

Celeste Maria Almeida Ferreira

MECANISMOS INDUTIVOS DE REVISÃO TEXTUAL: O PROCESSO DE HETEROCORREÇÃO COM RECURSO AO CÓDIGO DE ERROS

Relatório da prática pedagógica de Mestrado em Ensino de Português e Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, orientado pela Doutora Ana Maria Machado e Silva e co-orientado pela Dra. Fátima Gayoso, apresentado ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2014



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Mecanismos indutivos de revisão textual: o processo de heterocorreção com recurso ao código de erros

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	Mecanismos indutivos de revisão textual: o processo de heterocorreção com recurso ao código de erros
Autora	Celeste Maria Almeida Ferreira
Orientadora	Doutora Ana Maria e Silva Machado
Coorientadora	Dra. Fátima Gayoso
Júri	Presidente: Doutora Judite Manuela Nogueira Carelho Vogal: Dra. Ana Patricia Rossi Jiménez
Identificação do Curso	Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Português/Espanhol
Data da defesa	01-10-2014
Classificação	16 valores



Agradecimentos

À Doutora Ana Maria e Silva Machado por todo o trabalho desenvolvido.

Ao Dr. Antonino Silva pelas recomendações.

À professora Marta Esteves pela amabilidade e disponibilidade.

Ao 11.ºR pela cooperação.

Aos meus pais e ao meu irmão pelo apoio e motivação incondicionais.

Índice

Índice de figuras	7
Resumo	9
Abstract	10
Introdução	11
I- Prática Pedagógica Supervisionada	12
1. Contextualização Socioeducativa	12
1.1. Descrição do Meio	12
1.2. Escola	12
1.3. Caracterização do Espaço Físico	12
1.4. Descrição do Corpo Docente e Não Docente	13
1.5 Escola e o Desenvolvimento Integral do Aluno	13
2. Perfil das turmas observadas	14
2.1. Turma de Português	14
2.2. Turma de Espanhol	14
3. Prática Pedagógica Supervisionada	15
3.1. Expectativas e Desafios	15
3.2. Aulas de Português	15
3.3. Aulas de Espanhol	17
4. Balanço do estágio pedagógico	18
Parte II: Enquadramento Teórico	20
1. Didática da Escrita	20
1.1. Fases do Processo de Escrita	22
1.1.1. Planificação	22
1.1.2. Textualização	23
1.1.3. Revisão	24
2. A Escrita nos Programas de Português e no Manual Adotado	25
3. Argumentação	26
3.1. Texto Expositivo-Argumentativo	27
4. Correção textual: a heterocorreção e o código de erros	29
5. Aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira	30
6. Expressão escrita em Espanhol Língua Estrangeira	31
6.1. Enfoques didáticos	32
7. A Escrita em Espanhol Língua Estrangeira segundo os documentos reguladores do ensino e o manual	33

7.1. A Escrita segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	33
7.2. A Escrita no Programa de Espanhol – nível de iniciação 11.º ano e no Manual Adotado	35
7.3. A Escrita no Plano Curricular do Instituto Cervantes	36
8. Diferentes perspetivas sobre o tratamento do erro em Espanhol Língua Estrangeira	37
9. Tratamento do erro: o processo de heterocorreção em Espanhol Língua Estrangeira	38
10. Didatização	39
10.1. Objetivos do estudo	39
10.2. Metodologia	39
10.3. Operacionalização	40
10.4. Operacionalização na turma de Português	40
10.5. Operacionalização na turma de Espanhol	44
11. Análise de dados	47
11.1. Análise das produções escritas na turma de Português	48
11.2. Análise das produções escritas na turma de Espanhol	61
12. Proposta de Remediação	72
Bibliografia	75
Anexos	80
Anexo 1	81
Anexo 2	83
Anexo 3	86
Anexo 4	89
Anexo 5	90
Anexo 6	91
Anexo 7	92
Anexo 8	95
Anexo 9	96
Anexo 10	97
Anexo 11	98
Anexo 12	100
Anexo 13	101
Anexo 14	103
Anexo 15	104
Anexo 16	105
Anexo 17	106

Anexo 18	107
Anexo 19	108
Anexo 20	110
Anexo 21	111
Anexo 22	113

Índice de figuras

Figura 1	16
Figura 2	17
Figura 3	41
Figura 4	42
Figura 5	43
Figura 6	44
Figura 7	45
Figura 8	46
Figura 9	47
Figura 10	47
Figura 11	48
Figura 12	49
Figura 13	50
Figura 14	51
Figura 15	52
Figura 16	53
Figura 17	54
Figura 18	55
Figura 19	57
Figura 20	57
Figura 21	58
Figura 22	59
Figura 23	60
Figura 24	60
Figura 25	61
Figura 26	63
Figura 27	63
Figura 28	64
Figura 29	64
Figura 30	66
Figura 31	66
Figura 32	67
Figura 33	67
Figura 34	68
Figura 35	69
Figura 36	69
Figura 37	70
Figura 38	71
Figura 39	71
Figura 40	72

Lista de abreviaturas

ESAM - Escola Secundária Alves Martins

ELE - Espanhol Língua Estrangeira

LE - Língua Estrangeira

LM - Língua Materna

PCIC - Plano Curricular do Instituto Cervantes

QERC - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Resumo

O presente trabalho de investigação pretende desenvolver um mecanismo indutivo de revisão textual, nomeadamente a heterocorreção, com recurso ao código de erros no texto expositivo-argumentativo na disciplina de Português e nas atividades de expressão escrita na disciplina de Espanhol, nível A2, em situação de sala de aula.

A base teórica deste trabalho sobre o desenvolvimento da competência escrita e processo de revisão textual assentou em autores como Amor (1994), Barbeiro (2000), Pereira (2000), Cabral (2001), Carvalho (2003) e Cassany (2012). Na primeira parte do presente trabalho é descrito o contexto no qual decorreu o estágio pedagógico; na segunda procede-se à revisão da literatura, sobre o tema apresentado e, na terceira parte apresenta-se a proposta didática, e descrevem-se os moldes em que a mesma decorreu, assim como os resultados obtidos.

A investigação foi desenvolvida com o objetivo primordial de fornecer aos alunos a aquisição de hábitos de revisão textual que lhes permitam executar este subprocesso textual autonomamente, não estando apenas dependentes do professor. O facto de ocorrer em modo de heterocorreção, pela circunstância de existir um distanciamento, possibilita uma correção mais eficaz do escrito.

Abstract

This research work seeks the development of a textual review inductive mechanism, particularly proofreading (“hetero-review”), with the help of an error code in an expository–argumentative text in a Portuguese classroom, as well as written expression activities in a Spanish (level A2) classroom.

The basis of the theory for this work about the development of the ability to write texts and the textual review process is based in some authors such as Amor (1994), Barbeiro (2000), Pereira (2000), Cabral (2001), Carvalho (2003) e Cassany (2012). The first part of this work describes the context in which the pedagogic training took place, and in the second is presented the literature review about the topic in question and, in the third part the didactic thematic proposal is presented, and the terms in which it occurred are described as well as, the obtained results.

The research was developed with the main aim of providing the students the acquisition of textual review habits that allow them to execute this sub-process by themselves in an independent manner without the help of the teacher. The fact that this occurs in proofreading (“hetero-review”), i.e. without knowing the origin of the text itself beforehand, makes possible a more efficient correction of the text.

Introdução

A expressão escrita constitui um veículo privilegiado de comunicação. Tendo em conta que vivemos numa sociedade letrada o seu domínio é fulcral e socialmente prestigiante, como tal o conhecimento desta competência apresenta-se transversal a qualquer currículo. Neste sentido, cabe à escola inculcar as práticas de ensino e aprendizagem da expressão escrita, sendo atribuída à disciplina de Português a responsabilidade desse ensino.

Apesar de o processo de produção escrita ser encarado como um todo, que envolve as fases de planificação, textualização e revisão, neste estudo de caso procurar-se-á abordar o processo de revisão, nomeadamente a heterocorreção, pois esta fase é pouco trabalhada em sala de aula e, conseqüentemente, pouco aplicada pelos alunos. O trabalho desenvolvido com os discentes teve como objetivo consciencializá-los da importância deste momento do processo de escrita. A escolha da heterocorreção teve como fim tornar os alunos elementos centrais e autónomos do processo de revisão, não estando exclusivamente dependentes da correção do professor. Assim, pretende-se verificar o contributo do código de erros aquando da heterocorreção, numa turma de 11.º ano de Português e numa turma de 11.º ano de Espanhol, língua estrangeira¹, nível de iniciação, e perceber qual o grau de consciencialização e interiorização de uma prática essencial à escrita.

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte procede-se à contextualização socioeducativa da escola onde decorreu o estágio: o meio envolvente da escola, o corpo docente e não docente, a caracterização das turmas, seguida da referência à prática pedagógica supervisionada. Na segunda procede-se à revisão da literatura relativa ao processo de escrita, mais concretamente, ao texto expositivo-argumentativo e ao processo de revisão: o código de erros e a heterocorreção. O suporte teórico discutido constituiu o fundamento da didatização ensaiada, descrita e analisada, na segunda parte da monografia, repartida em atividades didáticas, análise de dados, propostas para aplicação futura e conclusão.

¹ Doravante LE

I- Prática Pedagógica Supervisionada

1. Contextualização Socioeducativa

1.1. Descrição do Meio

O município de Viseu, cidade onde se localiza a Escola Secundária Alves Martins², situa-se na região centro e abrange uma área total de 507,10 km², com 34 freguesias e 99.016 habitantes. A cidade é limitada pelos concelhos de Castro-Daire, Vila Nova de Paiva, Sátão, Penalva do Castelo, Mangualde, Nelas, Carregal do Sal, Tondela, Vouzela e São Pedro do Sul. Na região predominam as atividades económicas do setor terciário, seguido do secundário e primário.

Relativamente à oferta educativa da cidade, para além das várias escolas de ensino básico, esta é composta por 3 escolas secundárias e 5 instituições de ensino superior. Apesar de não comportar rede ferroviária, o município detém a rodoviária de Viseu, que permite a mobilidade da população de outras regiões, a que se juntam os Serviços de Transportes Urbanos, responsáveis pelas deslocações dentro da cidade. A quantidade de acessos à cidade, A24, a A25, o IP5 e o IP3, têm favorecido o seu crescimento socioeconómico.

1.2. Escola

A atual ESAM constitui o símbolo representativo do ensino liceal em Viseu, iniciado na sequência do decreto emitido, em 1936, por Passos Manuel, que ordenava a construção de liceus por todo o país, sendo um deles o Liceu de Viseu. Este Liceu sofreu várias mudanças no local de funcionamento e instalou-se na avenida Infante D. Henrique no dia 27 de abril de 1948, também se verificou uma constante alteração na designação da escola. Inicialmente denominada por Liceu Central de Viseu, em 1911 passa a ser designada Liceu Alves Martins, em homenagem ao Capelão da Armada, Doutor em Teologia, Deputado, Lente da Universidade, Bispo de Viseu e Ministro do Reino, António Alves Martins. Um decreto-lei de 1978 converte todos os liceus e escolas comerciais e industriais em escolas secundárias, mas esta escola secundária manteve o nome do seu patrono.

1.3. Caracterização do Espaço Físico

Em 2009, a ESAM foi objeto de um projeto de requalificação promovido pelo Programa de Modernização do Parque Escolar, pelo que as suas instalações se encontram hoje em ótimas condições. A instituição está dividida em 3 pisos, pelos quais estão distribuídas as 43

² Doravante ESAM

salas, sendo que cada sala tem um computador, com acesso à Internet e um projetor multimédia. Para além destas 43 salas, a escola tem 1 sala de artes, 3 salas de desenho, 2 salas de tic, 2 salas de geometria descritiva, 1 sala multimédia, 1 sala informática, 8 laboratórios, 1 atelier, 1 biblioteca, 1 auditório, 1 arquivo, 1 sala dos professores, 1 reprografia, 1 sala de pessoal, 1 sala para os serviços administrativos, 1 sala da direcção, 1 sala dos directores de turma e 1 refeitório. Relativamente à prática de atividades físicas a escola possui 3 ginásios.

1.4. Descrição do Corpo Docente e Não Docente

A organização e gestão da ESAM são asseguradas pela direcção e pelos conselhos pedagógico e administrativo. As várias disciplinas estão agrupadas em 11 departamentos que contam com um total de 163 professores, dos quais 12 são contratados e os restantes 151 estão no quadro. No caso dos professores de Português, os 23 docentes pertencem ao quadro, em relação ao Espanhol, a disciplina é lecionada por 4 professoras, sendo apenas uma contratada. No que diz respeito ao pessoal não docente, a escola dispõe de uma psicóloga e um total de 51 auxiliares.

1.5 Escola e o Desenvolvimento Integral do Aluno

A escola secundária tem uma longa tradição na leccionação deste nível de ensino, e só no ano letivo 2007/2008 introduziu o 3.º ciclo. No ensino secundário a escola dispõe dos cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes, um curso profissional de Técnico de Audiovisual, um curso de Ensino e Formação de Adultos e o ensino recorrente. No presente ano letivo, a escola tem um total de 2715 alunos, com 6 turmas no 3.º ciclo, 60 no ensino secundário e 1 turma de ensino profissional.

Apenas 13% dos alunos são beneficiados economicamente pela ação social escolar, tendo em conta a dimensão da escola, esta é frequentada, maioritariamente, por discentes oriundos de um meio socioeconómico estável.

Como o objetivo da escola é ligar professores, alunos, pais e encarregados de educação, esta instituição conta com o Núcleo de Apoio Educativo a Alunos e Encarregados de Educação, com o Serviço de Psicologia e Orientação, com o Gabinete de Apoio à Saúde do Adolescente e com o Serviço de Ação Social Escolar. Atualmente estão em atividade o Projeto de Educação para a Saúde, o Grupo de Iniciativas Editoriais, responsável pelo jornal da escola, os clubes de Astronomia e Bioterra e as atividades de Desporto Escolar.

2. Perfil das turmas observadas

2.1. Turma de Português

Na disciplina de Português estive afeta à turma do 11.ºT, do curso de Artes Visuais, constituída por 23 alunos, dos quais 2 têm necessidades educativas especiais, pelo que não têm as mesmas disciplinas que os restantes; têm um acompanhamento específico na escola com a professora do ensino especial. Assim, as aulas são lecionadas para um total de 21 alunos, havendo ainda 2 discentes com apoio pedagógico e um processo de avaliação personalizado por serem disléxicos. Importa referir que todos os alunos pertenciam à mesma turma no ano anterior, fator importante para a criação de uma dinâmica de grupo.

A média de idades da turma ronda os 17 anos e 43% dos alunos beneficiam do apoio social escolar. Relativamente à relação que mantêm com a escola todos afirmaram gostar desta, tendo como disciplinas preferidas Desenho e Educação Física; menos apreciadas Geometria Descritiva, Filosofia e Português. O facto de a disciplina de Português constar deste grupo ajudou a desenhar o quadro de dificuldades e a falta de motivação que se verificou na maioria dos alunos. Quanto ao tipo de aulas lecionadas, os discentes afirmaram preferir os trabalhos em grupo, seguindo-se os trabalhos a pares e, por fim, as aulas de carácter expositivo.

2.2. Turma de Espanhol

A turma do 11.º R, à qual estive afeta na leção de Espanhol, frequenta o curso de Línguas e Humanidades. É constituída por 27 alunos, no entanto apenas 10 têm Espanhol nível de iniciação, uma vez que estamos perante uma disciplina de opção, sendo que os restantes elementos da turma frequentam a disciplina de Inglês. Pelo facto de se tratar de um número reduzido de alunos, esta turma tem a disciplina de Espanhol juntamente com 11 alunos do 11.ºT, visto que os restantes têm a disciplina de Espanhol nível de continuação, funcionando a disciplina com um total de 21 discentes.

Os 11 alunos da turma R afetos à disciplina de Espanhol eram provenientes da mesma turma no ano anterior, fator importante para criação de uma dinâmica de grupo, e a sua média de idades ronda os 16 anos. Nenhum destes alunos usufrui de apoio educativo e, todos eles ambicionam prosseguir estudos para o Ensino Superior. Importa referir que nenhum destes discentes englobou nas disciplinas preferidas nem nas menos apreciadas o Espanhol. É de salientar a atitude participativa que estes alunos demonstraram no decorrer das aulas, pelo que, apesar de algumas distrações, revelaram-se empenhados e colaborativos.

O facto de duas turmas distintas estarem juntas na mesma sala permitiu realizar um

quadro comparativo. Os alunos do 11.ºR demonstram índices de empenho e motivação superiores quando comparados com os alunos da turma T, situação que se refletiu no aproveitamento final da disciplina.

3. Prática Pedagógica Supervisionada

3.1. Expectativas e Desafios

O estágio pedagógico constituiu a minha primeira experiência enquanto docente. Apesar da formação teórica adquirida ao longo do curso de Línguas Modernas e, posteriormente, no Mestrado em Ensino, faltava a vertente prática que só é possível vivenciar quando se está a lecionar. Desta forma, o assumir do papel de professora estagiária foi encarado com a responsabilidade que tal tarefa exige.

Desde início, fui alertada para as carências da turma de Português, tanto ao nível da compreensão como da expressão oral e escrita, por isso a principal preocupação consistiu na criação de uma dinâmica de sala de aula que favorecesse o processo de ensino e aprendizagem.

No caso da turma de Espanhol, o principal cuidado prendeu-se com o domínio linguístico, oral e escrito, que tive de desenvolver com maior proficiência, uma vez que estamos perante alunos do nível A2 e, qualquer falha cometida pelo professor pode comprometer a confiança dos alunos e todo o processo de ensino e aprendizagem.

3.2. Aulas de Português

Ao longo do ano letivo foram lecionadas de 14 aulas de 50 minutos, às quais se acrescentaram 3 aulas de 100 minutos lecionadas juntamente com a colega estagiária³ (Fig. 1).

³ Segundo o Plano Anual de Formação de Professores, disponível em http://www.uc.pt/fluc/estagios_saidas_profissionais/2_ciclos_ensino/conselho_formacao_professores/docs/plano_anual_geral_de_formacao_11_12.pdf, “Nos Núcleos de Estágio bidisciplinares, o número mínimo de actividades lectivas que cada Estagiário tem de assegurar situa-se entre 28 e 32 aulas de 45 minutos ou entre 14 e 16 aulas de 90 minutos, divididas equitativamente pelas duas áreas de formação.”

Aulas Lecionadas		
1.º Período		
Tema	Texto	Duração
Texto dos media (aula zero)	A Publicidade	100 min
Texto argumentativo	O Discurso Político	50 min
Texto argumentativo	<i>Sermão de Santo António aos Peixes:</i> capítulos I, II, III, V	50+50+50 min
2.º Período		
Texto dramático	<i>Frei Luís de Sousa:</i> O Romantismo em Portugal, ato I - Cena II, ato II – Cena I	50+50+50 min
Texto expositivo-argumentativo	Expressão escrita sobre o Destino	50 min
Texto expositivo-argumentativo (aula de substituição)	Expressão escrita (11.ºV) heterorevisão (11.ºT)	100+100 min
Texto narrativo	<i>Os Maias:</i> capítulos I, II, III	50+50 min
Texto expositivo-argumentativo	Expressão escrita sobre o Incesto	50 min
3.º Período		
Texto Narrativo	<i>Os Maias:</i> IX, X	50+50 min
Texto lírico	O poema <i>Contrariedades</i> de Cesário Verde	50 min

Figura 1

A aula zero, de cariz formativo, serviu de introdução à turma e à gestão da sala de aula; no 2.º período, lecionei 2 aulas de 100 minutos em substituição da orientadora de estágio: uma, na turma a que estive afeta, e outra, no 11.º V com a vantagem de contactar com outros alunos.

A lecionação no 11.º T representou um desafio, pois os alunos eram pouco participativos, pelo que procurei estabelecer com eles um diálogo vertical, de forma a tornar as aulas mais interativas. Como os conteúdos atribuídos à lecionação se prenderam com a literatura, não demonstrei hesitações nas interpretações textuais. No entanto, ao nível da análise havia aspetos que teriam de ser desenvolvidos para poder passar da interpretação para a análise textual, tendo sido esta a vertente em que senti mais dificuldades, que com o aumento da prática letiva foi atenuando.

3.3. Aulas de Espanhol

Na disciplina de Espanhol, foram lecionadas um total de 15 aulas de 50 minutos (Fig.2).

Aulas Lecionadas		
1.º Período		
Unidade Didáctica	Unidade Temática	Duração
¿Cómo te sientes?	Especialidades médicas y enfermedades	50 min
Así te relacionas	Personalidades latinoamericanas	
Así te relacionas	Descripción psicológica	
Las festividades	Navidad en España	
2.º Período		
¡Vivan los artistas!	¿Cuándo oímos música?	50 min
¡Vivan los artistas!	¿Vamos al cine?	
¿Consumistas, nosotros?	Vamos de compras	
Las festividades	El día de San Valentín	
Las festividades	El Carnaval	
¡A trabajar!	Las relaciones en el mundo laboral	
Estudiando en España	La rutina diaria	
3.º Período		
De viaje	La carta informal	50 min
De viaje	Las reglas de tráfico	
Buenos días, Madrid	Las ciudades y los campos	
Libros y lecturas	La lectura	

Figura 2

Os temas abordados procuram ir ao encontro do universo dos alunos de modo a que estes estivessem despertos para a aprendizagem da LE. Apesar das aulas serem lecionadas em Espanhol, os alunos utilizavam tendencialmente o Português, tendo sido este o principal obstáculo ao longo do estágio.

Por influência do Português, inicialmente apresentei algumas hesitações na conjugação da 2.ª pessoa do plural quando me dirigira aos discentes, no entanto o aumento da prática letiva atenuou o problema.

Em ambas as disciplinas, assisti a todas as aulas lecionadas pelas professoras titulares e pela colega estagiária, o que me permitiu um conhecimento mais aprofundado das características das turmas. No decorrer das aulas, nas duas disciplinas, houve momentos específicos para a aplicação do tema do relatório e este esteve relacionado com os conteúdos programáticos.

4. Balanço do estágio pedagógico

O estágio pedagógico bidisciplinar em língua materna⁴ e LE, nível de iniciação, permitiu-me ganhar percepção das diferenças metodológicas que separam ambas as disciplinas. Neste sentido, o estágio bidisciplinar revelou-se enriquecedor.

O contexto no qual ocorreu a lecionação das aulas de Português foi oposto ao de Espanhol. Na turma de Português foram notórias as dificuldades dos discentes, no entanto este fator foi encarado como um desafio, uma vez que o objetivo, para além da transmissão dos conhecimentos científicos, foi incutir nestes alunos o gosto pelo estudo do Português. Contrariamente, ao que aconteceu na disciplina de Espanhol, em Português, não me foi atribuída a lecionação de qualquer conteúdo de carácter gramatical, à exceção da referência aos conectores discursivos aquando da lecionação do processo de revisão textual, considero que este facto representou uma lacuna no meu estágio, uma vez que a distribuição dos conteúdos a lecionar deveria ser equilibrada.

Por constrangimentos relativos ao número de aulas que lecionei, apenas dediquei 14% destas à expressão escrita, em Português e, 20% em Espanhol, contudo a evolução dos alunos foi notória relativamente à interiorização da estrutura do texto expositivo-argumentativo. O trabalho desenvolvido sobre a escrita ocorreu em articulação com a colega estagiária, uma vez que a investigação desenvolvida por esta recaiu na planificação, deste modo foram lecionadas e desenvolvidas as três fases do processo de escrita. No que diz respeito ao ato de revisão, como se verifica na análise dos questionários realizados pelos alunos (Anexo 1, p.81), mais de metade afirmaram ter hábitos de revisão textual, contudo a grande maioria, em ambas as turmas, nunca tinha trabalhado com um código de erros, mas considerou o recurso ao mesmo proveitoso. Relativamente à lecionação na turma de Espanhol, como forma de motivar alunos para o estudo da LE, as aulas lecionadas tiveram sempre como base a metodologia de orientação comunicativa.

No que diz respeito às atividades de expressão escrita em sala de aula estas estiveram ligadas às unidades didáticas em estudo, em Espanhol as atividades propostas não se enquadraram em nenhuma tipologia textual específica, isto porque em LE, no nível A2, não é alvo de ensino e aprendizagem a tipologia expositiva-argumentativa.

A lecionação do tema do relatório de estágio foi bem aceite pelos alunos nas duas disciplinas. Constatou-se o facto de os discentes não terem hábitos de planificação e, apesar de o tema do relatório incidir sobre a etapa da revisão, verificou-se a necessidade de aplicar a fase de planificação, apesar de ter sido alvo de lecionação pela colega estagiária, os discentes

⁴ Doravante LM

continuavam sem a realizar. O trabalho sobre os textos realizados revelou-se trabalhoso, uma vez que tive de datilografar cada um dos textos dos alunos, 21 nas duas turmas, para que depois pudesse aplicar o código de erros.

No que concerne à dinâmica de funcionamento da escola, pude participar, com o estatuto de observadora, nas reuniões do Departamento de Línguas, na reunião intercalar e nas reuniões de Trabalho de Estabelecimento da disciplina de Português. A presença nestas reuniões permitiu-me ganhar consciência sobre a organização do sistema de ensino, tal como o contacto com outros professores foi fundamental para a integração na escola.

A nível extracurricular, participei nas viagens de estudo das turmas em causa, na disciplina de Português a viagem de estudo foi realizada no 1.º período e teve como destino Lisboa. Esta viagem revelou-se importante porque foi visitada a Fundação José Saramago como objetivo de consciencializar os alunos para o estudo da obra do autor, para o próximo ano letivo. No caso da disciplina de Espanhol, a viagem ocorreu no 3.º período e teve como destino Vigo, a visita ao Museo del Mar e a realização de um peddy-paper pela cidade para aproximar os alunos da cultura espanhola. O Núcleo de Estágio organizou, no 3.º período, o almoço queirosiano, em parceria com a professora bibliotecária e uma exposição, na biblioteca da escola, de caricaturas das personagens de *Os Maias* elaboradas pelos alunos de duas das turmas de Artes Visuais, uma delas o 11.ºT. A participação nestas atividades permitiu uma interação mais próxima com os discentes.

No caso do Espanhol, no 2.º período, o Núcleo de Estágio de Português e Espanhol em conjunto com o Núcleo de Espanhol procedeu à organização do ciclo de cinema com os filmes *Niñas mal*, *El viaje de Carol* e *Volver* destinado aos alunos de Ensino Básico e Secundário, com o objetivo de aproximar os discentes da cultura espanhola.

Sempre que me foi possível participei em atividades dinamizadas pela Escola: estive presente na sessão realizada por João Tordo, em janeiro, na qual este discursou sobre a sua obra literária. Em abril, assisti a uma conferência sobre Fernando Pessoa, realizada pela Doutora Maria de Jesus Cabral. Em maio, estive presente na ação denominada *Práticas de Inclusão no dia a dia das Escolas*, organizada pelo grupo de Educação Especial, em parceria com a Universidade Católica Portuguesa que teve como orador o Doutor José Batista. A presença nestas atividades, para além de contribuírem para a minha formação, permitiram uma dinâmica interativa com a comunidade escolar e o desenvolvimento de uma autonomia dentro da escola.

Em suma, o estágio pedagógico foi enriquecedor e positivo, uma vez que me permitiu ganhar consciência do funcionamento de uma escola, daquilo que é o trabalho do professor,

assim como o contacto com alunos de distintos contextos. Desta forma, o estágio pedagógico representou uma mais-valia na minha formação académica.

Parte II: Enquadramento Teórico

No presente relatório, fruto do estágio em ensino de Português e Espanhol no Ensino Secundário, abordar-se-á, em forma de estudo de caso, o processo de atividade escrita, incidindo na fase de revisão textual. O trabalho de revisão, que pretendo desenvolver, tem como objetivo tornar os alunos agentes ativos no processo de correção e não apenas meros recetores passivos de uma correção já realizada pelo professor. Relativamente ao modo como a escrita é encarada,

começa já a ouvir-se dizer, entre nós, com alguma regularidade, que “escrever é difícil”. Infelizmente, parecem não ter sido ainda retiradas desta constatação consequências tanto ao nível de uma formalização didática para esta competência verbal como ao nível da criação de condições institucionais que permitam gerar diapositivos pedagógicos com consequências práticas (Pereira, 2000:72).

Como tal, espera-se que a abordagem didática proposta para a revisão contribua para possíveis alterações pedagógicas na forma de abordar esta fase.

Assim, no presente relatório, proceder-se-á à revisão da literatura sobre o processo de escrita, incidindo na etapa da revisão, nomeadamente na heterocorreção e no código de erros. No caso de Português, esta fase irá ser desenvolvida no texto expositivo-argumentativo, uma vez que esta é a tipologia textual prevista no Programa do 11.º ano.

1. Didática da Escrita

Na sua globalidade, a atividade escrita apresenta-se como uma forma de comunicação transversal, sendo “socialmente valorizada, pelas suas potencialidades, e a que se impõe como referência normativa” (Amor, 1994:110). Apesar de ser inegável o prestígio social atribuído a quem “escreve bem”, como referem Amor (1994), Pereira (2000) e Cabral (2001), este ato não constitui um dom inato. Contudo, esta ideia parece estar enraizada no meio escolar, como denota Amor,

o problema das representações que alunos e professores possuem da escrita, amiúde desfocadas, esvaziadas de sentido ou, até marcadas de modo negativo (...) o entendimento da escrita como reflexo de uma capacidade inata – uma questão de «dom» - e não como algo susceptível de ser aprendido e aperfeiçoado; a associação da ideia de «escrever bem» à de escrever de forma rebuscada (...) o pressuposto de que dominando a língua no modo oral ou pela leitura, se aprendem, natural e espontaneamente, as regras e os mecanismos da escrita (1994:144).

A proficiência da escrita exige um elaborado trabalho que tem de ser desenvolvido na escola, uma vez que este deve ser um dos seus papéis. Nos momentos pensados para a atividade escrita é necessário ter em conta determinados pressupostos como a criação de contextos onde esta competência possa surgir de forma natural, a sua orientação para um fim específico, a identificação concreta do tipo de texto pretendido e do público-alvo da produção. Torna-se imperioso deixar de se associar a atividade de escrita a momentos de avaliação sumativa e passar a ligá-la à avaliação formativa (Amor, 1994). Tal como refere Pereira, a conotação da atividade de escrita à avaliação formativa beneficia os alunos, uma vez que esta avaliação pretende “dar a conhecer a cada um dos alunos o seu próprio processo de aprendizagem, contribuindo assim para a sua auto-avaliação (...), com vista à superação das dificuldades de aprendizagem” (2000:123).

Os Programas de Português, ao longo dos tempos, têm vindo a reconhecer a necessidade de desenvolvimento de mecanismos de ensino e aprendizagem da escrita na aula de Português. Pereira nota que esta mudança se manifesta já nos “novos programas de Português [de 1991], ao atribuírem à escrita um estatuto próprio (...) ao encará-la como objecto específico de ensino” (2000:24).

Deste modo, são introduzidas novas orientações da metodologia escrita, passando esta a ser entendida como resultado de uma aprendizagem social e não como uma aquisição natural. O aluno só aprende a escrever se for ensinado, pelo que a responsabilidade de o ensinar e ajudar a melhorar o seu trabalho recai sobre o professor. No entanto, esta alteração programática não foi sinónima da alteração das práticas pedagógicas porque os docentes têm uma identidade específica na forma de ensinar, dependente do contexto em que estão inseridos e as alterações no programa não provocaram, por si só, modificações relativas ao trabalho tradicional da escrita em sala de aula (Pereira, 2000).

A competência escrita passou a ser valorizada na sua dimensão processual a partir do modelo de Flower e Hayes (1981) que é considerado uma referência na investigação da escrita processual (Cabral, 2001). Como observa Amor (1994), apesar das divergências existentes entre os vários modelos, estes tendem a convergir no entendimento da atividade de escrita como uma intenção específica a desenvolver por fases. Assim, segundo o modelo de Flower e Hayes o processo de escrita resulta da envolvimento de três domínios: o processo, o contexto e a memória a longo prazo. O processo engloba as três fases de produção: planificação, textualização e revisão; o contexto corresponde ao momento em que decorre o processo de escrita, e, por fim, a memória de longo prazo, na qual se inclui o conhecimento que o autor tem sobre o assunto que vai tratar, sobre o recetor e sobre o tipo de texto que vai

escrever (Flower e Hayes, 1981). Contudo, em 1996, Hayes reformula o modelo anteriormente descrito, especificando duas dimensões do processo de escrita: o contexto e o indivíduo. O primeiro engloba os contextos social e físico nos quais decorre o processo de escrita, enquanto o indivíduo engloba quatro componentes: a motivação e afetividade, os processos cognitivos, a memória operativa e a memória de longo prazo (Carvalho, 2002).

Numa outra perspetiva, por oposição ao primeiro modelo de Flower e Hayes, segundo Cabral (2001), o modelo de Grabe e Kaplan (1996) define duas dimensões do processo de escrita, o contexto e a memória operativa verbal do escrevente. O contexto engloba uma dimensão externa e interna, sendo que na sua dimensão externa incluem-se o recetor e emissor da produção escrita, o contexto social, o tipo de texto que o escrevente quer produzir e as suas finalidades. Relativamente ao contexto externo de uso atenta-se no texto acabado, após o processo de produção. O contexto interno é constituído pelos mecanismos de processamento da linguagem do escrevente, ou seja, a sua memória verbal de trabalho. Esta abarca as motivações do escrevente; os instrumentos de processamento verbal que incluem a competência linguística e os conhecimentos do mundo; as capacidades de processamento *online*, fruto do conhecimento obtido pela competência linguística e pelo conhecimento do mundo que o escrevente detém, e os mecanismos de saída que compreendem as estruturas cognitivas ativadas no momento de dificuldade (Cabral, 2001).

Mais tarde, Cassany (2000) entende o processo de escrita como a conjugação de diferentes competências linguísticas: o ouvir, o falar, o ler e o escrever (*apud* Carvalho, 2002). Apesar das diferenças teóricas de cada um dos modelos, há um ponto convergente: “em todos eles o conhecimento das características do tipo de texto, das convenções implicadas no género de discurso que está a ser construído, constitui uma dimensão relevante” (Carvalho, 2002: 91).

1.1. Fases do Processo de Escrita

1.1.1. Planificação

A fase de planificação “tem por função orientar todo o processo de escrita por envolver actividades cognitivas que serão retomadas nas outras fases do processo” (Guerra, 2007: 75). Nesta etapa o escrevente reúne os conhecimentos sobre o tema que vai abordar, o destinatário do texto e as características do género textual que pretende elaborar. A fase de planificação ultrapassa a realização de um plano de texto dito tradicional, uma vez que o plano tem de ter em conta o recetor que pretende atingir e o conteúdo comunicativo específico que quer transmitir. Deste modo, estamos centrados na elaboração da macro-planificação, pois a micro-

planificação organiza o texto na sua forma final (Amor, 1994). A planificação não se esgota depois de elaborado o plano, porque “todas estas componentes do texto em construção serão progressivamente retomadas em movimentos recursivos quer na textualização quer na revisão do texto” (Guerra, 2007: 76).

A planificação desempenha um papel decisivo na orientação do discurso escrito, apesar de esta ação ser acompanhada de alguma complexidade, uma vez que

planificar o texto implica considerar as estruturas próprias do género, (...) adaptá-lo a uma finalidade e a um receptor, com os problemas que são inerentes a cada um deles. Ao considerar o tipo de texto que está a produzir, o sujeito tem que ter em mente a estrutura que lhe está subjacente (...). As dificuldades maiores parecem, contudo, prender-se com o conseguir conteúdo suficiente, quer porque os sujeitos sabem pouco sobre os assuntos sobre os quais têm que escrever, quer porque, não possuindo estratégias de busca e selecção de informação na memória, têm dificuldade em ter acesso a conhecimentos que de facto possuem, na ausência das pistas fornecidas do exterior (Carvalho, 1999: 74).

A aula de Português deve propiciar estratégias que ajudem o aluno a identificar o objetivo do seu texto e a adequá-lo ao seu receptor (Amor, 1994), já que “as crianças/adolescentes têm dificuldade em planificar o texto que vão ou estão a escrever. A planificação do texto escrito ocorre, sobretudo, num plano mental, o que implica operações de carácter abstracto” (Carvalho, 1999: 74).

1.1.2. Textualização

A textualização “corresponde à fase em que o escrevente começa a traduzir os planos estrutural e conceptual definidos na planificação numa série de frases, interligadas entre si que compõem o texto” (Guerra, 2007: 80-81). A partir do material que o escrevente selecionou na planificação, procede-se à textualização, que corresponde à conversão do plano elaborado, num processo que “mobiliza e faz intervir todo o tipo de aptidões linguísticas, desde a construção de referências, às operações de coesão textual” (Amor, 1994: 112). Segundo Barbeiro e Pereira (2007), durante esta fase o aluno tem de explicitar o conteúdo do texto, proceder à formulação linguística do conteúdo que quer expor e articular linguisticamente o discurso escrito, visto que este não pode representar uma mera junção de frases, mas sim um encadeamento coeso e coerente.

Por todos os mecanismos que engloba, este é considerado por Carvalho (1999), o momento que mais foca a atenção do aluno, fazendo com que este quase desconsidere as outras fases de escrita. Tal situação “deriva do número e diversidade de aspectos que têm de ser processados simultaneamente, mas também do facto de esta dimensão, ao contrário das outras, depender a própria existência do texto” (Carvalho, 1999: 75). Segundo Amor (1994) é

nesta fase que o professor mais tempo disponibiliza, interagindo com os instrumentos gramaticais indispensáveis à construção do texto. O ensino e aprendizagem da textualização devem realizar-se a nível micro e macro-estrutural (Amor,1994).

1.1.3. Revisão

Ao longo do processo de escrita o escrevente seleccionou informação, planificou-a e converteu-a em texto e, no final, irá avaliar a execução do seu plano (Pardal, 2007). Apesar de o escrevente dever realizar várias leituras ao longo da sua produção, para verificar se esta está de acordo com o plano inicial, é no final da produção que este se debruça sobre a revisão que se aflora fundamental para o melhoramento do texto escrito (Teixeira, Novo e Neves, 2011). Nesta fase “o escrevente corrige o que escreveu com a finalidade de clarificar as ideias transmitidas e de se assegurar da exactidão da expressão” (Guerra, 2007:86).

O processo de revisão, apesar de estar dependente da planificação, não se encontra absorvido por esta, uma vez que a revisão é definida pela sua índole transformadora (Babeiro e Pereira, 2007). Como refere Amor (1994), a leitura a realizar na revisão deve ser distanciada para diminuir a falta de objetividade crítica do escrevente em relação ao seu texto. No entanto, esta fase afigura-se dificultosa porque implica a

capacidade de construção de certas representações mentais (...), capacidade essa que crianças e adolescentes, naturalmente, não desenvolveram plenamente. Rever exige a confrontação de duas representações, a comparação entre o texto existente, já escrito ou não, e o texto pretendido, a colocação de quem escreve no papel do alocutário, tudo isto a um nível abstracto (Carvalho, 1999:76).

Barbeiro e Pereira (2007) referem que a revisão deve ser entendida como uma reflexão sobre o texto realizado, uma vez que

esta dimensão de reflexão acerca do que se escreveu deve ser aproveitada para tomar decisões respeitantes à correção e reformulação do texto. Deve ser ainda aproveitada para reforçar a descoberta e a consciencialização de outras possibilidades, susceptíveis de serem exploradas em processos de reescrita ou na construção de novos textos (2007: 19).

Esta fase não constitui uma mera releitura após a finalização do texto, “pelo contrário, ela pode ocorrer em qualquer momento do processo de escrita, dando, eventualmente, origem a novos ciclos de planificação e redacção” (Carvalho, 2003: 45).

O trabalho desenvolvido com os alunos na fase de revisão, mais concretamente a heterocorreção, está referido na didatização (cf. *supra* p.39).

2. A Escrita nos Programas de Português e no Manual Adotado

Constituindo a aula de Português o lugar de excelência para a prática da língua oral e escrita, a partir de 1991 os Programas de Português

atribuem à escrita um papel de relevo. Esse relevo consubstancia-se na definição de um conjunto de objectivos referentes a este domínio e na percentagem de tempo lectivo proposta para a sua abordagem (Carvalho, 2002:92).

O atual Programa de Português do Ensino Básico tomou “como ponto de partida os programas de 1991” (Dias, *et al.*, 2009), uma vez que este reconhece a necessidade do desenvolvimento de mecanismos de ensino e aprendizagem da escrita em sala de aula (Pereira, 2000). No que diz respeito ao ensino e aprendizagem do processo de escrita no 3.º Ciclo

os alunos tiveram já oportunidade de observar, produzir, rever e aperfeiçoar textos de múltiplos formatos (...). Trata-se agora de aprofundar este trabalho, apoiando os alunos na apropriação de mecanismos textuais progressivamente mais complexos em que utilizem a linguagem escrita para pensar, para comunicar e para aprender (Dias, *et al.*, 2009:113).

Neste nível de ensino são seleccionadas como tipologias textuais no âmbito da escrita, os textos expositivos e argumentativos, este último pretende dotar os alunos de ferramentas retóricas que lhe permitam desenvolver uma argumentação lógica, com recurso a exemplos adequados (Dias, *et al.*, 2009). No final deste ciclo espera-se que os alunos recorram autonomamente às fases de construção do texto: planificação, textualização e revisão, e que produzam textos adequados ao destinatário e aos objetivos que pretendem transmitir (Dias, *et al.*, 2009).

Na passagem do 3.º Ciclo para o Ensino Secundário, e tendo em conta que os Programas em vigor foram construídos a partir do princípio da progressão, o Programa de Português do Ensino Secundário segue a mesma atenção à competência escrita como “factor indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos e, a par da leitura e da oralidade, condiciona o êxito na aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares” (Seixas *et al.*, 2002: 20).

Para o processo de escrita, nos três anos do Ensino Secundário, são definidos como objetivos gerais o desenvolvimento de mecanismos linguísticos, cognitivos e metacognitivos essenciais à escrita, a interpretação de discursos escritos e a produção de textos coerentes que estejam de acordo com a situação comunicativa pretendida (Seixas *et al.*, 2002). A operacionalização da escrita traduz-se no desenvolvimento desta nas três fases, sendo que no

11.º ano uma das tipologias textuais recomendada para a produção escrita diz respeito ao texto expositivo-argumentativo. Este texto exige que o aluno saiba “defender uma tese, determinar relações de causa-efeito, confrontar e classificar” (Seixas *et al.*,2002:21).

O Programa reforça a necessidade de as três fases de escrita serem lecionadas, sendo que a revisão poderá ocorrer através de códigos de correção (Seixas *et al.*, 2002:21). Esta fase constitui uma “oportunidade de construção de aprendizagens, concretizada na procura da explicação das causas de ocorrência das falhas detectadas e na descoberta das formas correctas que lhes correspondem” (Seixas *et al.*,2002:21). Como tal, o discente torna-se um agente ativo na correção, uma vez que “é necessário fazer uma gestão pedagógica do erro, recorrendo a procedimentos que envolvam o aluno na detecção e resolução dos seus problemas de escrita” (Seixas *et al.*,2002:21).

Sendo o manual escolar um elemento de apoio às aulas, torna-se relevante verificar com que frequência e em que moldes surgem as atividades de expressão escrita no manual adotado pela escola, *Expressões 11.ºano*. Dividido em seis unidades didáticas, dentro de cada unidade, de acordo com os conteúdos programáticos, são pedidas atividades de expressão escrita. No entanto, destaca-se, como aspeto menos positivo, o facto de não existir qualquer atividade específica de planificação e revisão, apenas orientações gerais: “Planifica devidamente o teu texto, e no final, efetua uma revisão cuidada.” Apesar de este tipo de referência procurar aproximar-se da dimensão processual da escrita, é necessário um trabalho sistemático desenvolvido com uma maior concretude. Assim, o manual não segue de forma precisa os pressupostos programáticos, uma vez que estes definem o trabalho sistemático da escrita.

3. Argumentação

Tendo em conta a tipologia expositivo-argumentativa afigura-se necessária uma reflexão sobre o conceito de argumentação. Este é entendido “como uma produção linguística, oral ou escrita, que resulta necessariamente de um confronto de ideias” (Marques, 2010: 63). O confronto é gerado pelo facto de existirem, no mínimo, duas opiniões diferenciadas relativas a determinado tema, ou seja, há um problema (Marques 2010). O surgimento do problema está na base da elaboração do texto expositivo-argumentativo.

Segundo Veiga e Baptista (2004), a argumentação tem como fim convencer o recetor do discurso de uma determinada tese, para isso o emissor reúne um conjunto de mecanismos oratórios com o objetivo de persuadir (*apud* Marques, 2010). Para Billig (1987), a argumentação ultrapassa os limites de uma atividade discursiva, abrangendo uma forma de pensamento que atravessa a vida quotidiana, independentemente do facto de este pensamento

ocorrer no plano privado ou intrapessoal (*apud* Leitão, 2011). Segundo Eemeren, Jackson e Jacobs (1997), a argumentação pode ocorrer oralmente entre dois ou mais interlocutores, mas também pode dar-se no plano escrito para convencer os leitores (*apud* Palapanidi, 2013).

Para o processo de persuasão ser possível é necessário congregarmos argumentos, já que são eles que provam ou refutam determinada tese (Lopes, 2012). Os argumentos, segundo Álvarez, Perelló y Pintos (2007), seguem um processo lógico que define as características do texto argumentativo em detrimento de outras tipologias textuais, uma vez que “la argumentación es la parte central del texto, en la que el emisor presenta los argumentos en los que se basa para defender su opinión” (*apud* Palapanidi, 2013:12). Os argumentos correspondem ao mecanismo que suporta a conclusão que o emissor pretende transmitir (Marques, 2010). Desta forma,

a argumentação surge, portanto, em situações discursivas nas quais mais de uma alternativa de ação (raciocínios práticos) ou mais de um ponto de vista sobre um tópico (raciocínios teóricos) são, ou podem ser, considerados (Leitão, 2011: 18).

Como refere Marques (2010) é nos textos de carácter argumentativo que os alunos têm mais dificuldades, apesar da complexidade do seu estudo, a argumentação confere elementos fundamentais para a formação escolar e social dos discentes. Sendo que uma avaliação qualitativa da interação dos alunos na sala de aula e da capacidade de escrita dos mesmos pode evidenciar se eles adquiriram competências de argumentação crítica (Nussbaum, 1947).

3.1. Texto Expositivo-Argumentativo

No texto argumentativo os factos são apresentados de modo sequencial através do estabelecimento de um conjunto de relações lógicas (Palapanidi, 2013), estes textos entram em constante diálogo com vários tipos de texto que exponham ideias opostas (Marques, 2010). Assim, o objetivo do texto argumentativo consiste em desenvolver determinado ponto de vista.

Segundo a estrutura canónica do texto argumentativo, na introdução é apresentada a tese a defender, assim como o assunto sobre o qual se irá debruçar a argumentação. No desenvolvimento são apresentadas as provas que sustentam a tese, ou seja, os argumentos, assim como os contra-argumentos possíveis de refutar os argumentos do recetor, ambos seguidos dos respetivos exemplos. Na sequência do desenvolvimento surge a conclusão que corresponde à demonstração da tese defendida (Lopes, 2012).

O relatório recai sobre o texto-expositivo argumentativo e, apesar de as fronteiras entre os dois tipos de texto serem ténues, elas existem, já que

o texto argumentativo reflete a opinião pessoal de quem o escreve e apresenta os verbos enunciados na primeira pessoa, enquanto o texto expositivo utiliza a terceira pessoa do singular. A possível confusão entre estes dois tipos de textos pode surgir porque o texto expositivo é usado, muitas vezes, no sentido de apoiar o discurso argumentativo. Ressalve-se que o contrário também acontece, o que demonstra que os textos argumentativo e expositivo não são completamente isolados (Lopes, 2012: 33).

Didaticamente, acrescentando o fator explicativo e o recurso ao discurso na 3.^a pessoa do singular, toda a restante estrutura se mantém igual à do texto argumentativo.

Tendo em conta a tipologia expositiva-argumentativa torna-se imperioso recuar ao sistema retórico definido por Aristóteles, sendo este constituído por quatro momentos: a invenção (*inventio*), a disposição (*dispositio*), a elocução (*elocutio*) e a ação (*actio*) (Rocha, 2010).

A invenção constitui o momento em que o emissor procura argumentos para defender a tese e persuadir o destinatário do texto da ideia que veicula. A construção de argumentos pode ser elaborada através da indução, da dedução ou da analogia, sendo que outra das formas de defesa de um discurso argumentativo passa pela construção de contra-argumentos, através dos mesmos mecanismos, com o intuito de o emissor acautelar a tese defendida perante possíveis objeções do recetor (Lopes, 2012). A disposição corresponde ao momento da elaboração do plano do texto e tem como objetivo orientar o discurso. Este plano é dividido em cinco partes: o exórdio, a narração, a confirmação, a digressão e a peroração (Rocha, 2010). A elocução corresponde à fase em que se fazem escolhas estilísticas com o objetivo de transmitir o conteúdo, tendo em conta as características do recetor do texto (Lopes, 2012). Por fim, a ação ocorre quando o discurso é proferido (Rocha, 2010).

Na sua estrutura interna, o texto argumentativo

é composto por blocos textuais (...) que se organizam e estruturam em torno da função que assumem no interior do texto. No que respeita ao texto argumentativo, em particular, consideramos que, na sua forma mínima, este é composto por dois blocos textuais considerados nucleares: argumentos – conclusão (Marques, 2010: 71).

Assim, o texto terá de ter um único bloco de conclusão e os outros blocos que estejam ligados a este terão de ter uma orientação de sustentação no sentido de justificação ou refutação, ou seja, têm de integrar o bloco da argumentação. O bloco que diz respeito ao argumento tem uma dimensão diversa, pode ser formado por vários enunciados e o bloco referente à conclusão pode ter uma dimensão igualmente variável, na qual se reforça a defesa do que foi exposto (Marques, 2010).

Em sala de aula, o estudo do texto expositivo-argumentativo revela-se profícuo porque

permite que os alunos desenvolvam um raciocínio argumentativo, de modo consistente, e contactem com diversos recursos discursivos (Rocha, 2010). Além de que, esta tipologia corresponde à dissertação solicitada no exame, a chamada pergunta de desenvolvimento.

4. Correção textual: a heterocorreção e o código de erros

Uma vez que o relatório recai sobre a revisão textual, destaca-se o facto de esta fase, como refere Pereira (2000), ser aquela que mais reservas suscita nos professores. A maioria dos docentes trabalha esta fase de modo coletivo, quando na realidade esta deveria ser trabalhada de modo individual, isto porque a revisão, sendo individual, atingiria o nível macro e não micro-textual e seriam tidas em conta as especificidades de cada aluno. Como tal, torna-se fundamental construir dispositivos didáticos concretos que explicitem formas de aplicação da revisão, tendo em conta que este trabalho tem de ser sistemático (Pereira, 2000). Segundo Santos (1994), o aluno deve desenvolver uma capacidade de auto-avaliação relativamente à sua produção escrita e à dos seus colegas, assim como uma autonomia na sua aprendizagem (*apud* Pereira, 2002). Como tal, e segundo Flower & Hayes (1980), o aluno deve estar verdadeiramente incluído na revisão, já que esta fase origina uma nova formulação textual (*apud* Pinto, 2013).

A revisão corresponde ao momento em que os alunos também podem partilhar entre si culturas colaborativas de aprendizagem, a colaboração poderá ocorrer através da heterocorreção, que tem como objetivo desenvolver a reflexão através da intervenção dos demais (Barbeiro e Pereira, 2007). O distanciamento necessário para a revisão é conseguido através da troca de textos entre alunos, contudo, segundo Murray (2013), o professor tem de desenvolver nos discentes a confiança necessária para que não haja constrangimentos de exposição perante a revisão, mas para que os alunos a entendam como um momento de aprendizagem (*apud* Pinto, 2013).

Existem mecanismos didáticos que permitem envolver o aluno na revisão, de entre os quais o código de erros. O recurso a códigos de correção tem como objetivo transmitir ao aluno informação sobre o tipo de erro que cometeu através da marcação dos erros a partir de um código definido, assim o aluno torna-se ativo no processo de correção, uma vez que tem de compreender e corrigir os erros (Cassany, 2012). A partir de Hendrickson (1980), o código de erros será composto por marcas indiretas, uma vez que se supõe que o aluno está habilitado para analisar o erro e proceder à sua heterocorreção (*apud* Cassany, 2012). Para a sua exequibilidade, o código tem de obedecer a algumas características, como o uso de sinais

inequívocos em número reduzido, para que possam ser marcados e lidos com facilidade, e que designem conceitos concretos e conhecidos pelos alunos (Cassany, 2012).

Assim, atendendo às orientações do Programa de Português do Ensino Secundário, pretendeu-se envolver o aluno no processo de correção e gerir pedagogicamente o erro.

5. Aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira

O conhecimento e domínio de outros idiomas, para além da LM, é extremamente valorizado, pelo que a aprendizagem de outras línguas é fundamental ao longo da vida escolar do indivíduo, uma vez que contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional (Pastor, 2006).

A expressão escrita constitui a base para o domínio pleno de uma LE, este ponto do relatório irá abordar esta competência, partindo do princípio de que “la composición escrita es una finalidad comunicativa y una técnica instrumental para desarrollar la adquisición del español como lengua extranjera” (Cassany, 2009 :63).

No contexto do tema escolhido, proceder-se-á à revisão da literatura sobre a expressão escrita em Espanhol Língua Estrangeira⁵, analisar-se-ão os documentos oficiais que regulam o ensino da escrita, far-se-á uma breve incursão pelas diferentes visões que o erro foi adquirindo e as diversas formas de o tratar, nomeadamente a heterocorreção.

A noção de ELE não está isenta de polémicas, começando pela relação entre LE e língua segunda. Apesar de em algumas situações os dois termos serem usados como sinónimos, como referência a qualquer língua que não seja a LM, quando nos referimos a “cuestiones metodológicas o de programación curricular, no parece adecuado equiparar los términos de segunda lengua y lengua extranjera” (Pastor, 2006:67). Quando se aplica o termo LE, estamos a referir-nos a uma língua não nativa, objeto de aprendizagem e que não está presente no quotidiano (Pastor, 2006). O conceito de segunda língua é usado quando o aprendiz está em contacto com a língua para além do espaço da sala de aula, ou seja, pode ouvi-la e falá-la fora do contexto de ensino e aprendizagem (Pastor, 2006). Desta forma, e estando num contexto escolar de aprendizagem de Espanhol apenas em sala de aula, a terminologia usada será sempre de LE.

A segunda problemática conceptual envolve os termos aquisição e aprendizagem. Utilizamos o conceito de aquisição quando nos queremos referir à LM e aprendizagem quando nos referimos à LE (Pastor, 2006), ou seja, “las lenguas maternas «se adquieren», mientras que las segundas lenguas «se aprenden»” (Pastor, 2006:73). Neste sentido, o

⁵ Doravante ELE

processo de aquisição ocorre de modo inconsciente, implicitamente, com uma orientação para o significado, já o processo de aprendizagem ocorre de modo consciente, explícito e com orientações formais (Fernández, 1997). Será com base nesta distinção que, no contexto do ensino de ELE, será sempre utilizada a designação de aprendizagem.

6. Expressão escrita em Espanhol Língua Estrangeira

A expressão escrita é, aparentemente, a competência mais complexa de entre as restantes. Contudo, é a competência que tem menos influência no ensino de ELE (Cassany, 2008), pois dá-se destaque às competências orais, por se considerarem mais necessárias em situações de comunicação real (Sánchez, 2009). No entanto, o domínio da expressão escrita constitui uma ferramenta fundamental para a aprendizagem dos mais diversos conteúdos (Cassany, 2008), uma vez que “escribir es mucho más que un medio de comunicación: es un instrumento epistemológico de aprendizaje” (Cassany, 2009a: 32). No ato de escrever são ativados conhecimentos gramaticais, fonológicos, ortográficos, morfossintáticos e léxico-semânticos, pelo que este ato ultrapassa a junção de palavras com o objetivo de formar frases gramaticalmente corretas (Rodríguez, 1998).

A competência escrita implica mais do que o momento de redação, pois envolve a leitura, a compreensão e a expressão oral. O escrevente, ao longo da produção textual, lê o texto que está a escrever para verificar se expressa o que pretende, acabando por dialogar com os possíveis leitores do mesmo (Sánchez, 2009). A competência escrita constitui o principal meio de comunicação para os alunos que são mais tímidos e que acabam por transferir para a escrita o protagonismo de que carecem nas atividades que envolvem outras competências (Sánchez, 2009). No entanto, a escrita acaba por ser a mais ingrata das competências da aula de ELE devido à laboriosidade que as tarefas implicam e pelo facto de os resultados de progresso não serem imediatos, já que este só é verificado com o decorrer do tempo (Rodríguez, 1998).

Como os alunos estão a aprender uma LE, é necessário reforçar a ideia de que a expressão escrita necessita de momentos de ensino e aprendizagem durante um longo período de tempo, visto que os discentes não transferem a competência escrita da LM para a LE que estão a aprender (Sánchez, 2009). Segundo Guasch (1991), o escrevente tem de possuir um domínio mínimo da LE, isto é uma consciência sólida sobre as diferenças linguísticas entre a sua LM e a LE e sobre a natureza do processo de composição, após reunir estas condições o aprendente da LE pode aproveitar a sua experiência escrita da LM (*apud* Cassany, 2008). Contudo, é importante que o docente saiba quais os conhecimentos prévios sobre a escrita que

o aluno detém da sua LM, pois há casos em que o discente ainda não atingiu um nível de desenvolvimento suficiente do processo de escrita na LM quando inicia a aprendizagem da LE (Cassany, 2008). O professor, para além guiar o aluno, tem de o motivar a escrever na LE, repartindo a responsabilidade de todo o processo escrita com o discente, assim transmite-se ao aluno a noção de que está perante um trabalho de equipa no qual há uma co-responsabilidade. O texto deve ser entendido como o resultado de um processo constituído por fases, que exigem elaboração e reformulação, e não como resultado de um momento de inspiração (Rodriguez, 1998).

A expressão escrita tem de deixar de ser vista apenas como uma forma de trabalhar outras competências e passar a ser encarada como um fim em si mesma. As aulas de produção textual têm de privilegiar a interação entre alunos e professor, procurando envolver as diversas competências e o discente nas três fases de composição (Sánchez, 2009). O facto de estarmos perante o contexto de iniciação à aprendizagem de ELE não impede os alunos de aplicarem todas as fases do processo de escrita nos seus textos e, apesar de estarmos perante uma LE, as fases de produção escrita seguem as mesmas orientações referentes à LM.

6.1. Enfoques didáticos

Há várias metodologias de orientação do processo de ensino e aprendizagem da expressão escrita em ELE. A partir de Cassany (1999) e Archibald e Jeffery (2000) (*apud*, Cassany 2008), são definidos quatro enfoques didáticos que podem ser adotados: o enfoque gramatical, comunicativo, processual e sobre o conteúdo.

O enfoque gramatical liga o processo de ensino e aprendizagem da expressão escrita ao processo de aprendizagem da gramática da LE. Segundo o enfoque comunicativo, a aprendizagem da expressão escrita deve ocorrer através da criação de contextos reais, sendo dado destaque ao ensino dos distintos géneros textuais. O enfoque processual destaca as três fases de escrita, em detrimento da atenção exclusiva ao texto finalizado. O enfoque sobre o conteúdo foi desenvolvido a pensar nos alunos de cursos superiores que recorrem à escrita como ferramenta epistémica, as atividades escrita centradas neste enfoque baseiam-se tanto no conteúdo como na forma dos textos (Cassany, 2008).

Como refere Palapanidi (2012), apesar de existirem perspetivas metodológicas distintas sobre as orientações do ensino e aprendizagem da expressão escrita, deve realçar-se que os diferentes enfoques não se excluem, mas completam-se, devendo as aulas ser guiadas pela aplicação dos vários métodos. Pois, o recurso a apenas um enfoque pode gerar consequências negativas porque os alunos apenas têm acesso a uma parte do complexo fenómeno que

constitui a escrita de um texto Cassany (1990). Contudo, segundo Cassany, Luna e Sanz (2011) o enfoque mais vulgarizado na escola é o gramatical, visto que funde a expressão escrita com a gramática, destaca aspetos como a ortografia e a sintaxe, por isso é utilizado pela maioria dos professores. No entanto, Cassany *et al.* (2011) defende que os enfoques que podem introduzir uma alteração nas aulas de expressão escrita são o funcional e o processual, por permitirem um trabalho global sobre os diversos tipos de textos, por manterem a parte gramatical e permitirem uma combinação eclética de métodos que possibilitam o desenvolvimento das aulas de expressão escrita.

7. A Escrita em Espanhol Língua Estrangeira segundo os documentos reguladores do ensino e o manual

7.1. A Escrita segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas⁶ constitui um “instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa” (Conselho de Europa, 2001:7). Este documento, criado em 2001, representa o suporte a partir do qual são organizados os programas de línguas, os manuais e as diretrizes curriculares. São também descritos, de modo aprofundado, os conhecimentos que os aprendentes têm de possuir para que possam comunicar a partir da língua que estão a aprender, além de indicar os níveis de mestria, que avaliam os progressos do aprendente.

A metodologia que o QERC adota é “orientada para a ação, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm tarefas de cumprir tarefas” (Conselho de Europa, 2001: 29). Ou seja, os discentes são entendidos como elementos com determinados papéis sociais, o que os obriga a elaborar determinadas ações dentro de um meio concreto (Rosário, 2013). Seguindo esta orientação, a escrita aparece no QERC como um mecanismo que tem como objetivo criar interação comunicativa (Sánchez, 2009). Os níveis de proficiência que o QERC comporta englobam duas vertentes, uma vertical e outra horizontal, que transmitem o panorama da evolução de aprendizagem da LE. A vertente vertical é composta pelos níveis comuns de referência, A1; A2; B1; B2, C1; C2, que permitem traçar a evolução linguística do aprendente. O nível A corresponde ao usuário elementar que dispõe de elementos linguísticos básicos; o nível B comporta um usuário independente, isto é, com uma maior competência linguística; o nível C corresponde ao usuário proficiente, ou seja, aquele que detém uma competência linguística

⁶ Doravante QERC

eficaz. A vertente horizontal é composta por categorias gerais que identificam o uso da língua, assim como a competência do aluno para a usar (Rosário, 2013).

No contexto do relatório, estamos perante alunos do 11.º ano, nível de iniciação, ou seja, nível A2. Para este nível, são propostas atividades como:

- preencher formulários e questionários;
- escrever artigos para revistas, jornais, boletins informativos, etc.;
- produzir cartazes para afixação;
- escrever relatórios, memorandos, etc.;
- escrita imaginativa e criativa;
- escrever cartas pessoais ou de negócios, etc (Conselho de Europa, 2001: 95).

Estas atividades encontram-se numa escala descritiva que distingue a expressão escrita geral e duas subescalas correspondentes à escrita criativa e aos relatórios e ensaios/composições. Para a produção escrita no nível A2, segundo a escala descritiva, espera-se que o aluno seja capaz de “escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como ‘e’, ‘mas’ e ‘porque’ ” (Conselho de Europa, 2001: 96). A subescala referente à escrita criativa define que o aluno do nível A2 seja

capaz de escrever acerca de aspectos do seu quotidiano, p. ex.: pessoas, lugares, uma experiência de trabalho ou de estudo, com frases ligadas. (...) escrever descrições muito curtas e elementares de acontecimentos, actividades passadas e experiências pessoais.
(...) escrever uma série de expressões e frases simples acerca da sua família, das suas condições de vida, da sua formação, do seu trabalho actual ou mais recente. (...) escrever biografias simples e imaginárias ou poemas simples sobre pessoas (Conselho de Europa, 2001: 97).

Na subescala correspondente aos relatórios/ensaios e composições para o nível A2 não há descritores disponíveis (Conselho de Europa, 2001). Tal como Sánchez (2009) refere estas escalas não designam um contexto de ensino e aprendizagem da escrita, nem definem aquilo que o aluno deve fazer no seu contexto de aplicação da LE. O QERC tem de ser entendido como um documento que contém uma base comum de referência para o ensino das línguas e o professor tem o papel fundamental de desenvolver escalas específicas de competência linguística, tendo em conta o seu contexto, com base nestes descritores (Sánchez, 2009). O QERC compreende a noção já defendida por autores como Cassany (2009a) de que as atividades de expressão escrita estão dependentes das restantes três competências, assim como da leitura e da comunicação que o aluno estabelece com os demais no momento de produção textual (Sánchez, 2009). Seguindo esta perspectiva instrumental da escrita, segundo a qual todas as competências estão envolvidas no momento de escrita e que há comunicação entre os alunos, o QERC introduz a perspectiva da *interação escrita*. Esta comporta atividades como:

- corresponder-se por carta, fax, correio electrónico, etc.;
- negociar o texto de acordos, contratos, comunicados, etc., reformulando e
- trocando rascunhos, alterações, correcções, etc.;
- participar em conferências em linha ou fora de linha (Conselho de Europa, 2001: 122).

Segundo a escala descritiva referente à interação escrita no geral, no nível A2, os alunos devem “escrever notas simples e pequenas relacionadas com questões de necessidade imediata” (Conselho de Europa, 2001:123).

Tendo em conta que o relatório se debruçará sobre a revisão, nomeadamente sobre a heterocorreção, importa referir que o QERC faz uma alusão aos erros e às falhas e distingue os dois conceitos: os erros ocorrem num estado de interlândia, ou seja, quando o aluno ainda não assimilou as características da LE, enquanto que as falhas ocorrem quando o aluno não é capaz de pôr em prática as competências linguísticas que já domina (Conselho de Europa, 2001). Neste sentido, segundo Cassany (2012), no momento de correção, as falhas não precisam ser corrigidas, apenas identificadas, uma vez que o aluno possui competências para as corrigir. No entanto, os erros o aluno não poderá corrigir, como tal o professor deve indicar a solução correta (Cassany, 2012). Contudo, aquando do momento de heterocorreção esta distinção não foi feita.

O QERC transmite a noção de que a expressão escrita deve envolver um trabalho interativo e a revisão deve ser realizada pelos alunos, tendo como objetivo a reflexão analítica sobre a LE (Sánchez, 2009).

7.2. A Escrita no Programa de Espanhol – nível de iniciação 11.º ano e no Manual Adotado

O programa de Espanhol -nível de iniciação- surgiu em 2002, ou seja, é posterior ao QERC, pelo que adota a mesma vertente de desenvolvimento da competência escrita do QERC (Fernández, 2002).

Como refere Mendoza *et al.*, (1996), o processo de aprendizagem de uma LE inicia-se com o desenvolvimento da compreensão oral, seguida da expressão oral e, por fim, as competências inerentes ao código escrito (*apud* Rosário, 2013). Desta forma, justifica-se o facto de os descritores, presentes no programa, relativos à expressão escrita surgirem após as restantes competências. Apesar desta descrição programática, o professor tem de ter em conta que as quatro competências não funcionam separadas, mas integradas (Cassany *et al.*, 2011). Por isso,

conviene integrar las habilidades escritas con las orales, en un tratamiento conjunto y equilibrado. No podemos olvidar que la capacidad de comunicarse es la suma de las cuatro habilidades lingüísticas y no solamente el dominio por separado de cada una de ellas (Cassany *et al.*, 2011: 98-99).

No que diz respeito à expressão escrita, o programa define como objetivo de aprendizagem a redação de “cartas e outro tipo de mensagens sobre temas conhecidos, adequando-as à situação e utilizando as normas básicas da comunicação escrita” (Fernández, 2002:3). Assim, no momento de produção textual, o aluno deve utilizar os conectores discursivos mais frequentes e os textos definem-se como sendo breves.

Relativamente ao erro, este deve ser entendido como um elemento constitutivo do processo de aprendizagem que permite a transposição das interferências entre a LM e a LE (Fernández, 2002). Durante o processo de ensino e aprendizagem de uma LE é relevante que haja conhecimentos dos distintos materiais didáticos, nomeadamente o manual. O livro adotado, *Español 2*, é composto por doze unidades didáticas que terminam com uma atividade de expressão escrita. Considera-se que estas devem estar no final, uma vez que

exigen un cierto dominio de lo aprendido y se dan preferentemente al final del proceso de comprensión y consolidación, es decir, cuando ya se supone que los alumnos han alcanzado el dominio de determinadas estructuras y vocabulario (Sánchez, 2000:212).

Estas atividades estão inseridas no marcador *Ahora escribe tú* e estão relacionadas com o conteúdo gramatical, lexical e cultural das unidades, por isso pode afirmar-se que o manual procura incutir o desenvolvimento de atividades de expressão escrita em sala de aula.

7.3. A Escrita no Plano Curricular do Instituto Cervantes

O Plano Curricular do Instituto Cervantes⁷ foi criado em 2006, ou seja, é posterior ao QERC, pelo que teve por base os níveis de referência, descritores e objetivos presentes no QERC (PCIC, 2006). O PCIC pretende ser o referente internacional para o ensino e aprendizagem do ELE fornecendo orientações que acompanham os programas e a docência de ELE (Fernández, 2007). No entanto, não pode ser entendido como um programa de língua com aplicação exata em sala de aula (Fernández, 2007). No PCIC é mantida a noção de aluno como agente social e, como tal, o discente deve aprender a língua com o objetivo de conseguir responder às suas necessidades. No que concerne à competência escrita os discentes do nível A2 devem conseguir

enfrentarse a textos breves, que contengan indicaciones o información sencilla (...)

⁷ Doravante PCIC

e incluso textos emitidos por los medios de comunicación (...), siempre que no existan distorsiones graves en la caligrafía o en la impresión y en el sonido / procesar los textos indicados en el punto anterior mediante la identificación de palabras o frases clave, lo cual les permite captar la idea principal y los cambios de tema (PCIC, cp.1).

O PCIC procura perspetivar a comunicação em ELE ultrapassando uma visão meramente gramatical, já que se debruça sobre a filosofia da linguagem, a sociolinguística, a psicolinguística, a pragmática e a análise do discurso (Fernández, 2007).

8. Diferentes perspetivas sobre o tratamento do erro em Espanhol Língua Estrangeira

No processo de ensino e aprendizagem de uma LE “la preocupación por identificar e intentar remediar los errores de los estudiantes es una constante didáctica casi connatural” (Fernández, 1997:17). No entanto, a perspetiva a adotar perante o erro evoluiu ao longo dos tempos, até ao final dos anos 60, segundo a teoria condutista, os erros eram considerados indesejáveis pelo que deveriam ser evitados ao máximo, sendo os alunos sancionados quando os cometiam (Collantes, 2012). É neste contexto que nasce a Análise Contrastiva, com a finalidade de encontrar uma explicação teórica para os erros que, no seu entender eram cometidos por transferências que os alunos faziam das estruturas da LM para a LE (Barbero, 2008).

A partir do final dos anos 60 há uma mudança de paradigma do erro, introduzida em 1967, com o artigo de *The significance of Learner's Errors*, de S. P. Corder. Na sequência desta publicação, surge a corrente de investigação denominada Análise de Erros, que tem como objetivo identificar os erros que resultam da interferência entre a LM e a LE (Fernández, 1997). A grande revolução desta corrente consistiu no entendimento do erro, este passa a ser considerado como uma etapa pela qual o aluno passa durante o seu processo de aprendizagem, até atingir a competência linguística pretendida. Foi no seguimento deste pensamento que surgiu o conceito de interlíngua, ou seja, amplia-se a investigação da análise de erros

de la asunción de los errores como índices de los estadios por los que el aprendiz atraviesa en el camino de la apropiación de la lengua meta, se pasa al concepto de «interlengua», como el sistema propio de cada uno de esos estadios (Fernández, 1997: 19).

Deste modo, os erros podem funcionar como indicadores da pretendida evolução do processo de aprendizagem da LE (Santos, 1993: 102). Antes da data anteriormente referida “el error no contaba, era «no aprendizaje», y el proceso, «algo mágico», no observable” (Fernández, 1997: 14). Seguindo a nova linha orientadora, o Programa de Espanhol do Ensino Secundário desdramatiza o erro porque o entende como um elemento constitutivo do processo

de ensino e aprendizagem (Fernández, 2002). Como Fernández (1997) destaca “desde el punto de vista didáctico, la valoración del error como paso obligado en el aprendizaje ha conllevado la pérdida de miedo al error y la no consideración de éste «como un pecado»” (1997: 19).

9. Tratamento do erro: o processo de heterocorreção em Espanhol Língua Estrangeira

O momento de correção é, frequentemente, associado a sentimentos de frustração tanto por alunos como por professores. Os professores dedicam muito tempo ao processo de correção de erros dos textos dos alunos, ficando a sensação de que este processo não é aproveitado pelos discentes (Ribas e Aquino, 2004). Esta falsa crença deriva da ideia de que a correção do erro produz automaticamente a aprendizagem. Contudo, o processo de correção tem de ser entendido como um meio de atingir a aprendizagem, tendo em conta que esta não ocorre automaticamente, isto é, o aluno tem de ser envolvido no processo de forma reflexiva com o apoio do professor (Ribas e Aquino, 2004).

Neste sentido, procura-se desenvolver um mecanismo de revisão que não sirva apenas para corrigir, mas que desencadeie uma reflexão no aluno e o ajude a reestruturar o seu sistema linguístico, aproximando-o da LE (Méndez, 2008). Deste modo, evita-se que a devolução de um texto corrigido seja contraproducente, uma vez que, nesse momento, o aluno já deu por terminado o seu processo de escrita (Sánchez, 2009).

Assim, a grande finalidade deste relatório é tornar a correção numa atividade motivadora, na qual o aluno, através do código de erros, consiga corrigir as produções textuais dos colegas. Esta prática ajuda-o a refletir sobre os erros, tendo presente a ideia de que “aprender a corregir es uno de los componentes de aprender a escribir” (Sánchez, 2009:37).

Neste sentido, segundo Ribas e Aquino (2004), desenvolveu-se um mecanismo de revisão classificatória, isto é, os erros são marcados e etiquetados segundo critérios linguísticos, não sendo fornecida a solução, tendo de ser o aluno a procurá-la por si mesmo. Este sistema de marcação de erros é, segundo Cassany *et al.*, (2011), uma técnica básica, mas de extrema utilidade, uma vez que o aluno é responsável pela revisão e correção dos escritos e o professor adota um papel colaborativo com este. O aluno assume um papel ativo e autónomo, verificando-se uma maior probabilidade de aprender com os erros, visto que está a debruçar-se sobre eles e oferece mais tempo à correção (Cassany *et al.*, 2011). A heterocorreção, seguindo as orientações do Programa de Espanhol, pretende criar um ambiente cooperativo e harmonioso entre os alunos, para além de desenvolver a autonomia dos mesmos (Fernández, 2002).

10. Didatização

10.1. Objetivos do estudo

A partir dos pressupostos teóricos sobre o processo de escrita e as orientações fornecidas pelos documentos oficiais foi definida a didatização do processo de revisão textual. A proposta didática definida tem como objetivo atestar a capacidade de os alunos se tornarem agentes ativos no processo de revisão, através da aplicação de um código de erros. Neste sentido, pretende-se verificar a exequibilidade do código, o seu contributo para a heterocorreção e a competência dos alunos na correção dos erros dos textos dos colegas. Espera-se que os discentes adquiram hábitos de revisão, consciencializando-se da importância desta etapa e da possibilidade de serem eles a executá-la e não apenas o professor. Ainda que de forma tácita, o desenvolvimento de atividades de escrita em sala de aula pretende incrementar nos alunos a noção de que esta competência representa um processo constituído por três fases.

Para dar conta da didatização, primeiramente descrever-se-á a metodologia usada, assim como os recursos utilizados nas aulas, a aplicação didática do tema, ou seja, a operacionalização do estudo, terminando com a análise e discussão dos resultados da experiência levada a cabo numa turma de Português do 11.º ano e numa turma de Espanhol, nível A2, do mesmo ano. Como se compreende, a proposta didática está dependente dos conteúdos programáticos e do número de aulas que lecionei.

10.2. Metodologia

Esta proposta didática configura um estudo de caso, uma vez que estamos perante uma investigação que procura descrever e analisar determinada matéria num grupo concreto. Nesta situação, trata-se de estudar o comportamento dos alunos perante a heterocorreção, importando no estudo de caso mais a profundidade do que a extensão da população em causa. Distingue-se por comportar as vertentes holística e empírica. Holística, porque desenvolve um objeto de estudo específico, e empírica, porque se trata de um trabalho de campo que ocorre num local específico, neste caso, a escola (Lima e Pacheco, 2006).

Todo o projeto de investigação tem de ter em conta considerações éticas relativamente aos seus participantes. Neste estudo de caso a privacidade e interesses dos alunos foram salvaguardados, como tal a sua identificação foi apagada e substituída por uma letra, por forma a manter o total anonimato. Deste modo, os princípios reguladores da ética investigacional - o respeito pelas pessoas, a beneficência e a justiça - foram princípios escrupulosamente respeitados (Lima e Pacheco, 2006).

10.3. Operacionalização

A recolha de dados para a proposta de investigação realizou-se em três momentos, ou seja, foram pedidas três produções textuais nas duas turmas. No entanto, as duas disciplinas implicaram distintas tipologias textuais: à turma de Português foram pedidos textos de tipo expositivo-argumentativo; na disciplina de Espanhol, como estamos perante uma turma de nível A2, foram pedidos breves textos sobre temas abordados nas aulas.

A primeira produção textual de Português, o texto de controlo, e a segunda foram pedidas no mês de fevereiro, e o terceiro texto foi pedido em março. No caso do Espanhol, a primeira produção, o texto de controlo, foi realizada no mês de fevereiro; a segunda, no mês de março, e a terceira, em abril. Em ambas as disciplinas, o texto de controlo serviu de base de comparação com os resultados obtidos nas produções textuais posteriores.

Sobre estes textos foi aplicado um código de erros, criado para o efeito, após a primeira produção textual; na disciplina de Português, este código sofreu pequenas alterações com a introdução de um novo tipo de erro referente à “tipologia textual” e a modificação de um outro, relativo à “palavra fora do contexto”, que passou a ser designado de erro de “coerência”, por ser uma designação mais concreta. No caso da disciplina de Espanhol, o código manteve-se tal como foi previamente desenhado, contudo, por estarmos perante uma LE, apresentou ligeiras variações em relação ao que se aplicou em Português. Assim, foi inserido o erro referente à “palavra inexistente”, aplicado às palavras que não foram escritas em Espanhol e foi retirado o erro relativo à “tipologia textual”, uma vez que, neste nível, este tipo de erro não fazia sentido.

À exceção do primeiro texto de Português os restantes foram pedidos em aulas por mim lecionadas. O primeiro texto foi pedido na aula da professora titular por uma questão de gestão de tempo, no entanto, a sua intervenção limitou-se ao fornecimento de instruções aos alunos para a realização da atividade.

10.4. Operacionalização na turma de Português

O texto de controlo partiu de uma atividade do manual (anexo 4, p.89), contudo introduzi algumas alterações: uma vez que o objeto de ensino era o *Frei Luís de Sousa*, mantive a temática do destino, responsável pela separação trágica da família de Manuel de Sousa Coutinho, substituí o texto argumentativo pelo texto expositivo-argumentativo, a tipologia presente no Programa, reduzi o número de palavras para 150 a 200 e pedi aos discentes que recorressem apenas a um argumento, um contra-argumento e um exemplo para ambos e não dois, como sugere o manual, isto porque o processo de construção

é o mesmo e a atividade realizou-se numa aula de 50 minutos, como tal houve necessidade de agilizar o processo de escrita.

Depois de corrigidos e analisados os textos a nível estrutural com o auxílio de uma tabela criada para o efeito (anexo 5, p.90), verificou-se que as dificuldades ao nível da estrutura da tipologia textual eram elevadas e que, apesar de este conteúdo já ter sido objeto de lecionação, os alunos não o tinham assimilado (Fig. 3).

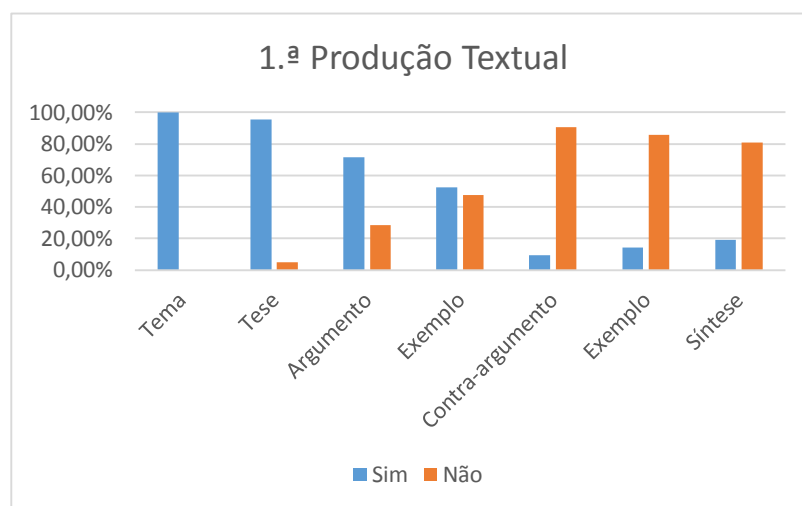


Figura 3

Voltei a lecionar este conteúdo, incidindo a atenção na elaboração de contra-argumentos, exemplos e síntese, as vertentes em que os discentes sentiram maiores dificuldades.

Todavia, para que os alunos sentissem que, apesar das lacunas reveladas, o seu trabalho não estava inutilizado, optei por compor um texto expositivo-argumentativo, sobre o mesmo tema, aproveitando as ideias centrais dos textos de três discentes que apresentaram um menor grau de dificuldade relativamente à estrutura do texto e acrescentei informação nova, referente ao argumento e contra-argumento, com o objetivo de o texto obedecer à estrutura canónica da tipologia textual em causa e ainda fornecer informações aos alunos sobre o tema (anexo 6, p.91). Apresentou-se o texto à turma, assim como um PowerPoint (anexo 7, p.92), no qual se explicou a estrutura do texto expositivo-argumentativo, os tipos de argumentos e contra-argumentos, através do texto construído. Por falhas técnicas (o projetor multimédia da sala apresentou anomalias), não foi possível mostrar o PowerPoint, ainda assim, a estrutura do texto foi analisada como estava previsto.

Após a explicação da estrutura da tipologia textual, e depois de ter datilografado cada um dos textos e marcado os seus erros a negrito, colocando à sua frente o código correspondente ao tipo de erro (anexo 8, p.95), os textos foram distribuídos aos respetivos alunos, tendo-lhes sido pedido que corrigissem os erros marcados. A partir da explicação

realizada sobre a estrutura do texto expositivo-argumentativo, do texto construído sobre o destino, das indicações registadas no final de cada texto sobre a estrutura do mesmo e da remissão para a página do manual que contem os conectores discursivos, foi pedido aos discentes que iniciassem o processo de reescrita dos textos. Tendo em conta as dificuldades relativas à tipologia textual e para familiarizar os alunos com o código de erros, neste primeiro momento, considerou-se pertinente que realizassem o processo de revisão em modo de autocorreção.

Nesta revisão distanciada relativamente ao momento em que foi produzido o texto, segui a recomendação de Barbeiro e Pereira, dando “indicações expressas de que os alunos poderão não só corrigir, mas também alterar o texto com vista ao seu melhoramento” (2007: 26-27). Pretendia-se que os discentes corrigissem os erros e interiorizassem a estrutura do texto expositivo-argumentativo. Concluída a atividade, os textos foram recolhidos e seguiu-se o mesmo processo de marcação de erros com recurso ao código entretanto alterado, visto que se introduziu um tipo de erro referente à “tipologia textual” expositivo-argumentativa, já que houve alunos que continuaram a não respeitar a mesma, e substituiu-se o erro “palavra fora do contexto”, por uma designação mais abrangente “coerência” (anexo 9, p.96).

Numa aula posterior (em março), estes textos foram entregues aos alunos, de modo aleatório, porém, a estagiária sabia exatamente que alunos tinham os textos de quem, para não se correr o risco de autocorreção, uma vez que o objetivo era efetuar a revisão em modo de heterocorreção. Todavia, nenhum dos alunos sabia quem era o autor do texto que estava a corrigir, já que os nomes tinham sido eliminados para não criar qualquer tipo de constrangimento.

Nesta produção verificou-se uma melhoria no que respeita à estrutura dos textos, nomeadamente nos referentes ao contra-argumento e à síntese que na primeira produção eram os elementos que os discentes não reproduziam (Fig. 4).

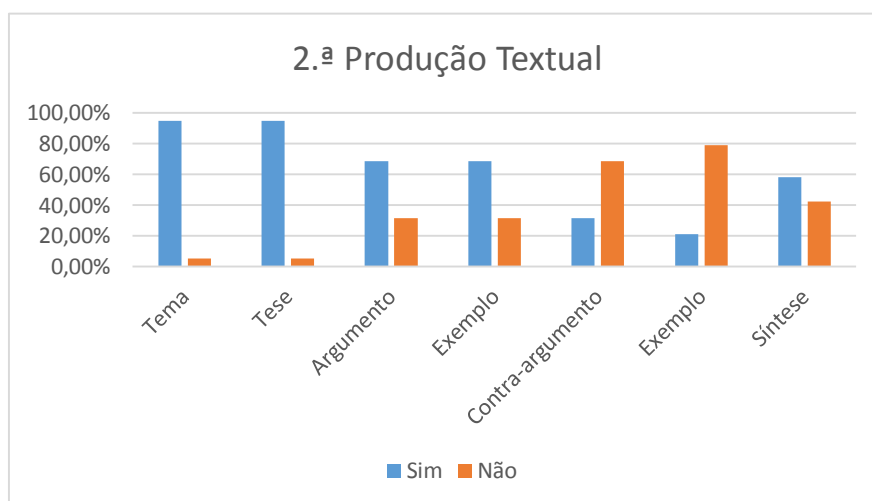


Figura 4

Apesar de o processo de produção textual implicar três fases verificou-se que os alunos não planificavam, iniciavam o processo de escrita com a textualização, o que poderia estar a perturbar a elaboração correta dos textos de tipo expositivo-argumentativo. Tal como se viu no capítulo anterior,

planificar o texto implica considerar as estruturas próprias do género, gerar e organizar o seu conteúdo, adaptá-lo a uma finalidade e a um receptor, com os problemas que são inerentes a cada um deles. Ao considerar o tipo de texto que está a produzir, o sujeito tem que ter em mente a estrutura que lhe está subjacente (Carvalho, 1999:74).

Tendo em conta esta situação, no terceiro texto, foi pedido aos alunos uma ficha de planificação⁸ (anexo 10, p.97), embora esta não seja objeto de estudo deste trabalho. Como esta atividade ocorreu aquando da lecionação de *Os Maias* sugeri como tema o incesto. Deste modo, foi distribuída aos alunos uma ficha que continha a definição de incesto, as quatro passagens dos *Maias* onde aparece a palavra “incesto” e ainda um texto adaptado da *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes, que faz referência a um entendimento mais alargado do incesto, como o da relação de compadrio entre D. Pedro e D. Inês de Castro (anexo 11, p.98). Esta ficha forneceu informações aos alunos sobre a temática em causa para que pudessem proceder à fase de textualização (anexo 12, p.100). Estas atividades foram realizadas numa aula de 50 minutos.

Relativamente à estrutura do texto expositivo-argumentativo houve uma melhoria acentuada dos elementos em que antes acusaram dificuldades, e a maioria dos alunos já introduziu o contra-argumento, o exemplo e a síntese (Fig. 5).

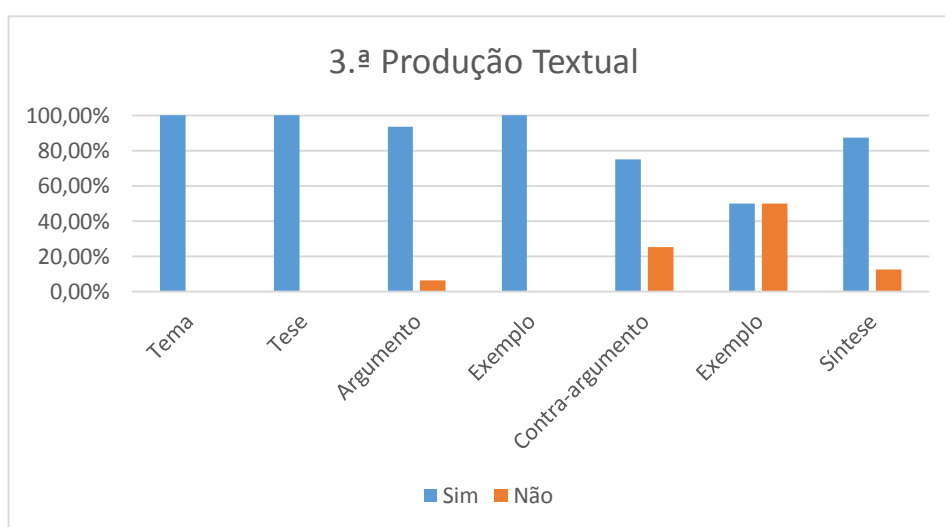


Figura 5

⁸ Esta ficha de planificação constitui uma adaptação da ficha do estagiário do Núcleo de Português e Línguas Clássicas do estágio pedagógico realizado no Colégio Bissaya Barreto no presente ano letivo.

Neste texto, a heterocorreção repetiu-se nos moldes da produção anterior. Ao longo das três produções o uso dos conectores discursivos é marcado por um aumento do primeiro para o terceiro texto, passando de uma média de 1,2 para 2,6 (Fig. 6).



Figura 6

A análise referente ao uso dos conectores efetuar-se-á no ponto da análise dos dados (cf. *supra* p.59).

10.5.Operacionalização na turma de Espanhol

A expressão escrita em ELE, nível A2, como é referido pelos documentos oficiais recomenda a redação de textos sobre temas conhecidos dos alunos e a utilização das regras básicas da competência escrita. Deste modo, foi proposta a elaboração de textos elementares inseridos nas unidades didáticas alvo de leção.

Inserido na unidade didática *Festividades* e na unidade temática *Día de San Valentín* foi pedido aos alunos que elaborassem um texto, o texto de controlo, no qual dessem a sua opinião relativamente ao dia em causa (anexo 13, p.101). Previamente fiz uma breve introdução à origem do dia (anexo 14, p.103), para contextualizar os alunos e foram lecionados alguns conectores discursivos através de uma ficha (anexo 15, p.104). Estas atividades foram realizadas numa aula de 50 minutos.

Este primeiro texto teve como objetivo verificar a proficiência dos alunos na expressão escrita em ELE e verificar a aplicabilidade do código de erros. Para aferir o nível dos alunos, os textos foram analisados segundo uma grelha criada para o efeito (anexo 16, p.105). Assim, neste texto (Fig. 7),

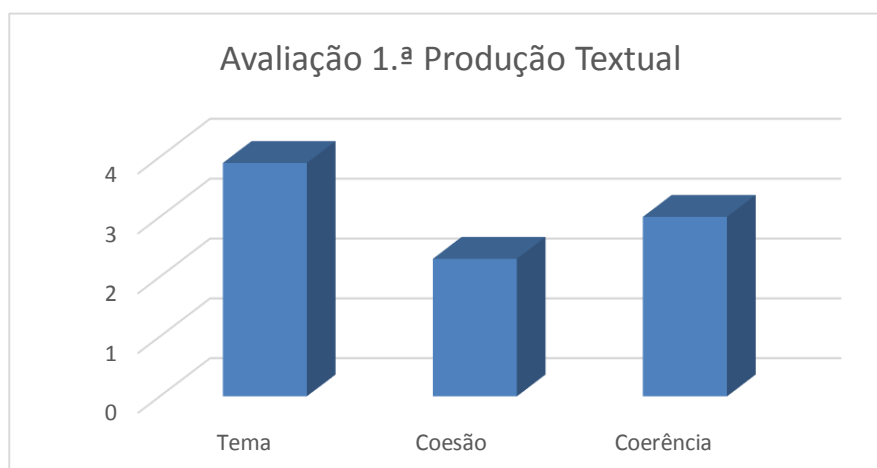


Figura 7

a maioria dos alunos respeitou o tema pedido, atingindo uma média de 3,9, numa escala de avaliação de 1 a 4. Relativamente à coerência os textos atingiram uma média de 3, a coesão foi o mecanismo linguístico no qual os alunos apresentaram mais dificuldades com uma média de 2,3.

Depois de ter datilografado cada um dos textos e marcado os seus erros a negro, colocando à sua frente o código correspondente ao tipo de erro (anexo 17, p.106), os textos foram distribuídos aos alunos, quando voltei a lecionar (em fevereiro). A distribuição foi aleatória e os trabalhos não tinham identificação, no entanto, a estagiária sabia a quem pertenciam os textos, uma vez que, se tal não acontecesse, podia correr-se o risco de a revisão ocorrer em modo de autocorreção, quando o objetivo era a heterocorreção. A referência aos dados da heterocorreção efetuar-se-á no ponto alusivo à análise de dados (cf. *supra* p.47).

A segunda produção textual ocorreu em março inserida na unidade didática *¡A trabajar!* e na unidade temática *las relaciones en el mundo laboral*. Esta atividade de expressão escrita, pedida numa aula de 50 minutos, teve como tema a profissão que os alunos gostariam de ter no futuro (anexo 18, p.107). Uma vez que o conteúdo lexical relativo ao tema já tinha sido abordado, neste momento os alunos já estariam habilitados para realizarem um texto sobre o tema pedido. Através da análise de cada uma das produções verificou-se uma ligeira diminuição da média no que respeita ao tema pedido, no entanto, as médias da coesão como da coerência subiram, em comparação com o texto anterior, para 2,4 e 3,4 (Fig. 8).

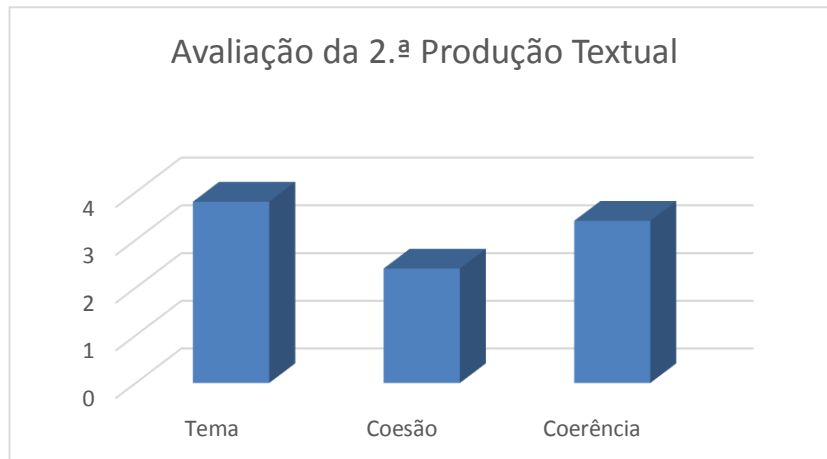


Figura 8

A heterocorreção ocorreu nos moldes do texto anterior.

Tendo em conta as três do processo de escrita, verificou-se que os alunos não planificavam e, uma vez que a fase de planificação já tinha sido abordada, pela colega estagiária, aquando do momento do terceiro texto foi entregue aos alunos uma ficha de planificação (anexo 19, p.108). Depois de realizada a planificação, foi pedido aos discentes, inserida na unidade didática *De Viaje* e na unidade temática *carta informal*, que elaborassem uma carta, dirigida aos pais, na qual lhes pedissem para irem de férias (anexo 20, p.110). Antes de ser pedida a textualização da carta foi criada uma ficha com a estrutura da mesma (anexo 21, p.111). Estas atividades foram realizadas numa aula de 50 minutos.

Na análise desta atividade de escrita, foi introduzido na grelha de avaliação o parâmetro correspondente à planificação, apesar de este item não ser objeto de análise neste trabalho, considerou-se pertinente a sua análise para a avaliação dos textos. Assim, neste texto (Fig. 9), verificou-se uma ligeira diminuição da média relativa ao do tema do texto, no entanto o item correspondente à coesão subiu, mas o da coerência baixou ligeiramente. No que concerne à planificação, esta registou uma média de 3,2 pelo que de um modo geral, os alunos apreenderam a etapa da planificação e, ao longo das três produções, registaram um desenvolvimento positivo no domínio da competência escrita.

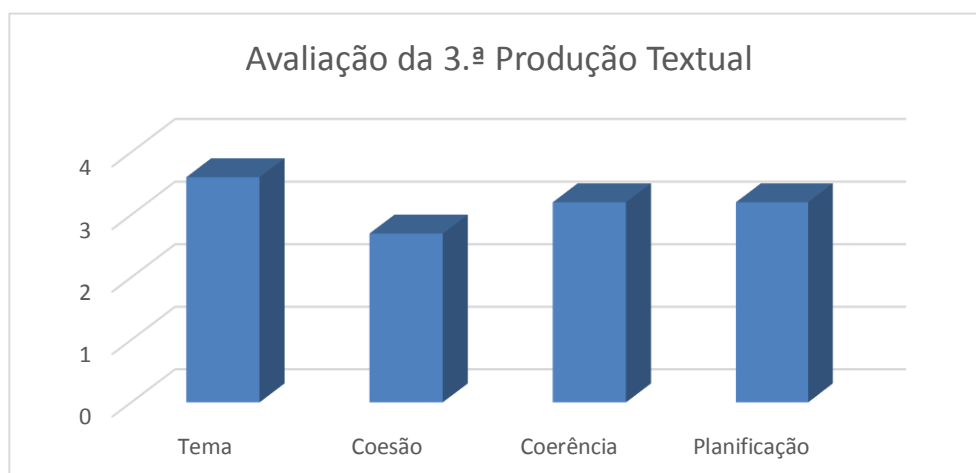


Figura 9

Ao longo dos três textos foi inculcado aos alunos a utilização dos conectores discursivos, contudo o seu uso foi diminuindo (Fig. 10).

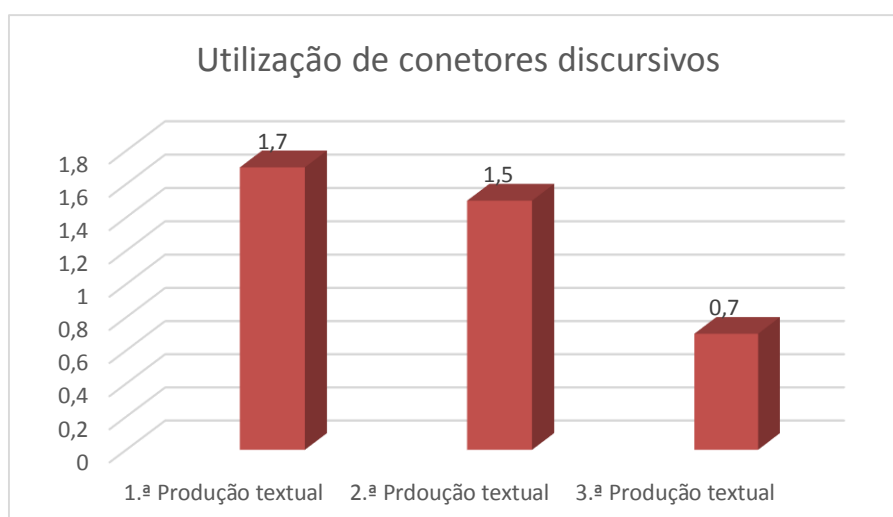


Figura 10

Crê-se que tal facto é resultado de a ficha de conectores ter sido distribuída na primeira atividade de escrita e, apesar de terem sido dadas, nas fichas de textualização, indicações aos alunos para que utilizassem os conectores, estes não o fizeram de modo recursivo como no primeiro texto.

A análise referente ao uso dos conectores efetuar-se-á no ponto seguinte (cf. *supra* p.71).

11. Análise de dados

Neste ponto analisar-se-á a evolução dos alunos perante a construção do texto expositivo-argumentativo, em Português, e os dados obtidos na auto e heterocorreção nos textos das duas disciplinas. Procurar-se-á comparar a percentagem de erros cometidos ao

longo dos três textos com os resultados obtidos durante a auto e heterocorreção. No final, verificar-se-á qual a eficácia da heterocorreção durante a revisão.

11.1. Análise das produções escritas na turma de Português

A análise de dados dos textos de Português iniciar-se-á com a análise dos valores referentes aos erros cometidos nas três produções, seguidos das considerações sobre a estrutura formal do texto. O primeiro texto foi aquele onde os alunos cometeram mais erros e onde a correção, em modo de autocorreção, foi menor, no segundo e no terceiro texto verifica-se uma diminuição do número de erros cometidos e um aumento do número de erros heterocorrigidos, tal demonstra que a heterocorreção foi eficaz (Fig. 11).

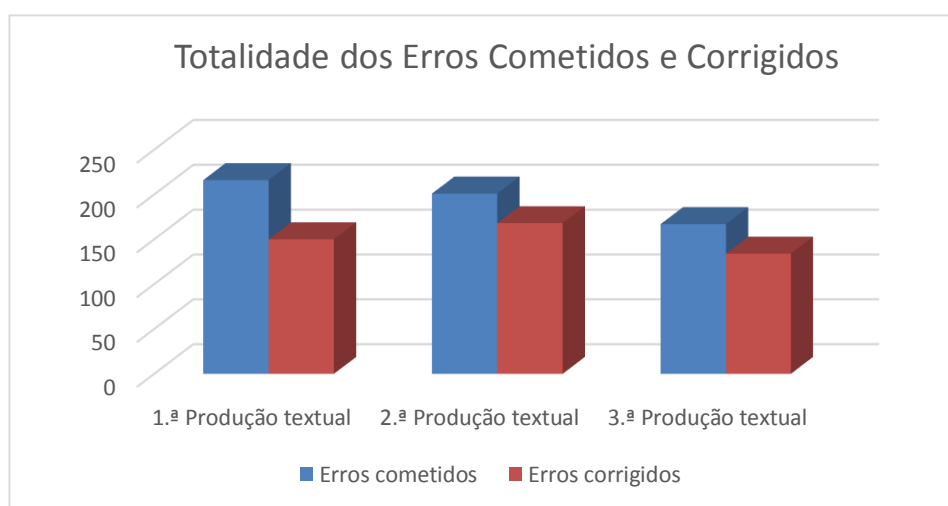


Figura 11

No primeiro texto, a partir dos gráficos observados no ponto anterior, cerca de 90% dos alunos não apresentou contra-argumento nem introduziu o seu exemplo e 80% não construiu a síntese. Cerca de 30% não introduziu o argumento e 40% não apresentou exemplo. Assim, tornou-se evidente que os alunos não dominavam a estrutura do texto expositivo-argumentativo (Fig. 12).

Na minha opinião,(P) concordo com o verbete que define a palavra destino. Ao concordar, afirmo que acredito em tal fado que nos segue desde que nascemos até morreremos.

O destino é algo que está traçado, mas penso que nós podemos alterá-lo conforme os dias que vamos vivendo. Se eu vim ao mundo, ou seja, se nasci, estava marcado que tal acontecesse, tal e qual, quando alguém falece. Eu irei falecer, mas pode ser mais cedo ou mais tarde, pois posso melhorar certos aspetos na minha vida que farão com que tenha mais saúde e viva mais. Mas há sempre aquele contraponto de morrer num acidente, só que há certas regras que nós devemos e podemos seguir que nos ajudam a viver o mais que conseguirmos.

Todos os dias da nossa vida são uma incógnita, eu não sei o que se irá passar amanhã, mas a cada minuto que passa, posso sempre estar a mudar de ideias em relação **áquilo (Ac.)** que vou fazer. Assim,(P) por mais que eu queira fazer algo, o meu destino está,(P) escrito e não vai mudar porque é algo independente, factos marcados, sem volta a dar.

O destino faz parte de nós, do nosso ser, da nossa personalidade, é algo que define quem somos e seremos, algo que define o caminho passado e o caminho futuro.

Indicações para o processo de reescrita

Não pode começar o texto com a expressão “na minha opinião”.

Define a tese ao concordar com o destino como algo transcendente à vontade do homem, definição presente no verbete, contudo, contradiz-se ao afirmar que pode ser mudado. Se é algo transcendente o homem não o domina, logo não o pode mudar.

A partir da definição clara da tese tem de definir um argumento e um contra-argumento seguidos de exemplos.

Faltam conetores argumentativos.

A conclusão tem de refletir o que é dito na tese, tem de a reforçar, mas a ideia tem de ser a mesma.

Figura 12

Relativamente à estrutura do texto do aluno A verifica-se uma tentativa de introdução da tese inserida pela expressão “na minha opinião”. A seguir à tese o aluno não introduziu o argumento, nem o seu exemplo, mas tentou formular um contra-argumento “o destino é algo que está traçado, penso que nós podemos alterá-lo”, e o exemplo “mas há sempre aquele contraponto de morrer num acidente”, porém não rebateu o contra-argumento e acabou por contrariar a tese. Construiu a síntese, mas esta não vai ao encontro da tese.

Em relação aos erros cometidos no primeiro texto (Fig. 13), 25% incidiram sobre a ortografia (palavras escritas de forma incorreta); seguiram-se os erros de acentuação (palavras

que foram incorretamente acentuadas) em 20% dos casos, 20% cometeu erros de pontuação (sinais de pontuação erradamente colocados ou não colocados quando necessários).

Os erros de ortografia centraram-se na 2.^a pessoa do plural de verbos como “querer” e “ser”, conjugados erradamente “queira-mos”, “fosse-mos”, a não utilização do verbo “haver”, no caso de existência, substituído pela utilização incorreta de “à” e a utilização de “haver” em vez de “a ver”, tal facto denota as dificuldades dos alunos na utilização do verbo “haver”. Na acentuação os erros recaíram sobre a não acentuação das palavras graves e esdrúxulas como “indivíduo” e “existência” e “físico” e “romântico”. Destaca-se a falta de acento na 3.^a pessoa do singular do verbo “estar”, transformando o verbo em pronome. Os erros de pontuação recaíram na falta de sinais a seguir a expressões discursivas como “Na minha opinião eu acredito”, a seguir à expressão “na minha opinião”, o aluno deveria ter colocado uma vírgula.

Os restantes erros não atingiram 10% dos alunos. Na autocorreção, os erros de acentuação obtiveram a taxa mais elevada de correções, ultrapassando os 90%, seguidos dos erros de ortografia, que ultrapassaram os 80%, dos erros de pontuação, que atingiram 80% de correções. Nenhum tipo de erro teve uma autocorreção total.

Os erros cometidos pelo aluno A incidiram na pontuação, todavia foram corretamente corrigidos. Apenas não conseguiu corrigir o erro de acentuação, colocando o acento agudo no pronome “àquilo” quando este é grave.

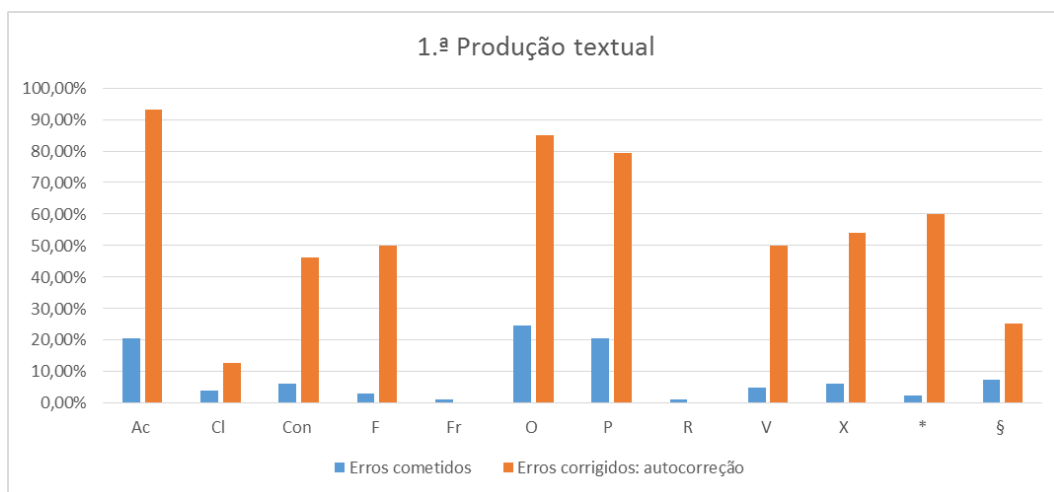


Figura 13

A segunda produção textual ocorreu em processo de reescrita do primeiro texto. Relativamente à estrutura do texto expositivo-argumentativo verifica-se uma evolução, ainda que ténue. Contudo, depois da explicação dada, percebe-se que os alunos começaram a apreender a estrutura do texto, como se pode observar pela evolução dos textos do aluno A (Fig. 14).

O destino faz parte de nós, é algo que nos acompanha desde que nascemos até morrermos, ou seja, o destino está definido e traçado na vida de cada um.

Não podemos fugir ao destino, porque é ele que tem a palavra final, mesmo que o tentemos alterar. É o que acontece com cada humano que habita a Terra, se nascemos é porque **teríamos (Ac)** que vir ao mundo de uma maneira ou de outra ou então, como acontece na obra de ^{Frei} **Frei (Ac)** Luís de Sousa, em que Maria, a filha de D. Madalena, morre de tuberculose; percebe-se que aquilo iria acontecer, pois já estava traçado por uma entidade superior.

Por oposição, ^{acontecem} **acontecessem (V)** por vezes factos inesperados. Por exemplo, o caso de uma ginasta muito famosa e boa no trabalho que faz, que nunca teve nenhum acidente em nenhum aparelho artístico nas suas apresentações; tendo em conta a sua **profissionalidade (O)** jamais iria ter algum acidente numa apresentação. Contudo, se um aparelho de ginástica não estiver bem posicionado ou ^é **ter (V)** algum problema técnico poderá causar um acidente na ginasta. Decerto que tal acontecimento só pode ser obra do destino já traçado.

Deste modo, pode concluir-se que sempre que **alguém (Ac)** nasce, traz consigo o destino marcado.

Figura 14

Após as indicações dadas para a reescrita, o aluno A definiu corretamente a tese “o destino está definido e traçado na vida de cada um” e eliminou a expressão “na minha opinião”. Introduziu o argumento de verdade universal “Não podemos fugir ao destino porque é ele que tem a palavra final”, seguido do seu exemplo “como acontece na obra de Frei Luís de Sousa, em que Maria, a filha de D. Madalena morre”. Introduziu o contra-argumento de verdade universal, “por oposição acontecem factos inesperados” e o seu exemplo “por exemplo o caso de uma ginasta muito famosa”. No final do texto apresentou a síntese de acordo com a tese de crença no destino. Tendo em conta o primeiro texto deste aluno e este segundo é notória a evolução relativa à apreensão da estrutura do texto, destacando-se o facto de as indicações dadas aquando da primeira produção terem sido seguidas.

No segundo texto verificou-se uma diminuição dos cerca de 90% de alunos que não colocavam o contra-argumento para aproximadamente 70%; relativamente ao seu exemplo, a percentagem baixou de 90 para cerca de 80%; porém, é sobre a síntese que a evolução é mais notória, na primeira produção 80% dos alunos não construiu a síntese e, na segunda, esse valor baixou para metade. Relativamente ao argumento, os valores continuaram próximos, cerca de 30% dos alunos não construiu o argumento e 30% dos alunos não colocou o exemplo, por oposição aos 40% do texto anterior.

No que concerne à aplicação do código de erros, em modo de heterocorreção, (Fig. 15) a maior percentagem de erros cometidos incidiu na tipologia textual, nomeadamente no uso

de expressões como “eu acredito”, “na minha opinião”, que não são típicas desta tipologia. Cerca de 20% dos alunos cometeu erros deste género, 20%, erros de pontuação e falta de palavra (falta de uma palavra para que a frase tenha sentido ou falta de preposições). Os erros de pontuação incidiram na falta de sinais quando estes eram necessários em casos como “No entanto há pessoas que acreditam no destino”, em que seria necessária a vírgula a seguir ao conector “no entanto”. Os erros de falta de palavra incidiram na não colocação do artigo definido, como ocorre na seguinte frase “não há provas certas sobre sua existência”, em vez de “não há provas certas sobre a sua existência”. Por fim, cerca de 10% de erros de acentuação e ortografia. Os erros de acentuação incidiram na não acentuação de palavras esdrúxulas com “fenómenos” e “propósito”, na acentuação errada de palavras agudas como “japonesas”, na errada acentuação do verbo “crer” e, novamente, na falta de acento na 3.ª pessoa do singular do presente do indicativo do verbo “estar”. A nível ortográfico destaca-se, novamente, a errada conjugação, na 1.ª pessoa do plural, de verbos como “fazer” e “comandar”, escritos com hífen (“faça-mos”, “comandasse-mos”).

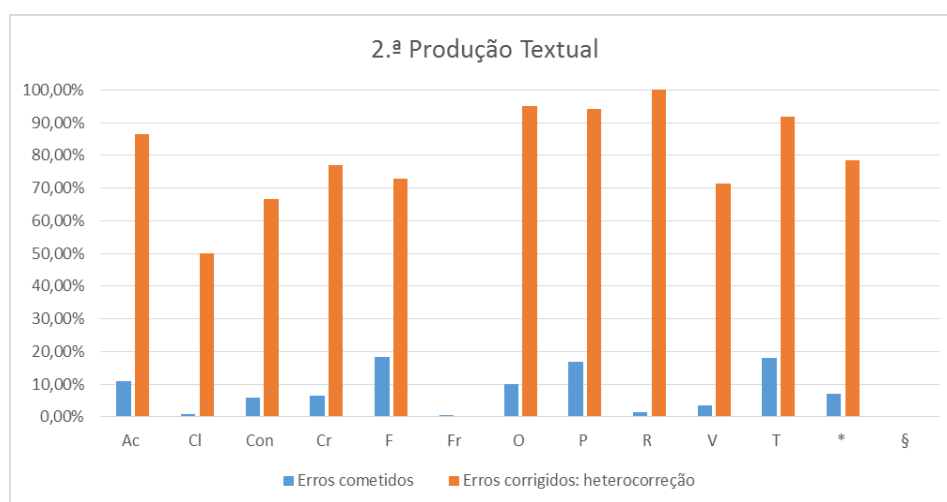


Figura 15

O Aluno A interiorizou a estrutura da tipologia expositiva-argumentativa, relativamente à heterocorreção efetuada por este aluno (Fig. 16), pode constatar-se que: os erros de falta de palavra foram corretamente heterocorrigidos, a falta do pronome pessoal “nós”, do artigo definido “o”, do pronome relativo “que” e do infinitivo do verbo “dizer”. O aluno apresentou várias lacunas relativamente à apreensão da tipologia textual, tendo usado as expressões características do texto de opinião, no entanto estas foram heterocorrigidas pelo aluno A. Assim, a expressão “acho que” foi heterocorrigida e foi introduzido o gerúndio “começando” com valor de conector de introdução. Os erros de pontuação foram heterocorrigidos, assim como os de acentuação. Os únicos erros de ortografia, coerência e concordância foram

corretamente heterocorrigidos. O aluno A, para além de ter apreendido a estrutura da tipologia textual não demonstrou dificuldades no momento de heterocorreção, tendo realizado a mesma na sua totalidade.

O destino é uma crença, ~~de~~ (*) uma sucessão de acontecimentos da vida, todos ~~nós~~
 o nosso destino traçado.
 (F) temos ~~destinos~~ (*) traçados (Con).
 Começando,
~~Acho que~~ (T) é impossível fugir ao destino (P), uma vez que ele ~~está~~ (Ac)
 traçado, ~~não sei bem o que pensar sobre este assunto~~ (T). Muitos dizem “o destino já
~~está~~ (Ac) traçado” “o que o destino nos guarda”.

Será que tudo tem uma lógica de acontecer? Se o destino ~~o destino~~ (R) não ~~está~~
 (Ac) traçado porque é que às vezes acontecem coisas inexplicáveis. ~~Será~~ (Ac) que todos
 os encontros e desencontros não serão destino?

Nós (Ac) devemos seguir a nossa vida (F) (F) ~~se~~ (*) ^{o que} tiver de acontecer ~~há de~~
 (O) acontecer.

Em suma, ~~pode-se~~ (O) (F) ^{dizer} que o destino é ~~uma coisa~~ (Cr) ^{algo que se resulta} de acontecimentos
 sucessivos.

Figura 16

O aluno autor do texto, demonstrou algumas lacunas no que diz respeito à estrutura da tipologia textual: definiu a tese, “todos nós temos o nosso destino traçado”, tentou introduzir o argumento, mas não é totalmente claro, acabando por repetir a tese, é “impossível fugir ao destino, uma vez que ele está traçado” e não introduziu o exemplo do argumento. Tentou introduzir o contra-argumento, no entanto fá-lo por meio de interrogações que não desconstrói. Introduziu um conector discursivo próprio da inserção da síntese “em suma”, todavia esta não é reflexo da tese.

Relativamente à heterocorreção efetuada pelo aluno B (Fig.17), apesar de proficiente, esta não foi total. O erro referente à falta de palavra, a conjunção “se” não foi heterocorrigido, assim como o erro de pontuação, a vírgula que separa o sujeito do predicado. O erro referente ao verbo e o erro de clareza da frase foram corretamente heterocorrigidos. A maioria dos erros deste texto incidiram na tipologia textual, expressões como “eu sou a favor”, “para mim” todos os erros deste tipo foram corrigidos pelo aluno B, o que denota que, tal como o aluno A, apreendeu a estrutura do texto.

No que diz respeito à estrutura do texto expositivo-argumentativo, o aluno autor do texto definiu a tese “o destino é um conceito que depende da situação”, mas não introduziu o argumento, apenas apresentou dois exemplos. Apesar da falha de elementos essenciais à estrutura do texto, no final, o aluno construiu a síntese coerente com tese.

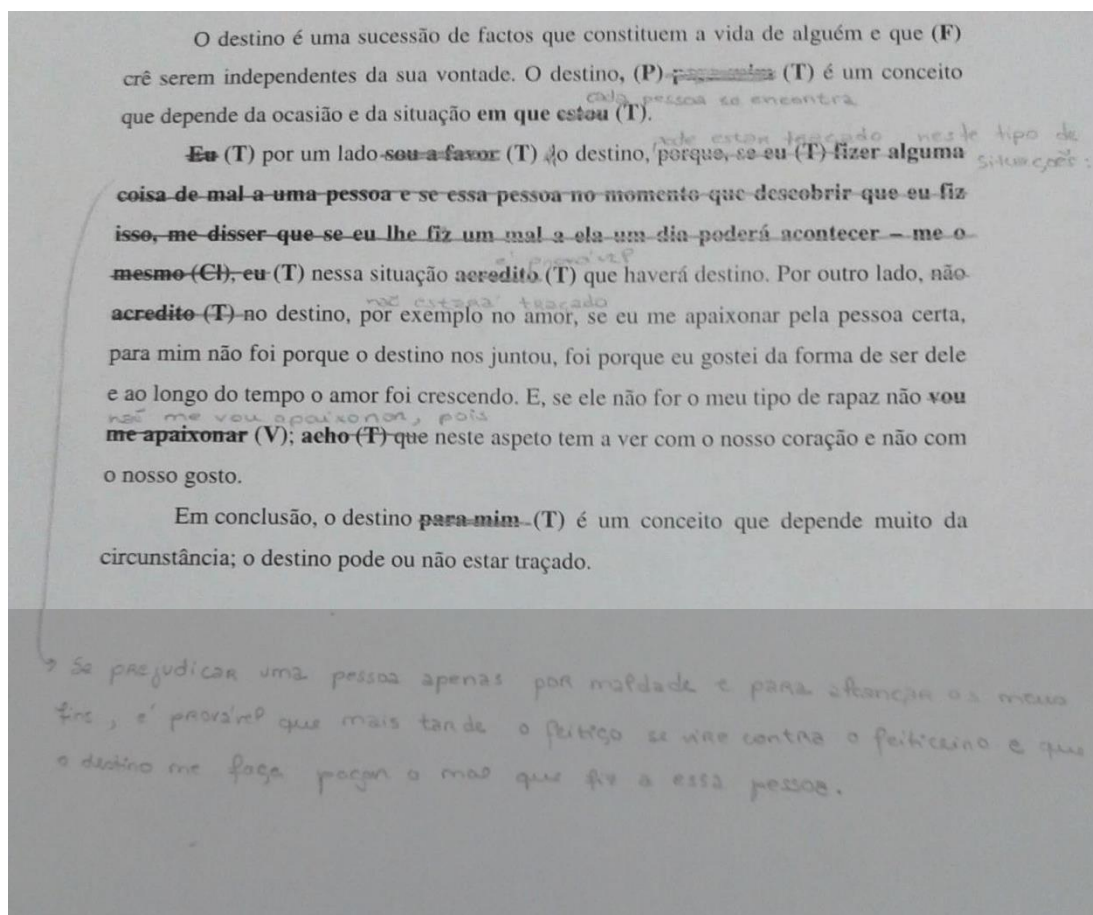


Figura 17

O aluno C, na heterocorreção, apesar do reduzido número de erros, apresentou várias dificuldades (Fig. 18).

O erro de coerência, relativo ao uso inadequado do pronome relativo “que” é corretamente corrigido para a conjunção copulativa “e”, o erro ortográfico cometido com o verbo “reagir” foi corretamente heterocorrigido, no entanto, os demais erros não foram corrigidos. Verificou-se uma tentativa de correção do erro correspondente à tipologia textual, “a meu ver”, substituído pela colocação do conector “no entanto”, contudo a sua inserção é incorreta. O aluno C não corrigiu o erro de concordância em género de “determinados” para “determinadas”, mas substituiu a palavra “determinados” por “certas”, apesar de esta substituição se verificar correta, pretendia-se que o aluno substituísse o género da palavra e não a palavra; não acentuou a palavra “intervém”. Tendo em contas as heterocorreções realizadas pelos três alunos, o aluno C foi aquele que teve mais dificuldades.

Relativamente à estrutura da tipologia textual, o aluno autor do texto definiu a tese, apesar de a iniciar com a expressão “a meu ver”. Não introduziu o argumento nem o seu

exemplo. Introduziu o contra-argumento de verdade universal, “há ocorrências improváveis que apenas podem ser justificadas com a existência de um poder superior à vontade humana”, seguido do seu exemplo, “como é exemplo o acidente entre dois veículos”, contudo não rebateu o contra-argumento e este acabou por contrariar a tese, a síntese construída é coerente com a tese. Assim, o aluno autor do texto, pelas falhas que apresenta não apreendeu a estrutura do texto expositivo-argumentativo.

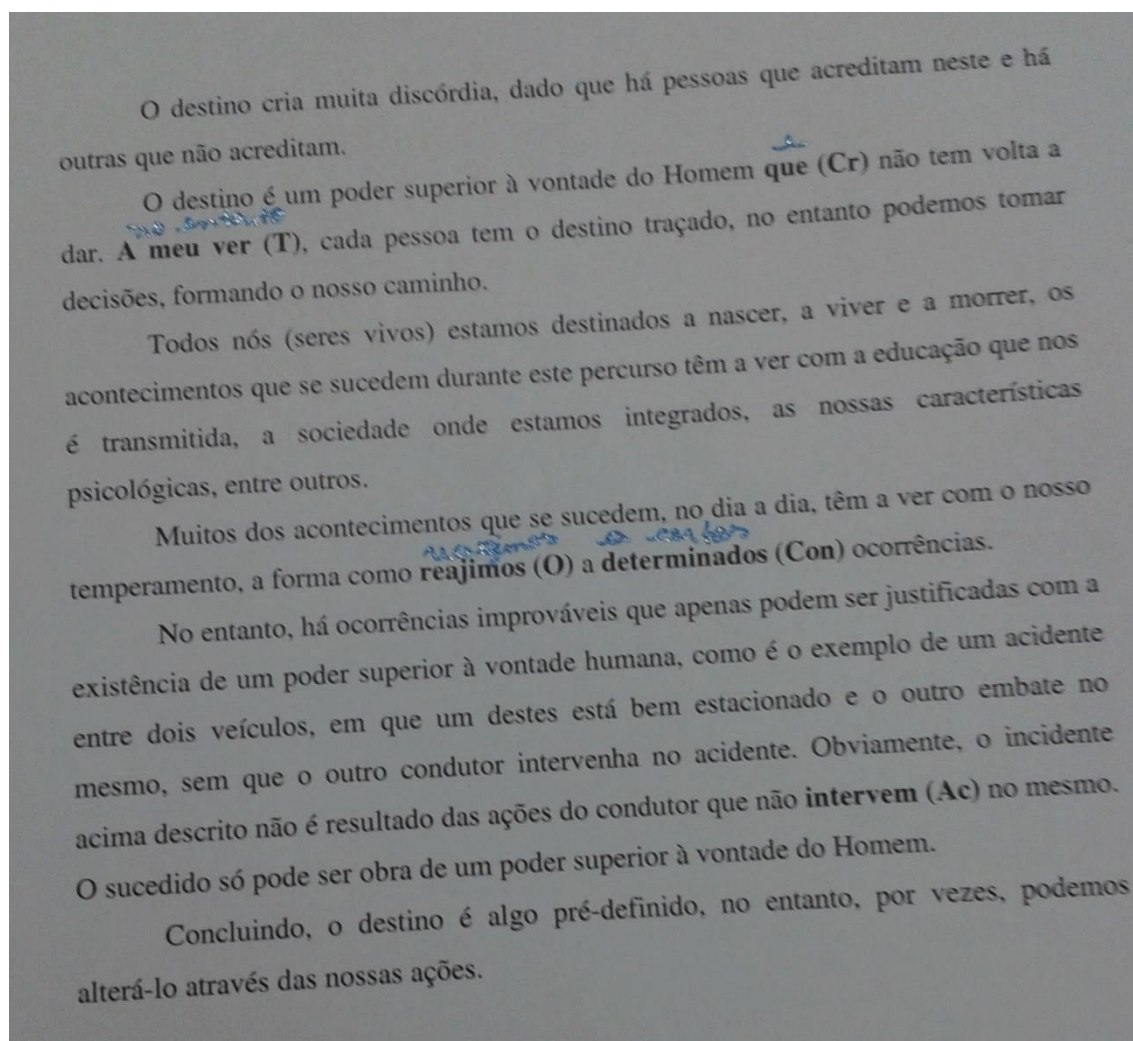


Figura 18

Comparando os dois gráficos, apresentados anteriormente, das duas produções textuais, relativamente aos erros cometidos, conclui-se que tanto os erros de ortografia, como de acentuação e pontuação, nesta segunda produção, registaram valores mais baixos tendo desaparecido o erro de elaboração de parágrafo. Contudo, aumentaram os erros de falta de palavra e houve necessidade de introduzir o erro referente à tipologia textual.

Relativamente à heterocorreção, os erros de falta de palavra foram corrigidos numa média de 80%, todos os restantes de acentuação, ortografia, pontuação e tipologia textual em

cerca de 90%. Percebe-se, portanto, uma ligeira evolução na heterocorreção dos erros de ortografia e pontuação, uma vez que a autocorreção atingiu cerca de 80%. Só o erro de concordância foi heterocorrigido na totalidade, distintamente do que ocorreu na anterior produção em que nenhum tipo de erro foi totalmente autocorrigido.

No terceiro texto, verificou-se uma evolução positiva no que diz respeito ao domínio da estrutura do texto que parece ter sido assimilada pela maioria dos alunos. Desta vez, todas as produções apresentaram o tema, a tese e o exemplo, apenas uma pequena percentagem não apresentou o argumento. A maior dificuldade continuou a centrar-se na construção do contra-argumento, no seu exemplo e na síntese que faltaram em cerca de 20%, 50% e 10% dos textos. Recorde-se que no segundo texto, menos de 10%, não indicou a tese nem respeitou o tema pedido, 30% não apresentou o argumento nem exemplo, cerca de 70% não referiu o contra-argumento, cerca de 80% não referiu o exemplo e 40% não construiu a síntese.

Relativamente ao número de erros cometidos nesta produção, houve maior incidência nos erros de pontuação, 35%; a percentagem de erros de acentuação, 15%, e de ortografia cerca de 10%, não oferece grandes variações em relação ao texto anterior. Também os erros de falta de palavra desceram consideravelmente, assim como os erros de tipologia textual, ainda que de modo menos acentuado. Os erros de pontuação ocorreram com a colação de vírgulas a separar o sujeito do predicado em casos como “pessoas do mesmo sangue, deveriam manter o seu grau de parentesco” e na não colocação da mesma após alguns conectores discursivos, “Portanto as pessoas não têm culpa”. Os erros de acentuação incidiram na não acentuação das palavras esdrúxulas e graves como “legítimo”, “íntima” e “indivíduos”, “egoísta”, tendo-se repetido a não acentuação do pronome pessoal “nós” e a 3.^a pessoa do singular do verbo “estar”. A nível ortográfico destacou-se a escrita errada de palavras como “deficiente” e “precoce”.

No que diz respeito à heterocorreção, só o erro de repetição (redundância e repetição constante de uma mesma palavra) foi heterocorrigido na totalidade, os erros de pontuação e acentuação atingiram quase a totalidade da heterocorreção (Fig. 19). Assim, numa tipologia de erros, a heterocorreção foi total, mas não se verificou nos erros que ocorreram com maior frequência.

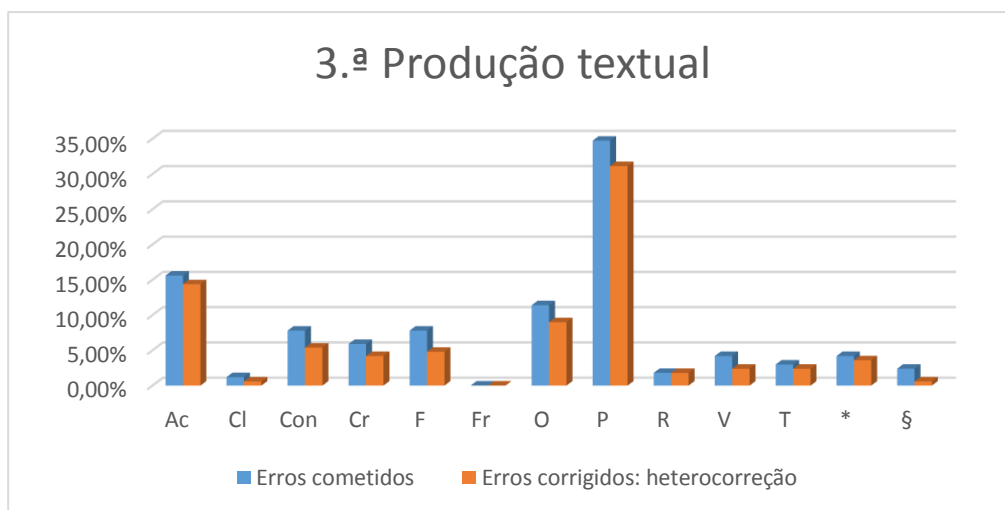


Figura 19

No terceiro texto, na heterocorreção efetuada pelo aluno A, todos os erros marcados foram heterocorrigidos (Fig. 20).

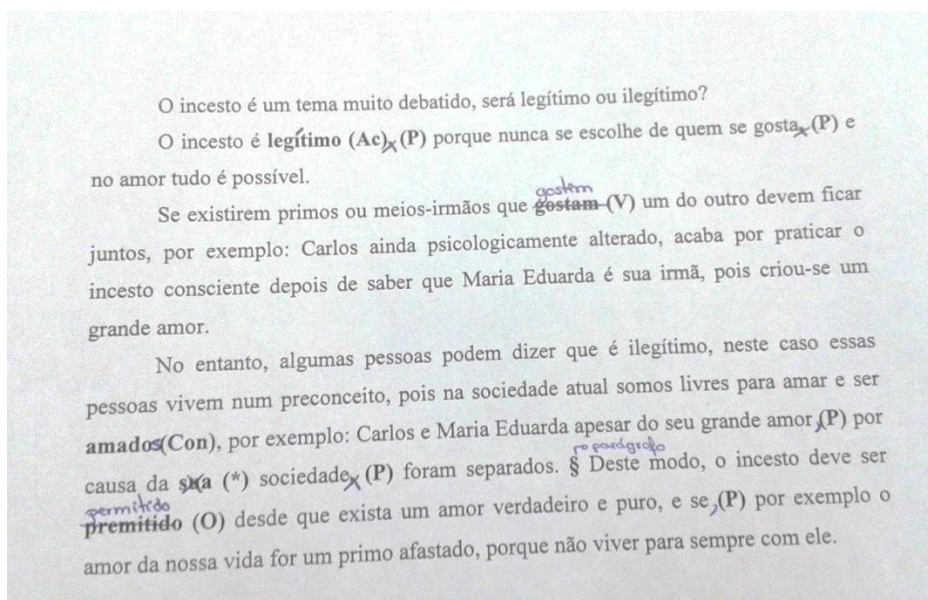


Figura 20

Desta forma, confirma-se que o aluno A e, tendo em conta as anteriores produções, não apresentou dificuldades na heterocorreção.

Relativamente à estrutura do texto, o aluno autor do texto definiu a tese “o incesto é legítimo” e introduziu o argumento de verdade universal “nunca se escolhe de quem se gosta e no amor tudo é possível”, todavia insere os dois elementos, tese e argumento na mesma frase. Apresentou o exemplo do argumento baseado na obra *Os Maias*, introduziu o contra-argumento e recorreu novamente ao exemplo de *Os Maias*, construiu corretamente a síntese de acordo com a tese.

Esta última produção textual teve por base a realização de uma ficha de planificação (cf. *supra* p.97), apesar de este conteúdo já ter sido leccionado, os alunos não realizavam esta fase

do processo de escrita. Contudo, as planificações não serão objeto de análise deste trabalho, apenas foram distribuídas para consciencializar os discentes das três etapas que envolvem a atividade escrita.

Na heterocorreção efetuada pelo aluno B, tal como no texto anterior, este apresentou algumas dificuldades (Fig. 21).

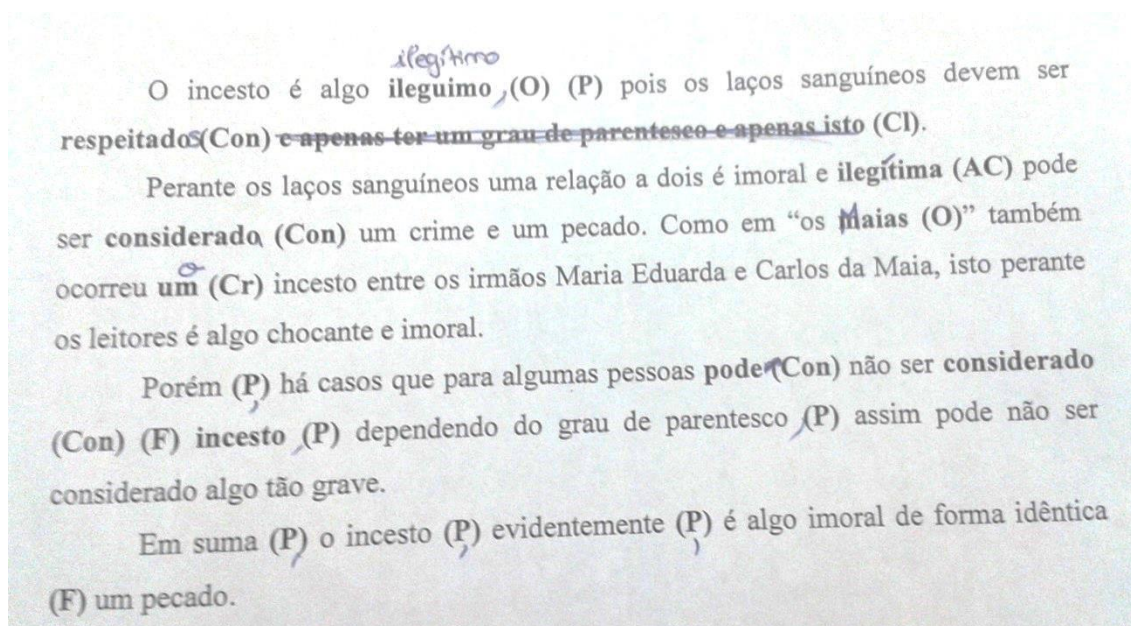


Figura 21

Os erros de ortografia, acentuação, coerência e pontuação foram corrigidos na totalidade. O aluno B registou algumas dificuldades na heterocorreção dos erros de concordância e falta de palavra, tal como no texto anterior voltou a não corrigir os erros de falta de palavra e de concordância em número.

No que diz respeito à estrutura do texto expositivo-argumentativo, o aluno introduziu a tese “o incesto é algo ilegítimo” seguido do argumento de verdade universal “perante os laços sanguíneos uma relação a dois é imoral e ilegítima pode ser considerada um crime” e introduziu o exemplo referente à obra *Os Maias*. Tentou introduzir o contra-argumento de verdade universal, no entanto não o rebateu e contrariou a tese. Apresentou a síntese coerente com a tese “Em suma, o incesto, evidentemente, é algo imoral, de forma idêntica a um pecado”.

Na heterocorreção efetuada pelo aluno C (Fig. 22), que havia sido o discente que tinha demonstrado mais dificuldades neste processo, neste último texto realizou uma heterocorreção muito próxima do total, revelando uma evolução.

Heterocorrigiu os erros de coerência relativos à substituição da preposição “ao” pelo

artigo definido “o” e a substituição da preposição “em” pelo artigo definido “o”. Dos dois erros de pontuação apenas um foi corrigido corretamente, houve uma tentativa de heterocorreção do segundo erro, no entanto o aluno colocou um ponto final, quando deveria ter colocado uma vírgula. Relativamente aos dois erros de falta de palavra, foi corretamente colocado o pronome relativo “que”, porém, no segundo erro deste tipo o aluno em vez de ter colocado a preposição “do” colocou a conjunção “como”, não conseguindo corrigir o erro de falta de palavra. Os erros de concordância, acentuação e ortografia foram corretamente corrigidos.

No que diz respeito à apreensão da estrutura do texto, o aluno introduziu a tese “a união entre dois parentes é considerada imoral” e apresentou o argumento de verdade universal “dessa união surgem diversos problemas”, seguido do seu exemplo “o fruto dessa união nascer com uma deficiência”. Tentou introduzir o contra-argumento de verdade universal “as pessoas não escolhem por quem se apaixonam”, seguido do seu respectivo exemplo “se dois primos, dois irmãos...se apaixonam nenhum deles tem culpa por o fazer” no entanto, não o rebateu e contrariou a tese. Apesar das falhas ao nível da construção do contra-argumento, o texto comporta todos os elementos da tipologia expositiva-argumentativa.

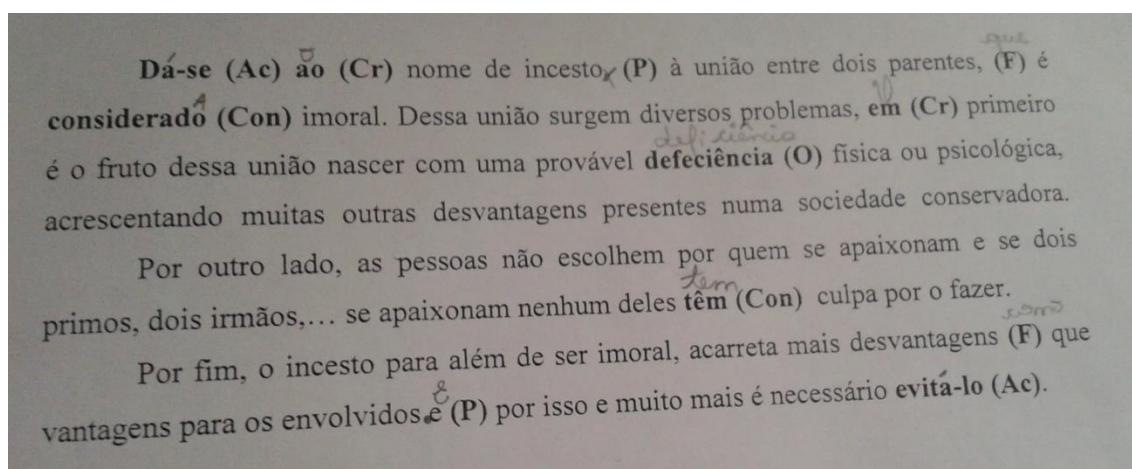


Figura 22

Relativamente aos conectores discursivos, a percentagem mais alta de utilização incidu sobre os conectores de oposição/refutação, nomeadamente o conector “mas”, seguidos dos conectores de causa, adição e de conclusão. Em menor percentagem apareceram os conectores de explicitação e exemplificação (Fig. 23).



Figura 23

Do total de conectores utilizados 4% foram colocados indevidamente, esta colocação incidiu nos conectores de oposição, mais concretamente na colocação do conector “no entanto” (Fig. 24).

D. João de Portugal voltou, **regressou (R)**, quer dizer que o destino aqui esteve presente. Outro exemplo foi o de Maria (**P**) filha de Madalena (**P**) que nasceu com uma doença o quer dizer que quando ela nasceu o destino dela já estava traçado; **nasceu com uma doença (R)**.

No entanto (Cr), todos temos um destino e uma missão para fazer na vida.

Figura 24

O aluno deveria ter introduzido um conector de explicitação, como “ou seja” e não o conector de oposição, uma vez que o discente não introduziu qualquer oposição à frase anterior, apenas continuou a ideia já apresentada.

Tendo em conta a análise de dados realizada constata-se que a reescrita foi essencial para a apreensão da estrutura do texto expositivo-argumentativo e que a aplicação do código de erros, em modo de heterocorreção, verificou-se profícua, uma vez que houve erros que foram corrigidos na totalidade.

11.2. Análise das produções escritas na turma de Espanhol

Este ponto da análise iniciar-se-á com a abordagem aos erros cometidos pelos alunos ao longo dos três textos (Fig. 25)⁹.

O segundo texto foi aquele que conteve o menor número de erros, por oposição ao terceiro em que foram cometidos mais erros. A heterocorreção atingiu os valores mais altos na terceira produção e mais baixos na segunda.

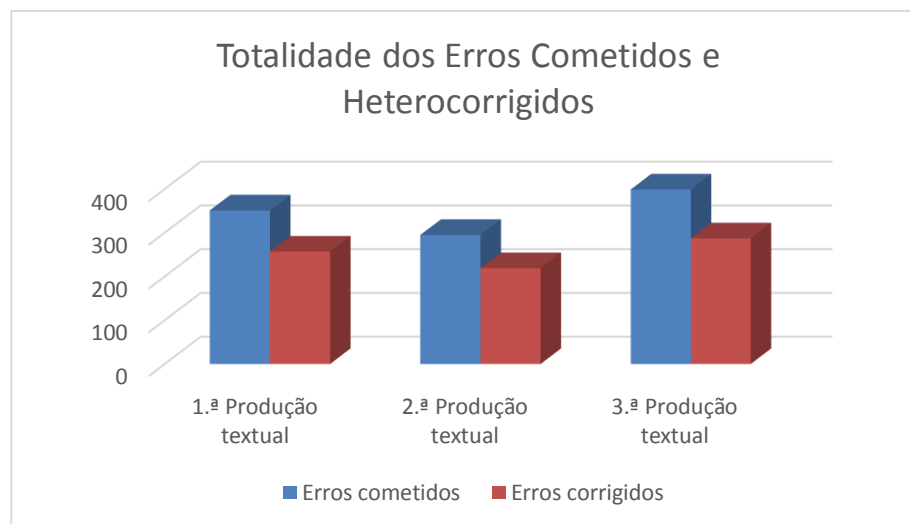


Figura 25

Na análise individual dos erros cometidos e heterocorrigidos (Fig. 26), no primeiro texto 28% dos erros ocorreram sobre a ortografia, foram contabilizadas as palavras escritas de forma incorreta, das quais se destacaram a escrita de palavras com dois “ss” juntos como “professora”, em vez de “profesora”, a utilização da conjunção copulativa “e” em vez de “y”, a conjunção “quando”, em vez de “cuando”. Considera-se que estes erros são fruto da influência da LM na aprendizagem de ELE. Erros como “felizes” em vez de “felices” e “veer” em vez de “ver” ocorreram por desconhecimento da LE. No primeiro caso os alunos não assimilaram as exceções da formação do plural, o segundo erro crê-se que é resultado da analogia com o verbo “leer”. Apesar de os erros de ortografia terem sido os que ocorreram com maior frequência a sua heterocorreção atingiu cerca de 80% de correções.

Aos erros ortográficos seguiram-se os de acentuação, as palavras foram incorretamente acentuadas em 15% dos casos em palavras como: “mí”, “día”, “pues”, “es”. O monossílabo “mi” apareceu sem acento quando este deveria ser colocado, por este motivo, este erro foi

⁹ Tendo em conta o nível em que os alunos se encontram optou-se por não marcar alguns erros. No entanto, no anexo 22 encontram-se detalhados todos os erros que não foram marcados seguidos da respetiva correção.

igualmente marcado como erro de palavra fora de contexto. Por isso, o erro de palavra fora de contexto ocorreu em 12% dos casos. A palavra “día” apareceu recursivamente sem acento, o que denota a dificuldade de acentuação das palavras graves compostas por hiatos, o conector “pues” e a forma verbal da 3.^a pessoa do singular do verbo ser, “es”, foram acentuadas. Crê-se que este último erro de acentuação ocorreu por influência da LM, o Português, uma vez que a 2.^a pessoa do singular do verbo é acentuada. Esta tipologia de erro obteve a percentagem de heterocorreções mais elevada, 94%.

Os erros de pontuação e de conjugação verbal situaram-se nos 10%. Nos erros de conjugação verbal, estão inseridos os verbos que foram conjugados no tempo e modo errados e os que foram escritos incorretamente, sendo que estes últimos foram também marcados como erros de ortografia. Assim, encontram-se verbos conjugados no indicativo quando teriam de estar conjugados no conjuntivo, como é o caso do verbo “dar”, que foi conjugado na 3.^a pessoa do plural do indicativo, “dan”, quando teria de estar conjugado no conjuntivo “den”. Estes erros apresentaram 56% de heterocorreções.

Com uma percentagem de 9%, encontram-se os erros de falta de palavra, este erro ocorreu com a construção da perífrase verbal “ir a + infinitivo”, nas quais a preposição “a” não foi colocada, como é o caso de “van hacer”, em vez de “van a hacer”. Estes erros foram corrigidos em 70% dos casos.

Os erros de concordância e palavra inexistente apresentaram valores de 4 e 3%. Os erros de concordância abarcam aqueles que foram cometidos em género e em número, sendo que ocorreram maioritariamente nos casos de concordância em género cometidos por influência de erros de palavra fora de contexto, como ocorre no caso da escrita de “los casales”, em vez de “las parejas” e “es la altura de los chocolates”, em vez de “es la época de los bombones” el momento de los chocolates”. Este tipo de erros atingiu uma heterocorreção de 53%. Os erros de palavra inexistente incidiram sobre a escrita de palavras que não são espanholas, como “lamechas” e “lanche” e obtiveram uma heterocorreção de 90%. Apesar da ocorrência de outros erros estes foram aqueles que ocorreram de modo mais significativo.

Destaca-se o facto de nenhum tipo de erro ter sido heterocorrigido na totalidade.

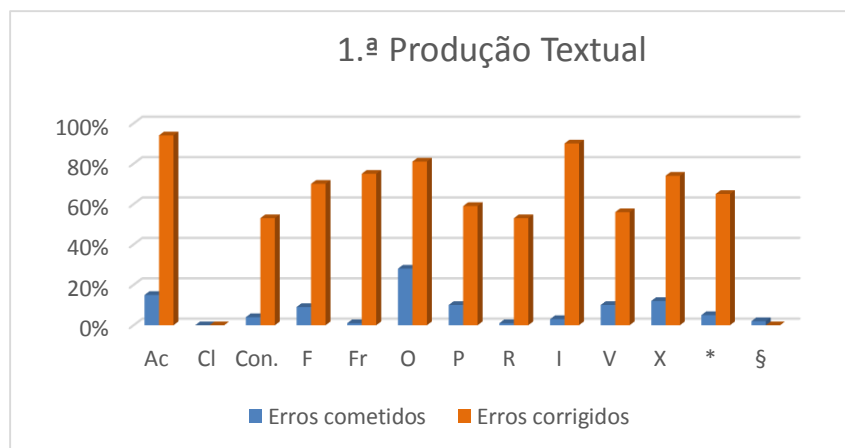


Figura 26

Apesar de não ter existido nenhuma heterocorreção total, houve textos em que os discentes se aproximaram desta. Como se pode verificar nos casos dos alunos A (Fig. 27) e B (Fig. 28).

§ Para mí, el día de San Valentín no me encanta pero ~~tambien~~-no (X) me fastidia; para mí este día es todos los días; considero que es muy comercial como por ejemplo el día (Ac) de ^{Navidad} ~~navidad~~ (O) ^{el día} ~~x~~ (*), (P) (F) de la madre ^{el día del} ~~y~~ (X) (F) padre.

Claro, ^{por supuesto} ~~prusuposto~~ (O) es muy divertido ^{ver} ~~veer~~ (O) a las parejas escribir cartas, poesías y enviar regalos, pero las personas que en ^{aquel} ~~aque~~ (O) momento no tienen novio o novia se quedan muy deprimidas, (P) pero un día en el futuro esas personas ^{vani a tener} ~~teran~~ (O) (V) novios o novias y claro, a ^{mí} ~~mi~~ (Ac) (X) me encanta porque es la (Con.) altura (X) de los chocolates ^y ~~e~~ (O) dulces ^{compartidos} ~~partillados~~ (I) a dos. ^{el momento}

Figura 27

O aluno A não conseguiu corrigir “también no” para “tampoco”, nem “prusupesto” para “por supuesto”, crê-se que estas falhas na correção são consequência do nível A2.

O verbo “tener” foi conjugado incorretamente, o aluno deveria ter escrito o futuro do indicativo “tendrán”, mas na heterocorreção este erro não foi corrigido para a sua forma correta do futuro, foi substituído por uma perífrase verbal com valor de futuro que acaba por ser igualmente correta, “van a tener”. Todos os restantes erros marcados foram corrigidos.

O aluno B efetuou uma heterocorreção quase total. Não conseguiu corrigir a palavra inexistente “ainda” por o advérbio “aún”, colocou incorretamente o conector “aunque” e o artigo definido “el”, uma vez que este é incompatível com o adjetivo possessivo. No entanto, todas as demais palavras foram corrigidas, pelo que esta heterocorreção verificou-se profícua.

Destaca-se o facto de nem o aluno A nem o aluno B terem colocado qualquer indicação para a heterocorreção do erro de parágrafo.

§ A ^{el} ~~mi~~ (Ac) (X) me encanta ^{el} ~~el~~ (Ac) (X) día de San Valentín (Ac) (P) ^{Pienso} ~~acho~~ (I) que es
 un ^{buen} ~~bueno~~ (O) día para ^{tienez} ~~ter~~ (O) (V) un ^{momento} ~~momento~~ (O) romántico (Ac) a ^{dos} ~~dos~~ (O).
^{Pienso que es} ~~Acho~~ (I) (F) (F) un ^{buen} ~~bueno~~ (O) día para mostrar ^{aunque} ~~ainda~~ (I) más ^{el} ~~q~~ (*) ^{muestro} ~~nosso~~ (O)
 amor por esa ^{persona} ~~pesoa~~ (O).
^{encomentan} También (Ac) me ^{encanta} ~~encanta~~ (V) (Con.) los chocolates de San Valentín (Ac) ^{de} ~~y~~
 (O) las ^{son presas} ~~surpresas~~ (O) de ^{muestro} ~~nosso~~ (O) ^{comparteo} ~~compañero~~ (O).
^{mucho} En conclusión (P) a ^{mi} ~~mi~~ (Ac) (X) me ^{gusta} ~~gosta~~ (O) (F) día de San Valentín (Ac) por
^{muchas} ~~muchas~~ (O) cosas.

Figura 28

Apesar de o aluno A e o aluno B terem efetuado heterocorreções quase totais, o aluno C apresentou várias dificuldades (Fig. 29).

O aluno não conseguiu corrigir os erros de verbo e de ortografia, continuando a utilizar os dois “ss” com a tentativa de heterocorreção do errado “tive-se”, para “tuvisse”, em vez de “tuviese”, no entanto este conteúdo gramatical não é alvo de lecionação no nível A2. Não corrigiu o errado “gusta-se” para o pretérito imperfeito do conjuntivo “me gustase”, uma vez que este conteúdo gramatical ultrapassa o nível no qual os alunos se encontram. O discente colocou o verbo no condicional “me gustaria”, mas escreveu-o sem acento. Ainda no domínio verbal, o aluno não corrigiu a 3.ª pessoa do plural do presente do indicativo do verbo “costumar”, indicou que em Espanhol este verbo é designado “soler”, mas conjugou-o na 3.ª pessoa do singular do presente do indicativo e não do plural. Apesar de ter colocado a preposição “a” acentuou-a erradamente, “à la luz de las velas”. O aluno não corrigiu o errado “talvez”, para “tal vez” contudo, conseguiu corrigir os restantes erros marcados.

^{noio} El día de San Valentín para ^{mi} ~~mi~~ (Ac) (X) es un día normal porque no tengo
~~noivio~~ (O).
 Por otro lado (P) se (X) ^{tuviese} ~~tive-se~~ (O) (V) ^{noivio} ~~noivio~~ (O) ^{talvez} ~~talvez~~ (O) ^{me gustaria} ~~gusta-se~~ (O) (V)
~~de~~ (*) el día de ^{las novias/enamorados} ~~(F) noivios~~ (O).
^{noivos} En (*) ^{el} ~~el~~ (O) día de San Valentín (Ac) ^{customam} ~~customam~~ (O) (V) ^{dar regalos} ~~dar~~ prendas (X) (F)
^{os} ~~os~~ (O) ^{noivos} ~~noivios~~ (O), (P) ^{es} ~~mu~~ (O) ^{muy} ~~bonito~~ (O) ^{cuando} ~~quando~~ (O) dan peluches y rosas
^{suele} ~~Customam~~ (O) (V) ^{hacan} ~~fazer~~ (O) (I) ^{mercedas} ~~lanche~~ (I) (Con.) ^{romanticas} ~~románticos~~ (Con.) (F) ^{a la luz} ~~el~~
 (Con.) ^{de la} ~~luz~~ (F) ~~el~~ (Con.) (F) ~~velas~~.

Figura 29

No segundo texto (Fig. 30), a percentagem de erros mais elevada voltou a incidir na ortografia, com um total de 23%, havendo erros que voltaram a ser repetidos como a escrita

de palavras com dois “ss” juntos em casos como “profesión” em vez de “profesión” a utilização da conjunção copulativa “e” em vez de “y”, o verbo “veer” em vez de “ver”, o uso do pronome indefinido “tudo” em vez de “todo”. Apesar da percentagem de erros cometidos em relação ao texto anterior ter baixado de 28 para 23%, a heterocorreção dos erros ortográficos não seguiu a mesma direção, uma vez que na produção anterior esta foi de 81%, nesta segunda produção foi apenas de 69%. Seguiram-se os erros de acentuação em 16% dos casos, depois os erros de falta de palavra e palavra fora do contexto, com 13%. Os erros de acentuação incidiram, mais uma vez, no monossílabo “mi”, em vez de “mí”, na acentuação das palavras compostas por ditongos e hiatos como “profesión”, “fotografía”, e na acentuação do verbo “ser” na 3.^a pessoa do singular. Estes erros obtiveram uma heterocorreção de 89%.

Em relação à heterocorreção da produção anterior, a percentagem diminuiu. Os erros de palavra fora de contexto incidiram na falta de acento no monossílabo “mí”, na utilização do falso amigo “suceso” em vez de “éxito”, na colocação do artigo neutro “lo” em vez do artigo masculino “el”, que obtiveram uma heterocorreção de 78%, ao contrário da produção anterior que apenas tinha atingido os 74%. O erro de falta de palavra voltou a incidir na falta da preposição “a” nas perífrases verbais, “voy a estar”. Estes erros atingiram uma heterocorreção de 68%, ligeiramente mais baixa que no texto anterior.

Verificou-se uma subida no erro de palavra a mais, para 9% e centrou-se na colocação da preposição “de”, em casos como “me gusta mucho de ver a las personas” e atingiu uma heterocorreção de 93%, o valor mais alto nesta produção. Os erros de concordância registaram o mesmo valor do texto anterior, 4%, e os erros de concordância em número recaíram sobre a concordância plural do verbo “gustar”. Os erros de concordância em género incidiram em palavras como “área”, “un área” e não “una área”, tal erro é decorrente do desconhecimento da regra de cacofonia aplicada às palavras iniciadas por [a] tónico. A heterocorreção destes erros, em relação ao texto anterior, baixou ligeiramente.

Os erros de conjugação verbal desceram, registando neste texto 7% ao contrário dos anteriores 10%, verificou-se uma subida na heterocorreção, passando de 56% para 65%. Estes erros incidiram sobre o infinitivo conjugado em casos como “conoceremos” e “ayudarnos” e na utilização do presente do indicativo em vez do conjuntivo. Os erros de palavra inexistente subiram de 3 para 7% em relação à produção anterior, assim, foram escritas palavras como “ruiva” e “dança”. Este erro foi heterocorrigido em 76% dos casos.

As restantes tipologias de erros ocorrem de modo reduzido não tornando a sua análise relevante. Mais uma vez, nenhum tipo de erro teve uma heterocorreção total.

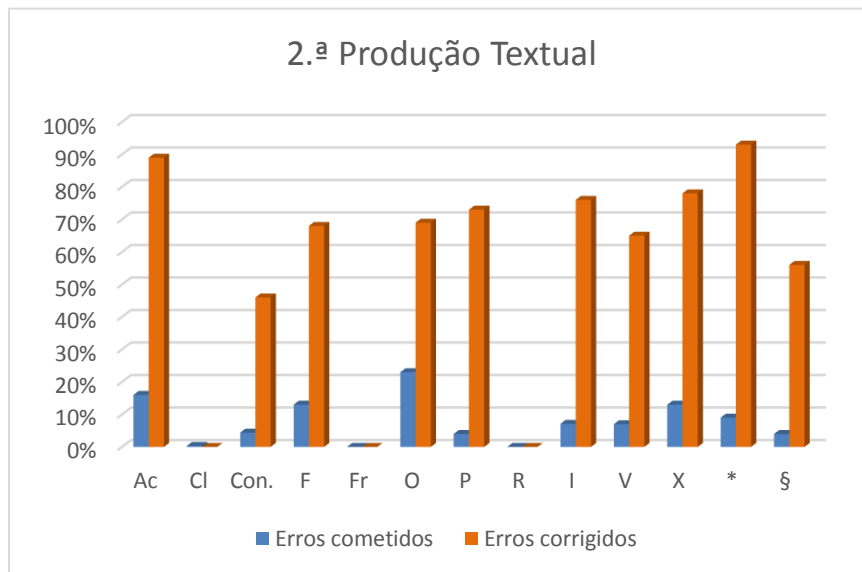


Figura 30

Seguindo os resultados obtidos pelos alunos A, B e C, constata-se que o aluno A (Fig. 31) a nível ortográfico identificou a falta da apócope na palavra “primero” e corrigiu-a corretamente para “primer”, corrigiu “sempre” para “siempre” e colocou o pronome pessoal antes do verbo “gustar”. Corrigiu a colocação indevida da preposição “de” e a palavra “tirar” por “sacar”, autonomamente, colocou no condicional o verbo “querer” que estava conjugado no pretérito imperfeito do indicativo, contudo também deveria ter corrigido o primeiro “quería”. O erro de conjugação verbal relativo ao verbo “descubrir” não foi corretamente corrigido, uma vez que este foi colocado na 3.ª pessoa do singular do pretérito indefinido, mas para estar correto teria de estar na 1.ª pessoa do singular do pretérito perfeito, “he descubierto”. O aluno tentou colocá-lo na pessoa em causa, mas não o acentuou. O substantivo “sonrisas” não foi corretamente corrigido, o discente corrigiu o erro de concordância anterior e passou o artigo definido para o feminino, mas escreveu erradamente o substantivo. O erro de palavra fora de contexto, “precisan” não foi corrigido para “necesitan”. Relativamente à acentuação, o advérbio “psicológicamente” na heterocorreção é erradamente acentuado.

O aluno A apresentou uma heterocorreção equiparada à do primeiro texto.

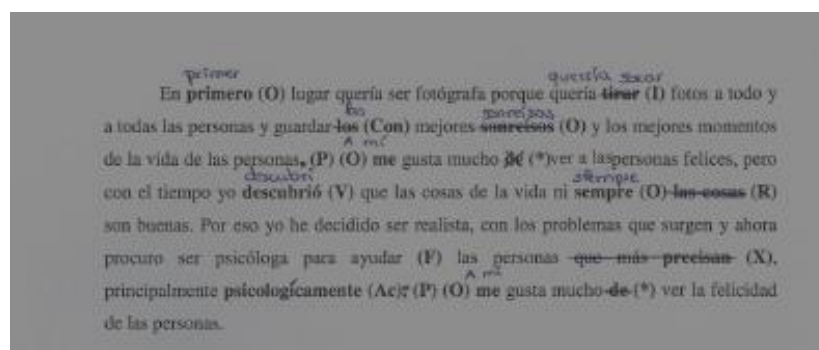


Figura 31

O aluno B, no texto anterior aproximou-se da heterocorreção total, no segundo (Fig. 32) voltou a aproximar-se da mesma. Conseguiu corrigir todos os erros marcados com a exceção do errado “propria” em vez de “propia” e “si tiver” em vez de “tengo” tendo apresentado uma heterocorreção eficaz e demonstrado evolução em relação ao texto anterior.

Yo quiero trabajar con arte ^{como} ~~cómo~~ (Ac) ^{designer} ~~design~~ (O) de interiores pues a mí me encanta el mundo ^{del} ~~de~~ (F) arte, me gusta cambiar ^{mi} ~~mi~~ (Ac) (X) habitación, me gusta ver calles en ordenador ^{para} ~~por~~ (X) ^{vez} ~~veer~~ (O) los trabajos de muchos ^{designers} ~~desingners~~ (O).
 Me ^{gustan} ~~gusta~~ (Con) calles con ^{muchas} ~~muy~~ (Con) flores ^y ~~e~~ (O) ^{mucha} ~~muy~~ (Con) color. (F) Quiero ~~no~~ (*) tener jefes, (P) quiero ser ^{mi} ~~mí~~ (X) (Ac) ^{propia} ~~propria~~ (O) ^{jefe} ~~jefe~~ (Con) (P) ^{si} ~~se~~ (X) yo ~~tener~~ (V) compañeros en mi trabajo ^{espere} ~~espiero~~ (O) ^{que dairme} ~~dar me~~ (V) (X) bien con ellos.
^{tuvier}

Figura 32

O aluno C que no texto anterior apresentou algumas dificuldades na heterocorreção, nesta produção, essas dificuldades mantiveram-se (Fig. 33).

O aluno corrigiu o erro ortográfico “tudo” para “todo”, mas não os substantivos “creativa”, “creaciones”, “propio” e “acesorios” tentou corrigir, de forma errónea, a última palavra, uma vez que colocou o acento quando esta não é acentuada. Não eliminou os erros de palavra a mais, no entanto corrigiu os erros de conjugação verbal e palavra inexistente, mas não corrigiu os erros de concordância em género. Na parte final do texto, o aluno não corrigiu a frase com as indicações fornecidas pelo código, uma vez que teria de ter obtido a seguinte frase “para que a mi jefe le gusten mis creaciones”, o discente constrói uma frase pouco coerente “para ayudar a mi jefe para que él se quede fascinado con mis creaciones”. O aluno C foi o que mostrou mais dificuldades na heterocorreção.

La profesión que pienso tener en el futuro es estilista porque desde pequeña mí (X) fascina el mundo de la moda, ropa, zapatos y ^{acesorios} (O).
 Mi (Ac) (X) sueño es ver personas con prendas de vestir hechas por mí, pero es muy difícil porque tengo miedo de (*) (F) (F) las personas no (F) ^{gustan} (V) ~~do~~ (*) (F) que creo. Soy muy comunicativa, ^{creativa} (O), divertida luego espero que mi relación con mis compañeros sea muy buena y con mi jefe: a pesar de querer ser jefe (Con) ~~de~~ mi ^{proprio} (Con) (O) (P) (O) en lo (X) ^{comenzo} (O) ~~farei~~ (I) de todo (O) para (F) (F) mi jefe (F) ^{gustar} (V) de (*) mis ^{criaciones} (O).
^{ayudar} ~~ayudar~~ ^{que él se queda} ~~que él se queda~~ ^{fascinado con} ~~fascinado con~~ ^{mis} ~~mis~~ ^{creaciones} ~~creaciones~~

Figura 33

Na terceira produção o erro ortográfico voltou a registar os valores mais altos, 27%, seguido, novamente, do erro de acentuação com 13% (Fig. 34), estes erros apresentaram uma heterocorreção de 72 e 88%, valores próximos dos textos anteriores.

Mais uma vez, voltaram a ser recorrentes os erros de palavras escritas com dois “ss” como “passear” em vez de “pasear”, o verbo “veer” em vez de “ver”, o gerúndio “piensando”, em vez de “pensando” e a conjunção copulativa “e” em vez de “y”. Os erros de acentuação incidiram nas palavras graves como “días”, “iría”, na acentuação da 3.ª pessoa do singular do verbo “ser” e na falta de acento no pronome “mí”. Como nas outras produções, os erros de falta de palavra, palavra fora do contexto, palavra a mais, palavra inexistente e conjugação verbal apresentaram valores muito próximos, entre os 7 e 12%.

Os erros de falta de palavra estiveram novamente relacionados com a perífrase verbal em casos como “voy trabajar” em vez de “voy a trabajar”. Os erros de palavra fora de contexto prenderam-se com a colocação da preposição “de” em vez da preposição “en” como referência à utilização de um meio de transporte, “ir de coche” em vez de “ir en coche”. Os erros de palavra a mais incidiram na colação do artigo definido antes do nome de regiões, cidades e países “ir de vacaciones para el Algarve” em vez de “ir de vacaciones para Algarve”. O erro de palavra inexistente ocorreu com a colocação do pronome pessoal da 2.ª pessoa do plural “os”, “de vuestra hija, que vos ama”, em vez de “vuestra hija, que os ama”. Os erros de conjugação verbal ocorreram com a não colocação do gerúndio, em casos como “estoy a pensar” em vez de “estoy pensando” e, novamente, a colocação do presente do indicativo em vez do conjuntivo, “espero que me dejan ir” em vez de “espero que me dejen ir”. A heterocorreção destes rondou os 60 a 70%, valores próximos dos textos anteriores.

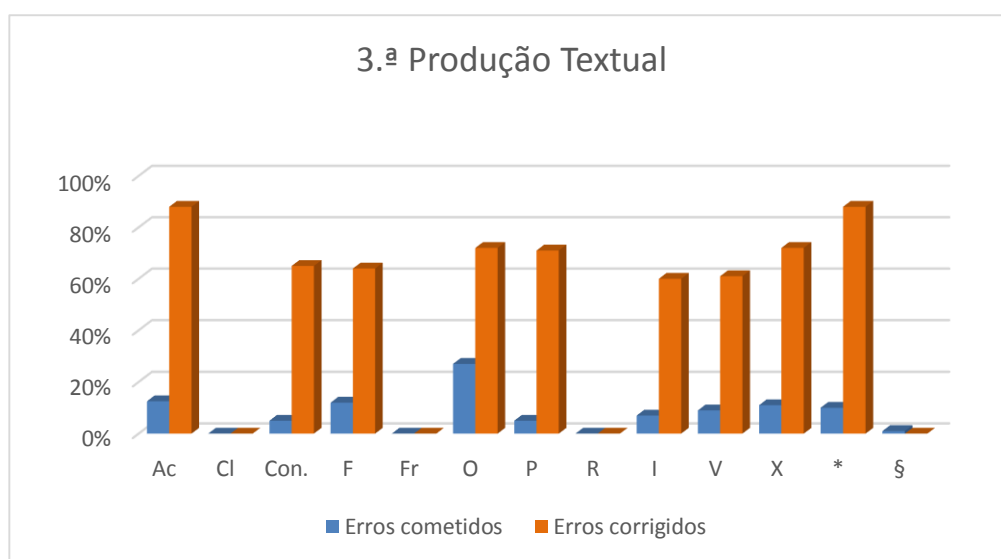


Figura 34

O texto heterocorrigido pelo aluno A atingiu uma heterocorreção quase total (Fig.35), apenas não conseguiu corrigir um erro de acentuação e de ortografia.

Queridos padres:

Quiero ir de vacaciones para “Meo Sudoeste”, el “Meo Sudoeste” ^{va} **vá (Ac)** a durar aproximadamente una semana.

Estoy ~~a~~ (*) ^{pensando} **pensar (V)** ~~en~~ (*) ^{a lo} ir **a el (O)** “Meo Sudoeste” con varios amigos: Marta, Inês, Joana, Madalena, Brigitte, Carlos, Jôjô, **(P)** y Marisa.

Estoy ~~a~~ (*) ^{pensando} **pensar (V)** ~~en~~ (*) ^{sin} ir **de (X)** **autóbus (Ac)**.

En mi opinión pienso que **devo (O)** ir porque yo saqué buenas ^{clasificaciones} **classificaciones (O)**.

Prometo ^{comportarme} **comportar-me (O)** bien.

Besos

Figura 35

O aluno não acentuou corretamente a palavra aguda “autobús”, não corrigiu corretamente o substantivo “classificaciones” para “calificaciones”, nem corrigiu “a el” para “al”. Os restantes erros marcados foram corretamente corrigidos, toda a heterocorreção efetuada por este aluno revelou-se profícua.

O aluno B que atingiu, nas anteriores produções, níveis de heterocorreção elevados, neste último texto, obteve o mesmo resultado, apenas não conseguiu corrigir um erro de concordância (Fig. 36).

Querido papá:
^{Me gustaría} **(F) Gostava (O)** mucho que me ^{dejasen} **dejen (Con)** ir de vacaciones para ^{Nueva} **Nova (O)** York con mi amiga Júlia. Estamos ^{pensando} **piensando (O)** ~~en~~ (*) ^{em} ir **de (X)** barco.
 Soy muy responsable y buena ^{alumna} **aluna (O)** por ^{eso} **isso (O)** ^{tiene} **tenhe (O)** ~~de~~ (X) me dejar ir.
^{Nosotros} **Nos (X)** estamos ^{pensando} **piensando (O)** ir ^{a hacer} **(F) haser (*)** compras, ir a ^{conciertos} **consertos (O)**, visitar casinos y ^{hacer} **haser (O)** ^{masajes} **masagens (O)**.
 Prometo ~~me~~ (*) ^{preguntar} **preutar (I)** (V) muy bien y ^{trago} **trago (V)** ^{unos} **un (Con)** ^{regalos} **presentitos (X)**.

Un beso

Figura 36

O verbo “dejar” teria de estar conjugado na 2.^a pessoa do singular do presente do conjuntivo e não na 3.^a pessoa do plural do pretérito imperfeito do conjuntivo. Todos os restantes erros marcados foram corretamente corrigidos. Tal facto denota a proficiência da heterocorreção.

O aluno C que nas produções anteriores apresentou maiores dificuldades, nesta última, apesar de continuar longe dos resultados obtidos pelos alunos A e B apresentou uma evolução em relação aos erros que corrigiu anteriormente (Fig. 37).

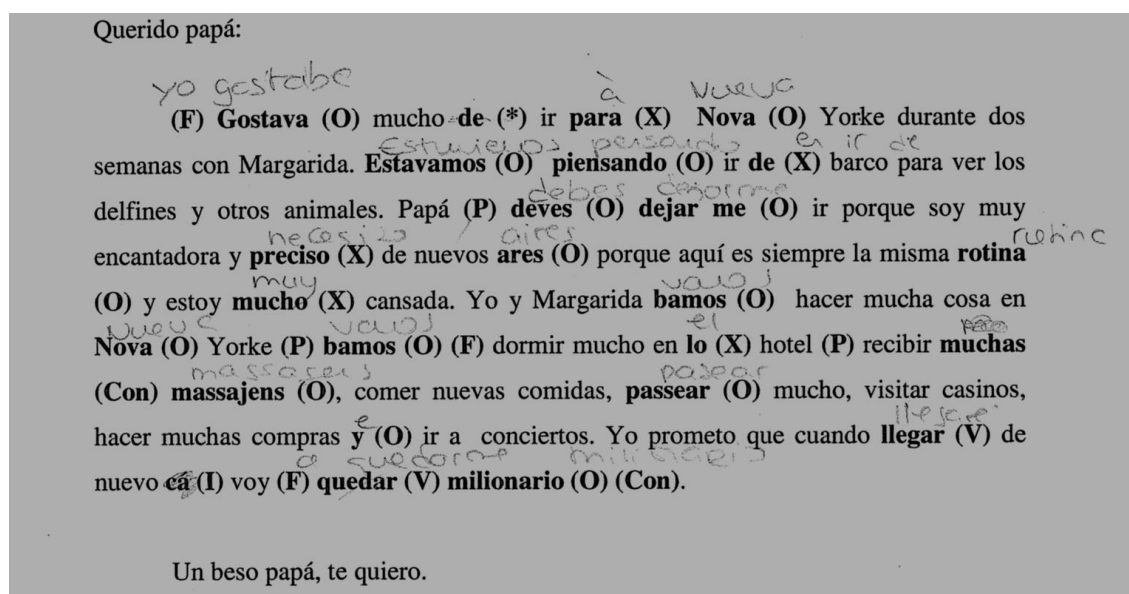


Figura 37

O aluno não colocou o pronome pessoal “me” correspondente ao verbo “gustar” e substituiu pelo pronome pessoal “yo” dando origem a um erro sintático. Relativamente aos erros ortográficos não conseguiu corrigir o verbo “estar” colocando-o de forma incorreta na 2.^a pessoa do plural do pretérito indefinido, a nível ortográfico e de concordância em género não corrigiu corretamente a palavra “masajes” perpetuando a utilização dos dois “ss”, a palavra “millonaria” não foi corrigida, a palavra inexistente “cá”, pelo advérbio “aquí” e voltou a incidir na acentuação da preposição “a”, na não colocação da mesma no caso de perífrase verbal, e a não substituição da preposição “de” por “en”. Apesar destas falhas, há erros de ortografia, de palavra fora do contexto que foram corrigidos, como é o caso de “preciso” para “necesito”, “rotina” para “rutina”, “ares” para “aires”, “bamos” para “vamos”, “e” para “y”.

Apesar das dificuldades de heterocorreção do aluno C, ao longo dos três textos, neste último verificou-se uma melhoria na correção dos erros ortográficos.

Relativamente aos conetores discursivos (Fig. 38), os mais usados foram os de tipo causal dos quais se destacaram o “porque” e o “pues”, seguidos dos conclusivos e dos ordenadores de informação.

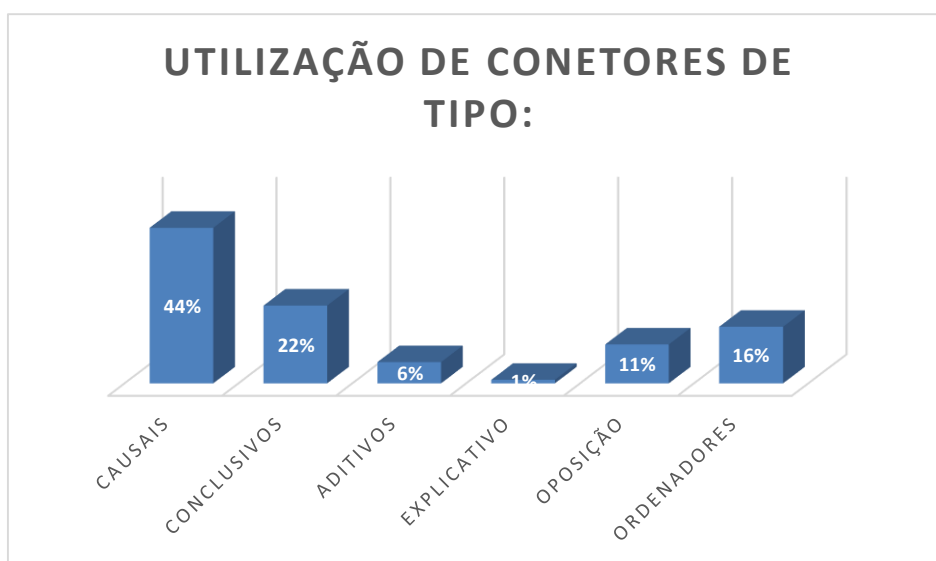


Figura 38

No entanto, nem todos os conetores foram bem utilizados, 11% destes foram mal colocados sendo que esta percentagem recaiu sobre ordenadores da informação, uma vez que vários alunos utilizaram o conector “por otro lado” sem referirem anteriormente o conector “por un lado”, para que a frase pudesse ser coerente (Fig. 39).

§ Me fastia (O) (V) el día (F) San Valentín porque lo passo (O) solo (Con.).

Por un lado (X) (P) porque el día (F) San Valentín es los (*) todos (F) os (*) días para que (X) tien (O) (V) noivo (O).

Figura 39

O aluno colocou o conector “por un lado”, mas não dá continuidade à frase para poder introduzir o conector “por otro lado”, deste modo a sua utilização deixa de ser coerente.

Tendo em conta a análise descrita e o facto de estarmos perante alunos do nível A2, os valores da heterocorreção consideram-se proficientes, demonstrado, que mesmo durante a aprendizagem de uma LE, os discentes podem ser elementos ativos no processo de revisão.

12. Proposta de Remediação

A aplicação da proposta didática foi acompanhada de algumas limitações que tiveram de ser solucionadas e outras que, numa futura aplicação didática do tema, será proveitoso introduzir (Fig.40).

Limitação	Proposta de Remediação
Apesar de ter sido lecionada anteriormente a tipologia expositiva-argumentativa, aquando da realização do texto de controlo, os discentes demonstraram possuir um escasso domínio da sua estrutura.	Para que a segunda produção textual obedecesse à tipologia proposta foi necessário que esta ocorresse em processo de reescrita do primeiro texto. Como tal, este texto teve de ser objeto de autocorreção e não heterocorreção. Contudo, neste primeiro texto, o processo de revisão deu origem a um novo ciclo de redação, assim foi reforçado o facto de que a etapa de revisão não representa apenas uma mera leitura do texto produzido.
A aplicação do código de erros verificou-se trabalhosa para a estagiária, uma vez que implicou datilografar 21 textos na turma de Português e Espanhol, respetivamente, para as três produções textuais pedidas.	Apesar de não o ter realizado, seria vantajoso que aos discentes tivessem escrito os textos deixando uma linha de intervalo, para que a aplicação do código pudesse ser realizada diretamente nas produções textuais. Também poderia ter recorrido ao uso do computador no momento de textualização com o corretor ortográfico desativado, assim a leitura a realizar não iria implicar um esforço de decifração das caligrafias dos alunos, como iria agilizar o processo de aplicação do código, visto que já não precisaria de datilografar cada um dos textos.
O código de erros, em ambas as disciplinas, deveria ser mais simples e desta forma seria mais facilmente memorizável.	Os erros de acentuação seriam marcados com um "A" e não "Ac", os de falta de clareza com um "C" e não o "Cl", os de sintaxe da frase com um "S" e não com o "Fr" e o de palavra a mais com um "+" e não com "*".

Figura 40

Conclusões

Sendo a escrita uma atividade processual, com esta proposta didática a incidir na revisão, procurei testar a exequibilidade da aplicação do código de erros, o seu contributo para o processo de heterocorreção e a competência dos alunos na correção dos textos dos colegas. Desta forma, refletir-se-á sobre os resultados obtidos na proposta didática.

Apesar de o tema proposto incidir apenas na etapa da revisão, na disciplina de Português, tendo em conta a tipologia expositiva-argumentativa verificou-se a necessidade de analisar a estrutura deste tipo de texto ao longo das três produções. Assim, o primeiro texto foi aquele em que os alunos tiveram mais dificuldades e o terceiro aquele em que registaram uma maior apreensão da estrutura da tipologia textual.

No momento da primeira revisão, na disciplina de Português, em modo de autocorreção, nenhum tipo de erro registou uma correção total. Na revisão do segundo texto, houve uma heterocorreção total, o erro de repetição; tal ocorrência revela uma evolução positiva em relação à autocorreção, pelo que os alunos apreenderam a aplicação do código. Relativamente à estrutura do texto expositivo-argumentativo, o facto de os erros referentes à tipologia terem atingido uma heterocorreção elevada, denota que a sua estrutura começou a ser assimilada. Na terceira produção, também um tipo de erro foi heterocorrigido na totalidade, o erro de repetição de palavra. O facto de ambas as produções terem sido objeto de heterocorreções totais denota que o código constituiu um mecanismo proveitoso e que foi apreendido pelos alunos. Deste modo, é possível que os discentes se tornarem agentes ativos durante a revisão, recordando o facto de que, na amostra de estudo analisada, existiram casos de heterocorreções totais. Relativamente à aplicação do processo de revisão na turma de Espanhol, este foi realizado, na sua plenitude, em modo de heterocorreção, na análise total dos dados, nenhum tipo de erro teve uma heterocorreção total. Contudo, nos exemplos seleccionados para a amostra, há alunos que se aproximaram da heterocorreção total. Tal facto denota que o processo de revisão pode ser efetuado de forma ativa pelos discentes e não apenas pelo professor, mesmo na aprendizagem de uma LE no nível inicial. Sendo que, para além de os alunos se tornarem elementos centrais no processo de revisão, são consciencializados para a importância dos hábitos de revisão. Neste sentido, a implementação de estratégias indutivas de revisão, como o código de erros, são vantajosas para alunos e professores, uma vez que este passa a ser um trabalho realizado pelas duas partes.

É necessário destacar que o trabalho a desenvolver sobre a expressão escrita tem de ocorrer de modo sistemático para que seja possível uma evolução ascendente, no entanto por constrangimentos relativos ao número de aulas que tive oportunidade de lecionar, o tempo

dedicado a esta competência foi reduzido tendo em conta as exigências que o trabalho sobre a dimensão processual da escrita impõe. Contudo, a partir da análise dos questionários (cf. *supra* p.81), todos os alunos, em ambas as disciplinas, consideram que o trabalho de escrita realizado ao longo do ano letivo permitiu uma evolução significativa desta competência.

Em suma, pode concluir-se que apesar das dificuldades inerentes ao trabalho da competência escrita, a mesma, sendo desenvolvida de modo sistemático nas suas três fases possibilita aos discentes uma evolução ascendente. No caso concreto do processo de revisão, em heterocorreção com recurso ao código de erros, tendo em conta os resultados obtidos e a aceitação que os discentes demonstraram em relação ao mesmo, crê-se que é proveitoso aplicar o código em práticas futuras. Isto porque, os alunos ao adotarem posturas ativas perante o processo de revisão têm a possibilidade de desenvolver com maior proficiência a sua competência escrita.

Bibliografia

AMOR, Emília (1994). *Didática do Português: fundamentos e metodologias*. 2ª ed., Lisboa: Texto Editora [1993].

BARBEIRO, Luís Filipe (2000). *A profundidade do processo de escrita*. ESEL.

BARBEIRO, Luís Filipe e PEREIRA, Luísa Álvares (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

BARBERO CARCEDO, Virginia (2008). *¿Cómo acertar en la corrección?: Ventajas e inconvenientes de las técnicas de corrección de errores en la expresión oral*. Madrid: Universidad Internacional Menéndez Pelayo.

CABRAL, Maria Luísa (2001). *A escrita na sala de aula: uma abordagem processual*. Faro: Universidade do Algarve.

CARVALHO, José António Brandão (1999). *O ensino da escrita*. Braga: Universidade do Minho.

CARVALHO, José A. Brandão (2002). “Tipologias do escrito: a sua aprendizagem da escrita na aula de língua materna”, in C. Mello. II Jornadas científico-pedagógicas de Português. Coimbra: Almedina. 88-99.

CARVALHO, José António Brandão (2003). *Escrita – Percursos de aprendizagem*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

CASSANY, Daniel (1990). “Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita” in *Comunicación Lenguaje e Educación*. 6:63-80, disponível em http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/enfoques.htm (consultado em 02/04/2014).

CASSANY, Daniel (1996). *Describir el escribir: cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

CASSANY, Daniel (2008). “La expresión escrita” in *Vademécum para la Formación de Profesores – Enseñar Español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Obra dirigida por GARGALLO, Isabel e LOBATO, Jesús. Madrid: Segel-Educación [2004].

CASSANY, Daniel (2009). “La composición escrita en Ele.” *marcoELE*. Nº 9: 20, disponível em http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf (consultado em 09/04/2014).

CASSANY, Daniel (2009a). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.

CASSANY, Daniel *et al.*, (2011). *Enseñar lengua*. 11.ª ed., Barcelona: Editorial Graó [1994].

CASSANY, Daniel (2012). *Reparar la escritura – Didáctica de la corrección de lo escrito*. 16ª ed., Barcelona: Editorial Graó [1993].

CASSANY, Daniel (2012). *Reparar la escritura – Didáctica de la corrección de lo escrito*. 16ª ed., Barcelona: Editorial Graó [1993].

COLLANTES CORTINA, Fernando (2012). *El tratamiento del error en clase de ELE ¿Cómo debemos actuar?*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca.

CONSELHO DE EUROPA, (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.

DIAS, Ana *et al.*, (2009). *Programa de Português do ensino básico*. Ministério da Educação.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Grupo Didascalía, S.A.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (2002). *Programa de Espanhol - Nível de Iniciação 11º Ano Formação Específica Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas*. Ministério da Educação.

FERNÁNDEZ GARCIA, Francisco Garcia (2007). “Los niveles de referencia para la enseñanza de la lengua española” *marcoELE*. Nº5:18, disponível em

<http://www.marcoele.com/num/5/02e3c09a030a68605/niveles.pdf> (consultado em 03/04/2014).

FLOWER, Linda and John R. HAYES (1981). T “A Cognitive Process. Theory of Writing”. *College Composition and Communication*. 32: 4, Dec . 365-387.

GUERRA, Joaquim Agostinho de Oliveira (2007). *As Boas Práticas de Ensino da Escrita - Representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita*. Faro: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade do Algarve.

LEITÃO, Selma (2011). *A argumentação na escola: o conhecimento em construção*. Campinas: Pontes Editores.

LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto (2006) *Fazer investigação - contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

LOPES, Sandra Liliana Pereira (2012). *Ensina a escrever na aula de Português - o texto argumentativo*. Braga: Universidade do Minho.

MARQUES, Carla Maria Gerardo Henriques da Cunha (2010). *A argumentação oral formal em contexto escolar*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

MÉNDEZ, Nelson (2008). *Teorías sobre el error en el aprendizaje de lenguas extranjeras y las actitudes de los estudiantes hacia el tratamiento del error en el aula de español*. León: Universidad de León.

NUSSBAUM, Martha Craven (1947). *Why Democracy Needs the humanities*. Princeton: University Press.

PALAPANIDI, Kiriakí (2013). “Narración y argumentación: dos tipos discursivos, dos modos de pensamiento”. *redELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*. 25: 18, disponível em http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_22Palapanidi.pdf?documentId=0901e72b8174393c (consultado em 10/01/2014).

PALAPANIDI, Kiriakí (2012). “El trayecto histórico de la enseñanza de la producción escrita en LE”. *redELE revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*. Nº 24: 14, disponível em https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2012/2012_redele_24_14_Palapanidi.pdf?documentId=0901e72b813c8a59 (consultado em 04/04/2014).

PARDAL, Eugénia da Conceição Calado Rodrigues (2009). *A COMPETÊNCIA DA ESCRITA EM MANUAIS DO 10º ANO DE PORTUGUÊS*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra.

PASTOR CESTEROS, Susana (2006). *Aprendizaje de segundas lenguas – Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.

PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES, disponível em http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_introduccion.htm [consultado em 09/04/2014].

PEREIRA, Maria Luísa Álvares (2000). “Fundamentos teórico-didáticos. Metodologia e campo de ação” in *Escrever em Português – Didáticas e Práticas*. Porto: Asa.

PINTO, Maria da Graça Castro (2013). “A importância da revisão na escrita” in *Um bom domínio da leitura e da escrita: dos pressupostos ao seu impacto em termos profissionais e de reversa cognitiva*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

RIBAS, Rosa e AQUINO, Alessandra d’ (2004). *La corrección de errores como instrumento didáctico*. Universidad de Fráncfort.

RODRÍGUEZ PAZ, Luz (1998). *La expresión escrita en la clase de E/LE*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

ROCHA, Regina Braz da Silva Santos (2010). *A escrita argumentativa: Diálogos com o livro didático do português*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo.

ROSÁRIO, Carla Sofia Pereira (2013). *Desenvolvimento da expressão escrita na sala de aula: uma abordagem comunicativa*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (2000). *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. 2ª ed., Madrid: SGEL.

SÁNCHEZ, David (2009). “La expresión escrita en clase de ELE”. *marcoELE*. Nº 8: 41, disponível em http://www.marcoele.com/descargas/china/sanchez_expresion-escrita.pdf (consultado em 07/04/2014).

SANTOS GARGALLO, Isabel (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

SEIXAS, João *et al.*, (2002). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos Cursos Científicos-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação.

TEIXEIRA, Madalena, Cristina NOVO e Elisabete NEVES (2011). “Abordagens relevantes para o ensino da escrita – do papel ao digital”, in. *Revista Interações*. Vol. 7, n.º 19. 238-258. Disponível em <http://repositorio.ipsantarem.pt/handle/10400.15/538> (consultado em 20/01/2014).

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS, disponível em <http://www.esam.pt/> [consultado em 23/12/2013]

PORTAL DE VISEU, disponível em <http://www.cidadeviseu.com/> [consultado em 27/12/2013]

Anexos

Anexo 1

Análise dos questionários

Análise dos questionários na turma de Português

Após a aplicação da proposta didática foi pedido aos alunos que respondessem ao questionário (anexo 2, p.83) com o objetivo de perceber qual a sua perspectiva relativa ao trabalho desenvolvido sobre a competência escrita. Desta forma, 67% dos discentes revelaram realizar de modo frequente, em anos anteriores, atividades de escrita em sala de aula, no entanto 52% afirmaram nunca terem trabalhado a escrita na sua dimensão processual, sendo que apenas 14% referiram ter o hábito de planificar os textos antes de os escreverem; tal facto é resultado da consequência de 52% dos alunos afirmarem não ter desenvolvido, em anos anteriores, um trabalho processual sobre a escrita, indicando que sentiam mais dificuldades na fase de planificação e textualização (43%). Contudo, a totalidade dos discentes consideraram a etapa de planificação importante para o desenvolvimento da textualização. Relativamente à fase de revisão textual, 58% dos alunos afirmaram ter hábitos de revisão, sendo que a totalidade da turma nunca tinha utilizado um código de erros e 89% considerou proveitoso o recurso ao mesmo. Desta forma pode inferir-se que a aplicação desta prática na fase de revisão textual suscita interesse nos alunos. Todos os discentes consideraram que o desenvolvimento das atividades de expressão escrita com o texto expositivo-argumentativo permitiu-lhes conhecer a estrutura da tipologia em causa, 68% considerou que o trabalho desenvolvido foi muito útil e todos concordaram que as atividades desenvolvidas permitiram uma evolução significativa da competência escrita.

Análise dos Questionários na Turma de Espanhol

Tal como na turma de Português, na turma de Espanhol, foi igualmente realizado o questionário sobre as atividades de escrita (anexo 3, p.86). Assim, 81% dos alunos afirmaram que, em anos anteriores, raramente, realizavam atividades de escrita em sala de aula, tendo 76% referido que não trabalharam a escrita na sua dimensão processual. As maiores dificuldades sentidas incidiram na fase de textualização e planificação, com uma percentagem de 67% e 19%, respetivamente, crê-se que o facto de os discentes apontarem a fase de textualização como aquela em que têm mais dificuldades se deve ao facto de estarmos perante uma língua estrangeira. Relativamente à fase da planificação 90% dos discentes afirmaram não terem por hábito planificar os textos, no entanto todos consideraram esta etapa importante para o processo de escrita. No que diz respeito à etapa de revisão, 67% dos alunos afirmaram ter hábitos de revisão, contudo 95% revelaram nunca ter utilizado um código de erros e a mesma

percentagem de discentes considerou proveitoso o recurso a este sistema. A grande maioria dos discentes, 90%, consideraram que o trabalho desenvolvido, durante ano letivo, sobre a expressão escrita foi muito útil, tendo a totalidade considerado que o mesmo permitiu uma evolução significativa da competência escrita.

Anexo 2

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS

Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



O presente questionário insere-se no âmbito do Relatório de Estágio, do Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no Ensino Secundário. O objetivo deste questionário é descrever as perspetivas dos alunos sobre as atividades de escrita desenvolvidas durante o ano letivo 2013/2014.

1. Excluindo os testes de avaliação, com que frequência realizaste atividades de escrita em sala de aula no 11.º ano?

Nunca

Raramente

Frequentemente

2. Se respondeste à 3.ª hipótese, indica a frequência:

1 a 3

4 a 6

6 a 10

Mais de 10

3. O trabalho de escrita realizado em anos anteriores permitiu uma evolução significativa da tua competência escrita?

Sim

Não

4. Em anos anteriores, do secundário, trabalhaste a escrita na sua dimensão processual (planificação, textualização e revisão)?

Sim

Não

6. Indica a fase em que sentiste mais dificuldades.

Planificação

Textualização

Revisão

7. Tinhas por hábito planificar os teus textos antes de os escrever?

Sim

Não

8. Consideras que a etapa da planificação é importante para a textualização?

Sim

Não

9. Se respondeste “sim” à questão anterior, refere o principal motivo.

Pesquisa de informação

Seleção de informação

Organização das ideias

10. Tinhas por hábito rever os teus textos?

Sim

Não

11. Alguma vez tinhas utilizado um código de erros na etapa da revisão textual?

Sim

Não

12. O recurso ao código de erros foi proveitoso?

Sim

Não

13. O desenvolvimento de atividades de expressão escrita com o texto expositivo-argumentativo permitiu-te conhecer a estrutura desta tipologia textual?

Sim

Não

14. O trabalho da escrita que desenvolvemos ao longo deste ano letivo foi:

Inútil

Pouco útil

Útil

Muito útil

15. O tempo dedicado a atividades de escrita foi:

Insuficiente

Suficiente

Bom

Excessivo

16. O trabalho de escrita realizado ao longo deste ano letivo permitiu uma evolução significativa desta competência?

Sim

Não

Anexo 3

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS

Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



O presente questionário insere-se no âmbito do Relatório de Estágio, do Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no Ensino Secundário. O objetivo deste questionário é descrever as perspetivas dos alunos sobre o trabalho desenvolvido acerca da competência escrita durante o ano letivo 2013/2014.

1. Com que frequência costumavas, em anos anteriores, realizar atividades de expressão escrita em sala de aula?

Nunca

Raramente

Frequentemente

2. Consideras que o trabalho de escrita realizado em anos anteriores permitiu uma evolução significativa desta competência?

Sim

Não

3. Em anos anteriores trabalhaste a escrita na sua dimensão processual (planificação, textualização e revisão)?

Sim

Não

4. Indica a fase onde sentiste mais dificuldades.

Planificação

Textualização

Revisão

5. Tinhas como hábito planificar os teus textos antes de os escrever?

Sim

Não

6. Consideras que a etapa da planificação é importante para a textualização?

Sim

Não

7. Tinhas como hábito rever os teus textos?

Sim

Não

8. Alguma vez tinhas utilizado um código de erros na etapa da revisão textual?

Sim

Não

9. Consideraste proveitoso o recurso ao código?

Sim

Não

10. Consideras que o desenvolvimento de atividades de expressão escrita foi proveitoso para uma melhor aprendizagem do Espanhol Língua Estrangeira?

Sim

Não

11. Consideras que o trabalho da escrita que desenvolvemos ao longo deste ano letivo foi:

Inútil

Pouco útil

Útil

Muito útil

12. Consideras que o tempo dedicado a atividades de escrita foi:

Insuficiente

Suficiente

Bom

Excessivo

13. Consideras que o trabalho de escrita realizado ao longo deste ano letivo permitiu uma evolução significativa desta competência?

Sim

Não

Anexo 4

ESCRITA

1. O destino é a força irremovível que determina as ações das personagens na tragédia (cf. p. 150)... E na vida? Lê atentamente o excerto do verbete.

destino [dɐʃ'tinu] *n.m.* 1. poder superior à vontade do homem que se supõe fixar de maneira irrevogável o curso dos acontecimentos; fatalidade; 2. sucessão de factos que constituem a vida de alguém e que se crê serem independentes da sua vontade; fado [...].

AA. VV., 2010. *Grande Dicionário – Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora

- 1.1. Tendo em conta os sentidos de destino apresentados, escreve um texto argumentativo, de duzentas e cinquenta a trezentas palavras, em que te posicionas relativamente à sua existência e ao seu poder.

Fundamenta o teu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustra cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.

Anexo 5

	SIM	NÃO
Segue a estrutura do texto expositivo-argumentativo?		
Apresenta o tema?		
Apresenta a tese?		
Apresenta o argumento?		
Apresenta o exemplo?		
Apresenta o contra-argumento?		
Apresenta o exemplo?		
A síntese é coerente com a tese?		
Utiliza conetores discursivos?		

Anexo 6
ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS
Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



Português 2013/2014

Texto Expositivo-Argumentativo

O Destino

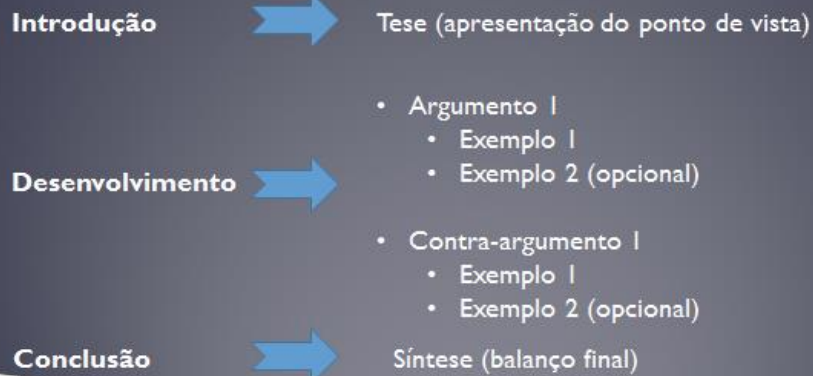
O destino assenta numa crença segundo a qual a sucessão de acontecimentos presentes na vida terrena de cada indivíduo está antecipadamente traçada, ou seja, todos temos um destino marcado. O facto de existir um poder superior que rege a vida das pessoas faz com que elas fiquem à mercê de algo que as próprias desconhecem ou não entendem.

É impossível fugir do destino porque, como afirma o poeta belga Maeterlinck, o destino tem sempre a palavra final, por mais voltas que lhe tentemos dar. É o que se passa no *Frei Luís de Sousa*; por mais improvável que fosse o regresso de D. João de Portugal, a verdade é que ele voltou vinte e um anos depois, contra todas as expectativas. Percebeu-se assim que o destino daquela família já estava traçado por uma entidade superior que tornou possível o aparentemente improvável. No entanto, apesar de ouvirmos com frequência expressões como “nós é que fazemos o nosso destino”, na realidade há ocorrências improváveis que apenas podem ser justificadas com a existência de um poder superior à vontade humana. Pense-se, por exemplo, no caso de um condutor extremamente responsável e cauteloso; tendo em conta o seu perfil, jamais teria um acidente rodoviário. Contudo, se outro condutor se despistar e embater nele, este acontecimento não foi, obviamente, resultado das suas ações. Certamente que tal acontecimento só pode ser obra do destino já pré-definido.

Em suma, pode concluir-se que toda a vida é planeada por alguém superior que controla os nossos movimentos, isto porque o destino é irrevogável.

Anexo 7

ESTRUTURA CANÓNICA DO TEXTO ARGUMENTATIVO:



TIPOS DE ARGUMENTOS

Argumentos / Contra-argumentos

- **Autoridade**
- **Verdade universal**
 - científica
 - proverbial
- **Históricos**
 - coletiva (real ou ficcional)
 - pessoal

INTRODUÇÃO:

➤ Tese

“(…) **todos temos um destino marcado**. O facto de existir um poder superior que rege a vida das pessoas faz com que elas fiquem à mercê de algo que as próprias desconhecem ou não entendem.”

DESENVOLVIMENTO:

➤ Argumento
(autoridade)

“É impossível fugir do destino porque, como **afirma o poeta belga Maeterlinck, o destino tem sempre a palavra final, por mais voltas que lhe tentemos dar.**”

Exemplo

“É o que se passa no *Frei Luís de Sousa*; por mais improvável que fosse o regresso de D. João de Portugal, a verdade é que ele voltou vinte e um anos depois, e contra todas as expectativas; percebeu-se assim que o destino daquela família já estava traçado por uma entidade superior que tornou possível o aparentemente improvável.”

DESENVOLVIMENTO:

➤ Contra-argumento

“**No entanto**, apesar de ouvirmos com frequência expressões como “nós é que fazemos o nosso destino”, na realidade há ocorrências improváveis que apenas podem ser justificadas com a existência de um poder superior à vontade humana.”

Exemplo

“Pense-se, por exemplo, no caso de um condutor extremamente responsável e cauteloso; tendo em conta o seu perfil, jamais teria um acidente rodoviário. **Contudo**, se outro condutor se despistar e embater nele; este acontecimento não foi, obviamente, resultado das suas ações. Certamente que tal acontecimento só pode ser obra do destino já pré-definido.”

CONCLUSÃO:

➤ Síntese

“**Em suma**, pode concluir-se que toda a vida é planeada por alguém superior que controla os nossos movimentos, isto porque o destino é irrevogável.”

Anexo 8

Código de correção

- Ac**- Erro de acentuação
- Cl**- falta de clareza
- Con**- erro de concordância
- F** - falta de palavra
- Fr** – sintaxe da frase
- O** - erro de ortografia
- P**- erro de pontuação
- R**- erro de repetição
- V**- erro de conjugação verbal
- X**- palavra fora do contexto
- ***- palavra a mais
- §** - erro de elaboração do parágrafo

Anexo 9
Código de correção

- Ac-** Erro de acentuação
- Cl-** falta de clareza
- Con-** erro de concordância
- Cr-** Coerência
- F** - falta de palavra
- Fr** – sintaxe da frase
- O** - erro de ortografia
- P-** erro de pontuação
- R-** erro de repetição
- V-** erro de conjugação verbal
- T-**Tipologia de texto
- ***- palavra a mais
- §** - erro de elaboração do parágrafo

Anexo 10

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS

Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



Português 11.º ano

2013/2014

Nome: _____

Planificação do texto expositivo-argumentativo:

Tema: _____

Problema: _____

Introdução

Tese:

Desenvolvimento

- **Argumento**

Tipo:

- Exemplo:

- **Contra - Argumento**

Tipo:

- Exemplo:

Conclusão

- **Síntese:**

Anexo 11

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS

Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



Português 11.º ano

2013/2014

O incesto é uma união entre parentes consanguíneos que, nalgumas sociedades, é considerado imoral e criminoso, pelo que as relações incestuosas são proibidas.

Dicionário de Português, Porto Editora

A temática do incesto na literatura

Nos *Maias* a relação incestuosa entre Carlos e Maria Eduarda conduz ao final trágico da família Maia. Apesar de ambos se apaixonarem e viverem uma intensa relação, nenhum dos dois sabia do seu grau de parentesco. Apenas Carlos, ainda que psicologicamente alterado, acaba por praticar o incesto consciente depois de saber que Maria Eduarda é sua irmã.

→ A palavra incesto surge apenas 4 vezes, pela voz de Ega no capítulo XVI.

“Na carruagem, através do Aterro, a ansiosa interrogação do Ega a si mesmo foi - que hei de fazer?» Que faria, santo Deus, com aquele segredo terrível que possuía, de que só ele era senhor, agora que o Guimarães partia, desaparecia para sempre? E antevendo com terror todas as angústias em que essa revelação ia lançar o homem que mais estimava no mundo - a sua instintiva ideia foi guardar para sempre o segredo, deixa-lo morrer dentro em si. Não diria nada; o Guimarães sumia-se em Paris; e quem se amava continuava a amar-se!... Não criaria assim uma crise atroz na vida de Carlos - nem sofreria ele, como companheiro, a sua parte dessas aflições. Que coisa mais impiedosa, de resto, que estragar a vida de duas inocentes e adoráveis criaturas, atirando-lhes à face uma prova de **incesto!**...”

“Mas, a esta ideia de **incesto**, todas as consequências desse silêncio lhe apareceram, como coisas vivas e pavorosas, flamejando no escuro diante dos seus olhos. Poderia ele tranquilamente testemunhar a vida dos dois - desde que a sabia **incestuosa**? Ir à rua de S.

Francisco, sentar-se-lhes alegremente à mesa, entrever através do reposteiro a cama em que ambos dormiam - e saber que esta sordidez de pecado era obra do seu silêncio? Não podia ser... Mas teria também coragem de entrar ao outro dia no quarto de Carlos, e dizer-lhe em face - «Olha que tu és amante de tua irmã?»»

“Correu para o seu quarto, fugindo àquela visão a que o escuro do corredor, mal dissipado pela luz trémula, acentuava mais o relevo. Aferrolhou a porta; acendeu à pressa sobre o toucador, uma depois da outra, com a mão agitada, as seis velas dos candelabros. E agora aparecia-lhe mais urgente, inevitável, a necessidade de contar tudo a Carlos. Mas ao mesmo tempo sentia em si, a cada instante, menos animo para chegar, encarar Carlos, e destruir-lhe a felicidade e a vida com uma revelação de **incesto**.”

Os Maias

A temática do incesto na História de Portugal: os amores de D. Pedro e Inês de Castro

O infante D. Pedro foi casado com D. Constança, casamento do qual nasceu um filho de nome Luís. Aquando do seu batizado, foi escolhida para madrinha D. Inês que, por esta via, se torna comadre de D. Pedro. Por este motivo, D. Pedro jamais poderia ser marido de D. Inês, uma vez que esta era madrinha do seu filho. No entanto, como D. Pedro estava tão enamorado dela, pediu-lhe que durante a cerimónia do batismo não dissesse as palavras que os padrinhos têm de responder em nome dos afilhados. D. Inês assim o fez, para que deste modo, deixasse de ser comadre de D. Pedro, podendo casar-se com ele sem pecado, uma vez que a relação de parentesco teria desaparecido.

(adaptado de Fernão Lopes, *Crónica de D. João I*, cap. CLXXXVII)

Anexo 13
ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS
Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



2013/2014

Español – 11.º Curso

¡Mira con atención la imagen!

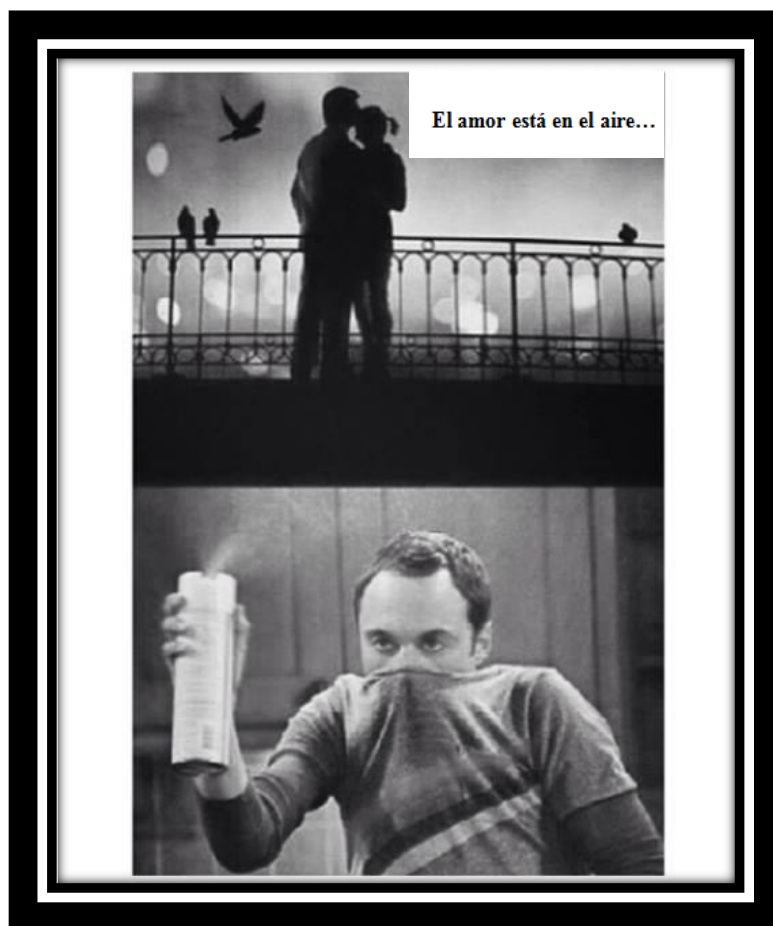


Imagen retirada de Internet

¿Y tú, qué piensas sobre el día de San Valentín? ¿Te encanta o te fastidia? Escribe un texto, de 80 a 100 palabras, donde justifiques tu opinión.

Para ayudarte a organizar las ideas, utiliza la ficha que contiene los conectores de la argumentación.

Anexo 14

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS

Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



2013/2014

Español – 11.º Curso

La Leyenda de San Valentín

En el año 270 D.C., Claudio II, emperador de Roma, prohibió contraer matrimonio, porque estaba convencido de que los hombres casados eran malos soldados pues, en caso de guerra, no querrían separarse de sus familias.

Valentín era obispo en Roma durante ese período. Él estaba en contra de los decretos imperiales. Las parejas jóvenes acudían a él y Valentín los casaba en secreto.

Pero llegó un momento en que apresaron a Valentín y lo llevaron ante el emperador. Claudio intentó persuadir a Valentín una y otra vez para que renunciase al Cristianismo y sirviese al Imperio. A cambio de ello, Claudio estaba dispuesto a perdonarle y convertirle en uno de sus aliados. Pero San Valentín no renunció a su religión. Debido a ello, el emperador le sentenció a una ejecución en tres partes. Primero le pegarían una paliza, luego le apedrearían y, finalmente, le decapitarían. Valentín murió el 14 de febrero del año 270 D.C. Mientras se hallaba en la cárcel, esperando que se ejecutase su sentencia, Valentín se enamoró de la hija ciega del carcelero. Durante el tiempo que permaneció encarcelado, se produjo un milagro y ella recuperó la vista. Valentín le envió una nota de despedida, firmándola “de tu Valentín”.

Las costumbres populares asociadas al día de San Valentín tienen su origen en Inglaterra y Francia donde, durante la Edad Media, este día se consideraba como consagrado especialmente a los enamorados, y ocasión especial para escribir cartas de amor y enviar regalos y poesías.

Anexo 15
ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS
Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



2013/2014

Español – 11.º Curso

Conectores de la argumentación

Inicio

- Primero
- Segundo
- Por un lado
- Por otro (lado)
- Por una parte
- Por otra (parte)

Desarrollo

- A continuación
- Entonces
- Después

Conclusión

- En conclusión
- Por eso
- En resumen
- En suma
- En definitiva
- Por todo ello

Reformular ideas

- Sea
- Es decir

Referirse a una idea anterior

- Respecto a
- En cuanto a
- En relación con

Expresar Causa

- Porque
- Como
- Dado que
- A causa de (que)
- No porque..., sino porque

Expresar consecuencia

- Por eso
- En consecuencia

Anexo 17

Código de corrección

Ac- error de acentuación

Cl- falta de claridad

Con- error de concordancia

F - falta de palabra

Fr – sintaxis de la frase

I – palabra inexistente

O - error de ortografía

P- error de puntuación

R- error de repetición

V- error de conjugación verbal

X- palabra fuera del contexto

*****- palabra de más

§ - no indicación de párrafo

Anexo 19

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS

Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



2013/2014

Español – 11.º Curso

¡Las vacaciones de verano están a punto de llegar! Tú quieres ir de vacaciones con tus amigos y se lo vas a pedir a tus padres de un modo muy original.

Vas a escribirles una carta a tus padres pidiéndoles que te dejen ir de vacaciones con tus amigos.

Planificación de tu carta

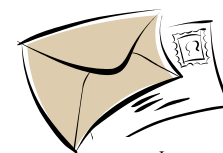


Imagen retirada de
ClipArt

Destinatario

Saludo inicial

¿A dónde quieres ir de vacaciones?

¿Durante cuánto tiempo?

¿Quiénes son los amigos que piensan ir contigo?

¿Qué medio de transporte estás pensando utilizar?

¿Por qué crees que tus padres te deben dejar ir?

¿Cuáles son las actividades que piensas hacer?

¿Qué prometes hacer para que tus padres te dejen ir?

Saludo final

Creado por Celeste Ferreira

Anexo 21

ESCOLA SECUNDÁRIA ALVES MARTINS

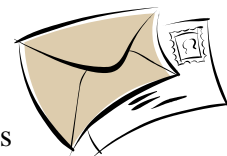
Desde 1849 ao Serviço do Ensino Público em Viseu



2013/2014

Español – 11.º Curso

La estructura de la carta informal



- Las cartas informales están destinadas a nuestros amigos, padres u otros familiares y usan un registro de lengua informal.

Para empezar, podemos usar las siguientes expresiones:

- Querido papá, mamá, amigo...
- Querido Juan...
- ¡Hola!
- ¿Qué tal?
- ¿Cómo estás?

Para despedirnos, podemos usar las siguientes expresiones:

- Un (fuerte) abrazo
- Un beso
- Hasta pronto
- Besos para todos

➤ **Ejemplo de una carta informal**

Querida mamá:

Ya estoy en Madrid, el viaje ha sido un poco largo y fatigoso, pero el esfuerzo ha merecido la pena porque la ciudad es maravillosa. ¡Estoy muy contenta! Ya he visitado el Museo del Prado y El Retiro, creo que a ti te iba a gustar mucho este parque, es enorme, tiene un lago muy bonito y sus jardines son estupendos. También he ido al Mercado de San Miguel, que es simplemente maravilloso. Además de ser muy acogedor las comidas que venden son todas exquisitas. ¡Me han entrado ganas de probar todo! Pero, como el país de las maravillas no existe, debes imaginar que aquí es todo más caro, por eso ya te aviso que voy a gastar más dinero del que imaginaba, porque la ciudad es cara, no porque yo sea una gastadora. Mis amigos también se están divirtiendo, no podría haber escogido mejor compañía. Ahora tengo

que dejarte, vamos a salir para ver la Plaza Cibeles, que es donde los adeptos del Real Madrid festejan sus títulos cuando los ganan.

¡No te preocupes por mí, todo está bien! Muchas gracias por estas dos semanas maravillosas que me estás proporcionando. Aún tengo mucho que visitar.

Besos para papá y María.

Un abrazo,

Cristina

Anexo 22

Figura 27

“**A mí** el día de S. Valentín no me gusta pero tampoco me fastidia; para mí, este día es todos los días; considero que es muy comercial como por ejemplo el día de Navidad, el día de la madre y el día del padre. Claro **que**, por supuesto, es muy divertido ver a las parejas escribir cartas, poesías/**poemas** y enviar regalos, pero las personas que en aquel/ese momento no tienen novio o novia **se deprimen mucho/están tristes**, pero **un día** esas personas va a tener novio o novia y claro, a mí me encanta porque **se suele celebrar compartiendo bombones y dulces**”. “**Aún así**,” esta última frase não deveria estar separa por uma vírgula.

Figura 28

“También me encantan los **bombones**”

Figura 29

“El día de San Valentín **las personas** suelen”

“**Las personas** suelen hacer”

Figura 31

“las cosas de la vida ni siempre son buenas” debería estar “**No siempre**”, para que apareça a conjunção “ni” tem que existir uma negação prévia, e, neste caso, tal não ocorre.

“ahora procuro ser psicóloga” o verbo não é adequado, o aluno teria de ter escrito “**quiero**”, porque procurar é sinónimo de “intentar”, em seguida falta a preposição “a “ de Objeto Directo “para ayudar **a** las personas”.

Figura 32

“Yo quiero trabajar con arte como **diseñador** de interiores, pues a mí... Me gusta ver calles en **el** ordenador .. .de muchos diseñadores. Me gustan **las** calles .../ espero **llevarme** bien con ellos”

Figura 33

La profesión que pienso tener en el futuro es **la de** estilista/**diseñadora**...luego espero que **la** relación con mis compañeros. A pesar de querer ser **mi propio jefe**, **al** principio haré todo para que le gusten mis creaciones.

Figura 35

“Quiero ir de vacaciones **al** Meo Sudeste”

Figura 36

“... ir de vacaciones **a** Nueva York.”

“por eso tienes que **dejarme** ir”.

“... ir **de** compras ...y **hacernos** unos masajes”.

“prometo portarme bien y **traer** unos regalos”.

Figura 37

“**estábamos** pensando ir.... / por que soy ~~mu~~**y** encantadora y necesito **cambiar de aires** porque aquí **la rutina es siempre la misma. Margarida y yo** vamos a hacer **muchas cosas en ... York**, vamos a dormir, Prometo que cuando **vuelva me haré millonario**”.