



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Departamento de Letras

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
EM ESTUDOS DIDÁCTICOS, CULTURAIS, LINGUÍSTICOS
E LITERÁRIOS.

A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA INGLESA E A PROBLEMÁTICA
DO ERRO DURANTE O PROCESSO DE APRENDIZAGEM.

Mestranda: Ana Alexandra Serra Péguinho Mendes

Orientação da Professora Doutora Paula Elyseu Mesquita

Covilhã, Junho de 2009

What I hear, I forget. What I see, I remember. What I do, I understand.

-- Confucius

Aos meus Pais e às minhas tias Beatriz e Eulália.

AGRADECIMENTOS

É com muita satisfação que expresso aqui o mais profundo agradecimento a todos aqueles que tornaram a realização deste trabalho possível.

Gostaria de agradecer à Professora Doutora Paula Elyseu Mesquita, pelo apoio e disponibilidade demonstrada em todas as fases que levaram à concretização deste trabalho.

Ao Doutor Luis Nunes pelo incentivo e desafio.

À Vera Bernardo pela sua inteira disponibilidade e apoio incondicional

Aos meus amigos e à minha família pelas oportunas manifestações de companheirismo e de encorajamento.

Por último ao Pedro Serra, pelo inestimável apoio, pela sua amizade e por tudo o que representa para mim.

RESUMO

Este estudo retrata a relevância do Inglês na actualidade e a importância deste como língua segunda. São também abordadas as vantagens do multilinguismo e o impacto do estudo de diferentes línguas na sociedade actual.

Pretende-se analisar a evolução do ensino de línguas até a actualidade, através do estudo das várias metodologias, abordagens e teorias da aprendizagem. A análise dos prós e contras de cada uma irá permitir uma aplicação mais correcta destas de forma a promover a aprendizagem e o ensino da língua inglesa.

Vai-se perceber o que motiva a aprendizagem da língua inglesa considerando causas como a idade, factores intrínsecos e extrínsecos aos alunos, bem como os entraves à aprendizagem dos mesmos. Irão ser ainda identificados e analisados os erros mais comuns, nomeadamente erros gramaticais, fonéticos e lexicais. No final, serão identificadas estratégias que colmatem estes erros e que possam ser aplicadas em fases primárias do ensino da língua Inglesa.

ABSTRACT

This Study demonstrates the importance of the English language nowadays and its relevance as a second language. The advantages of multilingualism are also approached, as well as the study of several languages and its impact in the current society.

The evolution of the education of languages, until now, will be analyzed throughout the study of several methodologies and educational theories. The analysis of the pros and cons of each one will allow a better use of them, in a way that it promotes teaching and learning of the English language.

There will be an interest in understanding what motivates the learning of the English language considering causes such as: age, intrinsic and extrinsic factors of students, as well as barriers towards its learning. The most common errors will be analyzed and identified namely: grammatical, phonetical and lexical mistakes. In the end, strategies to prevent these mistakes, which can be applied in a primary phase of the English teaching language, will be identified.

ÍNDICE

Introdução.	10
Capítulo I - Multilinguismo: O futuro do Inglês enquanto língua Global.	16
I. Mudanças Globais e as Implicações Sociais	17
II. O Fenómeno da Globalização e as Implicações da Língua Inglesa no Novo Mundo	18
III. Porquê o Inglês?	21
IV. A Língua Inglesa nas Exigências da Nova Sociedade	22
V. A Língua Inglesa e o Mundo Laboral	23
VI. A Língua Inglesa no Mundo e sua Incidência num Multilinguismo Emergente	25
VII. Como se Chega ao Multilinguismo	27
VIII. Os Diferentes tipos de Falantes de Inglês	28
IX. Necessidade de uma Educação Bilingue	29
X. Reflexão sobre o Inglês no 1º Ciclo na Actualidade	31
XI. A Necessidade de um Ensino Eficiente da Língua Inglesa	32
XII. As Dificuldades sentidas no Ensino da Língua Inglesa	34
XIII. Os Modelos de Ensino da Língua Inglesa	36
Capítulo II - Abordagens de Ensino e teorias da aprendizagem: as implicações na educação	38
I. O que determina a aprendizagem de uma língua?	39
II. Diferentes teorias da aprendizagem	43
1. A Teoria Behaviorista	

2. A Teoria cognitivista	45
3. Construtivismo	46
4. Teorias Humanistas	47
5. Teoria da Inteligências Múltiplas	48
III. A Evolução do ensino das línguas	50
1. Método da tradução da gramática	52
2. O Método Directo	53
3. Método Comunicativo	54
4. Abordagem Audiolingual	55
5. Sugestologia	56
6. O Método Silencioso	57
7. O Método de Asher - Reacção Física Total	57
8. Aprendizagem por Aconselhamento	58
9. Abordagem Natural	58
10. Abordagem Comunicativa	59
Capítulo III - A problemática do erro e as suas implicações	61
I. A problemática do erro	62
II. O que define um erro?	62
III. Factores a considerar na análise do erro	64
IV. Análise contrastiva	67
V. Linguagem Universal e mecanismo de aprendizagem da Língua	68
VI. Uma fase de transição	70
VII. A análise do erro	71
VIII. Diferentes explicações para o erro	73

IX. O erro no processo de aprendizagem	77
X. Os erros mais comuns	78
XI. A correcção do erro	82
XII. Algumas estratégias para ultrapassar a barreira do erro	86
XIII. Considerações gerais sobre o erro	89
XIV. O Papel do Professor	90
Conclusão	93
Bibliografia	96

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas as diferentes sociedades têm alterado os seus comportamentos, hábitos e costumes de uma forma quase sem precedentes ao nível da sua evolução. Praticamente todos os países desenvolvidos e mesmo alguns em vias de desenvolvimento apresentam-se em mutação constante com intercâmbios de pensamentos, informação e bens. Portugal não é uma exceção - favorecido por se encontrar num dos maiores centros multi-étnicos do mundo, a Europa, apresenta uma elevada percentagem de pessoas de origens diferentes, milhares dos seus cidadãos trabalham no estrangeiro tudo se traduzindo num país multi-cultural.

Hoje, a função da língua estrangeira é mais relevante do que nunca, pois é através dela que se geram e promovem as relações entre diferentes povos e culturas. Este facto tem também associado um maior conhecimento e percepção de outras culturas, fomentando assim, uma atitude integradora e de maior aceitação perante as diversas realidades culturais.

A aprendizagem de uma língua estrangeira promove a satisfação pessoal, desenvolve o raciocínio, o pensamento e desenvolvimento cognitivo; adicionalmente, fomenta a consciência do ser humano enquanto ser social integrado numa comunidade e sociedade e impulsiona, ainda, oportunidades na carreira profissional e desenvolvimento pessoal.

Estimular a aprendizagem de uma segunda língua numa fase inicial da vida pode ser vista como uma mais-valia a vários níveis. Esta aprendizagem ajuda ao desenvolvimento da leitura, escrita, oralidade, audição e o raciocínio. Aprender uma língua estrangeira, ainda em criança, facilita a aquisição da fonética, evitando a pronúncia errada das palavras e assim obtendo uma maior domínio da nova língua. A diferença

primordial entre a criança e o adulto é a de que o adulto já passou por grande parte do seu desenvolvimento, sendo que a aquisição da língua estrangeira é mais difícil, lenta, trabalhosa, apresentando tendência para a aquisição de sotaque. Este fenómeno contrasta com o processo de aprendizagem observado em crianças, tirando vantagem do período de adaptabilidade, o qual permite uma assimilação mais simples e de forma mais sólida que na maioria dos adultos.

Sendo o processo educativo o meio através do qual se prepara uma criança para o futuro num mundo complexo, diversificado e em constante alteração, dar-lhe as ferramentas com as quais possa trabalhar, progredir e compreender melhor o mundo em que está inserida será uma mais-valia. Deste modo, o sistema educacional deveria proporcionar, desde cedo, um currículo vasto, onde a aprendizagem das línguas ocuparia uma posição de relevo.

A língua inglesa tem-se tornado numa das línguas mais usadas a nível mundial não obstante, a aprendizagem de outras línguas se revelar também vantajosa no contexto actual. Com efeito, à medida que o fenómeno da globalização se generaliza, surge a necessidade de se aprender mais do que uma língua estrangeira. A linguagem é a ferramenta essencial para a comunicação entre pessoas. Assim, sendo conhecedores de outras línguas, a nossa competência comunicativa será favorecida e as relações humanas e sociais facilitadas. Pelo mundo inteiro há cada vez mais pessoas que por motivos pessoais, académicos, económicos ou profissionais procuram a aprendizagem de uma língua estrangeira. As exigências comunicativas na actualidade são elevadas, e apesar de a diversidade de línguas ser considerável, o mais proeminente elo de ligação entre os povos do mundo tem notavelmente sido e provavelmente continuará, durante bastante tempo, a língua inglesa. Esta tem vindo a assumir um papel relevante em termos de comunicação a nível mundial. O Inglês é língua oficial nos processos políticos e eco-

nómicos que governam o mundo, é fundamentalmente uma língua unificadora entre povos em diversos aspectos comunicativos, sendo eles: económicos, pessoais, sociais, políticos, académicos. Num plano geral, a língua inglesa tem influência directa na vida de milhões de pessoas diariamente em todo o mundo.

A importância da divulgação e ensino da língua inglesa é essencial, no sentido de fomentar práticas de ensino e aprendizagem, cada vez mais adequadas às necessidades reais. Uma forma de optimização da área passaria por repensar o sistema de ensino actual, apostando em novas medidas que assentem no profissionalismo e reestruturação do ensino actual. Existem muitas questões que urge abordar, nomeadamente as que dizem respeito à qualificação dos professores e aos recursos disponíveis e adequados à prática do ensino da língua inglesa. Como medida de continuidade deve ser estudada a reorganização de programas e efectuar uma interligação mais continuada entre o primeiro ciclo do ensino básico e os ciclos seguintes.

As estratégias, teorias, abordagens e metodologias usadas pelo professor devem servir uma única função, a de melhorar a prática de ensino. Os diferentes pareceres sobre a aquisição da língua e a forma como se processa a sua aprendizagem devem ser considerados pelos professores no sentido de compreender como se desencadeia o processo cognitivo do aluno e daí poder retirar os ensinamentos mais válidos. São várias as teorias e as abordagens actualmente descritas, não se devendo procurar validar apenas uma e segui-la sem maior circunspeção.

A evolução das diferentes teorias de aprendizagem tem promovido novas formas de interagir com o sujeito da aprendizagem. Desde o behaviorismo, o cognitivismo, o construtivismo até à psicologia humanista de hoje, à teoria das inteligências múltiplas, todas as escolas de pensamento se preocupam em promover as diferentes

áreas do saber do aluno, bem como a levar em consideração o meio e o espaço social onde o mesmo se encontra inserido.

Ao longo dos anos, o ensino das línguas tem sofrido uma grande evolução. Tal como é difícil escolher a melhor teoria de aprendizagem, é problemático escolher o melhor método para o ensino de uma língua estrangeira. Contudo, a evolução e as novas tendências procuram ir ao encontro das necessidades actuais, e da exigência da nova sociedade. É por esta razão que nos identificamos mais com determinada metodologia e passamos por processos de transição contínua.

Identificadas as falhas no método da tradução da gramática, passa-se pelo método directo, pelo comunicativo pela abordagem audiolingual e pelo método silencioso. Já recentemente, apostou-se na aprendizagem por aconselhamento, no método de Asher - Reacção Física Total, e finalmente na Abordagem Natural e Comunicativa, entre outros.

A melhor solução será a abordagem multisectorial, baseada na experiência da sala de aula, nas experiências prévias dos alunos, nos seus desejos e ambições, bem como o meio social onde estão inseridos. Não se pode aceitar incondicionalmente tudo o que é novo mas também não se podem rejeitar à partida novas ideologias e tendências educacionais. O equilíbrio passa pelo conhecimento dos alunos, do conhecimento aprofundado da diversidade de teorias e metodologias que estão ao nosso alcance, dum formação contínua dos professores mas, e acima de tudo, da sensibilidade destes para com o grupo.

De modo a promover o ensino, o gosto pela aprendizagem da língua e antes de mais impulsionar a eficácia do aprendizado, o professor deverá seguir determinada conduta, no sentido de tornar esta aprendizagem agradável e eficaz. Enquanto o adulto procura acima de tudo fazer uso da língua estrangeira para questões relacionadas com as

suas necessidades, a criança, tendo uma maior permeabilidade à aprendizagem, apresenta um maior ritmo de assimilação e curiosidade perante o novo idioma. O professor deverá tirar partido desta situação oferecendo conteúdos e explorando temas adequados à faixa etária. Nestes casos, o lúdico apresenta muitas vantagens aquando da aprendizagem da língua estrangeira, enquanto os adultos estarão mais motivados se virem os seus objectivos focados de forma concreta. Estes procuram a autenticidade para desenvolver as suas habilidades linguísticas através de um maior formalismo.

O uso de materiais, recursos e técnicas variadas que abranjam os quatro domínios da aprendizagem da língua (ler, escrever, falar, ouvir) vão permitir a variedade de estratégias na sala de aula. Com a evolução das novas tecnologias, passou a existir uma exposição mais elevada às novas línguas. Se esta exposição for administrada correctamente, quer pelo docente, quer pelo ambiente familiar do aluno, este poderá resultar numa mais-valia para o aprendiz. O acesso à informação o mais real possível permite uma ambientação natural à língua, e consequentemente uma menor probabilidade de fossilização de erros ou desvios à norma e à pronúncia.

O tratamento do erro tem sido bastante controverso ao longo dos anos. Actualmente, considera-se que o erro é uma parte inevitável da aprendizagem, reflectindo o próprio processo de aprendizagem. O erro faz parte de um processo natural da aprendizagem, sendo o mesmo normal e necessário, ao contrário do que as correntes mais tradicionalistas do ensino propunham. O erro deve ser considerado com uma forma construtiva do saber e não como algo a evitar. No entanto, não é suficiente percebermos o erro como instrumento válido para a aprendizagem se não forem implementadas e desenvolvidas técnicas para poder intervir junto dele; auxiliando o aluno a construir o seu aprendiz, testando hipóteses e consequentemente ajudando-o a progredir e a passar para estágios de aprendizagem mais complexos. Será a aquisição de novos conheci-

mentos e a evolução no contínuo linguístico que levará ao desaparecimento do erro. O conteúdo linguístico do aluno decorre do seu próprio processo evolutivo e desenvolvimento face a outras áreas do conhecimento, construindo assim, o seu conhecimento em interacção com o meio em que vive.

Existem, portanto, várias explicações para o erro sendo que o mesmo é difícil de categorizar. Apesar disto, se for considerado que o erro fornece a informação necessária acerca do desenvolvimento linguístico do aluno, será deste modo importante perceber quais as maiores dificuldades dos mesmos. Neste sentido, a análise do erro é essencial para o professor poder delinear estratégias de acção e ter um conhecimento prévio das tendências dos erros dos alunos. Isto conduzirá o docente a que no momento da aprendizagem seja capaz de guiar o aluno, no sentido de o corrigir e no futuro evitar o erro.

Considerando a questão do erro como o factor fundamental na progressão e na elevação do patamar de qualidade da língua, este trabalho aborda a presença do erro no ensino da língua inglesa como segunda língua e procura fornecer algumas considerações para intervir na presença deste.

CAPÍTULO I

MULTILINGUISMO: O FUTURO DO INGLÊS ENQUANTO LÍNGUA GLOBAL.

I. MUDANÇAS GLOBAIS E AS IMPLICAÇÕES SOCIAIS

Estamos perante mudanças globais que afectam diversas áreas, influenciando formas de viver e estar no mundo. Quem não conseguir estar actualizado, irá com toda a certeza ser ultrapassado pelo progresso. Esta é a época do progresso, mudança e de uma geração que tem de se adaptar constantemente a novas situações. Não são os mais fortes que sobreviverão e que se irão distinguir, são aqueles que têm a capacidade de se adaptar e de se manter actualizados e em sintonia com o mundo que os rodeia. Tal conceito foi preconizado por Charles Darwin: ¹ “The strongest individuals were the ones who survived and thrived. Herbert Spencer applied the idea universally: the individuals could be members of a species, companies, and even countries. Darwin used the term to explain natural selection in the fifth and sixth editions of *The Origin of Species*.” (Francis 2007: 164).

Em 1996, enquanto director dos estudos de educação superior na academia Australiana em Sydney, Gus Hooke explicou que para aqueles que não gostam de mudança o melhor teria sido nascerem antes de 1800 ou então aguentarem até 2050. Para aqueles que adoram mudança, esta seria a melhor altura: 1995-2010. Graddol (2004) explica que o sistema de língua mundial está a sofrer alterações bruscas devido a tendências demográficas, às novas tecnologias e à comunicação internacional. Estas alterações irão afectar a linguagem escrita e falada. O inglês poderá não ser a língua dominante do futuro, mas haverá ainda assim a necessidade de sermos multilingues. O futuro que se aguarda é precisamente um futuro multilingue, em que o inglês terá um papel decisivo na formação/arranque desta nova tendência. O seu maior impacto será, com efeito, ao nível da criação de gerações bilingues e multilingues pelo mundo inteiro.

¹ *A term coined by the British philosopher Herbert Spencer (1820–1903)*

Gala (2008) refere a importância da comunicação e da linguagem, afirmando que ambas são características inerentes ao ser humano.

“A comunicação e a linguagem são características fundamentais do ser humano, mas o modo de nos expressarmos e os meios usados nem sempre foram os mesmos. A necessidade de comunicar, o que comunicamos e como, está dependente das necessidades com que, em cada época, nos confrontamos e do nosso desenvolvimento cognitivo e psicológico. Nos últimos séculos, transformámos o modo de informar e difundir o conhecimento. O grande progresso das descobertas científicas do século XIX e o apoio à investigação nas novas tecnologias revolucionou o nosso tipo de vida e o modo de comunicarmos e difundirmos esse conhecimento. A escrita perde o privilégio como meio exclusivo de difusão da cultura, os meios de informação transformam-se e modificam o nosso modo de sentir, falar e pensar.” (55-62)

II. O FENÓMENO DA GLOBALIZAÇÃO E AS IMPLICAÇÕES DA LÍNGUA INGLESA NO NOVO MUNDO

No novo mundo, a maior parte das pessoas falarão mais do que uma língua e, diariamente para os seus trabalhos e suas rotinas diárias, terão de intercalar uma língua e outra. Há relativamente pouco tempo atrás, um superintendente no Arkansas recusou o pedido de se ensinar línguas estrangeiras ao nível secundário, argumentando “Se a língua inglesa foi suficiente para Jesus então será suficiente para vocês” (Edwards 1995). Não se pode desvalorizar nem deixar de reconhecer a importância das outras línguas, do multilinguismo e da forte relação que existe entre línguas e do aspecto social e psicológico existente entre as mesmas, tal como preconiza a Comissão Europeia (2008).

“A successful multilingualism policy can strengthen life chances of citizens: it may increase their employability, facilitate access to services and rights and contribute to solidarity through enhanced intercultural dialogue and social cohesion. Approached in this spirit, linguistic diversity can become a precious asset, increasingly so in today's globalised world (...)

This communication concentrates on people: their ability to use several languages, their opportunity to access culture and participate as active citizens, to benefit from better communication, inclusiveness and wider employment and business opportunities. The main objective is therefore to raise awareness of the value and opportunities of the EU's linguistic diversity and encourage the removal of barriers to intercultural dialogue. (...) the aims to have- communication in mother tongue plus two languages.” (1-5)

Actualmente, a economia mundial e a tecnologia, a globalização por assim dizer, exigem que haja uma unificação dos povos e das sociedades. Deste modo, a língua inglesa tem sido e continuará durante algum tempo a ser a ferramenta necessária de comunicação global.

Vivemos num mundo global, já não somos um país isolado; o mundo está hoje mais pequeno devido às comunicações e uma pessoa que no século XXI não fale inglês vai, em muitos contextos, ser considerada quase como analfabeta. Não se trata de ser a língua dos "dominadores" político-económicos, mas antes de ser uma língua de comunicação entre povos. O inglês é a língua universal onde vários credos e raças se conseguem compreender. A língua Inglesa tem vindo a assumir um papel relevante em termos de comunicação a nível mundial. Até meados do séc. XVII a língua inglesa era apenas falada em Inglaterra mas um conjunto de factores económicos, sociais e culturais que ocorrem entre 1600 e 1750, incluindo a expansão e colonização ultramarina, permitem que a língua inglesa assuma esta importância a nível mundial.

Pires (2002) afirma que a necessidade de aprender a língua inglesa está intrinsecamente ligada à emigração. Com uma nova ordem socioeconómica e política

resultante do fim da Segunda Guerra Mundial e com o avanço dos meios de comunicação, o estudo de uma língua impõe-se como condição necessária. Em meados do século XX, a Europa perde a hegemonia perante o protagonismo dos EUA. A partir de então, a língua inglesa toma um novo impulso nas últimas décadas. À medida que se acentua a mundialização, toma-se consciência das dificuldades criadas pela existência de tantas línguas diferentes, o que constitui um sério obstáculo à comunicação e à compreensão entre os povos.

O fenómeno da progressiva globalização do mundo e da consequente necessidade de uma linguagem eficiente de comunicação é um facto que não depende de nele acreditarmos ou não. Sendo assim, aprender um idioma tornou-se numa necessidade básica para profissionais de diversas áreas e para aqueles que se preparam para ingressar um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. O domínio de idiomas significa crescimento, desenvolvimento e, acima de tudo, melhores condições de acompanhar as rápidas mudanças que vêm ocorrendo neste novo e tecnológico século.

John Edwards (1995) cita Ralph Fasold a propósito do multilinguismo emergente: “The ability to speak, at some level, more than one language – is a widespread global phenomenon.” (33) Refere ainda a necessidade de haver pelo menos uma competência bilingue entre a população “At least a bilingual competence is commonly required”, competência que se gere a partir de questões relacionadas com a emigração onde a língua dos emigrantes entra em contacto com a língua do país em questão; por factores de expansão territorial, tal como a pressão militar e económica e ainda por questões de união política entre diferentes grupos linguísticos bem como zonas fronteiriças. Tomamos como exemplo a Europa e dados retirados do Eurobarometer (2006): “Today the European Union is home to 450 million people from diverse ethnic, cultural and linguistic backgrounds” (4).

III. PORQUÊ O INGLÊS?

Apesar de a língua inglesa não ser a língua com o maior número de falantes, tornou-se actualmente uma língua franca. Muitos cidadãos europeus comunicam tanto nas suas línguas, como em inglês e até não falantes de inglês conhecem inúmeras palavras como: *walkman, love, football, computer, televison*.

Actualmente a língua inglesa abre as portas para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural. O mercado actual considera um requisito básico que, no momento da contratação, o candidato domine o Inglês podendo, inclusivamente, significar um ordenado maior.

O número de falantes de língua inglesa tem vindo a aumentar consideravelmente nos últimos anos. O Inglês é uma língua conhecida em todo o mundo e há cada vez há mais pessoas a usar e a aprender inglês.

Ao contrastar com outras línguas, verifica-se que a língua inglesa tem um conjunto de particularidades que lhe conferem características apelativas para quem está a aprender a mesma. Ao nível das características sociais e económicas deparamo-nos com uma forte influência da língua inglesa no nosso quotidiano, a qual vai ao nosso encontro quer através da música e da publicidade, quer através dos média e da tecnologia que está ao nosso alcance. Ao nível das questões linguísticas verificamos elementos facilitadores da aprendizagem, comparativamente com outras línguas, entre os quais se destacam: a ausência de acentos, tempos verbais acessíveis, adjectivos invariáveis, plurais de formação simples, entre outros. É ainda comum utilizarmos palavras no nosso dia-a-dia que são de origem inglesa, como por exemplo: *open, small, large, play, game, ice, football, spot, ok, nice, _game, not, CD, DVD, milkshake, fast food, self service, internet, e-mail*, entre muitas outras.

IV. A LÍNGUA INGLESA NAS EXIGÊNCIAS DA NOVA SOCIEDADE

Os dados que se seguem mostram como o impacto da língua inglesa é e continuará a ser determinante numa cultura mundial: uma em cada cinco pessoas no mundo sabe falar inglês com algum nível de competência e mais de mil milhões estão a aprender a língua. A língua inglesa é a língua principal dos livros, jornais, aeroportos, controlo aéreo, negócios internacionais, ciência, tecnologia, diplomacia, desporto, competições internacionais, musica pop e publicidade.

O British Council informa que mais de dois terços dos cientistas mundiais lêem em inglês; 80% da correspondência mundial é escrita em inglês; 80% da informação electrónica é armazenada em inglês; dos quarenta milhões de utilizadores da internet, cerca de 80% comunica em inglês (<http://www.britishcouncil.org/ps-learning-resources-knowledge-and-learning-learn-english.htm>, acedido a 15 de Maio de 2009). O Instituto de Informação Científica (ISI 1998) indica que a maior parte das páginas na Internet estão em inglês, ou seja mais de mil milhões de páginas de informações. Livros sobre qualquer assunto e de todo o mundo podem ser lidos em inglês; quanto à imprensa, revistas e jornais ingleses podem ser comprados em toda a parte do mundo. A nível científico, cerca de 95% dos artigos no (ISI 1998) foram escritos em inglês e apenas 50% deles foram de países cuja língua de origem é o inglês como os Estados Unidos da América ou do Reino Unido. Diplomatas e políticos de diferentes partes do mundo usam a língua inglesa para comunicar. É também a principal língua utilizada em organizações mundiais como as Nações Unidas.

Dados da UNESCO (1995) revelam a percentagem dos livros publicados anualmente em cada língua. Verifica-se que o Inglês é a língua estrangeira mais utilizada para a publicação de livros: mais de 60 países publica os títulos em inglês. O chinês

ocupa segundo lugar com 13% de publicações seguido do alemão, com 11% o português aparece em nono lugar com apenas 4.5% das publicações.

Graddol (2006) acredita que na sociedade de informação globalizada, as pessoas, sem exceção, têm de adquirir conhecimentos para poderem trabalhar e para poderem ter uma opção de escolha no mundo laboral. Actualmente, 2 a 3 milhões de alunos todos os anos viajam para outro país para estudar, maioritariamente apenas para alguns destinos; os EUA e o Reino Unido contam com mais de um terço de toda a população internacional de estudantes no mundo.

V. A LÍNGUA INGLESA E O MUNDO LABORAL

Informação fornecida pela Technology Partners International (TPI), uma empresa de consultadoria norte-americana indica a origem dos contratos de 2004, apresentando ainda, o inglês como sendo absolutamente necessário nos negócios de terciarização, já que a maior parte dos contratos de offshore vêm de corporações onde a língua primária é o inglês. Neste sentido apuram-se aqui dados que apresentam os EUA com 42% da origem dos contratos, seguido do Reino Unido com 17% e Austrália com 13%, todos países de língua inglesa (idem, 2006). As empresas encontram vantagens na deslocação dos seus serviços para os países do terceiro mundo, pois as despesas são reduzidas e uma vez que a tecnologia permite comunicações cada vez mais rápidas e eficazes, certos serviços como os *call centres* podem-se fixar nestes países. A Índia é um caso notório desta realidade. Se por um lado diminui postos de trabalho nos países oriundos das respectivas empresas, por outro gera postos de trabalho nos países de terceiro mundo e promove o uso da língua inglesa, sendo este o veículo de transmissão de informação.

Da mesma forma faz referência à procura de trabalhadores com especialização na área do marketing, vendas e outro tipo de capacidades administrativas onde os funcionários devem demonstrar capacidades literárias em inglês. Só assim se poderão estabelecer trocas comerciais, nomeadamente a importação e a exportação. Deste modo, a indústria do turismo entra em evidência não só pelo lazer como pela necessidade de uma mobilidade física e conseqüentemente uma forma de garantir um entendimento e bem-estar das entidades envolvidas neste processo industrial, económico, jurídico, comercial.

Actualmente, um empregador precisa que os seus funcionários sejam fluentes ou que tenham bons conhecimentos em mais do que uma língua, sendo o inglês a principal eleita. O não conhecimento da língua inglesa pode ser um factor de exclusão para muitos empregos. A língua inglesa em muitos países é vista como a língua do sucesso, prestígio e poder ou redução significativa do ordenado. De facto, o Inglês não é apenas a língua do comércio internacional. Impôs-se de uma forma espontânea na ciência, na tecnologia, nos mercados financeiros, na música, no cinema, televisão, na informática e em quase todas as áreas de interesse prático. A televisão e a música sempre tiveram um forte componente de aprendizagem de uma língua, uma vez que passa a existir um contacto e familiarização com a língua estrangeira, que muitas vezes se aprende quase inadvertidamente.

A Organização Mundial de Turismo das Nações Unidas revela que o turismo está a crescer, mas a maior parte das interações humanas não abrangem falantes nativos de inglês: 74% das viagens envolvem deslocações de pessoas não falantes de inglês para outros países cuja língua principal não é o inglês. 12% Pertence a deslocações de falantes de inglês para países que não têm o inglês como língua principal

enquanto 10% é para a situação inversa. Finalmente, apenas 4% é destinado a deslocamentos por parte de nativos de inglês para outros países onde o inglês é a língua principal.

À medida que o inglês se vai tornando na língua das invenções e que novos avanços tecnológicos, científicos de manufactura e comunicação despontam, uma nova função comunicativa da linguagem vai sendo solicitada. Competências linguísticas cada vez mais complexas são exigidas aos funcionários. É neste sentido que surge o Inglês para Fins Específicos (*ESP*) que, por sua vez, visa satisfazer as necessidades comunicativas desta nova geração.

VI. A LÍNGUA INGLESA NO MUNDO E SUA INCIDÊNCIA NUM MULTILINGUISMO EMERGENTE

A Comissão das Comunidades Europeias (2008) defende: “A aptidão para compreender e comunicar em mais de uma língua já uma realidade no dia-a-dia para a maioria das pessoas em todo o mundo – é uma competência de vida desejável na bagagem de todos os cidadãos europeus. Esta competência incita-nos a tornarmo-nos mais abertos a culturas e perspectivas de outros povos, melhora as competências cognitivas e reforça as competências em língua materna dos aprendentes; além disso, permite às pessoas tirar partido da liberdade de trabalhar ou estudar noutro Estado-Membro.” (4)

É neste quadro global que o Inglês assume um papel cada vez mais importante, como instrumento de comunicação. No terceiro milénio o mundo será por isso multilingue. As pessoas falarão várias línguas e o Inglês terá neste início o papel de principal agregador, sendo actualmente a língua utilizada em todas as regiões do mundo. Kirsch (2008) faz alusão aos benefícios de se falar mais do que uma língua.

“Most people would agree that the ability to speak more than one language is highly beneficial. Research has shown that multilingualism contributes to a learner’s personal fulfillment and cognitive growth. Among the gains listed are creativity and originality; different thinking and cognitive flexibility; problem-solving ; enhanced performance in literacy and numeracy; improved ability to recognize information and to form concepts; higher meta-linguistic ability; greater facility for learning further languages and augmented sensitivity to the communicative needs of interlocutors.” (1)

O bilinguismo assumirá um papel importante no mundo, a população será fluente em mais do que uma língua, devendo falar pelo menos 2,3 línguas; a era global assim o exige. Actualmente, havendo a necessidade de aprender uma língua estrangeira, o inglês reúne toda uma conjuntura propícia para se destacar de entre as línguas. Enquanto língua segunda e língua estrangeira é igualmente destacada como escolha preferencial dos estudantes.

De acordo com Edwards (1995) todas as pessoas no mundo têm algum grau de bilinguismo: “Everyone is bilingual. In saying this, I make the assumption that there is no one in the world who does not know at least a few words in languages other than the maternal variety.” (55). Pode-se considerar que haja um pouco de exagero nesta citação. Contudo, nos últimos anos tem-se assistido a uma valorização muito grande da aprendizagem das línguas, nomeadamente o inglês. John Edwards considera também que o conceito de plurilinguismo ganhou importância, distinguindo-se de multilinguismo, entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa sociedade.

VII. COMO SE CHEGA AO MULTILINGUISMO

O termo multilinguismo refere-se a uma situação onde várias línguas são faladas dentro de determinado espaço geográfico e ainda a capacidade que uma tem pessoa em dominar várias línguas. Neste sentido, o termo multilinguismo é característico da Europa.

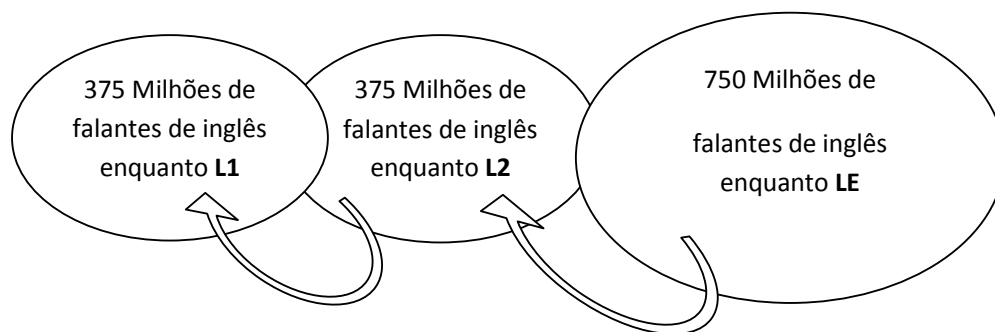
Pode chegar-se ao multilinguismo simplesmente diversificando a oferta de línguas numa escola ou num sistema de ensino específicos, incentivando os alunos a aprender mais do que uma língua estrangeira. A abordagem plurilinguística acentua a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural, construindo assim uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem. Deste ponto de vista, a finalidade do estudo das línguas modificou-se profundamente. Não se trata já de alcançar ‘mestria’ em uma, duas ou mais línguas, tendo como objectivo final o “falante nativo ideal.” Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas.

O inglês enquanto língua de união é considerada a língua franca no mundo dos negócios, devido ao facto de permitir o contacto e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos.

VIII. OS DIFERENTES TIPOS DE FALANTES DE INGLÊS

A um nível mundial, os falantes de inglês englobam-se em três grandes grupos, como se pode ver em seguida: os que têm o inglês como sua língua mãe (L1), os falantes de inglês enquanto segunda língua (L2) e ainda os falantes de inglês enquanto língua estrangeira (LE).

Número de falantes de inglês enquanto L1, L2 LE a nível mundial



Graddol (1997)

Figura 1 – Número de falantes de inglês enquanto L1, L2 LE

Graddol (1997) defende que em alguns contextos será possível transferência de grupos ou seja, falantes que estudam inglês ou têm o inglês como língua estrangeira muitas vezes adquirem competências e desenvolvem necessidades linguísticas tais que transferem o seu nível de inglês para um nível de L2. Esta comunidade é a mais volátil e acaba por ter números muito significativos a nível mundial no que toca à população que fala inglês. Assim, a língua inglesa passa a coexistir com a língua-mãe. Do mesmo modo, falantes que têm o Inglês como L2, podem passar a integrar o grupo dos falantes que têm inglês como L1. Isto acontece devido à frequente utilização da língua, sendo

que são por razões maioritariamente profissionais, sociais e familiares onde os mesmos deixam a sua língua mãe para segundo plano e adoptam o inglês como língua principal para a comunicação.

Desta forma, o Inglês consegue ter uma posição vantajosa perante as outras línguas porque consegue transferir os seus falantes para grupos onde a língua inglesa é fundamental para a comunicação, por ser veículo de transmissão. Deve-se, pois, continuar com as medidas de divulgação e preservação da língua para que assim permaneça. Estas medidas serão analisadas mais à frente: promover a língua inglesa enquanto língua das publicações, das viagens, das conferências e da comunicação; implementá-lo no sistema nacional de educação desde o 1º ano do 1º ciclo mas de forma organizada, estruturada interligada e contínua ao longo dos anos escolares seguintes.

IX. NECESSIDADE DE UMA EDUCAÇÃO BILINGUE

O inglês é agora utilizado como nunca antes tinha sido. A Europa já é caracterizada por um bilinguismo; para além da língua materna fala-se inglês e/ou uma língua estrangeira. No passado, eram os pobres, pessoas oriundas de estratos sociais mais baixos, que se tinham que deslocar dos seus países para melhorar as suas condições de vida noutros. Deste modo, tinham necessidade de aprender outra língua, vendo-se assim obrigados a serem multilingues. Hoje, é uma elite global que sente esse desejo e necessidade. O facto mais importante é que contrariamente ao que até hoje se tem verificado, esta população que até agora só falava inglês e a sua língua materna, terá a necessidade de falar mais línguas. O multilinguismo é fruto da globalização e a língua inglesa é fundamental para que haja uma inserção positiva e activa neste mundo global que se torna cada vez mais pequeno e exigente.

O fenómeno da súbita globalização do mundo e da conseqüente necessidade de uma linguagem eficiente de comunicação é um facto que não depende de nele acreditarmos ou não. Sendo assim, aprender um idioma tornou-se numa necessidade básica para profissionais de diversas áreas e para aqueles que se preparam para ingressar um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. O domínio de idiomas significa crescimento, desenvolvimento e, acima de tudo, melhores condições de acompanhar as rápidas mudanças que vêm ocorrendo neste novo e tecnológico século. O multilinguismo é uma realidade e está a crescer.

O seguinte gráfico, baseado em dados retirados de um artigo publicado por Graddol (2004) revela a percentagem de população Europeia que fala Inglês. Verificamos que França está em fase de transição, já em Itália, Espanha, Grécia e Portugal a aprendizagem da língua inglesa é de grande importância e começa a ser vista como uma competência básica tal como a literacia informática. Devido ao grande interesse em ter, no futuro, uma população com formação tanto a nível do inglês como a nível informático, ambas estão a ser leccionadas no primeiro ciclo.

Percentagem de População Europeia que fala Inglês

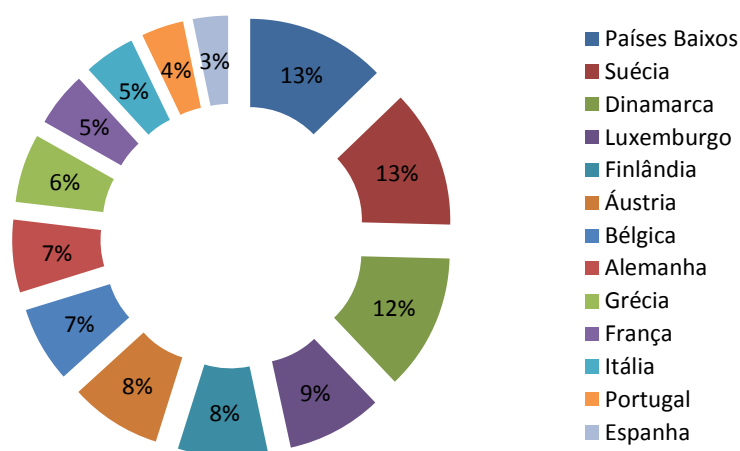


Figura 2 – Percentagem da população europeia que actualmente fala inglês

Da proporção dos alunos das escolas que estudam línguas modernas, o inglês é a língua mais estudada na União Europeia e começa a ser implementada nas escolas primária por toda a União Europeia, sendo que esta iniciativa já ocorreu em Portugal.

X. REFLEXÃO SOBRE O INGLÊS NO 1º CICLO NA ACTUALIDADE

O ensino do inglês foi também alargado ao primeiro e segundo ano do 1º ciclo, em 2008/2009, no âmbito das actividades de enriquecimento curricular. A disciplina era obrigatória apenas para o terceiro e quarto anos, apesar de em alguns estabelecimentos de ensino já estar a funcionar também para os outros dois. Assim, um despacho ministerial estabelece que para os alunos do 1º e 2º ano o ensino de inglês tenha a duração de 90 minutos semanais e para os de 3º e 4º ano de 135 minutos semanais, funcionando sempre em blocos de 45 minutos. Contudo, como explicou Alcídio Castanheira, da Direcção Regional de Educação do Norte (DREN): “Existe ainda a hipótese, como já existia no ano passado, de, em vez dos 135 minutos, em escolas que têm constrangimento de espaço, e temos alguns problemas em relação ao espaço porque os centros escolares ainda não estão construídos, pelo que não há condições físicas para que as actividades de enriquecimento curricular decorram com normalidade, funcionem apenas 90 minutos.” (Lima 2008 disponível em <http://www.mdb.pt/noticia/446> acedido a 2 Fevereiro 2009).

O ensino do inglês no 1º ciclo é uma iniciativa positiva, uma vez que permite às crianças um contacto com a língua inglesa desde muito cedo. Os benefícios da aprendizagem desta língua, são muitos e os alunos que iniciarem a aprendizagem da língua no

1º ciclo, e que continuem os seus estudos, têm maior hipótese de desenvolver um nível de proficiência da língua, do que aqueles que iniciarem a aprendizagem tardiamente.

XI. A NECESSIDADE DE UM ENSINO EFICIENTE DA LÍNGUA INGLESA

Lamb (1998) concluiu que os estudantes britânicos costumam dar mais erros ortográficos e de sintaxe do que aqueles que têm o inglês como segunda língua. Bernard Lamb, especialista em genética do Departamento de Ciências Biológicas do Imperial College em Londres, verificou que os estudantes britânicos não conseguem expressar-se correctamente. Entre os erros mais comuns, Lamb indicou que 78 % dos estudantes britânicos colocaram apóstrofe no pronome possessivo «its», enquanto somente 25 % dos alunos estrangeiros cometeram esse erro. Para o especialista, isto deve-se ao facto de os estudantes estrangeiros “terem mais aulas de gramática, mais correcção de erros e mais ênfase na forma correcta de escrever em inglês”. A necessidade de uma educação bilingue é a realidade dos dias actuais, tal como afirmado por John Edwards.

“The need for bilingual education has been repeatedly demonstrated throughout history. A contemporary survey showed that bilingual schooling in various formats and at various educational levels is a very widespread global phenomenon. One of the most interesting aspects of bilingual education is its role as an agent of social change, as a bulwark of ethnolinguistic pluralism, as a force for sustained group identity seen to be at risk. A main assumption would be that society at large will benefit by having more bilingual members and that; therefore, the educational programs for bringing this about will be welcomed.” (Edwards 1995: 194)

No novo mundo de uma economia global, a língua inglesa adquiriu um papel fundamental na lista das competências básicas de qualquer cidadão. O papel do inglês, como língua, no ensino básico é visto como ferramenta indispensável na aquisição de competências fundamentais, de novo conhecimento e saber especializado no futuro.

Existe uma preocupação crescente por parte dos governos em promover o ensino das línguas estrangeiras junto das crianças, procurando assim, consciencializar a população da importância desta aprendizagem e lançar alicerces para novas gerações multilíngues. No passado, o bilinguismo era associado a níveis de inteligência inferiores. Esta ideia surgiu nos EUA numa altura de grande preocupação com o fluxo de imigração. No entanto, hoje já não existe essa ideia pelo contrário, tal como se pode verificar em pesquisas desenvolvidas por Bialystok et al. (2003): “Research with children has addressed the cognitive impact of bilingualism more directly. Bilingual advantages have been reported across a variety of domains, for example, creativity, problem solving, and perceptual disembedding” (290). Verifica-se ainda que o bilinguismo se apresenta como uma forma de comunicação que permitiu a integração de imigrantes, bem como o seu sucesso nos países onde o bilinguismo não era bem aceite.

Groot (1997) acredita que o bilinguismo aumenta as capacidades individuais, sobretudo devido à maior exposição que se tem às línguas e aos benefícios que daí advêm. “If a monolingual has a 100% language capacity in a single language, a second language user who knows only 5% of another language has a total of 105%. This can be called the additive monolingualist view: learning a second language increases the normal capacity of the individual and, so, confers a benefit rather than creates a problem.” (289)

Espinosa (2005) confia que quanto mais línguas se sabe, mais fácil será adquirir conhecimentos de outra.

Na Europa, existe uma necessidade em fomentar o ensino não só de uma língua estrangeira mas de várias línguas. A Europa, com a sua diversidade cultural e a presença de várias línguas em curtas distâncias, favorece a presença de uma sociedade multilingue e visa tornar esta população bilingue e conseqüentemente cidadãos europeus plurilingues. Tal como é referido no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (2002), a competência plurilingue pode começar antes do ensino obrigatório e continuar a desenvolver-se para além deste, de modos paralelos ao desenvolvimento na escola. É possível verificar esta afirmação através da experiência e da educação familiar, da história, dos contactos entre gerações e da emigração. De uma forma mais geral, se o indivíduo estiver integrado num ambiente multilingue e multicultural, se efectuar mudanças de ambientes linguísticos diferentes e ainda através da leitura e da utilização de meios de comunicação social multilingues, ele irá ver as suas qualidades multilingues favorecidas.

XII. AS DIFICULDADES SENTIDAS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

O alargamento do ensino de inglês ao 1º e 2º ano do ciclo do ensino básico foi uma iniciativa necessária e útil para o futuro das crianças. No entanto, existem uma série de medidas que deveriam ser repensadas e outras tomadas de modo a potenciar toda esta dinâmica de ensino.

A extensão do ensino de inglês no período de escolaridade levou a um aumento da demanda de professores de inglês. No sentido de manter elevados níveis de qualidade no ensino, a atribuição da responsabilidade deste ensino passaria por profes-

sores de inglês com formação em ensino de inglês para crianças ou professores do ensino básico com formação na área do ensino da língua inglesa. Este ponto levaria a uma uniformização e consolidação do ensino.

As condições de trabalho são limitadas no que respeita às horas de trabalho disponibilizadas, aos recursos, aos materiais didáticos, ao programa devidamente estruturados, adequados e integrados nos anos seguintes de aprendizagem da língua e ainda à remuneração e conseqüente falta de estabilidade e motivação. Fundamental na questão do ensino é a utilização de recursos adequados tal como materiais didáticos, programas estruturados e pensados para a realidade que se apresenta no dia-a-dia. Estes factores são de elevada importância no ensino de crianças pois a aprendizagem assenta na maioria dos casos em processos lúdicos que não são em muitos casos fáceis de criar para os professores.

Tornar o ensino de inglês uma obrigatoriedade no ensino público implica integrá-lo com as restantes áreas do saber, como sendo a Matemática, a Língua Portuguesa, a História entre outras. Como tal, seria uma medida importante a atribuição de um horário onde os alunos tivessem acesso ao ensino do inglês estando este englobado no normal período lectivo. Esta medida iria retirar cansaço excessivo aos alunos e tornar o ensino mais integrado, podendo mesmo este ser interligado com as matérias que está a ser leccionada noutras áreas.

Antes da implementação do inglês no 1º ciclo ser obrigatório, algumas escolas já ofereciam a aprendizagem desta língua sendo que esta decorria durante o tempo lectivo.

Dadas as circunstâncias e considerando o espaço em que algumas crianças têm aulas, é normal que situações menos desejáveis ocorram, nomeadamente questões comportamentais. Uma criança ao fim do dia de trabalho, muitas vezes cansada e com

fome não consegue render, e se juntarmos o facto de o professor ser incapaz de cativar crianças e/ou leccionar inglês de forma adequada às suas necessidades, poderá tornar-se esta experiência em algo traumatizante e deveras desmotivador para o futuro da mesma. Não podemos permitir que a criança adquira antipatia pela língua em tão terna idade.

Dados os pontos apresentados anteriormente, o sucesso do ensino da língua inglesa não se baseia única e exclusivamente na capacidade do aluno nem está apenas relacionado com a capacidade técnica do professor. Existem actualmente no sistema de ensino portugueses factores de base que podem elevar os patamares do ensino da língua inglesa. Questões de logística, a não uniformização de material entre escolas e claro está, alguma formação deficiente dos professores funcionam como elementos negativos para a progressão.

Tornar acessível e eficaz o ensino em idades tão jovens é sem dúvida um acto positivo, mas uma deficiente administração deste ensino pode conduzir a resultados que não justifiquem os meios e isto seria algo a evitar por parte de todos os intervenientes.

XIII. OS MODELOS DE ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Parte da aprendizagem de uma criança é adquirida pela repetição. Necessariamente, precisa de bons modelos para não criar maus hábitos. A aquisição de maus hábitos pode tornar-se difícil de corrigir e como tal perpetuar-se ao longo da vida.

O Behaviorismo defende que se aprende através da formação de hábitos que por sua vez se criam através da repetição e imitação, tal como notado por Kirsch (2008): “Behaviorists understood learning largely in terms of habit formation brought through imitation, repetition, practice and reinforcement. Habits are formed when learners repeatedly respond to a particular stimulus in the same way.” Neste sentido, a pro-

núncia do professor tem um significado elevado na aquisição da pronúncia correcta por parte de uma criança.

Actualmente a legislação portuguesa permite que pessoas de áreas diversas leccionem inglês. Num grande número de casos, existem docentes que não têm conhecimentos ou formação suficiente na área do inglês e da educação. De acordo com o Diário da República (Diário 26 de Maio de 2008) indivíduos que possuam o TKT (Test Knowledge Teaching) podem leccionar inglês no 1º ciclo. O TKT é um exame que avalia os conhecimentos pedagógicos do professor.

“ O TKT foca os conhecimentos essenciais a todos os professores de Inglês. O teste avalia os conhecimentos pedagógicos do professor e não sua habilidade didáctica...Aconselha-se que o individuo que pensa tirar o TKT tenha um nível B1 de inglês....apresenta três módulos, que podem ser prestados simultânea ou separadamente, sem qualquer ordem estipulada...Para prestar TKT não é necessário que os candidatos tenham sido aprovados em exames do idioma e nem que tenham feito cursos preparatórios...**A quem se destina TKT?-(...)-** interessados em iniciar a carreira na área de ensino de Inglês;- estudantes de Letras...”
(<http://www.cambridgeol.org/exams/teaching-awards/tkt.html>, acedido a 4 de Janeiro de 2009).

Para o grande leque de pessoas que fazem este exame, o curso não oferece nem exige conhecimentos necessários para o ensino do inglês no primeiro ciclo e os parâmetros de realização do exame, por módulos, são facilitadores.

É altura de repensar o ensino e a prática do ensino do inglês para que se possa tornar em algo realmente eficaz e possa ter os efeitos reais que se esperavam desta medida. Seria injusto não reconhecer a importância desta iniciativa, mas será reprovável não tomar medidas para solucionar estes problemas e repensar todo este “ensino.”

CAPÍTULO II

ABORDAGENS DE ENSINO E TEORIAS DA APRENDIZAGEM: AS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

I. O QUE DETERMINA A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA?

“Learning is not seen as a means of accumulating knowledge but as the means of becoming a more proficient learner in whatever one is”

(Gattegno, 1972: 89)

A linguagem é a principal ferramenta de comunicação e de relacionamento humano que possuímos. Logo, se formos proficientes noutras línguas, a nossa capacidade comunicativa e de relacionamento humano será beneficiada. Importa portanto, melhorar as competências comunicativas, nomeadamente na língua estrangeira, de modo a promover e facilitar a aquisição da língua. Lightbown e Spada (2006) confirmam a importância da comunicação: “Learners need is not necessarily simplification of the linguistic forms but rather an opportunity to interact with other speakers, working together to reach mutual comprehension” (43).

De forma geral, podemos atribuir o sucesso da aprendizagem de uma língua ao contacto e exposição que temos dessa mesma língua; o meio envolvente permite uma mais rápida e eficaz assimilação da língua e dos factores sócio-culturais pertencentes a esta. Apesar disto, muitos estudiosos acreditam que a simples exposição à língua não é suficiente, tem de haver um foco na forma e estrutura dessa mesma língua, nomeadamente no que respeita aos adultos.

Muitos são os factores que nos influenciam na aprendizagem de uma língua. Estes factores passam pela utilidade que a língua tem para nós e a necessidade que temos da mesma; o nosso interesse na cultura da língua alvo; o bem-estar associado a esta, que por sua vez promove a auto confiança, autonomia e independência do aluno

face à aprendizagem da língua. Deve-se considerar, ainda, o apoio e incentivo por parte da família, amigos, escola, sociedade; e finalmente o interesse manifestado pela língua.

Existem diferenças individuais, características de cada aluno, que podem determinar o sucesso e/ou as falhas na aprendizagem. A inteligência, a aptidão, estilos de aprendizagem, personalidade, atitudes motivação e a idade em que se começa aprender a língua determinam o seu sucesso na aprendizagem. Ellis (1994) considera os factores sociais e diferenças individuais como factores externos determinantes para a aprendizagem de uma língua estrangeira:

“Social factors probably have an indirect rather than a direct effect on L2 learning. In particular, they are likely to be mediated by the attitudes that the learners hold. Social factors shape learners’ attitudes, which, in turn, determine learning outcomes. Studies relating to sociolinguistic variables such as age, sex, social class, and ethnic membership have been carried out. The general findings are that younger learners do better than older learners, females outperform males, middle class learners achieve higher levels of academic language proficiency than working class learners, and learners from an ethnic group that is culturally distant.” (24-25)

Lightbown e Spada (2006) apresentam um estudo desenvolvido pela (OUP) que pretende analisar o sucesso da aprendizagem de uma língua estrangeira. As seguintes afirmações revelam as características necessárias para um bom aluno de línguas:

“ A good language learner: a) is a good and accurate guesser; b) Tries to get a message across even if specific language knowledge is lacking; c) is willing to make mistakes; d) Constantly looks for patterns in the language; e) Practises as often as possible; f) Analyses his or her own speech and the speech of others; g) attends to whether his or her performance meets the standards he or she has learnt; h) Enjoys grammar exercises; i)

Begins learning in childhood; j) Has an (above average IQ; k) Has good academic skills, l) Has a good self-image and lots of confidence.” (55)

A aprendizagem de uma segunda língua resulta de uma série de factores. No entanto, quanto mais novos aprenderem uma língua estrangeira, mais fácil será a sua assimilação. Almedina (1993) acredita que “crianças que antes da puberdade são expostas a mais do que uma língua parecem adquiri-las todas com igual facilidade. Existem muitos falantes bilingues e multilingues que adquiriram as línguas muito cedo na vida. Muitas vezes começa-se por aprender uma língua mas se a criança for exposta a outras línguas adicionais numa fase precoce da sua vida, aprendê-las-á também.” (370)

Existe uma série de factores que terão de ser considerados quando se aprende uma língua. A aprendizagem de uma língua estrangeira não passa apenas pela interiorização e memorização de frases e estruturas como era proclamado pelos behavioristas. Contudo, apesar de as crianças aprenderem muito por imitação, sobretudo ao adquirir a língua materna, elas não repetem tudo aquilo que ouvem.

A personalidade poderá estar também intrinsecamente ligada ao sucesso da aprendizagem de uma língua. Por um lado, os alunos extrovertidos e capazes de tomar iniciativa e riscos têm mais facilidade em comunicar e conseqüentemente desenvolver competências orais. No entanto, Lily Wong-Fillmore (1979) afirma que em certas situações, o observador mais sossegado pode ter mais sucesso. A inibição, o stress, nervosismo, sentimentos de preocupação e ansiedade são características que vedam o acesso a uma aprendizagem eficaz. Estas características geralmente fazem parte do universo dos adolescentes que por sua vez são mais inibidos, conscientes de si, dos erros e que não se expõem tanto como as crianças.

A língua materna é determinante, influente e um ponto de apoio para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Lado (1957) no seu livro de linguística:

Across cultures, afirmou claramente a ideia de que os alunos dependem muito da sua língua materna “Individuals tend to transfer the forms and meaning and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives (...)” (65).

A presença da língua mãe é constante na aplicação da língua estrangeira tal como se pode verificar na seguinte tradução:” o bebé come bem? Eats well the baby?” Postman (1971) considera a teoria behaviorista explicativa deste fenómeno, uma vez que está aqui implícito a ideia da formação de hábitos: “A behaviourist notion underlying this expectation is that of habits and cumulative process. The more knowledge and skills an individual acquires, the more likely it becomes that this new language will be shaped by his past experiences and activities.” (Postman, in J.W.Kling and L.A. Riggs 1971: 1019.1132)

Relativamente às variáveis do aluno, verifica-se que os mesmos usam pelo menos duas estratégias diferentes: a analítica e a holística. Os alunos analíticos formam, constroem e testam hipóteses enquanto os holísticos aprendem com a exposição, fazendo pouca ou nenhuma análise.

É pois, importante que o professor varie de métodos a fim de ir ao encontro de todos os tipos de aprendizagem, que tenha em consideração todos os factores internos e externos ao aluno e ainda considere o uso de recursos vários, na sala de aula, para assim facilitar e dinamizar o processo de aprendizagem.

II. DIFERENTES TEORIAS DA APRENDIZAGEM

Existem diferentes teorias de aprendizagem e apesar de transmitirem diferentes pareceres sobre a forma como aprendemos e adquirimos a língua, podemos extrair de todas elas noções que nos ajudarão, enquanto professores, a perceber como se processa a aprendizagem e conseqüentemente melhorar, facilitar e promover o processo de ensino. Corder (1973) interroga-se quanto à melhor abordagem a utilizar:

”The question is not so much which of these views is “right”; they are all in their way valid, but none of them is complete or comprehensive, we just have to admit that language is such a complex phenomenon that no viewpoint can see it as a whole. The question we really need to ask is not which view is right, but which view is useful, which view is relevant to language teaching. Can we say that any of the approaches to language as knowledge, as behaviour, as skills, as habit, as an event or an object can satisfy, be disregarded by the language teacher? (14-21)

Todas as teorias e abordagens contêm ensinamentos válidos. Será difícil concordar plenamente com apenas uma teoria pois, apesar de todas conterem argumentos fortes, existem outros que terão de ser refutados. O ideal será considerar todas as opções adequando-as às nossas necessidades dos nossos alunos e ao contexto onde os mesmos estão inseridos.

1. A TEORIA BEHAVIORISTA

Um exemplo claro da teoria behaviorista aplicada aos dias actuais passa pelo nosso comportamento quando estamos em algum local público, e ouvimos um telemóvel tocar. Imediatamente muitas pessoas verificam se é o seu telemóvel que está a tocar. Este é um exemplo claro de uma resposta a um estímulo.

O behaviorismo teve uma grande influência no que respeita à educação, na primeira metade do século XX. Esta teoria centra-se nos comportamentos em detrimento de processos mentais mais complexos. Tavares (2007) explica que o behaviorismo procura “compreender o comportamento em termos das relações entre os estímulos observáveis e respostas observáveis e respectivas consequências e acontecimentos contingentes/consequentes. O condicionamento clássico consiste em que algumas respostas comportamentais sejam reflexos incondicionados, aprendidos através do emparelhamento com situações agradáveis ou aversivas simultâneas ou imediatamente posteriores.” (109).

A teoria behaviorista quando aplicada ao ensino, procura promover o reforço positivo e a recompensa de modo a incentivar e promover o ensino e consequentemente a aprendizagem. Os professores podem utilizar técnicas que, segundo Skinner, são excelentes para a motivação na aprendizagem. O reforço positivo promove a aprendizagem na medida em que a recompensa estará sempre associada à boa prática. Visto que o professor é transmissor de informação, o mesmo deverá criar condições propícias à transmissão e estruturação dos ensinamentos, apresentar estímulos capazes de provocar reacções adequadas, bem como extrair do aluno o maior número possível de respostas correctas. Através dos reforços positivos, que podem ser de natureza material, elogios, graus, prémios ou reconhecimento, o aluno fortalecerá o seu conhecimento e comportamento. Por outro lado os reforços negativos enfraquecem este processo de aprendizagem por estarem associados a estímulos desagradáveis. Relativamente às técnicas de ensino, as mesmas passam sobretudo pela repetição, o ensino é do tipo individualizado mas programado com muitos exercícios de imitação sem serem acompanhados de muitas explicações.

No entanto, existe o lado negativo do behaviorismo, pois exclui o processo criativo e cognitivo do ser. O behaviorismo está associado ao poder, ao controlo e ao treino animal; não valoriza a autonomia, criatividade nem a liberdade de escolha. A inteligência e a personalidade, bem como factores sociais, políticos e económicos não são tidos em consideração no processo da aprendizagem. O behaviorismo é geralmente tido como sendo anti-intelectual.

2. A TEORIA COGNITIVISTA

Por outro lado, o Cognitivismo opõe-se à visão mecanicista e simplista do behaviorismo. Aqui explora-se o gestaltismo, segundo o qual o indivíduo interpreta e organiza o que se passa à sua volta em termos de conjuntos e não de elementos isolados. De acordo com Piaget, a mente não é nem uma tábua rasa em que o conhecimento pode ser gravado, nem um espelho que reflecte o que percebe. Tal como afirmado por Tavares, a teoria de Piaget enfatizou o conceito de educação apropriada ao desenvolvimento, isto é, uma educação em que os meios, os currículos, os materiais e o ensino são adaptados aos estudantes, às suas capacidades físicas e cognitivas e às suas necessidades sociais e emocionais. Jordan, Carlile e Stack (2008) indicam o novo objecto de estudo do cognitivismo que não foi abordado pelo behaviorismo “Cognitivism involves the study of mental processes such as sensation, perception, attention, encoding and memory that behaviourists were reluctant to study, because cognition occurs inside the ‘black box’ of the brain. Cognitivistas believe that learning results from organizing and processing information effectively.” (32-36)

O cognitivismo vai promover e trabalhar aquilo que os behavioristas não fizeram: procurar saber como o ser humano aprende, compreende o mundo e acima de

tudo como conhece. Deste modo, os cognitivistas vão investigar os processos mentais do ser humano de forma científica, tais como a percepção, o processamento de informação e a compreensão. A grande contribuição da visão cognitivista é a atenção dada aos diferentes estilos individuais de aprendizagem que as pessoas possuem. A visão cognitivista difere-se da behaviorista especialmente pela deslocação do foco do ensino da figura do professor para o aluno e suas estratégias na construção de sua aprendizagem de LE. Aqui acredita-se que o aluno elabora hipóteses sobre as regras da nova língua, com base no conhecimento que possui sobre língua materna. Contudo, este tipo de aprendizagem não considera a prática reflexiva nem a artística.

3. CONSTRUTIVISMO

Com o construtivismo, o ser humano deixa de ser considerado como um ser passivo passando a moldar o mundo em que vive. O conhecimento não é inato mas resulta da interação do organismo com o meio.

Piaget centrou o seu trabalho no desenvolvimento da inteligência infantil, procurando perceber como se constrói o conhecimento humano. Deste modo, analisou os erros cometidos pelos alunos do ensino primário e chegou à conclusão que o pensamento das crianças tem qualidades diferentes do pensamento do adulto.

De acordo com Piaget, as crianças têm de passar por um processo de reconfiguração do seu próprio esquema mental e os professores não devem interferir neste processo como por exemplo, impondo soluções, porque as crianças irão aceitar a autoridade do professor sem conseguirem desenvolver uma consciência crítica. Os construtivistas abandonaram o conceito de que o conhecimento é algo que pode ser transferido

do professor para o aluno. O ensino é tido como um acto individual, criativo e inventivo. Se cada aluno tem a sua maneira de processar o conhecimento adquirido, têm de existir tantas formas de aprendizagem como alunos, onde cada aluno deve ser tratado como um indivíduo inteligente e capaz de pensar por si próprio.

4. TEORIAS HUMANISTAS

A psicologia humanista desenvolveu-se a meio do séc. XX e reage contra o determinismo ambiental defendido pelas teorias da aprendizagem e contra os instintos agressivos e sexuais defendidos pela teoria freudiana. Promovia agora uma teoria holística da personalidade e tem laços estreitos com a filosofia existencialista que por sua vez promove a luta individual para encontrar um significado na existência pessoal e para exercer liberdade e responsabilidade na procura dos objectivos pessoais. Carl Rogers considera a pessoa naturalmente boa, detentora de um potencial de crescimento pessoal, com capacidade para se desenvolver numa busca contínua de auto realização. Neste sentido, o professor terá de ter uma atitude de congruência para com o aluno, empatia e respeito; o seu papel principal é tornar o aluno numa pessoa plenamente funcional. Abraham Maslow formulou a teoria da auto realização com base na hierarquia de necessidades; ele acredita que as necessidades sociais surgem no comportamento quando as necessidades inferiores se encontram relativamente satisfeitas. Deste modo, o que se espera das escolas é que forneçam aos alunos as ferramentas necessárias para que eles promovam e estimulem a auto-estima e o auto desenvolvimento.

Aspectos negativos destas teorias relacionam-se com a indisciplina, já que esta teoria poderá promover a liberdade sem limites e conseqüentemente falhas no processo de aprendizagem. Também não são consideradas causas como agressividade,

indisciplina, competição, insegurança e autodestruição pois o ser humano é visto com demasiada benevolência

5. TEORIA DA INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

No seguimento das teorias humanistas segue-se a Teoria das inteligências múltiplas que promove uma aprendizagem mais eficaz, duradoura e satisfatória. Howard Gardner, psicólogo da Universidade de Harvard, questionou a tradicional visão da inteligência, uma visão que enfatiza as habilidades linguísticas e lógico-matemática, muito valorizadas pela escola. Segundo Gardner, todos os indivíduos normais são capazes de uma actuação em pelo menos sete diferentes e, até certo ponto, independentes áreas intelectuais. Ele duvida da possibilidade de se medir a inteligência através de testes de papel e lápis e dá grande importância a diferentes actuações valorizadas em culturas diversas. Finalmente, ele define inteligência como a habilidade para resolver problemas ou criar produtos que sejam significativos em um ou mais ambientes culturais.

Gardener (1993) acredita que o professor consegue cativar o aluno para a aprendizagem através de um trabalho baseado na teoria das inteligências múltiplas: “Any rich, nourishing topic – any concept worth teaching – can be approached in at least five different ways that will map onto the multiple intelligences.” (204)

A teoria das inteligências múltiplas ajuda a escola a lidar com um ambiente onde imperam as diferenças. Deste modo, deve procurar compreender e promover as diferentes áreas onde o aluno pode render mais, a fim de que ele/ela possa, no final, desenvolver-se de maneira integral, completa e harmoniosa; para que cresça como pessoa; para que adquira princípios éticos de cidadania e para que seja um aluno/a respon-

sável. O ensino de uma língua estrangeira deve ter em conta o substrato linguístico dos alunos e os riscos de interferências, bem como aquilo a que se pode chamar “pontes de apoio.”

No sentido de haver uma educação eficaz, os sete tipos de inteligência, que se seguem, devem ser tidos em consideração pelo professor. O sistema tradicional de ensino valorizava apenas as duas primeiras. Deste modo, Gardner (1993) acredita que a *Inteligência linguística* revela a habilidade para usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias, sendo que a habilidade exibida na sua maior intensidade será pelos poetas. A *Inteligência musical* manifesta-se através de uma habilidade para apreciar, compor ou reproduzir uma peça musical. A *Inteligência lógico-matemática* é a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; é a habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los. A *Inteligência espacial* revela a capacidade para perceber o mundo visual e espacial de forma precisa. É a habilidade para manipular formas ou objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial. A habilidade exibida na sua maior intensidade será pelos artistas plásticos, pelos engenheiros e arquitetos. A *Inteligência cinestésica*. É a habilidade para usar a coordenação motora, controlar os movimentos do corpo e manipular objetos com destreza. A *Inteligência interpessoal* pode ser descrita como uma habilidade para entender e responder adequadamente a, temperamentos motivações e desejos de outras pessoa; é a capacidade para perceber intenções e desejos de outras pessoas e para reagir com base nas mesmas. Finalmente, a *Inteligência intrapessoal* revela a capacidade para se aceder aos próprios sentimentos, sonhos e ideias e ser capaz de formular uma

imagem precisa de si próprio sabendo agir adequadamente e em conformidade com a mesma.

Neste sentido, Gardner propõe que as escolas favoreçam o conhecimento de diversas disciplinas para assim favorecer o desenvolvimento de combinações intelectuais individuais, a partir da avaliação regular do potencial de cada um.

III. A EVOLUÇÃO DO ENSINO DAS LÍNGUAS

O sistema e métodos de ensino têm sofrido muitas alterações ao longo dos últimos anos. Os avanços da tecnologia, nomeadamente a internet, trouxeram avanços e mudanças significativas na aprendizagem de uma segunda língua. Todas as teorias e aprendizagens de ensino contribuíram positivamente para o ensino das línguas na actualidade e, é por esta razão que será difícil determinar qual o melhor método ou abordagem a seguir. Tal como afirmam Mitchell e Miles (1998): “There can be no ‘one best method’ however much research evidence supports it, which applies at all times and in all situations, with every type of learner. Instead, teachers, ‘read’ and ‘interpret’ the changing dynamics of the learning context from moment to moment, and take what seem to them to be appropriate contingent actions” (195). O professor terá de analisar quais as necessidades dos alunos e aplicar o método que considere mais viável, tendo em conta as necessidades, a situação e o momento em que os alunos se encontram.

Girard (1997) acredita que acima de tudo, o professor de línguas deve ter presente que ele tem de ensinar uma língua e não linguística. Enquanto o linguista está ligado a uma teoria em especial, o professor não. O professor pode basear o seu trabalho em todas as teorias desde que lhe pareçam úteis. O professor trabalha com matéria humana e o seu problema é tanto psicológico como linguístico.

O professor de língua que seguir determinada abordagem não pode desconhecer os princípios linguísticos, pedagógicos em que se baseia determinada abordagem e precisa de estar esclarecido quanto aos resultados obtidos pelos métodos de ensino que nela buscaram informação.

Deve também compreender a natureza das abordagens linguísticas actualmente em uso, as características que as distinguem, suas vantagens e desvantagens, como fontes indirectas de aplicação metodológicas.

O papel do aluno está intrinsecamente ligado ao do professor, que por sua vez se rege por determinada teoria, abordagem ou método de aprendizagem; estas, por outro lado, podem-se centrar mais no professor ou no aluno.

Existem três grandes etapas na evolução do ensino das línguas. Em primeiro lugar, e durante muito tempo, tínhamos as palavras fora de qualquer contexto; aprender uma língua era aprender as palavras dessa língua. O latim é um exemplo deste tipo de ensino pois, era ensinado na língua dos alunos e as lições eram constituídas de frases isoladas, na língua materna, escolhidas em função do conteúdo gramatical a ser ensinado e memorizado pelos alunos. Descobriu-se, de seguida, a necessidade do contexto e aos poucos as palavras começaram a surgir dentro de um contexto. Nesta fase, a língua-mãe dos alunos, era abolida da sala de aula. A terceira e última etapa é marcada pelo ensino das estruturas. As importâncias das estruturas sobrepõem-se ao ensino da palavra, pois é nestas que residem três aspectos fundamentais das línguas: a fonologia, a morfologia e a sintaxe.

De seguida, destacam-se alguns dos métodos e abordagens que tiveram grande impacto no progresso e ensino das línguas estrangeiras.

1. MÉTODO DA TRADUÇÃO DA GRAMÁTICA

O método da tradução da gramática é não só o método utilizado há mais tempo no ensino das línguas, mas também o que tem recebido mais críticas.

Este método surgiu com o despertar do interesse pelas culturas gregas e latina, com o renascimento (século XV- XVI) e manteve-se até hoje embora, actualmente, a sua utilização seja apenas esporádica.

De uma forma geral, este método consiste no ensino da segunda língua pela primeira, ou seja, o idioma materno do falante/aprendente é a base para a aprendizagem da segunda língua. Toda a informação necessária para construir uma frase, para entender um texto ou item gramatical é dada ao aluno na sua língua materna.

Segundo este método, há três passos fundamentais para a aprendizagem de uma segunda língua: memorização de uma lista de palavras; conhecimento das regras necessárias (gramática) para ligar essas palavras formando frases; tradução e retroversão de textos.

Este método parte sobretudo da regra gramatical que depois é transposta para o exemplo. Era um padrão para o ensino das línguas estrangeiras e não havia comunicação.

Este método dava ênfase, sobretudo, à forma escrita desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma; aspectos como a pronúncia e entoação são pouco relevantes.

O professor necessita dominar a terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas excepções. Saber responder prontamente a uma dúvida surgida em aula, ainda que usando a obscura excepção de uma

regra, é mais importante do que saber pronunciar correctamente a mais simples das frases.

O objectivo final deste método era levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da língua estrangeira (LE). Na concepção deste objectivo, acreditava-se que ele acabava por adquirir um conhecimento mais profundo do seu próprio idioma, desenvolvendo a sua inteligência e a capacidade de raciocínio.

Este foi um método que dominou sobretudo entre 1840 e 1940. Em meados do século XIX surge a necessidade de haver um sistema de comunicação mais eficaz na Europa. Para tal, reestrutura-se o plano curricular a nível do ensino de línguas e procura-se integrar a língua em contexto.

2. O MÉTODO DIRECTO

Os apoiantes do método directo tendiam em favorecer o ensino das línguas modernas em vez das clássicas. Numa fase inicial defendia-se uma abordagem exclusiva, oral-aural partindo sempre do mais simples para o mais complexo e a língua era entendida como um hábito ou 'skill' cujo objectivo era aprender e desenvolver. Contrariamente, os adeptos do método natural defendiam que a idade e o 'background' são fundamentais para o ensino das línguas.

Uma vez que este método foca a oralidade, apesar da escrita poder ser introduzida já nas primeiras aulas, o uso de diálogos situacionais (Exemplo: "no supermercado, no aeroporto", "fazer compras", etc.) e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais. A integração das quatro competências (ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas. A gramática, e mesmo os aspectos culturais da LE, são ensinados indutivamente.

Inicialmente, o aluno é exposto aos "factos" da língua para mais tarde chegar a sua sistematização. A técnica da repetição é usada para o aprendizado automático da língua. O uso de diálogos sobre assuntos da vida diária tem por objectivo tornar viva a língua usada na sala de aula. Mas, não há meio envolvente e apenas algumas horas semanais de aula. Os professores não estão suficientemente preparados dada a dificuldade em haver um domínio da língua estrangeira e das técnicas a seguir. A falta de materiais didácticos onde o professor se possa apoiar, é outra condicionante deste método.

Existem dificuldades na implementação de este método devido à falta de preparação dos professores, falta de matérias e devido às exigências no domínio da LE e das técnicas deste tipo de método. Por esta razão muitos metodólogos, seguidores deste método, foram levados à exaustão. Henry Sweet defendia que a repetição ainda que essencial, não devia ser usada até ao aborrecimento.

3. MÉTODO COMUNICATIVO

O método comunicativo surge nos anos 60 com a emigração e a interdependência dos países europeus, acabando por promover a necessidade do ensino das línguas a adultos. Assim, se desenvolveu, sob a responsabilidade do concelho da Europa, programas, cursos, materiais, manuais, etc. Todos estes trabalhos se basearam numa teoria comunicativa ou funcional da língua e da sua aprendizagem. O método comunicativo aceita qualquer método que ajude os aluno desde que de acordo com a idade e interesse dos mesmos, razão pela qual o uso da língua materna é aceite, sempre que se justifique, bem como o uso da tradução quando necessário. A forma e o significado são importantes e são de considerar elementos como contexto, situação, papel dos sujeitos falantes e

os meios extra e paralinguístico. Agora, no centro da aprendizagem da língua já não estão as frases correctamente reproduzidas, mas os enunciados adequados à situação. O objectivo da aprendizagem centra-se na função, isto é, na intenção do sujeito falante pois o objecto da aprendizagem é a língua. Neste sentido, figuras significativas deste método como: William Labov, Halliday, Firth entre outros, procuravam focar o ensino das línguas na competência comunicativa, mais do que nas estruturas. Deve-se no entanto, prestar uma maior atenção ao contexto onde decorre a aprendizagem.

4. ABORDAGEM AUDIOLINGUAL

Abordagem audiolingual surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. Tal como afirmado por Girard (1997), não que se tenha que renunciar aos exercícios escritos que têm o seu lugar na pedagogia das línguas mas deve-se saber que não correspondem ao mesmo objectivo: para a assimilação e fixação das estruturas linguísticas, nada poderá substituir a sua prática-oral.

Esta abordagem valoriza a língua oral, daí considerar que ensinar a leitura não era ensinar a língua, e que a escrita era uma fraca representação da realidade. Neste sentido, professores nativos e os laboratórios de línguas, tornaram-se num instrumentos-chave para a prática da língua e desenvolvimento desta abordagem havendo a possibilidade de apresentar gravações de falantes nativos, e possibilitando assim uma pronúncia perfeita. No entanto, verifica-se que nesta prática também existem problemas, pois os alunos estão sujeitos aos mesmos exercícios sistemáticos do passado. No momento em que se defrontavam com falantes nativos, em situações reais de comunicação, os mes-

mos não conseguiam interagir de forma adequada. As repetições são excessivas, tornando-se cansativo para os alunos e professores

Com a rejeição do audio-linguismo, surgem outros métodos entre os quais se destacaram: sugestologia, o método silencioso, a reacção física total e a abordagem comunicativa.

5. SUGESTOLOGIA

A sugestologia, desenvolvida por Lozanov enfatiza os factores psicológicos da aprendizagem, que devem ser favorecidos até pelo ambiente físico. Os alunos devem sentir-se bem na sala de aula, sendo este ambiente relaxante e não ameaçador. Para tal acontecer, é necessário banir receios e inibições que supostamente impedem a aprendizagem. O meio inicial usado fundamenta-se numa grande confiança, para reduzir a ansiedade e inibição, os alunos podem receber pseudónimos e adquirir uma nova personalidade.

A sala deve ser confortável, podendo haver música de fundo suave. A finalidade deste conjunto de factores é de proporcionar o ambiente mais agradável possível. Pretende-se que a aprendizagem da língua seja encarada como uma experiência agradável em que cada um sente o progresso na própria aprendizagem através de um conforto físico e satisfação estética.

O desenvolvimento maciço do vocabulário é o aspecto linguístico mais enfatizado no entanto, as quatro competências são ensinadas ao mesmo tempo, principalmente através de longos diálogos lidos pelo professor com constantes variações de entoação.

Contudo, também existem limitações a esta aprendizagem, nomeadamente a necessidade de um grupo de alunos linguisticamente homogéneo, de professores bilíngues e com forte convicção filosófica.

6. O MÉTODO SILENCIOSO

O método silencioso promove o tempo de fala dos alunos, que deve ser maior que o tempo de fala do professor. Para tal, dá-se tempo para reflectir e digerir o que se ouve; privilegia-se a descoberta e iniciativa individual (alunos aprendem entre si). Desenvolve-se assim uma atitude nova, uma responsabilidade individual e aceitação do outro como uma contribuição valiosa para a aprendizagem. O ensino envolve uma quantidade muito limitada de vocabulário, por outro lado, a apresentação do vocabulário é indutiva. Dá-se, aqui uma troca de papéis, permitindo ao aluno a oportunidade de falar. O professor procura não responder a perguntas, nem são feitas correcções orais. O erro é entendido como uma oportunidade para ajudar a desenvolver critérios de correcção. Este método está relacionado com um conjunto de premissas que estão sucintamente relacionadas com as seguintes palavras de Benjamin Franklin: “tell me and I forget, teach me and I remember, involve me and I learn.”

7. APRENDIZAGEM POR ACONSELHAMENTO

O Método de Curran conhecido como Aprendizagem por Aconselhamento é centrado no aluno e consiste no uso de técnicas de terapia de grupo para o ensino das línguas. Os alunos são colocados em círculos, confrontando-se, enquanto o professor circula pelo lado de fora. Quando alguém deseja dizer alguma coisa, o professor aproxima-se e traduz em voz baixa, na língua estrangeira, a frase do aluno. O aluno, usando

um gravador, repete em voz alta a frase traduzida pelo professor. No fim da sessão, a gravação com todas as frases dos alunos é reproduzida e transcrita para comentários e observações, incluindo reacções pessoais dos alunos ao processo de aprendizagem da língua. Com o tempo, os alunos começam a criar frases directamente na segunda língua, e podem assumir o papel do professor do lado de fora do círculo.

8. O MÉTODO DE ASHER - REACÇÃO FÍSICA TOTAL

O Método de Asher conhecido como método da Reacção Física Total consiste no ensino da segunda língua através de instruções emitidas pelo professor e executadas pelo aluno. No começo, estas ordens são simples como por exemplo: "sit down", "open your book" mas, vão-se tornando cada vez mais complexas, por exemplo: "go to the board and draw a face with a red nose, blue eyes, a pink mouth and black hair." Acredita-se que se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la, daí que a prática oral por parte do aluno só deve começar mais tarde, quando ele estiver interessado em falar.

9. ABORDAGEM NATURAL

A Abordagem Natural tenta explicar a teoria de Stephen Krashen, conhecida como Modelo do Monitor ou Modelo do Input. Hill (1972) afirma que esta abordagem visa desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente). Pretende-se que o aluno receba 'input' linguístico compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da língua. A fala deve surgir naturalmente, sem pressão do professor.

Krashen, que estabelece uma distinção clara entre aprendizagem e aquisição, define que aprendizagem se refere ao estudo formal, enquanto aquisição passa por desenvolver habilidades funcionais através de assimilação natural, intuitiva e inconsciente nas situações reais e concretas do dia-a-dia. Deste modo, Krashen apresenta um modelo de aprendizagem baseado em cinco hipóteses: “learning hypothesis, monitor hypothesis, the natural order hypothesis, the input hypothesis and the affective.”

10. ABORDAGEM COMUNICATIVA

Finalmente, a Abordagem Comunicativa defende o uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o acto da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais, são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. O desenvolvimento de uma competência estratégica - saber como usar a língua para se comunicar – pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical. O material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas no telefone, dicções imperfeitas, sotaques, etc.).

Um dos aspectos mais criticados pela Abordagem Comunicativa em relação às abordagens anteriores é a falta de objectivos específicos no ensino de línguas. Os cursos devem ser planeados a partir das necessidades e interesses dos alunos. Um curso de LE preparado para um bancário pode não servir para um comerciante e vice-versa.

Os inúmeros cursos existentes actualmente para os mais diversos fins atestam a importância do que em inglês se convencionou chamar de ESP (English for Specific Purposes). Jordan, Carlile e Stack (2008) apelam para a consciência do contexto social, por parte dos professores: “Teachers need to be aware of social and contextual developments in the world; they cannot confine themselves to the classroom or to the abstract reformulation and testing of knowledge. The embodied teacher will still be necessary in the future, in spite of further technological.” (227-250)

Lefa (1998) acredita que a solução proposta por alguns metodólogos é a do eclectismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula onde não se pode aceitar incondicionalmente tudo que é novo nem se pode adoptar uma verdade que, no fundo, não é de ninguém. Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir.

CAPÍTULO III

A PROBLEMÁTICA DO ERRO E AS SUAS IMPLICAÇÕES

I. A PROBLEMÁTICA DO ERRO

Neste capítulo pretende-se estudar a problemática do erro, analisando como o mesmo tem sido abordado ao longo dos últimos anos. Procura-se, também, verificar quais as causas, conseqüências e tendências dos alunos portugueses aquando da aprendizagem da língua inglesa. No seguimento deste estudo, procura-se também apresentar algumas técnicas que possam contribuir para minimizar a ocorrência dos erros.

A língua é usada sempre com o propósito da comunicação, de informar, de transmitir informação ou emoção. Neste sentido, se o professor conseguir perceber o motivo pelo qual o aluno quer aprender, ele pode direccionar o seu ensino de modo a ajudá-lo e facilitar a aprendizagem do mesmo. Lewish e Hill (1985) vêem a língua como um meio para um fim. Acreditam, também, que o professor que use a língua deste modo, consiga entender melhor as diferentes funções e particularidades da mesma e neste sentido, percepcioná-la e usá-la para que seja útil para os alunos.

II. O QUE DEFINE UM ERRO?

Desde sempre a problemática do erro tem sido ponderada pela pedagogia. Porém, esta preocupação pode ser objectivada de diferentes formas.

Inicialmente, o erro era visto como algo a evitar, uma vez que teria uma conotação negativa e seria sinónimo de uma aprendizagem errónea. O papel do professor seria o de controlar o processo e tentar evitar o erro do aluno, já que o erro era um reforço negativo.

Antes de 1960, numa altura em que predominava a visão behaviorista da aprendizagem, os erros eram considerados algo a evitar. Isto acontecia porque segundo

a perspectiva behaviorista, as pessoas aprendiam por responderem a estímulos externos e por receberem reforços positivos adequados. Deste modo, os erros eram vistos como respostas erradas aos estímulos que deveriam ser corrigidos automaticamente após terem sido cometidos. E se assim não fosse, o erro tornar-se-ia num hábito e consequentemente numa forma padrão.

O erro é visto como a parte ‘imperfeita’ da escrita ou a oralidade do aluno, sendo uma parte inevitável da aprendizagem em questão. Estudar os erros dos alunos serve dois propósitos: fornecer dados sobre o processo de aprendizagem de uma língua e indicar ao professor em que estruturas o aluno tem mais dificuldade. Para uns o erro, é então algo a evitar, enquanto para outros o erro pode ser visto como algo natural e útil, sempre que se procure promover o ensino de uma língua estrangeira. Passa-se a considerar o aluno como foco central da aprendizagem, relegando o professor para segundo plano. Ele passa aqui a ser o objecto de estudo do professor, tal como definido por Cor-der (1981) “From a preoccupation with teaching towards a study of learning.” (3)

Hoje, já se tem uma perspectiva diferente do erro, sendo que este é tido como uma parte inevitável da aprendizagem, como aferem Dulay e Burt (1982): “Errors are the flawed side of learner speech or writing. They are those parts of conversation or composition that deviate from some selected norms of mature language performance. Teachers and mothers who have waged long and patient battles against their students’, children’s language errors have come to realize that making errors is an inevitable part of learning. People cannot learn language without systematically committing errors.” (139)

Considera-se erro a incorrecção da escrita ou da oralidade do aluno; contudo, cabe ao professor ter competência para distinguir o que é um verdadeiro erro daquilo que é simplesmente uma falha ocasional do aluno. Segundo Dulay e Burt, o processo

de aquisição de um língua consiste na interacção entre os mecanismos internos do aluno e do meio envolvente. Já o produto de aquisição resulta do processo e aprendizagem, nomeadamente do desempenho verbal do aluno, desempenho que poderá ser descrito em termos de erros evidenciados pelo mesmo.

III. FACTORES A CONSIDERAR NA ANÁLISE DO ERRO

Os erros servem de auxílio ao professor para que este consiga perceber como é que o aluno processa a informação e como adquire as estruturas que este lhe vai transmitindo.

Corder verificou que os erros podem ser importantes em três aspectos: em primeiro lugar indicam ao professor o que o aluno aprendeu; em segundo lugar, como a língua foi adquirida, e em terceiro lugar é um mecanismo pelo qual o aluno descobre as regras da língua alvo.

Segundo Gass e Selinker, os erros podem mostrar o estado de conhecimento e aprendizagem da língua de um aluno. No entanto, não podem ser vistos como uma aprendizagem imperfeita. No que respeita à aquisição de uma segunda língua, nas crianças verificaram que os erros não são oriundos de uma imitação errónea. São, sim, formas que o aluno encontrou para testar hipóteses, descobrir estruturas, sistemas e finalmente adquirir conceitos cada vez mais sólidos.

No entanto, os erros também podem surgir por causas externas e superficiais, relacionadas com factores de comunicação e desempenho. Uma vez que se tenta estabelecer comunicação efectiva, em contexto, é natural que surjam erros, já que na tentativa de passar a mensagem o falante deverá utilizar todas as estratégias que possui para esse fim. Pode até dar-se de o caso do aluno conhecer certas estruturas e empregá-

las noutros contextos que permitem reflexão e não as conseguir utilizar no contexto comunicativo.

O aluno já traz interiorizado para a aula de língua estrangeira todo o sistema da sua língua materna. Assim, tentará ao longo desta aprendizagem fazer associações entre a Língua Estrangeira e a sua Língua Materna. Ao fazê-lo, poderá complicar todo o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que incorre em erros como traduções literais e o uso de “*false friends*.”

Outra dificuldade prende-se com os meios de comunicação (cinema, da rádio e da televisão), uma vez que estes exercem grande influência na forma como o aluno apreende a Língua Inglesa, em particular no contexto português. Na maioria das vezes, o conhecimento do aluno sobre esta Língua Estrangeira não parte do zero, sendo por isso necessários novos métodos que ajudem o aluno a perder os “maus vícios” adquiridos sobre esta língua (o uso de vocábulos como: “*gonna*”, “*gotcha*”, “*gotta*”, etc.

Burt (1982) define o erro como sendo um desvio sistemático da norma ou conjunto de normas, no entanto permanecem dúvidas quanto à norma que se deve seguir. Rod Ellis (1994) levanta quatro questões que julga serem pertinentes aquando da análise do erro. A primeira relaciona-se com a questão da norma a seguir. Por exemplo: deve-se seguir a norma do Inglês Britânico ou Inglês Americano? De seguida, levanta-se a questão da distinção entre erro e lapso: “An error takes place when the deviation arises as a result of lack of knowledge. A mistake occurs when the learners fail to perform their competence” (51). Uma terceira questão surge relacionada com o facto de os erros serem observáveis ou não observáveis, ‘overt ou covert’ e o quão evidente eles são. Os erros *overt*, tal como “I angry” são evidentes, inclusivamente fora de contexto, enquanto os erros *covert*, tal como: “I now...” “*Know*” são apenas evidentes em contexto. Finalmente, a quarta questão relaciona-se com a adequação. Será pertinente analisar

erros de adequação ou apenas erros gramaticais. Um exemplo desta problemática será a utilização de *Shut up* em vez de *Be quiet*, numa sala de aula.

Horwitz (2006) afirma claramente a necessidade de distinguir erros de lapsos pois os primeiros são formas incorrectas mas consistentes quer no discurso oral como escrito; surgem pela falta de conhecimento linguístico da língua alvo, tanto a nível da competência linguística como da competência comunicativa. Já os segundos são incorrecções ligadas não à falta de conhecimento mas sim ao cansaço, falta de atenção, entre outros factores de origem externa: “Any particular error may be a result of an actor on one occasion and another factor on another We must consider: universal factors, specific factors about the learner’s L1 and specific factors about L2 understanding of second language acquisition.” (92)

Muitas vezes, enquanto docentes, pensamos nas inúmeras vezes que corrigimos certo erro, apesar de este continuar a ser cometido pelos alunos. Tal acontece, por exemplo, com a formação das interrogativas/negativas ou o uso da 3ª pessoa do singular. O que se poderá concluir então é que nem tudo o que se ensina é assimilado de imediato ou aprendido pela prática e pelo estudo. Algumas estruturas requerem mais tempo a serem assimiladas, tal como evidenciado por Ferrán (1940): “La evidencia empírica, sin embargo, ha señalado que los procesos de adquisición no se corresponden de forma necesaria con las predicciones que la lingüística había establecido desde un análisis puramente formal (...) Ciertos morfemas se resisten más que otros, e incluso cabría decir que se adquieren de forma natural después que otros.” (285)

No que respeita ao processo de assimilação, este, requer tempo. Van Patten (2004) observou muitos casos em que os alunos não conseguiam interpretar frases: “(...) the problem arose in part from the fact that the learners have limited processing capacity and cannot pay attention to form and meaning at the same time. “(45, 46)

Existe um período mais favorável à aquisição de uma língua estrangeira, sobretudo no que respeita à aquisição de uma boa pronúncia. Pode-se inclusivamente considerar que há um período crítico para os adultos, pois estes irão inevitavelmente ter sempre presente a pronúncia da língua mãe, ao aprenderem uma língua estrangeira. Patkowski (1980) estudou a relação entre a idade e outras características, que não a pronúncia, aquando da aprendizagem de uma língua: “(...) even if accent were ignored, only those who had begun learning their second language before the age of fifteen could ever achieve full, native like mastery of the language.” (69)

IV. ANÁLISE CONTRASTIVA

A Análise Contrastiva defende a ideia de que alunos com diferentes línguas maternas aprendem uma língua estrangeira de forma diferente, devido à interferência da língua materna na aprendizagem desta. Neste sentido, faz-se uma comparação da língua nativa dos alunos em questão e da língua alvo que estes estão a aprender. Entende-se aqui que aprender uma língua é um processo e formação de hábitos, logo os erros oriundos da língua materna interferem na aprendizagem.

Lado (1957) apresentou uma posição mais controversa ao considerar que a semelhança/diferença entre os padrões linguísticos de duas línguas promove ou não a aprendizagem:

“those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult” (2). “Individuals tend to transfer the forms and meanings and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture - both productively when attempting to speak the language and to act in the culture and receptively when attempting to grasp and understand the lan-

guage and the culture as practiced by natives.” (Lado 1957, in Larsen-Freeman & Long 1991:52-53)

A semelhança ou diferença entre sistemas de línguas diferentes poderá criar situações facilitadoras para a aprendizagem. Neste sentido, Larsen-Freeman e Long (1991) acreditam na transferência positiva, quando existem sistemas semelhantes entre duas línguas e transferência negativa quando os sistemas são diferentes: "Where two languages were similar positive transfer would occur; where they were different, negative transfer, or interference, would result." (53)

Uma versão simplificada da análise contrastiva defende que os erros são bidireccionais. Um exemplo disto é o caso dos adjectivos que se colocam antes do nome em inglês e depois do nome em português. A versão contrastiva prevê que o falante de inglês ao aprender português possa dizer ‘A Ana tem castanho cabelo’ e que o falante de português ao aprender inglês possa dizer ‘Ana has got hair brown’.

Apesar disto, estudos revelam que muitos erros não podem ser oriundos da língua materna. Por exemplo, apesar de os plurais em português serem formados de forma bastante semelhante aos plurais em inglês, os alunos continuam a evidenciar problemas quanto à sua utilização e passam inclusivamente por um período de não utilização dos mesmos; há, pois, um distanciamento entre a teoria e a prática aquando da sua aprendizagem.

V. LINGUAGEM UNIVERSAL E MECANISMO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA

Verifica-se que muitos linguistas que acabaram por desafiar esta ideia desenvolveram a teoria de uma linguagem universal. Estes acreditam que existe uma ordem pela qual adquirimos linguagem, que por sua vez é aplicada à aprendizagem da

L1 e da língua estrangeira. Realizaram-se estudos no sentido de comparar e analisar os diferentes tipos de erros, produzidos por alunos de diferentes línguas, ao falar/escrever inglês. Verificou-se que muitos erros são semelhantes àqueles produzidos quando se está a aprender a língua materna, havendo assim uma semelhança entre a aquisição da L1 e da língua estrangeira.

Estes estudos procuram determinar a ordem pela qual os alunos adquirem estruturas, sendo que as mais difíceis são adquiridas posteriormente. Os erros dados pelos alunos podem ser causados por um conjunto de factores, mas nunca se pode descurar que consoante a língua mãe do aluno assim serão os erros que este produz.

Chomsky (1965) acredita que todos nascemos com um sistema de conhecimento e desempenho linguístico, que evolui ao longo dos anos de forma automática, com maior ou menor sucesso, consoante as condições a que o indivíduo está submetido. Como tal, este Aparelho de Aquisição Linguística evolui de modo a adquirir-se uma Gramática Universal que possibilita a descoberta e aquisição de regras linguísticas com o objectivo final de se criar e desenvolver linguagem. Daqui se conclui a razão pela qual se aprende a língua materna sem praticamente erros nenhuns, onde não foi necessária a intervenção constante para a correcção de erros ou instruções sucessivas para desempenho da língua e representação do discurso oral. O conceito sobre conhecimento remonta a Chomsky (1965) e a distinção que o mesmo faz entre competência e desempenho. Segundo ele, o conhecimento que um indivíduo tem da língua está relacionado com as suas competências que, se podem desenvolver de forma mais ou menos automática sob condições adequadas.

VI. UMA FASE DE TRANSIÇÃO

Actualmente não é viável a ideia de que a causa dos erros gramaticais seja atribuída apenas à da L1. Apesar de esta ideia estar correcta, no contexto de sala de aula, é impossível não considerar a interferência da L1 no contexto de aprendizagem de uma Língua estrangeira, pois os alunos irão sempre recorrer à sua língua mãe. Marton (1981) Defende esta ideia, justificando-a da seguinte forma: “(...) whereas interference need not be a major factor in naturalistic SLA, it will always be present in classroom or foreign language learning (...) but in classroom SLA learners will always use their L1 between classes, and this strengthens proactive inhibitions. (23)

Há, no entanto, que considerar outros factores, nomeadamente o tipo de interferências quando se procura analisar a origem do erro. Considerando que a interferência é a origem de muitos erros, não se pode no entanto generalizar esta ideia e afirmar que é responsável por todos. Deste modo, Dulay e Burt analisaram esta questão e identificaram quatro tipos de erros: erros de interferência, de desenvolvimento, erros ambíguos e ainda erros únicos. Concluem ainda, que os erros de interferência podem ser apenas ao nível da fonologia. A produção de erros também poderá estar relacionada com o nível em que o aluno se encontra, tal como afirmado por Taylor (1975) there are quantitative differences in errors produced by elementary and intermediate students. Whereas the former rely on transfer, the latter rely to a greater extent on overgeneralization of target language rules (e.g. goed instead of went).” (391)

VII. A ANÁLISE DO ERRO

Segundo Corder, os erros dos alunos ocorrem porque estes elaboram, a partir de mecanismos cognitivos, um sistema que possui regras próprias, diferentes do sistema da língua materna e diferentes da língua alvo. Os erros seriam evidência de que o aluno estaria a usar determinado sistema linguístico, evidência de que haveria um processo em curso.

Para Corder, os erros são significativos e indispensáveis para o aluno, pois funcionam como instrumento que permite aprender. Segundo Corder, os alunos erram porque fazem uso de determinado sistema linguístico, que é o resultado do uso de uma falsa hipótese sobre a língua alvo.

Os behavioristas acreditavam que a prevenção do erro seria mais importante que a identificação do mesmo. No seguimento do estudo da análise do erro, Corder (1971) faz a distinção entre erro e lapso. Será importante fazer esta distinção entre os dois, pois a origem do mesmo pode ser atribuída a determinados factores, factores estes que convém serem analisados para posteriormente serem eliminados.

A análise do erro é um tipo de análise linguística entre o erro que um aluno dá ao produzir a língua-alvo e a estrutura e análise dessa mesma língua, enquanto na análise contrastiva a comparação é feita com a língua-alvo. Na análise de erro procedeu-se à recolha de dados, identificação, classificação, quantificação, análise, e ainda resolução dos mesmos. A adopção desta nova técnica de análise é diferente da análise contrastiva na medida em que esta não procura prever os erros, mas sim descobrir e descrever os diferentes tipos de erros para posteriormente se entender como se processa a aprendizagem de uma segunda língua.

Acredita-se, também, que uma segunda língua possui um sistema próprio de aquisição, com regras, sendo previsível em termos de fases de aquisição tal como acontece na aprendizagem da língua mãe: “ (...) that the errors of a learner, whether adult or child, are (a) not random, but are in fact systematic, and are (b) not 'negative' or 'interfering' in any way with learning a TL (Target Language) but are, on the contrary, a necessary positive factor, indicative of testing hypotheses.” Corder in Selinker: (150 – 151) 1992.

Foi Corder que desenvolveu a importância da análise do erro no universo do ELT e que introduziu uma visão mais racionalista e menos behaviorista do mesmo: “For learners themselves, errors are 'indispensable,' since the making of errors can be regarded as a device the learner uses in order to learn.” (idem 1992).

Tal como já foi verificado anteriormente, é frequente que os alunos portugueses se esqueçam do auxiliar *do/does* na construção das interrogativas em inglês. Tendenciosamente atribuímos a causa do erro à semelhança de estrutura entre a língua-alvo e o produto final. Ao fazermos a tradução de: *She not drink coffee*, verificamos que a tradução correspondente em português seria: *Ela não bebe café*. Será natural atribuir-se a causa do erro à língua materna e justificar a não utilização do auxiliar ao facto do mesmo não se utilizar na língua materna. Contudo, esta concepção não refere a causa do erro, refere apenas uma causa superficial do mesmo ao fazer-se a comparação entre as duas frases.

Um erro que reflecta a estrutura da primeira língua pode ter sido causada pelo desejo de comunicação, pela estratégia de traduzir palavra a palavra, ou então pela própria forma em como o aluno foi inicialmente exposto à questão.

Apesar de a análise do erro fornecer informação acerca do tipo de erros produzidos pelos falantes numa língua estrangeira, é uma informação que se torna pouco

clara no que respeita à própria aquisição da língua. Este tipo de análise é muito importante para o estudo do inglês enquanto língua estrangeira. No entanto, é tida como incompleta já que se centra apenas numa parte da língua produzida pelo falante, sendo que a aprendizagem de qualquer língua é um processo contínuo de desenvolvimento, não estanque.

VIII. DIFERENTES EXPLICAÇÕES PARA O ERRO

Apesar de ser extremamente difícil categorizar o erro ou atribuir este a determinada causa, vão surgindo hipóteses, estudos e estratégias que procuram delimitar a causa deste ou pelo menos entender melhor as suas origens. Os factores que se seguem têm sido identificados como causadores de erro, por vários linguistas, nomeadamente Brown, (1987):

Evitar - O aluno uma tendência natural para evitar termos que desconhece ou com os quais não se sente muito à vontade, levando a que o mesmo faça a substituição destes termos por outros termos erróneos.

Aproximação - Nesta estratégia o aluno emprega termos que não são suficientemente específicos apesar de semelhantes, como por exemplo: "knife" for "breadknife", "stick" for "truncheon", and "The visiting minister met the king" for "The visiting minister had an audience with the king."

Cunhagem de palavras - Aqui o aluno cria palavras e expressões na língua alvo que são inexistentes na língua mãe, por exemplo: para "bucket" e "kettle", "water holder, water boiler".

Rodeio de palavras – Nesta situação o aluno procura descrever características do objecto ou situação utilizando termos que não os apropriados, nomeadamente a

palavra “optician “que poderá ser descrita como “the person who tests our eyes.” Apesar de esta estratégia não conduzir ao erro, revela que o aluno desconhece o termo lexical apropriado para a descrição da palavra em questão.

Dulay e Burt concluem que os erros mais comuns acontecem em primeiro lugar, por omissão de morfemas gramaticais como por exemplo: “Teacher is talking, he sleeping”. Em segundo lugar, por se empregar a marca de passado mais do que uma vez ex. “They didn’t went home, we didn’t went there.” Em terceiro lugar, por generalizar regras ex. “childrens” em vez de “children, the dog ated the chicken” e finalmente, em quarto lugar por desordenar itens ex. “where you are going?, what daddy is doing?”

Estas taxonomias têm pouco efeito pedagógico, dão-nos apenas alguma informação acerca da forma como o aluno adquire alguns conceitos.

Corder (1974) distingue três tipos de erros de acordo com a sua sistematicidade:

“1st pre systematic errors occur when the learner is unaware of the existence of a particular rule in the target language, these are random. They occur when the learner cannot give any account of why a particular form is chosen. 2nd systematic errors occur when the learner has discovered a rule but it is the wrong one. It occurs when the learner is unable to correct the errors but can explain the mistaken rule used 3rd post systematic errors occur when the learner knows the correct target language rule but uses it inconsistently. It occurs when the learner can explain the target-language rule that is normally used.” Corder in Ellis: (56-57) 1994

Atribui-se grande parte dos erros à generalização que é tida como um facilitador da aprendizagem. A generalização é uma estratégia fundamental da aprendizagem. As regras são construídas para que se possa ver como os diferentes itens se comportam. Uma vez generalizada a regra, deve-se pois, aprender a exceção. Como exemplos desta

generalização e de acordo com a minha experiência profissional, verificam-se os seguintes exemplos retirados do discurso de alunos de níveis: A1; A2 e B1.

Generalização do uso do *present continuous* – *We are not knowing the rules.*

Formação do *past simple* – *comed, goed.*

Formação do plural - *We saw two mouse.* Generalizou a regra, gerando um erro.

Uso de *that* como introduzindo uma oração – *This shows that how sensitive he is.*

Uso da 3ª pessoa do singular – *Who can Ângela sees.*

Uncountable nouns nomes incontáveis – *She has a brown hair.*

A transferência também resulta num processo facilitador da aprendizagem. A diferença entre o processo de generalização e a transferência é que no primeiro o aluno utiliza os conhecimentos prévios das estruturas da língua estrangeira e aplica-as nos novos conceitos que vai adquirindo, enquanto na transferência utiliza a língua mãe como forma de organizar o conhecimento da língua estrangeira. Usa pois, o que já sabe acerca da língua, de modo a exprimir novas experiências. Seguem-se exemplos de transferência:

We think to come by car

It's a long time

I promised it to you at the phone

David always fools so much about

Jan sleeps long

Ao utilizar a generalização e transferência, existe nitidamente uma tentativa de simplificar a aprendizagem. No que respeita à simplificação, esta poderá ser vista

como outra estratégia, por si só, adoptada aquando da aprendizagem de uma língua. Acontece muitas vezes que se omite marcas de pessoa, tempo artigos, entre outros, é o caso de: “She want pencil, no understand, is man, is break”. Esta simplificação não impede que a mensagem seja compreendida, apesar de não estar correcta do ponto de vista gramatical.

O facto de existirem erros gramaticais nesta frase pode ser apenas sinal de que o aluno ainda não adquiriu formas mais complexas e que apenas utiliza aquilo que sabe e que já aprendeu; poderá inclusivamente estar a utilizar estruturas que são bastante avançadas para o seu nível conhecimentos.

Mesmo na nossa língua cometemos erros que podem ser originados por diversos factores, desde distração, cansaço ou simplesmente por adoptarmos uma estrutura mais complexa. Por vezes são lapsos que não podem ser classificados como erros na língua materna, logo não podem ter a mesma conotação na língua estrangeira.

Não obstante, há uma série de possíveis origens do erro, sobretudo factores ambientais, socioculturais, que se relacionam com a forma como se processou o ensino. Alguns erros são resultado directo de confusões causadas por um ensino imperfeito. Por vezes, o professor não faz bem a distinção entre duas formas verbais, ou apenas não o faz de forma suficientemente clara para os alunos. Esta questão poderá resultar num problema para os alunos, impedindo que, no futuro, o aluno consiga utilizar estas formas correctamente. Também pode acontecer que uma forma padrão ou outra forma gramatical seja demasiado enfatizada, fazendo com que o aluno utilize uma em detrimento de outra, é o caso do uso excessivo do “present continuous” que acaba por ser sobrevalorizado afectando o uso do “present simple”.

IX. O ERRO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Selinker (1972) atribui o nome de Interlândia ao sistema de aquisição e desenvolvimento de um aluno aquando da aprendizagem de uma segunda lândia. Esta interlândia é sistemática e é um processo existente na aprendizagem de qualquer lândia estrangeira. Apesar de sistemático, é dinâmico, pois o aluno está em constante progresso e em aquisição linguística. Contudo, esta assimilação passa por períodos de maior ou menor desenvolvimento, havendo inclusivamente períodos onde o aluno parece ter estagnado e outros onde parece progredir positivamente.

Selinker faz também referênci a ao termo Fossilizaão onde desenvolve a ideia de que alguns aspectos na aprendizagem de uma lândia podem deixar de evoluir. Este facto acontece sobretudo quando não existe um *feedback* positivo que ajude o aluno a ultrapassar certas falhas. É natural que se procure o progresso do aluno, que este processo seja contínuo e que a ‘interlândia’ evolua neste sentido positivo, cada vez mais perto da lândia-alvo e com os menos erros possíveis. Contudo, alguns erros provavelmente nunca irão desaparecer. Tais erros são vistos como erros de fossilização, ou seja, foram de tal maneira absorvidos pelo falante que acabam por ser uma característica do mesmo. Estes erros acentuam-se sobretudo a nível do discurso oral e acontece maioritariamente em adultos e/ou emigrantes, que iniciaram a aprendizagem da lândia tardiamente; não obstante, estes erros não afectam a necessidade comunicativa do mesmo.

O sucesso da aprendizagem de uma lândia passa, sem dúvida, pelo convívio com esse mesmo idioma, num contexto o mais natural possível o mais próximo possível da lândia nativa. Assim, haverão menos probabilidade de fossilização de ‘erros’ ou ‘desvios’ sobretudo relacionados com pronúncia, sendo que estes são extremamente difíceis de eliminar. Como exemplo desta situação, podemos considerar uma criança

que convive com mais de um idioma ao mesmo tempo, onde aprende ambos com sucesso. Em casa comunica numa língua e fora do contexto familiar comunica com a outra. Este processo acaba por ser natural e a aprendizagem das duas línguas, feita em contexto, acontece de forma instintiva, fácil e automática.

X. OS ERROS MAIS COMUNS

Num exercício de tradução é normal que a da L1 seja mais evidente. (Lococo 1976) verificou, nos seus estudos, que os alunos produzem erros no que respeita a adjectivos, determinantes e verbos quando se tratava de exercícios de tradução, no entanto quando o aluno tem de produzir discurso oral/escrito, os erros são em maior número e mais evidentes.

Um aluno poderá empregar correctamente o uso da 3ª pessoa do singular quando o contexto é simples e tem apenas uma oração. Contudo, ao ser introduzida uma nova oração ou a mesma oração se revela mais complexa, o emprego da 3ª pessoa do singular é omitido, por exemplo: “My sister lives in Covilhã; My sister who live in Covilhã work in Continente.”

Ellis (1984) desenvolveu um estudo onde analisou erros cometidos por alunos nomeadamente um aluno português. Considerou-se uma situação onde alunos jogavam um jogo de bingo e não queria que os colegas olhassem para o seu cartão então produziu o seguinte discurso: “No look my card! Don’t look my card.”

“The utterances were produced within minutes of each other. In both cases the boy was focused as not therefore, audio-monitoring his speech (...) The most likely explanation of these two utterances occurred discourse-initially and, therefore, shared the same linguistic context. The most

likely explanation is that at this stage in his development, 'no+V' and 'don't+V' served as alternative negative rules which he drew on at will." (84-85)

A questão das interrogativas é um tema fundamental ao analisar a questão do erro e verifica-se que no universo dos alunos portugueses, estes têm algumas dificuldades em formular interrogativas correctamente. Estes alunos apresentam dificuldade em empregar os auxiliares da interrogativa e em fazer a inversão do sujeito com o verbo. Apesar desta falhas, os alunos conseguem dar uma perfeita entoação às frases interrogativas. Uma das explicações para esta ocorrência prende-se com a interferência da L1. Visto não haver uso de auxiliar na língua de partida, a sua utilização na língua alvo também é condicionada, ex." Gostas de café? You like coffee?"

Os "false friends" induzem os alunos em erro por serem vocábulos bastante semelhantes a nível ortográfico e fonético, com outros vocábulos da língua materna, seguem alguns dos exemplos mais comuns nos falantes portugueses que aprendem inglês. Segundo a minha observação, feita ao longo da minha experiência profissional, destacam-se os seguintes:

Appointment - hora marcada / Apontamento – *note*

Actually - Na verdade / Actualmente – *nowadays*

Assist - ajudar, dar suporte / Assistir - *to attend*

Assume – presumir / Assumir - *to take over*

Argument – discussão / Argumento - *reasoning, point*

Attend – assistir / Atender - *to answer*

College – faculdade / Colégio - high school

Constipation – Prisão de Ventre / Constipação – a cold

Data- dados / Data – date

Editor – redactor / Editor – publisher

Enrol – inscrever / Enrolar - to roll

Eventually – finalmente / Eventualmente – occasionally

Exquisite – belo / Esquisito - strange

Grip - agarrar / Gripe - cold

Lamp – candeeiro / Lâmpada - light bulb

Large - grande, espaçoso / Largo - wide

Library – biblioteca / Livraria - book shop

Lunch – almoço /Lanche - snack

Preservative – conservante / Preservativo – condom

Pretend – fingir / Pretender - to intend

Push – empurrar / Puxar - to pull

Realize – notar / Realizar - to carry out

Support – apoiar / Suportar (tolerar) - can stand

Sensible - Sensato / Sensível – *Sensitive*

Para além dos “*false friends*”, pode-se falar da tradução literal efectuada pelos alunos quer da língua inglesa para a língua materna como vice-versa. Seguem alguns exemplos representativos desta problemática:

How old are you? *Quantos anos és?* (Quantos anos tens?)

Tenho 20 anos. *I have 20 years.* (I am 20 years old)

Tens irmãos? *Have you brothers?* (Tens irmãos e/ou irmãs?)

Também estou com fome. *I also am with hungry* (I am also hungry)

Gosta muito de inglês. *She likes very much english* (She likes English very much)

Ela tem medo de cobras. *She has afraid of snakes* (She is afraid of snakes)

Outros países. *others countries* (other countries)

Outra problemática prende-se com o uso das expressões idiomáticas pois são de difícil tradução e compreensão. É comum que os alunos traduzam / compreendam as seguintes expressões da seguinte forma:

Look on the bright side. *Olha para o lado brilhante* (Vê pelo lado positivo);

Never mind. *Nunca mente.* (Não te preocupes, Não dê importância);

Count me in. *Conta-me dentro.* (Conta comigo);

Poor thing. *Pobre coisa.* (Coitadinho);

My sympathy. *A minha Simpatia.* (Os meus pêsames);

Beats me! *Bate-me!* (Não faço ideia);

I took an exam. *Eu tomei um exame* (Eu fiz um exame);

He misses class a lot. *Ele sente falta das aulas.* (Ele falta muito às aulas);

Finalmente, mas não menos importante é a questão da pronúncia.

Existem, também uma série de palavras homófonas como por exemplo: *Key/quay*; *draft/draught*; bem como outros termos semelhantes que diferem em termos de pronúncia, por exemplo: *foot/food*. Existem palavras no universo do aluno português que se revelam problemáticos em termos de pronúncia pois o aluno, tendenciosamente lê a palavra pronunciando-a de igual forma, seguem alguns exemplos notórios:

- | | | |
|----------------------|---------------------|-------------------|
| – <i>Comfortable</i> | – <i>Written</i> | – <i>Aisle</i> |
| – <i>Vegetables</i> | – <i>Here</i> | – <i>Write</i> |
| – <i>Listen</i> | – <i>Daughter</i> | – <i>College</i> |
| – <i>Busy</i> | – <i>Suit</i> | – <i>Study</i> |
| – <i>Signs</i> | – <i>Sweet</i> | – <i>Mustn't</i> |
| – <i>Pilot</i> | – <i>Here</i> | – <i>Since</i> |
| – <i>Priest</i> | – <i>Manager</i> | – <i>Police</i> |
| – <i>Lifeguard</i> | – <i>Mechanics</i> | – <i>Camp</i> |
| – <i>Wear</i> | – <i>Idea</i> | – <i>Promise</i> |
| – <i>Recipe</i> | – <i>Management</i> | – <i>Enough</i> |
| – <i>Sure</i> | – <i>Develop</i> | – <i>suitcase</i> |

XI. A CORRECÇÃO DO ERRO

No que respeita o ponto de vista do aluno, verifica-se que este nem sempre concorda com o método utilizado pelo professor, ao fazer a correcção do erro. Schulz (2001) concluiu que não existe uma concordância entre a forma como e quando o professor corrige o erro e a forma e frequência com que os alunos gostariam que os mes-

mos fossem corrigidos. “Virtually all students expressed a desire to have all their errors corrected while very few teachers felt this was desirable. In addition, while most students believed that “formal study of the language is essential to the eventual mastery of the language”, only few teachers shared this view.” (67)

Truscott (1996) tem uma visão particular sobre a correcção de erros gramaticais na escrita, pois acha que não devem ser corrigidos. Após a análise de estudos desenvolvidos por Kepner (1991), Semke (1984) e Sheppard (1992), ele concluiu que não há estudos que provem a eficácia da correcção dos mesmos ou que ajudem os alunos a melhorar técnicas ou precisão na sua escrita. Afirma inclusivamente que este tipo de correcção faz com que se descure o processo complexo de aquisição de formas e estruturas da segunda língua. Para além do mais, afirma que a correcção do erro é prejudicial porque faz perder o tempo e a energia necessária para outros aspectos mais produtivos da escrita.

Neste sentido, Ferris (1999) introduziu a distinção entre erros corrigíveis “*treatable*” e não corrigíveis “*untreatable*”. Ele sugere que os primeiros (tempos verbais, concordância entre sujeito e verbo, uso de artigos, plurais, pronomes possessivos) são orientados por regras logo, pode-se indicar ao aluno um livro de gramática ou as regras necessárias para resolver o erro em questão. O segundo tipo de erros (escolha de vocábulos adequados, expressões idiomáticas, uso de proposições, ordem das palavras numa frase, palavras desnecessárias) são idiossincráticos e por isso exigem que os alunos usem o conhecimento adquirido previamente para corrigir o erro.

Grande parte das teorias de aprendizagem de uma língua, ao contrario da behaviorista, considera o erro um processo muito válido na análise e compreensão da própria aprendizagem. Estudos desenvolvidos por Savignon (1972); Spada (1997); Ellis (1995), (2003); Lightbrown e Spada (2003); Edelenbos *et al.*, (2006) demonstram a efi-

cácia do feedback na correcção. Verifica-se que os alunos reagem melhor quando o erro é detectado por eles e são os próprios a corrigi-lo. O aluno também mostra predisposição para pedir ajuda e serem corrigidos no entanto, não revelam a mesma aceitação quando o professor detecta um erro que foi corrigido pelo próprio ou ainda se o professor se limita simplesmente a corrigir o erro, sem dar algum tipo de feedback

Cathcart e Olsen (1976) chegaram à conclusão que os alunos que estão a aprender uma segunda língua gostam de ser corrigidos pelos seus professores e que gostariam de ser corrigidos mais vezes do que na verdade acontece.

Neste sentido, a questão da análise e correcção do erro deve ser pensado e abordada com muito cuidado por parte do professor. Para permitir ao aluno a auto correcção, o professor pode agir e ajudar o aluno nesse sentido. Em primeiro lugar, deve ser feita a localização do erro, localização que poderá ser indicada pelo professor, pelo próprio aluno ou pelos colegas. Deverá dar tempo ao aluno para que esse reflecta de modo a responder correctamente e corrigir os possíveis erros. Pode também dar-lhe indicação da presença de um erro que, deverá ser corrigido, podendo inclusivamente indicar a sua localização. Finalmente, se fornecer uma ajuda/breve explicação gramatical o aluno conseguirá perceber que a estrutura não está bem construída.

Após feita a localização do erro deve ser feita a descrição do mesmo. Relativamente ao trabalho escrito o professor poderá adoptar uma estratégia mais eficaz na correcção do erro. Acontece por vezes fazer-se uma correcção escrita, onde se dá um sentido diferente àquele que o aluno pretendia transmitir. Neste contexto, o professor poderá, juntamente com os alunos, organizar uma lista dos erros mais comuns, evidenciar a sua forma correcta, fazer a descrição da forma incorrecta e finalmente a respectiva explicação e correcção do mesmo.

Outra técnica será a elaboração de um índice indicativo dos possíveis erros, categorizando-os. O seguinte código poderá ser utilizado pelo professor de modo a indicar, ao aluno, o tipo de erro que os mesmo apresentou assim sendo, o aluno será capaz de se auto corrigir:

∧ - Falta uma palavra.	Prep - Uso de preposição errada.
Sp - A palavra não está bem escrita.	A - Concordância errada.
V - Vocabulário incorrecto.	? - Perguntar ao professor/ não percebi.
P - Pontuação incorrecta.	T - Tempo verbal incorrect.
WO - A ordem das palavras está incorrecta.	/ - Demasiadas palavras.
✓ - Correcto.	

O professor deverá também considerar se o erro cometido deve ou não ser corrigido. Tem de se considerar as diferentes origens do mesmo e as implicações da sua correcção. No caso de um exercício de fluência a constante interrupção, por parte do professor, pode levar a uma quebra do discurso e falta de confiança por parte do aluno. Se considerarmos um exercício de sistematização então talvez seja boa ideia fazer uma correcção do possível erro.

No decorrer da aula, verifica-se que a maior parte do tempo é usado pelo professor, havendo desde modo mais tempo de oralidade por parte do mesmo do que, idealmente seria, por parte do aluno. Por si só, o professor já possui uma posição de destaque e muitas vezes de poder logo, a correcção nunca deverá ser tida como um instrumento de autoridade; a correcção deve ser vista única e exclusivamente como instrumento ao serviço do aluno, e facilitar-lhe a aprendizagem, nunca uma ferramenta que o professor utiliza para fazer valer o seu poder.

Outra questão a ser pensada pelo professor prende-se com as tarefas que o mesmo propõe ao aluno pois, estas podem ser mais ou menos propensas à produção de erros. As mesmas devem estar organizadas, bem estruturadas, claras, devem reflectir matéria previamente abordada e acima de tudo realizável por parte do aluno.

Para concluir, há que considerar uma série de factores relacionados com a correcção dos erros. Tal com o afirmado por Josep Salvadó, a correcção do erro não produz um efeito imediato na aprendizagem do aluno mas pode ajudá-lo a adquirir novas estruturas e estádios de aprendizagem. A mesma técnica de aprendizagem não nutre os mesmos efeitos em todos os alunos. No processo de aprendizagem há alturas em que o aluno está mais preparado para perceber o erro e a sua correcção. O professor e o aluno devem entender a correcção do erro como um fim a promover o sucesso de uma aprendizagem e nunca como uma reprimenda ou um castigo. As técnicas de correcção devem estar relacionadas com a actividade em questão; deve-se considerar se o acto de correcção é válido e útil mas permitir sempre que a auto correcção venha em primeiro lugar.

XII. ALGUMAS ESTRATÉGIAS PARA ULTRAPASSAR A BARREIRA DO ERRO

Para ultrapassar algumas barreiras do erro sobretudo ao nível da oralidade, sugerem-se algumas actividades que privilegiam a comunicação e memorização de vocábulos e de estruturas sintácticas. Visto os alunos não terem apenas um método, estilo ou estratégia de aprendizagem, o professor de língua tem de considerar uma variedade de metodologias muito grande para poder satisfazer as necessidades de aprendizagem de cada um e ir ao encontro de todos os tipos de aprendizagem.

A comunicação ocorre entre um falante e um ouvinte e, na aula de língua estrangeira, a comunicação resulta da coordenação entre as quatro competências do ler,

escrever, ouvir e falar. A função principal da linguagem é a comunicação pois, é através dela que exprimimos os nossos sentimentos, ideias e preferências. Comunicamos para nos fazermos compreender, para podermos compreender os outros e ainda para nos compreendermos a nós próprios. O professor de língua deve desenvolver estratégias e capacidades nos alunos para que estes consigam utilizar a linguagem em diferentes contextos de comunicação. Para tal acontecer, é necessário que o professor diversifique estratégias e actividades que proporcionem a interacção das diferentes competências.

Inserir os novos vocábulos em frases diferentes, desconhecidas dos alunos; o uso de material áudio (discos, gravações, CD) é também um método simples de trabalhar a audição. Dada a importância do inglês usado sobretudo no mundo dos negócios, muitos alunos que aprendem inglês, fazem-no por motivos profissionais. Os alunos que têm de comunicar em inglês queixam-se da dificuldade em entender os outros falantes, quer pela rapidez com que falam, quer pelo sotaque dos mesmos. Estes alunos, cujo nível de inglês é bom, encontram grande dificuldade em ultrapassar esta barreira pelo facto de estarem habituados ao inglês standard britânico ou americano.

Neste sentido, uma vez que a comunicação é feita em inglês e provavelmente com falantes de outras línguas, seria ideal que os alunos estivessem familiarizados com várias realidades de uso da língua. Deste modo, o professor pode utilizar material áudio que contenha uma variedade de falantes de inglês com sotaques diversos, sobretudo com uma forte incidência na língua mãe dos mesmos.

Alguns recursos são melhores para ajudar os alunos com estruturas e discursos tal como uma canção ou recitar algo. Um 'roleplay', visto ser dinâmico, pode ilustrar variáveis sócio-linguísticas. Apresentação de imagens são bons materiais para auxiliar a memória visual e promover como por exemplo, o ensino das preposições lugar.

Exercícios de conversação são muito produtivos. Num nível mais avançado, pretende-se que exista uma conversação natural, isto é, mais espontânea. A discussão/debates para um nível mais avançado; o reconto oral; o Método de Laswell: (criar a sequência de uma narração encadeando-a na do aluno anterior); narração às avessas, onde os alunos têm de contar uma história já conhecida começando pelo fim; *Chain stories*: o professor diz uma frase e os alunos vão sugerindo outras, encadeando-as; Jogos musicais, adivinhas, cantigas e lengalengas.

O ditado é outra actividade que permite praticar a audição e a expressão oral. Ordens dados pelo professor aos alunos, na língua estrangeira como: ‘*stand up.*’; ‘*Go to the board.*’; ‘*Pass me the red pen*’ são bastante úteis uma vez que o aluno memoriza facilmente estas estruturas e consegue empregá-las com muita facilidade.

Os professores devem incentivar a língua inglesa e promover a mesma na sala de aula; devem também ser capazes de explicar e compreender estruturas gramaticais para as poderem explicar aos alunos, idealmente terão um bom domínio quer da língua materna dos alunos, quer da língua estrangeira que os mesmos estão a aprender.

Quanto maior for a exposição à língua, maior será o sucesso que o aluno terá relativamente à aprendizagem da mesma; é por esta razão que deve haver uma boa percentagem de leitura, audição e conversação na sala de aula. Dada a dificuldade de pronunciar e soletrar algumas palavras, será conveniente que o professor proponha actividades de dicção e outros exercícios que promovam a prática das mesmas.

Tomasello and Herron (1989) compararam duas formas diferentes de lidar com a transferência do erro na sala de aula: “Enquanto um grupo de alunos era apresentado com uma explicação de diferenças linguísticas que poderiam induzir em erro, outro grupo recebia exercícios que induziam, efectivamente, o aluno em erro. O objectivo seria discutir posteriormente estes erros com o professor. Verificou-se que os alunos que

eram apenas avisados dos possíveis errors aprendiam menos do que aqueles que posteriormente discutiram os erros com o professor. Conclui-se que é benéfico, para o aluno, lidar com o erro, cometer erros e posteriormente receber instruções do professor que expliquem o porquê e possíveis soluções dos mesmos; avisar o aluno do erro será insuficiente para a aprendizagem, do mesmo” (385).

Os recursos vários podem ser explorados de modo a tornar as estruturas mais claras para o aluno. Uma vez determinados os factores que necessitam de atenção, o passo seguinte será seleccionar materiais e escolher recursos.

XIII. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE O ERRO

O professor deve encarar o erro como ‘amigos’ e não como ‘inimigos a eliminar. Eles dizem-nos muito sobre os alunos e o processo de aprendizagem neste sentido. Deve dar-se tempo e oportunidade aos alunos, para estes detectarem e corrigirem os erros antes de ser o professor a fazê-lo. Estabelecer as causas do erro pode ser proveitoso, tanto para os alunos como para os professores.

No geral, podemos concluir que a aprendizagem de L2 é mais do que a formação de um hábito e que estes aprendentes utilizam estratégias semelhantes àquelas usadas quando se aprende a L1.

As estratégias mais importantes parecem ser: a generalização, a transferência, a simplificação, e a fossilização há também erros induzidos por técnicas específicas de ensinar, ou seja, pelo próprio ensino.

Será importante considerar o programa para que os diferentes estádios pelos quais o aluno tem de ultrapassar na aprendizagem da língua possam ser determinados e analisados no programa em questão.

Devemos também discutir com os nossos alunos como vamos identificar o erro e quais as possíveis causas do mesmos. A nível psicológico e pedagógico, poderia ser muito vantajoso para o aluno.

XIV. O PAPEL DO PROFESSOR

Dirigir uma aula implica a eficiência do professor e das actividades de aprendizagem. O professor deve desempenhar funções de: controlador e de assessor, enquanto auxilia o aluno nos seus trabalhos; organizador, pois deve planear claramente toda a informação e instrução a que os alunos vão ter acesso, bem como organizador de actividades. O professor terá de ser despoletador, pois encoraja os alunos à participação; e ainda ser participante e fonte de recursos, podendo os alunos a ele/a recorrer em qualquer circunstância.

É importante que o professor seja justo, consistente, que esteja bem preparado, seja capaz de se adaptar e mostrar interesse. Estes factores serão determinantes para o estabelecimento de uma relação saudável entre professor e aluno.

O professor deve falar pausadamente, saber posicionar a voz, fazer uso da linguagem não verbal e ainda falar o mínimo possível, de modo a não monopolizar a aula. No ensino de uma língua, o silêncio tem um valor acrescido, pois encoraja o aluno a falar. É importante que seja claro e explícito nas instruções, pois permite uma fácil concentração dos alunos no conteúdo da actividade a realizar. O professor deve, ainda, dirigir-se ao aluno em voz clara, com certa pausa e expressividade.

Miller (1987) definiu 10 características que procura num professor, afirmando que o mesmo deve ser: contagiante, criativo, que tenha sentido de humor, que seja capaz de desafiar e estimular o aluno, paciente, encorajador e que jamais desista do

aluno. Que se interesse genuinamente pelo aluno, que tenha bons conhecimentos linguísticos, sendo que é capaz de explicar e tirar dúvidas em qualquer altura. Procura um professor que disponibilize de alguns momentos depois da aula para tirar dúvidas ou apenas para conversar, procura um professor que trate o aluno como uma pessoa independente do sexo, idade, religião, status ou raça e finalmente procura um professor que consiga deixar os seus problemas emocionais fora da sala de aula.

No geral, podem-se separar as qualidades do professor em quatro grandes áreas: características afectivas, as quais englobam o entusiasmo, humor, estimulador, interesse pelo aluno, disponibilidade e estabilidade emocional; as competências; a capacidade de gestão na sala de aula e ainda os conhecimentos académicos.

A motivação é vista como factor de relevo no contexto escolar sendo a mesma determinante para o sucesso escolar. Pintrich e Schunk (2007) definem a motivação como algo que está por detrás do nosso comportamento e nos dá razões para fazer determinadas coisas. “The term motivation is derived from the Latin verb (movere) to move. The idea of movement is reflected in such common sense ideas about motivation as something that gets us going, keeps us moving and helps us get jobs done.” (5)

Nos últimos anos, tem-se prestado uma especial atenção à mesma, com objectivo de reavivar o interesse dos alunos pela escola. A motivação é tudo aquilo que suscita ou incita uma conduta, pela motivação que se consegue que o aluno encontre motivos para aprender. A motivação positiva é aquela que procura levar o aluno a estudar e pode ser feito através de incentivos, encorajamento e estímulos amigáveis. A motivação negativa é aquela em que o aluno é levado a estudar por ameaça, repreensões, ou mesmo castigos.

Deve-se procurar motivar o aluno diversificando as abordagens, métodos, técnicas e materiais bem como o uso de reforços e elogios. Apesar disto, a chave da

motivação reside exclusivamente no aluno, pelo que cabe ao professor saber usá-la da melhor forma possível. O material só por si não motiva nem estimula, é necessário que o professor dê orientações claras quanto ao uso dos materiais e execução das tarefas.

Conclui-se deste modo que a educação é fundamental para o futuro de qualquer país e ser humano, logo a sua promoção ser indispensável. Deve-se procurar incentivar os alunos mas acima de tudo, consciencializá-los para o facto de que sem educação, o seu papel na sociedade será limitado.

CONCLUSÃO

A sociedade tem sofrido alterações bruscas nas últimas décadas. O crescimento tecnológico, económico, social e cultural tem transformado a sociedade que se caracteriza por mudanças constantes, pela velocidade a que acontecem ditas mudanças e pela competitividade. A contribuir para este facto estão as barreiras físicas que separavam os povos, cada vez menores, pois as novas tecnologias assim o permitem, facilitando-se cada vez mais a comunicação.

Dadas as questões económicas e políticas, a língua inglesa adoptou uma posição de destaque no mundo, sendo que a mesma serve de elo de ligação entre pessoas de vários países, com culturas e línguas diferentes. São indiscutíveis os benefícios da aprendizagem desta língua, sendo cada vez mais explorada a aprendizagem em idades bastante jovens.

Não obstante, a importância da língua é inquestionável, mas a aprendizagem e aquisição de outras línguas estrangeiras, será uma preocupação futura, dado o intercâmbio cada vez maior entre pessoas. O multilinguismo emergente deve permitir que num futuro próximo, a questão da língua deixe de ser considerada uma barreira.

É altura de repensar o ensino e a prática do ensino do inglês para que se possa tornar em algo eficaz surtindo os efeitos reais que se esperam desta medida. Seria injusto não reconhecer a importância desta iniciativa, mas será de alguma forma limitante não tomar medidas para solucionar estes problemas e repensar o ensino desta língua estrangeira.

A questão da aprendizagem das línguas há muito que tem sido debatida e analisada. As várias teorias, metodologias e abordagens modificam-se e surgem outras devido às novas necessidades, tendências e estudos que desencadeiam novas opiniões. Será difícil escolher uma, já que todas elas são válidas, têm bons ensinamentos, boas

práticas e contribuem positivamente para aquilo que é fundamental: o ensino. Considerando a diversidade de ofertas que está ao dispor do docente este, terá de seleccionar aquilo que considera mais válido e pertinente, tendo sempre presente que cada indivíduo é único e como tal, apresenta necessidades e características particulares das dos seus colegas.

A exigência dos tempos modernos e a procura crescente do ensino da língua inglesa torna premente uma reflexão quanto aos procedimentos utilizados e resultados obtidos nesta área em particular. Uma breve análise ao passado da leccionação do Inglês em Portugal diz-nos que já foi percorrido um largo caminho. O ensino desta língua está não só implementado ao nível académico como, possivelmente mais importante, enraizado na nossa sociedade.

A prática cada vez maior por parte de crianças e adolescentes, bem como a sua exposição directa à língua tem permitido alcançar níveis de elevada qualidade em situações particulares, atingir um nível satisfatório na generalidade. No entanto, seria miópico pensar que o caminho está percorrido e que há pouco mais há a fazer. Existem jovens aprendizes do Inglês que manifestam sérias dificuldades quanto à correcta aprendizagem da língua. Situações ao nível da conversação e erros sistemáticos na escrita e oralidade são fenómenos que podem e devem ser corrigidos. Deve-se ainda acrescentar que alunos que por capacidade inata ou por exposição à língua apresentam resultados acima da média devem ver também as suas qualidades desenvolvidas, procurando levá-los a um nível de conversação, escrita e leitura de quase nativo.

Deve referir-se que Portugal transporta uma pesada herança no que diz respeito à iliteracia, pois é um dos países da Europa com maior taxa de analfabetismo. Implementar competências no que diz respeito a uma língua estrangeira é neste caso uma tarefa mais árdua do que fazê-lo no seio de uma comunidade com elevados níveis e

alfabetização. Analisar os problemas que agora se colocam e procurar soluções irão provavelmente elevar os patamares de conhecimento da língua Inglesa no nosso país, com todas as vantagens que tal acarreta.

Por esta razão, é importante motivar os alunos para que a aprendizagem da língua estrangeira seja vista como algo ao mesmo tempo agradável e útil. A atitude do professor de língua, é aqui, fundamental e cabe ao docente explorar o ensino e a aprendizagem da melhor forma possível, apelando sempre à variedade de recursos, técnicas, jogos, actividades que promovam e estimulem as áreas do saber ler, escrever, falar e ouvir.

É ainda de extrema importância que o professor de língua saiba lidar com factores que podem desmotivar a aprendizagem, como é a questão do erro. Cabe ao docente aceitar o erro, saber tratá-lo no contexto da aprendizagem, tirar partido do mesmo e nunca encará-lo como carência de estudo, desinteresse ou desmotivação, por parte do aluno.

Uma abordagem menos crítica e a perpetuação do ensino tradicional sem olhar a novas técnicas como é o caso do ensino on-line, aquisição de material didáctico desenvolvido em locais de excelência e a conseqüente adaptação deste material à realidade onde irá ser aplicada, levará a uma estagnação da qualidade dos alunos com todas as conseqüências que lhe são conhecidas.

BIBLIOGRAFIA

AITCHISON, J., *Language Change: Progress or Decay?* (London: Fontana), 1981.

ARMANDA, Z., "Inglês Obrigatório no 1º Ciclo" Disponível em <http://www.educare.pt/educare/Opiniao.Artigo.aspx?contentid=571A0FFFCE1A431AE0400A0AB8002236&channelid=571A0FFFCE1A431AE0400A0AB8002236&schemaid=&opse1=2>. Acesso em 4 de Fevereiro 2009.

ARMSTRONG, P. W., & ROGERS, J. D. "Basic Skills Revisited: The Effects of Foreign Language Instruction on Reading, Math, and Language Art." *Learning Languages*, 2(3), 20-311, 1997.

BAKER, C., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (Philadelphia: Multilingual Matters), 1997.

BIALYSTOK, E. et al., "The American Psychological Association Bilingualism, Aging, and Cognitive Control" *Psychology and Aging* 19, No. 2, 290–303, 2004.

BITCHENER, J., YOUNG, S., & CAMERON, D., "The Effect of Different Types of Corrective Feedback on ESL Student Writing" *Journal of Second Language Writing*, Vol.12, 3, 409-432, 2008.

BROWN, H.D., *Principles of Language Learning and Teaching* (Englewood Cliffs: N.J. Prentice Hall), 1987.

BURT, M., DULAY, H. & KRASHEN, S. *Language Two* (New York. OUP), 1982.

CHOMSKY, N., *Aspects of the Theory of Syntax* (Cambridge: MIT Press), 1965.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. "Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and So-

cial Committee and the Committee." Disponível na Internet em <http://europa.eu/> (Brussels), 2008.

COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES "Multilingualism: an Asset for Europe and a Shared Commitment." Disponível na Internet em <http://europa.eu/> (Brussels), 2008.

CORDER, S.P., "The Significance of Learners Errors" Reprinted in RICHARDS J.C., *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (1974, 1984) (London: Longman, pp. 19 – 27), 1967.

_____ *Idiosyncratic Dialects and Error Analysis: (International Review of Applied Linguistics)*, 1971.

_____ *Introducing Applied Linguistics* (Penguin Education), 1973.

CORDER, S.P., "Error Analysis", in ALLEN, J.P.B., & CORDER, S.P. (orgs.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics: Volume 3 Techniques in Applied Linguistics*, 122-154 (OUP: London), 1974.

_____ *Error Analysis. In: Techniques in Applied Linguistics* (London: OUP), 1974.

CORDER, S.P., *Error Analysis and Interlanguage* (Michigan: OUP), 1981.

DIÁRIO da REPÚBLICA, "Ensino de Inglês - Orientações Relativas às Actividades de Enriquecimento Curricular -Perfil dos Professores de Inglês". 2ª Serie Nº100 Artigo 9. (26 de Maio de 2008). Disponível em <http://www.dre.pt/> acesso em 16 Abril de 2009.

DULAY, H.C; BURT, M. K.; KRASHEN, S.D., *Language Two* (New York: OUP), 1982.

EDWARDS, J. *Multilingualism* (London: Penguin Books), 1995.

EDWARDS, V., *Multilingualism in the English Speaking World* (Oxford: Blackwell Publishing), 2004.

EDELENBROS, P., JOHNSTINE, R. and KUBANEK, A. "The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of Languages to Very Young Learners: Languages for the Children of Europe", Disponível na Internet em: (http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/youngsum_en.pdf), 2006.

ELLIS, R., "Implicit/Explicit Knowledge and Pedagogy" (*TESOL Quarterly*, 28, 166-172), 1994.

_____ *Task-based Language Learning and Teaching* (Oxford: OUP), 2003.

_____ *Understanding Second Language Acquisition* (New York: OUP), 1985.

_____ *The study o* FERRÁN, M., *Didáctica de las Segundas Lenguas* (Madrid: Santillana), 1940.

HARRIS, D., *English as a Second Language* (Bombay: Tata McGraw-Hill), 1974.

FERRIS, D.R., "The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes. A Response to Truscott:" *Journal of Second Language Writing*, (8, 1-10), 1996.

FILLMORE, C., WANG, S. & KEMPLER, D., *Individual Differences in Language Ability and Language Behavior* (New York: Academic Press), 1979.

FRANCIS, K. A., *Charles Darwin and the Origin of Species* (San Francisco Greenwood Press), 2007.

GALA, E. e. MAURÍCIO, J., *Área 3: O Mundo Unidade temática 8: A Internacionalização da Economia, do Conhecimento e da Informação* (Lisboa: Lisboa Editora), 2008.

GASS, S. & SELINKER, L., *Second Language Acquisition: An Introductory Course* (Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates), 2000.

GARDNER, H., *Multiple Intelligence: The Theory in Practice* (New York: Basic Books), 1993.

GARFIELD, E., "Mapping the World Science" *The Scientist* (Vol. V, 11:147-59), 1998.

GATTEGNO, C., *Teaching foreign languages in schools: the silent way* (New York: Educational Solutions), 1972.

_____ *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*. (New York: Educational Solutions), 1976.

GIRARD, D., *Temas Pedagógicos. Linguística Aplicada e Didática das Línguas* (Lisboa Estampa), 1997.

GRADDOL, D., *The Future of English* (London: British Council), 1997.

_____. "The Future of Language" *Science* 303: 1329-1331, 2004.

_____. *English Next* (London: British Council), 2006.

GROOT, A. & KROLL, J. *Psycholinguistic Perspective* (NJ Lawrence Erlbaum Associates), 1997.

HARMER, J., *The Practice of English Language Teaching* (London: Longman), 2000.

HILL, L., *Practical Techniques for Language Teaching*. (Philadelphia: LTP, Basic Principles), 1985.

HORWITZ, E.K., *Becoming a Language Teacher: A Practical Guide to Second Language Learning and Teaching* (New York: Pearson), 2007.

HOWAT, A.P.R., *A History of English Language Teaching* (Oxford: OUP), 1984.

JORDAN, C. CARLILE, O & STACK, A., *Approaches to Learning a Guide for Teachers* (New York: Open University Press), 2008.

KEPNER, C.G., "An Experiment in the Relationship of Types of Written Feedback to the Development of Second Language Writing Sills" *Modern Language Journal* 75: 305-1, 1991.

KIRSCH, C., *Teaching Foreign Languages in the Primary School (continuum)*, 2008.

LADO, R. & FRIES, C., *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers* (Michigan: University of Michigan Press), 1957.

LAMB, B. C. "The Spelling Standards of Undergraduates". *Journal of the Simplified Spelling Society*, J24, 11-17, 1998.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. (New York: Longman), 1991.

LIGHTBOWN, S. & SPADA, N. *How languages are learnt* (New York: OUP) 2006.

LIMA, A. S., "Inglês Obrigatório" <http://www.mdb.pt/noticia/446> acessado a 2 Fevereiro 2009.

LEFFA, V. J., "Metodologia do Ensino de Línguas", in BOHN, H. I., VANDRESEN, P. (orgs.) *Tópicos em Linguística Aplicada: O Ensino de Línguas Estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 211-236, 1988.

LOCOCO, V., "A Comparison of Three Methods for the Collection of L2 Data: Free Composition, Translation and Picture Description". *Working Papers on Bilingualism* 8: 59-86, 1976.

MARTON, W., *Contrastive analysis in the classroom* (Oxford: Pergamon), 1973.

MILLER, P., "Ten characteristics of a Good Teacher" *English Teaching Forum*, 25/1:40-41, 1987.

MITCHELL, R. &MYLES, F., *Second Language Acquisition Theories* (London: Arnold Publishers), 1998.

NEBRIJA, A., *Historia de la Metodologia de Lenguas Extranjeras* (Madrid: Fundación Antonio de Nebrija), 1997.

PATKOWSKI, M., "The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language" *Language Learning* Vol.30, 2, 449-468, 1980.

PEAL.E. & LAMBERT, M. "The Relation of Bilingualism to Intelligence" *Psychological Monograph*: 76 (546). 1-23), 1962.

PINTRICH, P., & SCHUNK, D. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (Upper Saddle River: NJ. Pearson), 2007.

PIRES, E. C. R. "A Língua Inglesa: uma Referência na Sociedade da Globalização" *Instituto Politécnico de Braga: Serie Estudos*: Vol. 11,12,13 DOI, 2002.

POSTMAN, L. "Transfer, Interference and Forgetting" in KLING, J.W. and RIGGS L.A. (Orgs.), *Woodworth and Schlosberg's Experimental Psychology* (1019-1132) New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Tradução: M^a Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares*. Porto, Edições ASA, 2001.

RICHARDS, J. & RODGERS, T., *Approaches and Methods in Language Teaching* (Cambridge: Cambridge University Press), 2001.

RIVERS, W.M., *The Psychologist and the Foreign Language Teacher* (Chicago: University of Chicago Press), 1964

RODMAN, V.R. *Introdução à Linguagem* (Coimbra: Almedina), 1993

SAVIGNON, S. *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching* (Philadelphia: PA: Centre for Curricula Development), 1972.

SEMKE, H., "The Effects of the Red Pen." *Foreign Language Annals*, 17, 195–202, 1984.

SCHMIDT, R. *The Role of Consciousness in Second Language Learning: Applied Linguistics* (New York: Cambridge University Press), 1990.

SCHULZ, R.A., "Cultural Differences in Student and Teacher Perceptions Concerning the Role of Grammar Teaching and Corrective Feedback": *Modern Language Journal* (USA Colombia) 85(2):244–58), 2001.

SELINKR, L., "Interlanguage" *International Review of Applied Linguistics* 10/2: 209-31), 1972.

SELINKER, L., *Rediscovering Interlanguage* (Michigan: Longman), 1992.

SHEPPARD, K., "Two Feedback Types: Do They Make a Difference?" *RELC Journal*, Vol. 23, 1, 103-110, 1992

SPADA, N., "Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition" A Review of Classroom and Laboratory Research: *Language Teaching Abstracts*: 30, 73-87, 1997.

EUROPEAN COMISSION, "Special Eurobarometer" *Europeans and their languages*, 2006.

UNESCO, "Statistical YearBook" *Acedido a 28 de Março de "009 "disponível em: http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=2867_201&ID2=DO_TOPIC, 2005.*

SWAN, M., SMITH, B., & UR. P., *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other* (Cambridge University Press), 2001.

SWEET, H., *The Practical Study of Languge* (London: OUP), 1964.

TAVARES, J. et al. *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem* (Porto Editora) 2007.

TAYLOR, B., "Adult language learning strategies and their pedagogical implications" *TESOL Quarterly* 9: 391-9, 1975. Cambridge University Acedido a 4 de Janeiro de 2009 Disponível em <http://www.cambridgeesol.org/exams/teaching-awards/tkt.html>.

TOKUHAMA, T., *The Multilingual Mind: Issues Discussed by, for, and about People Living with Many Languages* (Greenwood Publishing Group), 2003.

TOMASELLO, M & HERRON, C., "Feedback for Language Transfer Errors: The Garden Path Technique" *Studies in Second Language Acquisition*, 11:385-395, 1989

TRUSCOTT, J., "The Case Against Grammar Correction in L2 Writing Classes" *Language Learning*, 46, 327–369, 1996.

VANPATTEN, WILLIAMS, B.J., ROTT, S & OVERSTREET, M. (orgs.) *Form Meaning Connections in Second language Acquisition* (Mahwah Lawrence Erlbaum and Associates), 2004.