

**UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR**  
**FACULDADE DE ARTES E LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS**



**Análise de erros na expressão escrita na  
aprendizagem do Espanhol como Língua  
Estrangeira**

**Daniela Martins dos Santos Silva**

**MESTRADO EM ESTUDOS DIDÁTICOS, CULTURAIS, LINGUÍSTICOS E  
LITERÁRIOS**

**Prof. Dr. Francisco José Fidalgo Enríquez**

**outubro de 2015**

## Resumo

Este trabalho insere-se no âmbito da análise de erros e consiste, numa primeira parte, em refletir sobre a análise contrastiva, a análise dos erros, a interlíngua e a classificação dos erros por parte de alguns autores. Numa segunda parte, analisamos o programa de Espanhol - nível de continuação - elaborado para o 3º Ciclo em 2009 e que se usa nas escolas para examinar as propostas para cada nível de ensino e detetar possíveis erros. Por fim, este trabalho tem como objetivo classificar o tipo de erros cometidos por um grupo de alunos e verificar se alguns desses erros pertencem a um determinado nível e se já foram ultrapassados.

Enquanto professora de Espanhol, são frequentes os momentos em que nos deparamos com vários erros praticados pelos alunos, assim, resolvemos fazer esta dissertação para analisar os erros que fomos encontrando, para em seguida os poder usar com o intuito de melhorar a prática letiva. Isto é, propomo-nos identificar o tipo de erros que os estudantes cometem e dividi-los em categorias.

Deste modo desenvolvemos a questão do erro, procurando refletir acerca dos seus tipos, das formas de o encarar e das suas causas, entre as quais a interferência da língua portuguesa na aprendizagem da língua espanhola. Assim, recolhemos vários textos dos nossos alunos do 7º ao 9º anos, analisámos os erros e dividimo-los segundo uma classificação. A categorização adotada é uma junção das classificações das autoras Isabel Santos Gargallo (2004) e Graciela Vázquez (1999).

## Abstract

This study was conducted within the area of error analysis and it consists, in its first part, of a contrastive analysis, the review of the errors, the interlanguage and the error classification according to some authors. In the second part, we analyse the Spanish Curriculum - to a continuation level - planned out for the 3<sup>rd</sup> cycle in 2009 and that is presently under use at schools, to assess all planning in each learning level and to detect any possible error. Lastly, this study also intends to classify the type of mistakes made by a group of students and enquire if those belong to a certain level, or if they have already been overcome.

As a Spanish teacher, one is frequently confronted with several mistakes made by students, therefore we decided to collect and analyse the errors, so that we could use that knowledge as an improvement to our teaching skills. That is, we intend to identify the error type and then conduct an organization by categories.

By doing this, we developed the error question, aiming at an analysis of its types, ways of facing the causes, namely the interference of the Portuguese language within the learning of Spanish as a foreign language.

In order to accomplish our goal, we collected several texts produced by 7<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> graders, we examined the errors and divided them according to a classification. The adopted categorization is a combination of those proposed by the authors Isabel Santos Gargallo (2004) and Graciela Vázquez (1999).

# Índice

Introdução.....	1
1. Enquadramento teórico.....	2
1.1. A análise contrastiva.....	2
1.2. A análise de erros.....	3
1.3. A interlíngua.....	5
2. Programa de Espanhol e QECRL.....	20
2.1. Programa de Espanhol.....	20
2.2. QECRL.....	22
3. Análise, classificação e nivelação dos erros.....	37
3.1. Análise e classificação dos erros.....	38
3.2. Relação dos erros com o Programa de Espanhol e com o QECRL.....	43
3.3. Proposta de nivelação dos erros.....	45
Conclusão.....	47
Bibliografia.....	48
Anexos.....	50

## **Siglas utilizadas**

FN - Falante Nativo

FNN - Falante Não Nativo

IL - Interlíngua

LE - Língua Estrangeira

L1 - Primeira Língua

L2 - Segunda língua

QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

## Introdução

Trata-se de uma investigação aplicada ao estudo dos erros cometidos por alunos portugueses a frequentarem o Ensino Básico. Esta investigação centra-se com mais pormenor na análise e classificação dos erros cometidos por esses estudantes.

Depois de uma reflexão sobre alguns estudos sobre a aquisição das línguas, destacamos os estudos sobre a análise contrastiva, a análise de erros e a interlíngua. Escolhemos estes três porque os dois primeiros debruçam-se sobre o modo como o erro é visto e o terceiro é aquele que os nossos alunos têm. Ou seja, a análise contrastiva compara as duas línguas (a língua nativa e a língua que se aprende) e define as semelhanças e as diferenças de cada uma. A análise dos erros caracteriza-se por identificar, classificar, descrever e explicar os erros e a interlíngua é o sistema linguístico do estudante de uma segunda língua que gira entre a língua meta e a língua nativa. Os erros fazem parte da Interlíngua e devem ser analisados para podermos compreender melhor o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Parece-nos também importante analisar o Programa de Espanhol utilizado nas escolas, assim como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Pretendemos com esta análise verificar se os conteúdos estão “encaixados” no ano de escolaridade correto e perceber as escalas do QECRL, mais precisamente no que diz respeito às competências linguísticas.

O primeiro capítulo apresenta a importância da análise contrastiva, da análise de erros, da interlíngua e do conceito de erro. Neste capítulo propomo-nos ainda analisar duas propostas de classificação de erros, primeiro da autora Isabel Santos Gargallo (2004) e o segundo de Graciela Vázquez (1999). Optámos por escolher a classificação destas duas estudosas porque, por uma lado pareceram-nos serem as melhores para classificar os erros praticados pelos alunos e por outro lado são aquelas que apresentam uma taxonomia mais específica.

O segundo capítulo descreve o Programa de Espanhol e o QECRL. Neste ponto são mencionados alguns conteúdos que, na nossa opinião, não deveriam ser lecionados naquele ano do Ensino Básico, isto é, a partir da análise do Programa de Espanhol para o 3º Ciclo deparamo-nos com conteúdos bastante difíceis e que na nossa opinião só deveriam ser abordados no ciclo seguinte.

Por fim, no terceiro e quarto capítulos analisamos, classificamos e nivelamos os erros cometidos pelos estudantes na expressão escrita porque o nosso propósito com este trabalho foi analisar as produções escritas dos alunos realizadas nos segundo e terceiro períodos.

# 1. Enquadramento teórico

Neste ponto analisamos com mais pormenor em que consiste a análise contrastiva, a análise de erros, o conceito de interlíngua e o conceito de erro. Vemos detalhadamente as classificações dos erros das investigadoras Isabel Santos Gargallo (2004) e Graciela Vázquez (1999), porque parecem-nos ser as melhores para classificar o tipo de erros cometido pelos nossos alunos.

O estudo das produções linguísticas de falantes não nativos não é recente mas foi nos anos 60 do século XX que adotou uma perspetiva mais científica e surgiu devido ao interesse manifestado por alguns psicolinguistas em aprofundar o conhecimento do processo aquisição-aprendizagem de segundas línguas e línguas estrangeiras.

## 1.1. A análise contrastiva

A análise contrastiva nasceu de uma preocupação didática pelos erros na aprendizagem de uma língua estrangeira. Este tipo de análise desejava prevenir os erros antes que eles aparecessem, ou seja, pretendia ser o remédio do ensino de línguas, uma vez que apresentava um método de trabalho que evitaria os erros.

Segundo Santos Gargallo (1993:33), a análise contrastiva propõe a comparação sistemática de duas línguas: a língua nativa do aluno e a língua que se vai aprender. Pensa-se que um contraste linguístico deste género pode levar à definição das diferenças e das semelhanças entre as duas línguas e assim podem-se assinalar as áreas de dificuldade e prever os erros que os alunos irão enfrentar no seu processo de aprendizagem. Deste modo, os resultados são usados para preparar a correção, o material didático e as técnicas de instrução. “Un análisis sistemático de cualquier lengua sólo puede llevarse a cabo mediante una comparación analítica y bajo parámetros de sincronía.” (Santos Gargallo, 1993: 33).

Ainda para Santos Gargallo, a análise contrastiva admite que a aprendizagem de uma segunda língua é a formação de um hábito. “Un hábito viejo (el de la lengua nativa) facilita la formación de nuevos hábitos (los de la lengua meta) dependiendo de las similitudes y diferencias entre los viejos hábitos y los nuevos.” (1993:35)

A comparação do sistema da língua nativa do aluno com o sistema da língua que se está a aprender realiza-se em todos os níveis linguísticos, ou seja, fonológico, gramatical, léxico e cultural. Partindo de um propósito didático, pretende-se prever quais as estruturas que seriam mais fáceis de adquirir pelos alunos e quais as estruturas que seriam mais difíceis para levar à consumação do erro. Os investigadores da análise contrastiva dão como facto duas hipóteses básicas: por um lado, a aprendizagem produz-se por uma transferência de hábitos da língua materna à língua estrangeira, e por outro lado, a transferência é positiva nos casos em que as estruturas das duas línguas coincidem e é negativa se existirem diferenças entre os dois sistemas. Ou seja, a transferência é positiva quando um aluno reproduz algo na língua

estrangeira utilizando as estruturas da língua materna e faz sentido. É negativa quando um aluno usa elementos da língua materna e não consegue reproduzir o que quer.

Para Lado (1957) os resultados de uma análise contrastiva podem ter uma grande utilidade para o professor de línguas estrangeiras, já que o conhecimento das diferenças e semelhanças entre a língua do estudante e a língua estrangeira, permite-lhe saber quais são os problemas reais e poderá oferecer uma maneira melhor de os ensinar.

Para Fernández (1997:15 -16), foi nos anos setenta que a análise contrastiva começou a decair e para isso contribuíram três razões: algumas investigações empíricas, desenvolvidas para fazer renascer a teoria da análise contrastiva, mostraram que a interferência da língua materna não explicava a maioria dos erros dados pelos alunos; as contribuições das novas correntes na Linguística, na Psicolinguística e na Sociolinguística produziram fortes críticas às explicações básicas da análise contrastiva e os métodos de ensino que se baseiam neste tipo de análise não conseguem evitar os erros.

Segundo Santos Gargallo (1993:73), o modelo da análise contrastiva tinha uma escassa aplicabilidade no ensino, era abstrato nas descrições, não se conseguia enquadrar numa teoria linguística e era limitado quando tentava descobrir as causas dos erros. Por exemplo, não podia prever os erros como “lo”, uma vez que não há esta forma com o mesmo uso em Espanhol.

## 1.2. A análise de erros

O modelo da análise dos erros apareceu como oposição à análise contrastiva porque esta última considera que o principal motivo dos erros dos alunos é a troca das características da língua materna para a língua que se está a aprender. Esta hipótese parece ser bastante plausível se analisarmos as produções não nativas ao nível fónico, onde a pronúncia de certas vogais e consoantes se contamina com as características da língua materna, como por exemplo a pronúncia do fonema [v] que em português se distingue do fonema [b] e em espanhol isso não acontece. Esta questão incide na correspondência entre a grafia e o fonema porque na língua espanhola não existe o primeiro fonema. Se pensarmos no nível gramatical, os erros cometidos podem não ser influenciados pela língua materna, pode haver outras razões para que eles aconteçam, por exemplo, podem estar relacionados com estratégias de aprendizagem<sup>1</sup>.

A análise dos erros das produções dos alunos mostrou que, por um lado, muitos dos erros não se devem a uma transferência negativa da língua materna e por outro lado, mostrou

---

<sup>1</sup> No caso da aprendizagem da língua espanhola, os alunos portugueses costumam fazer a ditongação de algumas sílabas, principalmente em -ie e -ue, por exemplo um aluno do 8º ano escreveu *tiengo* em vez de *tengo* e um estudante do 7º ano utilizou *despuerte* em vez de *deporte*. Isto acontece não só na escrita como também na oralidade. Importa também referir que muitas vezes generalizam uma regra gramatical e acabam por utilizá-la várias vezes. Vejamos o exemplo dos pronomes que nem sempre os colocam no local correto, com o modo infinitivo continuam a utilizá-lo antes do verbo *me voluntariar* ou *lo proteger*, quando deveria estar depois e na conjugação dos verbos o pronome aparece depois da forma verbal quando o correto seria antes *acuestome/me acuesto*. Outro exemplo é o verbo *gustar*, onde os alunos utilizam a mesma forma de conjugação que os outros verbos. Por exemplo *yo gusto* em vez de *me gusta*.

que havia um número significativo de erros que não se podia atribuir a processos de transferência.

Segundo Corder (1967), os erros dados pelos alunos eram muito importantes não só para eles como também para os professores e para os investigadores que analisavam esses mesmos erros, uma vez que davam informações sobre o processo de aprendizagem da língua estrangeira. Este autor defendia que a língua que os alunos, aprendizes de uma língua estrangeira, utilizam, era um idioleto específico, uma vez que tinha as suas particularidades, diferentes da língua materna e da língua estrangeira. Para o mesmo autor, a primeira etapa da análise dos erros é o reconhecimento da especificidade, isto é, uma frase de um aluno pode estar superficialmente bem formada e, no entanto, pode ser uma frase específica porque não se consegue interpretar dentro do contexto. Na segunda etapa, denominada de descritiva, o investigador deve dar conta do idioleto específico do aluno e deve compará-lo com a língua materna e com a língua estrangeira utilizando o mesmo modelo formal da análise do conjunto de categorias linguísticas. Por fim, na terceira etapa, a explicativa, deveria conseguir-se encontrar os fundamentos psicolinguísticos do como e do porquê do idioleto específico.

A análise dos erros não compara as duas línguas, como a análise contrastiva, parte das produções reais dos alunos e segue quatro passos: identificação dos erros no seu contexto; classificação e descrição; explicação, procurando os mecanismos ou estratégias psicolinguísticas e as fontes de cada erro e avaliação da gravidade do erro e conseqüentemente a procura de uma possível resolução.

As abordagens comunicativas do ensino das línguas motivam o aluno a ensaiar e a avaliar progressivamente os seus erros, sem pretender que eles tenham desaparecido nas primeiras etapas. As técnicas de superação dos erros que se inspiram na análise dos erros têm em conta a tomada de consciência por parte dos alunos das suas próprias estratégias e a interação discursiva, que solicita a reestruturação dos enunciados mal elaborados. É importante identificar as estratégias utilizadas pelo aluno para aprender e conhecer as suas principais dificuldades, para pôr em ação as metodologias mais adequadas e poder elaborar materiais apropriados. Por exemplo, um aluno, com a ajuda do seu professor, pode identificar e seguidamente corrigir os erros que cometeu num determinado texto e a partir daí elaborar uma lista dos erros que costuma praticar. Assim, quando tiver de escrever alguma coisa irá socorrer-se da sua lista para tentar não cometer os mesmos erros.

Tal como a análise contrastiva recebeu críticas, também a análise de erros as recebeu. Para os estudiosos, a esta última análise faltava-lhe precisão na descrição das diferentes categorias dos erros e tinha dificuldade em interpretá-los. Outro problema presente na análise de erros é que se analisavam apenas os erros e não as produções corretas dos alunos, ou seja, faltava-lhe o contexto.

Santos Gargallo (1993: 123) faz uma síntese dessas críticas:

- a) Confusão entre explicação e descrição;
- b) Falta de precisão nas descrições das categorias;

- c) Simplismo na subcategorização dos erros;
- d) Fragmentação dos resultados, uma vez que só se analisam as sequências em relação à norma da língua meta.

Apesar de todas as críticas, a análise de erros apresenta um estudo válido dos erros produzidos, altera a forma como são encarados, amplia as suas causas e indica as áreas de maior dificuldade para os alunos. Isto é, a análise dos erros supera a análise contrastiva porque não compara a língua nativa com a língua que se está a aprender, utiliza os textos realizados pelos alunos e identifica, classifica, descreve e explica os erros. Ao contrário da análise contrastiva que compara sistematicamente as duas línguas identificando apenas as parecenças e as distinções entres elas.

Resumidamente podemos referir que os contributos positivos destes dois modelos permitem prever os erros dos alunos de uma maneira mais abrangente e adequada para sabermos como os ajudar a refletir para os ultrapassarem porque ao serem corrigidos pelo professor e pelo aluno faz com que este último não os volte a cometer. Para isso, seguindo as indicações deixadas pela análise contrastiva e sem pretendermos prever erros ou elaborar listas de possíveis incorreções a evitar, podemos levar os alunos a refletir sobre as semelhanças e as diferenças entre as duas línguas para que possam estar mais conscientes da especificidade de cada um dos idiomas. Quanto à análise de erros, serve-nos também de modelo já que, partindo da observação dos erros presentes nas produções escritas dos alunos, efetuamos uma seleção e análise, o que nos permite planificar atividades específicas e criar materiais adequados ao tratamento do erro.

### **1.3. A interlíngua**

O termo interlíngua apareceu nos anos 70, quando Selinker pôs a hipótese de que a aprendizagem de uma língua não é um ato passivo, mas sim um ato ativo onde o aluno revê os seus próprios sistemas gramaticais, que o aproximam à língua meta, o que faz com que se dê mais importância ao falante e ao contexto.

O estudo da interlíngua do falante não nativo de espanhol desenvolve-se a partir da década de 90 e cresce num âmbito de investigações que por sua vez constituem uma colaboração para o conhecimento do processo de aprendizagem do espanhol.

A análise da interlíngua nasce apoiando-se na análise de erros, mas facilmente alarga o seu campo de observação, já que nesse sistema aproximado existem estruturas diferentes às da língua meta, as formas erróneas, mas também se produzem muitas estruturas corretas de acordo com a norma da nova língua. Ou seja, a língua própria do aluno denomina-se interlíngua.

Para Santos Gargallo (1993: 128-129), a Interlíngua caracteriza-se por ser um sistema linguístico distinto da língua nativa e da língua meta, é constituído por etapas que se sucedem, é um sistema dinâmico e contínuo que muda através de um sistema criativo e é configurado por um conjunto de processos internos.

Como veremos mais à frente, as interlínguas são os níveis presentes no QEER (A1, A2, B1, B2, C1 e C2).

Segundo Selinker existem dois conceitos diferentes de interlíngua: primeiro é um sistema estruturado que constrói o que aprende uma língua estrangeira, num estado do desenvolvimento da aprendizagem e a interlíngua é também uma série de sistemas entrelaçados que formam o que constitui o “continuum” linguístico.

Para Corder (1991:64), a língua de um aluno, ou talvez de um certo grupo de alunos, é uma classe especial de idioleto. Esta decisão apoia-se nas seguintes considerações: em primeiro lugar, a fala espontânea utilizada pelos alunos para comunicar tem um sentido autêntico quando é sistemática e regular, e como consequência, pode descrever-se mediante um sistema de regras, ou seja, tem uma gramática. Em segundo lugar, uma vez que um certo número de orações dessa língua são isomorfias em relação a algumas das orações da língua objeto e têm a mesma interpretação, significa que ao menos algumas das regras necessárias para dar conta da língua do aluno serão as mesmas que as que explicam a língua objeto.

Para Santos Gargallo (2004: 393), a interlíngua (IL) é considerada como o sistema linguístico do falante não nativo numa determinada etapa do processo de aprendizagem, o qual se constrói de forma processual e criativa e consegue-se observar na atuação linguística. Este sistema apresenta elementos da língua materna, outros da língua meta e alguns unicamente idiossincráticos, tal como podemos verificar na seguinte interação oral entre um FN e um FNN<sup>2</sup>.

*FNN: ¡Hola! ¡Buenos días!*

*FN: ¡Buenos días! ¿En qué puedo ayudarle?*

*FNN: Ummmmmm.... Bem, compro sombrero.*

*FN: ¿Cómo lo quiere? ¿Es para usted?*

*FNN: ¿Cómo?*

*FN: El sombrero, ¿es para usted?*

*FNN: Sombrero... niña*

*FN: ¡Oh! Es para su hija... ¿Le gusta éste?*

*FNN: Azul, por favor.*

*FN: ¿Qué le parece este otro?*

*FNN: Sí... muy bonito sombrero. ¿Sombrero, caja?*

*FN: ¿Caja?*

*FNN: Sí, caja, sombrero, diciembre, caja.*

*FN: ¡Oh, sí! En diciembre lo poníamos en una caja porque era Navidad, pero ahora no tenemos caja.*

*FNN: ¿Cómo?*

*FN: Era por la Navidad. ¡NA-VI-DAD!*

*FNN: ¡Oh! ¿Felicidades?*

*FN: Sí, pero ahora no tenemos caja. ENERO, NO CAJA.*

*FNN: ¿No caja?*

*FN: No, lo siento.*

---

<sup>2</sup> Estas siglas correspondem a Falante Nativo e a Falante Não Nativo, respetivamente.

A interlíngua constitui uma etapa obrigatória na aprendizagem e define-se como um sistema linguístico interiorizado que evolui e que se vai tornando cada vez mais complexo, e sobre o qual o aluno possui intuições. Este sistema é diferente do da língua materna e do da língua meta, mas também não é uma mistura dos dois, uma vez que tem regras próprias: cada aluno tem, num dado estágio da sua aprendizagem, um sistema próprio. Com alguns realces, os estudiosos são unânimes quando concedem à interlíngua duas características aparentemente contraditórias: a sistematicidade e a variabilidade. Como todas as outras línguas, a interlíngua é sistemática e nela podemos encontrar um conjunto de regras de carácter linguístico e sociolinguístico que numa parte coincidem com as da língua estrangeira e noutra parte não.

De todas as características da interlíngua, uma das mais relevantes é o mecanismo da *fossilização*, um fenómeno pelo qual o falante não nativo tende a conservar na sua interlíngua formas, regras e subsistemas errados, de maneira recorrente e em estados da aprendizagem em que estes esquemas já deveriam estar superados. As causas mais frequentes da fossilização costumam ser a interferência linguística entre a L1 e a língua meta, a interferência com outras segundas línguas ou estrangeiras nas quais apresenta um alto nível de competência comunicativa e as próprias estratégias de aprendizagem que, às vezes, levam a híper generalizações do funcionamento da língua meta. Este fenómeno é mais frequente em falantes não nativos cujo objetivo é uma competência comunicativa funcional que lhes permita movimentar-se nas situações da vida quotidiana, e em estudantes que acedem à aprendizagem de uma L2/LE na idade adulta ou sem experiências prévias na aprendizagem de línguas.

Assim, podemos dizer que a interlíngua é uma linguagem específica do aluno porque ainda não é a língua que está a aprender, mas também já não é a sua língua materna. Aqui os erros já não são encarados como algo negativo, mas sim como uma fase ativa do aluno perante a aprendizagem da língua estrangeira.

Segundo Baralo (1999: 45), uma característica particular da interlíngua é a fossilização, isto é, é um processo mental em que o aluno tem a tendência a manter de modo inconsciente certas formas da sua língua materna em relação à língua estrangeira. Vejamos o exemplo dos possessivos, é bastante frequente que os alunos portugueses utilizem os artigos definidos antes daqueles que determinam posse, ao contrário do que acontece na língua espanhola. *La mi casa* em vez de *Mi casa*.

#### **1.4. Conceito de erro e tipos**

Quando se utiliza a palavra erro é importante definir, à partida, este conceito para evitar ambiguidades e dúvidas. Assim, a palavra erro leva-nos para termos como incorreção, desvio, inadequação, transgressão ou afastamento em relação às normas ou regras já instituídas. O erro ocorre quando o aluno não encontra nos seus conhecimentos da língua estrangeira a resposta que necessita para estabelecer a comunicação, recorrendo a elementos que acredita que podem corrigir essa falha.

Vejamos algumas definições:

Para Fernández, “En términos generales, se considera error a cada transgresión de la “norma” establecida en una comunidad dada.” (1997: 27)

Torijano Pérez afirma “De manera teórica y en aras de la exactitud, únicamente debería llamarse “error” a la “desviación sistemática” producida por el hecho de que un estudiante todavía no ha aprendido algo y, consecuentemente, lo expresa mal.” (2004: 21)

Segundo Picado, “El error siempre es transgresión, desviación o uso incorrecto de una norma, que (...) puede ser lingüística, pero también cultural, pragmática y de gran variedad de tipo más.” (2002: 12)

A partir destas aceções podemos evidenciar algumas ideias importantes acerca do erro: a existência de uma transgressão ou de um desvio, o afastamento em relação à norma da língua, a incorreção na utilização da língua que se aprende e ainda a ocorrência de diferentes tipos de erros, para além dos de carácter linguístico.

Para Torijano Pérez (2004: 9-13), o erro pode ser visto de duas formas completamente diferentes: por um lado, significa a prova do fracasso dos alunos na aprendizagem e na incapacidade do professor em levá-los a aprender; por outro lado, simboliza uma etapa essencial já que, ao cometê-lo, o aluno está a aprender e a progredir, sendo um mecanismo necessário, natural e tolerado no processo de aquisição da língua estrangeira e uma importante fonte de informação acerca do estágio de aprendizagem em que o estudante se encontra<sup>3</sup>.

Durante muito tempo, o erro era considerado algo negativo, que impedia a fluência e as correções oral e escrita do aluno. Para as metodologias de cariz gramatical, o erro devia ser corrigido e penalizado, de forma a evitar a sua repetição. Perante esta situação, Santos Gargallo (1993: 78-80) é da opinião de que habitualmente o aluno sentia-se frustrado, inibido e receoso, o que muitas vezes significava não correr riscos, desinteressar-se, não tentar de novo ou estar demasiado preocupado com a correção formal, deixando para segundo plano a possibilidade real de comunicação. Face a esta conceção limitativa e penalizadora do erro, o professor age como sendo um elemento sancionador e avaliador. Apesar desta prática já estar ultrapassada face à preponderância de métodos de índole comunicativa, na execução, tanto professores como alunos, sob a influência da tradição gramatical, continuam a encarar o erro como algo indesejável e que representa o insucesso do ensino/aprendizagem.

Segundo Fernández (1997: 28), os erros, para quem aprende uma língua, continuam a supor uma limitação, que no caso de alunos adultos implica, em muitos casos, um corte da comunicação e portanto uma barreira para progredir. Neste caso, a diferente personalidade dos alunos, inclusive as características de determinados grupos, fazem com que a atitude perante o erro varie, pode ser uma atitude de medo, de respeito ou de uma completa tolerância. Hoje em dia, sugere-se uma noção de erro mais positiva e indicadora, não de falhas na aprendizagem, mas um indício do estágio em que o aluno se encontra na sua caminhada em direção à língua estrangeira. Deste modo, o erro seria sinónimo do progresso realizado pelo

---

<sup>3</sup> Nesta linha de pensamento, podemos referir que o erro faz parte de uma competência transitória do aluno que constrói o seu próprio sistema intermediário entre a língua materna e a língua estrangeira e que Selinker em 1972 denominou de Interlíngua.

estudante, uma demonstração da produção de hipóteses, uma prova das tentativas para comunicar e um sinal dos riscos corridos.

Para Corder (1967), os erros dos alunos são relevantes em três patamares distintos: para o professor, pois permitem-lhe saber o que o aluno já progrediu e o que lhe falta aprender; para o investigador, que, assim, sabe como se aprende uma língua e conhece as estratégias utilizadas para aprender e, para o aluno, que aprende e testa as suas próprias hipóteses.

Dentro da perspetiva da interlíngua, as produções dos alunos, tanto na língua materna como na língua estrangeira, funcionam de acordo com as suas próprias regras e por isso é a partir daí que devem ser avaliadas e não a partir da norma da língua que se aprende.

A multiplicidade de erros que podemos encontrar num corpus de interlíngua faz com que seja necessário uma classificação. As classificações mais comuns obedecem a alguns critérios, tais como: descrição linguística tendo como base os subsistemas - fonologia, léxico, morfologia, sintaxe e discurso - e as categorias que afetam os erros; descrição de estratégias superficiais, como a omissão ou a adição; critério pedagógico, onde entram os erros coletivos, individuais, transitórios, entre outros; explicação dos erros; critério de comparação, onde se compara a aquisição de uma língua dada por um nativo e por um estrangeiro, o que origina uma distinção entre erros evolutivos ou de desenvolvimento e por último o critério comunicativo, onde se analisam os tipos de erros que produzem mais ou menos distorção na comunicação.

Apesar de tudo o que temos vindo a referir, nem todos os erros cometidos pelos alunos apresentam o mesmo tipo de gravidade, sendo importante diferenciar, de acordo com Corder (1967), erro, falta e lapso. Assim, o erro corresponde a um desvio sistemático e involuntário da norma, que ocorre quando o aluno não conhece o sistema e ainda não aprendeu a regra. A falta relaciona-se com um desvio incoerente e não sistemático já que o estudante, umas vezes, parece conhecer a regra e acertar, enquanto outras, se engana e utiliza uma forma incorreta. Quanto ao lapso, este não se relaciona diretamente com aquilo que o aluno aprendeu e ocorre quando, por falta de atenção, de memória ou desconcentração, o aluno comete alguma incorreção. Deste modo, no processo de ensino/aprendizagem, são as faltas e sobretudo os erros que revelam maior pertinência e devem merecer uma atenção especial por parte do professor.

Segundo o Conselho da Europa (2002: 214), os erros praticados pelos aprendizes devem-se a uma mistura entre a língua materna e a língua meta, uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo. Quando o estudante comete erros, o seu desempenho está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2.

## **1.5. Classificação de erros segundo Isabel Santos Gargallo (2004)**

Para Santos Gargallo (2004:392-393), os erros do estudante que aprende uma segunda língua (L2) ou uma língua estrangeira (LE) podem ser considerados como desvios da norma da língua meta, e essa norma inclui tanto aspetos linguísticos, como aqueles que afetam a adequação ao contexto.

Vejamos um exemplo do que é referido no parágrafo anterior:

a) FN: ¿Te ha gustado la película?

FNN: \*Sí, muchísimo, me la he encantado.

Neste diálogo encontramos uma anomalia gramatical na fala da pessoa não nativa ao pronominalizar de forma errada o sujeito da oração *la película*, de maneira que a produção linguística se afasta da norma da língua meta, no entanto, vemos que a comunicação não é interrompida.

b) FNN: ¿Me pone otra, por favor?

FN: ¿Una más?

FNN: No, otra

Neste último vemos que as produções linguísticas respeitam a norma da língua meta, porém dá-se um problema de compreensão por parte do falante não nativo.

Estas formas ou comportamentos involuntários, ainda que nem sempre inconscientes, formam parte do sistema de língua que o falante não nativo é capaz de entender e utilizar numa etapa do seu processo de aprendizagem, isto é, da sua competência transitória ou dialeto idiossincrásico (Corder, 1967), sistema aproximativo (Nemser, 1971) ou, na terminologia mais plausível, interlíngua (Selinker, 1972).

Podemos considerar que os erros são considerados como elementos característicos da interlíngua do que aprende uma L2/LE; são inevitáveis, já que o processo de aprendizagem é ativo e criativo, ou seja, implica a formulação de hipóteses e a comprovação ou refutação das mesmas e são necessários, já que mostram que o processo se está a levar a cabo.

A análise dos erros empurra-nos para os processos psicológicos subjacentes e leva-nos a um melhor conhecimento do processo de aprendizagem mediante a determinação das causas, o qual, desde o ponto de vista do ensino do que ensina, será importante para adaptar as estratégias, os procedimentos, as atividades e os materiais que guiam à instrução formal. Assim, o professor poderá definir atividades destinadas a melhorar os processos de produção/compreensão incidindo naqueles aspetos que a análise dos erros feita previamente destacou como mais relevantes pela sua repetição.

Segundo Santos Gargallo (2004: 396), o propósito geral de uma análise de erros concretiza-se na identificação, descrição e explicação daqueles traços da produção linguística de um falante não nativo que se afastam da norma culta da língua meta e que poderiam dificultar uma atuação linguística adequada e/ou correta numa determinada situação de comunicação intercultural; assim, as conclusões derivadas da análise poderão e deverão servir para propor procedimentos didáticos que permitam reduzir a presença quantitativa e qualitativa de formas não desejadas na interlíngua.

Para a mesma autora (2004: 399), o modelo de análise de erros apresenta características dos paradigmas quantitativo e qualitativo, já que, por um lado, estuda a

recorrência numérica dos erros e estabelece uma hierarquia de dificuldades e, por outro lado, descreve, explica e avalia a qualidade dos mesmos para chegar a um conhecimento profundo dos processos psicológicos subjacentes e para que estes processos se possam contrastar com os procedimentos didáticos. Pensamos que podemos afirmar que o método de análise dos erros situa-se no âmbito da exploração do estudo de casos, o qual descreve o comportamento e a atuação linguística de um número de falantes a fim de generalizar as conclusões num total da população, ou, pelo menos, com o propósito de estabelecer hipóteses que se poderão desenvolver em investigações futuras.

Uma investigação centrada na análise de erros da produção linguística terá de seguir uma série de etapas:

- compilação do corpo de dados,
- identificação dos erros,
- descrição dos erros,
- classificação de acordo com uma taxonomia,
- explicação dos erros,
- avaliação dos erros,
- discussão dos resultados,
- implicações didáticas para implementar o processo de ensino-aprendizagem.

Os critérios adotados para a análise e a categorização dos erros de um falante não nativo vêm determinados pelo objetivo da investigação. Dos diferentes modelos de classificação dos erros, Santos Gargallo (2004: 404) optou por seguir os de Graciela Vázquez (1999), juntando-lhe a distinção entre *globais/locais* de Corder, já que se trata de uma dicotomia fundamental dentro do critério comunicativo.

Assim, Santos Gargallo (2004: 404-405) propõe a classificação dos erros segundo o quadro abaixo.

Critérios	Tipos de erros
Critério descritivo/linguístico	De adição De omissão De seleção falsa De colocação falsa De justaposição
Critério etiológico	Intralinguais Interlinguais De simplificação Globais/locais
Critério comunicativo	De ambiguidade Irritantes Estigmatizantes
Critério pedagógico	Induzidos/criativos Transitórios/permanentes

	Fossilizados/fossilizáveis Individuais/coletivos De produção oral/escrita
Critério pragmático	De pertinência/discursivo
Critério cultural	Culturais

Quadro 1 - Critérios aplicados para a classificação de erros

Depois de definido o critério, há que estabelecer uma taxonomia interna o mais completa possível de acordo com o subsistema em que se centra o estudo: fonético-fonológico-ortográfico, morfossintático ou gramatical, léxico-semântico, pragmático ou discursivo.

Não é fácil determinar a fonte do erro, e é normal que apareçam duas ou mais causas. Por exemplo, um aluno pode cometer um erro porque traduziu mal uma palavra ou porque utilizou de forma incorreta as regras da língua meta.

Entre as fontes que se destacaram como principais causas dos erros de um falante não nativo, podemos enumerar as seguintes:

Causas dos erros	
Distração	Relacionada com o cansaço físico e mental, com o grau de motivação, o grau de confiança em si mesmo e o nível de ansiedade
Interferência	Concretizada na adoção de formas ou estruturas da língua materna (L1) ou de outras línguas segundas (L2) ou estrangeiras (LE) que o estudante conhece. O resultado deste fenómeno são os <i>erros interlinguísticos</i> .
Tradução	Trata-se de um caso específico de interferência que afeta, sobretudo, locuções e frases feitas ao traduzir literalmente uma forma ou estrutura da L1 na produção linguística da língua meta.
Hipergeneralização e aplicação incompleta das regras da língua meta	Refere-se às hipóteses incorretas ou incompletas que o que aprende faz baseando-se no conhecimento do funcionamento da língua meta. O resultado deste fenómeno são os <i>erros intralinguísticos</i> .
Induzidos pelos materiais e os procedimentos didáticos	Referida àqueles erros que vêm motivados pelas mostras de língua, as conceptualizações ou os procedimentos empregados no processo de aprendizagem.
Estratégias de comunicação	Refere-se a todos aqueles erros cuja origem está no mecanismo que o estudante põe em marcha quando se apresenta um problema de comunicação.

Quadro 2- Tipologia da causa dos erros

De todas estes motivos possíveis para se cometer um erro, parece-nos que o grupo de alunos em estudo tem como principais causas a interferência, a tradução e a aplicação incorreta

das regras da língua meta. Um exemplo da interferência da língua materna é o uso dos dois *ss* quando em espanhol só se usa um em palavras como *classe/classe*, *passeio/paseo*, *sucesso/suceso*. Esta causa está também presente em palavras como *talvez/tal vez* ou *apesar/a pesar* que em português se escrevem juntas e na língua espanhola separadas. No que diz respeito à tradução vemos que existe uma conjunção que sobressai, isto é, em português a conjunção *enquanto* traduz-se para *mientras* em espanhol, mas geralmente os alunos traduzem para *en cuanto* (conjunção também existente na gramática espanhola) que significa assim que. Quanto à aplicação incompleta das regras da língua meta, temos o exemplo do uso incorreto da preposição antes de um meio de transporte, ou seja, em espanhol a preposição a utilizar é *en* e muitas vezes os alunos usam *de*: *Voy de coche* em vez de *Voy en coche*.

Os resultados de uma análise de erros têm como objetivo implementar e melhorar os procedimentos do ensino, de tal maneira que estes estejam em consonância com as estratégias de aprendizagem e contribuam para facilitar e agilizar o processo. Estas estratégias de aprendizagem passam por uma identificação de erros por parte do aluno, que, em seguida, junto do professor, os irá corrigir e tentar que numa próxima realização textual não os cometa. Se a intenção do que aprende se centra no sucesso de uma competência comunicativa numa língua diferente da materna, teremos de tratar dos erros para que a sua capacidade de produção e compreensão seja adequada ao contexto e correta em relação com o sistema de normas da língua meta. No entanto, o grau e o nível de correção a que nos propomos vem determinado pelos objetivos e necessidades dos alunos. Assim, o tratamento e a correção dos erros deverá adotar procedimentos que incidam no processo e terão de ter em consideração o tipo de habilidade linguística: expressão oral, expressão escrita, compreensão leitora, interação oral, interação escrita, compreensão oral e compreensão escrita.

Os erros de um falante não nativo formam parte da sua interlíngua, isto é, do sistema de língua que utiliza quando intervém num ato comunicativo, e são inevitáveis e necessários. A análise sistemática e científica dos mesmos apresenta várias contribuições: ajuda-nos a aprofundar no conhecimento do processo de aprendizagem e dos processos psicológicos subjacentes, diz-nos quais são os aspetos de maior dificuldade na aprendizagem de uma L2/LE, informa-nos sobre o nível de competência comunicativa do sujeito que aprende, indica-nos a maneira de aproximar os nossos procedimentos didáticos às estratégias do sujeito que aprende, a fim de facilitar e agilizar o processo de ensino-aprendizagem, e, por último, permite-nos definir atividades e materiais didáticos de acordo com as necessidades e estratégias do grupo meta.

## 1.5. Classificação de erros segundo Graciela Vázquez (1999)

Foram vários os autores que criaram diferentes critérios para classificar os erros. Vejamos os de Graciela Vázquez (1999). Para esta autora, a classificação divide-se em seis critérios e inseridos em cada um destes temos os tipos de erros.

1. critério linguístico: erros de adição, erros de omissão, erros de justaposição, erros de falsa colocação e erros de seleção falsa.
2. critério etiológico: erros interlinguais, erros intralinguais e erros de simplificação.
3. critério comunicativo: erros de ambiguidade, erros irritantes e erros estigmatizantes.
4. critério pedagógico: erros induzidos vs erros criativos, erros transitórios vs erros permanentes, erros fossilizados vs erros fossilizáveis, erros individuais vs erros coletivos e erros de produção escrita vs oral
5. critério pragmático: erros de pertinência
6. critério cultural: erros culturais

### 1. Critérios linguísticos

Os erros de adição consistem em juntar palavras ou morfemas que são redundantes. Como exemplo deste tipo de erros temos o uso das preposições *a* e *de* em frases com infinitivo: ***No es nada malo tratar de evitar \*a pagar impuestos***; o uso de *se* com verbos que se podem utilizar ou não como reflexivos: ***Los valores se estaban perdiéndose***; dequeísmo (emprego indevido da locução *de que*): ***A continuación deciden de que es mejor separarse***. (Vázquez, 1999: 30-31).

Os erros de omissão consistem em omitir palavras ou morfemas que não são redundantes. Vejamos os casos em que estes erros acontecem: omissão do artigo obrigatório que precede o nome: ***\*Experiencia se forma por acción***; falta de concordância de género e número entre os elementos do sintagma nominal: ***Si una de \*nosotros le pedia algo a nuestros padres la otra le apoyaba*** (Vázquez, 1999: 31); falta da preposição *a* antes da perífrase verbal *ir a + infinitivo*: ***\*voy jugar<sup>4</sup>***.

Os erros de justaposição consistem na união de duas frases ou de dois termos léxicos sem ter em conta as regras da sintaxe. Um exemplo deste tipo de erro são as interrogativas indiretas: ***Y preguntó a la hormiga cómo puedes trabajar todo el día***. (Graciela Vázquez, 1999:31-32).

Os erros de falsa colocação consistem em fazer uma frase em que os elementos que a constituem estão numa ordem incorreta. ***\*más una vez...***

Os erros de falsa seleção consistem em escolher palavras incorretas num determinado contexto sem ter conta o que já está anteriormente. Por exemplo os advérbios e os adjetivos: ***colocación de más antes de mejor ou de como antes de porque***; o uso pleonástico do possessivo: ***\*Se le cerraron sus ojos***. (Graciela Vázquez, 1999: 32).

### 2. Critérios etiológicos<sup>5</sup>

A interferência é um processo que acontece quando há convergência de duas ou mais línguas cujas regras não se correspondem; quando encontramos falantes que pensam que é

---

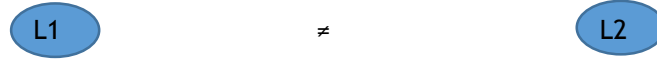
<sup>4</sup> Frase de um aluno português

<sup>5</sup> Uma classificação etiológica também poderia abranger parâmetros de tipo psicológico como a personalidade de quem ensina e de quem aprende, a motivação ou os hábitos de estudo. Os tipos de erros deste critério podem ser fonológicos, morfossintáticos, semânticos e pragmáticos.

aceitável transferir de uma língua para outra e aplicam a interferência como estratégia; quando aparece um contexto em que a interferência é possível.

Os tipos de interferência mais comuns são os seguintes:

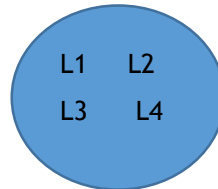
- se não existe nenhum tipo de correspondência entre a L1 e a L2, a interferência é quase nula;



- se há uma área de coincidência e outra que não é, os termos encontram-se em distribuição complementar e há interferência;



- se a distribuição é inclusiva há interferência.



- a distribuição pode ser sobreposta e haver interferência: há um contexto em que ambos os termos ou estruturas aparecem, mas nem um nem o outro aparecem em todos os contextos em que ocorre:

Os erros que são produto da interferência da L1 chamam-se erros interlinguais. Os erros que se podem explicar pelo conflito interno das regras da L2 chamam-se intralinguais.

Este tipo de erros são aqueles que Vázquez utiliza mas nem todos são praticados por alunos portugueses quando aprendem espanhol, mesmo assim vamos caracterizá-los porque parece-nos ser importante no contexto deste trabalho.

Os erros interlinguais podem dividir-se em seis tipos e estes, por sua vez, também se dividem:

1. omissão de características obrigatórias que se pensa serem redundantes:

a) ausência da preposição *a* que antecede o complemento direto.

b) ausência de concordância do verbo impessoal com o seu complemento direto.

c) omissão do pronome de complemento indireto não opcional nas frases em que o referido complemento está explícito.

d) omissão da preposição que antecede o complemento indireto quando este está antes do verbo.

e) ausência do artigo definido que antecede os nomes acompanhados de título.

f) ausência de *lo* quando antecede o *que* relativo e em geral ausência de todos os artigos na mesma posição.

g) ausência de concordância de género e número entre o sujeito e o predicativo:

(Vázquez, 1999: 36-37)

2. adição de elementos obrigatórios na L1 e que na L2 são opcionais ou inaceitáveis:

- a) uso do pronome pessoal com verbos conjugados;
- b) uso redundante do pronome possessivo;
- c) uso do artigo indefinido no predicativo do sujeito, com nomes relacionados com as profissões, religiões, nacionalidades e que não se modificaram;
- d) uso do artigo indefinido em expressões fixas;
- e) uso da preposição com verbos no infinitivo em frases que não aceitam essa regência.

(Vázquez, 1999: 37)

3. seleção equivocada de elementos quando estes pertencem a uma categoria que na L1 e na L2 se encontram em distribuição inclusiva:

- a) *sino* em oposição com *pero*;
- b) os determinantes e os pronomes demonstrativos. (Vázquez, 1999: 37)

4. transposição automática ou imitação textual, seja de palavras ou relações gramaticais.

- a) *como* na comparação de igualdade;
- b) *qué* em oposição com *cuál*;
- c) *cuando* (como temporal e condicional). (Vázquez, 1999: 37)

5. erros de falsa colocação:

- a) colocação do advérbio de negação;
- b) alteração da ordem normal das frases;
- c) frases relativas. (Vázquez, 1999: 37)

Tal como o tipo de erros anteriores, os erros intralinguais também se dividem:

1. anulação de estruturas que têm o mesmo referente semântico:

- a) verbos reflexivos: *decidir algo* em oposição com *decidirse a hacer algo*
- b) *hay* + artigo indefinido em oposição com *estar* + artigo definido

2. anulação de estruturas que se encontram em distribuição complementar:

- a) *más que* em oposição com *más de*;
- b) *ir* em oposição com *venir*
- c) *traer* em oposição com *llevar*

3. seleção falsa de elementos devido a alguns fatores como:

- a) falta de observação dos traços pertinentes;
- b) semelhança fonética ou erro induzido (uso da terceira pessoa em vez da primeira no presente e no pretérito indefinido do indicativo);

c) arbitrariedade do sistema: erros de concordância e eliminação da ambiguidade através do género.

4. falsa generalização das regras, sem ter em conta as restrições próprias dos casos:

- a) *sino* em oposição a *sino que*;
- b) *desde hace* em oposição a *hace...que*;

c) associações cruzadas (verbos reflexivos: **decide** + infinitivo em oposição a **se decide a** + infinitivo).

5. resistência em eliminar a ambiguidade de elementos heterogêneos:

a) adjetivo vs advérbio;

b) **se** reflexivo;

c) **se** impessoal;

d) **se** passivo;

e) **se** complemento indireto:

f) **si** + indicativo em oposição a **si** + imperfeito do conjuntivo;

g) **cuando** + indicativo em oposição a **cuando** + conjuntivo. (Graciela Vázquez, 1999:

38)

No que diz respeito ao erros de simplificação, estes aparecem quando encontramos casos como:

a) regularização de elementos que se afastam das regra geral;

b) anulação de funções sintáticas;

c) fusão de campos semânticos que se encontram em função complementar;

d) eliminação de morfemas redundantes;

e) utilização de estruturas pré-fabricadas e de um léxico reduzido mas muito funcional;

f) utilização de um número reduzido de transformações. (Vázquez, 1999: 40)

### 3. Critério pedagógico

A noção de permanência dos erros pode definir-se em relação com a etapa de aquisição em que se encontram as pessoas que aprendem. Em princípio pareceria lógico esperar que todos os erros fossem de tipo transitório. No entanto, a experiência mostra o contrário. O importante é poder determinar quais são os erros que caracterizam cada etapa da aprendizagem, e dentro de cada etapa estabelecer os que permanecem ou desaparecem. É o que se denomina de fossilização.

#### *Erros fossilizados vs erros fossilizáveis*

A fossilização, para Vázquez (1999: 41), é a tendência que manifestam certos erros a aparecer inesperadamente quando já se pensava estarem desarraigados. Este tipo de erros acontece mais vezes em situações psicológicas especiais, como a pouca atenção linguística ou a preocupação pelo contexto em detrimento da forma. As situações mais comuns para este tipo de erros são as discussões na língua estrangeira ou quando se sente muito cansaço. Vejamos as suas características:

- aparecimento sem métodos;

- autocorreção;

- não afeta a clareza da mensagem, o que evidencia uma eficácia comunicativa;

- geralmente, explica-se através da interferência da L1, mesmo em falantes com uma capacidade linguística considerável.

O que diferencia o erro fossilizável do fossilizado é que deste último damos conta mal o cometemos e nunca afeta a claridade do que queremos dizer. Quanto aos erros fossilizáveis, não os reconhecemos imediatamente e por mais cuidado que se tenha, escapar-nos-á sempre algum. (Vázquez, 1999: 41)

*Erros globais vs erros locais*

O erro global costuma afetar uma frase inteira e o local, apenas uma palavra. Parecem erros simples, mas na verdade é mais complicado, porque um erro global pode produzir ambiguidade e geralmente um erro local não. Por exemplo, quando lemos a frase *Nos fuemos de avión en classe turista.*, estamos perante um erro global e a palavra *classe* é um erro local.

*Erros residuais vs erros atuais*

Os erros residuais referem-se ao que já foi ensinado anteriormente e que lamentavelmente, já foi esquecido. Os erros atuais têm a ver com o que se está a aprender agora e não se recorda ou não se compreende bem. Um exemplo de um erro residual é a construção do verbo *gustar* (*me gusta de leer*) e um erro atual é por exemplo a conjugação do verbo auxiliar *haber* no pretérito perfecto que os alunos têm tendência em trocar a primeira pessoa *he* com a terceira *ha*.

*Erros congruentes vs erros idiossincrásicos*

Um erro é congruente quando o que se produz podia ser espanhol mas na verdade não existe. Se for a produção de um principiante, será um sinal de que essa pessoa já começa a conhecer as regras típicas do idioma que está a aprender, mas como não é, não o deveria cometer. Por outro lado, um erro idiossincrásico é uma estrutura que em nada se parece com o espanhol. Quem comete este tipo de erros não se deverá preocupar muito porque é algo tão estranho que ninguém compreenderá e por isso é provável que não o volte a cometer. Como exemplo de um erro congruente vejamos três frases curtas de um aluno do 7º ano *Soy lo João.*, *Vivo la Covilhã.*, *Sou las colegio las 8:25, volvo come la comedor las 13:00.*

*Erros transitórios vs erros permanentes*

Em princípio espera-se que os erros sejam transitórios, mas já sabemos que não é assim. Se um erro se transforma num problema permanente, isto é, se se fossiliza, teremos de refletir sobre as estratégias de aprendizagem que se põem em prática. Ou se continua a ter como ponto de referência a L1 ou há regras da L2 que continuam a falhar ou a aplicar-se mal. Na minha opinião, os erros transitórios mais comuns em alunos que estudam espanhol são a ditongação *despuerte, tiengo, momiento*. Os erros permanentes mais comuns são a ausência da preposição *a* na perífrase verbal *ir a + infinitivo*: *Voy jugar* em vez de *Voy a jugar* e a construção do verbo *gustar* que se caracteriza por dois erros, por um lado a omissão do pronome antes da forma verbal e por outro lado a adição da preposição *de* depois do verbo. Vejamos a frase *Gusto de hablar*, a correta seria *Me gusta hablar*.

#### **4. Critério comunicativo**

Se o nosso parâmetro tiver uma dimensão pragmática, os critérios para definir que se trata de um erro adquirem, sem dúvida, outras características. Desde o ponto de vista da comunicação, alguns dos critérios que temos de ter em conta são os seguintes:

- ambiguidade, relativamente à mensagem;
- irritação, relativamente ao interlocutor;
- estigmatização, relativamente a quem fala;
- falta de pertinência, relativamente à situação.

## 2. Programa de Espanhol e QECRL

### 2.1. Programa de Espanhol

O programa que nos propomos analisar é o Programa de Espanhol - Nível de Continuação - 7º, 8º e 9º anos de escolaridade. As suas autoras são Marta Sá Fialho e Teresa Montes Izco e contaram com a colaboração da Assessoria de Educação da Embaixada de Espanha. A sua homologação é do ano de 2009.

Este programa parte do A2.2 iniciação para chegar aos objetivos do nível avançado B1 - utilizador independente. Estes níveis são os que estão descritos no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL).

Há conteúdos que são abordados nos três anos mas não são tratados da mesma forma, dado que uma noção que pode ser iniciada no 7º ano será muito mais desenvolvida no 9º ano. Haverá então conteúdos que se vão consolidando e aprofundando durante os três anos do ciclo.

As competências gerais e as competências comunicativas do QECRL também estão contempladas neste Programa. No primeiro grupo encontram-se os conhecimentos declarativos, as aptidões, a competência existencial ou a capacidade de aprender e entre as comunicativas, as competências linguísticas, as sociolinguísticas e as pragmáticas.

Uma vez que se trata de um programa para o Ensino Básico terão de definir-se objetivos parciais já que nos encontramos perante um contexto educativo com as suas especificidades, isto é, como o contexto educativo pode ser diferente de escola para escola, temos a necessidade de segmentar os objetivos de modo a facilitar a aprendizagem dos alunos. O QECRL oferece aos utilizadores a possibilidade de os adaptar, segundo necessidades próprias, sem perder por isso a relação com o sistema comum.

Seguem-se as categorias descritivas que identifica o QECRL, como são o contexto, as atividades comunicativas, as estratégias, as competências, os processos, o texto e as tarefas. É claro que, dadas as características dos alunos, alguns destes aspetos adquirem mais relevância do que outros no desenvolvimento do Programa.

Neste documento aparecem os conteúdos descritos para um nível B1 do QECRL centrando-se no mesmo modelo comunicativo, mas adaptando-se ao contexto educativo no qual deve aplicar-se. Cabe aos próprios docentes encontrar a forma mais adequada de atingir os objetivos pretendidos.

Centremo-nos, então, nos conteúdos linguísticos de nível I e vejamos os objetivos específicos. Estes conteúdos linguísticos dividem-se em morfossintáticos, fonéticos, gráficos, lexicais e discursivos e em cada um deles temos uma série de objetivos próprios.

Apesar dos manuais adotados nas escolas não serem importantes, convém referir que nem todos os conteúdos presentes no Programa de Espanhol fazem parte dos manuais e este ponto é uma falha por parte dos autores e por parte dos professores que os adotam. Queremos com isto dizer que existem conteúdos para um determinado ano, que apesar de não serem tratados no manual, estão contemplados no programa. Assim, cabe ao professor, quando o acha pertinente, abordar esses mesmos conteúdos. Passamos então a dar alguns exemplos:

- 7º ano: - superlativos absolutos: “*muy + adjetivo / -ísimo/a/os/as*”;
- artigos contraídos: “*al, del*”;
  - usos e sintaxe de “*algún/o/os/a/as*”;
  - usos e sintaxe de “*alguien/nadie*”, “*algo/nada*”, “*mucho, poco, bastante, demasiado, todo*”;
  - outras formas de indicar posse: “*EL + N + de + determinante*”, “*el de...*”;
  - substantivação: “*el mío, la mía, los míos, las mías*”;
  - pesos e medidas;
  - relativo *que*<sup>6</sup>;
  - “*pretérito imperfecto de indicativo*” - verbos regulares e irregulares<sup>7</sup>;
  - “*futuro imperfecto de indicativo*” - verbos regulares e irregulares;
  - “*condicional simples*” - verbos regulares e irregulares;
  - “*presente de subjuntivo*” - verbos regulares e irregulares<sup>8</sup>;
  - “*pretérito imperfecto de subjuntivo*” - verbos regulares e irregulares;
  - Imperativo negativo. (2009: 28-35)

8º ano: Neste programa, para o segundo ano do terceiro ciclo, encontramos conteúdos gramaticais que não estão presente nos manuais. Vejamos quais:

- substantivação com “*el, la, los, las*”;
- alargamento de casos de presença / ausência do artigo: “*son las cuatro*” / “*va al cine de cuatro a seis*”, “*sabe matemáticas / las matemáticas son difíciles*”;
- substantivação com o artigo;
- função deíctica do “*El de la gorra negra*”;
- uso de “*cualquier/a*”;
- construção: “*indefinido + nome + possessivo*”, “*una amiga mía*”;
- construções “*el que, la que...*”;<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> É importante perceber que apesar de neste programa em análise, este conteúdo se apresentar nos 7º, 8º e 9º anos, ele só aparece nos manuais do 9º ano. Na nossa opinião, este conteúdo inserido no grupo dos pronomes relativos, só deveria estar enquadrado no último ano do terceiro ciclo porque, parece-me, é um tema com um grau de dificuldade elevado e nos primeiros anos, penso que os alunos ainda não têm maturidade suficiente para percebê-lo. À semelhança do que acontece com este conteúdo temos o mesmo problema com mais dois: construções: “*el que, la que...*” e outros relativos. Estes últimos, no programa, aparecem nos 8º e 9º anos e mais uma vez penso que só deveria estar presente no 9º.

<sup>7</sup> Sobre este conteúdo, a nossa opinião é a oposta à nota 6. Ou seja, o pretérito imperfeito do indicativo juntamente com o futuro e com o condicional do indicativo, deviam ser dados logo no 7º ano, uma vez que estamos perante tempos verbais relativamente simples e com poucos verbos irregulares. Além disso, deveria ser lecionado juntamente com os outros pretéritos: indefinido e perfecto.

<sup>8</sup> O modo conjuntivo, para nós, só se deveria começar a lecionar no 8º ano. Na nossa opinião, o modo indicativo faria sentido no 7º ano e o conjuntivo a partir do 8º, porque estamos perante um modo verbal com um grau de dificuldade maior que o modo indicativo e, para nós, os alunos do segundo ano do terceiro ciclo já terão capacidade para o entender.

<sup>9</sup> Nos conteúdos do 7º ano encontramos o “relativo que” e nos conteúdos do 8º ano aparece-nos a designação de “construções el que, la que...”. Porque se fala em construções e não em apenas em relativos? Qual é a diferença? Na minha opinião deveria, em ambos os anos, aparecer a designação simples de “relativo”.

- outros relativos;
- interrogativas indiretas;
- orações coordenadas e subordinadas. <sup>10</sup> (2009: 28-35)

9º ano: Como já foi referido anteriormente, existem alguns conteúdos que começam a ser abordados no 7º ano e vão sendo aprofundados ao longo do ciclo. Assim, os conteúdos presentes neste programa para o 9º ano, já começaram a ser lecionados no 7º ano, no entanto, existem alguns “novos” para este ano. Apesar disso, ainda encontramos um ou dois que não estão presentes nos manuais:

- casos particulares de mudança de número;
- usos e sintaxe de “*outro, demás, mismo, propio, varios*”.

É de salientar que os conteúdos “pretérito pluscuamperfecto de indicativo” e “pretérito imperfecto de subjuntivo”, apesar de estarem inseridos no programa do 8º ano, estes só aparecem nos manuais do 9º ano, nomeadamente nos manuais *Español III - nível elemental* da Porto Editora e *Ahora Español 3* da Areal Editores.

## 2.2. QECRL

Para o Conselho da Europa (2002: 19), o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames e manuais na Europa. Descreve de forma exaustiva aquilo que os aprendizes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. O QECR define também os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendizes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida. Fornece aos que tutelam a Educação, aos autores de programas, aos professores, aos formadores de docentes e aos organismos de certificação, os meios para refletirem sobre a sua prática atual, com vista a contextualizarem e a coordenarem os seus esforços e a assegurarem que estes respondam às necessidades reais dos aprendizes pelos quais são responsáveis.

O QECR fornece uma escala para todos os aspetos da proficiência linguística numa dada língua, uma análise do uso da língua e das competências linguísticas, o que torna mais fácil, para aqueles que trabalham na área, a definição de objetivos e a descrição de níveis de êxito em todas as capacidades, de acordo com as várias necessidades, características e recursos dos aprendentes.

As utilizações do QECR incluem:

- a realização de programas de aprendizagem de línguas em termos de pressupostos, no que diz respeito aos conhecimentos prévios e à sua articulação com as aprendizagens anteriores, especialmente nas interfaces entre os ciclos de educação básica, secundária e ensino superior;

---

<sup>10</sup> No 8º ano, as orações estudadas são as adverbiais: causais, finais, consecutivas e temporais.

- a planificação da certificação linguística em termos do conteúdo dos programas dos exames e dos critérios de avaliação, construídos mais em termos de resultados positivos do que com o intuito de sublinhar as insuficiências.
- a planificação da aprendizagem autodirigida, incluindo o despertar da consciência do aprendiz para o estado atual dos seus conhecimentos, a fixação pelo aprendiz de objetivos válidos e realistas, a seleção de materiais e a autoavaliação.
- os programas de aprendizagem e a certificação podem ser *globais*, levando o aprendiz a avançar em todas as dimensões da proficiência em língua e da competência comunicativa; *modulares*, melhorando a proficiência do aluno numa área restrita, com um fim específico; *ponderados*, dando ênfase a determinados aspetos da aprendizagem que conduzam a um perfil no qual o aprendiz atinge níveis relativamente mais elevados em algumas áreas do conhecimento e em algumas capacidades mais do que outras; *parciais*, assumindo a responsabilidade apenas por certas atividades e capacidades e deixando outras de lado. (2002: 25-26)

De maneira a cumprir as suas funções, este QEER tem de ser abrangente, transparente e coerente. Ao dizermos que tem de ser *abrangente*, queremos referir que o QEER deve tentar especificar um leque de conhecimentos linguísticos, de capacidades e de usos tão amplo quanto possível e deve ainda procurar também que todos os utilizadores sejam capazes de descrever os seus objetivos, tomando-o como referência. O QEER deverá diferenciar as várias dimensões consideradas na descrição da competência em língua e fornecer uma série de pontos de referência - níveis ou patamares - que permitam calibrar o progresso na aprendizagem. Por *transparente* entende-se que a informação deve ser claramente formulada e explícita, disponível e rapidamente compreensível pelos utilizadores. Por *coerente* entende-se que a descrição está isenta de contradições internas. No que diz respeito aos sistemas educativos, a coerência exige que haja uma relação harmoniosa entre as suas componentes:

- a identificação de necessidades,
- a definição de objetivos,
- a delimitação de conteúdos,
- a seleção ou produção de materiais,
- a elaboração de programas de ensino/aprendizagem,
- a escolha dos métodos de ensino e aprendizagem usados,
- a avaliação e a testagem.

A construção de um Quadro de Referência abrangente, transparente e coerente para a aprendizagem e o ensino de línguas não implica a imposição de um sistema único e uniforme. Pelo contrário, o QEER deve ser aberto e flexível para que possa ser aplicado, com as adaptações necessárias a situações específicas. O QEER deverá ser:

- *multiusos*, utilizável para toda a variedade de finalidades envolvidas no planeamento e na disponibilização de meios para a aprendizagem de línguas;
- *flexível*, adaptável à utilização em diferentes circunstâncias;
- *aberto*, capaz de ser aumentado e aperfeiçoado;

- *dinâmico*, em evolução contínua, correspondendo à experiência do seu uso;
- *amigável*, apresentado sob uma forma rapidamente compreensível e utilizável por todos a quem se dirige;
- *não-dogmático*, não ligado, de modo irrevogável e exclusivo, a nenhuma das teorias e práticas concorrentes da Linguística ou das Ciências da Educação. (2002: 26-27)

Para o Conselho da Europa (2002: 29), o uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências.

Conceber currículos para a aprendizagem de línguas implica fazer escolhas entre tipos e níveis de objetivos. A proposta do Conselho da Europa (2002: 190) leva especialmente em conta esta situação. Cada componente principal do modelo apresentado pode focar determinados objetivos de aprendizagem e tornar-se uma introdução privilegiada para a utilização do QEER.

Depois de percebermos o que é o QEER, vejamos quais são as finalidades e os objetivos do Programa de Espanhol. São 11 essas finalidades:

1. fazer com que o aluno conheça os elementos que constituem o sistema da língua para ser capaz de se desenvolver em situações habituais de comunicação;
2. proporcionar os elementos adequados para as interações sociais em que participa como membro de uma comunidade através de textos orais e escritos com que poderá desenvolver-se segundo os seus objetivos e interesses;
3. determinar os aspetos relevantes da cultura hispana e estabelecer ligações entre esta e a cultura de origem;
4. desenvolver as competências e aptidões inter-culturais;
5. implementar a estruturação da competência existencial para poder estabelecer uma interação social com outras pessoas;
6. favorecer a estruturação da personalidade do aluno pelo estímulo continuado ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade e da autonomia;
7. proporcionar dados sobre o conhecimento e as crenças partilhadas por grupos sociais de outros países e regiões hispanas;
8. promover a autonomia do aluno no processo de aprendizagem;
9. controlar fatores afetivos que contribuam para a criação de um clima adequado de cooperação entre os membros do grupo;

10. implementar a utilização dos *media* e das novas tecnologias como instrumentos de aprendizagem, de comunicação e de informação;

11. promover o desenvolvimento da consciência da cidadania a nível individual e coletivo.

No que diz respeito aos objetivos, é importante referir que a aprendizagem terá de ser desenvolvida em contextos de comunicação próximos ao grupo etário dos alunos, fomentando uma interação comunicativa que permita a transmissão e assimilação de conteúdos. Os objetivos específicos dividem-se nas competências de produção (expressão / interação oral e expressão escrita) e nas competências de receção (compreensão auditiva e compreensão da leitura).

Regra geral, os alunos não adquirem de uma maneira homogénea estas competências, podem ter um bom nível numa competência e muito reduzida noutra.

### 2.2.1. Critérios para os Níveis Comuns de Referência

Um dos objetivos do QECRL é ajudar os parceiros institucionais a descreverem os níveis de proficiência exigidos pelas normas existentes, pelos testes e pelos exames, de modo a facilitar a comparação entre diferentes sistemas de certificação. Foi com esta finalidade que foram elaborados o Esquema Descritivo e os Níveis Comuns de Referência. Juntos fornecem uma grelha conceptual que os utilizadores podem explorar para descrever o seu sistema. Uma escala de níveis deveria, de forma ideal, responder aos seguintes critérios:

1. problemas de descrição: a escala do QECRL deveria ser independente do contexto, para poder acomodar resultados generalizáveis de diferentes contextos específicos. Isto quer dizer que uma escala produzida especificamente para um meio escolar não pode ser aplicada a adultos ou vice-versa. No entanto, os descritores numa escala do QECRL devem ser simultaneamente relevantes para o contexto, relacionáveis com os contextos pertinentes ou transferíveis para esses mesmos contextos e apropriados à função pela qual estão a ser utilizados. O que significa que as categorias usadas para descrever aquilo que os aprendizes são capazes de fazer em diferentes contextos da língua-alvo de diferentes grupos de alunos no seio da generalidade da população-alvo.

2. problemas de medição: os graus na escala que correspondem às atividades e competências definidas na escala comum de um Quadro de Referência deveriam ser determinados objetivamente, na medida em que se baseiam numa teoria de medição. Pretende-se assim evitar que se sistematizem erros pela adoção de regras não fundamentadas e de mecanismos empíricos dos autores, de certos grupos profissionais ou pela consulta das escalas existentes. O número de níveis adotado deveria refletir a progressão nos diferentes setores, mas em situações específicas não deveria exceder o número de níveis que as pessoas são capazes de distinguir de forma razoável e coerente. Esta situação poderá implicar a adoção de graus de dimensões diferentes ou uma abordagem com dois níveis: uma mais abrangente para os níveis comuns e clássicos e outra mais estreita, mais pedagógica, para os níveis locais.

Se compararmos estes critérios com o Programa, percebemos que este último é uma ajuda para os autores dos manuais escolares e para os professores. E é uma ajuda para os autores porque estes deveriam incluir nos manuais que elaboram os conteúdos linguísticos presentes no Programa e nem sempre isso acontece. Por outro lado é uma ajuda para os professores porque assim conseguem saber o que falta no manual com que trabalham podendo encontrar outros métodos de lecionar aquele ou aqueles conteúdos em falta.

É importante referir que o Programa de Espanhol não se apresenta apenas como um conjunto de conteúdos a aprender, mas pretende ser um instrumento regulador da prática educativa, contendo flexibilidade e abertura que permitam corresponder às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorra a prática pedagógica. Por isso, tal como o QECRL, o Programa é independente porque é preciso ter em conta o contexto.

### 2.2.2. Níveis Comuns de Referência

Segundo o Conselho da Europa (2002: 47), parece existir um consenso generalizado sobre o número e a natureza dos níveis apropriados à organização da aprendizagem das línguas e a um reconhecimento público dos resultados. Por isso, dá a sensação que um Quadro de Referência com seis níveis gerais abrange integralmente o espaço da aprendizagem pertinente para os alunos europeus de línguas porque se pensarmos na escola portuguesa, esta tem seis anos de escolaridade divididos entre o terceiro ciclo e o secundário. Ou seja, podíamos fazer a correspondência entre um nível e um ano de escolaridade; por exemplo o A1 corresponderia ao 7º ano, o A2 ao 8º e assim sucessivamente, sendo que o C2 já seria o 12º ano, no entanto quando comparamos os níveis do QECRL com os Programas de Espanhol existentes percebemos que a relação não é tão linear. Isto é, o Programa que nos propusemos estudar parte de um A2 para terminar num B1 e contempla três anos de escolaridade - 7º, 8º e 9º anos - logo, não podemos ter um nível em cada ano. Se quiséssemos ser mais precisos nos que diz respeito à relação dos níveis do QECRL com os Programas, os alunos teriam de ter a opção de escolha entre duas línguas no 2º Ciclo e tal não acontece em Portugal. Na nossa opinião os níveis C1 e C2 do QECRL só se conseguem adquirir no Ensino Superior.

Vejamos com mais pormenor os níveis do QECRL:

- o **nível de iniciação** corresponde àquilo a que, na sua proposta Wilkins chama “proficiência formulaica” e Trim “proficiência introdutória”.

- o **nível elementar** reflete a especificidade dos conteúdos em vigor no Conselho da Europa.

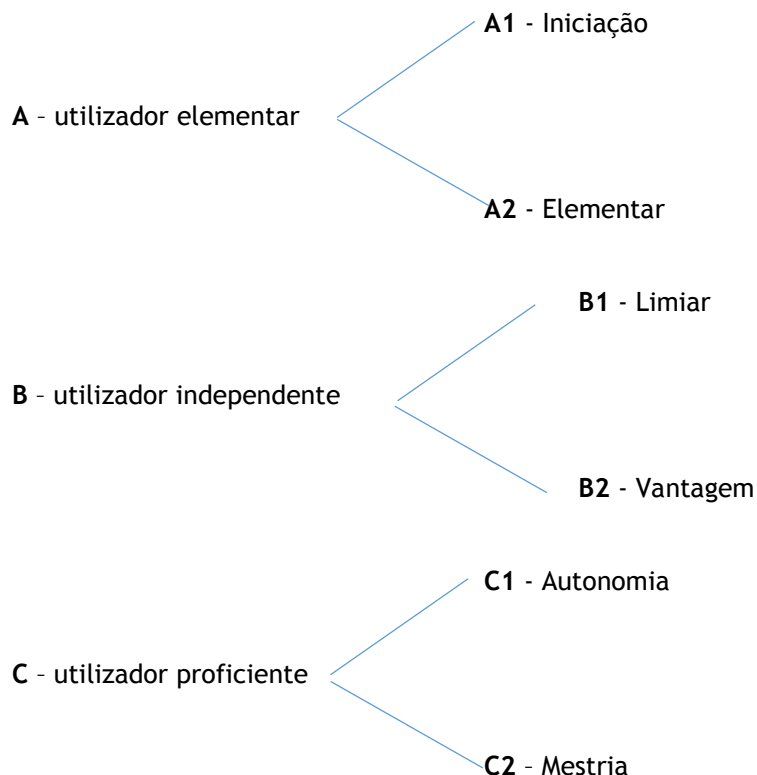
- o **nível limiar** reflete a especificidade dos conteúdos em vigor no Conselho da Europa.

- o **nível vantagem** reflete a terceira especificação dos conteúdos do Conselho da Europa, um nível descrito por Wilkins como “proficiência operacional limitada” e por Trim como “resposta adequada a situações geralmente encontradas”.

- o **nível de autonomia** designado por Trim como “proficiência eficaz” e por Wilkins como “proficiência operacional adequada”, representa um nível avançado de competência apropriado à realização de tarefas e de trabalhos mais complexos.

- o **nível de mestria** é para Trim a “mestria global” e para Wilkins a “proficiência operacional global” e corresponde ao objetivo mais elevado.

Se analisarmos os seis níveis, verificamos que correspondem às interpretações superiores ou inferiores da divisão clássica dos níveis Básico, Elementar e Vantagem. Assim, o sistema proposto parte de uma divisão inicial em três níveis gerais: A, B e C.



Tal como referimos anteriormente, quando analisamos estes níveis e os comparamos com os anos de escolaridade da escola portuguesa podemos relacionar os patamares A1 e A2 com os 7º e 8º anos, num nível de iniciação. Na minha opinião o nível B1 corresponde ao 9º ano e a partir daí, os restantes níveis (B2, C1 e C2), encaixam-se nos estudos secundários e superiores. É muito difícil os alunos terminarem o terceiro ciclo num nível superior ao B1 porque o programa para esse ciclo não abrange conteúdos mais avançados.

Podemos ainda referir que a terminologia utilizada pelo Conselho da Europa para designar os utilizadores é bastante notável quando pensamos nos nossos alunos. Sem dúvida que nos primeiros anos os nossos estudantes são elementares porque o que conseguem fazer na língua espanhola é simples e é o fundamental. Concordamos que num nível mais à frente eles consigam ser independentes, ou seja, parece-nos que no final do 3º Ciclo os alunos já conseguem ter alguma independência no uso da língua em estudo. Por fim, os estudantes só conseguem ser proficientes quando já adquiriram as competências previstas, já são capazes de dominar a língua que estudaram.

Segundo o Conselho da Europa (2002: 48), a realização de um conjunto de pontos de referência comuns não restringe, de maneira alguma, o modo como distintos setores de culturas

pedagógicas diferentes possam decidir organizar ou descrever o seu sistema de níveis e de módulos. Espera-se mesmo que a formulação exata do conjunto de pontos comuns de referência, a redação dos descritores, se vá desenvolvendo, ao longo do tempo, à medida que a experiência dos Estados-membros e de outros organismos competentes vá sendo integrada. É igualmente desejável que os pontos comuns de referência sejam apresentados de modos diferentes para finalidades diferentes. Em certos casos, será apropriado resumir o conjunto de Níveis Comuns de Referência em parágrafos gerais, como é apresentado no Quadro seguinte. Uma apresentação global e simplificada deste tipo facilitará a comunicação entre utilizadores não especialistas e oferecerá algumas linhas de orientação aos professores e aos conceptores de currículos.

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para um opinião ou um projeto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em

		rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Quadro 3 - Níveis Comuns de Referência

No entanto, de modo a orientar aprendizes, professores e outros utilizadores no seio do sistema educativo para uma finalidade prática, é necessário dar uma visão de conjunto mais pormenorizada. Esta panorâmica pode ser estruturada em forma de grelha que apresente as principais categorias de uso da língua em cada um dos seis níveis.

Para o Conselho da Europa (2002: 58), o nível mais baixo da proficiência gerativa da linguagem que conseguimos identificar é, provavelmente, o nível A1 (Iniciação). Antes de se atingir este estádio, todavia, é possível definir algumas tarefas relevantes para as necessidades dos aprendizes, que podem ser realizadas com eficácia utilizando apenas material linguístico muito restrito. O Inquérito do Conselho Nacional de Investigação Científica Suíço de 1994-95, que elaborou e escalou os descritores exemplificativos, identificou um patamar de uso linguístico, limitado à realização de tarefas isoladas, que pode constituir um pressuposto para a definição do nível A1. Em certos contextos, por exemplo, com alunos jovens, pode ser apropriado elaborar este tipo de “marco”. Os descritores seguintes referem-se a tarefas simples e gerais que, estando distribuídas abaixo do nível A1, podem todavia vir a ser úteis para os principiantes:

- é capaz de fazer pequenas compras, se puder apontar ou fazer gestos que ajudem a referência verbal;
- é capaz de dizer e de perguntar o dia, a hora e a data;
- é capaz de usar formas básicas de saudação;
- é capaz de dizer *sim, não, desculpe, por favor, obrigado(a), lamento*;
- é capaz de preencher formulários simples com dados pessoais: nome, morada, nacionalidade, estado civil;
- é capaz de escrever um bilhete postal.

Estes descritores dizem respeito a tarefas da “vida real” de natureza turística, isto é, estes pormenores estão presentes naquelas pessoas que apesar de não estudarem uma língua estrangeira, sabem “falar” aquela língua quando se deslocam a um país estrangeiro.

Quando analisamos o Programa de Espanhol e tentamos encontrar os níveis aí existentes, não os conseguimos encontrar. Ou seja, apesar dos autores dos Programas de

Espanhol referirem que estes são elaborados a partir do QECRL, a verdade é que estão dispostos de maneira diferente. Esta facto também acontece porque os Programas de Espanhol que estão em vigor são muito antigos e não fazem uma ligação direta com o QECRL. O Programa que nos propusemos analisar está dividido em dois grupos de competências, as competências comunicativas e dentro destas temos a expressão oral, a compreensão auditiva, a compreensão da leitura e a expressão escrita e as competências linguísticas que consistem na gramática, no léxico e na cultura. Para este trabalho interessam-nos apenas as linguísticas e quando nos debruçamos sobre elas vemos que os objetivos específicos da gramática estão inseridos numa grelha de conteúdos que se encontra dividida em cinco partes: morfossintáticos, fonéticos, gráficos, lexicais e discursivos.

No decorrer da análise do Programa de Espanhol percebemos que o único ponto que insere uma grelha com níveis é a grelha para a autoavaliação. Esta grelha consiste na avaliação que o aluno pode fazer sobre o seu trabalho e está dividida em dois níveis A2 e B1 porque estamos perante um Programa para o 3º ciclo. Esta avaliação encontra-se repartida entre a compreensão oral, a leitura, a interação oral, a produção oral e a expressão escrita.

#### 2.2.4. A habilidade linguística do aprendiz

O Conselho da Europa (2002: 146) refere que para executar as tarefas e as atividades necessárias para lidar com as situações comunicativas em que estão envolvidos, os aprendizes utilizam um certo número de competências adquiridas ao longo da sua experiência anterior. A participação nos eventos comunicativos tem como consequência um maior desenvolvimento das competências do aprendiz, a curto e a longo prazo.

Dentro dessas competências, interessa-nos analisar as competências linguísticas.

##### 2.2.4.1. Competências linguísticas

Segundo o Conselho da Europa (2002: 156), não existe até ao momento nenhuma teoria linguística geral que seja objeto de uma aceitação generalizada. Os sistemas linguísticos são de uma enorme complexidade e a língua de uma sociedade alargada, diversificada e avançada nunca é completamente dominada por nenhum dos seus utilizadores. Nem isso seria possível, já que as línguas se encontram sempre em constante evolução para responder às exigências do seu uso na comunicação.

Dentro das competências linguísticas, o Conselho da Europa (2002: 157) define seis categorias:

1. competência lexical
2. competência gramatical
3. competência semântica
4. competência fonológica
5. competência ortográfica
6. competência ortoépica

Apesar de que para este estudo nos interessam mais as duas primeiras, uma vez que é no âmbito destas duas categorias que os alunos cometem mais erros, vejamos a escala que divide os graus de progressão da capacidade de um aprendiz em usar os recursos linguísticos. Este quadro é importante porque é nele que vemos a descrição de cada nível do QECRL.

<b>Âmbito Linguístico Geral</b>	
<b>C2</b>	É capaz de explorar de forma exaustiva e fiável uma gama muito vasta de recursos linguísticos para formular os seus pensamentos com precisão, enfatizar, diferenciar questões e eliminar ambiguidades. Não mostra sinais de ter de reduzir aquilo que pretende dizer.
<b>C1</b>	É capaz de selecionar uma formulação apropriada a partir de um vasto repertório linguístico para se exprimir com clareza sem ter que restringir aquilo que quer dizer.
<b>B2</b>	É capaz de se exprimir com clareza e quase sem dar a impressão de ter de restringir aquilo que quer dizer.
	Tem um leque bastante largo de recursos linguísticos que lhe permite fazer descrições claras, exprimir o seu ponto de vista e desenvolver uma argumentação sem procurar as palavras de maneira evidente, usando algumas expressões complexas para o fazer.
<b>B1</b>	Tem um repertório linguístico suficientemente amplo para descrever situações imprevistas, explicar a questão principal de uma ideia ou de um problema com bastante precisão e exprimir o seu pensamento sobre assuntos abstratos ou culturais, tais como a música ou o cinema.
	Possui meios linguísticos suficientes para sobreviver, tem o vocabulário suficiente para se exprimir com algumas hesitações e perífrases sobre assuntos como família, passatempos, interesses, trabalho, viagens e atualidades, mas as limitações lexicais provocam repetições e mesmo, às vezes, dificuldades com a formulação.
<b>A2</b>	Tem um repertório linguístico elementar que lhe permite lidar com as situações quotidianas de conteúdo previsível, ainda que, geralmente, necessite de estabelecer um compromisso entre a mensagem e a procura de palavras.
	É capaz de produzir expressões quotidianas breves de modo a satisfazer necessidades simples de tipo concreto: pormenores pessoais, rotinas quotidianas, desejos e necessidades, pedidos de informação. É capaz de usar padrões frásicos elementares e de comunicar com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e de expressões feitas sobre si e sobre outras pessoas, sobre aquilo que fazem, sobre lugares, bens, etc.
	Tem um repertório limitado de expressões memorizadas curtas que cobrem situações de sobrevivência previsíveis, ruturas e incompreensões frequentes ocorrem em situações não habituais.
<b>A1</b>	Tem um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de natureza concreta.

Quadro 4 - Níveis do âmbito linguístico geral

Segundo o Conselho da Europa (2002: 159), a competência lexical consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua e compreende elementos lexicais e gramaticais.

Os elementos lexicais incluem:

a) expressões fixas, constituídas por várias palavras, usadas e aprendidas como conjuntos. As expressões fixas abarcam:

- expressões feitas que compreendem indicadores das funções linguísticas, como as saudações, provérbios e os arcaísmos;
- expressões idiomáticas, com frequência: metáforas cristalizadas e semanticamente opacas, intensificadores;
- estruturas fixas, aprendidas e usadas como todos não analisáveis, e nas quais são inseridas palavras ou expressões para formar frases com sentido;
- outras expressões fixas, como verbais ou locuções preposicionais;
- combinatórias fixas constituídas por palavra que frequentemente se usam juntas.

b) palavras isoladas. Uma palavra isolada pode ter vários significados e compreendem as palavras das classes abertas - nome, adjetivo, verbo, advérbio -, mas também podem incluir conjuntos lexicais fechados. Também é possível constituir outros conjuntos lexicais com finalidades gramaticais e semânticas.

Os elementos gramaticais pertencem às classes fechadas de palavras, por exemplo:

- artigos,
- quantificadores,
- demonstrativos,
- pronomes pessoais,
- pronomes interrogativos e relativos,
- possessivos,
- preposições,
- verbos auxiliares,
- conjunções,
- partículas.

O Conselho da Europa (2002: 160) elaborou uma escala que ilustra a amplitude de conhecimento vocabular e a capacidade de controlar esse mesmo conhecimento.

Amplitude do vocabulário	
<b>C2</b>	Tem um bom domínio de um vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas e coloquialismos, demonstra consciência de níveis conotativos de significado.
<b>C1</b>	Domina um repertório alargado que lhe permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunlocações, não é evidente a procura de expressões ou de estratégias de evitação. Bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos.
<b>B2</b>	Possui uma gama de vocabulário sobre assuntos relacionados com a sua área e sobre a maioria dos assuntos. É capaz de variar a formulação para evitar repetições frequentes, mas as lacunas lexicais podem, ainda, causar hesitações e o uso de circunlocações.
<b>B1</b>	Tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de perífrases sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano, tais como a família, os passatempos, os interesses, o trabalho, as viagens e a atualidade.

<b>A2</b>	Tem vocabulário suficiente para conduzir transações do dia-a-dia que envolvam situações e assuntos que lhe são familiares.
	Possui vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares. Tem vocabulário suficiente para satisfazer necessidades simples de sobrevivência.
<b>A1</b>	Tem um repertório vocabular, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas.

Quadro 5- Níveis da amplitude do vocabulário

<b>Domínio do vocabulário</b>	
<b>C2</b>	Utilização sempre correta e apropriada do vocabulário.
<b>C1</b>	Pequenas falhas ocasionais, mas sem erros vocabulares significativos.
<b>B2</b>	A correção lexical é geralmente elevada, apesar de poder existir alguma confusão e escolha incorreta de palavras, mas sem que isso perturbe a comunicação.
<b>B1</b>	Mostra bom domínio do vocabulário elementar, mas ainda ocorrem erros graves quando exprime um pensamento mais complexo ou quando lida com assuntos ou situações que não lhe são familiares.
<b>A2</b>	É capaz de dominar um repertório limitado relacionado com necessidades quotidianas concretas.
<b>A1</b>	Não há descritor disponível.

Quadro 6 - Níveis do domínio do vocabulário

Ainda sobre o vocabulário e segundo o Programa de Espanhol é mais fácil, para o aluno, compreender e reter aquilo que lhe é útil ou lhe chama a atenção, por isso a seleção do léxico tem de se fazer não só conforme as necessidades do próprio aluno, mas também como o objetivo de criar um vocabulário básico. São mais as palavras que se percebem que as que se retêm e mais estas do que as que se produzem. Frequentemente pensamos que os exercícios de vocabulário têm de conduzir à produção, mas, na realidade, umas atividades dirigem-se à compreensão, outras à retenção e outras pretendem que o aluno utilize palavras concretas.

Para as autoras do Programa de Espanhol (2009: 37-38), o léxico é organizado por áreas temáticas ou unidades lexicais implicadas em atividades como o desporto, o restaurante ou as viagens. Produzir na aula não significa reter uma palavra, esses exercícios favorecem a memória a curto prazo, mas são a necessidade ou a natureza da palavra que contribuirão para fixar a palavra na memória a longo prazo e assim não cometer mais erros. Segundo as mesmas autoras, o vocabulário tem de estar vinculado a campos situacionais ou referenciais como o léxico da aula, os desportos que praticam ou os animais e ilustrações, em atividades como classificação de vocabulário por temas, desenho de fichas personalizadas ou criação de associações mentais, visuais e sonoras.

Sobre a competência gramatical podemos referir que esta é definida como o conhecimento dos recursos gramaticais da língua e a capacidade para os utilizar.

Segundo o Conselho da Europa (2002: 161), a gramática de uma língua pode ser entendida como o conjunto de princípios que regem a combinação de elementos nas frases. Esta competência é a capacidade para compreender e expressar significado, através da

produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas. Existem várias teorias e modelos concorrentes sobre a organização das palavras nas frases, mas a função do QEER não é julgá-los ou promover algum, compete-lhe, sim, encorajar os aprendizes a justificar a sua escolha e as consequências que daí advêm para a sua prática.

A descrição da organização gramatical envolve a especificação de:

elementos:	morfemas, raízes, afixos e palavras
categorias:	número, caso, género; concreto/abstrato/contável/não-contável; (in)transitivo, voz ativa/passiva; tempo passado/presente/futuro; aspeto (im)perfectivo/progressivo
classes:	conjugações; declinações; classes abertas: nomes, verbos, adjetivos, advérbios; classes fechadas: elementos gramaticais
estruturas:	palavras complexas e compostas; sintagmas: nominal e verbal; orações: principal ou subordinante/subordinada, coordenada; frases: simples e complexa
processos (descritivos):	nominalização; afixação; gradação; transposição; transformação
relações:	regência; concordância; valência

Quadro 7 - Descrição da organização gramatical

Apesar de não se considerar que seja possível produzir uma escala de progressão para a estrutura gramatical que seja suscetível de ser aplicada a todas as línguas, o Conselho da Europa apresenta uma escala ilustrativa da correção gramatical (2002: 163).

Correção gramatical	
<b>C2</b>	Mantém, de forma constante, um controlo gramatical de estruturas linguísticas complexas, mesmo quando a sua atenção se centra noutros aspetos.
<b>C1</b>	Mantém um nível elevado de correção gramatical de forma constante, os erros são raros e difíceis de identificar.
<b>B2</b>	Bom controlo gramatical; podem ainda ocorrer “lapsos” ocasionais ou erros não sistemáticos e pequenos erros na estrutura da frase, mas são raros e podem muitas vezes ser corrigidos retrospectivamente. Mostra um grau relativamente elevado de controlo gramatical. Não comete erros que possam causar incompreensões.
<b>B1</b>	Comunica, com razoável correção, em contextos familiares; tem geralmente um bom controlo, apesar das influências óbvias da língua materna. Podem ocorrer erros, mas aquilo que ele está a tentar exprimir é claro. Usa, com uma correção razoável, um repertório de “rotinas” e de expressões frequentemente utilizadas e associadas a situações mais previsíveis.

A2	Usa, com correção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática. Por exemplo, tem tendência a misturar tempos e a esquecer-se de fazer concordâncias; no entanto, aquilo que quer dizer é geralmente claro.
A1	Mostra apenas um controlo limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado.

Quadro 8 - Níveis da correção gramatical

Estes níveis gramaticais são importantes quando tentamos nivelar os erros dos nossos alunos. O que faremos mais à frente.

Mais uma vez quando tentamos comparar estes objetivos com os do Programa de espanhol, não conseguimos encontrar uma ligação, já que os objetivos gramaticais presentes no Programa estão divididos em cinco partes diferentes consoante os conteúdos linguísticos: morfossintáticos, fonéticos, gráficos, lexicais e discursivos. O primeiro grupo é repartido por dezassete partes: nome, adjetivo, artigo, indefinidos, possessivos, demonstrativos, numerais, interrogativos, pronomes, Advérbios, preposições, verbo, oração simples, oração composta, marcadores temporais, marcadores espaciais e conectores. Por sua vez, cada uma destas partes encontra-se dividida em conteúdos mais específicos consoante o ano de escolaridade. Os restantes grupos também estão repartidos, mas ao contrário do que acontece com o primeiro apenas apresentam alguns elementos específicos conforme o ano de escolaridade a que se destinam.

O QEQR faz a divisão entre morfologia e sintaxe porque é o que habitualmente se faz, mas essa diferenciação não é feita no Programa de espanhol.

Vejamos a distinção feita no QEQR.

Para o Conselho da Europa (2002: 163-164), a morfologia trata da estrutura interna das palavras e estas podem ser analisadas em morfemas e classificadas em:

- raízes ou radicais,
- afixos (prefixos, sufixos, infixos), incluindo afixos derivacionais e afixos flexionais.

Na formação de palavras, estas podem ser classificadas em:

- palavras simples (contêm apenas uma raiz);
- palavras complexas (raiz + afixos);
- palavras compostas (contêm mais de uma raiz).

A morfologia trata também de outros modos de modificar a forma das palavras, por exemplo:

- as alternâncias vocálicas,
- modificações consonânticas,
- formas irregulares,
- formas invariáveis.

A morfofonologia trata da variação dos morfemas determinada pelo contexto fonético e das variações fonéticas determinadas pelo contexto morfológico.

A sintaxe trata da organização das palavras em frases, em função das categorias, dos elementos, das classes, das estruturas, dos processos e das relações envolvidas, muitas vezes

Análise de erros na expressão escrita na aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira

apresentadas sob a forma de um conjunto de regras. A sintaxe da língua utilizada por um falante nativo adulto é extremamente complexa e largamente inconsciente. A capacidade de construir frases para produzir significado constitui um aspeto central da competência comunicativa

### 3. Análise, classificação e nivelação dos erros

Depois de analisarmos as propostas de Isabel Santos Gargallo (2004) e de Graciela Vázquez (1999) no que diz respeito à classificação dos erros, propomo-nos analisar os erros cometidos pelos nossos alunos. Recordemo-nos que eram 6 os critérios defendidos por estas duas autoras: linguístico, etiológico, comunicativo, pedagógico, pragmático e cultural. Cada um destes critérios encontra-se dividido em tipos de erros.

Para classificar os erros cometidos pelos nossos alunos escolhemos uma categorização que vai buscar quatro dos critérios propostos pelas duas autoras em estudo. Escolhemos estes quatro, e não outros, porque são os que melhor caracterizam os erros dos alunos, ou seja, o tipo de erros que os nossos estudantes cometem inserem-se nestes critérios. Assim, a classificação que adotámos foi a seguinte:

a) critério interlinguístico é aquele que se vê influenciado pela língua materna do aluno. Um exemplo deste tipo de erros é a palavra *suceso/sucesso*.

b) o critério intralinguístico relaciona-se com o conhecimento que se tem do sistema da língua nativa do aluno e como esta afeta o processo de aprendizagem. Por exemplo o uso do *s* final na conjugação de um verbo na segunda pessoa do singular como se fosse a segunda pessoa do plural.

c) o critério pedagógico, para Corder (1981), distingue-se entre erros transitórios e erros sistemáticos. Os primeiros são erros eventuais e não sistemáticos e os últimos evidenciam a falta de conhecimento das regras e costumam ser erros típicos. Não é muito simples encontrar este tipo de erros na expressão escrita, mas é fácil verificar que alguns erros mantêm-se ao longo do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, são erros que alguns alunos continuam a cometer ao longo dos anos de escolaridade. Por exemplo há estudantes que continuamente utilizam o verbo *fue* para a primeira pessoa do singular do indefinido quando o correto é *fui*. Os erros sistemáticos mais comuns no grupo de alunos que estudámos são a ausência da preposição *a* na perífrase verbal *ir a + infinitivo* e a adição da preposição *de* com o verbo *gustar*: *Me gusta de estudiar*. Neste estudo, parecem-nos bastante importantes os erros transitórios porque é nossa intenção perceber se os erros cometidos pelos alunos persistem ao longo do ano letivo.

d) o descritivo, e segundo Santos Gargallo (1993:92), divide-se em quatro tipos:

1) omissão, ou seja, caracteriza-se por faltar uma palavra ou um morfema que deveria aparecer num enunciado gramaticalmente correto e a sua causa prende-se pelo desconhecimento das regras gramaticais. Os erros mais comuns de omissão são a falta da preposição *a* antes do verbo *ir* e a ausência do pronome antes do verbo *gustar*: *iria comprar* em vez de *iria a comprar* e *yo gusto hablar* em vez de *me gusta hablar*.

2) adição, em oposição à omissão, é o aparecimento de uma palavra ou de um morfema que não deveria aparecer num enunciado bem formado e caracteriza-se por ser uma hipercorreção.

Exemplo deste tipo de erros é o aparecimento do artigo definido antes do pronome pessoal: *la mi casa* em vez de *mi casa* e o uso da preposição *de* com verbo *gustar*: *me gusta de estudiar*,

3) formação errónea é o uso de uma palavra que foi criada de modo errado por omissão ou adição e a sua causa costuma ser a insegurança do aluno. Exemplos deste tipo de erros temos, *fuerma*, *contente*, *mucho* ou *momento*.

4) ausência de ordem ou ordem incorreta é a colocação incorreta de uma ou várias palavras num enunciado que influenciará na ordem da oração do sistema linguístico da língua meta. Por exemplo *para me decir* em vez de *para decirme*.

### 3.1. Análise e classificação dos erros

Para podermos então partir para a análise dos erros, é necessário referir que a nossa investigação tem como objetivo examinar os erros presentes na produção escrita dos alunos de espanhol de nível I, II e III concentrando-nos na importância pedagógica do erro, o que nos irá permitir dividir esses erros em níveis.

O grupo de alunos escolhido para participar neste estudo é homogéneo. Contámos com alunos de nacionalidade portuguesa, distribuídos por três turmas, uma do 7º ano, outra do 8º ano e uma do 9º ano, todas do ensino básico, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, de ambos os sexos, sendo que 18 são do sexo feminino e 25 do sexo masculino. Recolhemos um total de 76 textos divididos em três grupos, 13 composições do 7º ano, 38 do 8º ano e 25 do 9º ano. Esta disparidade do número de textos entre o 7º e o 8º anos prende-se com o facto da turma do 8º ano ser muito maior que a do 7º ano. Esta recolha efetuou-se durante o segundo e o terceiro períodos.

Além de analisarmos o tipo de erros e de os tentarmos classificar por níveis, foi também nosso objetivo perceber se os erros cometidos numa primeira fase se mantinham ou se eram ultrapassados. Este objetivo prende-se com o facto de ao longo da nossa carreira enquanto professora, percebermos que existem erros que os alunos continuam a cometer durante o seu percurso escolar, ou seja, há erros que os alunos praticam no 7º ano e que no 9º ainda persistem. Os erros mais evidentes são a ditongação *nos acuestamos*, *yo tengo*, a ausência da preposição *a* depois do verbo *ir* e a colocação da preposição *de* depois do verbo *gustar*.

Para vermos melhor onde se enquadram os erros praticados pelos alunos, elaborámos a seguinte tabela:

Classificação dos erros	
Tipo de erro	Erro do aluno
Interlinguístico	<i>Classes - Clases</i> <i>Talvez - Tal vez</i>
Intralinguístico	<i>Hablastes - Hablaste</i>

Seleção falsa		<i>Una viaje - Un viaje</i> <i>Gustei - he gustado</i>
Pedagógico		<i>Yo gustaría - Me gustaría<sup>11</sup></i>
Descritivo:	Omissão	<i>Voy cenar - Voy <u>a</u> cenar</i> <i>A mi gusta - A mi <u>me</u> gusta</i>
	Adição	<i>Hasta a las - Hasta las</i> <i>Con lo mi - Con mi</i> <i>Soy lo Juan - Soy Juan</i>
	Formação errónea	<i>Fuerma - forma</i>
	Ausência de ordem / ordem incorreta	<i>Duchome - Me ducho</i> <i>Voy a trabaja-la - Voy a trabajarla</i>

Quadro 9 - Classificação dos erros

Vejam agora, a partir da seguinte tabela e do gráfico seguinte, a quantidade de vezes que os alunos cometem cada tipo de erro<sup>12</sup>:

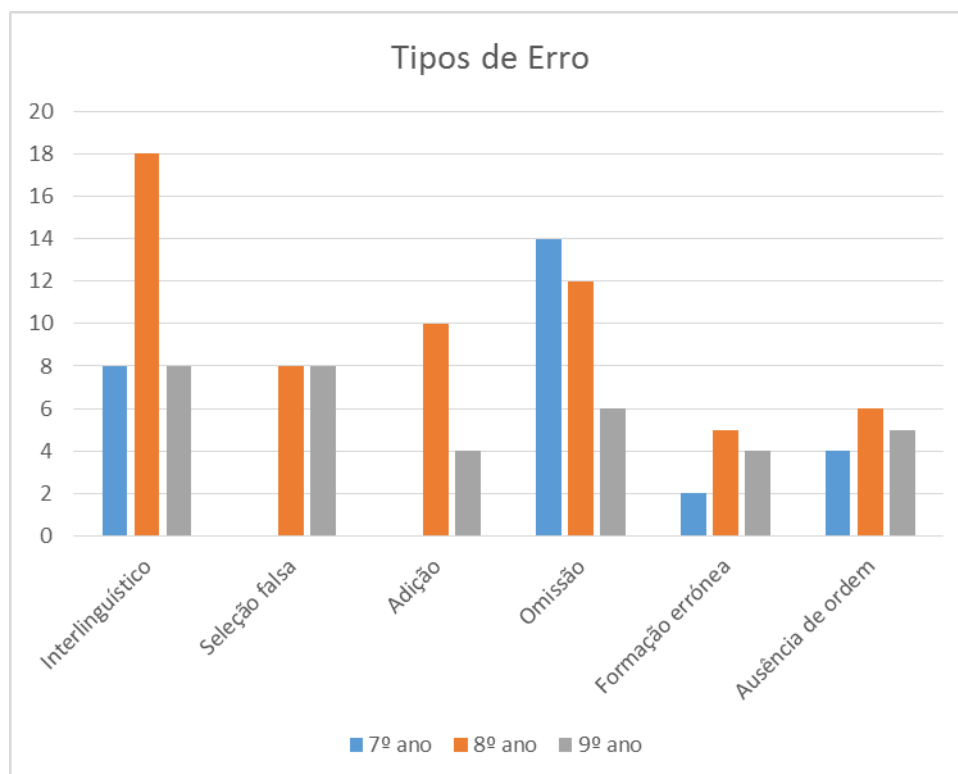
Tipos de erro	Anos de escolaridade		
	7º ano - nível I	8º ano - nível II	9º ano - nível III
Interlinguístico	classes, vinte, quatro, classe, onze, quando, classe, classe	quando, passeio, classe, pasado, pessimo, necessitar, quatro, grande amigo, quando, passeio, classe, necesito, quando, passeio, classes, quando, quando, quando	classe, quando, tudo, quando, tudo, quando, possible, tudo
Seleção falsa		una viaje, pasei, un universidad, yo gusté, el salud, conseguimos, la viaje, una viaje	la reciclaje, la agua, limparem, nos informarem, respectarmos, sermos, la agua, la reciclaje
Adição		la Salamanca, la mi salud, me gusta de estar, la mi opinión, lo Eduardo, los mis	la Juana, me gusta de, la mi casa, me gusta de

<sup>11</sup> Este erro enquadra-se no critério pedagógico, mais propriamente nos erros sistemáticos já que são erros típicos por parte de alguns alunos.

<sup>12</sup> O mesmo erro foi contabilizado mais que uma vez porque foi cometido por mais que um aluno.

		hábitos, la mi salud, me gusta de, la mi opinión, la mi salud	
Omissão	voy cenar, voy comer, voy desayunar, voy jugar, voy cenar, voy vestirme, voy lavarme, voy hacer, voy jugar, voy acostarme, voy hacer, voy cenar, voy acostarme, voy ducharme	fui visitar, voy hablar, voy cepillar, ir cenar, voy comer, voy ducharme, voy contaros, voy tomar, fuimos visitar, voy hablar, voy cepillar, voy hablar	voy hacer, iban gustar, a mi gusta, mi me gusta, voy asegurar, voy hacer
Formação errônea	luego, pueco	lo día, pierto, lo pelo, pueco, lo tiempo	lo suelo, lo medio, lo cajote, lo futuro
Ausência de ordem	duchome, vistome, preparome, acostome	divertimonos, te duchar, los hacer, os contar, preocupome, me duchar	voy a la trabajar, me voluntariar, lo proteger, hagolo, nos informarem

Quadro 10 - Tipos de erros segundo o ano de escolaridade



A partir dos vários textos analisados, percebemos que no nível I os erros mais comuns são os erros de omissão porque os alunos nesta etapa ainda não adquiriram o conteúdo da perífrase *ir a + infinitivo*, em seguida os erros com maior número são os interlinguísticos porque os estudantes ainda estão muito presos à língua materna. No que diz respeito à formação errônea apenas encontramos dois erros e verificamos que os alunos ainda colocam mal o pronome *me*, daí esse tipo de erros estar incluído na ausência de ordem. Ainda sobre os alunos do 7º ano podemos referir que não cometem erros de seleção falsa e de adição. Tal pode acontecer porque estamos perante um grupo de alunos interessado uma vez que estão a estudar a língua espanhola pela primeira vez, o que faz com que se apliquem mais.

Em relação ao 8º ano, nível II, os erros mais frequentes são os interlinguísticos. Na verdade, na nossa opinião, os alunos que frequentam este nível já não deveriam cometer tantos erros influenciados pela língua materna, ou seja, já deveriam ter a capacidade de os ultrapassar. Este facto pode ocorrer porque estamos perante um grupo de alunos que se distrai com muita facilidade e o que quer é “despachar” o momento de avaliação. Em seguida, os erros que estes alunos mais cometem são os de omissão e mais uma vez acontece na utilização incorreta da perífrase mencionada anteriormente. Os erros de adição também são comuns, mas, neste caso, não se restringem apenas a um conteúdo. Aqui verificamos que os erros estão no uso de um artigo antes de um nome próprio, na utilização da preposição *de* depois do verbo *gustar* e no uso de um artigo antes do possessivo. Estes alunos também continuam a errar na colocação do pronome, isto é, umas vezes aparece antes da forma verbal quando deveria estar depois, *los hacer* em vez de *hacerlos*, e outras vezes aparece depois quando deveria ser antes, *preocupome* em vez de *me preocupo*, o que faz com que tenhamos erros de ausência de ordem. No 8º ano ainda encontramos erros de formação errônea, nomeadamente, no uso do artigo neutro *lo* antes dos nomes e na ditongação incorreta como é o caso de *pierto*. Na nossa opinião, os estudantes utilizam o neutro *lo* por se assemelhar aos restantes artigos definidos, ou seja, fazem confusão entre *el* e *lo*.

No que diz respeito aos estudantes do nível III, 9º ano, estes ainda cometem muitos erros interlinguísticos e de seleção falsa. No patamar em que se encontram este tipo de erros já não deveria aparecer porque já estudam a língua espanhola há três anos e a influência da língua materna já deveria ser escassa. Apesar de ser em número inferior, os erros de adição, omissão, de formação errônea e de ausência de ordem também aparecem e estes caracterizam-se por, no caso da adição, utilizarem os artigos antes de nomes próprios e antes dos possessivos e pelo uso da preposição *de* antes do verbo *gustar*. Quanto aos erros de omissão, estes, mais uma vez, representam a ausência da preposição *a* depois do verbo *ir*, da omissão da preposição *a* antes da expressão com o verbo *gustar*, *mi me gusta* em vez de *a mi me gusta* e outras vezes, ainda na mesma construção, a falta do pronome, *a mi gusta* em vez de *a mi me gusta*. Quanto aos erros de formação errônea estes são todos relacionados com o uso do artigo neutro *lo*. Por fim, os erros de ausência de ordem caracterizam-se por, novamente, utilizarem os pronomes no local errado, ou seja, continuam a colocar o pronome antes do verbo quando deveria ser antes e vice-versa: *me voluntariar* em vez de *voluntariarme* e *hagolo* em vez de *lo hago*.

Resumidamente, podemos referir que os erros mais comuns são os erros descritivos, nomeadamente a omissão, ainda dentro dos descritivos, é também vulgar encontrarmos casos de adição, de ausência de ordem e de formação errónea.

No que diz respeito aos erros interlinguísticos, estes também são muito comuns, principalmente no uso de dois *-ss* -em palavras como *passeo* em vez de *paseo* ou *passado* em vez de *pasado*. É ainda frequente depararmo-nos com erros de concordância de género e aí estamos perante erros de seleção falsa.

Depois desta reflexão, concluímos que apesar do número de erros diminuir do 7º para o 9º ano, os alunos cometem muitos erros sistemáticos, ou seja, dão os mesmos erros ao longo dos três anos de escolaridade. Assim, podemos afirmar que estamos também perante casos de fossilização porque aprecem-nos erros que pensávamos já estarem desaparecidos.

Para nós, os motivos que levam os alunos a cometerem estes erros podem dividir-se em três aspetos: a interferência porque adotam formas e estruturas da língua materna; a tradução porque os estudantes têm tendência para fazer as suas próprias traduções literais e a aplicação incorreta das regras da língua meta porque apesar de serem já conhecidas essas regras, na verdade continuam a cometer erros.

Segundo Vázquez (1999: 40-41), os erros que caracterizam a etapa de principiantes são erros que manifestam:

- violação sistemática de regras;
- elevado grau de individualidade na produção: estruturas altamente idiossincrásicas;
- insensibilidade perante a correção ou a autocorreção;
- insegurança no que diz respeito a se uma estrutura é correta ou não;
- semelhança com as regras da L1 ou L3, por isso existem mais erros interlinguais do que intralinguais;
- insensibilidade no que diz respeito à própria produção e à produção alheia, o que origina erros recetivos;
- em geral, reduzido número de erros como consequência da reduzida capacidade linguística.

Os erros que caracterizam as últimas etapas da aprendizagem são as seguintes:

- erros que têm uma clara semelhança com os erros de falantes nativos;
- erros fossilizados;
- estruturas que apesar de corretas não se consideram adequadas ou aceitáveis;
- capacidade quase automática para a autocorreção;
- erros que - no caso de revelar influências interlinguais - podem explicar-se por interferência da L1, mas quase nunca por influência de outras línguas aprendidas;
- nenhum erro criativo, exceto no campo lexical;
- erros residuais de carácter individual.

Os erros de nível intermédio caracterizam-se por:

- regularizações e anulações que provêm da aplicação parcial de regras, ou seja, o aparecimento de formas corretas e incorretas é alternado;

- maior frequência de erros intralinguais do que interlinguais;
- erros que se explicam pelo choque entre estruturas da L2, mas muitos dos quais não deveriam existir, já que as estruturas da L1 e L2 são idênticas. Este é um sinal positivo de que o falante só se move dentro do sistema da L2.
- elevado número de erros de todo o tipo.

### 3.2. Relação dos erros com o Programa de Espanhol e com o QECRL

Depois de uma análise e de uma classificação dos erros cometidos pelos nossos alunos, vejamos de que maneira é que eles se relacionam com o Programa de Espanhol que estudámos.

Durante a análise dos erros verificámos que eram nove os conteúdos linguísticos que os estudantes mais erravam. São eles:

1. concordância de género;
2. infinitivo pessoal;
3. possessivos;
4. verbo gustar;
5. perífrase ir a + infinitivo;
6. artigo neutro lo;
7. colocação do pronome antes de nomes próprios;
8. verbos reflexivos;
9. colocação dos pronomes com o infinitivo.

No Programa de Espanhol, todos estes pontos são considerados conteúdos morfossintáticos. O primeiro está inserido na classe dos nomes e tem uma entrada particular - casos particulares de mudança de género. Se considerarmos apenas a sistematização das regras gerais de mudança de género este conteúdo é abordado nos três níveis de ensino, mas se pensarmos apenas nos casos particulares ele só é tratado nos 8º e 9º anos. A verdade é que é precisamente nestes anos de escolaridade que estes erros mais acontecem e sobretudo porque estamos a falar de nomes que em português pertencem a um género e em espanhol pertencem a outro.

No que diz respeito ao infinitivo pessoal, este não é contemplado no Programa, o que faz com que se o professor não tiver esse dado presente, passe à frente e não o lecione. Ou então, só se vai preocupar quando detetar esse tipo de erros.

Quanto aos possessivos é importante ver todo o quadro presente no Programa. Vejamos<sup>13</sup>:

Possessivos	7º ano	8º ano	9º ano
Sistematização das formas e usos dos adjetivos possessivos (contraste com o português)	x	x	x

<sup>13</sup> Este quadro pertence ao Programa de Espanhol de 2009, página 29.

Sistematização das formas e uso das pronomes possessivos	x	x	x
Outras formas de indicar posse: “El + N + de + determinante”, “el de...”	x	x	x
Construção: “indefinido + nome + possessivo”, “una amiga mía”		x	x
Substantivação: “el mío, la mía, los míos, las mías”	x	x	x
Formas de evitar a ambiguidade no uso do possessivo “su/suyo”		x	x

A partir da análise deste quadro concluímos que são abordados vários pontos importantes no que diz respeito aos possessivos, mas o erro que persiste nos textos nos nossos alunos não é contemplado.

Em relação ao verbo *gustar*, este aparece no grupo dos verbos com a designação de sintaxe dos verbos “*gustar*”, “*preocupar*” e “*molestar*” e é para ser lecionado nos três anos do 3º Ciclo. Apesar de estar assim distribuído, este erro está muito presente.

Tal como acontece com o conteúdo anterior, também a perífrase *ir a + infinitivo*, segundo o Programa em questão, é para ser abordado nos 7º, 8º e 9º anos.

Quanto ao artigo neutro *lo*, o que acontece é igual aos possessivos, isto é, a classe dos artigos tem uma série de parâmetros mas em nenhum deles se encaixa o “*lo*”. Senão vejamos<sup>14</sup>:

Artigos	7º ano	8º ano	9º ano
Sistematização da morfologia e concordância com o nome (contraste com o português)	x	x	x
Sistematização de casos de presença / ausência do artigo	x	x	x
Alargamento de casos de presença / ausência do artigo: “ <i>son las cuatro</i> ” / “ <i>va al cine de cuatro a seis</i> ”, “ <i>sabe matemáticas / las matemáticas son difíciles</i> ”		x	x
Artigos contraídos “ <i>al, del</i> ”	x	x	x
Substantivação com o artigo		x	x
Função deíctica do artigo “ <i>El de la gorra negra</i> ”		x	x

Ao contrário do que acontece com o artigo “*lo*”, a colocação do artigo antes de nomes próprios está contemplada no Programa quando se refere à sistematização de casos de presença e ausência de artigo. Este conteúdo deve ser abordado nos três níveis de ensino.

<sup>14</sup> Este quadro pertence ao Programa de Espanhol de 2009, página 29.

Quanto aos verbos reflexivos, nomeadamente a colocação do pronome antes ou depois da forma verbal, aparece no Programa dentro da classe dos pronomes e deve ser dado nos 7º, 8º e 9º anos.

Por fim, a colocação do pronome com o infinitivo também se encaixa na classe dos pronomes, designadamente colocação com o imperativo afirmativo, com o infinitivo e com o gerúndio. Para as autoras do Programa, este conteúdo deve ser abordado nos 8º e 9º anos.

Apesar dos conteúdos estarem ou não presentes no Programa, é bastante visível que os erros dos alunos estão fortemente relacionados com a influência da língua materna.

Quando tentamos relacionar os erros que analisámos com o QECRL verificamos que os nossos alunos se encaixam nos níveis B1 e A2 no que diz respeito à correção gramatical, porque no primeiro o QECRL refere que o estudante “Comunica, com razoável correção, em contextos familiares; tem geralmente um bom controlo, apesar das influências óbvias da língua materna. Podem ocorrer erros, mas aquilo que ele está a tentar exprimir é claro.” e “Usa, com uma correção razoável, um repertório de “rotinas” e de expressões frequentemente utilizadas e associadas a situações mais previsíveis.” (Conselho da Europa, 2002: 163) e no nível A2, para o Conselho da Europa (2002:162), o aluno “usa, com correção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática. Por exemplo, tem tendência a misturar tempos e a esquecer-se de fazer concordâncias; no entanto, aquilo que quer dizer é geralmente claro.”

A partir desta descrição podemos concluir que a maior parte dos nossos alunos estão mesmo dentro destes níveis, isto é, segundo o patamar A2, os estudantes usam estruturas simples e cometem alguns erros e é isso que acontece. Senão vejamos a seguinte frase de um aluno do 8º ano: *No año pasado fue al Salamanca, fue numa visita de estudo de la escuela.*

É claro que outros alunos já estão no nível B2, como se consegue perceber a partir da frase de um aluno do 9º ano: *Yo pienso que tengo una conciencia ecológica. Es muy raro no poner los residuos en lo cajote, y muchas veces repreendo las personas que no lo hagan.*

### 3.3. Proposta de nivelação dos erros

A partir da análise do Programa de Espanhol e dos erros cometidos pelos alunos propomo-nos a tecer algumas sugestões no que diz respeito à presença de certos conteúdos no Programa.

Uma vez que existem tantos alunos a cometerem erros de concordância de género, principalmente nos casos particulares de mudança de género, propomos que esta abordagem comece no 7º ano e não apenas no 8º.

Também consideramos importante que o infinitivo pessoal esteja contemplado no Programa, porque não está, a começar no 8º ano uma vez que é a partir deste nível que encontramos mais erros deste género.

## Análise de erros na expressão escrita na aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira

No que diz respeito aos possessivos sugerimos que se acrescente ao Programa a questão da colocação do artigo definido antes de um possessivo sem a ideia de substantivação.

Outro dado importante é a colocação do artigo neutro *lo* na classe dos artigos no Programa porque não está lá mencionado. Pensamos que seja pertinente este conteúdo ser lecionado a partir do 7º ano.

Por fim, sugerimos que a questão da colocação do pronome depois do infinitivo seja abordada logo a partir do nível I.

## Conclusão

Este trabalho consistiu em analisar os erros praticados por alguns alunos do Ensino Básico e para tal foi necessário um grupo de alunos com o objetivo de verificar a aprendizagem da língua espanhola e como ela se reflete nos erros dados por eles próprios.

O que verificámos, no âmbito deste trabalho, foi que os alunos quando têm de escrever numa língua estrangeira cometem muitos erros e por isso sentimos necessidade de os identificar e comentar. Também é evidente que os conhecimentos da L1 constituem uma base sólida e um recurso ao qual o aluno recorre para escrever na L2.

Demos conta que para escrever em Espanhol, os alunos recorrem ao Português, língua que dominam melhor. Traduzem expressões ou frases inteiras da língua materna para a língua estrangeira. Esta tradução literal conduz ao aparecimento de erros, principalmente porque o português e o espanhol são línguas muito próximas. Por exemplo estas frase de dois alunos do 8º ano *No año pasado fue al Salamanca, pero fue por la escuela. La ultima miércoles yo y mi familia fuemos dar un passeio.* Os alunos usam estruturas e palavras portuguesas sem se preocuparem com as regras da língua espanhola. Por exemplo, sabemos que conhecem a insistência de palavras com o dígrafo SS que representa o som [s], mas, são várias as palavras que os alunos escrevem com essa grafia, é o caso de *classe, passar, sucesso*, entre outras.

Ao longo do ano letivo foi evidente que a maior parte dos alunos está habituado a uma correção do erro por parte do professor, sem aprofundar as suas causas e as formas de o evitar. O aluno deve refletir sobre a língua, deve comparar o erro da língua estrangeira com a palavra da língua materna com o objetivo de ultrapassar a constatação das semelhanças, das diferenças de modo a superar o erro. Por exemplo, se pegarmos na palavra *classe*, o aluno irá verificar que cometeu um erro porque escreveu igual à língua nativa. Aí vai perceber que em Espanhol não existem palavras com dois -ss e quando voltar a escrever uma palavra que em português tenha dois -ss irá lembrar-se que em Espanhol é só com um.

Na nossa opinião, conhecer os erros dos alunos constitui um dos principais suportes do ensino das línguas, porque assim conseguimos determinar o nível de conhecimento dos alunos, conseguimos definir as suas dificuldades e podemos pôr em prática estratégias pedagógicas, como exercícios de expressão escrita, com a deteção de erros por parte do professor. Se os estudantes conseguirem perceber e corrigir o erro que cometeram (depois de assinalado pelo professor), facilmente o conseguirão superar.

Durante este estudo percebemos que a maior parte dos erros cometidos pelos alunos são erros sistemáticos, ou seja, continuam a praticá-lo ao longo dos três níveis. Também compreendemos que alguns deste erros se devem ao facto de não estarem contemplados no Programa de Espanhol. Assim, concluímos este trabalho fazendo umas pequenas sugestões.

## Bibliografía

- BRABO CRUZ, María de Lourdes Otero (2004), *Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español*. Málaga, Asele.
- BARALO, M. (1996), *Errores y fosilización*. Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- BARALO, M. (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco Libros.
- BARALO, M. (2004), «*La interlengua del hablante no nativo*», EN: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 369-389.
- BUSTOS, J. M. - J. J. Sánchez (coords.) (2006), *La fosilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*. Salamanca, Luso-Española de Ediciones.
- Conselho da Europa (2001), *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Porto, Edições ASA.
- CORDER, S. P. (1992), «*The significance of learners errors*», IRAL V, 4, 1967, 161-170. Traducido, «*La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda*», EN: J. M. Liceras (comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor, pp. 31-40.
- FERNÁNDEZ, Jesús González (1995), *El análisis contrastivo: historia y crítica*. Valencia, Centro de Estudios sobre Comunicación Interlingüística e Intercultural.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997), *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua*. Madrid, Edelsa.
- FIALHO, Marta S. e IZCO, Teresa Montes, *Programa de Espanhol*. Lisboa, Ministério da Educação.
- LADO, R. (1973), *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press, 1957. Traducido, *Lingüística contrastiva, lenguas y culturas*. Madrid, Alcalá.
- LICERAS, J. M. (comp.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor.
- MÉNDEZ, Guadalupe Arias (2007), *Análisis de las dificultades de aprendizaje de la expresión escrita por parte de estudiantes portugueses de español lengua extranjera*. Trabajo de grado presentado à Facultad de Filología da Universidade de Salamanca sob a direção de Dra. Dña. María de las Mercedes Marcos Sánchez, Salamanca.
- Moreno, F. (2000), *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid, Arco Libros.
- MORENO, F. (2004), «*El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE*», EN: J. Sánchez Lobato - I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 287-304.
- PENADÉS, Inmaculada Martínez (1999), *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués y español-chino)*. Madrid, Edinumen.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (1993), *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la LI*. Madrid, Síntesis.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (2004), «*El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo*», EN: J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de*

Análise de erros na expressão escrita na aprendizagem do Espanhol como Língua Estrangeira

*profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, pp. 391-410.

TORIJANO PÉREZ, J. Agustín (2004), *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid, Arco Libros.

VÁZQUEZ, G. (1992), *Análisis de errores y aprendizaje de español/ lengua extranjera*. Frankfurt am Main, Peter Lang.

VÁZQUEZ, G. (1999), *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid, Edelsa.

## **Anexos**