escola onde tive o prazer de realizar a prática docente e, posteriormente, farei uma breve descrição das turmas com as quais tive o gosto de trabalhar e acompanhar ao longo do ano letivo 2022/2023.

Será feita, ainda, uma explicação pormenorizada do estágio pedagógico na disciplina de Português e na disciplina de Espanhol. Por fim, descreverei as várias atividades extracurriculares realizadas ao longo do ano letivo com algumas fotografias dessas mesmas atividades.

### 3.1. A escola

O meu estágio pedagógico foi realizado na Escola Secundária Quinta das Palmeiras, localizada na cidade da Covilhã, na Rua de Timor. A escola está introduzida no grupo de escolas da Direção Regional do Centro e este ano faz, precisamente, trinta anos que está ao dispor da população da Covilhã, pela qual é reconhecida pela sua qualidade de ensino e ambiente escolar agradável. Na minha opinião, a escola revela um ambiente muito bom e que rapidamente deixa toda a comunidade escolar muito unida, desde professores, núcleo de estágio, assistentes operacionais e alunos. É necessário referir ainda que a escola tem disponível um website que permite aceder a toda a informação sobre, desde notícias sobre a comunidade escolar até às ofertas formativas e manuais escolares, entre outras informações (<https://www.quintadaspalmeiras.pt/portal/>).

A Escola Secundária Quinta das Palmeiras, fundada em 1987, continha apenas alunos do 3º ciclo do ensino básico, mas após alguns anos, em 2003/2004, passou a incluir, na sua oferta educativa, o ensino secundário. Desta forma, o número de alunos cresceu bastante passando de “cerca de 300 alunos para cerca de 900” (Projeto Educativo ESQP: 5), existindo mais alunos no ensino secundário (cerca de 533 alunos) do que no ensino básico (cerca de 400 alunos). Atualmente, a escola é uma referência nacional, sendo marcada pela sua “atitude dinâmica e na constante procura de melhorar e inovar as metodologias de ensino” (Oferta educativa, p. 20-21).



**Figura 1:** Escola Secundária Quinta das Palmeiras

A escola, para além dos dois ciclos de ensino já referidos, também inclui na sua oferta educativa dois Cursos Profissionais, o Curso de Técnico de Multimédia e o Curso de Técnico de Turismo. Com a abertura destes dois cursos profissionais, a escola permitiu uma maior visibilidade e uma maior procura entre os jovens interessados e, desta forma, a escola pode ir crescendo e melhorando sempre com o objetivo de proporcionar o melhor para os seus alunos. A instituição foi avaliada duas vezes: a primeira vez teve lugar no ano de 2006 e a segunda no ano de 2011 e nas duas avaliações obteve a nota máxima de “Muito bom” nos cinco domínios-chave: os resultados; a prestação de serviços educativos; a organização e gestão escolar; a liderança e a capacidade de autoavaliação e de progresso da escola.

A escola ao longo dos anos foi evoluindo de todas as formas possíveis e em 2010 foi inaugurado o Centro Tecnológico em Educação, conhecido entre a comunidade escolar como CTE, que tem uma variedade de tecnologias e contém um auditório, onde se realizam várias atividades como concursos, entregas de prémios, lançamentos de livros, palestras e ações de formação, uma biblioteca com uma grande diversidade de livros, revistas científicas e jornais e, ainda, um espaço (Centro Interpretativo) onde se realizam várias exposições muito interessantes culturalmente para a comunidade educativa.



**Figura 2:** Centro Tecnológico em Educação

A escola está sempre a inovar e a tentar dar o seu melhor contributo à comunidade escolar, para além do seu sucesso nas atividades e nos projetos que abraça. Esta escola foi pioneira ao aderir, em 2017, ao contrato de Autonomia e Flexibilidade Curricular juntamente com o Ministério da Educação. É um projeto inovador, no qual os alunos têm a hipótese de potencializar e desenvolver o seu currículo de acordo com os seus gostos pessoais.

Por último, é importante frisar mais uma vez todo o seu sucesso ao longo destes trinta anos, seja ao nível de atividades ou projetos aos quais se propõe, seja sem nunca esquecer a aprendizagem e o futuro dos seus alunos.

### **3.2. O núcleo de estágio**

No passado mês de setembro, do ano letivo 2022/2023, as professoras estagiárias Ana Carolina Soares, Francisca Elvas e Inês Queirós iniciaram o estágio pedagógico, sob a orientação e coordenação das professoras orientadoras de Português, Alice Carrilho e de Espanhol, Verónica Cruz, incorporaram o Núcleo de Estágio de Português e de Espanhol na Escola Secundária Quinta das Palmeiras.

Em primeiro lugar, devo mencionar que nós as três, desde o início do estágio, sabíamos que iríamos ter um longo percurso de trabalho pela frente, porém ao longo de todos estes meses sempre nos ajudámos e o mais importante no nosso grupo foi sempre a entreatajuda. No entanto, há sempre coisas que correm melhor que outras, mas as três sempre enfrentámos as dificuldades e ouvíamos sempre as opiniões de cada uma em relação a algo e/ou dúvidas que existissem. Fico feliz em mencionar que sempre nos mantivemos unidas até ao fim deste percurso. Fomos um grupo trabalhador, sempre pronto a ajudar e eficiente em todas as atividades que nos propúnhamos realizar. Todo este trabalho também não seria possível sem a ajuda das nossas professoras orientadoras que se mostravam sempre

disponíveis para ajudar e cooperar no que fosse necessário. Na minha opinião, em relação a mim e às minhas colegas de estágio, julgo que demos sempre o nosso melhor em todas as atividades que realizámos e que o nosso trabalho conjunto correu sempre da melhor forma possível.

Em relação às aulas, tivemos sempre a oportunidade de assistir às aulas umas das outras, o que permitiu adquirir mais conhecimentos. Ao assistir às aulas, íamos vendo os erros, completamente normais devido à nossa inexperiência, o que também permitiu que não os cometêssemos nas aulas seguintes, aprendendo o que devíamos e não devíamos fazer nas aulas. No final de cada aula, reuníamos com a respetiva professora da disciplina e comentávamos as aulas lecionadas, debatendo os aspetos positivos e os aspetos a melhorar. Todas estas críticas que fomos ouvindo ao longo do ano, tanto por parte das minhas colegas como por parte da professora, permitiu crescer a nível pessoal como profissional, as críticas construtivas permitiram que houvesse uma evolução constante ao longo deste processo.

Por fim, devo agradecer à escola. A escola e as professoras cooperantes foram, sem dúvida, essenciais para que pudesse evoluir profissionalmente na área por mim elegida. A escolha acolheu-nos desde o primeiro dia, o que nos deixou à vontade para trabalhar e tirar dúvidas, o que nos deu motivação para trabalhar e dar sempre o nosso melhor, com o objetivo de também o nosso trabalho ser reconhecido por todos. Em nenhum momento nos sentimos “excluídas” ou fomos apenas vistas como “as estagiárias”, o que nos dava uma motivação forte para darmos sempre o nosso melhor. Assim, considero que a nossa missão foi bem sucedida e saímos desde trajeto enriquecidas.

### **3.3. Caracterização das turmas**

#### **3.3.1. As turmas de Português**

No decorrer do estágio, tivemos a oportunidade de trabalhar com turmas de português e de espanhol. Lecionámos as aulas às turmas das orientadoras, sendo elas quatro turmas de português e três turmas de espanhol.

No que diz respeito ao português, apenas trabalhámos com turmas do terceiro ciclo, nomeadamente o 7<sup>o</sup>A, 7<sup>o</sup> B, 9<sup>o</sup>A e 9<sup>o</sup>D. No espanhol, já foi um pouco diferente, pois trabalhámos com uma turma do ensino secundário, o 11<sup>o</sup> B, C, D e E, em que vários alunos de várias turmas estavam juntos para esta disciplina, juntamente com mais duas turmas do 3<sup>o</sup> ciclo, o 8<sup>o</sup>A e o 9<sup>o</sup>D.

Consideremos, agora, em primeiro lugar, a turma do 7<sup>o</sup> A do Ensino Básico. Esta turma é constituída por quinze rapazes e treze raparigas. No decorrer das aulas houve alunos que marcaram pela positiva e outros pela negativa. No geral, a turma tinha um

comportamento satisfatório, onde havia, por vezes, muito barulho. Porém também trabalhavam quando era necessário. É uma turma que possuía alunos que não tinham dificuldades no português, mas também possuía alguns com um pouco de dificuldades na área. No geral, a turma teve um desempenho e aproveitamento aceitável, porém podia ser melhor nos resultados.

A turma do 7º B do Ensino Básico é constituída por catorze rapazes e por trezes raparigas. Esta turma não apresentava muitas dificuldades a português, existindo dois alunos que frequentavam o ensino especial, mas que estavam integrados na turma. Ao nível do comportamento era uma turma barulhenta e, por isso, podia existir um melhor aproveitamento e desempenho da mesma.

Tivemos também a oportunidade de trabalhar com a turma do 9ºA. A turma é composta por trezes rapazes e por catorze raparigas. A turma é pouco barulhenta, não apresentando muitas dificuldades em português. No geral, a turma tinha bons resultados, trabalhava e cumpria o que era pedido.

O 9º D é constituído por dezoito rapazes e por nove raparigas. A turma, no geral, é bastante difícil e não apresenta o melhor comportamento. A turma possui onze alunos com necessidades educativas especiais.

### **3.3.2. As turmas de espanhol**

Tivemos a oportunidade de trabalhar com duas turmas do terceiro ciclo e apenas uma turma de Ensino Secundário. A primeira turma é o 8ºA que é constituída por nove rapazes e dezanove raparigas. É uma turma tranquila, mas que por vezes fazia algum ruído em sala de aula. No entanto, era uma turma trabalhadora, aplicada e era notório o seu gosto pelo espanhol. No que diz respeito ao desempenho e ao aproveitamento, o balanço é positivo, pois em todas as avaliações havia notas muito altas.

O 9ºD é formado por dezoito rapazes e por nove raparigas. Apesar do seu comportamento difícil, no espanhol o interesse era notório e com aproveitamento. Nesta disciplina, toda a turma se esforçava para dar o seu melhor, principalmente nos debates, e mesmo com o “portunhol”, não deixando que isso afetasse a sua participação e nem deixavam de dar a sua opinião sobre a matéria. No geral, havia alunos que se destacavam pela positiva e outros que nem tanto pelos seus comentários inoportunos, que logo desencadeavam barulho e confusão em sala de aula.

Por fim, a última turma pertence ao Ensino Secundário e que corresponde ao 11º B/C/D/E. É composta por dez rapazes e dezasseis raparigas. Esta turma é uma junção de várias outras. Apesar de serem de turmas diferentes, notou-se ao longo do ano uma grande entejuda entre todos, assim como uma boa ligação. O balanço desta turma é bastante

positivo, mesmo até ao nível do comportamento. Foi sempre uma turma empenhada em todas as tarefas, uma turma trabalhadora e o seu gosto pelo espanhol era bastante expressivo. Foi uma turma muito agradável e muito interessante de se trabalhar, visto que cooperavam sempre e com grande entusiasmo em todas as atividades propostas. O seu rendimento de desempenho e aproveitamento foram excelentes.

### **3.4. Reflexão do estágio**

#### **3.4.1. Aulas observadas de Português e planificação das unidades didáticas - Primeiro semestre**

No decorrer do ano letivo, pude trabalhar com turmas do ensino básico, nomeadamente 7<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos, no que concerne à disciplina de português. A experiência foi muito enriquecedora, no sentido de que os do 7<sup>o</sup> ano estavam a começar o seu percurso num ciclo novo de estudos ao invés do 9<sup>o</sup> ano que está prestes a terminar este ciclo e a começar um novo. Todas as aulas foram lecionadas de acordo com o atual programa e com as metas curriculares desta disciplina, de acordo com os respetivos anos de escolaridade.

As minhas aulas observadas contaram com quatro aulas no primeiro semestre e cinco no segundo semestre, perfazendo um total de nove aulas. Em relação aos professores que observaram e avaliaram estas aulas, é importante salientar a Dr.<sup>a</sup> Alice Carrilho, docente de Português na Escola Secundária Quinta das Palmeiras, que acompanhou, colaborou e ajudou durante todas as aulas lecionadas. Também é importante destacar a supervisão pedagógica, por parte do docente do Departamento de Letras, o Professor Doutor José Henrique Rodrigues Manso.

No primeiro semestre do ano letivo 2022/2023, a Dra. Alice Carrilho deu-me a possibilidade de escolher uma das suas turmas para lecionar. Neste sentido, escolhi a turma do 7<sup>o</sup>A do terceiro ciclo do Ensino Básico. Desta forma, depois de escolher a turma pude ter o prazer de escolher uma das unidades e a que escolhi correspondeu à unidade “O Cavaleiro da Dinamarca” de Sophia de Mello Breyner Anderson. Dentro desta temática, lecionei duas das histórias encaixadas, que se chama “Amor em Veneza” e “Pêro Dias”, tendo início no dia 14 de novembro de 2022 e terminando a mesma no dia 24 do mesmo mês e do mesmo ano.

Na primeira aula, comecei por escrever o sumário no quadro para os alunos o copiarem para o seu caderno. Comecei por contextualizar a história na obra. Como a história se iria passar na cidade de Veneza, achei interessante apresentar aos alunos um PowerPoint sobre a cidade para que pudessem conhecer um pouco mais do lugar onde a cidade se passava. O PowerPoint continha informação como onde se localizava, sobre o número de

habitantes, alguma gastronomia mais tradicional, algumas das festas e eventos mais conhecidos, assim como alguns dos monumentos mais famosos da cidade, na qual incluí a Ponte dos Suspiros que continha a lenda de que essa ponte foi chamada dessa forma por causa dos suspiros dos condenados que quando a atravessavam viam pela última vez a cor do mar e do céu. Seguidamente, perguntei-lhes o que o título do excerto lhes sugeria, sobre o que achavam que a história ia falar e depressa vieram muitas respostas ao de cima, por parte dos alunos, referindo que se tratava de uma história de amor e, logo aí, disse-lhes que também esta cidade era símbolo do romantismo, para além da cidade de Paris (França). Neste sentido e como chegaram à resposta correta, o objetivo era fazer um levantamento do que achavam que o excerto iria tratar.

Após esta pré-leitura, procedi à leitura do excerto com os alunos em que ia pedindo a diversos alunos para ler um parágrafo e, no final de determinado parágrafo, ia parando para fazer questões de interpretação e de palavras que pudessem desconhecer o significado, de modo a perceber se estavam com atenção e se estavam a perceber o sentido do texto. A seguir, ainda resolveram as questões de interpretação que estavam na página 73 do manual e passei para a explicação sobre as categorias narrativas, sobretudo o narrador e as sequências narrativas, recorrendo a várias perguntas sobre o texto, para chegar ao objetivo que era explicar os tipos de narrador e as sequências narrativas. Recorri também ao quadro para fazer um esquema sobre este último tópico e sobre os tipos de narrador e recorri à página 66 do manual.

Num segundo momento da aula, comecei por escrever no quadro uma frase, onde depois expliquei ao pormenor as orações coordenadas, elucidando o que eram e como se classificavam de acordo com o valor da subclasse das conjunções (ou locuções conjuntivas) coordenativas, e destaquei o facto de que cada oração poderia ser sindética ou assindética. De modo a completar esta explicação, apresentei um PowerPoint sobre este assunto gramatical e também com as várias subclasses e conjunções/ locuções, sempre acompanhando com exemplos robustos e claros para que os alunos entendessem a matéria. Depois da explicação fizemos exercícios da página 75 do manual, a fim de puderem esclarecer possíveis dúvidas que pudessem surgir. A correção foi feita no quadro com os alunos.

Na segunda aula, comecei por escrever o sumário no quadro e pedi aos alunos para o copiarem para os seus cadernos. A seguir, de forma a recordar, pedi aos alunos um resumo do que falámos na aula anterior, nomeadamente sobre a história encaixada “Amor em Veneza”, que tínhamos lido na aula passada e também relembrei as sequências narrativas e os tipos de narrador. Após este momento de revisão, entreguei aos alunos uma ficha com o final do excerto, visto que a parte final do excerto não estava no manual. Durante a leitura por parte dos alunos, ia parando para fazer questões de interpretação, para ver se estavam todos atentos e se estavam a seguir a leitura, e ia fazendo um levantamento de possíveis

palavras que não soubessem o significado. Antes de seguir para uma segunda parte da aula, realizei um questionário em interação com os alunos sobre a história e sobre a obra. Na segunda parte da aula, fui pegando em exemplos do excerto, a fim de rever as funções sintáticas, tais como os tipos de sujeito, o predicado, o complemento direto, indireto e oblíquo, o predicativo do sujeito, o vocativo, o complemento agente da passiva e o modificador (do grupo verbal) e os graus dos adjetivos. Apresentei-lhes esta matéria em PowerPoint, acompanhando cada um destes itens gramaticais com exemplos esclarecedores para que não houvesse dúvidas (sobre este conteúdo procedi à entrega de uma ficha formativa na última aula, a fim de testar os seus conhecimentos sobre gramática, pois nesta aula já não houve tempo). Por fim, para trabalho de casa, pedi-lhes que imaginassem um final diferente para as duas personagens principais deste excerto (Vanina e Guidobaldo).

Na terceira aula de português deste primeiro semestre, comecei por escrever o sumário no quadro para os alunos copiarem. De seguida, realizei uma revisão sobre os conteúdos da última aula. Para começar a aula propriamente dita, pedi a vários alunos para lerem o texto que tinham levado para casa e fiz alguns comentários sobre os textos produzidos pelos alunos. A seguir, para introduzir a história de Pêro Dias, fiz algumas perguntas aos alunos, de forma a contextualizar esta história e a apresentar quem tinha sido este navegador português, apresentando imagens para que os alunos ficassem entusiasmados e interessados na história que iríamos ler e analisar. Após esta pré-leitura, entreguei-lhes a história do navegador visto que não estava no manual e passei então à leitura da história em que ia pedindo aos alunos para ler. Durante esta leitura, ia fazendo parágrafos para fazer perguntas de interpretação, nomeadamente sobre as personagens, os símbolos que estavam ao longo da história, a luta entre as personagens e também sobre a importância da comunicação em que, nesta em particular, cada um deu a sua opinião pessoal, para ver se estavam atentos e também para perguntar se conheciam o significado de todas as palavras ou se existia alguma que não conheciam.

Após esta leitura e análise do texto, e de forma a relacionar o tema do racismo, presente no texto, com a atualidade, ouvimos “Lágrima de Preta” de António Gedeão, na qual entreguei-lhes a letra da música para que pudessem acompanhar a audição e para que os alunos pudessem falar e dar a sua opinião sobre o racismo no mundo atual. Depois de ouvir, conversar e explorar um pouco com os alunos esta temática, foi momento de passar à gramática, para introduzir a formação de palavras. Peguei em várias palavras da história e perguntei-lhes como achavam que a palavra estava formada, visto que já tinham dado esta matéria e eu estava a fazer apenas uma revisão deste conteúdo gramatical. Após ouvir algumas respostas, passei então à explicação da formação de palavras (derivação e composição), auxiliando-me de uma apresentação em PowerPoint. Posteriormente, depois de explicar a matéria e ouvir as dúvidas existentes por parte dos alunos, recorri ao manual e

## Contributos para uma Redefinição do Conceito de Interlíngua. Aplicações à Aquisição e Aprendizagem do Português e do Espanhol

e pedi-lhes para fazerem os exercícios da página 230, dando-lhes um pouco de tempo para a sua resolução. Como já não houve tempo para corrigir os exercícios, a correção foi feita na aula seguinte.

Na quarta aula, comecei por escrever o sumário no quadro para os alunos copiarem para os seus cadernos. Nesta aula, comecei por fazer uma revisão dos conteúdos lecionados na última aula, tanto gramaticais como um resumo, por parte dos alunos, da história de Pêro Dias com o objetivo dos alunos se recordarem.

De seguida, entreguei-lhes uma ficha formativa sobre gramática para que pudessem pôr à prova os seus conhecimentos sobre o funcionamento da língua. A ficha continha vários exercícios com matéria já lecionada anteriormente, tais como a frase simples e complexa, as orações coordenadas, sobre os vários tipos de sujeito, o vocativo, o grau dos adjetivos, o complemento indireto e sobre o predicativo do sujeito- A estratégia passava por ler a pergunta para os alunos, dar-lhes algum tempo para resolverem sozinhos e depois apresentava a correção em PowerPoint. Desta forma, os alunos podiam ir participando na aula, fazíamos uma revisão sobre cada conteúdo de forma a esclarecer também dúvidas que pudessem surgir. Após a realização desta ficha e, após esclarecimento de dúvidas, corrigi os exercícios da página 230 do manual, que era sobre a formação de palavras lecionada na última aula.

De seguida, apresento de forma ilustrativa o plano de aula referente à primeira aula, mais o PowerPoint que usei nesta mesma aula.

**Plano da 1ª aula de Português**

Unidade	ANO: 7º	Disciplina: português
O caminho de Coimbra de D. João de Melo (Breyer 2009)	Turma: B	Ano letivo: 2022/2023
	Período: 1º, 2º, 3º, 4º	
	Sáb: 28	Professora Catarina de Portugal; Inês Queiroz; Professora Cooperante da ESCP: Dr.ª Alice Queiroz; Professor Orientador da UBE: Professor Doutor José Manuel Rodrigues Marques

**Objetivos**

Objetivos gerais	Sumário: Leitura e análise do excerto "Anos em terras" (Categorias de palavras: termos e orações coordenadas). Gramática: Orações coordenadas - resolução de exercícios.
------------------	--

**Resumo da avaliação**

Objetivos	Atividades	Avaliação
1. Compreensão do texto e identificação de informações essenciais.	1. Leitura e análise do excerto "Anos em terras".	1. Manual Alfabético, Tabela alfabética (pág. 171, 174)
2. Identificação de informações essenciais.	2. Análise gramatical.	2. Compreensão
3. Identificação de informações essenciais.	3. Análise gramatical.	3. Quadro
4. Identificação de informações essenciais.	4. Análise gramatical.	4. Ficha de trabalho

**Resumo da avaliação**

Objetivos	Atividades	Avaliação
1. Compreensão do texto e identificação de informações essenciais.	1. Leitura e análise do excerto "Anos em terras".	1. Manual Alfabético, Tabela alfabética (pág. 171, 174)
2. Identificação de informações essenciais.	2. Análise gramatical.	2. Compreensão
3. Identificação de informações essenciais.	3. Análise gramatical.	3. Quadro
4. Identificação de informações essenciais.	4. Análise gramatical.	4. Ficha de trabalho

Figura 3: Exemplo de planificação de uma aula de português (1ª aula do primeiro semestre).

## Contributos para uma Redefinição do Conceito de Interlíngua. Aplicações à Aquisição e Aprendizagem do Português e do Espanhol

**Principais monumentos**

- Basilica de São Marcos**  
A Basilica de São Marcos é a mais famosa das igrejas de Veneza.
- Piazzeta di San Marcos**  
Um dos lugares mais importantes e famosos de Veneza.
- Ponte dos suspiros**  
Porque razão se chama Ponte dos suspiros?

**Localização**

Veneza é uma cidade no nordeste da Itália.

Uma parte da cidade está listada como um Património Mundial, juntamente com a sua lagoa (Lagoa de Veneza).

**“Amor em Veneza”**

Inês Queirós 7ºB

**Festas e eventos populares**

- 01 Carnaval**  
Acontece geralmente entre fevereiro e março.
- 02 Festa del Bocolo**  
Os Venezianos apresentam a sua amada com uma rosa.
- 03 Veneza Jazz Festival**  
Para os amantes de Jazz.
- 04 Festival internacional de cinema de Veneza**  
O mais antigo do mundo.

**Principais pratos típicos**

- Sarde in saor**  
É uma entrada.
- Riso e Bisi**  
Um dos mais amados pelos Venezianos.
- Bigoli in salsa**  
Uma das massas mais famosas com peixe.
- Pasta e Fasoì**  
Prato camponês muito apreciado.

Figura 4: Exemplo de um

PowerPoint lecionado na 1ª aula do primeiro semestre

### 3.4.2. Aulas observadas de Português e planificação das unidades didáticas - Segundo semestre

No segundo semestre, comecei a lecionar as aulas de português no dia 15 de maio de 2023 e a turma com que fiquei neste segundo semestre foi uma turma do Ensino Básico, nomeadamente o 9ºA, turma esta que é composta por 28 alunos. Nesta turma, comecei por

apresentar-me e dizer aos alunos que seria eu que iria dar-lhes as próximas aulas. Depois de me apresentar, apresentei o sumário e o que iríamos fazer na aula. Enquanto os alunos passavam o sumário, procedi à chamada, a fim de ver se estavam todos presentes. Fiz uma pequena introdução ao autor do conto, onde questionei os alunos se sabiam algo do autor, se o conheciam ou se já tinham lido algo do mesmo. Como a resposta não foi positiva, apresentei uma breve biografia do mesmo através de um PowerPoint, para que os alunos se aproximassem mais deste e o ficassem a conhecer um pouco mais. No PowerPoint, comecei por apresentar alguns dados biográficos do escritor, tais como a data de nascimento, os seus estudos e apresentei ainda algumas obras e respetivos prémios. Logo a seguir, comecei por apresentar um slide designado “O poder das palavras”, onde apresento quatro poemas de autores portugueses, onde peço e questiono os alunos sobre o poder das palavras, refiro o lado bom e o lado mau das mesmas e os efeitos que podem ter nas pessoas e na sua vida. Os poemas foram os seguintes: “Sim, /conheço a força das palavras” de Carlos de Oliveira, “Há palavras que nos beijam” de Alexandre O’Neill, “Sangrentas são as palavras” de Herberto Helder e “É urgente destruir certas palavras” de Eugénio de Andrade. Todos os poemas escolhidos tiveram como objetivo fazer uma pré-leitura sobre o conto que iríamos fazer. Neste sentido, pedi a quatro alunos para lerem cada poema e, no fim, discutimos/ dialogámos sobre o que cada poema poderia querer dizer, sobre as palavras de modo a identificar as ideias – chave de cada um.

Após ouvir as opiniões dos alunos, indiquei-lhes a página do conto e fui pedindo que vários alunos fossem lendo um parágrafo. No fim da leitura de cada parágrafo, eu ia fazendo diversas perguntas aos alunos sobre o que tinham acabado de ler. As perguntas eram sobre o narrador, sobre as personagens, sobre períodos do texto, palavras que pudessem desconhecer o significado e, principalmente, sobre a ideia chave do texto. No fim, para consolidar a leitura, os alunos realizaram as perguntas de interpretação da página do manual, em que os alunos iam respondendo a cada uma oralmente e iam escrevendo as respostas ao quadro.

A segunda aula de português foi no dia 19 de maio de 2023. Nesta aula, comecei por apresentar o sumário, procedendo igualmente à chamada para verificar se todos os alunos estavam presentes. De seguida, comecei por pedir aos alunos um resumo do conto da história mediante várias perguntas sobre o narrador, o tipo de linguagem, as personagens, o significado da palavra “inócua” que foi ganhando ao longo do texto.

Após este resumo, apresentei um PowerPoint onde abordava várias questões sobre o mesmo, tais como o verbete de um dicionário com o significado da palavra e exemplos para que os alunos pudessem ver como é que a palavra pode ser empregue. Pedi também para classificarem a palavra quanto aos processos fonológicos e, por fim, apresentei vários segmentos textuais que o escritor usa para descrever o percurso da palavra ao longo do texto, para que me pudessem explicar e comentar o recurso expressivo em cada um dos segmentos.

Por fim, de modo a ouvir os alunos e para que pudessem participar livremente na aula, perguntei-lhes se na opinião deles o dicionário deveria receber os significados novos da palavra *inócuo* e os alunos responderam de forma ordeira e com opiniões bastante diferentes e bastante pensadas.

De forma a retomar a aula passada, apresentei um PowerPoint com sugestões de respostas para as perguntas de interpretação do manual, que os alunos tinham começado na aula anterior, mas que não tinham terminado e, assim sendo, apresentei as respostas das questões que já tinham realizado e, depois, seguimos com as restantes que já não eram muitas. Terminadas as questões sobre o texto e apresentadas as suas respostas foi tempo de ir a um exercício de tempos verbais do manual, logo a seguir às questões.

Depois, entretanto, apresentei-lhes outro PowerPoint sobre o valor modal. De forma a introduzir esta temática, comecei por apresentar algumas frases e perguntar-lhes o que elas tinham em comum. Deixei os alunos voltarem a ler as frases, pensarem um bocadinho e apenas um aluno conseguiu chegar à resposta pretendida. Depois expliquei-lhes que se tratava da Modalidade, no que consistia e que podia ser expressa através de vários fatores, tais como a entoação, da variação ou modo verbal, de verbos principais com função modal: pensar, crer, duvidar, permitir, lamentar..., de verbos auxiliares com valor modal: ter, poder, dever..., do verbo ser em expressões modais: é possível que, é lamentável que, é necessário que..., de adjetivos: bom, mau, desagradável... e de advérbios e locuções adverbiais com valor modal: ainda bem, felizmente, provavelmente, infelizmente...

Expliquei que existiam três tipos de modalidade, no que constituía cada um desses tipos e cada um acompanhado com exemplos, para que os alunos pudessem perceber melhor. De seguida, distribuí uma ficha com toda a explicação que estava no PowerPoint acompanhada de exercícios. Nesta aula, ainda houve tempo para os alunos começarem o primeiro exercício em que tinham de ligar os elementos da coluna A aos elementos da coluna B, para ligar as frases à sua modalidade com o seu valor.

A terceira aula foi no dia 22 de maio de 2023. Apresentei o sumário e enquanto os alunos passavam o sumário, fiz a chamada a fim de verificar se estavam todos os alunos presentes.

Depois deste passo, comecei por perguntar aos alunos se se lembravam dos tipos de modalidade e para explicar cada uma delas, ao que responderam acertadamente. Após feita a revisão sobre o assunto, procedi à correção dos exercícios da ficha formativa sobre o Valor Modal, começando por ler o primeiro exercício e explicando o que era para fazer e, de seguida, cada aluno lia uma frase e dizia a qual modalidade pertencia. O outro exercício que estava incluído na ficha, um exercício para escrever frases a partir dos elementos apresentados respeitando os valores modais assinalados, ficou para trabalho de casa. Quanto à correção do primeiro exercício foi apresentada através de um PowerPoint, para que os alunos pudessem conferir se tinham as suas respostas corretas.

Depois fizemos um quizz em que recorri à Escola Virtual, com 22 perguntas de escolha múltipla sobre o conto “A palavra mágica” de Vergílio Ferreira, para que o conto ficasse consolidado. A fim de manter um diálogo com os alunos, perguntei-lhes se recomendavam a leitura do conto, se tinham gostado, qual a sua personagem favorita e porquê, a parte favorita do conto, entre outras perguntas. Por fim, de forma a fomentar o gosto pela escrita, realizei uma oficina de escrita criativa, visto que a história deixa um final aberto para que o leitor possa imaginar o resto do conto. Neste sentido, os alunos foram convidados a escrever um final com base em alguns tópicos, tais como: narrador, espaço e tempo, caracterização direta/indireta das personagens, nome e descrição do colega (filho do Gomes). No final, cada grupo levantou-se do seu lugar para ir à frente ler em voz alta os seus textos, para que os restantes colegas pudessem fazer comentários pertinentes. Como sobraram cerca de cinco minutos, aproveitei para antecipar a aula seguinte.

A quarta aula teve lugar no dia 26 de maio de 2023 e foi observada também pelo professor doutor Henrique Manso. Em primeiro lugar, escrevi o sumário no quadro e enquanto os alunos o escreviam no seu caderno, realizei a chamada para ver se algum aluno estava a faltar. Como havia trabalho de casa (exercício 2 da ficha formativa sobre o Valor Modal), fizemos em conjunto com os alunos uma revisão dos tipos de modalidade e realizámos em conjunto a correção do exercício. As respostas apareciam à medida que os alunos respondiam em voz alta, em formato PowerPoint.

Seguidamente, expliquei o que iríamos fazer. Nesta aula, iniciei um conto novo “Felicidade clandestina” de Clarice Lispector e antes de passar à sua leitura e análise, comecei por apresentar um vídeo com dados biográficos sobre a escritora e pedi aos alunos para apontarem todos os dados que conseguiram no seu caderno. Depois de ouvirem e verem o vídeo, perguntei-lhes então o que tinham conseguido apontar e os alunos conseguiram apresentar a maior parte da biografia da autora. A seguir, apresentei mais alguns dados em formato de PowerPoint, nomeadamente algumas obras; apresentei também um selo que foi vendido no Brasil em sua homenagem desenhado pela sua neta e apresentei algumas das temáticas de que a autora fala nos seus livros. Posteriormente, procedemos à leitura e análise pormenorizada do conto. Em primeiro lugar, comecei por tentar decodificar o título em conjunto com os alunos, perguntei-lhes sobre o que achavam que era o texto, com o objetivo de fazer uma antecipação. Depois de feito este levantamento com os alunos sobre o título, começámos a leitura. Cada aluno fazia a leitura de um parágrafo, depois havia uma interrupção para analisar esse excerto e para explicar palavras ou expressões que os alunos não conheciam, ia realizando perguntas sobre o texto para verificar se os alunos estavam a prestar atenção à leitura e também para fazer uma sistematização/ consolidação dos conteúdos. As perguntas eram sobre as categorias da narrativa: personagens; narrador; espaço; caracterização física; psicológica; recursos estilísticos (metáfora, comparação,

adjetivação, ironia); expressões temporais e clarificação da relevância acerca do tipo de habitação das personagens do conto, entre outras questões igualmente importantes.

No final do conto, voltei a questionar os alunos sobre que felicidade era aquela que a autora abordava no texto. No final da leitura, realizei com os alunos um Kahoot, um jogo de perguntas de escolha múltipla com o objetivo de verificar se os alunos compreenderam o sentido do texto.

A última aula de português teve lugar no dia 29 de maio de 2023. Em primeiro lugar, comecei por escrever o sumário no quadro para que os alunos pudessem passar para o caderno. Em seguida, em conjunto com os alunos e de modo a dar-lhes a palavra, pedi que me fizessem o resumo da história que tínhamos lido na aula passada. Ainda sobre o conto, ficaram dois pontos por abordar e, por isso, retomei o conto e a revisão de modo a integrar estes dois pontos que faltavam na sua análise, nomeadamente o facto de o conto estar escrito com a variedade do português do Brasil e não com a variedade do português europeu e ainda o livro *As Reinações de Narizinho de Monteiro Lobato*, livro esse que é o principal objeto de que a escritora fala no conto e que a personagem principal quer tanto. Neste sentido, comecei por abordar os alunos se conheciam algumas diferenças entre as duas variedades e vários alunos disseram logo o vocabulário e refiram também a questão do pronome pessoal antes do verbo. Ditos estes exemplos pelos alunos, pedi-lhes para identificarem no texto e me darem exemplos do que tinham acabado de referir. Posteriormente, apresentei essas diferenças mencionadas pelos alunos num PowerPoint juntamente com outros exemplos do conto, pois existiam muitíssimos. Depois, mostrei outras diferenças, pedindo sempre aos alunos exemplos. Finalizada esta parte, foi tempo de lhes dar a conhecer o livro mencionado no texto. Apresentei um pouco do livro, falei do livro em geral e, depois, recorri à internet, ao Youtube, para lhes mostrar um vídeo, de um jornal brasileiro, sobre o livro, para que eles tivessem a noção de que o livro é muito importante na literatura brasileira e que até deu origem a uma série televisiva, tanto no Brasil como até em Portugal, série essa conhecida como *O sítio do Pica Pau Amarelo*. Os alunos não conheciam mais ficaram interessados.

Na segunda parte da aula, realizei uma ficha formativa com questões sobre a história e com exercícios de gramática sobre o valor modal. Os alunos iam realizando uma pergunta de cada vez, eu dava sempre uns minutos para a realização da pergunta, pedia a um aluno para responder e a seguir apresentava uma sugestão de resposta em PowerPoint. A parte da gramática também se sucedeu desta forma e os alunos respondiam sempre em primeiro lugar e, depois, apresentava as soluções.

### **3.4.2.1. Aulas observadas de Espanhol e planificação das unidades didáticas**

Contrariamente à disciplina de Português, no primeiro semestre, tive a oportunidade de lecionar a uma turma do ensino secundário. Após um sorteio entre as quatro professoras estagiárias, ficou decidido que iria lecionar ao 11º ano do Ensino Secundário, tendo, posteriormente, optado pela unidade “*!Viajar es vivir!*” em que as quatro aulas correspondentes foram de 90 minutos, cada. No segundo semestre, fiquei com uma das turmas do Ensino Básico, que foi o 8ºA, sendo que esta turma tinha uma aula de 90 minutos e uma outra em que estavam divididos por turnos e, por isso, tinham 45 minutos.

Considerei esta experiência um grande desafio, pois o facto de passar noventa minutos a falar em/sobre língua espanhola despertou em mim, um receio, e por isso, um desafio a superar. Também a idade era um fator propício para algum barulho ou conversas paralelas, porém devo reforçar que a turma era agradável e muito respeitosa, tendo a consideração de que não havia nenhum momento em que me sentisse constrangida por me enganar ou não saber explicar algo da melhor forma.

De facto, considerei esta experiência um pouco mais enriquecedora no sentido de que pude experienciar esta prática pedagógica nos dois ciclos de estudos, que por si são bastante diferentes.

No que diz respeito aos professores que assistiram e avaliaram as aulas observadas, é de realçar a importância da Dra. Verónica Cruz, docente da disciplina de Espanhol na Escola Secundária Quinta das Palmeiras, que nos acompanhou ao longo de todo este processo e que observou a nossa evolução ao longo das aulas. É importante também referir a presença, por parte da docente do Departamento de Letras da UBI, da professora doutora Ana Bélen Cao Míguez.

### **3.4.2.2. Aulas observadas de Espanhol e planificação da unidade didáctica – Primeiro Semestre**

Como já foi referido anteriormente, no primeiro semestre do ano letivo 2022/2023, tive o gosto de lecionar à turma do 11º ano do Ensino Secundário. Neste sentido, a Dra. Verónica Cruz deu-nos a liberdade de escolher uma unidade didáctica. Escolhi a unidade didáctica “*Viajar es vivir!*”, do manual *Ahora Español*.

Comecei a lecionar esta unidade didáctica em janeiro de 2023 e terminei esta unidade didáctica no dia 17 de janeiro de 2023, em que todas as aulas foram de 90 minutos. É importante realçar que, durante o primeiro semestre, andava-se a prever uma visita de estudo a Salamanca, no final do ano, e por isso, o foco das aulas foi tentar que os alunos se entusiasmassem e se interessassem com a mesma.

Tendo em consideração que a professora, nas suas aulas, já tinha dado início a esta unidade, na minha primeira aula desta unidade, dei seguimento ao estudo dos lugares da

cidade e também das comunidades de Espanha. Em primeiro lugar, escrevi o sumário no quadro e, enquanto os alunos o copiavam para os seus cadernos, fiz a chamada, a fim de ver se estava a faltar alguém.

Após este momento, fazendo uma ponte com as aulas passadas, perguntei aos alunos se se lembravam do que tinham falado, com o objetivo de recordar algum vocabulário estudado anteriormente, nomeadamente os pratos típicos, os alimentos e as comunidades espanholas. Depois de os ouvir, apresentei um mapa de Espanha com todas as suas comunidades para que os alunos se recordassem e, em seguida, apresentei alguns lugares da cidade em que os alunos iam apontando no seu caderno. Após a exploração do vocabulário, entreguei-lhes uma ficha sobre este conteúdo, para que pudessem pôr em prática o que tinham acabado de aprender.

Posteriormente, foi tempo de passar à gramática. Entreguei-lhes uma banda desenhada, feita por mim, sobre uma viagem a Salamanca. Depois de uma leitura, por parte dos alunos, e esclarecendo algum vocabulário que podiam desconhecer, perguntei-lhes se conseguiam identificar a perífrase que estava no texto. A resposta foi positiva e, sem muito esforço, os alunos conseguiram identificá-la. A partir dessa identificação, fiz uma breve síntese do verbo *ir* no presente e, depois, expliquei então no que consistia e como se usava. Como na banda desenhada estavam alguns verbos reflexivos, achei por bem clarificar a colocação dos pronomes reflexivos e quando se usa a perífrase verbal (*ir a + infinitivo*). De forma a ver se os alunos tinham entendido este conteúdo gramatical, entreguei-lhes uma ficha com exercícios, para que pudessem resolver sozinhos cada um dos exercícios e, depois, fizemos a correção para que pudessem esclarecer eventuais dúvidas que surgissem.

Na segunda aula, comecei por escrever o sumário no quadro e, enquanto os alunos o copiavam para os seus cadernos, eu procedi à chamada para ver se estavam todos os alunos presentes em sala de aula. Depois de os alunos terem copiado, perguntei-lhes sobre o que tínhamos falado na aula passada, dando exemplos concretos para que eles adivinhassem a loja de que eu estava a falar e rapidamente chegavam à resposta, assim como souberam responder sobre o uso e formação da perífrase verbal.

Depois de ter feito este breve resumo com os alunos sobre a matéria lecionada na aula precedente, de modo a fazer uma ponte com os conteúdos, voltei a referir a viagem a Salamanca, onde incorporei a perífrase verbal. Perguntei como gostariam de fazer essa viagem e os alunos, neste momento, ficaram um pouco em silêncio e dando margem para um pouco de brincadeira. Perguntei-lhes se gostavam de ir a Salamanca a pé e, a partir daí, consegui obter várias respostas e introduzi, desta forma, os meios de transporte através de um PowerPoint. À medida que ia sendo feita a apresentação do vocabulário, os alunos iam copiando para o seu caderno, para que pudessem ficar com a matéria toda correta e registada. Enquanto passava cada um dos slides, ia explicando o uso das preposições que se usam com os meios de transporte (*en/a*). Posteriormente,

entreguei-lhes uma ficha com exercícios sobre esta temática, para que pudessem pôr em prática este vocabulário e, depois de feita a correção, expliquei no que consistiria a tarefa final (foi um debate no qual os alunos propuseram várias possibilidades de atividades para realizar em Salamanca) e, usando frases com instruções sobre a tarefa final, expliquei as orações subordinadas finais e introduzi o presente do subjuntivo (formação dos verbos regulares e alguns irregulares) com a estrutura *para que + subjuntivo*. Depois de feita uma explicação sobre estes conteúdos, entreguei-lhes uma ficha com toda a matéria esquematizada para que pudessem estudar mais tarde. Esta ficha continha exercícios sobre a gramática e a correção dos exercícios foi feita pelos alunos no quadro.

Na terceira aula deste primeiro semestre, escrevi o sumário no quadro para que os alunos copiassem para os seus cadernos e, como sempre, antes de iniciar a aula propriamente dita, procedi a uma revisão dos conteúdos da última aula. A seguir, antes de partir para a leitura, fiz um par de perguntas sobre a cidade, a fim de saber se os alunos já tinham pesquisado alguma coisa ou se conheciam algo sobre a cidade. Então, depois de ter esta conversa com os alunos, parti para a leitura de um folheto sobre a cidade de Salamanca, que eu própria fiz, pedindo a vários alunos para lerem e, no final, fiz uma análise do folheto com perguntas sobre o mesmo.

O objetivo deste folheto era introduzir léxico relacionado com atividades e objetos turísticos que os alunos achariam importantes e necessários para a viagem. Depois deste momento de leitura e análise de um texto, apresentei um PowerPoint com várias atividades que os alunos poderiam fazer em Espanha, como por exemplo *excursiones a pie, pasear, salir de juerga, ir al café, ir al museo* entre outras atividades e, por fim, mostrei alguns objetos que são necessários levar para uma viagem. Os alunos iam apontando os nomes dos objetos nos cadernos. Havia muitos objetos que não estavam no PowerPoint, porque levei num saco diversos objetos pessoais que eu levaria comigo para uma viagem. Foi um momento muito divertido, pois nenhum dos alunos sabia o que estava dentro do saco e então sempre que eu colocava a mão para tirar um objeto tentavam adivinhar. Por fim, perguntei-lhes que objetos levariam eles para a viagem e começaram a dizer alguns. Quando estava a falar dos meus objetos que levaria para a viagem, fui utilizando alguns conectores para justificar as minhas escolhas e os alunos repararam em alguns e, desta forma, consegui passar para a gramática.

Para me auxiliar, coloquei no PowerPoint três frases e disse-lhes que tinham três conectores e perguntei-lhes se conseguiam descobrir quais eram. Depois de descobertos os conectores, perguntei-lhes o que faziam os conectores nas frases e alguns alunos disseram que estava a explicar o motivo de algo e expliquei que existiam outros conectores tais como *porque, pues, es que, como...* Logo a seguir, distribuí uma ficha sobre as orações subordinadas causais para pôr em prática este conteúdo e para ver se os alunos tinham dificuldades ou dúvidas na sua realização e, mais uma vez, a correção dos exercícios foi feita no quadro com os alunos. Para terminar a aula, os alunos começaram a preparar propostas de planos de viagem com a ajuda de

## Contributos para uma Redefinição do Conceito de Interlíngua. Aplicações à Aquisição e Aprendizagem do Português e do Espanhol

um guião com instruções e esta atividade tinha como objetivo preparar a expressão escrita e também o debate para escolher o melhor plano de viagem.

Na quarta aula e última deste primeiro semestre, comecei por escrever o sumário no quadro para que os alunos pudessem copiar para os seus cadernos e, de seguida, começámos por fazer uma revisão da aula passada para que os alunos não se esquecessem do que foi estudado. A seguir, para introduzir os vários tipos de alojamento, perguntei-lhes onde gostavam de ficar durante a estadia e que tipos de alojamento conheciam e, depois de ouvir algumas opções de alojamento, passei para o *Powerpoint* com vários tipos de alojamento, para que cada aluno pudesse escolher o seu preferido para a viagem a Salamanca. Foi importante destacar a diferença entre dois deles que foram o *hostel*, *hostal*, pois poderiam causar alguma confusão.

Durante a apresentação do PowerPoint, primeiro apresentava as imagens e só depois o nome em espanhol. Na passagem para a gramática e, de modo a fazer a ponte com as aulas passadas, criei um folheto informativo sobre o escritor Miguel de Unamuno e sobre a sua casa-museu que fica em Salamanca. Entreguei-lhes este folheto e, a seguir, pedi a alguns alunos para lerem e, no final da leitura, perguntei se existiam dúvidas sobre algum vocabulário que podiam não conhecer. Feita a leitura, perguntei-lhes se conheciam algum conector e se conseguiam destacar mais alguns no folheto e se conseguiam descobrir o seu uso. Feita esta análise e este levantamento por parte dos alunos, apresentei-lhes em *Powerpoint* com mais conectores, que poderiam usar na sua expressão escrita e oral, e os alunos iam copiando para o caderno para que ficassem com apontamentos. Nesta aula, começámos ainda a fazer uma ficha sobre os conectores e o exercício consistia num diálogo e os alunos tinham de completar os espaços em branco. A seguir, apresento de forma ilustrativa, como exemplo, a planificação da primeira aula, mais o plano de unidade, e ainda uma banda desenhada que criei e uma apresentação de PowerPoint:

**Figura 5:** Exemplo da Planificação da Unidade do 11º ano

PLAN DE CLASE	
<p>Fecha: 6/11/22                  Curso y grado: 1º                  Materiales: none                  Metodología: AC (Aprendizaje por Competencias)                  Profesora Coordinadora del Instituto: Virginia Cruz                  Profesora responsable de la Unidad: Ana Isabel Cruz Velasco</p> <p>DESCRIPCION DE LA UNIDAD DE LA CLASE:</p>	
<p><b>OBJETIVOS DE LA UNIDAD DE LA CLASE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar las características de la clase.</li> <li>Comprender la importancia de la lectura en la vida cotidiana.</li> <li>Analizar el contenido del texto y el propósito del autor.</li> <li>Identificar los elementos de la estructura del texto.</li> <li>Comprender el uso de los conectores.</li> </ul>	
<p><b>DESCRIPCION DE LA CLASE:</b></p> <p>1º La profesora explica los contenidos de la unidad y los alumnos les repiten en el cuaderno. <b>10min</b></p> <p>2º La profesora explica los contenidos de la unidad y los alumnos les repiten en el cuaderno. <b>10min</b></p> <p>3º La profesora explica los contenidos de la unidad y los alumnos les repiten en el cuaderno. <b>10min</b></p> <p>4º La profesora explica los contenidos de la unidad y los alumnos les repiten en el cuaderno. <b>10min</b></p> <p>5º La profesora explica los contenidos de la unidad y los alumnos les repiten en el cuaderno. <b>10min</b></p>	
<p><b>DESCRIPCION DE LOS CONTENIDOS DE LA CLASE:</b></p> <p>1º La profesora explica los contenidos de la unidad y los alumnos les repiten en el cuaderno. <b>10min</b></p> <p>2º La profesora explica los contenidos de la unidad y los alumnos les repiten en el cuaderno. <b>10min</b></p> <p>3º La profesora explica los contenidos de la unidad y los alumnos les repiten en el cuaderno. <b>10min</b></p> <p>4º La profesora explica los contenidos de la unidad y los alumnos les repiten en el cuaderno. <b>10min</b></p> <p>5º La profesora explica los contenidos de la unidad y los alumnos les repiten en el cuaderno. <b>10min</b></p>	

Descripción de los contenidos de la clase	Tiempo
P1 Presentación de un <i>Powerpoint</i> con material de apoyo y lectura preliminar. Los alumnos les repiten el vocabulario en su cuaderno.	10min
P2 Ejercicios y corrección de los datos de trabajo sobre el vocabulario enseñado.	10min
(Véase 1)	
P3 Lectura y análisis de un texto sobre la vida de Unamuno. A los alumnos se les pide que lean el texto y que respondan a las preguntas de comprensión lectora. Se les pide que identifiquen el propósito del autor y que analicen la estructura del texto.	10min
(Véase 2)	
P4 Ejercicios y corrección de los datos de trabajo sobre el vocabulario enseñado. Los alumnos explican por qué se utilizan los conectores.	10min
(Véase 3)	
P5 La profesora explica los contenidos de la unidad y los alumnos les repiten en el cuaderno. Se les pide que identifiquen el propósito del autor y que analicen la estructura del texto.	10min
(Véase 4)	
P6 La profesora explica los contenidos de la unidad y los alumnos les repiten en el cuaderno. Se les pide que identifiquen el propósito del autor y que analicen la estructura del texto.	10min
(Véase 5)	

**Figura 6:** Planificação da 1ª aula do 1º semestre referente à unidade *¡Viajar es Vivir!*



**Figura 7:** Banda desenhada criada por mim (1ª aula)



**Figura 8:** Folheto sobre Salamanca criado por mim (3ª aula)

### 3.4.2.2 Aulas observadas de Espanhol e planificação da unidade didática – Segundo Semestre

Neste segundo semestre, tive a oportunidade de lecionar uma turma do ensino básico, nomeadamente o 8ºA. Desta vez, a unidade lecionada foi “*Lo hacemos juntos?*”.

A primeira aula lecionada foi no dia 22 de março de 2023 e começou com a habitual escrita do sumário no quadro para os alunos copiarem. A seguir a apresentar o sumário, perguntei-lhes o que achavam que iam estudar, segundo o título da nova unidade didática. Comecei por entregar-lhes uma ficha sobre a rotina diária de Mr. Bean e, enquanto viam o vídeo sobre o mesmo, iam completando a ficha para que no final conseguissem dizer algumas das atividades que a personagem fazia no seu dia a dia.

Depois de feita esta primeira exploração com os alunos, apresentei-lhes um PowerPoint com vocabulário sobre a rotina diária em que à medida que ia passando os “slides” da apresentação ia lendo os exemplos. Estes exemplos tinham várias cores: os verbos reflexivos estavam a verde, os verbos a preto e as horas a azul, para que ficasse tudo claro e não surgissem dúvidas. Também apresentei alguns verbos reflexivos, como por exemplo, *ducharse* e *peinarse* entre outros que são precisos para falar da rotina diária. Expliquei-lhes o que eram os verbos reflexivos, os pronomes que se usam a seguir à pessoa, apresentei-lhes alguns verbos reflexivos irregulares, tais como *despertarse*, *acostarse* e *vestirse* em que lhe expliquei que havia uma mudança de vogal. Como os alunos poderiam ter dificuldades nesta matéria, apresentei-lhes estes e outros verbos conjugados e à medida que ia explicando e ia apresentando os verbos e as mudanças que ocorrem nos mesmos, reforcei a explicação das vogais que mudavam e para quais passavam. A seguir a esta exploração, entreguei-lhes uma ficha com um crucigrama para completar sobre os verbos

reflexivos relacionados com a rotina diária e a sua correção foi feita no quadro, no qual eu pedia a um aluno para me dar a resposta e escrevia-a no quadro.

Num segundo momento da aula e de modo a fazer ponte e de forma a introduzir a temática das horas, perguntei-lhes se tinham reparado nas cores e perguntei-lhes o que é que estava a azul e, rapidamente, obtive respostas. Desta forma, foi mais fácil introduzir este tema. Comecei, então, a perguntar como é que achavam que se perguntava a hora em espanhol e depois de ouvir algumas respostas, apresentei a forma mais formal para a qual os alunos indicaram a pessoa *usted* e a forma mais informal para a qual os alunos conseguiram remeter a pessoa *tú*. E, depois, foi então o momento de mostrar-lhes um relógio no quadro e explicar-lhes como se dizia, referindo qual o ponteiro dos minutos e das horas e alertando para o facto de em *menos cuarto* e *y cuarto* não levam “um” como em português. Seguidamente, entreguei-lhes uma ficha com toda a matéria explicada, para que pudessem ficar com apontamentos e também com o que eu tinha acabado de explicar. Esta mesma ficha englobava alguns exercícios sobre este conteúdo. Entretanto, dei-lhes algum tempo para fazer o primeiro exercício e depois corrigimos e sempre assim com todos os exercícios da ficha.

Neste mesmo momento, como os alunos já estavam a dispersar um pouco também devido à hora do almoço, passei para o último momento da aula que era um jogo que se chamava “El ladrón de Netflix”. Os alunos ficaram mais entusiasmados com o jogo e acabaram por ficar menos agitados, isto porque o jogo foi feito em pares. A restante ficha foi para trabalho de casa e a sua respetiva correção teve lugar logo imediatamente na aula seguinte. O jogo era de adivinha em que uma personagem tinha uma conta Netflix apenas para um dispositivo, mas deixa a palavra-passe à sua irmã e à sua família com a condição de que só podiam usar a conta num horário específico, que era entre as nove da manhã e as três da tarde. No entanto, à noite, essa personagem não consegue ver a sua série porque há alguém a usar a sua conta. Através de pistas sobre a rotina de cada personagem da família, o objetivo era descobrir quem estava a mentir sobre a sua rotina. Para ser mais fácil para os alunos, distribuí uma ficha com as pistas, para que tentassem descobrir o suposto ladrão. No final foi discutido quem era o ladrão e como tinham descoberto.

Na segunda aula, os alunos estavam desdobrados em blocos de 45 minutos. Primeiramente, nesta aula, como sempre, comecei por escrever o sumário no quadro para os alunos copiarem. A seguir, antes de passar à matéria desta aula, era imperativo terminar a correção da ficha sobre as horas e verificar se existiam dúvidas por parte dos alunos. Posteriormente, como habitualmente, comecei por fazer uma revisão com os alunos sobre a matéria dada na última aula. Feita esta revisão, introduzi o léxico que iríamos abordar nesta aula através de perguntas aos alunos. Perguntei-lhes se ajudavam em casa os pais, se faziam alguma tarefa doméstica e, logo, muitas respostas vieram ao de cima. De seguida,

com a ajuda de um PowerPoint, realizei uma atividade para introduzir os verbos de cada tarefa doméstica e, no fim, tentavam relacionar esses verbos com as suas definições. Após este primeiro encontro com os verbos, passei, então, para as tarefas domésticas. No PowerPoint, a fim dos alunos participarem e tentarem dizer em espanhol cada atividade, em primeiro lugar, mostrava-lhes uma imagem de cada tarefa doméstica e só depois mostrava a forma correta em espanhol. Relacionado com as tarefas domésticas, pareceu-me também importante mostrar-lhes algum vocabulário relacionado com cada tarefa doméstica. À medida que ia passando os “slides” do *Powerpoint*, os alunos iam completando uma ficha com cada tarefa doméstica e completando com os verbos em falta. Uma vez mais, não dispensei a correção feita em conjunto com os alunos no quadro para que pudessem corrigir se algo estivesse errado. Posteriormente, propus uma atividade prática, nomeadamente um jogo no Khaoot sobre este conteúdo lexical.

A terceira aula começou, igualmente, da forma habitual, com o sumário escrito no quadro para os alunos copiarem e, logo a seguir, com uma revisão das aulas anteriores, em que mais uma vez os alunos foram bem-sucedidos.

Esta aula foi dedicada ao *objeto directo* e *indirecto* em que através de um *powerpoint* expliquei o seu uso, como se substitui nas frases, a sua ordem e posição nas mesmas, tudo explicitado através de frases para que os alunos pudessem acompanhar o raciocínio e percebessem como se operam estas mudanças. Para introduzir este tema gramatical, apresentei um texto com a repetição da mesma palavra, para que os alunos conseguissem dizer-me que a palavra “flores” estava muitas vezes repetida e, de facto, conseguiram chegar a esse ponto. A partir daí, comecei a explicação propriamente dita sobre este assunto, recorrendo a frases que estavam no PowerPoint. Expliquei que no *objecto directo* se substituía a palavra pelos seguintes pronomes *me, te, lo/la, nos, os, los/las* indicando a pessoa correspondente e que se usava maioritariamente para “coisas”, mas também podia ser para pessoas e que podia perguntar-se ao verbo *¿qué?* e, exatamente o mesmo para o *objecto indirecto* em que se substituía por *me, te, le, nos, os, les* realçando que todas as pessoas eram iguais com a exceção das terceira pessoas do singular e plural e que, neste caso, se referia a pessoas e que se podia perguntar ao verbo *¿quién?*.

Chegou a parte depois da colocação dos pronomes em que expliquei que ambos ficam quase sempre antes do verbo, salvo três exceções: imperativo, gerúndio e infinitivo em que ficam depois dos verbos. Expliquei ainda que com a perífrase verbal *tener que + infinitivo* pode vir antes ou depois do verbo conjugado. Em relação à ordem dos dois objetos, esclareci que a ordem é sempre em primeiro lugar o *objecto indirecto* e depois o *objeto directo*. Por fim, recorrendo, mais uma vez a um conjunto de frases, expliquei quando os pronomes *le, les* das terceiras pessoas passam a *se* quando estão acompanhados

de *lo, la, los, las*. É importante realçar que entreguei uma ficha com este tema todo esquematizado e devidamente explicado para que os alunos mais tarde pudessem consultar a ficha e para que pudessem estudar. De seguida, para poder ver se existiam dúvidas ou se algo não tinha ficado muito claro, recorri aos exercícios da página 79 e 80 do manual e dei-lhes um pouco de tempo para que pudessem fazer sozinhos os exercícios. Depois fizemos a correção no quadro. Durante o tempo em que estavam a fazer os exercícios, ia percorrendo os lugares dos alunos para ajudar e para ver se tinham dúvidas. De seguida, apresentei aos alunos um saco com vários objetos em que cada aluno tirava um à sorte e tinha de construir uma frase normal e outra para substituir com o pronome adequado. Após esta atividade, apresentei e entreguei-lhes uma ficha sobre a rotina de um cantor espanhol que se chama *Bad Bunny*, rotina essa que inventei para que também lhes pudesse servir de guião para a tarefa final. Antes de começar com a leitura, expliquei a tarefa final que iriam fazer e que a ficha que tinha distribuído servia como modelo para se poderem orientar para a tarefa final desta unidade didática. Na leitura pedi sempre aos alunos para serem eles a lerem e durante a leitura corrigia algum erro ou alguma palavra que não estivessem bem dita e, no final, perguntei se existiam dúvidas de vocabulário que podiam desconhecer. Nesta aula já não houve tempo para fazer as perguntas de interpretação sobre o texto e, por isso, solicitei aos alunos que fizessem em casa, porque iríamos corrigir na aula seguinte.

Nesta quarta aula, volto a lembrar que os alunos estavam desdobrados em blocos de 45 minutos. Para começar esta aula, escrevi o sumário no quadro para os alunos copiarem. Antes de passar à correção do trabalho de casa, fiz uma revisão juntamente com os alunos sobre o conteúdo gramatical lecionado na última aula. Como percebi que alguns alunos não tinham percebido e tinham ficado com dúvidas voltei a explicar este conteúdo no quadro com a ajuda dos alunos, para que eu também pudesse testar os seus conhecimentos sobre a matéria. A seguir, perguntei quem tinha feito o trabalho de casa e perguntei se era necessário voltar a ler o texto e passei, então, à correção das perguntas de interpretação sobre a rotina do cantor espanhol no quadro. Feita esta análise, introduzi os conectores discursivos, perguntando-lhes que palavras eram aquelas que estavam sublinhadas e para que serviam. Depois de ouvir algumas respostas, apresentei-lhes em PowerPoint a definição de conectores e apresentei-lhes mais alguns conectores que poderiam usar para ligar as suas ideias. Neste momento, os alunos iam copiando este conteúdo para os seus cadernos. A seguir, voltei a explicar a tarefa final, que consistia em descrever a rotina diária de um famoso espanhol. Neste momento, distribuí o guião com todas as informações sobre a tarefa final e dei-lhes a oportunidade de tirar à sorte um papelinho com o nome de uma pessoa famosa. No tempo final da aula, os alunos

## Contributos para uma Redefinição do Conceito de Interlíngua. Aplicações à Aquisição e Aprendizagem do Português e do Espanhol

começaram a redigir e a pesquisar informações sobre a pessoa que lhes tinha saído no sorteio.

A última aula deste semestre foi no dia 5 de abril de 2023 e comecei por escrever o sumário no quadro. Comecei por fazer uma revisão com um par de perguntas sobre os conteúdos da última aula, nomeadamente sobre os conectores, retomando a ficha sobre o cantor *Bad Bunny*. Depois de feita esta revisão, dei-lhes tempo para terminarem a atividade escrita sobre a pessoa famosa que lhes tinha calhado no sorteio.

Por fim, vendo que os alunos iam terminando a atividade escrita, passei para um segundo momento da aula que foi a realização de uma ficha formativa sobre os conteúdos lexicais e gramaticais lecionados nas últimas aulas. A ficha estava dividida em três grupos, o primeiro de leitura, o segundo faz referência ao vocabulário e o último era de gramática. Em primeiro lugar, para a resolução da primeira parte da ficha, pedi a alguns alunos para lerem um parágrafo do texto e, no final, esclareci possíveis dúvidas sobre o vocabulário do texto que os alunos não soubessem. De seguida, dei-lhes tempo para as perguntas de interpretação e depois apresentei no quadro a correção de cada pergunta. No segundo grupo, segui a mesma estratégia: li a pergunta e dei-lhes tempo para escrever a resposta e, depois, apresentava as respostas no quadro e o mesmo para os outros exercícios de vocabulário. Porém, reparei que havia alguma dificuldade na resolução dos exercícios sobre o *objecto directo* e *indirecto* e então passei para esses exercícios. Uma vez mais, voltei a explicar esta matéria, recorrendo a frases que escrevia no quadro e, desta vez, os alunos deram-me a entender que já tinham percebido a matéria em condições. Já não houve tempo para corrigir os restantes exercícios, mas fiz a correção dos mesmos na primeira aula após as férias da Páscoa, que foi no dia 17 de abril de 2023 e, desta vez, pude observar que os alunos já tinham compreendido a matéria.

De seguida, apresento de forma ilustrativa, como exemplo, a planificação da primeira aula, mais o plano de unidade e, ainda, uma ficha que criei e uma apresentação de PowerPoint:

Planificação da unidade "¿Lo hacemos juntos?". O documento contém uma tabela com colunas para "Actividad", "Fecha", "Lugar", "Horario" e "Responsable". Abaixo da tabela, há uma seção de "Objetivos" e "Conteúdos" detalhados.

**Figura 9:** Planificação da unidade “¿Lo hacemos juntos?”

Planificação da 1ª aula do 2º semestre referente à unidade "¿Lo hacemos juntos?". O documento contém uma tabela com colunas para "Actividad", "Fecha", "Lugar", "Horario" e "Responsable". Abaixo da tabela, há uma seção de "Objetivos" e "Conteúdos" detalhados.

**Figura 10:** Planificação da 1ª aula do 2º semestre referente à unidade “¿Lo hacemos juntos?”

# Contributos para uma Redefinição do Conceito de Interlíngua. Aplicações à Aquisição e Aprendizagem do Português e do Espanhol

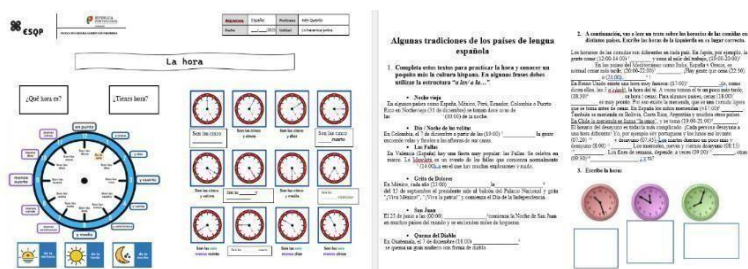


Figura 11: Ficha sobre as horas com exercícios (1ª aula)

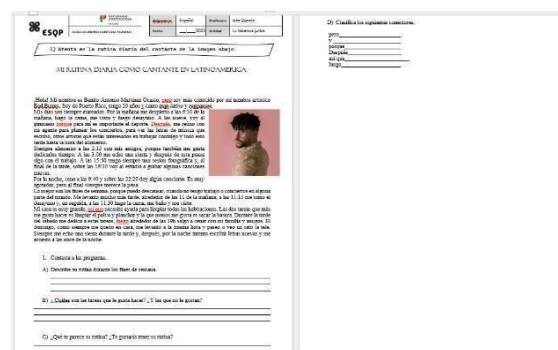


Figura 12: Ficha sobre a rotina de Bad Bunny e conectores discursivos criada por mim (3ª aula)

## 3.5. Atividades extracurriculares

No decorrer do ano letivo 2022/2023, foram várias as atividades extracurriculares em que eu e as minhas colegas de estágio tivemos o prazer de participar. Ser professora e, no nosso caso, sermos professoras estagiárias, vai muito mais além do que apenas dar as típicas aulas e de auxiliar as nossas orientadoras de português e de espanhol.

Ao longo do ano letivo, apercebi-me que ser docente é também ser capaz de integrar da melhor forma possível o ambiente escolar e tudo o que este lhe proporciona. Neste âmbito, a seguir enumero e descrevo todas as atividades realizadas ao longo do ano letivo.

### 3.5.1. Dia Europeu das línguas

No dia 23 de setembro de 2023, dia Europeu das Línguas, foi realizada uma atividade com a colaboração do Departamento de Línguas, a Biblioteca Escolar e os professores estagiários. Neste sentido, cada professor das várias línguas estudadas na Escola Secundária Quinta das Palmeiras, nomeadamente o português, o francês, o espanhol e o inglês pediu aos seus alunos que escrevessem num papel uma frase de um escritor de cada língua. Depois, de escolhidas várias frases, procedeu-se à decoração num espaço com mesas e bancos em madeira perto da biblioteca escola, também esta decorada com frases de vários escritores e nos vários idiomas.



**Figura 13:** Dia Europeu das Línguas

### **3.5.2. Día de la Hispanidad**

Esta atividade surgiu no âmbito da disciplina de Espanhol e foi realizada no dia 12 de outubro de 2022. Neste dia, a atividade foi realizada fora da sala de aula, onde a turma do 8ºA, acompanhada pela professora da disciplina, Verónica Cruz, e pelas professoras estagiárias, celebrou esta data.

Nós, professoras estagiárias, começámos por pintar com as cores da bandeira de Espanha cartão, que serviria para os alunos poderem tirar fotos. As molduras foram decoradas com as bandeiras de Espanha e também da América Latina e, na outra moldura, igualmente pintada com as cores da bandeira de Espanha, havia famosos de todos estes países.

A respetiva turma saiu para um espaço ao ar livre na escola durante uma aula, para poderem tirar fotos com as duas molduras e fazer um jogo sobre os “falsos amigos”, para que descobrissem o que cada palavra significava, isto para que pudessem perceber que entre ambas as línguas há semelhanças, mas também há diferenças e que existem palavras que têm outro significado diferente. Na biblioteca, também houve uma exposição sobre este dia, que incluía bandeiras, desenhos sobre cada país da América Latina, entre outros feitos pelos alunos de outros anos de escolaridade. Deixo em seguida, algumas fotos deste momento:



**Figura 14:** Molduras do dia



**Figura 15:** Alunos durante o jogo (8ºA)



**Figura 16:** Exposição na biblioteca com trabalhos feitos por alunos



**Figura 17:** Bandeiras de vários países da América Latina realizadas por alunos

### **3.5.3. *Día de los Muertos***

A atividade realizou-se no âmbito da disciplina de Espanhol e teve lugar no dia 31 de outubro de 2022 e denominou-se *Día de los Muertos*. Esta atividade tinha como objetivo principal mostrar à comunidade estudantil a forma tão diferente de festejar o Dia de Todos os Santos em Espanha. O conceito de festejar este dia nos dois países é muito diferente e, por isso, esta atividade serviu para os alunos ficarem a conhecer um pouco mais sobre a cultura de Espanha e as suas tradições através de um altar em exposição na entrada do bloco 1 da escola.

Durante estes dias, os alunos do 8<sup>o</sup> A tiveram a oportunidade de visitar a exposição. Durante uma aula, falámos também sobre este dia nomeadamente com a turma do 10<sup>o</sup> ano que tinha como língua estrangeira o espanhol.

Montámos a exposição na entrada do bloco, onde colocámos uma mesa com uma toalha vermelha em veludo e com vários objetos como uma caveira, que pintámos à mão com tintas, e outras caveiras que fizemos e decorámos à mão. Estes outros objetos são símbolos que têm significado e também são objetos pessoais da pessoa que celebra a vida. Para os demais alunos que estivessem interessados, fizemos um cartaz com os significados de cada símbolo que estavam na mesa e ainda alguns folhetos alusivos a este dia para os alunos poderem levar consigo, se quisessem.



**Figura 18:** Altar sobre o Día de los Muertos



**Figura 19:** Cartaz sobre o significado dos símbolos e folheto sobre este dia

### 3.5.4. Decorações de Natal

Chegado o mês de dezembro, o mês natalício, as professoras estagiárias resolveram decorar a sala dos professores. Na sala dos professores, decorámos cada mesa com mini árvores de Natal que nós próprias fizemos. Colocámos uma bota do Pai Natal cheia de chocolates para que cada professor, quando quisesse, pudesse retirar um chocolate, colocámos luzes à volta da meia de Natal e, ainda ao pé da bota, colocámos outros objetos alusivos a esta época.



**Figura 20:** Decoração de Natal

### 3.5.5. Amigo Secreto

De modo a celebrar o Natal na Escola Secundária Quinta das Palmeiras, as professoras estagiárias realizaram uma atividade denominada de “Amigo Secreto”. Esta atividade teve bastante adesão por parte da comunidade escolar, tanto pelos professores como pelos assistentes operacionais da escola. A maioria aderiu a esta iniciativa e mostrou-se interessado em participar, que foi um sucesso.

Em primeiro lugar, realizámos um levantamento de todos os professores e, de seguida, perguntámos a cada um quem queria participar. No passo a seguir, colocámos em computador os nomes de todos os professores que queriam participar, imprimimos, recortámos os papeizinhos e colocámos dentro de uma cestinha e pedimos a cada professor que retirasse o nome do seu amigo secreto, ou seja, a pessoa a quem iria ter de comprar um presente. Depois de concluída esta parte, fizemos um cartaz com toda a informação, com a data da troca dos presentes, a hora e o local.

Esta atividade foi muito interessante, porque nos dias seguintes até à troca de presentes, realizada no último dia de aulas, os professores iam recebendo e dando outras pequenas prendas para que o seu amigo secreto descobrisse quem era. No último dia de aulas, no primeiro intervalo da manhã, foi feita pelas professoras estagiárias a tão esperada troca de presentes, que se revelou bastante divertida e foi um momento de boa disposição entre todos os participantes. Esta atividade foi, sem dúvida, muito interessante e tornou-se um momento memorável.



**Figura 21:** Cartaz alusivo à troca de presentes para o “Amigo Secreto”

### **3.5.6. Projeto de Comunicação - A Comunicação: passado, presente e futuro**

Durante o mês de janeiro, o núcleo de Português e de Espanhol juntamente com os outros dois núcleos, nomeadamente o de Física e Química e o de Educação Física, realizaram esta atividade no âmbito da comunicação ao longo dos séculos/anos.

O projeto estava dividido em três partes, respeitante a cada núcleo. Este projeto nasceu, precisamente, por considerarmos que a comunicação está em constante mudança, não só no que se refere às tecnologias, mas também na forma de ensinar. Desta forma, procedemos

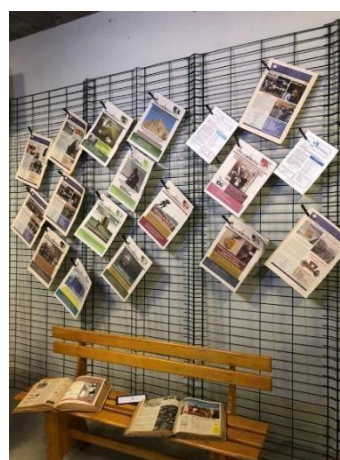
à recolha de vários artigos, tais como cartas do Ultramar, um bilhete postal, revistas da década de 50, manuais escolares dos anos 50/60 de português e de matemática, cassetes de espanhol (para ouvir áudios), uma máquina de escrever, entre outros artigos que consideramos importantes apresentar, nesta evolução constante que é a comunicação.

A exposição foi montada no CTE com a colaboração das professoras orientadoras. A exposição decorreu entre o dia 16 de fevereiro e o dia 3 de março de 2023 e tinha a duração de 90 minutos. O projeto de comunicação esteve ao alcance de toda a comunidade escolar, visto que as turmas do 3º ciclo e secundário puderam ver de perto, aprender mais sobre os artigos expostos, assim como fazer questões referentes aos mesmos. No final de passar por todos os objetos em exposição, havia dois pequenos jogos, um de português e outro de espanhol. O jogo de português consistia em ler notícias atuais como por exemplo sobre o falecimento da Rainha Isabel II e transformar essa notícia em telegrama, este jogo fez todo o sentido ser incluído, pois o telegrama ainda esteve presente em Portugal durante muitos anos, já o jogo de espanhol era o jogo do telefone estragado. Recolhemos várias expressões espanholas, as quais dividimos em três níveis (iniciante, intermédia e difícil) por cores (amarela, laranja e vermelho), consoante o ano de escolaridade. E se tinham ou não espanhol, escolhíamos uma das frases e cabia ao aluno fazer chegar a frase correta. No final, perguntávamos o que achavam que a expressão significava. Fizemos questão de convidar os nossos orientadores da Universidade da Beira Interior para que pudessem ver a exposição montada. No meio destes dois ciclos de estudos, também um lar de idosos visitou a nossa exposição, com muita alegria e com muitas histórias dos seus “tempos” pelo meio. Foi, sem dúvida, uma visita muito agradável e, além disso, também foi importante incluir os alunos com necessidades educativas e os alunos com mais dificuldades.

Consideramos que a experiência foi bastante enriquecedora, bastante interessante e de grande pertinência. Deixo abaixo algumas fotografias sobre esta exposição:



**Figura 22:** Cartas do Ultramar, bilhete postal e selos



**Figura 23:** Jornais da escola Quinta das Palmeiras desde a 1ª edição

Contributos para uma Redefinição do Conceito de Interlíngua. Aplicações à Aquisição e Aprendizagem do Português e do Espanhol



**Figura 24:** Exemplo de um dos artigos expostos



**Figura 25:** Romances da época de Salazar e réplica do Foral da Covilhã



**Figura 26:** Alunos durante a exposição



**Figura 27:** Grupo de alunos com necessidades educativas especiais



**Figura 28:** Grupo de idosos durante a exposição

### **3.5.7. Concurso Nacional de Leitura**

O núcleo de estágio de Português e de Espanhol teve a oportunidade de participar no Concurso Nacional de Leitura. A função do núcleo de estágio foi vigiar e auxiliar os alunos na realização da prova, bem como na correção da mesma, o que se revelou bastante interessante e enriquecedor. Este concurso é muito importante para os alunos e tem como principal objetivo incentivar, cativar e incutir um hábito tão saudável, o hábito da leitura. O concurso estendeu-se aos alunos do ensino básico e do ensino secundário, em que, depois da correção das provas, apurámos o vencedor de cada ciclo de estudos.

### **3.5.8. Semana da Leitura – “Ler...em qualquer lugar”**

Durante o mês de março, tivemos o prazer e a oportunidade de participar na semana da leitura, intitulada “Ler...em qualquer lugar”. Durante a semana de 27 a 31 de março, a escola proporcionou aos alunos várias atividades no âmbito da leitura. Para começar a semana da melhor forma possível, foi inaugurado na biblioteca escolar a feira de livros usados, durante o resto da semana, nos dias seguintes, os alunos tiveram a oportunidade de participar em diversas atividades, tais como o chá com livros, que consistiu num encontro, na biblioteca da escola com uma mesa decorada, com alguns bolinhos, bolachinhas e chá ao longo da mesa, com alunos do 3º ciclo e do ensino secundário, em que o objetivo era falar de livros que gostássemos, que tivéssemos a ler ou que nos tivesse marcado de forma positiva e, claro, recomendar leituras a todos estes amantes da leitura, que são os participantes. O clube de leitura “Letras a Voar” esteve presente e os seus integrantes puderam falar sobre as suas obras preferidas e também sobre as leituras que estavam a realizar e também aconselhar livros. Uma outra atividade em que marcámos presença foi a sessão de leitura em voz alta, dinamizada pelo Clube de Leitura da Escola “Letras a Voar”. Nesta atividade, os alunos puderam escolher um excerto de uma obra e dramatizar a leitura para várias turmas do 3º ciclo durante a manhã. Esta atividade foi feita ao ar livre num espaço da escola coberto com mesas e cadeiras em madeira. Neste mesmo espaço estavam pendurados por fio diversos livros, que serviram como decoração, também em cima das mesas de madeira estava um livro feito em cartão e cartolinas com o título “Semana da Leitura”. Em seguida, deixo algumas fotografias:



**Figura 29:** Livro decorativo e livros por um fio



**Figura 30:** Integrantes do Clube de Leitura “Letras a voar”, durante a dramatização do excerto



**Figura 31:** Alunos depois da atividade de leitura em voz alta



**Figura 32:** Atividade “chá com livros”

### 3.5.9. Clube de leitura – “Letras a voar”

A biblioteca escolar dinamiza um clube de leitura que se chama “Letras a voar”, no qual tivemos oportunidade em dinamizar durante o ano letivo 2022/2023. Nós, professoras estagiárias, tivemos o gosto de ser convidadas a participar e dinamizar esta atividade, que decorreu durante todo o ano letivo. Este clube contou com a presença de alunos do 9º ano de várias turmas e tinha como objetivo continuar a fomentar o gosto pela leitura, recomendar livros, apresentar novas obras, falar de escritores, entre outros.

No primeiro semestre, data em que começou, foi importante que numa primeira reunião se estabelecesse a periodicidade do clube, assim como era necessário acordar as suas regras e

objetivos. Depois de chegarmos a acordo que o clube se iria realizar quinzenalmente, com lugar às terças-feiras de tarde, depois das aulas, com sessões de 45 minutos, nas sessões seguintes colocámos em prática tudo aquilo que tínhamos acordado com os alunos. Os alunos, como membros principais do clube, tiveram a oportunidade de sugerir atividades que gostariam de realizar no clube ao longo do ano letivo. Sendo assim, nas sessões seguintes, os alunos quiseram trazer livros que já tinham lido para falar e dar a sua opinião sobre eles. Em outras sessões, falaram sobre os livros que estavam a ler, assim como partilharam ideias sobre escritores e outras obras que gostariam de ler.

No segundo semestre, a estratégia passou pelo mesmo formato. Os alunos quiseram mostrar os livros que andavam a ler para poder partilhar a sua opinião. Neste sentido, achamos também por bem realizar outro tipo de atividades, tais como atividades de escrita criativa.

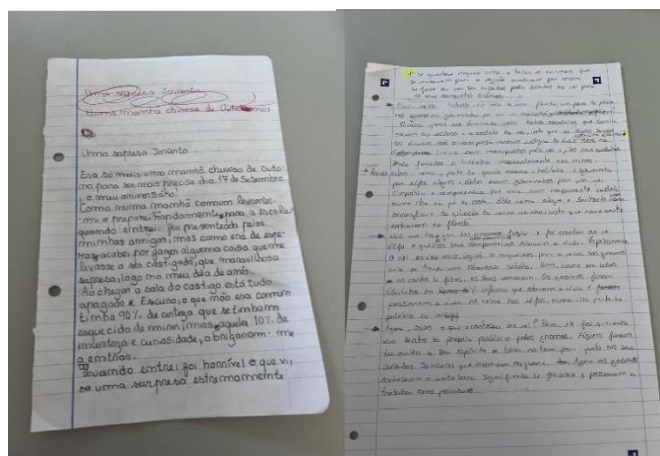


Figura 33: Atividade de escrita com os alunos do Clube de Leitura

### 3.5.10. Projeto “Letras a voar”

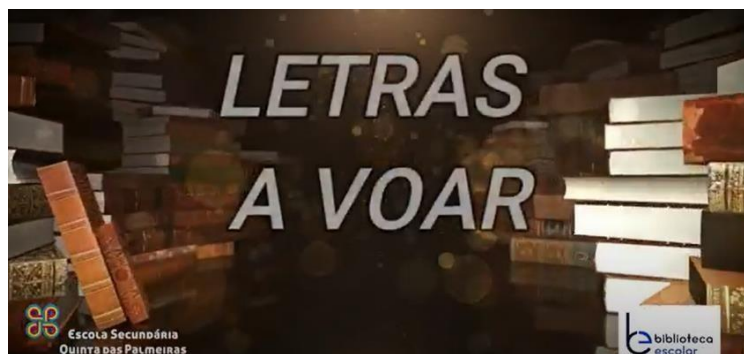
Como já referi anteriormente, a biblioteca dinamiza o clube de leitura “Letras a voar” e juntou-se à Quinta TV (QTV). O projeto começou no início do ano letivo e, numa primeira reunião, lançaram-se as bases para que pudesse nascer um novo projeto na Escola Quinta das Palmeiras. Nesta primeira reunião, acordou-se que o objetivo era de se lançar uma rúbrica semanal onde, em cada episódio, um aluno ou professor apresentasse e recomendasse um livro, durante 1 a 2 minutos.

É importante ressaltar que em todas as sessões contámos sempre com a presença dos alunos de multimédia para proceder às gravações dos episódios. As gravações dos

episódios decorriam às terças-feiras, de tarde ou, por vezes, às quartas-feiras, de tarde. No final deste projeto, contámos com um total de 14 episódios mais o especial de Natal.

No primeiro episódio, e para lançar o projeto, fomos nós, professoras estagiárias, que demos início aos primeiros episódios, em que cada uma de nós escolheu um livro e gravou um breve resumo. É importante dizer que estes episódios saíam durante o semestre, pois no mesmo dia gravávamos vários que, posteriormente, seriam divulgados em dias diferentes. Numa outra sessão de gravações, foram os alunos do clube de leitura “Letras a voar” a protagonizar este momento e a serem eles o “centro das atenções”, visto que era uma parceria com o clube de leitura. Ainda no primeiro semestre, na altura do Natal, houve tempo para gravar um “Especial Natal”, em que falámos de vários livros alusivos a esta época, assim como deixámos votos de “Feliz Natal” a toda a comunidade escolar.

No segundo semestre, o mesmo espírito de trabalho continuou, mas desta vez considerámos interessante a inclusão de professores e de assistentes operacionais. Neste caso, contámos, por exemplo, com a professora bibliotecária, Dra. Albertina Leitão, que desde o início acolheu, apoiou e integrou este projeto da melhor maneira possível.



**Figura 34:** abertura da rubrica “Letras a voar”.



**Figura 35:** Episódio “Especial Natal”

Contributos para uma Redefinição do Conceito de Interlíngua. Aplicações à Aquisição e Aprendizagem do Português e do Espanhol



**Figura 36:** Dra. Albertina  
Leitão

## Conclusão

O presente Relatório teve como principal foco a questão da interlíngua. As semelhanças existentes entre o português e o espanhol podem colocar dificuldades na sua aprendizagem, pois os alunos apoiam-se na sua língua materna numa tentativa de chegar à língua objeto. A interlíngua é, pois, vista como um sistema intermediário entre a LM e a nova língua, onde o aprendente dessa LE cria as suas próprias regras, que não pertencem nem à LM, nem à língua objeto. Os alunos ao fazer uso da interlíngua estão a criar uma “estrutura psicológica latente” na sua mente, de forma a produzir e perceber uma mensagem na língua não materna.

Assim, neste Relatório, abordei os processos de construção da interlíngua, nomeadamente a fossilização, a transferência e a interferência. A fossilização apresenta os erros que dificilmente desaparecem; a transferência faz com que o aluno transfira de maneira literal estruturas da sua língua para a língua objeto e a interferência apresenta formas de uma língua na outra, levando a erros em todas as áreas de descrição linguística. No entanto, no início, a presença de erros na língua estrangeira é positiva, pois indica que o aluno está a interiorizar a outra língua e esses erros são naturalmente inevitáveis. Deste ponto de vista, no âmbito didático, o docente deve adotar metodologias de ensino e estratégias de aprendizagem, de forma a fornecer técnicas de apoio ao aluno para que este possa superar essas lacunas gramaticais.

Numa tentativa de perceber a interlíngua, numa das aulas supervisionadas, solicitei aos alunos que escrevessem uma composição sobre “rotina diária”, a fim de me permitir analisar o fenómeno linguístico em equação nesta investigação. Recolhi, pois, os textos produzidos por estudantes do 8º ano, corriji e analisei os erros e, assim, consegui verificar que os principais erros gramaticais encontrados nas composições incluem problemas de concordância verbal e nominal, o uso inadequado de tempos verbais, erros de pronomes e preposições, falta de articulação de ideias e falta de pontuação adequada.

Contudo existe uma relação entre os erros gramaticais cometidos pelos alunos e o estágio de desenvolvimento da interlíngua em que se encontram, isto porque, como já referi, a interlíngua, psicolinguisticamente, se refere ao processo pelo qual os alunos desenvolvem a língua alvo enquanto ainda estão influenciados pela sua língua materna. Por tal facto, estes erros gramaticais são reflexo desse mesmo processo, em que os falantes (neste caso os alunos estudados) transferem regras e estruturas da língua materna (português) para a língua alvo (espanhol).

Analisando as produções dos alunos, constatámos que existem erros comuns entre os alunos e os mais comuns englobam problemas de concordância de género e de número,

confusão entre tempos verbais, uso inadequado de pronomes, falta de preposições, uso inconsistente de artigos e problemas de pontuação.

Para tentar combater a interlíngua, os docentes podem recorrer a estratégias pedagógicas eficazes, tais como incluir o ensino explícito das regras gramaticais, o uso de exemplos e de exercícios contextualizados, uma prática regular de escrita e revisão, a correção individualizada com *feedback* construtivo e o estímulo à leitura e exposição à língua alvo.

Para além desta investigação empírica, o Relatório incidiu igualmente numa reflexão crítica do Estágio Pedagógico (tanto ao nível de atividades letivas em ambas as disciplinas envolvidas como em atividades extracurriculares). Pelo que explicitarei nesse capítulo, ficou bem patente que o estágio pedagógico foi um período de formação altamente enriquecedor (científica e pedagogicamente) e que me permite ter mais confiança na minha atividade profissional de agora em diante.

## Bibliografia

ABRAMS, Z. (2003). «The effect of synchronous and asynchronous CMC on oral performance in German». In: *The Modern Language Journal*, 87, pp. 157-167.

AGAR, M. e HOBBS, J. (1982). «Interpreting discourse: coherence and the analysis of ethnographic interviews». In: *Discourse Processes*, 5, 1, pp. 1-32.

ALBER, J.-L. e PY, B. (1985). «Interlangue et communication exolingue». In : *Cahiers du Département des Sciences du Langage*, nº1. Lausanne: Université de Lausanne.

ALTE (1998). *Multilingual Glossary of Language Testing Terms*. Cambridge: Cambridge University Press.

ANÇÃ, M. H. (1999). «Da Língua Materna à Língua Segunda». In: *Noesis*, nº 51. Lisboa: Ministério da Educação- Instituto de Inovação Educacional (IIE), pp.14-16.

ANÇÃ, M. H. e ALEGRE, T. (2003). «A consciencialização linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira». In: *Palavras*, nº 24, pp. 31-39.

ANIS, J. (2001). «Approche sémiologique d'interactions écrites en temps réel sur l'Internet». In : BOUCHARD, R. e MANGENOT, F. (eds.). *Interactivité, Interactions et Multimédia. Notions en Questions*, nº5. Lyon: ENS Editions, pp. 147-168.

ARAÚJO E SÁ, M. H. e MELO, S. (2004). *Intercompreensão em Situação de Chat Romanófono: um Módulo de Formação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

BEACCO, J.-C. (2000). *Les Dimensions Culturelles des Enseignements de Langue*. Paris: Hachette.

BEACCO, J.-C. (2005). *Languages and Language Repertoires: Plurilingualism as a Way of Life in Europe*. Strasbourg: Council of Europe/Language Policy Division.

BEACCO, J.-C. (2007). *L'Approche par Compétences dans l'Enseignement des Langues*. Paris: Didier.

BELLACK, A. et al. (1966). *The Language of the Classroom*. New York: Teachers College Press.

BERRENDONNER, A. e PARRET, H. (eds.) (1990). *L'Interaction Communicative*. Berne: Peter Lang.

CANALE, M. (1983). «From communicative competence to communicative language pedagogy». In: RICHARDS, J. C. e SCHMIDT, R. W., *Language and Communication*. London: Longman, pp. 1-29.

CARRIER, C. e TITUS, A. (1981). «Effects of note-taking pretraining and teste mode expectations on learning from lectures». In: *American Research Journal*, 18, pp. 385-397.

CENOZ, J.; HUFEISEN, B. e JESSNER, U. (Eds.) – *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon (Multilingual Matters), 2001.

CHARAUDEAU, P. (1993). «Le contrat de communication dans la situation de classe». In: HALTÉ, J.-F. (dir.). *Interactions. L'Interaction, Actualités de la Recherche et Enjeux Didactiques*. Metz: Université de Metz, pp. 121-135.

COHEN, A. (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Addison Wesley Longman.

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas –Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

CONSELHO DA EUROPA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Portfólio Europeu das Línguas. Educação Básica 10-15 anos*. Lisboa: Ed. Lisma.

CONSELHO DA EUROPA/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Portfólio Europeu das Línguas. Educação Básica + 16 anos*. Lisboa: Ed. Lisma.

COOK, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Edward Arnold (2<sup>a</sup> ed., 1996; 3<sup>a</sup> ed., 2001).

COOK, V. (1994). «Universal Grammar and the learning and teaching of second languages». In: ODLIN, T. (ed.). *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 25-48.

COOK, V. (2002). «Language Teaching Methodology and the L2 User Perspective». In: COOK, V. J. (ed.). *Portraits of the L2 User*. Clevedon: Multilingual Matters.

CORDER, P. (1983). «Strategies of communication». In: FAERCH, C. e KASPER, G., *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, pp. 15-19.

CORDER, P. S. (1981). *Errors Analysis and Interlanguage*. Oxford (Oxford University Press).

CORDER, P. S. (1981). *Errors Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

CUQ, J.-P. (coord.) (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Paris: CLE International.

DUARTE, I. (2008). «Linguística Educacional: uma aposta, a formação de uma comunidade, um horizonte de desafios». In: *O Fascínio da Linguagem. Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: CLUP/FLUP, pp. 161-171.

DULAY, H. S. e BURT, M. K. (1974). «Natural sequences in child second language acquisition». In: *Language Learning*, n<sup>o</sup> 24, pp. 37-53.

DURANTI, A. e GOODWIN, C. (1992). *Rethinking Context*. Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, N. e LARSEN-FREEMAN, D. (2006). «Language emergence: implications for Applied Linguistics. Introduction to the special issue». In: *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 27, 4, pp. 558-589.

ELLIS, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford (Oxford University Press).
- ELLIS, R. (1997). *The Study of Second Language acquisition*. Hong Kong: Oxford University Press.
- ESCH, E. (2003). «L'acquisition trilingue: recherches actuelles et questions pour l'avenir». In: *Le Français dans le Monde*. Paris: CLE International, pp. 18-31.
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y Análisis de Errores en el Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*. Madrid (Edelsa).
- FERNANDEZ, S. (2003). *Propuesta Curricular y Marco Común Europeo de Referencia – Desarrollo por Tareas*. Madrid: Edinumen.
- FERRIS, D. (2002). *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- GAONAC'H, D. (1990). «Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, approche cognitive». In: *FDM*, nr. Spéciale, pp. 81-88.
- GOHART-RADENKOVIC, A. (1999). *Communiquer en Langue Étrangère. Des Compétences Culturelles aux Compétences Linguistiques*. Berne: Peter Lang.
- GREGG, K. R. (1984). «Krashen's monitor and occam's razor». In: *Applied Linguistics* 5, pp.79-100.
- HAMMARBERG, B. (2001). «Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition». In: *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon, Bufalo, Toronto, Sydney (Multilingual Matters), pp. 21-41.
- HYMES, D. (1972). «On communicative competence». In: PRIDE, J. B. e HOLMES, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- KLEIN, W. (1989). *L'Acquisition de Langue Étrangère*. Paris: Armand Colin.
- KRAMSCH, C. (1986). «From language proficiency to interactional competence». In: *The Modern Language Journal*, v. 70, n<sup>o</sup>. 4, pp. 366-372.
- KRAMSH, C. (1984). *Interaction et Discours dans la Classe de Langue*. Paris: Hatier-Credif.
- KRAMSH, C. (1985). «Classroom interaction and discourse options». In: *Studies in Second Language Acquisition*, 7 (2), pp. 169-183.
- KRASHEN, S. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Prentice Hall.
- LADO, R. (1957). *Linguistics Across Cultures, Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LEIRIA, I. – *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua Não Materna*. Lisboa (Fundação Calouste Gulbenkian), 2006.

LEIRIA, I. (2004). «Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino». In: *Idiomático*, nº3 (Dezembro). Lisboa: Centro Virtual do Instituto Camões, 11 pp..

LENNEBERG, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

LITTLEWOOD, W. (1984). *Foreign and Sconde Language Learning; Language Acquisition Research and its Implications for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

MADEIRA, A. (2008). «Aquisição de L2». In: OSÓRIO, P. e MEYER, R. M. (coords.). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: Lidel, pp. 189-203.

MADEIRA, A. e CRISPIM, M. L. (2010). «Contributos da investigação linguística para o ensino do Português Língua Não Materna». In: ANÇÃ, M. H. (coord.) (2010). *Educação em Português e Migrações*. Lisboa: Lidel, pp. 45-61.

MARCOS MARÍN, F. A. – «Aportaciones de la lingüística aplicada». In: SÁNCHEZ LOBATO, J e SANTOS GARGALLO, I. (Dirs.), *Vademécum para la Formación de Profesores, Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/Lengua Extranjera (LE)*. Madrid (SGEL), 2008, pp. 25-41.

MATEUS, M. H. M. (2006). «Se a Língua é um Factor de Identificação Cultural, como se Compreende uma Língua Viva em Diferentes Culturas?». In: *Quinhentos Anos de História Linguística do Brasil*. Salvador: Funcultura, pp. 63-80.

MC LAUGLIN, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.

MILLS, R. e MILLS, J. (1993). *Bilingualism in the Primary School*. London: Routledge.

NORRISH, J. (1992). *Language Learners and their Errors*. London: MacMillan.

ODLIN, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.

OSÓRIO, P. (Coord.) – *Teorias e Usos Linguísticos. Aplicações ao Português Língua Não Materna*. Lisboa (Lidel), 2017.

OSÓRIO, P. e ANTUNES, P. (2009). «Para uma delimitação epistemológica do conceito de consciência metalinguística: um estudo de Linguística Aplicada». In: *Revista de Letras*, II, nº8. Vila Real: Revista do Departamento de Letras, Artes e Comunicação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, pp. 91-107.

OSÓRIO, P. e FRADIQUE, F. (2010). «Aquisição e aprendizagem do aspecto verbal em falantes de PL2». In: ANÇÃ, M. H. (coord.). *Educação em Português e Migrações*. Lisboa: Lidel, pp. 91-107.

OSÓRIO, P. e MEYER, R. M. (Coords.) – *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira. Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa (Lidel), 2008

OSÓRIO, P. e REBELO, I. (2008). «Para uma definição das diferenças entre português língua segunda e português língua estrangeira: contornos de uma controvérsia». In: BARROS DIAS, J. e SEBASTIÃO, L. (Orgs.). *Da Filosofia, da Pedagogia, da Escola*. Liber Amicorum Manuel Ferreira Patrício. Évora: Universidade de Évora, pp. 441-453.

PARADIS, M. – *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism. Studies in Bilingualism (SiBil)*. Amsterdam/Philadelphia (John Benjamins Publishing Company), 2004.

PARADIS, M. (1997). «The cognitive neuropsychology of bilingualism». In: *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. New Jersey (L. Erlbaum), pp. 331-354.

PARADIS, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam/Philadelphia (John Benjamins).

PINTO, M. (2004). «Que política universitária de línguas no espaço europeu actual? Das prescrições externas aos “menus” existentes: a demanda da opção adequada». In: GREENFIELD, J. (org.). *Ensino das Línguas Estrangeiras: Estratégias Políticas e Educativas*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 27-40.

PINTO, M. G. – «Da escrita ou de um longo caminho para um possível final bem sucedido». In: *Linguarum Arena*, vol. 1, nº 1. Porto (Faculdade de Letras), 2010, pp. 103-132.

PINTO, M. G. – «O interesse prático da linguística aplicada e a sua abrangência em termos de pesquisa». In: DUARTE, I. M.; FIGUEIREDO, O. e VELOSO, J. (Orgs.), *A Linguagem ao Vivo. Textos Seleccionados de Maria da Graça L. Castro Pinto*. Porto (Faculdade de Letras da Universidade do Porto), 2009, pp. 153-188.

PINTO, M. G. – «O oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interacção de ritmos». In: *Línguas e Literaturas*, 22. Porto (Faculdade de Letras), 2005, pp.337-372.

PINTO, M. G. – «Second language acquisition: a multifaceted process in permanent search of valid and reliable findings». In: DUARTE, I. M.; FIGUEIREDO, O. e VELOSO, J. (Orgs.), *A Linguagem ao Vivo. Textos Seleccionados de Maria da Graça L. Castro Pinto*. Porto (Faculdade de Letras da Universidade do Porto), 2009, pp. 189-209.

PINTO, M. G. e CARVALHOSA, A. – «Crosslinguistic influence in third language acquisition. The case of Portuguese as a third language in Serbian students». In: GABRYS'-BARKER, D. (Ed.), *Cross-linguistic Influences in Multilingual Language Acquisition. Second Language Learning and Teaching*. Berlin/Heidelberg (Springer-Verlag), 2012. pp. 169-183.

PORCHER, L. (2004). *L'Enseignement des Langues Étrangères*. Paris: Hachette.

PORQUIER, R. e PY, B. (2005). *Apprentissage d'une Langue Étrangère: Contextes et Discours*. Paris: Didier.

PY, B. (1989). «L'acquisition vue dans la perspective de l'interaction». In: *DRLAV*, nr. 41. Paris: Presses du CNRS, pp. 83-100.

PY, B. (1993). «L'apprenant et son territoire: système, norme et tâche». In: *Interaction et Acquisition d'une Langue Étrangère – A.I.L.E.*, no.2. Paris: Encrages, pp. 9-24.

PY, B. (1994). «Linguistique de l'acquisition des langues étrangères: naissance et développement d'une problématique». In: COSTE, D. (dir.). *Vingt Ans dans l'Évolution de la Didactique des Langues (1968 -1988)*. Paris: Crédif-Hatier/Didier, pp. 42-54.

RIBAS, T. e VERDAGUER, M. (2006). «Gramática y uso: los conectores en los textos argumentativos». In: CAMPS, A. e ZAYAS, F. (coords.). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó, pp. 49-62.

RICHARDS, J. (1984). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. Essex: Longman.

RICHARDS, J. C. e SCHMIDT, R. W. (1983). *Language and Communication*. London: Longman.

RICHTERICH, R. e WIDDOWSON (ed.) (1991). *Description, Présentation et Enseignement des Langues*. Paris: Hatier/Didier.

RINGBOM, H. (1992). «On L1 transfer in L2 comprehension and production». In: *Language Learning*, 42, pp. 85-112.

SANTOS GARGALLO, I. – *Lingüística Aplicada a la Enseñanza-Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera*. Madrid (Arco/Libros), 2004.

SELINKER, L. (1972). «Interlanguage». In: *IRAL* 10, pp. 209-231.

SELINKER, L. (1993). «Fossilization as simplification?». In: TICKOO, M. L. (ed.). *Simplification: Theory and Application*. Singapore (Regional Language Centre), pp. 14-28.

SKINNER, B. F. (1972). *Tecnologia do Ensino*. São Paulo (Herder, Editora da USP).

STERN, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford (O.U.P.).

SUISSE, A. (2016). *Transferência Linguística na Aprendizagem do Português como Terceira Língua Estrangeira por Estudantes Universitários Marroquinos*. Aveiro (Universidade de Aveiro).

TRIM, J. (dir.) (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer. Guide pour les Utilisateurs*. Strasbourg (Conseil de l'Europe/Division des Politiques Linguistiques).

VAN EK, J. A. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg (Conseil de l'Europe).

WHITE, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge (CUP).