

Faculdade de Letras

A correção do erro na produção escrita dos alunos de Espanhol/ Língua Estrangeira do 8º ano do Ensino Básico

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	A CORREÇÃO DO ERRO NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ALUNOS DE ESPANHOL/ LÍNGUA ESTRANGEIRA DO 8 ANO DO ENSINO BÁSICO
Autora	Amália da Encarnação Lourenço Rodrigues
Orientadora	Professora Doutora María Luisa Aznar Juan
Júri	Presidente: Doutora Ana Alexandra Ribeiro Luís Vogais: 1. Mestre Helena Gamazo Carretero 2. Doutora María Luisa Aznar Juan
Identificação do Curso	Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade	Ensino de Português/ Espanhol
Data da defesa	4/10/2013
Classificação	19 valores



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Agradecimentos

Ao meu filho Francisco, luz da minha vida,
pelo sorriso e pelo abraço forte.

Ao Pedro,
pela paciência e apoio constantes.

Aos meus pais e aos meus sogros,
pela enorme ajuda e compreensão.

**À minha orientadora da Faculdade, Professora
Doutora María Luisa Aznar,**
pela inspiração e pelos ensinamentos preciosos.

À minha orientadora, Professora Carla Silva,
pelos valiosos ensinamentos, mas também pela
amizade, paciência e carinho.

Às minhas colegas de estágio,
pela amizade e incentivo em todas as horas.

Aos meus alunos,
pelo interesse e empenho com que realizaram as
diferentes atividades.

Aos meus amigos,
pelo conforto de um ombro amigo.

Índice

	Pág.
Introdução	7
I – A prática pedagógica supervisionada	8
1. Caracterização do contexto socioeducativo da prática pedagógica supervisionada	9
1.1 A Escola E. B. 2, 3 Marquês de Pombal	9
1.2 A disciplina de espanhol na Escola E. B. 2, 3 Marquês de Pombal	12
1.3 A turma da prática pedagógica supervisionada	13
2. Reflexão crítica	15
II – A correção do erro na produção escrita dos alunos de Espanhol/ Língua Estrangeira do 8º ano do Ensino Básico	18
1. O erro e a correção do erro no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol/ Língua Estrangeira	19
1.1 Abordagem e caracterização do erro e da correção no ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira	19
1.2 Tratamento do erro e da correção nas metodologias atuais de ensino-aprendizagem de Espanhol/ Língua Estrangeira	26
1.3 Tratamento do erro e da correção nos documentos oficiais para o ensino-aprendizagem de Espanhol/ Língua Estrangeira	28
2. A correção do erro na produção escrita dos alunos de Espanhol/ Língua Estrangeira	32
2.1 Relevância, técnicas e modelos de correção na produção escrita dos alunos de Espanhol/ Língua Estrangeira	32
2.2 Proposta de correção da produção escrita dos alunos de Espanhol/ Língua Estrangeira do 8º ano do Ensino Básico	40

3. Aplicação prática da correção da produção escrita em alunos do 8º ano do Ensino Básico	47
3.1 A população e o corpus de análise de dados	47
3.2 Preparação e aplicação das atividades de correção da produção escrita	49
3.3 Resultados da análise da aplicação da prática da correção da produção escrita e das respostas ao questionário de avaliação	57
Conclusão	60
Bibliografia	62
Webgrafia	65
Anexos	66

Índice de Anexos:

	Pág.
Anexo 1 – Questionário «Tu e a tua escola»	66
Anexo 2 – Questionário «Tu e a disciplina de espanhol»	68
Anexo 3 – Ficha informativa «La corrección de la producción escrita»	70
Anexo 4 – Questionário «A correção da produção escrita»	71
Anexo 5 – Atividade 1 – <i>Adiós Portuñol</i> – Exercício do manual	72
Anexo 6 – Grelha nº 1: Erros dos alunos na atividade 1	73
Anexo 7 – Atividade 1 – Exemplo da produção escrita de um aluno	75
Anexo 8 – Atividade 1 – Exemplo da autocorreção da produção escrita de um aluno	76
Anexo 9 – Atividade 2 – <i>Así te relacionas</i> – PowerPoint « <i>Expresar opinión</i> »	77
Anexo 10 – Atividade 2 – Exercício do manual	79
Anexo 11 – Atividade 3 – <i>Historias del vecindario</i> – Exercício do manual	80
Anexo 12 – Atividade 4 – <i>¿Qué te duele?</i> – PowerPoint « <i>Expresar obligación o aconsejar</i> »	81
Anexo 13 – Grelha nº 2: Erros dos alunos na atividade 2	83
Anexo 14 – Grelha nº 3: Erros dos alunos na atividade 3	85
Anexo 15 – Grelha nº 4: Erros dos alunos na atividade 4	88
Anexo 16 – Ficha de trabalho – Diferença entre <i>muy / mucho</i>	90
Anexo 17 – Atividades 2, 3 e 4 – PowerPoint « <i>Errores más frecuentes</i> »	91
Anexo 18 – Atividade 2 – Exemplo da produção escrita de um aluno	96
Anexo 19 – Atividade 2 – Exemplo da autocorreção da produção escrita de um aluno	97
Anexo 20 – Atividade 3 – Exemplo da produção escrita de um aluno	98
Anexo 21 – Atividade 3 – Exemplo da autocorreção da produção escrita de um aluno	99
Anexo 22 – Atividade 4 – Exemplo da produção escrita de um aluno	100
Anexo 23 – Atividade 4 – Exemplo da autocorreção da produção escrita de um aluno	101
Anexo 24 – Atividade 5 – <i>Los atractivos de algunas ciudades españolas</i> – Guião	102
Anexo 25 – Atividade 5 – Exemplo do folheto turístico de um grupo de alunos	103
Anexo 26 – Atividade 6 – <i>Conocer Barcelona</i> – Ficha de trabalho	104
Anexo 27 – Atividade 6 – Exemplo da produção escrita de um aluno	106

Anexo 28 – Atividade 6 – Grelha nº 5: Erros dos alunos na atividade 6	107
Anexo 29 – Atividade 6 – Ficha com erros mais frequentes dos alunos	109
Anexo 30 – Atividade 6 – Exemplo da heterocorreção da produção escrita de um aluno	110
Anexo 31 – Atividade 7 – <i>Los amigos y las vacaciones</i> – Ficha de trabalho	111
Anexo 32 – Atividade 7 – <i>PowerPoint «La carta personal»</i>	113
Anexo 33 – Atividade 7 – Exemplo da produção escrita de um aluno	115
Anexo 34 – Atividade 7 – Grelha nº 6: Erros dos alunos na atividade 7	116
Anexo 35 – Atividade 7 – Exemplo da heterocorreção da produção escrita de um aluno	118

Introdução

O presente relatório final de estágio é fruto da minha prática pedagógica supervisionada do 2º ano do Mestrado em Ensino do Português e do Espanhol, no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizada na Escola E. B. 2, 3 Marquês de Pombal, sede do Agrupamento de Escolas Marquês de Pombal.

Neste sentido, na primeira parte deste trabalho, retratarei a minha experiência durante o estágio, abordando o seu contexto socioeducativo, salientando a importância da disciplina de espanhol na escola e caracterizando a turma onde decorreu a minha prática pedagógica. Para além disto, tecerei uma reflexão crítica sobre a minha atuação enquanto professora estagiária.

Na segunda parte, desenvolverei o tema monográfico que versa sobre a correção do erro na produção escrita dos alunos de Espanhol/ Língua Estrangeira (E/LE) do 8º ano do Ensino Básico.

Na verdade, no seu percurso profissional, os professores de línguas, seja de língua materna ou de língua estrangeira, sentem-se confrontados com a necessidade de corrigir os erros dos seus alunos. Esta atividade é deveras importante, porque permite ao discente uma tomada de conhecimento das suas dificuldades e, conseqüentemente, um aperfeiçoamento das suas expressões oral e escrita. No entanto, a correção de erros revela-se, na grande maioria dos casos, uma tarefa complexa e morosa para o professor e de pouco relevo para o aluno, uma vez que este nem sempre compreende as correções e não tem oportunidade de refletir sobre o seu próprio erro. Com este relatório pretendo apresentar uma proposta de correção da produção escrita que seja válida, eficaz, inovadora e que se traduza numa verdadeira estratégia de aprendizagem.

Desta forma, no primeiro ponto da segunda parte, abordarei e caracterizarei o erro e a correção no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, tendo em conta o tratamento que deles é feito nas metodologias atuais e nos documentos oficiais para o ensino de E/LE.

No ponto dois, exporei o enquadramento teórico, apresentando as técnicas e os modelos de correção que serviram de base para a minha proposta de correção da produção escrita.

Em seguida, darei a conhecer a hipótese, os objetivos e os procedimentos utilizados na proposta de correção que aplicarei no último ponto deste trabalho.

Para finalizar, apresentarei uma conclusão geral, as referências bibliográficas que serviram de apoio a este relatório e os anexos.

I - A prática pedagógica supervisionada

Para uma prática pedagógica eficiente é fundamental conhecer e compreender o contexto socioeducativo no qual estão inseridos os alunos. Norteadas por este objetivo, procederei, nesta primeira parte, à sua caracterização, descrevendo a Escola E. B. 2, 3 Marquês de Pombal, abordando a importância que a disciplina de espanhol assume na mesma e retratando a turma com a qual trabalhei. Além disto, realizarei uma reflexão crítica sobre o meu estágio pedagógico com o intuito de examinar e tomar consciência dos aspetos que o envolveram.

Neste sentido, tomarei como referências bibliográficas o Projeto Educativo do Agrupamento (PEA 2007/2010)¹, o Projeto Curricular de Agrupamento (PCA 2012/2013), o Plano Anual de Atividades (PAA 2012/2013), e as páginas da internet do Agrupamento de Escolas Marquês de Pombal² e da Câmara Municipal de Pombal³. Fundamentarei, também, esta primeira parte do relatório em dois questionários respondidos pelos alunos: o primeiro sobre a relação dos discentes com o meio escolar (anexo 1 – página 67) e o segundo relativo à motivação, às expectativas e às dificuldades ou facilidades sentidas pelos estudantes na disciplina de espanhol (anexo 2 – página 68). Para a reflexão crítica da minha prática pedagógica supervisionada, apoiar-me-ei nas auto e heteroavaliações realizadas no final de cada aula assistida e no documento de avaliação de desempenho do estágio pedagógico da área de formação de espanhol da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

¹ O Agrupamento de Escolas Marquês de Pombal está a atravessar um período de reestruturação e, como tal, de reformulação de documentos, mantendo-se em vigor o PEA relativo ao triénio de 2007/2010. No entanto, a direção do Agrupamento, a nossa orientadora da escola, professora Carla Silva, e os assistentes técnicos (secretaria) e operacionais disponibilizaram-nos o tempo e os meios necessários para colmatar algumas informações contidas neste documento que já se encontram desatualizadas.

² <http://www.ampombal.net/main.asp> (última consulta a 25/03/2013).

³ <http://www.cm-pombal.pt/> (última consulta a 25/03/2013).

1. Caracterização do contexto socioeducativo da prática pedagógica supervisionada

Como referi anteriormente, conhecer as realidades social, educativa e cultural nas quais se inserem os alunos é um fator de suma importância para conseguir dinamizar práticas e estratégias de ensino-aprendizagem vocacionadas para as suas aprendizagens. Com este propósito, no subponto 1.1, descrevo e apresento as características da Escola E. B. 2, 3 Marquês de Pombal, enquadrando-a no meio socioeducativo; no subponto 1.2, refiro o papel da disciplina de espanhol e, por último, no subponto 1.3, caracterizo a turma onde realizei a minha prática pedagógica.

1.1 A Escola E. B. 2, 3 Marquês de Pombal

Segundo as informações disponibilizadas na página da internet do Agrupamento Marquês de Pombal⁴, a Escola E. B. 2, 3 Marquês de Pombal foi construída nos anos oitenta do século XX para dar resposta ao aumento da população escolar do concelho (ano letivo de 1986/87). Inicialmente, designou-se Escola Preparatória N.º 2 de Pombal, uma vez que tinha sido concebida para o 2º ciclo, no entanto, posteriormente, recebeu alunos do 7º ano de escolaridade, abrindo, assim, portas para o ensino do 3º ciclo e alterando o nome para Escola Preparatória Marquês de Pombal. A fixação do nome hodierno ocorreu através da Portaria N.º 419/96, de 28 de agosto.

Atualmente, esta escola, sita no centro da cidade de Pombal, é a sede do Agrupamento Marquês de Pombal, criado em junho de 2003 e constituído por treze jardins-de-infância, catorze escolas do 1º ciclo e pela escola sede, na qual se ministram, como o próprio nome indica, os 2º e 3º ciclos.

A nível geográfico, o concelho de Pombal pertence ao distrito de Leiria e, segundo o portal da autarquia, é marcado por duas realidades díspares: o centro urbano, que é industrializado e onde predomina o setor terciário, e extensas áreas rurais, nas quais se vive exclusivamente do setor primário.

Tanto no portal da Câmara Municipal de Pombal, como no PEA, «o elevado índice de alcoolismo, quer feminino, quer masculino; os aglomerados populacionais, na periferia da cidade, ainda muito rurais; e os agregados familiares com carências económicas e baixo nível

⁴ <http://www.ampombal.net/main.asp> (última consulta a 25/03/2013).

cultural» (PEA 2007/2010: 5) são apontados como sendo as principais características socioeconómicas do concelho e, conseqüentemente, do meio escolar.

Em termos físicos, o espaço da escola sede é constituído por um pavilhão desportivo e por cinco blocos. Quatro destes blocos são constituídos por salas de aulas bem apetrechadas (todas têm computador e videoprojetor) e, no bloco B, existem, também, as salas dos professores, dos diretores de turma, dos serviços de psicologia e orientação vocacional, da direção, a reprografia e a secretaria. O outro edifício é destinado a serviços: refeitório, papelaria, centro de ocupação juvenil, bufete, sala de alunos e sala da rádio. Há que salientar a biblioteca e centro de recursos, porque este espaço de estudo é muito agradável e tem à disposição do meio escolar livros de temáticas diversas e recursos informáticos que vão desde a música à internet (PEA 2007/2010: 6-7).

Uma vez que as traves mestras do agrupamento são a inovação, a qualidade e a exigência é normal que os seus principais objetivos passem pela «formalização de planos de melhoria e padronização da avaliação interna», pela «melhoria dos resultados escolares e diminuição do abandono escolar» e pela «uniformização dos planos de emergência e implementação das medidas do plano tecnológico» (PEA 2007/2010: 15-17).

Com o intuito de concretizar estes objetivos, a direção do agrupamento procura estreitar a comunicação entre os diferentes membros da comunidade educativa através das tecnologias da informação e da comunicação, a saber, a intranet, o *moodle* e a página do agrupamento. Neste sentido, a Associação de Pais e Encarregados de Educação também tem tido uma palavra a dizer, mostrando-se atenta à realidade escolar e participando de forma ativa nos órgãos escolares. O mesmo acontece com a Câmara Municipal de Pombal que está representada nas reuniões de Assembleia do Agrupamento e, para além dos muitos apoios que vai dando ao longo do ano letivo, organiza, durante a interrupção letiva da Páscoa, a atividade «Férias Ativas» na escola, ocupando este espaço e motivando os alunos do concelho.

Ciente de que a «melhoria dos resultados escolares e a diminuição do abandono escolar» (PEA 2007/2010: 17) são de suma importância, o agrupamento pretende, igualmente, desenvolver políticas e práticas orientadas para as aprendizagens dos alunos proporcionando-lhes estratégias de ensino adequadas às suas necessidades. Assim, e de acordo com as informações fornecidas pela orientadora da escola, professora Carla Silva, e pela direção, os horários dos professores estão direcionados para os apoios e para as tutorias aos alunos com dificuldades de aprendizagem e com problemas comportamentais.

Perante um tecido social tão heterogéneo, a escola sede sentiu a necessidade de diversificar a oferta educativa para conseguir abranger os diferentes núcleos populacionais e

para proporcionar uma articulação adequada entre o meio escolar e o núcleo familiar. Com este intuito oferece, para além do ensino regular, o ensino articulado da música e um Curso de Educação e Formação de Jovens, na área da informática⁵.

A escola é, igualmente, muito dinâmica e empreendedora, participando em projetos que tocam áreas de interesse muito díspares. Encontramos, assim, o Projeto aLeR+, o Prosepe, o Eco-Escolas, o Programa de Educação para a Saúde e o Todos Contam. A estes projetos somam-se as ações levadas a cabo pela biblioteca, pelo desporto escolar e pelos diferentes clubes: línguas, xadrez, expressão dramática, artes, floresta e música (PAA 2012/2013: 15-30).

As preocupações e a vontade de fazer mais e melhor pelos alunos e pela comunidade educativa que pautam o agrupamento estão bem traduzidas nas palavras do presidente do Conselho Pedagógico, Dr. António Pires:

Somos exigentes quanto aos conteúdos de cada área curricular, à sua organização ao longo dos anos letivos, às aulas a contemplar para cada um dos temas e à articulação entre os vários anos e ciclos, certos que esta estruturação e especificação permitirá uma melhor organização das aulas, tanto para professores como para alunos, e um melhor acompanhamento por parte dos encarregados de educação. (Projeto Curricular do Agrupamento 2012/2013: 1)

Em síntese, tendo em conta a diversidade que pauta o concelho de Pombal, a realidade educativa da Escola E.B. 2, 3 Marquês de Pombal também é heterogénea, uma vez que recebe alunos oriundos das diversas freguesias que o constituem. Apesar disto, esta escola tem procurado promover nos discentes valores como a autonomia, a responsabilidade, a solidariedade e o respeito mútuo, para que, no futuro, estes sejam pessoas com identidade própria, autónomas e responsáveis.

⁵ Estes dados foram facultados pelos assistentes técnicos e pela direção do agrupamento.

1.2 A disciplina de espanhol na Escola E. B. 2, 3 Marquês de Pombal

Finda a caracterização da escola, não posso deixar de focar o papel da disciplina de espanhol no contexto escolar.

Tendo como referência os dados fornecidos pelos assistentes técnicos do agrupamento, a inserção da disciplina de espanhol como Língua Estrangeira II na Escola E.B. 2, 3 Marquês de Pombal é relativamente recente, uma vez que reporta ao ano letivo de 2001/2002. Desde esta data, o número de turmas e, conseqüentemente, de alunos, não tem parado de aumentar. Neste momento, a escola conta com duas docentes de espanhol: a professora orientadora, Carla Silva, e uma professora contratada. Nesta escola, à semelhança do que acontece em muitas do país, as turmas de língua estrangeira são constituídas por alunos de diferentes turmas, como é o caso daquela em que realizei a minha prática pedagógica supervisionada.

No presente ano letivo, com o intuito de promover o enriquecimento sociocultural não só dos alunos da disciplina, mas também de toda a comunidade escolar, o grupo de espanhol dinamizou e participou em várias atividades (PAA 2012/2013: 37-126).

No dia 12 de outubro de 2012, comemorou-se o *Día de la Hispanidad*, nas turmas do 7º ano, com a apresentação de um *PowerPoint* e a elaboração de cartazes sobre a celebração deste dia, os quais foram expostos na sala dos alunos.

Ao longo da semana de 10 a 14 de dezembro de 2012, a quadra natalícia foi celebrada com música e os alunos elaboraram postais de Natal. As principais características desta festividade em Espanha foram apresentadas, nas turmas do 7º ano, através de um *PowerPoint*.

No dia 8 de janeiro, as turmas do 7º ano de escolaridade de espanhol assistiram a um vídeo da «*Cabalgata de Madrid*», na sala de aula. No primeiro intervalo da manhã, três alunos incorporaram o papel de reis magos e fizeram uma *cabalgata* pela escola distribuindo caramelos a toda a comunidade escolar, enquanto se ouviam *villancicos*.

Entre os dias 10 e 12 de fevereiro, durante a interrupção letiva do Carnaval, foi realizada uma visita de estudo a Madrid (monumentos mais emblemáticos da cidade), ao Escorial e a Toledo (percurso noturno).

O Dia dos Afetos comemorou-se a 14 de fevereiro através da realização e exposição de cartões alusivos ao tema e de anúncios para completar a frase *Busco a un(a) chico(a) que....*

No dia 23 de abril, celebrou-se o Dia de Cervantes e o Dia Mundial do Livro com a distribuição de marcadores de livros com frases deste autor e com uma exposição em sua homenagem.

De 6 a 10 de maio, durante a Semana da Europa, ocorreu um concurso de *piñatas* elaboradas pelos alunos.

Ao longo do ano letivo, as professoras estagiárias realizaram quatro exposições sobre diversos temas centrais da cultura hispânica (a família real espanhola, grandes pintores espanhóis, escritores espanhóis e hispano-americanos galardoados com o Nobel da Literatura e desportistas espanhóis famosos) no âmbito da atividade intitulada *Miscelánea Hispánica*.

1.3 A turma da prática pedagógica supervisionada

A minha prática pedagógica supervisionada foi realizada na turma da professora orientadora, Carla Silva, 8º B/D. Apesar de os alunos serem oriundos de duas turmas diferentes (quatro da B e dezasseis da D), estes funcionam como um bloco constituído por oito raparigas e doze rapazes, até porque, à exceção de um discente, todos fazem parte do mesmo grupo escolar desde o ano letivo anterior. Esta turma corresponde ao nível A2 e tem aulas de espanhol duas vezes por semana, num total de cento e trinta e cinco minutos semanais.

Segundo os dados obtidos no questionário respondido pelos discentes (anexo 1)⁶, estes têm idades compreendidas entre os treze e os catorze anos e apenas dois apresentam uma retenção no seu percurso escolar: um no 8º ano e outro no 1º ano de escolaridade. Todos têm acesso a meios informáticos e quatro contam, ainda, com apoio escolar às disciplinas de matemática e /ou inglês.

Relativamente à situação familiar, só uma aluna tem um agregado monoparental, os restantes vivem com o pai e com a mãe e somente três são filhos únicos.

Todos os estudantes desta turma afirmam ocupar os seus tempos livres a ver televisão e a ouvir música, no entanto, onze referem que também praticam desporto e seis dizem que costumam ler.

No que diz respeito a hábitos de estudo, onze alunos estudam sozinhos e nove têm o apoio da mãe, da avó ou de um irmão mais velho. Dezanove têm a expectativa de prosseguir estudos e de concluir o ensino superior e um espera concluir o 12º ano num curso profissional. Apesar disto, dez discentes afirmam não gostar de estudar, onze referem não estudar todos os dias e três dizem que nunca o fazem.

⁶ Este questionário foi realizado pelas professoras estagiárias partindo de documentos do Projeto Curricular de Turma que esteve em vigor no ano letivo de 2011/2012 e que deixou de ser um documento obrigatório.

No entanto, esta postura não teve reflexos negativos nos resultados escolares à disciplina de espanhol, uma vez que a média foi de 3,75 (nove alunos tiveram nível 3, sete obtiveram nível 4 e quatro alcançaram nível 5). Isto acontece, provavelmente, devido à boa imagem que os discentes têm da disciplina e ao gosto que têm pela língua. Na verdade, quando inquiridos (anexo 2), todos, à exceção de um aluno que refere não gostar da disciplina de espanhol, por não conseguir expressar-se, dizem que gostam de falar espanhol e que aprender esta língua é divertido. Além disto, seis estudantes afirmam que é a sua disciplina preferida, ficando só atrás da de educação física.

Os motivos que os alunos mencionam para, no ano letivo anterior, optarem por esta disciplina são as parecenças com a língua portuguesa (treze), o facto de passarem férias em Espanha (quatro), a facilidade na aprendizagem (dois) e um discente acrescenta que quer ir estudar e trabalhar para Espanha.

Em sala de aula, as três atividades selecionadas como preferidas são: ler em voz alta, ouvir as explicações da professora e fazer exercícios de vocabulário e de léxico. No pólo oposto, entre as atividades que menos agradam, estão fazer exercícios de gramática, apresentar trabalhos e responder às questões colocadas pela professora. É pertinente, tendo em conta o tema deste relatório, referir que seis discentes apresentam a escrita de textos como atividade preferida e sete transmitem a opinião contrária.

A grande maioria da turma (treze alunos) refere que prefere trabalhar em grupo ou a pares em vez de individualmente pois, assim, pode ouvir e partilhar ideias com o(s) colega(s).

Quando questionados acerca das suas dificuldades a espanhol, onze estudantes apontam o estudo dos verbos, seis a produção escrita, dois a pronúncia e um refere que a interferência da língua inglesa o leva a escrever erros ortográficos.

Por último, quando inquiridos sobre o seu perfil de aluno, todos se consideram interessados, sete dizem ser tímidos e concentrados, um refere ter baixa autoestima e os restantes afirmam ser extrovertidos e participativos. Nenhum discente se considera falador e só um diz ser distraído.

Em termos gerais, nas aulas que observei e nas que lecionei, os alunos desta turma são interessados, participativos e um pouco inquietos em termos comportamentais, o que é normal em jovens destas idades. Estas características permitiram-me enfrentar desafios e crescer ao longo da prática letiva supervisionada.

2. Reflexão crítica

A Escola E. B. 2, 3 Marquês de Pombal foi o palco da minha prática pedagógica supervisionada que teve início no dia 18 de setembro de 2013. Aqui, pude aplicar o saber teórico adquirido a uma situação prática, desenvolvendo, desta maneira, as competências necessárias para um bom desempenho enquanto docente.

Neste momento, é profícuo refletir sobre todas as expectativas que tinha antes de iniciar o estágio e sobre a forma como as dificuldades e os diferentes desafios foram sendo superados com muito trabalho, empenho, determinação, alegria e com alguma tristeza, fruto de pequenas inseguranças e de momentos menos bons.

Para ultrapassar esta etapa com sucesso contei, desde logo, com o apoio das restantes colegas estagiárias e das professoras orientadoras da escola e da faculdade que foram incansáveis e que me encaminharam, apoiaram, incentivaram e ajudaram a superar algumas das minhas dificuldades.

Devo referir, também, o ambiente salutar que se viveu na escola como uma mais-valia, porque os membros da direção e os assistentes técnicos e operacionais foram sempre simpáticos, atenciosos e muito prestáveis, facultando-me todos os documentos, materiais e informações necessários com um sorriso.

Acresce, ainda, referir a turma na qual realizei a prática pedagógica supervisionada. Apesar de, por vezes, serem um pouco irrequietos, os alunos revelaram-se sempre muito empenhados e participativos, reagindo às atividades propostas de forma positiva e interessada, o que me foi dando cada vez mais confiança. Para além disto, criou-se uma relação de empatia que contribuiu para o bom ambiente de trabalho. Acredito que a minha postura enquanto docente aliada às atividades de motivação que desenvolvi foi determinante para conseguir conquistar os discentes e levá-los a querer aprender.

Neste sentido e consciente da dificuldade que é motivar e ensinar adolescentes, é imperioso refletir acerca da minha ação pedagógica, enquanto professora estagiária, nas áreas do ser, saber e fazer. Para isto, partirei das auto e heteroavaliações realizadas no final de cada aula assistida e do documento da avaliação de desempenho do estágio pedagógico da área de formação de espanhol da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Relativamente à área do ser, considero que sempre me avaliei de forma objetiva, assinalando os pontos positivos e as minhas falhas e apontando o que deveria fazer para as colmatar. Esta atitude manteve-se quando avaliei as minhas colegas do grupo de estágio,

porque sempre tive o cuidado de emitir juízos críticos que lhes permitissem crescer como futuras profissionais.

Ao longo do estágio, elaborei, de forma autónoma e criativa, as diferentes atividades que fui propondo aos alunos, contando, sempre, com o apoio precioso da orientadora da escola. Além disto, procurei preparar e / ou utilizar materiais diversificados e, sobretudo, adequados aos conteúdos a lecionar e às dificuldades dos alunos, partindo da planificação anual da disciplina de espanhol para o presente ano letivo. Na sala de aula, revelei domínio emocional e autodomínio.

Considero, também, que estive sempre disponível para realizar os trabalhos propostos, tanto individuais como em grupo, dando a minha opinião e sabendo ouvir a das colegas, até porque o ambiente no núcleo de estágio foi sempre agradável e amigável.

Apesar de não estar muito tempo na escola, consegui relacionar-me de forma positiva com o meio escolar, uma vez que mantive uma boa relação com os colegas e com os assistentes técnicos e operacionais, que foram sempre muito simpáticos e amigáveis. Acrescento, ainda, que cumpri sempre os horários sendo assídua e pontual.

Esta pontualidade e a responsabilidade que lhe está inerente também foram visíveis aquando da entrega dos materiais às orientadoras da escola e da faculdade.

A minha relação com os alunos foi muito boa, porque se aliou o respeito mútuo a um ambiente que, apesar de formal, era descontraído e aprazível. Assim, foi possível criar laços com a turma que permitiram o controlo de situações problemáticas e fomentaram um clima positivo de trabalho. Simultaneamente, demonstrei preocupação pela integração de todos os estudantes da turma, levando-os a participar ativamente e estando sempre disponível para ajudá-los, tendo em conta que cada um tinha as suas especificidades.

No que concerne à área do saber, não recorri à língua materna nas aulas, porque procurei explicar de forma simples e clara os diferentes conteúdos, apoiando-me em exemplos, em imagens ou nos próprios objetos (ensino de léxico).

A minha principal preocupação foi sempre a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Neste sentido, apesar de considerar que tenho uma preparação científica de qualidade, nunca deixei de preparar cada unidade didática de forma minuciosa, elaborando atividades e estratégias adequadas e criativas, e de realizar pesquisas completas e rigorosas, recorrendo à bibliografia, para evitar possíveis erros.

No entanto, sei que cometi erros, a grande maioria dos quais corrigi de forma imediata. Além disto, a orientadora da escola deu-me preciosos conselhos que segui e que fizeram com que o meu discurso fosse melhorando, tornando-se mais correto e mais fluido.

No geral, considero que, ao longo da prática letiva, demonstrei uma boa competência linguística e bons conhecimentos sobre a cultura espanhola.

No que diz respeito à área do fazer, começo por referir que a elaboração das planificações das aulas não me suscitou dificuldades, porque sempre planifiquei de forma clara, rigorosa, coerente e de acordo com a Planificação Anual e com as necessidades / dificuldades dos alunos.

Os materiais didáticos que utilizei foram diversificados, criativos e adequaram-se corretamente aos alunos e ao ritmo da aula. Devo referir que recorri ao manual adotado e também criei os meus próprios materiais, recorrendo à bibliografia, para motivar os alunos e para os ajudar a aprender e a compreender os diferentes conteúdos.

Assim sendo, considero que fui minuciosa e bem-sucedida na preparação das estratégias, das atividades e dos materiais, porque, quando lecionei cada aula, eles surtiram efeito e permitiram que os alunos aprendessem. Posso acrescentar que fui progredindo, porque fui sempre ouvindo e refletindo sobre o que me foi apontado.

Em cada sessão de ensino, tive o cuidado de introduzir e apresentar com clareza os diferentes conteúdos. Também estive atenta às dúvidas dos discentes, dissipando-as e incentivando a participação de todos, mesmo dos mais tímidos ou dos com mais dificuldades. Preocupe-me, igualmente, com a colocação da voz e usei gestos e linguagem corporal para dar dinamismo e para prender os alunos às minhas palavras.

O meu propósito foi promover a autonomia na aprendizagem e o interesse da turma pelas distintas matérias, por isso optei por atividades diversificadas, criativas e motivadoras. Também estruturei as aulas de modo a que a introdução e a apresentação do tema, assim como a transmissão dos conteúdos, fossem claros, coerentes e adequados. Assim, consegui esquecer-me de que não era a professora daquela turma porque a tomei como própria e fiz de tudo para que os alunos alcançassem o sucesso na disciplina, o que, para minha grande alegria, se veio a verificar.

Como ser professor não é só trabalhar para e com os seus alunos, participei em várias atividades na escola com o intuito de promover a língua e a cultura espanholas junto da comunidade educativa e cumpri, na totalidade, o meu Plano Individual de Formação.

Finda esta reflexão, resta-me referir que todo o trabalho, esforço e dedicação que investi na minha prática pedagógica supervisionada valeram a pena, porque aprendi muito e ganhei a segurança, o dinamismo e a desenvoltura que caracterizam um docente de espanhol como língua estrangeira.

II – A correção do erro na produção escrita dos alunos de Espanhol/ Língua Estrangeira do 8º ano do Ensino Básico

No processo de ensino-aprendizagem, os erros dos alunos oferecem ao professor pistas concretas sobre as dúvidas e sobre o domínio que o discente tem da sua competência linguística. Na posse desta informação, o docente pode e deve alicerçar, construir, demolir e reconstruir o conhecimento da língua estrangeira (LE) dos seus alunos com vista a um aumento da sua proficiência linguística. Para tal, durante a planificação das aulas, o professor deverá estar consciente da importância do erro e da sua correção como uma mais-valia para a aprendizagem, apoiando-se nos documentos oficiais que tem ao seu dispor, trabalhando em colaboração com os seus pares e ouvindo as indicações que os alunos lhe vão dando. Assim, com um trabalho contínuo e conjunto, será possível ajudar o aluno a aprender a aprender.

Partindo destes pressupostos, escolhi o tema da correção do erro na produção escrita dos alunos de Espanhol/ Língua Estrangeira do 8º ano do Ensino Básico, por considerar que a correção pode ser uma estratégia de aprendizagem eficaz, desde que o aluno desempenhe um papel ativo e o professor o guie e ajude durante a evolução na sua interlíngua (IL).

Neste sentido, no primeiro ponto, referirei a importância do erro e da sua correção no processo de ensino-aprendizagem da LE, retratando a visão das metodologias atuais de cariz comunicativo e apoiando-me nos documentos oficiais existentes.

No segundo ponto, desenvolverei as bases teóricas que sustentam este trabalho e apresentarei a minha proposta de correção da produção escrita.

Uma vez que pretendo apresentar um método de correção válido, credível e rigoroso, seguirei a proposta metodológica defendida por Moreno Fernández (1990 *apud* Aznar Juan 2012: 238) que diferencia as seguintes etapas para o processo de investigação:

1. Hipótesis y objetivos de la investigación.
2. Entidad social.
3. Recogida de materiales.
4. Preparación de los materiales.
5. Análisis de los datos.
6. Presentación de los resultados

Moreno Fernández (1990 *apud* Aznar Juan 2012: 238)

Desta forma, no ponto três, apresentarei a aplicação prática da minha proposta de correção da produção escrita dos alunos do 8º ano de escolaridade, analisando e refletindo acerca dos seus resultados.

1. O erro e a correção do erro no processo de ensino-aprendizagem de Espanhol/Língua Estrangeira

Todos os docentes de línguas esperam que os seus alunos sejam falantes competentes e que as suas produções, tanto orais como escritas, estejam isentas de erros. No entanto, este desejo é uma utopia porque os erros existem, são inevitáveis e constituem uma peça fulcral no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, para que os estudantes não se frustrem quando erram, cabe ao professor a tarefa de idealizar estratégias didáticas e atividades diversificadas e apelativas que lhes permitam colmatar os seus erros, consciencializando-os que, como referem alguns ditados populares, «ninguém nasce ensinado» e que «com as cabeçadas é que se aprende».

Ciente da importância do erro e da sua correção no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, esclarecerei, no subponto 1.1, o que se entende por erro e a forma como este é abordado, caracterizado e corrigido; no subponto 1.2, retratarei a postura das metodologias atuais de cariz comunicativo perante o erro e a sua correção e, finalmente, no subponto 1.3, abordarei a visão que os documentos oficiais para o ensino-aprendizagem do Espanhol/Língua Estrangeira - o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e o Programa de Espanhol como Língua Estrangeira para o Ensino Básico - apresentam do tratamento do erro e da correção.

1.1 Abordagem e caracterização do erro e da correção no ensino-aprendizagem da língua estrangeira

Segundo Blanco Picado (2002)⁷, o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é constituído por diferentes etapas que o estudante percorre para conseguir conhecer, interiorizar e utilizar as regras da nova língua que aprende. Este percurso está repleto de obstáculos, por isso cabe ao professor ajudar a superá-los para que a dificuldade e a satisfação intrínsecas a cada nova conquista sejam uma fonte de motivação para o aluno

⁷ http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html (última consulta a 18/05/2013).

prosseguir a sua caminhada, evitando cometer os mesmos erros. No entanto, os intervenientes (professor e aluno) do processo de ensino-aprendizagem devem estar conscientes de que é impossível aprender sem errar e de que através do erro também se aprende. Por este motivo, torna-se imperioso perceber o que se entende afinal por erro.

De uma forma muito sumária e geral, um erro pode ser entendido como «[...] toda transgressión involuntaria de la «norma» estabelecida en una comunidad dada» (Fernández López 1997: 27)⁸. Assim sendo, sempre que um aluno não segue as regras estipuladas erra. Contudo, o conceito de norma⁹ é muito lato uma vez que abrange aspetos linguísticos, pragmáticos, socioculturais e referenciais (Ribas e d' Aquino 2004: 79) que lhe conferem variabilidade e dinamismo transformando, assim, a decisão de saber quando se produz ou não um erro em algo complexo (Fernández López 1997: 29).

Esta complexidade foi sentida por Corder (1992: 37) que estabeleceu a diferença entre erros e faltas da seguinte forma:

Debemos, por lo tanto, hacer una distinción entre aquellos errores que son el producto de tales circunstancias y los que revelan su conocimiento subyacente de la lengua objeto en ese momento, o, como podemos llamarla, su competencia transitoria. Los errores de actuación se caracterizarán por su asistematicidad, y los errores de competencia por su sistematicidad. [...] Por lo tanto, en adelante utilizaremos el término faltas para referirnos a los erros de actuación, reservando el término error para los errores sistemáticos del alumno que nos posibilitan reconstruir su conocimiento de la lengua objeto, es decir, su competencia transitoria.

Las faltas no tienen ninguna importancia para el proceso de aprendizaje de la lengua. (Corder 1992: 37).

Seguindo as palavras de Corder, posso afirmar que uma falta, ao contrário de um erro, corresponde a um erro não sistemático, como tal não é relevante na aprendizagem de uma língua, uma vez que a falta não se produz por desconhecimento linguístico e constitui, portanto, um erro de atuação. Quando a falta ocorre de forma sistemática, estamos perante o que Corder denomina de erro. Neste caso, o aluno erra porque desconhece o sistema linguístico da LE e continuará a insistir no mesmo erro até que este lhe seja ensinado / explicado. No entanto, apesar desta distinção parecer muito simples, o próprio autor salienta as dificuldades que existem para diferenciar um erro de uma falta com precisão, sem antes ser feito um estudo apurado que permita ao professor um conhecimento claro das dificuldades dos alunos.

⁸ Esta definição de erro também é defendida por autores como Ellis (1997:17) e Ribas e d' Aquino (2004: 79).

⁹ Segundo Fernández López (1997: 28) é possível distinguir dois conceitos de norma: uma norma prescritiva que estabelece os usos de uma determinada língua de acordo com certo ideal estético e sociocultural e uma norma descritiva, ou social, ou seja, aquela que é aprovada como uso comum e corrente numa determinada comunidade.

Corder (1967 *apud* Ribas e d' Aquino, 2004: 78-79) clarificou esta distinção entre erros e faltas partindo das causas que originam os desvios à norma. Assim, para além de erros e de faltas, também faz referência à existência de lapsos, os quais constituem um equívoco causado por fatores como o cansaço físico, a ansiedade ou um descuido, entre outros. Pelas suas características, os lapsos não são relevantes nem para os estudos relacionados com a aprendizagem, nem para os docentes de línguas. Portanto, no trabalho que apresento neste relatório, os lapsos não serão pertinentes, uma vez que, durante a prática pedagógica supervisionada, atendendo às considerações agora expostas, estes não foram objeto de correção. Importa salientar que o meu olhar corretivo recaiu sobre os erros dos alunos, para que eles pudessem aprender e aplicar as regras da língua espanhola não consolidadas, e sobre as faltas, desde que estas tivessem origem numa regra que correspondesse ao tema que estavam a aprender, com o intuito de relembrar e reforçar o que os estudantes já sabiam.

Segundo Corder (1992: 38), os erros dos alunos são de suma importância porque constituem uma evidência do sistema de língua que os estudantes utilizam num momento específico do seu processo de aprendizagem. Deste modo, os erros assumem uma tripla importância. Em primeiro lugar, o erro permite ao professor fazer uma análise sistemática, verificando o progresso dos alunos e o que ainda lhes falta aprender; em segundo lugar, os erros cometidos pelos discentes fornecem ao investigador informações sobre a forma como a língua está a ser aprendida e quais as estratégias que são utilizadas pelo aluno no processo de aprendizagem; por último, o erro é indispensável para o próprio aluno, uma vez que constitui um mecanismo que ele utiliza para aprender.

Corder (1992: 37) afirma que o erro é um desvio sistemático e consciente que determina o sistema linguístico de um estudante, numa determinada etapa da sua aprendizagem. Trata-se de algo inevitável e positivo, porque comprova que o aluno aprende. Para além disto, o erro caracteriza a própria IL do estudante¹⁰.

Reconhece-se, então, que o erro é uma marca da IL do aluno e que esta constitui um sistema linguístico único, com regras próprias, que cada estudante ou grupo de estudantes vai testando ao longo da sua aprendizagem e que difere da língua materna (apesar de apresentar marcas desta) e da língua meta (Fernández López 1997: 20). Neste sentido, há que ter em conta que as produções dos alunos, tanto orais, como escritas, se adequam à sua IL e não à

¹⁰ Selinker, em 1971, deu a conhecer o termo interlíngua, num artigo com o mesmo nome. Tanto Corder, como Nemser atribuíram-lhe outras denominações – dialeto idiossincrático e sistema aproximativo –, no entanto, foi o termo interlíngua de Selinker que prevaleceu (Pastor Cesteros 2006: 109).

língua meta (Blanco Picado 2002)¹¹. Deste modo, Bustos Gisbert (1998: 14) salienta que «el error no lo es por sí mismo, sino en relación con un determinado nivel al que le corresponde una descripción determinada de contenidos».

Partindo deste pressuposto e assumindo que, no processo de aprendizagem, o erro é necessário e positivo, resta saber se este deve ou não ser corrigido (Santos Gargallo 2009: 102). A resposta de Blanco Picado (2002)¹² a esta questão é afirmativa, porque os professores têm a função de ajudar os alunos a aproximarem, progressivamente, a sua IL à língua meta, dando-lhes uma orientação e ferramentas que os ajudem a refletir. Assim, após explicar aos estudantes que com o erro também se aprende, eles conseguem enfrentar os seus próprios erros sem qualquer tipo de trauma ou complexo.

Na verdade, a correção dos erros deve ser uma dessas ferramentas que permite ao aluno aprender e progredir, de modo a que a sua IL se aproxime cada vez mais do perfil da LE que está a aprender (Vázquez 1999: 64). Para além disto, a correção evita que os erros presentes na IL dos aprendentes se fossilizem¹³ e prejudiquem a sua evolução (Beretta 2001: 36).

Para autores como Corder (1992: 38), a correção deve motivar e incentivar o aluno a refletir sobre o seu próprio erro, para que, posteriormente, consiga autocorrigir-se. Assim, o papel do professor não deve ser o de corrigir os erros dos alunos dando a resposta correta, pelo contrário, deve deixar que estes testem hipóteses e evoluam, com o seu apoio, mas de forma autónoma, dentro da sua IL.

Por último, é preciso referir que os alunos, quando não recebem qualquer tipo de *feedback* corretivo, para além de não poderem, como já referi, evoluir e autocorrigir-se, também podem sentir-se desamparados e pensar que o professor não tem qualquer interesse na sua progressão (Ribas e d' Aquino 2004: 82).

Deste modo, concluo que a correção das produções dos alunos¹⁴, desde que adequada, pode ser considerada uma mais-valia para a aquisição da LE. No entanto, antes de partir para a correção, torna-se imperioso classificar o tipo de erro produzido pelos alunos, tendo sempre presente que os erros permitem não só o diagnóstico dos seus problemas e dificuldades, mas também a identificação dos diferentes estádios de aquisição da língua pelos quais os estudantes vão passando.

¹¹ http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html (última consulta a 18/05/2013).

¹² http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html (última consulta a 18/05/2013).

¹³ Baralo (2004: 378) define fossilização como um «[...] mecanismo por el que un hablante tiende a conservar en su IL ciertos ítems, reglas y subsistemas lingüísticos de su lengua materna en relación a una lengua objeto dada».

¹⁴ Este tema será abordado, de forma mais minuciosa, no ponto 2 deste relatório.

Os critérios apresentados para a classificação do tipo de erro variam consoante o objetivo e a competência (comunicativa ou gramatical) do linguista ou do professor. Segundo Vázquez (1999: 43-44), a clarificação do tipo de erro permite ao aluno conhecer e familiarizar-se com os seus erros, podendo, assim, controlar o seu processo de aprendizagem e autocorrigir-se. Além disto, clarificar o tipo de erro proporciona ao professor um suporte para a correção, ajudando-o a responder às questões o quê, quando e como corrigir.

Nas várias taxonomias que existem¹⁵, os critérios apontados para identificar os diferentes tipos de erro são, muitas vezes, os mesmos ou semelhantes. Por considerar que os critérios propostos por Santos Gargallo (1993) são os que melhor servem os interesses deste trabalho, procederei a uma breve descrição dos mesmos.

Como é visível na tabela que apresento a seguir, para Santos Gargallo (1993: 92-97), os erros podem ser classificados segundo cinco critérios, sendo que a cada critério corresponde um tipo de erro específico.

Critério descritivo	<ul style="list-style-type: none"> - Erros de omissão. - Erros de adição. - Erros de formação errónea. - Erros de ausência da ordem das orações.
Critério pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Erros transitórios. - Erros sistemáticos.
Critério etiológico / linguístico	<ul style="list-style-type: none"> - Erros interlinguísticos. - Erros intralinguísticos.
Critério gramatical	<ul style="list-style-type: none"> - Erros fonológicos. - Erros ortográficos. - Erros morfológicos. - Erros sintáticos. - Erros de léxico. - Erros semânticos. - Erros pragmáticos.
Critério comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> - Erros locais. - Erros globais.

Tabela 1: Critérios para a classificação de erros (Santos Gargallo 1993: 92-97)

¹⁵ A título de exemplo posso referir as taxonomias de Fernández López (1997), Espiñeira Caderno e Caneda Fuentes (1998) e Vázquez (1999).

O primeiro critério, denominado de descritivo, abrange os erros que afetam a estrutura superficial da mensagem e é constituído por quatro tipos de erro:

- Omissão: caracteriza-se pela ausência de um elemento linguístico.
- Adição: ocorre quando se acrescenta, de forma errónea, um vocábulo ou um morfema. Dentro desta são visíveis três opções: a adição simples, a regularização das regras (não se tem em conta as exceções da língua) e a dupla marca (utilizam-se, simultânea e erradamente, elementos linguísticos que têm a mesma função).
- Formação errónea: produz-se quando se constroem vocábulos, através da adição ou omissão de morfemas, de forma incorreta.
- Ausência da ordem das orações: prende-se com a ordenação incorreta de um morfema ou de um conjunto de morfemas.

O segundo critério é o pedagógico e baseia-se na distinção que Corder estabelece entre erros sistemáticos e transitórios:

- Sistemáticos: ocorrem quando se aplica uma técnica incorreta por falta de conhecimento da LE.
- Transitórios: dependem do estágio de aprendizagem do estudante e não são sistemáticos.

Ao critério etiológico-linguístico correspondem dois tipos de erro:

- Interlinguísticos: surgem quando há uma interferência da língua materna ou de outras línguas já aprendidas.
- Intralinguísticos: têm origem na LE que se está a aprender.

O quarto critério é o gramatical e está relacionado com a categoria gramatical em que surge o erro:

- Fonológicos.
- Ortográficos.
- Morfológicos.
- Sintáticos.
- Lexicais.
- Semânticos.
- Pragmáticos.

O último critério é o comunicativo e distingue entre dois tipos de erro, partindo da perspetiva do ouvinte:

- Locais: afetam elementos linguísticos individuais e não afetam a comunicação.
- Globais: perturbam a comunicação.

Na proposta de correção dos erros da produção escrita que apresento neste relatório de estágio, terei em conta os erros produzidos no âmbito gramatical, ortográfico, lexical e os de pontuação.

Seguindo a taxonomia de Santos Gargallo anteriormente referida, abordarei os tipos de erro aludidos no critério descritivo (omissão, adição, formação errónea e ausência da ordem das orações), por considerar que estes correspondem a erros ortográficos ou gramaticais; no critério pedagógico, uma vez que corrijo não só os erros propriamente ditos (erros sistemáticos), mas também as faltas (erros transitórios) e no etiológico-linguístico (interlinguísticos e intralinguísticos), porque o meu propósito é abarcar os erros que ocorrem nos diferentes conteúdos ensinados, independentemente da sua origem.

Em relação aos erros explanados no critério gramatical, deter-me-ei nos passíveis de aplicar na correção da produção escrita, ou seja, os erros ortográficos, os lexicais, os morfológicos, os sintáticos e os semânticos. Os erros morfológicos e os sintáticos encontram-se agrupados dentro do que denomino de erros gramaticais e os erros semânticos estão insertos dentro dos lexicais, uma vez que, no âmbito do léxico, também incluo o significado de cada unidade lexical.

Além disto, dentro do critério comunicativo, tanto os erros globais, como os locais, serão alvo de correção, porque o objetivo é ajudar os alunos a comunicar por escrito de forma cada vez mais apurada.

Assim sendo, considero que o erro é relevante para o processo de ensino-aprendizagem na medida em que permite ao professor conhecer a IL dos alunos e verificar o seu progresso e as suas dificuldades, podendo planificar estratégias e atividades que os ajudem a dissipar os seus erros e as suas dúvidas.

Ao mesmo tempo, o erro também constitui um precioso mecanismo de aquisição de competências linguísticas e comunicativas para os estudantes, porque, ao conhecerem as suas limitações, podem colmatá-las.

As faltas, apesar de serem consideradas por Corder (1992) um erro de atuação, ao serem corrigidas pelo professor, conferem ao aluno a possibilidade de relembrar e de cimentar algo que supostamente já sabe, sendo, por este motivo, importantes para a sua aprendizagem. Neste sentido, considero necessária a correção do erro e da falta porque confere ao aluno a hipótese de refletir e, conseqüentemente, aprender e evoluir na sua IL, conseguindo, paulatinamente, autocorrigir-se. Assim, em seguida, abordarei a visão do erro e da correção nas metodologias atuais de cariz comunicativo e nos documentos oficiais de ensino de E/LE.

1.2 Tratamento do erro e da correção nas metodologias atuais de ensino-aprendizagem de Espanhol/ Língua Estrangeira

As línguas e, conseqüentemente, o seu ensino são afetados pela complexidade que caracteriza as sociedades do século XXI, que se encontram completamente marcadas pela globalização e pela emigração. Deste modo e seguindo as palavras de Sánchez Pérez (1992: 345), atualmente, é mais pertinente utilizar e associar elementos de metodologias distintas do que procurar um novo método para o ensino das línguas:

Existe también una mayor concienciación respecto a la inutilidad de buscar métodos «mágicos» o excluyentes. A la complejidad del lenguaje debe responderse con medios que tengan en cuenta tal complejidad: la integración de elementos de diversa procedencia metodológica es probablemente más aconsejable que la exclusión desconsiderada o dogmática de lo que no parece comulgar con determinados principios de partida, especialmente si la bondad de tales principios no está probada experimentalmente (Sánchez Pérez 1992: 345).

No mesmo sentido que Sánchez Pérez (1992), Santos Gargallo (1993: 101-102) refere que é possível observar uma atitude eclética que concilie diferentes tendências metodológicas no ensino das LE. No entanto, segundo Sánchez Pérez (1992: 345), apesar de surgirem novas ideias e novas perspetivas, a abordagem comunicativa continua vigente, no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

No método comunicativo, parte-se da premissa de que a linguagem tem como fim a comunicação, como tal, durante o ensino de uma LE, o objetivo é alcançar a competência comunicativa. Esta deve ser adquirida através de atividades que espelhem as necessidades reais dos falantes e que desenvolvam as quatro competências linguísticas: compreensão e expressão orais e compreensão e expressão escritas. Além disto, a aprendizagem tem de estar centrada no aluno e o professor deve atuar como um guia que o motiva e ajuda (Pastor Cesteros 2006: 158-159).

Na abordagem comunicativa, o erro é considerado uma parte integrante do processo de aprendizagem e uma prova de que o aluno está efetivamente a adquirir a nova língua. Este aspeto é relevante, pois o objetivo é que o aluno se expresse de forma criativa, sem se sentir limitado pelo medo de errar (Pastor Cesteros 2006: 159).

Considerando o erro como algo positivo e a linguagem como um instrumento que serve, sobretudo, para comunicar e para expressar sentimentos, Norrish (1983 *apud* Santos Gargallo 1993: 102-103) salienta que os docentes devem ter uma postura tolerante perante os erros dos seus alunos. Assim, estes não se sentirão inibidos, pelo contrário, considerarão que o mais importante é expressar-se e fá-lo-ão de forma livre e descomplexada. Neste sentido, este autor defende que a simples correção de erros não tem sentido, constituindo uma perda de tempo.

No entanto, Santos Gargallo (1993: 102) defende, relativamente ao conceito de correção, que esta corresponde à reação que o professor tem perante um determinado comportamento linguístico do aluno. Desta forma, o docente pode transformar a produção do aluno, dando a resposta correta, pode desaprová-la, referindo simplesmente que está errada ou pode, ainda, pedir que o discente melhore e tente autocorrigir-se.

Hendrickson (1978: 389), tal como Corder (1967), defende que, quando um aluno não consegue reconhecer os seus próprios erros, necessita da ajuda de alguém mais proficiente na língua para conseguir chegar à forma correta e, assim, evoluir na sua IL. O mesmo autor acrescenta que a correção de erros faz com que os aprendentes de uma LE melhorem a sua proficiência nessa língua.

Apesar dos diferentes autores consultados apresentarem opiniões díspares relativas ao tema da correção de erros, na generalidade, todos consideram que a correção exaustiva e sistemática é negativa e pode prejudicar o processo de aprendizagem da LE do aluno, porque pode inibi-lo e levá-lo a ter medo de se expressar, diminuindo, assim, a sua fluidez (Santos Gargallo 1993: 102). Deste modo, Hendrickson (1978: 388) sublinha que «When teachers

tolerate *some* student errors, students often feel more confident about using the target language than if all their errors are corrected».

Por tudo o que atrás foi exposto, posso afirmar que, atualmente, o ensino das línguas estrangeiras não está regido por nenhum método específico, pois vigora uma fusão de várias metodologias. No entanto, a abordagem comunicativa impõe-se e, segundo esta metodologia, o erro é visto como algo positivo e que faz parte do processo de aprendizagem, uma vez que constitui uma evidência de que o aluno está efetivamente a adquirir a nova língua. Assim sendo, o professor não deve corrigir todos os erros de forma exaustiva, deve, antes, mostrar-se tolerante ante os erros dos alunos. Esta postura não impede que o docente corrija os erros dos estudantes, pois estes devem ser corrigidos com vista à evolução dos aprendentes na sua IL e ao aumento progressivo da sua capacidade de correção.

Pelos motivos explanados, neste trabalho, a minha proposta de correção dos erros escritos recairá somente sobre conteúdos anteriormente lecionados, promoverá o aumento da capacidade de autocorreção dos alunos e, conseqüentemente, uma diminuição da frequência dos seus erros. Para tal, o erro será encarado como algo positivo e necessário e também constituirá uma prova das dificuldades dos alunos.

1.3 Tratamento do erro e da correção nos documentos oficiais para o ensino-aprendizagem de Espanhol/ Língua Estrangeira

O ensino de E/LE nos ensinos básico e secundário, em Portugal, é norteado por dois documentos oficiais: o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e o Programa de Espanhol como Língua Estrangeira.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa 2001:19) é o documento que rege o ensino das línguas vivas, descrevendo «[...] exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação».

Além disto, o QEQR tenta facilitar e garantir a transparência e a uniformidade no ensino das LE através da adoção e da descrição de seis níveis comuns de referência para a aprendizagem:

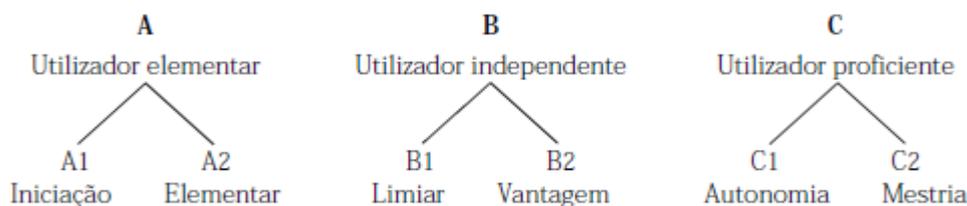


Figura nº1: Níveis Comuns de Referência
(Conselho da Europa 2001: 48)

Partindo do sistema proposto pelo QEQR, posso referir que os alunos visados neste relatório (8º ano do Ensino Básico de Espanhol), no final do ano letivo, devem ter adquirido as competências linguísticas e comunicativas correspondentes ao nível de um utilizador elementar A1/A2.

Durante o processo de ensino-aprendizagem, o QEQR (Conselho da Europa 2001: 214) não descarta que o aluno erra, por isso, estabelece a distinção entre erros e falhas. Define os erros como um produto da IL do aluno, que reflete a sua competência e que difere das normas da língua que está a aprender. Quanto às falhas, refere que estas correspondem a um problema de desempenho do estudante e não à falta de conhecimentos.

Os **erros** devem-se a uma «interlíngua», uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo. Quando o aprendente comete erros, o seu desempenho (*performance*) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2. As **falhas**, por seu lado, ocorrem no desempenho, quando o utilizador/aprendente é incapaz de pôr em prática corretamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo. (QEQR, Conselho da Europa 2001: 214)

Uma vez estabelecida a diferença entre falha e erro, o QEQR enumera as seguintes diferentes atitudes possíveis do professor ante os erros do aprendente:

- a) Os erros e as falhas são a prova do fracasso da aprendizagem.
- b) Os erros e as falhas são a prova da ineficácia do ensino.
- c) Os erros e as falhas são a prova da vontade que o aprendente tem em comunicar, apesar dos riscos.
- d) Os erros são inevitáveis; são o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua. As falhas são inevitáveis em todos os **usos** de uma língua, incluindo os do falante nativo.

(QEQR, Conselho da Europa 2001: 215)

Em seguida, aponta as seguintes diferentes atitudes possíveis do docente face às falhas e os erros dos aprendentes:

- a) Todos os erros e falhas devem ser imediatamente corrigidos pelo professor.
- b) A correção mútua imediata deve ser sistematicamente encorajada para fazer desaparecer os erros.
- c) Todos os erros devem ser anotados e corrigidos quando não interferem com a comunicação (p. ex.: separando o objetivo da correção do objetivo da fluência).
- d) Os erros não devem ser apenas corrigidos, mas também analisados e explicados em tempo oportuno.
- e) As falhas que são meros lapsos devem ser ignoradas, mas os erros sistemáticos devem ser erradicados.
- f) Os erros só devem ser corrigidos se interferirem com a comunicação.
- g) Os erros devem ser vistos como «uma interlíngua transitória» e ignorados.

(QECR, Conselho da Europa 2001: 215)

O QECR (Conselho da Europa 2001: 12) considera que não é sua função «[...] formular os objetivos que os utilizadores devem seguir, nem os métodos que devem usar», por isso, no que concerne ao erro e à sua correção, apenas aponta diferentes caminhos que deverão ser escolhidos e trilhados pelos seus utilizadores.

Este documento refere, também, que, em atividades não interativas, como é o caso das atividades de produção escrita apresentadas neste trabalho, «[...]o utilizador da língua poderá conscientemente controlar linguística e comunicativamente lapsos e erros “favoritos” e corrigi-los (autocorreção)» (QECR, Conselho da Europa 2001: 99).

À semelhança do que acontece com o QECR, o Programa de Espanhol como Língua Estrangeira para o Ensino Básico (Ministério da Educação 1997: 6-29) apresenta-se como um «[...] instrumento regulador da prática educativa», passível de ser adaptado «[...] às necessidades e interesses dos alunos e às condições em que decorra a prática pedagógica». Para além disto, também é um documento orientado para a ação, porque defende que a comunicação é a sua meta final e que, no ensino de uma LE, se devem utilizar metodologias ativas e criar situações que se assemelhem o mais possível à realidade.

Neste documento, o professor é apresentado como um guia cujo papel é ajudar o aluno a construir a sua própria aprendizagem, de forma autónoma e responsável. Assim, a avaliação deve ser individualizada e centrada nas capacidades do aluno permitindo-lhe «[...] controlar

em pequenos passos a sua aprendizagem, consciencializar os seus progressos e as suas dificuldades, não acumular deficiências e lacunas, refletir sobre os seus erros para ensaiar outros caminhos» (Ministério da Educação 1997: 33).

No que concerne ao erro, o Programa de Espanhol como Língua Estrangeira (Ministério da Educação 1997: 17; 33) reconhece que a sua existência é explicável no processo de ensino-aprendizagem, porque este constitui um passo e uma parte integrante do mesmo. Assim sendo, o erro permite ao professor «[...] uma identificação dos pontos estratégicos onde é oportuno intervir».

Neste documento (Ministério da Educação 1997: 31), não se aborda de forma direta e explícita a correção dos erros, no entanto, subentende-se que esta não deverá ser punitiva, nem exaustiva porque o objetivo final é o desenvolvimento da autonomia e da competência comunicativa dos alunos em E/LE.

No meu caso, da informação contida nos documentos referidos, terei em conta a definição de erro e a importância que lhe é atribuída na aprendizagem dos alunos. Assim, o erro, no meu trabalho, é considerado o reflexo da competência dos discentes e um meio de identificação dos pontos a trabalhar em sala de aula. Deste modo, não me limitei apenas a corrigir os erros dos alunos, também os analisei e expliquei em tempo oportuno, fomentando a autonomia e a autocorreção. Há, ainda, a acrescentar que as atividades de produção escrita foram planificadas e aplicadas seguindo as orientações do QECR e do Programa de Espanhol como Língua Estrangeira e os interesses e as necessidades comunicativas dos discentes da turma onde realizei a prática pedagógica.

2. A correção do erro na produção escrita dos alunos de Espanhol/ Língua Estrangeira

Os erros dos alunos são uma das grandes preocupações de todos os docentes de línguas estrangeiras, porque, às vezes, parece que, por mais que sejam corrigidos, não se dissipam. No entanto, acredito que se o professor se focalizar nos erros dos alunos e tentar interpretá-los, de um ponto de vista positivo, poderá programar uma intervenção didática que vise a sua superação.

Partindo deste pressuposto e estando ciente de que o erro faz parte do processo de aprendizagem, neste relatório, optei pela correção como uma estratégia de aprendizagem que ajuda os discentes a colmatar os seus erros e a evoluir na sua IL. Neste sentido, abordo, no subponto 2.1, o enquadramento teórico que suporta a minha proposta de correção da produção escrita e, no subponto 2.2, apresento o meu modelo de correção.

2.1 Relevância, técnicas e modelos de correção na produção escrita dos alunos de Espanhol/ Língua Estrangeira

Segundo Fernández López (2003 *apud* Aznar Juan 2012: 133), pode definir-se correção como « [...] la llamada de atención directa y puntual sobre el error». Neste sentido e uma vez que cabe ao professor, na grande maioria dos casos, corrigir as produções linguísticas dos alunos, a correção corresponde à postura do docente perante os erros dos discentes. No entanto, nem todas as atuações do professor podem ser entendidas como correções, porque corrigir não é avaliar, ignorar os erros, intervir antes do erro ser cometido, ridicularizar ou fazer comentários negativos e desnecessários acerca do erro do aluno (Ribas e d' Aquino 2004: 79-80). Pressupõe-se, então, que a correção dos erros não deve terminar no professor, deve antes funcionar como uma segunda oportunidade para que os alunos possam aprender algo que já lhes tinha sido ensinado anteriormente (Espiñeira Caderno e Caneda Fuentes 1998: 477). Assim, a estratégia de correção reveste-se de suma importância por constituir uma forma de *feedback* que ajuda o estudante a conhecer as suas dificuldades e, conseqüentemente, a tentar superá-las.

Deste modo, é relevante referir que a correção por si mesma não constitui um fim, porque não traz qualquer tipo de vantagem para o aluno, apenas indica onde estão os erros e não faz com que este reflita e aprenda. Acredito que a correção, enquanto estratégia de aprendizagem, é um desafio que permite a evolução dos alunos na sua IL e a melhoria da

produção escrita. Assim, o objetivo é corrigir para aprender e isto, segundo as palavras de Vázquez (1999: 64), «[...] significa interferir en el proceso de aprendizaje de modo tal que las reglas se fosilicen positivamente. También significa guiar el proceso de aprendizaje de manera tal que los diversos estadios de interlengua se acerquen paulatinamente al perfil de la lengua meta».

Para clarificar a importância da correção e do tratamento do erro, Hendrickson (1978) apresenta cinco questões fundamentais que enumerarei em seguida e às quais responderei recorrendo à bibliografia consultada:

1. Should learner errors be corrected?
2. If so, when should learner error be corrected?
3. Which learner errors should be corrected?
4. How should learner errors be corrected?
5. Who should corrected learner errors?

Hendrickson (1978: 389)

No que diz respeito à primeira questão relativa à correção ou não dos erros dos aprendentes, parece-me que o papel do professor, enquanto pessoa mais proficiente na língua que ensina, é corrigir os erros dos seus alunos, especialmente «[...] when students are not able to recognize their own errors» (Hendrickson 1978: 389). Claro que, como já referi anteriormente, o erro é necessário e incontornável, no entanto, os alunos só podem evoluir na sua IL e evitar que os seus erros se fossilizem se estes lhes forem apontados. Assim, sempre que o professor corrige os erros dos seus alunos funciona, simultaneamente, como um guia e como um parceiro que estimula a aprendizagem. Partindo deste pressuposto, Hendrickson (1978: 396) defende que « [...] correcting oral and written errors produced by learners improves their proficiency in a foreign language more so than if their errors would remain uncorrected».

Acresce referir que os alunos consideram que a correção é uma estratégia que lhes permite aprender e « [...] not only want to be corrected, but also they wish to be corrected» (Hendrickson 1978: 389).

Se é ponto assente que a correção é uma estratégia benéfica de aprendizagem, também é certo que, segundo autores como Santos Gargallo (1993: 103) e Aznar Juan (1998: 42), a correção exaustiva e sistemática é muito negativa, porque desmotiva o aluno e faz com que este se sinta reticente na LE que está a aprender, o que acarreta implicações psicológicas

negativas e prejudica a sua capacidade de expressão e a sua fluidez. Assim, para responder à segunda pergunta de Hendrickson relacionada com o quando corrigir, há que partir do pressuposto de que nem todos os erros devem ser corrigidos.

A tarefa de saber quando corrigir ou ignorar os erros dos alunos é complicada, no entanto, é imperativo que o professor tenha uma atitude de tolerância perante os erros e que o ambiente na sala de aula promova a confiança no uso da LE (Hendrickson 1978: 396; Norrish 1983 *apud* Santos Gargallo 1993: 103). Estando asseguradas estas condições, será o docente a decidir quando deve corrigir os erros dos seus alunos. No caso da produção escrita, o ideal é que não exista um grande desfasamento de tempo entre o momento de escrita e a sua correção.

Se cabe ao professor decidir quando deve ou não corrigir os erros dos alunos, também deve ser ele a eleger os que devem ser corrigidos. Para ajudar o docente nesta tarefa, ao responder à sua terceira questão, Hendrickson (1978: 396) refere que os erros não devem ter todos a mesma importância, porque «[...] some errors have higher priorities for correction than other errors, such as errors that seriously impair communication, errors that have stigmatizing effects upon the listener or reader, and errors that students produce frequently».

Vázquez (1999: 65) também defende que os erros que discriminam e ridicularizam quem os produz devem ser alvo de correção. Para além disto, refere que o docente deve conhecer bem os erros correspondentes a cada nível da IL e focalizar-se nos comuns ao grupo linguístico que tem ante si.

Blanco Picado (2002)¹⁶ considera que o professor tem de ter uma postura flexível ante os erros, uma vez que não devem ser todos alvo de correção, e deve focar-se nos que coloquem em risco a comunicação, tendo sempre presente o nível de IL dos alunos. Para alcançar este propósito, o docente tem de dominar bem os conteúdos de cada nível e conhecer bem a IL dos seus alunos. Além disto, e com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma evolução não só na sua competência linguística, mas também na comunicativa, esta autora defende que os erros a corrigir devem abarcar todos os de tipo morfológico, léxico, sintático, pragmático e sociocultural.

A verdade é que ninguém conhece melhor as capacidades linguísticas e comunicativas dos seus alunos do que o professor, por isso, partindo da noção de erro como algo positivo, Aznar Juan (1998: 46) salienta que cabe ao docente a tarefa de «[...] saber qué ha de corregir, atendiendo a la materia que se haya impartido y al nivel al que debe responder el alumno».

¹⁶ http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html (última consulta a 08/06/2013).

Assim, entende-se que o professor deve corrigir somente os erros que correspondam ao nível dos alunos e os relacionados com os conteúdos que quer que os estudantes consolidem, não devendo ser alvo de correção os que se relacionam com matéria ainda não lecionada e, consequentemente, não aprendida.

Para clarificar e facilitar a correção e para que o aluno se familiarize com os seus erros podendo, assim, corrigi-los, estudiosos como Santos Gargallo (1993), López Fernández (1997) e Vázquez (1999), entre outros, elaboraram taxonomias com a classificação do tipo de erro. Estas taxonomias partem de diversos critérios como, por exemplo, o gramatical, o comunicativo ou o pedagógico. Partindo dos critérios para classificar o erro e tendo claro que o papel do professor é guiar o aluno no seu processo de aprendizagem para que este seja autónomo e consiga autocorrigir-se, surge a necessidade de saber como é que devem ser corrigidos os erros e, assim, responder à quarta questão de Hendrickson (1978).

O professor deve optar por uma técnica de correção em que o estudante tenha um papel ativo. Para que o aluno não seja um mero espetador, este deve ter conhecimento do estágio de aprendizagem em que se encontra e deve saber «[...] las estrategias que le permitan revisar y corregir las normas que él mismo ha ido deduciendo e interiorizando y que pone en práctica de forma oral o escrita» (Blanco Picado 2002). Para além disto, é importante que a correção não intimide ou frustre o aluno (Hendrickson 1978: 392), por isso, Espiñeira Caderno e Caneda Fuentes (1998: 479) afirmam que o ideal é que o professor saiba corrigir com uma nota de humor.

Na produção escrita, segundo Ribas e d' Aquino (2004), a correção pode ser feita recorrendo a quatro técnicas diferentes:

- *Corrección resolutive* (sublinha-se o erro e proporciona-se a resposta certa): permite que o aluno tenha o texto escrito numa versão correta, mas atribui-lhe um papel passivo.
- *Corrección evidenciadora* (o professor marca as partes ou as palavras onde ocorreu o erro): não informa o aluno sobre o tipo de erro que cometeu, o que faz com que a autocorreção seja mais difícil.
- *Corrección clasificatoria* (o professor marca e etiqueta os erros e o aluno, guiado pela etiqueta, procura a resposta por si mesmo): permite que o aluno tenha um papel ativo e fomenta a autocorreção. As desvantagens desta técnica são o tempo que o docente demora a definir as etiquetas e a explicá-las aos alunos e a existência de erros difíceis de classificar.

- *Corrección mixta*: é uma fusão das técnicas anteriores, pois etiquetam-se os erros que os alunos conseguem solucionar sozinhos e dá-se-lhes a resposta certa sempre que se considere que correspondem a aspetos da língua que o aluno ainda não conhece.

(Ribas e d' Aquino 2004: 80-81)

Atualmente, a maioria dos professores continua a utilizar a correção resolutive, comumente conhecida por tradicional. Com esta técnica, não se fomenta a autonomia do aluno e este, mesmo que tenha que voltar a copiar o texto sem erros, na grande maioria dos casos, fá-lo sem refletir, de forma quase automática, por isso, considero que este método não é o mais eficaz para corrigir os erros dos trabalhos escritos.

A segunda técnica, apesar de não ser trabalhosa para o docente, não é a mais indicada para os alunos que ainda não dominam bem a LE que estão a aprender, porque não têm a capacidade para identificar e autocorriger os seus erros se estes não forem identificados de forma clara. Assim, nos níveis iniciais e intermédios, como é o caso do 8º ano de escolaridade, considero que esta técnica de correção não surte o efeito desejado.

A técnica de correção classificatória é defendida por Hendrickson (1980: 218)¹⁷ que apresentou um método de correção que aliava o tratamento corretivo direto dos erros dos seus alunos com o indireto. Assim, quando considerava que o aluno conseguia descobrir e reconhecer o erro, este autor recorria ao tratamento corretivo indireto, porque sublinhava ou indicava a localização específica dos erros. Quando recorria ao tratamento corretivo direto, para além de assinalar o erro, dava pistas que facilitavam aos estudantes a correção dos seus próprios erros. Destas pistas faziam parte estratégias como riscar uma palavra que estivesse a mais, indicar o local correto do vocábulo na frase, indicar o tempo verbal a usar ou dar a correção de determinada palavra ou expressão. Hendrickson considerava que, assim, ajudava os alunos a encontrar a solução para os seus erros. Finda esta correção, sempre que os estudantes não conseguiam identificar ou corrigir de forma adequada o seu erro, Hendrickson fornecia a resposta certa porque considerava que ainda não tinham adquirido competências que lhes possibilitassem fazê-lo sozinhos (Hendrickson 1980: 219).

A proposta deste autor é bastante interessante, no entanto, considero que não há necessidade de dar a resposta correta logo, porque se não é suposto que o aluno saiba escrever

¹⁷ Hendrickson, em 1978, já apresentou alguns dos pontos do método de correção que usa para corrigir os erros dos seus alunos, no entanto, em 1980, explica-o de forma mais clara no artigo *The treatment of error in written work*.

determinada palavra ou expressão, esta não deve ser assinalada para que o aluno não perca tempo com casos que não correspondem ao seu nível de aprendizagem.

Aznar Juan (1998) avança com outro modelo de correção classificatória da produção escrita e sublinha que o propósito da estratégia de correção é que « [...] el alumno sea capaz de expresarse con soltura y correctamente por escrito, adecuando y utilizando la diversidad de estilos y recursos que la lengua ofrece» (Aznar Juan 1998: 43).

Ao contrário do que acontece com a técnica proposta por Hendrickson (1980), que não apresenta de forma clara os tipos de erro que serão alvo de correção, Aznar Juan (1998: 45) distingue cinco parâmetros de correção (adequação, estrutura, gramática, ortografia e léxico) e dentro de cada parâmetro identifica claramente os tipos de erro que deverão ser corrigidos. A cada parâmetro faz corresponder diferentes símbolos e cores que especificam o tipo de erro cometido pelo estudante.

Aznar Juan (1998: 46), para facilitar a autocorreção do aluno, usa o tratamento corretivo direto, sobretudo nas formas verbais, indicando a especificidade do tipo de erro através de uma letra (exemplo: «T» para tempo verbal ou «F» para forma verbal), não apresentando nunca a resposta correta.

Para ilustrar e simplificar este modelo, a autora apresenta uma grelha com a correspondência entre os símbolos, as cores e os diferentes parâmetros e dá o exemplo de uma composição de um aluno corrigida segundo este modelo. Na minha opinião, esta grelha é de grande utilidade tanto para o professor, como para o aluno, porque funciona como mais uma ajuda para que este se consiga autocorriger, por isso, considereei pertinente readaptá-la e utilizá-la no método de correção que proponho no subponto 2.2 deste trabalho.

No procedimento sugerido por Aznar Juan (1998: 45), o aluno, após autocorriger os erros apontados pelo professor, entrega novamente a atividade de produção escrita para que possa ser revista pelo docente. Posteriormente, a atividade, corrigida definitivamente, é devolvida ao estudante.

Espiñeira Caderno e Caneda Fuentes (1998: 478) também consideram que a criação de uma chave com símbolos e cores para cada tipo de erro pode ser uma forma eficaz de corrigir a produção escrita dos alunos. Acrescentam, ainda, que, nos níveis mais avançados, esta técnica pode ser complementada com a autocorreção controlada ou com a correção dos trabalhos dos colegas. No entanto, estas autoras consideram que este método só resulta com um número muito reduzido e empenhado de alunos e que demora muito tempo, sendo o ideal complementá-lo com o método tradicional.

Esta proposta de usar dois modelos em simultâneo, apresentada por estas autoras, não me parece adequada, nem proveitosa, uma vez que a partir do momento em que o professor e o aluno se familiarizam com os símbolos do método da correção classificatória, a correção vai sendo cada vez mais rápida e eficaz. Além disto, considero que a mistura de técnicas pode levar à confusão ou, pior ainda, pode desmotivar os alunos. Estas desvantagens também podem ser apontadas à correção mista defendida por Ribas e d' Aquino (2004), uma vez que esta técnica consiste na fusão da correção tradicional com a classificatória.

Segundo Lázaro Ibarrola (2008), a correção classificatória reúne todas as características de um *feedback* eficaz. Estas características são as seguintes:

- Tiene que forzar a los alumnos a desempeñar un papel activo.
- Tiene que tomar las necesidades del alumno como punto de partida.
- Tiene que ofrecer evidencia positiva.
- Tiene que ser claro y preciso.
- Tiene que ser equilibrado en términos de forma, contenido y estilo.

(Lázaro Ibarrola 2008: 362)

Neste sentido, para responder à pergunta de Hendrickson relacionada com o como corrigir a produção escrita dos alunos, considero que a técnica de correção classificatória é a mais profícua e que é a que se deve aplicar em estudantes que estão a aprender uma LE, sobretudo quando estes ainda não têm capacidade para se autocorrigir sem a intervenção do professor.

No entanto, há que acrescentar que os alunos são todos diferentes, como tal, não existe um método de correção da produção escrita que assente na perfeição em todas as turmas. Desta forma, cabe ao docente conhecer os seus alunos e adequar a técnica que escolheu ao nível dos discentes, às suas expectativas e à relação que têm com a disciplina e com a escola. A par da correção, o professor deve explicar que o erro faz parte do processo de ensino-aprendizagem e que é normal errar e deve proporcionar aos alunos formas para colmatarem os seus erros, motivando-os para que consigam autocorrigir-se. Assim, para que a correção de erros seja considerada uma atividade útil e uma fonte de aprendizagem, o professor deve «[...] incluir al alumno en esta actividad, motivarlo a participar activamente y llevarlo a considerar la corrección como un instrumento más a su disposición para ampliar su competencia y capacidad comunicativa en la lengua que estudia» (Ribas e d' Aquino 2004: 84).

Após a abordagem dos diferentes métodos apresentados pelos estudiosos para corrigir os erros dos alunos, resta saber a quem compete corrigi-los, respondendo, desta forma, à última pergunta de Hendrickson (1978).

O professor, sendo a pessoa mais proficiente na língua que se aprende, tem o papel de corrigir os erros dos seus alunos (Hendrickson 1978: 389), no entanto, como referi anteriormente, essa correção não deve dar a solução para os erros, mas sim «[...] incentivar al estudiante para que indague sobre sus propios errores y proceda a la autocorrección, posibilitando el autoaprendizaje» (Aznar Juan 2012: 134). O objetivo último é que os alunos sejam autónomos e se consigam autocorrigir sem a intervenção do docente, no entanto, tal só é possível em níveis avançados de língua e, mesmo nestes casos, por vezes é necessária a ajuda de alguém com mais capacidades linguísticas e comunicativas para corrigir determinados erros, sobretudo os fossilizados.

Finalmente, também é relevante a proposta de Blanco Picado (2002)¹⁸ que, para a produção escrita, propõe, para além da correção do professor através da técnica da correção classificatória, a correção em grupo, com recurso à projeção e moderada pelo docente, e a correção pelos colegas.

Concluídas as respostas às cinco questões lançadas por Hendrickson, há que referir que a atitude do aluno é determinante para que os erros sejam sanados, por isso o professor deve motivá-lo a melhorar e a ter vontade e gosto pela autocorreção (Espiñeira Caderno e Caneda Fuentes 1998: 479).

Por tudo o que foi exposto, posso referir que a correção dos erros dos alunos, na produção escrita, é uma estratégia de aprendizagem útil e necessária para que o aluno evolua na sua IL, evitando que os seus erros se fossilizem. De facto, durante as atividades de correção, o professor funciona como um guia que estimula a aprendizagem e a autocorreção dos estudantes, permitindo que estes se sintam confiantes e que tenham um papel ativo.

No que diz respeito às quatro técnicas de correção (resolutiva, evidenciadora, classificatória e mista), saliento a correção classificatória por considerar que é a que melhor se adequa aos alunos dos níveis inicial e intermédio de língua, uma vez que permite que o discente, com o apoio das correções feitas pelo docente, se autocorrija e adquira um papel ativo na sua aprendizagem. Neste sentido, apresentei os modelos de correção classificatória propostos por Hendrickson (1980), Aznar Juan (1998) e Espiñeira Caderno e Caneda Fuentes (1998).

¹⁸ http://www.cuadernos cervantes.com/art_38_error.html (última consulta a 8/06/2013).

Na minha proposta de correção da produção escrita, basear-me-ei nos pressupostos dos autores mencionados e recorrei à utilização de uma chave de símbolos para assinalar os erros dos alunos com o intuito de que estes os identifiquem e se autocorrijam.

2.2 Proposta de correção da produção escrita dos alunos de Espanhol/ Língua Estrangeira do 8º ano do Ensino Básico

Neste relatório, a correção de erros é encarada como uma estratégia de aprendizagem que envolve o aluno e que o faz refletir sobre o que produziu, permitindo-lhe, assim, uma melhoria da sua expressão escrita e, conseqüentemente, da expressão oral, fomentando a autoaprendizagem e a autocorreção. Assim, entendo que, ao contrário do que acontece tradicionalmente, corrigir é uma atividade relevante e indispensável no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, antes de partir para a correção, o docente deve deixar de monopolizar a aula, abrindo espaço para a interação e induzindo os alunos a refletirem sobre o que já sabem e o que ainda não adquiriram ou não conhecem. Além disto, o processo de ensino-aprendizagem deve visar o desenvolvimento da competência comunicativa, centrando-se nas necessidades e nos interesses quotidianos dos alunos. Neste sentido, segundo o QECR (2001: 200-201), «os métodos a serem usados na aprendizagem, ensino e investigação das línguas são aqueles que são considerados mais eficazes no alcançar dos objetivos combinados em função das necessidades dos aprendentes individuais no seu contexto social». No meu entendimento, a correção da produção escrita é um método que possibilita ao professor a verificação da aquisição de competência linguística e comunicativa por parte dos alunos.

Para os professores, a tarefa de corrigir a produção escrita dos alunos é difícil e complexa, porque as atividades de expressão escrita são abrangentes e abarcam um grande número de diferentes tipos de erro. A esta dificuldade acrescenta-se a escassez de modelos de referência para a correção. Para suprir esta lacuna, neste relatório, apresento um modelo de correção da produção escrita claro e passível de ser utilizado por todos os docentes com alunos de nível A1/A2 e de ser readaptado para os restantes níveis.

Como referi no subponto anterior, a técnica da correção classificatória permite ao aluno compreender as suas dificuldades a partir dos seus erros, ter um papel ativo na sua aprendizagem e autocorrigir-se adquirindo a autonomia defendida pelas metodologias atuais de cariz comunicativo e pelo QECR. Por estes motivos, foi esta a técnica de correção que segui na minha proposta, apoiando-me nos modelos defendidos por Hendrickson (1980),

Aznar Juan (1998) e Espiñeira Caderno e Caneda Fuentes (1998). Deste modo, o meu propósito, ao aplicar o modelo da técnica classificatória que elaborei para os alunos de espanhol do 8º ano de escolaridade, é verificar se este método de correção permite uma diminuição dos erros, um aumento da capacidade de autocorreção e, conseqüentemente, uma melhoria das capacidades linguística e comunicativa de cada discente na produção escrita.

Eleita a técnica classificatória e definida a hipótese que sustenta este trabalho, há que salientar que a aplicação da minha proposta de correção da produção escrita permitirá aos alunos alcançar os seguintes objetivos:

- Desenvolver as competências comunicativa e linguística.
- Aperfeiçoar a expressão escrita.
- Tomar consciência dos seus erros.
- Aperceber-se da importância do erro no processo de ensino-aprendizagem.
- Ser capaz de se autocorriger e de corrigir os erros dos colegas.
- Aprender gramática, ortografia e léxico.
- Saber pontuar um texto.
- Respeitar os colegas.
- Aceitar a opinião do outro.

Para que os alunos sejam capazes de atingir estes objetivos, cabe-me, enquanto docente, o papel de os guiar e de os ajudar a aprender, fomentando, em sala de aula, um clima propício à aprendizagem e à troca de ideias.

Definidos os objetivos desta proposta de correção, em seguida, abordarei os parâmetros de correção que tive em conta durante a sua aplicação, apoiando-me no modelo apresentado por Aznar Juan (1998) e na *Nueva Gramática de la lengua española - Manual* (2010).

Estes parâmetros de correção assumem uma grande relevância porque o conhecimento do tipo de erro que os alunos cometem é imprescindível para o docente, na medida em que lhe possibilita a hipótese de verificar se as diferentes competências estão a ser desenvolvidas e permite-lhe, também, identificar os entraves à sua assimilação. Neste sentido, as categorias de tipos de erro escolhidas como parâmetros de correção devem ter em conta as reais dificuldades dos alunos.

Além disto, na minha opinião, as categorias de tipos de erro alvo de correção não devem ser excessivas, para não tornar a proposta muito minuciosa e de difícil compreensão,

nem em número reduzido, para não suscitar dúvidas durante a classificação do tipo de erro cometido pelos alunos. Deste modo, em função dos aspetos concretos que considero pertinente corrigir, tive em conta as seguintes quatro categorias de tipos de erro:

a) Gramatical:

Abarca os erros de cariz morfológico e sintático, como, por exemplo:

- O género, o número e a falta de concordância entre as diferentes classes de palavras.
- Estrutura da oração incorreta.
- Uso inadequado dos artigos, preposições, pronomes, conjunções.
- Uso incorreto das formas e dos tempos verbais, em geral.
- Aplicação incorreta de *muy* / *mucho*.
- Frases inacabadas.
- Ausência, na frase, de preposições, verbos, artigos, ...

b) Ortográfico

Refere-se aos erros de grafia, sendo exemplos:

- Uso incorreto das letras maiúsculas e das minúsculas.
- Escrita incorreta de vocabulário ortográfico básico.
- Uso incorreto ou ausência de acento.
- Casos de adição e troca de vogais ou de consoantes.
- Omissão de vogais e de consoantes.

c) Lexical

Abrange os seguintes tipos de erros:

- Forma incorreta por influência da língua materna.
- Forma incorreta por generalização de regras da língua que está a aprender.
- Uso de vocábulos não contextualizados (erro de significado)

d) Pontuação

Diz respeito aos erros relacionados com o uso inadequado ou com a ausência de pontuação.

A divisão em quatro categorias de erros anteriormente apresentada não contempla a capacidade do aluno de respeitar as características próprias do tipo de texto escrito que lhe é solicitado, nem a situação comunicativa ou a estrutura requeridas pelo mesmo. Esta não observância dos parâmetros relacionados com a adequação e com a estrutura dos textos escritos (à exceção da pontuação que será tida em conta nesta proposta) não se prende com a sua falta de importância. Pelo contrário, na escrita de um texto, estes dois critérios são relevantes, no entanto, não correspondem às necessidades de correção da produção escrita dos alunos de nível A1/A2, como é o caso dos do 8º ano de escolaridade. Tal ocorre porque, segundo o QECR (2001: 96), só a partir do nível B1 é que o aprendiz tem a capacidade de escrever textos. No nível A1, este «é capaz de escrever expressões e frases simples» e, no nível A2, «é capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como “e”, “mas” e “porque”». Neste sentido, a produção dos alunos do 8º ano de escolaridade deverá corresponder a «[...] notas e mensagens curtas e simples sobre assuntos de necessidade imediata» como é o caso das cartas pessoais e dos postais (Conselho da Europa 2001: 55). Devo, ainda, acrescentar que quando os alunos escrevem cartas ou postais partem de uma estrutura anteriormente ensinada e são acompanhados, durante a sua produção, pelo professor (esta foi a minha postura durante a realização deste tipo de atividades).

Apoiando-me no acima exposto, posso concluir que a divisão que estabeleci em quatro categorias de tipos de erro é a mais adequada para o nível linguístico e comunicativo dos alunos do 8º ano de escolaridade.

No seguimento dos parâmetros de correção, apresentarei o modelo de correção da produção escrita que elaborei partindo de um sistema de símbolos claro e simples para cada tipo de erro. Acresce salientar que, tanto este sistema de símbolos, como as diferentes categorias de erro alvo de correção devem ser devidamente explicados, em sala de aula, aos discentes. Com este propósito, elaborei uma ficha informativa (anexo 3) que projetei, distribuí e analisei com a turma.

Assim sendo, a cada categoria de tipos de erro fiz corresponder os seguintes símbolos:

a) Gramatical:

Neste parâmetro, optei por sublinhar os erros de cariz morfológico e sintático, como, por exemplo:

El compañero eres mucho simpático.

Sempre que o erro se devia à ausência de uma classe de palavras ou quando as frases estavam inacabadas, utilizei uma cruz dentro de um círculo, como é visível nos seguintes exemplos:

Me gusta jugar ⊗ fútbol.

Mis compañeros piensan que soy. ⊗

b) Ortográfico

Para assinalar os erros desta categoria, usei um círculo a circundar o vocábulo ou a letra que não estavam corretos.

Vivo en pombal y soy una presona simpática.

Quando o erro se devia à omissão de vogais e de consoantes, coloquei uma cruz a indicar essa falta.

Pombal es una ci~~X~~dad portuguesa.

c) Lexical

Para este tipo de erro, utilizei um sublinhado ondulado, como se pode verificar nos seguintes exemplos:

Él ganó la corrida.

Me quedé embarazada cuando te vi.

d) Pontuação

Ante erros devido à ausência ou ao uso inadequado de pontuação, optei pelo duplo sublinhado.

Hola!

Além disto, devo referir que, à semelhança do que Hendrickson (1978) e Aznar Juan (1998) propõem, também usarei o tratamento corretivo direto, riscando palavras que estejam a mais e indicando, através de uma seta, o local correto de determinados vocábulos nas frases.

Uma vez esclarecido o modelo de correção que criei e que implementei, em sala de aula, é importante explicar os procedimentos que segui durante a correção da produção escrita.

Os motivos que determinaram a minha opção pela técnica da correção classificatória foram o facto de esta possibilitar ao aluno ter um papel ativo na sua aprendizagem, aperceber-se dos tipos de erro que dá com mais frequência e conseguir autocorrigir-se através das pistas que lhe são fornecidas.

Na minha proposta, seguirei o seguinte procedimento:

1. Os alunos realizam, em sala de aula, uma atividade de produção escrita devidamente contextualizada e adequada às suas competências linguística e comunicativa e, depois de a lerem, entregam-na à professora.
2. A professora corrige os erros e as faltas dos alunos utilizando o sistema de símbolos anteriormente apresentado e, numa grelha, por aluno e segundo a tipologia de erro, escreve os erros detetados. Há que frisar que os erros que correspondam a conteúdos não lecionados não serão, obviamente, alvo de correção.

Durante a correção, os erros dos alunos não são assinalados com uma caneta vermelha, devido à carga negativa que esta cor adquiriu, mas sim com cores mais apelativas como o roxo e o rosa. Esta opção, que pode ser considerada meramente estética, é, na minha opinião, uma forma de retirar um dos aspetos negativos associado aos erros.

3. Em seguida, a professora entrega as atividades de expressão escrita devidamente corrigidas aos alunos e estes procedem à correção (autocorreção ou heterocorreção) em grupo ou individualmente, mas sempre sob a orientação da docente. Sempre que a professora considerar pertinente, far-se-á o tratamento dos erros recorrendo a exercícios, a apontamentos feitos no quadro e nos cadernos diários, a fichas de trabalho, a diapositivos em *PowerPoint* e ao método pergunta-resposta. Desta forma, os erros poderão servir para consolidar ou para ajudar na aprendizagem das competências não adquiridas pelo grupo. Durante a realização da atividade de auto e heterocorreção, com o intuito de dar autonomia aos alunos, para além da ficha informativa com a chave de símbolos (anexo 3), estes terão ao seu dispor ferramentas que os auxiliarão durante a correção: dicionários, gramáticas, apontamentos e fichas das aulas. Com esta estratégia, os discentes treinarão o uso do dicionário.
4. Depois dos alunos refletirem sobre os seus erros, segue-se, então, uma nova etapa de escrita produzida com base na primeira, mas com os erros assinalados devidamente corrigidos.

5. Por último, os alunos entregam estas atividades à professora que as revê e escreve a resposta certa quando os alunos não conseguiram corrigir o erro assinalado previamente. Neste ponto, estou de acordo com Hendrickson (1978) quando este autor afirma que se os alunos não conseguiram autocorrigir-se é porque não têm a capacidade para fazê-lo sozinhos, necessitando, assim, da ajuda de alguém mais proficiente na língua. Para apurar a capacidade de autocorreção dos alunos, a professora assiná-la, na grelha, os erros que os alunos não conseguiram corrigir.

Finda esta explanação, é pertinente referir que o facto de o aluno ter a capacidade de corrigir os seus erros e de escrever novamente a sua produção escrita de forma mais correta faz com que se sinta mais confiante e que vá adquirindo, progressivamente, independência e gosto pela escrita. Ao professor cabe-lhe a tarefa de incentivar o aprendente a aperfeiçoar-se e de o motivar salientando os seus progressos, reforçando a importância do erro no seu processo de aprendizagem e apoiando-se em temas que correspondam às necessidades e aos interesses dos alunos.

Para além disto, este modelo, que segue a técnica de correção classificativa, não é tão moroso e tão complicado como aponta Espiñeira Caderno e Caneda Fuentes (1998). Na verdade, o docente demora menos tempo a corrigir segundo este modelo do que segundo o tradicional, porque não tem de retificar todos os erros, mas antes assinalá-los segundo a sua categoria de erros. O tempo gasto, em sala de aula, com as auto e heterocorreções dos alunos, mesmo que seja superior àquele que os alunos demoravam a fazer somente a cópia, traduz-se em minutos úteis de aprendizagem e de revisão de conteúdos anteriormente ensinados, mas não adquiridos.

Em suma, posso concluir que esta proposta de correção da produção escrita dos alunos do 8º ano de escolaridade é um instrumento de correção criado e adaptado dos autores anteriormente referidos e idealizado para os alunos de E/LE portugueses, porque tem em conta as dificuldades que ocorrem em aprendentes de línguas próximas como é o caso do português e do espanhol. Também é importante salientar que este modelo constitui uma estratégia de aprendizagem que permite aos alunos a reflexão sobre os seus erros, a autocorreção e a evolução na sua IL, como é possível verificar através da aplicação didáctica que apresentarei em seguida.

3. Aplicação prática da correção da produção escrita em alunos do 8º ano do Ensino Básico

O cerne deste relatório é a correção dos erros na produção escrita e o modo como ela se desenrola e é vivenciada pelos alunos do 8º ano de escolaridade em contexto de sala de aula. Deste modo, será possível verificar se é válida a hipótese de que a correção é uma estratégia de aprendizagem efetiva que reduz os erros e as dificuldades dos aprendentes e que melhora a qualidade da sua produção escrita.

Neste sentido, a natureza deste trabalho é descritiva, uma vez que tem o objetivo de descrever uma situação específica de ensino-aprendizagem de uma LE, pretende verificar se houve progressão nas atividades de auto e heterocorreção da produção escrita realizadas em sala de aula e visa apurar e analisar as respostas dadas a um questionário aplicado aos alunos (anexo 4), depois de concluídas as referidas atividades.

Para além disto, acresce referir que esta proposta de correção foi levada a cabo num ambiente formal de ensino-aprendizagem de LE, numa turma do 8º ano de escolaridade constituída por vinte alunos, durante grande parte do ano letivo de 2012/2013 (de 18 de setembro de 2012 a 31 de maio de 2013).

Em suma, neste ponto, apresentarei a aplicação prática da minha proposta de correção da produção escrita dos alunos do 8º ano de escolaridade. Com este intuito, no subponto 3.1, darei a conhecer a população e o corpus da análise de dados; no subponto 3.2, descreverei a preparação e a aplicação das atividades de correção da produção escrita; no subponto 3.3, analisarei, de forma global, os resultados da aplicação da prática da correção da produção escrita e das respostas da população ao questionário de avaliação desta proposta.

3.1 A população e o corpus de análise dos dados

A turma do 8º B/D que constitui a população deste trabalho é composta por vinte alunos, que iniciaram a aprendizagem da língua espanhola no ano letivo anterior. Neste sentido, segundo o QCRE, findo o 8º ano de escolaridade os discentes deverão ter um nível de proficiência nesta língua correspondente ao A2.

No que concerne à aprendizagem de idiomas estrangeiros, devo referir que estes alunos, para além de espanhol, também aprendem inglês desde o 5º ano de escolaridade.

Quanto ao nível de proficiência na língua espanhola, há que salientar que esta turma é heterogénea, uma vez que o seu grau de desempenho oscila bastante. No entanto, esta

caraterística não constituiu um entrave para este trabalho, porque o objetivo não foi comparar os diferentes membros do grupo, mas sim apurar a evolução de cada aluno, individualmente. Acresce referir que, durante a realização de trabalhos de pares e de grupo, esta heterogeneidade fez com que os alunos se apoiassem uns nos outros, fomentando-se, assim, a interação e o trabalho em equipa.

O corpus de análise deste trabalho é constituído por sete atividades de produção escrita que se encontram agrupadas em cinco blocos, consoante a estratégia de correção, do seguinte modo:

- a) Autocorreção com recurso a materiais de apoio, sem tratamento de erros (Atividade 1).
- b) Autocorreção com recurso a materiais de apoio e com tratamento de erros feitos pela professora e pelo grupo (Atividades 2, 3 e 4)
- c) Auto e heterocorreção em grupo e durante a realização da atividade de escrita, com recurso a materiais de apoio (Atividade 5).
- d) Heterocorreção em pares com recurso a materiais de apoio e com tratamento de erros pelo grupo (Atividade 6).
- e) Auto e heterocorreção com recurso a materiais de apoio (Atividade 7).

Estes trabalhos foram todos realizados pelos alunos em contexto de sala de aula, para evitar os esquecimentos que ocorrem quando são pedidos trabalhos de casa. Além disto, devo salientar que abrangem temáticas variadas, mas adequadas ao nível A1/A2 e previstas no Programa de Espanhol como LE.

Durante a primeira correção de cada atividade, com vista a uma abordagem dos dados recolhidos no corpus e com o intuito de verificar se houve ou não uma evolução ao longo da aplicação da proposta de correção, assinalei, numa grelha, segundo quatro categorias de tipos de erro, os erros que cada aluno cometeu e, também, os que não conseguiu autocorrigir.

3.2 Preparação e aplicação das atividades de correção da produção escrita

Durante o período de vigência da minha prática pedagógica supervisionada, preparei e implementei o meu modelo de correção da produção escrita utilizando diferentes estratégias. Neste sentido, todas as atividades de produção escrita foram corrigidas seguindo a proposta de correção que apresentei no subponto 2.2 deste relatório de estágio. No entanto, a atividade nº5 foi corrigida durante o rascunho recorrendo à mesma chave de símbolos usada nas restantes atividades.

Devo, ainda, frisar que as atividades de produção escrita estavam integradas em diferentes unidades didáticas. Por este motivo, em seguida, apresento, de forma sucinta, estas atividades acompanhadas pela respetiva prática de correção, explicitando os erros mais frequentes dos alunos e as estratégias desenvolvidas.

a) Autocorreção com recurso a materiais de apoio, sem tratamento de erros

Produção escrita nº1

Título: *Adiós Portuñol*

Tema: Falsos amigos

Objetivos:

- Consolidar a aprendizagem do léxico relacionado com os falsos amigos aprendidos no ano letivo anterior e recapitulados na unidade didática nº1.
- Distinguir pares de palavras (falsos amigos).
- Praticar a aplicação dos falsos amigos em contexto.
- Desenvolver a expressão escrita.
- Autocorrigir os seus erros.
- Utilizar dicionários e materiais de apoio ao estudo.

A primeira atividade de produção escrita desenrolou-se partindo de um conjunto de nove pares de palavras (*asignatura / firma; embarazada / avergonzada; habitación / cuarto; oficina / taller; perejil / salsa; cola / fila; raro / exquisito; carpeta / alfombra; suceso / éxito*) e de nove imagens diferentes (anexo 5).

Os alunos, depois de identificarem o falso amigo que correspondia a cada imagem, escreveram uma frase relacionada com a mesma utilizando, também, o respetivo falso amigo.

Durante esta atividade, os discentes não tiveram acesso a dicionários, uma vez que o objetivo era que aplicassem, em frases simples, os conhecimentos anteriormente adquiridos.

Provavelmente porque o significado dos pares de palavras utilizados na atividade foi revisto antes da mesma, todos os alunos se encaminharam para a resposta certa. Aparentemente, os discentes não sentiram dificuldades, porque trabalharam em silêncio e de forma célere. No entanto, durante a correção, foram detetados vários erros, como é possível verificar através da grelha nº1 (anexo 6) e da produção de um aluno (anexo 7).

Em sala de aula, finda a distribuição pela turma da atividade de produção escrita nº1 devidamente corrigida, referi que os erros tinham sido simplesmente assinalados, por isso, a descoberta da resposta certa estava nas mãos dos alunos. Para isto, projetei e distribuí uma ficha informativa com os símbolos que tinha utilizado durante a correção (anexo 3) e expliquei-a, de forma minuciosa, salientando que com o decorrer das aulas destinadas à prática da autocorreção estes símbolos deixariam de ser misteriosos e passariam a ser aliados.

Há que frisar que esta atividade de correção foi a primeira realizada pelos alunos, por isso, inicialmente, estes não compreenderam bem o que tinham de fazer. Esclarecidas as dúvidas, os discentes não sentiram dificuldades na compreensão dos símbolos e na correção dos seus erros.

Durante a atividade, os aprendentes procederam à correção dos seus próprios erros, tendo à sua disposição dicionários bilingues e monolingues, gramáticas, o manual adotado e os apontamentos das aulas. Para além disto, fui circulando pela sala e fui ajudando os alunos a identificarem os seus tipos de erro. Em seguida, os discentes escreveram as frases devidamente corrigidas.

Dos vinte alunos que compõem esta turma, apenas quatro não conseguiram autocorrigir-se na totalidade. Nestes casos, e como se pode comprovar através do anexo 8, assinalei e corriji os erros, porque, tal como Hendrickson (1980), considerei que os alunos, nesta etapa, já não conseguiriam chegar à resposta correta sozinhos.

b) Autocorreção com recurso a materiais de apoio e com tratamento de erros feitos pela professora e pelo grupo

Produção escrita nº2

Título: *Así te relacionas*

Tema: Dar opinião

Objetivos:

- Dar opinião sobre temas do quotidiano.
- Desenvolver a expressão escrita.
- Corrigir e autocorrigir os seus erros.
- Corrigir os erros dos colegas.
- Utilizar dicionários e materiais de apoio ao estudo.

Nesta segunda atividade de produção escrita, os alunos, partindo de um exercício do manual (anexo 9), redigiram quatro frases referindo as coisas ou as pessoas mais importantes na sua vida e aplicando as estruturas para dar opinião aprendidas durante a aula (anexo 10).

Produção escrita nº3

Título: *Historias de vecindario*

Tema: As relações pessoais

Objetivos:

- Relatar histórias do quotidiano partindo de uma banda desenhada.
- Desenvolver a expressão escrita.
- Desenvolver a criatividade.
- Corrigir e autocorrigir os seus erros.
- Corrigir os erros dos colegas.
- Utilizar dicionários e materiais de apoio ao estudo.

Para realizarem esta atividade, os alunos partiram de uma banda desenhada de Quino (anexo 11). Em grupo, inicialmente, preencheram os balões da banda desenhada que se encontravam em branco e, depois, relataram o que se passava.

Produção escrita nº4

Título: ¿*Qué te duele?*

Tema: *La salud*

Objetivos:

- Aplicar vocabulário relacionado com a saúde.
- Desenvolver a expressão escrita.
- Desenvolver a criatividade.
- Corrigir e autocorrigir os seus erros.
- Corrigir os erros dos colegas.
- Utilizar dicionários e materiais de apoio ao estudo.

Nesta atividade de produção escrita, os alunos escreveram um diálogo entre um médico e um paciente. Para tal, partiram do visionamento e análise de um vídeo¹⁹ e das estruturas anteriormente aprendidas para aconselhar e para expressar obrigação (anexo 12).

Durante a correção das atividades 2, 3 e 4, registei os erros de cada aluno nas grelhas que apresento nos anexos 13, 14 e 15. Estas grelhas correspondem a cada uma das três práticas de produção escrita apresentadas pelos alunos.

Para colmatar os erros mais frequentes dos estudantes dados nestas atividades, antes da prática de autocorreção, foi feito, em grupo, o seu tratamento através da análise e da realização de uma ficha de trabalho sobre a diferença entre *muy / mucho* (anexo 16) e de um *PowerPoint* (anexo 17) que estimulava os alunos a descobrirem a resposta às suas dúvidas. Assim, partindo do título – por exemplo, *el / él* – os discentes responderam que *el* correspondia a um artigo e *él* a um pronome pessoal. Em seguida, as suas respostas foram comprovadas através dos exemplos práticos que apareciam no mesmo *PowerPoint: El helado es de fresa e Él tiene un gran dolor en las piernas*.

No decorrer da atividade de autocorreção, os alunos sentiram-se confiantes porque conseguiram, com relativa facilidade, autocorrigir-se, uma vez que a grande maioria dos seus erros já tinha sido corrigida anteriormente através do *PowerPoint*. No entanto, cinco alunos não conseguiram autocorrigir-se na totalidade. Há que referir que, para esta tarefa, os discentes contaram com o auxílio de dicionários bilingues e monolingues, do manual adotado e dos materiais das aulas.

¹⁹ <http://www.youtube.com/watch?v=WAKUp5UiYyA> (última consulta a 04/12/2012)

Para ilustrar as atividades de produção escrita e a respetiva autocorreção, apresento, em anexo, um exemplo representativo (anexos 18, 19, 20, 21, 22 e 23).

Na realização da autocorreção, apercebi-me de detalhes que considero pertinentes para este relatório. Em primeiro lugar, verifiquei que os alunos que escreveram a lápis sentiram mais dificuldades, porque apagaram o que tinham escrito na primeira versão, sendo, assim, mais complicada a tarefa de autocorreção. Por este motivo, as restantes atividades foram todas realizadas a caneta. Em segundo lugar, constatei que, para a maioria dos discentes, o importante era ter o erro assinalado, não sendo relevante a sua tipologia. Por último, observei que, quando escreviam o texto devidamente autocorrigido, não atribuíam qualquer valor negativo aos erros que tinham dado anteriormente, nem consideravam esta tarefa aborrecida, pois notava-se que se sentiam confiantes e entusiasmados.

c) Auto e heterocorreção em grupo e durante a realização da atividade de escrita, com recurso a materiais de apoio

Produção escrita nº5

Título: *Los atractivos de algunas ciudades españolas*

Tema: *Conocer España*

Objetivos:

- Aplicar e consolidar vocabulário relacionado com a cidade.
- Desenvolver a expressão escrita.
- Desenvolver a criatividade.
- Corrigir e autocorrigir os seus erros.
- Corrigir os erros dos colegas.
- Respeitar o outro.
- Utilizar a internet e materiais de apoio ao estudo.

Esta atividade de produção escrita foi realizada em grupo. Os alunos, partindo das indicações de uma ficha informativa dada pela professora (anexo 24), construíram um folheto turístico de seis cidades espanholas. Esta atividade ocupou duas aulas de 45 minutos, porque os alunos fizeram a maquete do seu trabalho, selecionaram a informação que recolheram na internet e realizaram o folheto (anexo 25) com as informações mais relevantes sobre a cidade que lhes competia.

Enquanto os discentes elaboraram os seus textos, eu fui assinalando os erros, recorrendo aos símbolos apresentados na minha proposta, e os discentes autocorrigiram-se. Saliento que, muitas vezes, bastou dizer que em determinada palavra havia um erro para ele ser automaticamente corrigido.

Uma das dificuldades que detetei foi a incapacidade dos alunos de se libertarem do material pesquisado na internet, plagiando frases inteiras. No entanto, tentei encaminhá-los noutras direções para que dessem um toque mais pessoal aos seus trabalhos.

Nesta atividade de correção, ao contrário do que aconteceu com as restantes, os erros dos alunos não foram registados numa grelha. Tal aconteceu, em primeiro lugar, porque os erros foram corrigidos *in loco*, no momento em que foram cometidos e, em segundo lugar, porque estes não correspondiam aos reais conhecimentos linguísticos dos estudantes devido à influência das informações retiradas das páginas consultadas na internet.

No entanto, considero que a autocorreção durante o rascunho é uma mais-valia para os alunos e contribui para a sua aprendizagem, uma vez que entre a ocorrência do erro e a sua correção não existe desfasamento de tempo, o que evita a repetição do erro ao longo da produção.

d) Heterocorreção em pares com recurso a materiais de apoio e com tratamento de erros pelo grupo

Produção escrita nº6

Título: *Conocer Barcelona*

Tema: *Las ciudades españolas*

Objetivos:

- Aplicar e consolidar vocabulário relacionado com a cidade e os seus espaços.
- Saber a estrutura de um postal.
- Contar uma experiência pessoal vivida durante uma viagem.
- Desenvolver a expressão escrita.
- Desenvolver a criatividade.
- Corrigir e autocorrigir os seus erros.
- Corrigir os erros dos colegas.
- Respeitar o outro.
- Utilizar dicionários e materiais de apoio ao estudo.

Para que os alunos conseguissem realizar esta atividade, viram e analisaram um vídeo sobre a cidade de Barcelona²⁰ e aprenderam a estrutura do postal (anexo 26). Em seguida, escreveram um postal retratando uma viagem a esta cidade catalã, como é visível no exemplo que segue em anexo (anexo 27).

No momento dedicado à correção, assinali os erros, segundo a chave de símbolos da minha proposta, e registei-os, por aluno, na grelha que apresento no anexo 28.

Na aula dedicada à auto e heterocorreção, foi projetada uma ficha com a maioria dos erros dos alunos (anexo 29). Esta ficha, em primeiro lugar, foi resolvida em trabalho de pares com recurso a dicionários bilingues e monolingues, ao manual adotado e aos materiais das aulas e, em segundo lugar, em grupo, registando os erros corrigidos no quadro.

Num momento posterior, distribuí os postais elaborados pelos estudantes de maneira aleatória, tendo o cuidado de que nenhum aluno ficasse com o seu próprio postal. Depois disto, com a ajuda de todos os materiais usados na correção da ficha anterior, cada aluno teve de corrigir os erros do postal do seu colega e de reescrevê-lo corretamente para que eu o voltasse a corrigir (anexo 30).

Devo frisar que os alunos tiveram um comportamento exemplar e muito responsável, porque nunca comentaram de forma depreciativa o trabalho dos colegas. Esta atividade foi realizada em silêncio e os discentes só falaram com o seu par quando tinham dúvidas devido à caligrafia.

²⁰ <http://www.bcn.cat/es/> (última consulta a 13/04/13).

e) Auto e heterocorreção com recurso a materiais de apoioProdução escrita nº7Título: *Los amigos y las vacaciones*Tema: *Las ciudades españolas*

Objetivos:

- Aplicar e consolidar vocabulário relacionado com a cidade e os seus espaços.
- Aprender a estrutura de uma carta informal.
- Contar acontecimentos da vida quotidiana.
- Desenvolver a expressão escrita.
- Desenvolver a criatividade.
- Corrigir e autocorrigir os seus erros.
- Corrigir os erros dos colegas.
- Respeitar o outro.
- Utilizar dicionários e materiais de apoio ao estudo.

Na aula dedicada à realização desta atividade, os discentes leram e responderam a questões de compreensão escrita sobre uma carta informal enviada por um suposto amigo que tinha emigrado (anexo 31). Partindo deste exemplo e da análise de um *PowerPoint* (anexo 32) que explicava a estrutura da carta informal, os alunos responderam ao seu amigo, como é possível verificar através do anexo 33.

À semelhança do que aconteceu na correção das atividades anteriores, também nesta registei os erros dos alunos numa grelha (anexo 34).

Na aula dedicada à heterocorreção, a turma foi dividida em grupos, pelos quais se distribuíram dicionários bilingues e monolingues, uma vez que os restantes materiais de apoio à correção estavam na posse dos alunos (fichas de trabalho, apontamentos das aulas e manual). Posto isto, expliquei que cada grupo iria corrigir as cartas de um outro grupo. Em primeiro lugar, os discentes apontaram e corrigiram, numa folha em separado, todos os erros que encontraram. Em segundo lugar, selecionaram a produção escrita com mais erros e voltaram a escrevê-la (anexo 35). Devo referir que, durante este processo, todos os alunos conseguiram corrigir adequadamente e de forma célere os erros dos seus colegas. Tal aconteceu porque os alunos se apoiaram mutuamente colmatando, assim, as suas dúvidas.

3.3. Resultados da análise da aplicação da prática da correção da produção escrita e das respostas ao questionário de avaliação

Uma vez abordadas as atividades de correção levadas a cabo ao longo do estágio, é imperioso apresentar os resultados alcançados pelos discentes nas atividades de correção e autocorreção da produção escrita.

Partindo dos erros de cada aluno (anexos 6, 13, 14, 15, 28 e 34), posso verificar que, à medida que os alunos se foram autocorrigindo, foi sendo visível uma diminuição progressiva dos erros.

No entanto, há que referir que, nas duas atividades iniciais, os alunos cometeram menos erros, porque estas corresponderam somente à escrita de frases isoladas. Optei por este tipo de atividade para poder adequar a correção ao nível dos alunos e para que começassem a familiarizar-se com o método de correção proposto. Assim, nas seguintes atividades, o grau de dificuldade foi aumentando e a confiança dos alunos também, o que fez com que estes escrevessem mais e corressem riscos maiores. Neste sentido, devo frisar que a qualidade e a criatividade da produção escrita melhorou bastante e os alunos foram sendo cada vez mais competentes e rápidos durante as atividades de auto e heterocorreção.

Segundo o tratamento de dados realizado, a categoria onde detetei maior número de erros foi no âmbito do conteúdo lexical. Estes ocorreram sobretudo devido à interferência da língua materna (*livro; coisa; tentar; gelado; ficar; corrida; mas; tudo; etc.*), mas também por influência do espanhol (*guapo* para coisas) e do inglês (*my*).

O número de erros lexicais não diminuiu significativamente nos casos em que os alunos tinham de utilizar palavras novas não corrigidas ou autocorrigidas anteriormente, uma vez que, à medida que ia aumentando a complexidade da produção escrita e havia a necessidade de usar uma palavra desconhecida, os estudantes empregavam a palavra portuguesa. No entanto, durante as auto e heterocorreções, estes erros foram bem corrigidos pelos discentes. De qualquer forma, o número de erros lexicais diminuiu quando tiveram de utilizar palavras já corrigidas ou autocorrigidas e aprendidas em atividades anteriores.

Na categoria de erros gramaticais, verificou-se uma melhoria. Inicialmente, os erros mais frequentes eram a troca do artigo definido masculino singular *el* pelo pronome pessoal *él* ou pelo artigo neutro *lo*; o uso de artigo antes de um substantivo próprio ou a sua ausência antes de um nome comum; a troca de pronome pessoal *mí* pelo determinante possessivo *mi* e o uso inadequado de *muy / mucho*. A estes há que acrescentar a estrutura do verbo *gustar* e o uso do verbo *estar* com a preposição *a* e com infinitivo, ambas por influência da sintaxe

portuguesa. Contudo, na última atividade, nenhum aluno trocou *el* por *lo* ou por *él*. Apenas um estudante errou a construção da perífrase com o verbo *estar*, enquanto outro utilizou a estrutura do verbo *gustar* decalcando-a do português. A maior resistência à correção ocorreu com o uso de *muy* / *mucho*, apesar de ter sido realizado o tratamento deste erro com recurso a uma ficha de trabalho (anexo 16) e a um *PowerPoint* (anexo 17).

Relativamente aos erros ortográficos, detetei que estes se ficaram a dever, sobretudo, à ausência de acento (*tambien*; *proximo*; *simpatico*; *musica*), mas também à troca de letras (*vesino*; *ayodado*; *entonses*; *aborrido*). Durante as atividades de correção, os alunos não sentiram dificuldades a corrigir este tipo de erro porque tiveram acesso a dicionários e aos diferentes materiais de apoio que elaborei. Para além disto, também foi notória uma melhoria, sobretudo nos casos em que o erro ocorria por falta de acentuação.

No que concerne aos erros de pontuação, saliento que estes nunca foram significativos e se ficaram a dever, sobretudo, ao esquecimento do ponto final, no final das frases. De qualquer forma, há que assinalar que a pontuação foi corrigida e tratada segundo o nível dos alunos, o que significa que me limitei a corrigir erros de pontuação básicos, como o ponto final e os pontos de exclamação e interrogação, em início de frase.

Para verificar se a diminuição de erros que constatei foi sentida pelos alunos, pedi-lhes que respondessem a um questionário anónimo (anexo 36), no qual avaliariam, também, a funcionalidade do método de correção aplicado.

Assim, dos vinte alunos que constituem a população deste trabalho, treze avaliaram o método de correção como muito bom e sete como bom, referindo que este tinha sido muito útil para a sua aprendizagem, porque os ajudou a dar menos erros. Um aluno sublinhou que esta era uma forma de corrigir divertida e criativa e outro, no pólo oposto, referiu que, por vezes, era aborrecido corrigir os erros. No entanto, concluo que, para a maioria, o método foi benéfico.

Quando interrogados sobre as dificuldades que sentiram durante a auto e heterocorreção, dezoito discentes revelaram que foi fácil corrigir os seus erros porque tinham acesso a dicionários, à ajuda da professora, a fichas e ao *PowerPoint* que continha os erros mais frequentes e dois alunos referiram que foi difícil, um porque afirmou ter muitas dificuldades e dar muitos erros e outro porque não gostou de ter de consultar o dicionário.

Apesar disto, todos os alunos consideraram que este método os ajuda a dar menos erros e que, durante a escrita de um novo texto, se lembram das correções que fizeram anteriormente.

Finalmente, dezanove alunos consideraram que, quando corrigem os seus próprios erros ou os dos colegas, aprendem mais do que com o método tradicional, enquanto um discente referiu preferir este último por ser mais fácil e menos trabalhoso.

Em suma, os resultados da análise da aplicação da correção da produção escrita e das respostas ao questionário comprovam que o método que apresento é uma estratégia de aprendizagem útil e eficaz, porque possibilita aos alunos uma diminuição dos erros e uma conseqüente evolução na sua IL. Permite, também, que melhorem a qualidade da sua produção escrita, tornando-se cada vez mais autónomos. Para além disto, constitui um método de fácil aplicação, desde que o professor explique o objetivo deste tipo de correção, o modo como se desenrola e disponibilize os meios adequados para a autocorreção (dicionários, a ajuda e as explicações da professora, fichas e *PowerPoint*).

Neste sentido, considero que o método de correção que proponho neste trabalho é mais eficaz e produtivo do que o tradicional, porque os alunos estiveram sempre motivados e atentos durante as aulas. Acrescento, ainda, que este método desenvolve a expressão escrita e a criatividade, estimula o trabalho individual e em grupo, fomenta o respeito pelos colegas e, finalmente, ajuda o aluno a aprender a usar, de modo autónomo, dicionários e materiais de apoio ao estudo.

Conclusão

Os objetivos que nortearam o presente relatório de estágio foram, em primeiro lugar, contextualizar e refletir sobre a minha prática pedagógica e, em segundo lugar, apresentar uma proposta de correção da produção escrita que se traduzisse numa estratégia de aprendizagem.

Neste sentido, na primeira parte, caracterizei a Escola E. B. 2, 3 Marquês de Pombal e a turma supervisionada e salientei a relevância da disciplina de espanhol no meio escolar. Em seguida, realizei uma reflexão crítica, onde dei conta da minha evolução ao longo do estágio, nas áreas do ser, saber e fazer.

Na segunda parte, parti da abordagem e da caracterização que é feita do erro e da correção, nas metodologias atuais e nos documentos oficiais para o ensino de E/LE, concluindo que o erro é considerado inevitável e algo positivo, no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a sua correção não deve ser exaustiva e o aluno deve ter, durante a mesma, um papel ativo. Além disto, apresentei o enquadramento teórico que serviu de base à minha proposta de correção da produção escrita.

Ao elaborar as minhas atividades de correção da produção escrita tive sempre em conta que a correção deve ser clara e adequada. Com este propósito, defini uma chave de símbolos que dei a conhecer aos discentes para que estes se pudessem familiarizar com o método de correção e com os símbolos utilizados. Deste modo, foi mais fácil aos alunos identificar e corrigir os seus erros, de forma autónoma, ainda que, inicialmente, estes tenham sentido algumas dificuldades que levaram à necessidade de um maior acompanhamento.

No que diz respeito à análise dos erros das atividades de produção escrita, saliento que houve uma evolução positiva, apesar dos erros não se terem dissipado na totalidade. Isto explica-se devido ao aumento da complexidade das práticas realizadas e ao tempo que cada aluno necessita para evoluir na sua IL. Com esta proposta não esperava encontrar uma solução milagrosa para acabar com os erros, mas sim corroborar a hipótese de que a correção é uma estratégia de aprendizagem efetiva que reduz o número de erros e de dificuldades dos alunos, possibilitando-lhes melhorar a qualidade da sua produção escrita e, conseqüentemente, a sua competência comunicativa.

Na minha opinião, esta hipótese foi comprovada, como também é possível verificar pela análise das respostas dadas pelos discentes ao questionário sobre o método de correção apresentado neste trabalho, uma vez que revelaram que a autocorreção dos seus erros lhes

permite aprender mais do que com o método tradicional e faz com que tenham mais consciência dos seus próprios erros e evitem repeti-los.

Além disto, foi notório, em sala de aula, o empenho e o interesse dos alunos durante as atividades de auto e heterocorreção, o que me leva a constatar que é possível despertar o gosto pela escrita e fomentar a autonomia através do método de correção que apliquei.

Por tudo o que referi anteriormente, concluo que a proposta de correção da produção escrita que apresento e defendo neste relatório constitui uma estratégia de aprendizagem eficaz e exequível em turmas de nível A1 e A2. Além disto, posso acrescentar que, desde que se restructurem as categorias de tipos de erros, também é um exemplo a aplicar nos restantes níveis.

Bibliografia

Agrupamento de Escolas Marquês de Pombal: *História do Agrupamento*. Disponível no portal <http://www.ampombal.net/html.asp?IDHTML=5> (última consulta a 25/03/2013).

Agrupamento de Escolas Marquês de Pombal: *Plano Anual de Atividades*. Disponível no portal https://dl.dropbox.com/u/706445/PAA_versao1.pdf (última consulta a 25/03/2013).

Agrupamento de Escolas Marquês de Pombal: *Projeto Curricular do Agrupamento*. Disponível no portal <http://www.ampombal.net/html.asp?IDHTML=274> (última consulta a 25/03/2013).

Agrupamento de Escolas Marquês de Pombal (2007-2010): *Projeto Educativo. Inovação – Qualidade – Exigência*, Pombal: Agrupamento Marquês de Pombal.

Alonso Raya, Rosario *et alii* (2007): *Gramática Básica del Estudiante de Español, A1-B1*, Barcelona: Difusión (p. 66).

Aznar Juan, María Luisa (1998): «La producción escrita. Una propuesta para la corrección», *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 19, Madrid: Instituto Cervantes, pp. 42-47.

Aznar Juan, María Luisa (2012): *El discurso oral del profesor portugués de Español como Lengua Extranjera*. Tesis Doctoral, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.

Baralo, Marta (2004): «La interlengua del hablante no nativo», in Sánchez Lobato, Jesús e Santos Gargallo, Isabel (Dir.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 369-389.

- Beretta, Juliana Maria (2001): *A correção de erros: inimiga ou aliada?* Tese de mestrado, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Universidade de Caxias do Sul.
- Blanco Picado, Ana Isabel (2002): «El error en el proceso de Aprendizaje», *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 38, Madrid: Instituto Cervantes, pp. 42-47. Disponível no portal http://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html (última consulta a 08/06/2013).
- Bustos Gisbert, José M. (1998): «Análisis de errores: problemas de categorización». in DICENDA, *Cuadernos de Filología Hispánica*, 16, pp. 11-40.
- Conselho da Europa (2002): Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação, Porto: Edições Asa.
- Corder, S. Pit (1992): «La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda», in Licerias Muñoz, Juana (Comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor, pp. 31-40.
- del Pino Morgádez, Manuel *et alii* (2009): *ESPAÑOL 2, Nivel Elemental II, A2*, Porto: Porto Editora.
- Ellis, Rod (1997): *Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Espiñeira Caderno, Sonia e Caneda Fuente, Laura (1998): «El error y su corrección», *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE. Español como lengua extranjera: Enfoque comunicativo y gramática*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, Instituto de Idiomas, pp. 473-482. Disponível no portal http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0476.pdf (última consulta a 16/07/2013).
- Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (2010): *Regulamento de formação de professores*, Coimbra: FLUC.
- Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (2012): *Estágio Pedagógico de Espanhol - Avaliação de Desempenho*, Coimbra: FLUC.

- Fernández López, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Hendrickson, James M. (1978): «Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice», *The Modern Language Journal*, Vol. 62, Nº. 8, pp. 387–398. Disponível no portal <http://www.jstor.org/discover/10.2307/326176?uid=3738880&uid=2134&uid=4581726327&uid=2&uid=70&uid=3&uid=4581726317&uid=60&sid=21102539212537> (última consulta a 16/07/2013).
- Hendrickson, James M. (1980): «The Treatment of Error in Written Work», *The Modern Language Journal*, Vol. 64, Nº. 2, pp. 216-221. Disponível no portal <http://www.jstor.org/discover/10.2307/325306?uid=3738880&uid=2134&uid=4581726327&uid=2&uid=70&uid=3&uid=4581726317&uid=60&sid=21102539212537> (última consulta a 16/07/2013).
- Lázaro Ibarrola, Amparo (2008): «Estrategias de corrección de redacciones en Lengua Extranjera: un experimento en el aula», Universidad Pública de Navarra. Disponível no portal <http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/lazaro1.pdf> (última consulta a 16/07/2013).
- Ministério da Educação (1997): *Programa Espanhol – Programa e Organização Curricular - Ensino Básico 3ºCiclo*: Departamento da Educação Básica, Lisboa: DBE.
- Município de Pombal: *Conhecer Pombal*. Disponível no portal http://www.cm-pombal.pt/conhecer_pombal/concelho/index.php (última a 25/03/2013).
- Pastor Cesteros, S. (2006): *Aprendizaje de Segundas Lenguas. Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Idiomas*, Alicante: Universidad de Alicante.
- RAE y Asociación de Academias Americanas (2010): *Nueva Gramática de la lengua española - Manual*, Madrid: ESPASA-CALPE.
- Ribas, Rosa e d' Aquino, Alessandra (2004): «La corrección de errores como instrumento didáctico», Universidad de Fráncfort. Disponível no portal http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2003-2004/08_ribas.pdf (última consulta a 16/07/2013).
- Sánchez Pérez, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid: SGEL, p. 345.
- Santos Gargallo, Isabel (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Ed. Síntesis.
- Vázquez, Graciela (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.

Webgrafia

Imagens utilizadas no anexo 9 (última consulta a 03/11/2012):

- Imagens de pessoas a expressar opinião <http://blogs.hoy.es/naturalezasocial/2012/10/26/hablar-por-hablar/>.

Apresentação em *PowerPoint* «La opinión en español» <http://www.authorstream.com/Presentation/avueltasconele-174006-la-opini-en-espa-ol-opinion-education-ppt-powerpoint/> (última consulta a 03/11/2012).

Imagens utilizadas no anexo 12 (última consulta a 27/01/2013):

- Imagem de um doente petrapink.blogspot.com.
- Imagem de *Quique* y *Flupi* <http://www.junior.te.pt/Final/ImgABR/famosos/outros/herge6.jpg>.
- Imagem de um acidentado na cabeça <http://www.chicospl.com/2010/02/%C2%BFpor-que-se-nos-forma-un-chichon-cuando-nos-golpeamos-muy-fuerte/>.
- Imagem de cubos de gelo <http://doudicas.files.wordpress.com/2010/11/gelo.jpg>.
- Imagem de uma ligadura <http://www.e-fisioterapia.com/pt/produtos-consumiveis-oleos-cremes/47-ligadura-auto-aderente-coersiva.html>.
- Imagem de uma caixa de primeiros socorros <http://aprenderescribiendo193.pbworks.com/w/page/11627879/Botiqu%C3%ADn>.

Imagens utilizadas no anexo 32 (última consulta a 10/05/2013):

- Imagem da catedral de Palma de Maiorca <http://www.arteguias.com/catedral/palmademallorca.htm>.
- Imagem de uma praia situada em Palma de Maiorca [visitemallorca.net](http://www.visitemallorca.net).
- Imagem das Cuevas del Drach www.taylorwimpeyspain.com.

Apresentação em *PowerPoint* sobre a estrutura da carta pessoal <http://www.slideshare.net/sofkate/la-carta-7644669> (última consulta a 10/05/2013).

Vídeo com o som de um avião <http://www.youtube.com/watch?v=dJF7oj7eDNo> (última consulta a 12/04/2013).

Vídeo turístico sobre a cidade de Barcelona <http://www.youtube.com/watch?v=Z1eVhvPTWX8> (última consulta a 13/04/2013).

Dicionário *online* de espanhol <http://www.rae.es/rae.html> (última consulta a 18/07/2013).

Dicionário *online* <http://www.wordreference.com> (última consulta a 18/07/2013).

Anexos**Anexo 1 – Questionário «Tu e a tua escola»****TU E A TUA ESCOLA****IDENTIFICAÇÃO**

Nome: _____ N.º: _____

Data de nascimento: __/__/__ idade a 15 de setembro: ____ Naturalidade: _____

Morada: _____ Grau de parentesco do E.E.: _____

O TEU AGREGADO FAMILIAR*Identifica as pessoas com quem vives.*

Grau de parentesco	Idade	Situação profissional	Habilitações Académicas					
			4.º ano	6.º ano	9.º ano	12.ª ano	Licenciatura	Outras
Eu								
Pai								
Mãe								
Irmã(o)								

O TEU PERCURSO ESCOLAR

Que escola frequentaste no ano letivo anterior?

Qual era a tua turma?

Ficaste retido em algum ano? Sim Não Se respondeste sim, em que ano(s)?

Frequentaste algum apoio no ano letivo anterior? A que disciplina?

O TEU ESTUDO

Gostas de estudar? Sim Não

Costumas ter dificuldades no estudo? Sim Não Quais?

Estudas todos os dias? Sim Não Quanto tempo?

Estudas habitualmente? Sim Não Em que local?

Alguém te ajuda a estudar? Sim Não Quem?

Frequentas apoios na escola? Sim Não A que disciplinas?

Indica **duas disciplinas** em que tens maiores dificuldades:Indica **duas disciplinas** em que sentes mais facilidades:**Assinala com uma cruz (x) três fatores que dificultam a tua aprendizagem:**

Falta de atenção nas aulas

Falta de hábitos de estudo

Dificuldades de compreensão dos conteúdos

Falta de tempo para estudar

Desinteresse pelas disciplinas

Indisciplina da sala de aula

Quais são as tuas expetativas em relação ao futuro?

Gostaria de frequentar um CEF, até ao 9.º ano, na área de: _____

Gostaria de estudar até ao 12.º ano num curso profissional.

Gostaria de seguir um percurso regular até ao 12.º ano e frequentar o ensino superior.

Ainda não sei.

Que profissão gostarias de ter no futuro? _____

COMO OCUPAS OS TEUS TEMPOS LIVRES?

A ler	<input type="checkbox"/>
A ver televisão	<input type="checkbox"/>
A jogar no computador/consola	<input type="checkbox"/>
A ouvir música	<input type="checkbox"/>
A brincar/divertir-me com os meus amigos	<input type="checkbox"/>
A praticar desporto	<input type="checkbox"/>

Tens computador pessoal? Sim Não

Em casa, tens ligação à internet? Sim Não

Durante quantas horas costumas utilizar o computador por dia? _____

Tencionas inscrever-te em algumas atividades extracurriculares que existem na escola? Quais?

Clube da floresta Clube de línguas Clube de música Clube de teatro C.O.J.
Clube de artes “Projet´ARTE” Desporto escolar Gabinete +Saúde

A TUA SAÚDE

Tens algum problema de saúde? Sim Não Qual? _____

Vês bem? Sim Não Ouves Bem? Sim Não

Obrigada pela tua colaboração!

Inquérito realizado pelas professoras estagiárias (Amália Rodrigues, Sílvia Dias e Susana Soares) partindo de Projeto Curricular de Turma em vigor no ano letivo de 2010/2011.

Anexo 2 – Questionário «Tu e a disciplina de espanhol»

TU E A DISCIPLINA DE ESPANHOL

Este questionário é anónimo, por isso podes expressar a tua opinião à vontade.

1. Qual é a tua disciplina preferida? _____

2. Gostas da disciplina de espanhol?

Sim Não

2.1. Justifica a tua resposta assinalando com uma cruz (x):

Aprender espanhol é divertido.

Aprender espanhol é aborrecido.

Gosto de falar espanhol.

Não consigo falar espanhol.

Tenho vergonha de falar espanhol à frente dos meus colegas.

Os espanhóis são divertidos e extrovertidos.

Outra _____

3. Por que motivo é que escolheste a disciplina de espanhol?

Porque é parecido com o português.

Porque é fácil de aprender.

Porque os meus amigos também escolheram.

Porque gosto de música espanhola.

Porque costumo passar férias em Espanha.

Outra _____

4. Quais são as tuas atividades preferidas na aula de espanhol? Numera as opções seguintes.

Ler em voz alta.

Comprender e analisar textos escritos.

Comprender e analisar textos orais.

Escrever textos.

Fazer exercícios de gramática.

Fazer exercícios de vocabulário e de léxico.

Ouvir as explicações da professora.

Responder às questões que a professora me coloca.

Participar, em espanhol e voluntariamente, durante as aulas.

Apresentar trabalhos.

Outra _____

5. Indica as dificuldades que sentes na disciplina de espanhol.

6. Preferes trabalhar individualmente ou em grupo / pares. _____

6.1. Justifica a tua resposta assinalando com uma cruz (x):

Gosto de trabalhar sozinho porque aprendo mais.

Gosto de trabalhar em grupo / pares porque aprendo mais.

Quando trabalho em grupo / pares, tenho de fazer tudo sozinho.

Quando trabalho em grupo / pares, o meu colega faz tudo por mim e a nota é a mesma.

Quando trabalho em grupo / pares, posso ouvir as ideias dos outros e partilhar as minhas.

Quando trabalho em grupo / pares, trabalho pouco e falo muito.

Quando trabalho sozinho, fico mais inseguro.

Outra _____

7. Que tipo de aluno és tu?

. Participativo.

. Não participativo

. Extrovertido.

. Tímido.

. Falador, perturbador.

. Concentrado.

. Autoconfiante.

. Com baixa autoestima.

. Trabalhador.

. Preguiçoso.

. Interessado.

. Estudioso.

. Dinâmico.

. Outra _____

Obrigada pela tua colaboração!

Inquérito realizado pelas professoras estagiárias:
Amália Rodrigues, Sílvia Dias e Susana Soares.

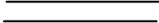
Anexo 3 – Ficha informativa «La corrección de la producción escrita»

Año lectivo 2012 / 2013

Nombre: _____ Nº : _____ Grupo: _____ **Español (LEII)**

LA CORRECCIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Formas para la corrección

Aspectos	Subrayado	Procedimiento
Gramática		Subrayado: - Falta de concordancia. - Uso incorrecto de las formas verbales, en general. - Frases inacabadas. - Uso incorrecto de muy / mucho. - Uso incorrecto de: . las preposiciones, . los verbos, . los artículos,...
		Cruz dentro de un círculo: - Frases inacabadas. - Ausencia de . las preposiciones, . los verbos . los artículos,...
Ortografía		Círculo: - Uso incorrecto de las mayúsculas y de las minúsculas. - Escrita incorrecta del vocabulario ortográfico básico. - Adición, cambio de vocales o de consonantes. - Uso incorrecto o ausencia de acento.
		Cruz: - Omisión de vocales o de consonantes.
Léxico		Subrayado ondulado: - Uso de léxico incorrecto.
Puntuación		Doble subrayado: - Uso incorrecto o ausencia de puntuación.

Adaptado de Aznar Juan, María Luisa (1998: 46)

Anexo 4 – Questionário «A correção da produção escrita»

A CORREÇÃO DA PRODUÇÃO ESCRITA

Este questionário é anónimo, por isso podes expressar a tua opinião à vontade.

1. O que achaste do método utilizado para corrigir as tuas atividades de expressão escrita? (atribui-lhe uma nota e diz se foi útil para a tua aprendizagem ou não)

2. Para ti, foi fácil corrigir os erros que estavam assinalados? Justifica.

3. Consideras que este método de correção te ajuda a dar menos erros? Justifica.

4. Agora, quando escreves um texto, lembras-te do que aprendeste durante as correções que fizeste e evitas erros que já deste?

5. Aprendes mais quando a professora te dá a resposta para os teus erros ou quando tens que ser tu a corrigi-los? Justifica.

Obrigada pela tua colaboração.

A professora estagiária,
Amália Rodrigues

Questionário criado por Amália Rodrigues.

Anexo 5 – Atividade 1 – *Adiós Portugués* – Exercício do manual

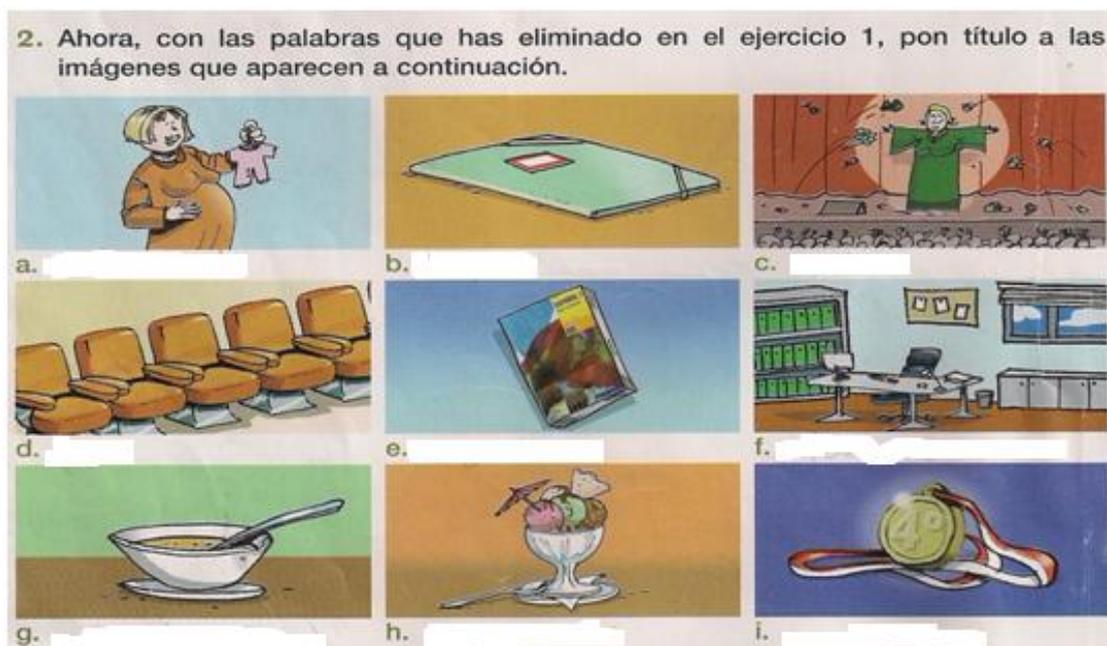


Figura nº 2: Exercício do manual

Fonte: del Pino Morgádez, Manuel *et alii* (2009: 20)

Anexo 6 – Grelha nº 1: Erros dos alunos na atividade 1

<i>Adiós portuñol</i>				
Alunos	Gramaticais	Ortográficos	Léxicos	Pontuação
1	- muy / mucho	-	- a – la	-
2	- lo – el	- inteligente	- professor - bocadito	-
3	-	-	- fazer – hacer - pessoa - livro - teño	-
4	-	- és – es - facil	- a – la	-
5	- e – y	- enteressado	- livro - professor	-
6	- uso erróneo de estar a+ infinitivo - muy / mucho - lo – el (*) - mi – mí (*)	- mui	- livro - coisa - mim – mí - gelado	-
7	- 3ª pessoa do verbo haber (yo à) (*) - falta de artigo antes do nome comum. - él – el	- és – es - exito	- cantora - em	- falta do ponto final
8	- 1ª pessoa do verbo haber (yo ha) - uso do artigo definido antes do determinante possessivo - muy / mucho	- hielado	- ficar	- falta do ponto final
9	- de el – del - uso do artigo definido antes do determinante possessivo (*)	-	- gelado - sucesso	-
10	- muy / mucho - mi – mí - lo – el	- profesiores	- ficar – quedar - livro - corrida	-
11	- lo – el - muy / mucho	- esta – está	- ficar - corrida	-
12	- de lo – del - lo – el - mí – mi	- esta – está	- corrida	-
13	-	-	- corrida	-

14	- muy / mucho - falta de artigo antes do nome	- êxito	- ficado	-
15	- lo – el - estrutura do verbo gustar	- esta – está (*) - ofecina - assignatura	- corrida (*) - ficado - tem	-
16	-	- ketchupa	- ficado - corrida	-
17	- muy / mucho	- classe - professora - simpatica - tímida	-	-
18	-	-	- corrida	-
19	- muy / mucho	-	-	-
20	- e – y	-	-	-

Grelha nº 1: Erros dos alunos na atividade 1

Atividade de autocorreção – 4 alunos não conseguiram autocorriger os seus erros. Nestes casos, foi usado um asterisco (*) à frente do erro não corrigido.

Documento criado por Amália Rodrigues.

Anexo 7 – Atividade 1 – Exemplo da produção escrita de um aluno

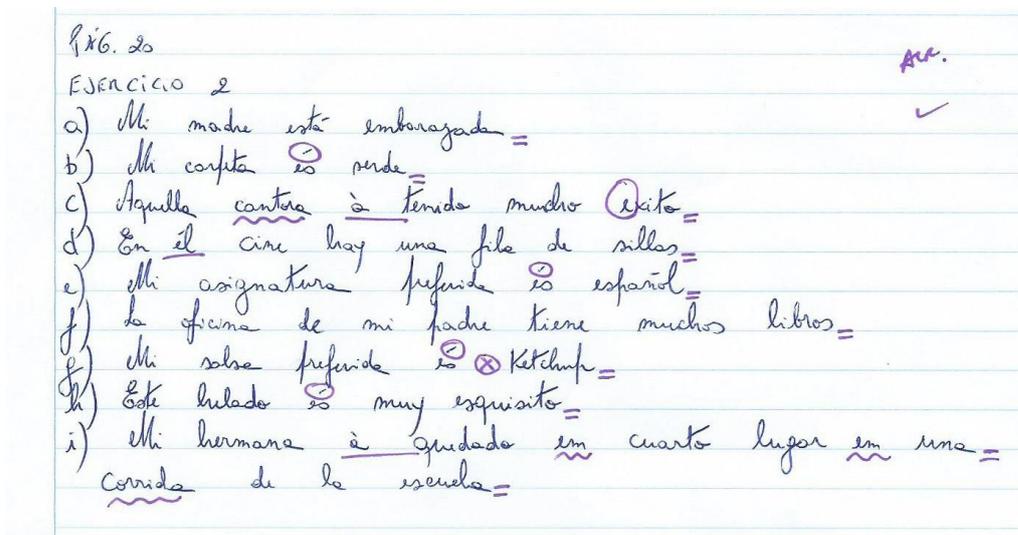


Figura nº 3: Exemplo da produção escrita de um aluno da atividade 1

Anexo 8 – Atividade 1 – Exemplo da autocorreção da produção escrita de um aluno

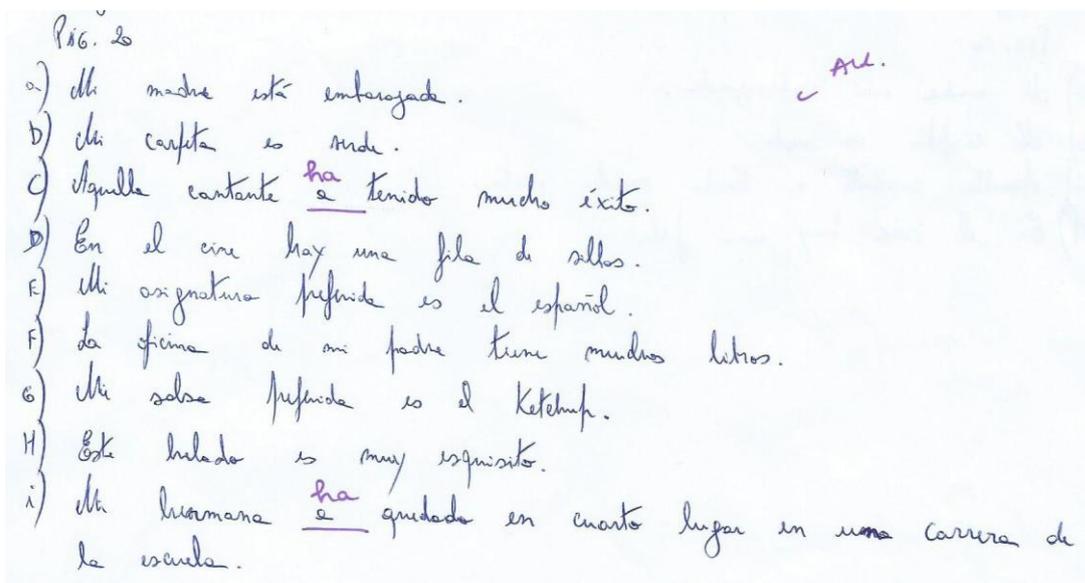


Figura nº 4: Exemplo da autocorreção da produção escrita de um aluno da atividade 1

Anexo 9 – **Atividade 2** – *Así te relacionas* – PowerPoint «Expressar opinión»



¿Cómo opinar?

- Para mí,
- En mi opinión,
- Desde mi punto de vista,

} + frase



Ej. **Para mí**, un novio ideal debe ser inteligente.

¿Cómo opinar?

- Creo
- Pienso
- Considero
- Opino
- Me parece

} + que + } indicativo
(no)



Ej. **Creo** que un novio ideal **es** un chico divertido.
Pienso que un novio ideal **no miente**.

¿Cómo opinar?



No creo
 No pienso
 No considero
 No opino

+ que + subjuntivo

Ej. **No creo** que un novio perfecto **sea** maleducado.

¿Cómo opinar?



No me parece
 (No) me parece +

bien
 mal
 fatal
 injusto
 importante
 ...

+ que + subjuntivo

Ej. **No me parece** que **tenga** mucho dinero.
Me parece importante que **hable** idiomas.

Documento em *Powerpoint* criado por Amália Rodrigues.

- Imagens pesquisadas e retiradas de <http://blogs.hoy.es/naturalezasocial/2012/10/26/hablar-por-hablar/> (última consulta a 03/11/2012).
- <http://www.authorstream.com/Presentation/avueltasconele-174006-la-opini-en-espa-ol-opinion-education-ppt-powerpoint/> (última consulta a 03/11/2012).

Anexo 10 – Atividade 2 – Exercício do manual

3. ¿Qué es lo más importante para ti?

a. Da tu opinión utilizando elementos de los recuadros.

The worksheet contains two boxes on the left with opinion phrases:

- Box 1: Para mí, Creo que, Me parece, No creo que
- Box 2: Mucho / Muy, Muchísimo, Poco, Nada, A veces, No siempre

There are ten speech bubbles with the following topics:

- ¿Los estudios?
- ¿Los amigos?
- ¿Una gran casa?
- ¿La familia?
- ¿La salud?
- ¿Un gran coche?
- ¿El amor?
- ¿La inteligencia?
- ¿El dinero?
- ¿Los viajes?

Figura nº 5: Exercício do manual

Fonte: del Pino Morgádez, Manuel *et alii* (2009: 51)

Anexo 11 – Atividade 3 – *Historias del vecindario* – Exercício do manual

Historias de vecindario...

in Quick & Flupke, Hergé, Casterman
(adaptado)

1. Observa el cómic y, con la ayuda del glosario, realiza las siguientes actividades:
 - a. Rellena los globos.
 - b. Cuenta lo que pasó, utilizando el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto de indicativo.

Figura nº 6: Exercício do manual

Fonte: del Pino Morgádez, Manuel *et alii* (2009: 58)

Anexo 12 – Produção escrita nº4 – *¿Qué te duele?* – PowerPoint «Expressar obligación o aconsejar»



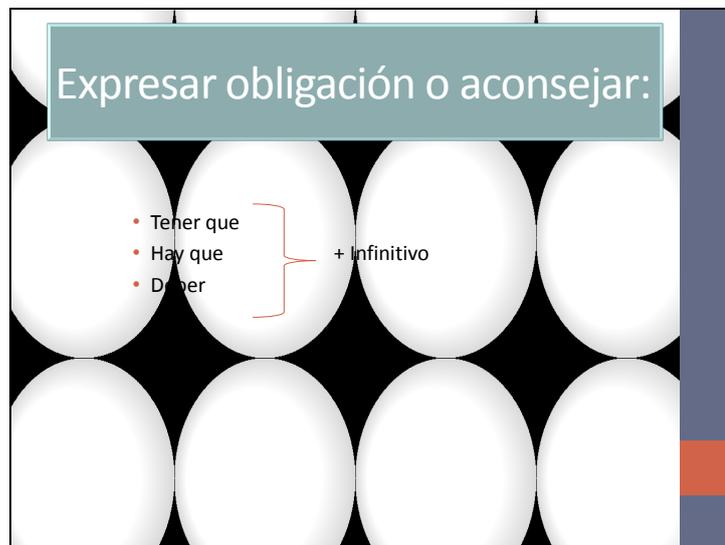
Quique y Flupi

- **Vechi**
 - le duele la cabeza
 - tiene un chichón en la cabeza
- **Quique**
 - le duele la cabeza
 - tiene una herida en la cabeza.

debe poner hielo

debe que limpie la herida con agua oxigenada, sanarla con mercurio y poner una venda.

	Botiquín	Lo busco siempre que... hay una urgencia médica.
	tiritas	...cubrir heridas.
	gasa	Es necesario para ...proteger heridas.
	venda	Se usa para... sujetar un brazo roto o torcido.
	pomada	La busco siempre que ...tengo dolores.
	tijeras	Sirven para... cortar vendas o gasas.
	bolsa de frío /hielo	Se usa cuando... tengo un chichón o un hematoma.
	termómetro	Lo busco siempre que... tengo fiebre.
	algodón	Se usa para... limpiar y taponar una herida.
	alcohol/agua oxigenada	Se usa como... desinfectantes.
	pastillas	Sirven para... aliviar o curar la enfermedad.
	esparadrapo	Es necesario para... sujetar vendas o gasas.



Documento em *Powerpoint* criado por Amália Rodrigues.

- Imagens pesquisadas e retiradas de:
 - petrapink.blogspot.com
 - <http://www.junior.te.pt/Final/ImgABR/famosos/outros/herge6.jpg>
 - <http://www.chicospl.com/2010/02/%C2%BFpor-que-se-nos-forma-un-chichon-cuando-nos-golpeamos-muy-fuerte/>
 - <http://doudicas.files.wordpress.com/2010/11/gelo.jpg>
 - <http://www.e-fisioterapia.com/pt/productos-consumiveis-oleos-cremes/47-ligadura-auto-aderente-coersiva.html>
 - <http://aprenderescribiendo193.pbworks.com/w/page/11627879/Botiqu%C3%A9>
- del Pino Morgádez, Manuel *et alii* (2009): *ESPAÑOL 2, Nivel Elemental II, A2*, Porto: Porto Editora, p. 44.

Anexo 13 – Grelha nº 2: Erros dos alunos na atividade 2

<i>Así te relacionas</i>				
Alunos	Gramaticais	Ortográficos	Léxicos	Pontuação
1	- mi – mí - nosotras – nuestras	-	- diñero - tudo	-
2		- és – es		-
3	- estrutura do verbo gustar	-	- é – es - as veces - tirar – sacar	-
4	- e – y	-	-	-
5	- muy / mucho - uso do modo indicativo pelo conjuntivo - erro de género (las viajes)	- muchísimo - mui	- mas – más	-
6	- mi – mí - el familia - ausência do verbo	- mas – más - uso indevido da maiúscula nos nomes comuns	- livro - coisa - mim – mí - gelado	-
7	- uso do modo indicativo pelo conjuntivo	- alvidar – olvidar	- com	-
8	- mi – mí	- muchísimo	- sem – sin - vivemos - guapa (objetos)	-
9	- mí – mi	- és - porqué – porque - dinero - conocer	- ao pé – cerca - no – en el	-
10	- e – y	- simpatico - és	- diñero - tirar – sacar - tudo	-
11	- a el – al - e – y	-	- tirar – sacar - ficado	-
12	-	-	- tudo	-
13	- uso do modo indicativo pelo conjuntivo	-	- o – lo	- falta de ponto final.
14	- uso do modo indicativo pelo conjuntivo - falta da preposição a com pessoas (ayudar -)	-	- viver	-

15	- mi – mí	- myos (*) - mas – más - importante - acontecer	- my – mi - quando - guapo (objetos)	-
16	- muy / mucho	- bién	-	-
17	- falta da preposição a com pessoas (ayudar -) - uso do modo indicativo pelo conjuntivo - e – y - muy / mucho	- diñero - és (*)	-	- falta de ponto final.
18	- mí – mi	- cuándo – cuando	- lá – allá - sem – sin	-
19	-	- sien – sin - família	- suporte	-
20	- mí – mi - del – de él	-	-	-

Grelha nº 2: Erros dos alunos na atividade 2

Atividade de autocorreção – 2 alunos não conseguiram autocorriger os seus erros. Nestes casos, foi usado um asterisco (*) à frente do erro não corrigido.

Documento criado por Amália Rodrigues.

Anexo 14 – Grelha nº 3: Erros dos alunos na atividade 3

<i>Historias del vecindario</i>				
Alunos	Gramaticais	Ortográficos	Léxicos	Pontuação
1	- lo – el - 3ª pes. do verbo ser (él tiré)	-	- tentar – intentar	-
2	- lo – el - al – a	- passó - vecíno - acerto	- outro	falta de ponto final
3	- e – y - uso de artigo antes de nome próprio	-	- prego - parede - na – en la - outro - o – el - depois - cadera – silla	-
4	- ordem das palavras errada (lo ayudar)	- proximo - compañeiro - simpatico	- quando - atirar – tirar - cabeça - o – lo	- falta de ponto final
5	- e – y - de el – del - al – el	- ladrilho	- bater - mesmo - chão - volta - tentando - quando	-
6	- conjugação do pretérito indefinido (partiu; saltou) - de lo – del - uso do artigo definido antes do determinante possessivo	- le – el (*) - vesino - tambien - ladrilho - ayodado	- pôr - poner	-
7	- 1ª pes. do verbo haber (yo a)	- entonses	- com	-
8	- el – lo - por que – porque - 3ª pes. do verbo ser (él estuve)	- aborrido - salgí	-	-

9	- uso erróneo de estar a+ infinitivo - 3ª pes. do verbo haber (yo a) (*) - conjugação do pretérito indefinido (partiu; saltou) - hez – hizo - ello – él - lo – el - comienzo – comenzó - género errado (la dolor)	- entoneses - lardillo	- tentar – intentar - por – poner	-
10	-	- és	- pendurar – colgar - na – en la - prego - chão	-
11	- 3ª pes. do verbo haber (yo a) (*) - lo – el - clavou-lo	- ladrilho	- tentar – intentar - da – de la - buraco	-
12	- a el – al	- falta da maiúscula em nomes próprios	- outro	-
13	-	-	- volta - força	-
14	- falta da preposição a com pessoas (ayudar Quique) - estava	-	-	- falta de ponto final
15	- lo – el - por que – porque - muy / mucho - e – y - uso de artigo antes do nome próprio - deo – dio - pedia - de el – del (*)	- después - passaba	- teve	-
16	- falta da preposição a com pessoas (ayudar Quique) - una dolor (*) - estava	- colegar	- ficar	-

17	- e – y - estava	- falta da maiúscula em nomes próprios - despoés	- parede - mas – pero - pregar - bater - tijolo - jornal - na – en la - meter – poner	-
18	- estava	-	- raiva - no – en el	-
19	-	-	- atirar – tirar	-
20	- él – el - e – y	- clavo – clavó - sujeitava	- tudo	-

Grelha nº 3: Erros dos alunos na atividade 3

Atividade de autocorreção – 5 alunos não conseguiram autocorrigir os seus erros. Nestes casos, foi usado um asterisco (*) à frente do erro não corrigido.

Documento criado por Amália Rodrigues.

Anexo 15 – Grelha nº 4: Erros dos alunos na atividade 4

<i>¿Qué te duele?</i>				
Alunos	Gramaticais	Ortográficos	Léxicos	Pontuação
1	-	tambien	-	-
2	-	-	- esquecer	-
3	- estrutura do verbo doler - tenáis – tienes	- dia - medico - que – qué - esse - necessitar - riesto	- só – solo - bom - pastilhas	-
4	- estrutura do verbo doler	-	-	-
5	- tienes de - falta do artigo definido antes do nome	- holla - que – qué - si – sí	- obrigado	-
6	- estrutura do verbo doler - construção errada da perífrase ir a + infinitivo	-	-	- falta do ponto de interrogação no início da frase
7	- lo – el	-	-	-
8	-	- medico	-	- falta de ponto final
9	- falta do artigo definido antes do nome - lo – el - puesday - construção errada da perífrase ir a + infinitivo (*)	- consultorio - dia - decir - espiera - voscar - esta – está	- fazer - cliente - o – lo - no – en el - mas – pero - bocado - folha – hoja - esquecer – olvidar - só – solo - esquecer	-
10	- lo – el	-	- dexar	-
11	- falta do artigo definido antes do nome	-	- doente - mas – pero	-
12	-	- esta – está	-	-
13	-	- que – qué - estay – está	- volta - força - aconteciendo	-
14	-	- dia - que – qué	-	- falta de ponto final

15	- tienes de - uno – un - ordem das palavras errada (puedeme pasar)	esta – está si – sí estay – está adios	olla – hola dor minha cabeça	-
16	- siento – sientto	que – qué	-	-
17	- tengo - e – y - consigo - falta do artigo definido antes do nome (*) - ordem das palavras errada (más nada) - bueno – buen	- bueño - día - pastilha - si – sí	- doutor - tosse - mas – pero - o – lo - doente - voltar – volver - no – en el	-
18	- uso do artigo definido antes do determinante possessivo - género errado (muchas dolores) - tengo de - tienes tenido – has tenido	- coración - si – sí	- até – hasta	-
19	- estrutura do verbo doler	-	-	-
20	- tiene de	-	-	-

Grelha nº 4: Erros dos alunos na atividade 4

Atividade de autocorreção – 2 alunos não conseguiram autocorriger os seus erros. Nestes casos, foi usado um asterisco (*) à frente do erro não corrigido.

Documento criado por Amália Rodrigues.

Anexo 16 – Ficha de trabalho – diferença entre *muy* / *mucho*

MUY/ MUCHO (-A/-OS/-AS)

Tienen el mismo significado, pero su uso es distinto.

Reglas:

Muy { + adjetivo
+ adverbio

Mucho /-a/-os/-as { + sustantivos
(+) verbo (+)

¡OJO!

Se usa muy antes de:

- a) adjetivos: muy alto, muy fácil, muy malo etc.
- b) adverbios: muy bien, muy mal, muy tarde.

Pero existen algunas excepciones:

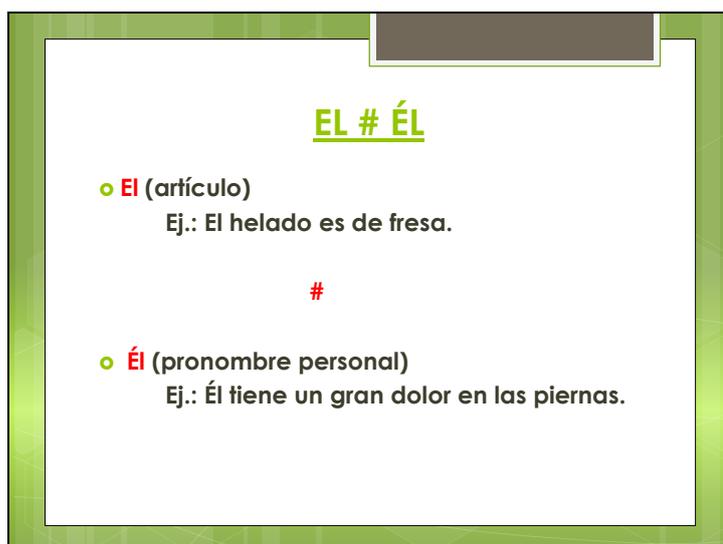
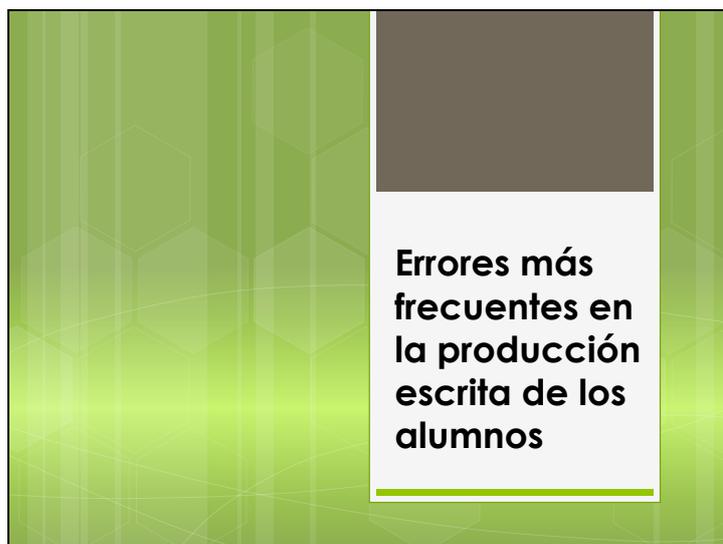
- a) Estos cuatro adjetivos: **mejor, peor, mayor y menor**.
Ejemplos: *mucho mejor, mucho peor, mucho menor*.
- b) Estos cuatro adverbios: **más, menos, antes y después**.
Ejemplos: *mucho más, mucho menos, mucho antes, mucho después*.

Ejercicios:

1. Completa las siguientes frases con **muy** o con **mucho**.
 - a) Mi hermano viaja _____.
 - b) Él tiene _____ miedo.
 - c) Vamos, es _____ tarde.
 - d) Nosotros nos acostamos _____ temprano.
 - e) Hay _____ gente en el aeropuerto.
 - f) Tus vaqueros tienen _____ bolsillos.
 - g) ¿Cómo estás? _____ bien, gracias.
 - h) Me gusta _____ comer paella.
 - i) La maleta es _____ grande.
 - j) Ese jardín tiene _____ flores.
 - k) Hoy estás _____ guapa.

Adaptado de Raya, Rosario Alonso *et alii* (2007: 66)

Anexo 17 – Atividades 2, 3 e 4 – PowerPoint «Errores más frecuentes»



EL # LO

- **El** (artículo)
Ej.: - El libro es de la asignatura de español.

#

- **Lo** (pronombre personal neutro)
Ej.: Lo buena que está esta paella.

USOS DE LO

- **LO + ADJETIVO**
Ej.: Lo bueno que es tener muchos amigos.
- **LO + ADVERBIO**
Ej.: Lo mal que me hacen los helados.
- **LO+QUE+VERBO**
Ej.: Lo que os digo es que debéis escribir.

Ver pág. 12 del manual

~~El~~ Juan
~~El~~ Juan
~~La~~ María

} _____ }

Antes de **nombres de personas** no se usa el artículo.

Ver pág. 12 del manual

MI # MÍ

- **MI** (adjetivo posesivo)
 - viene siempre con un nombre / sustantivo.
 - Ej.: MI familia es muy divertida.

#

- **MÍ** (pronombre personal)
 - introducido por la preposición *a, para, contra, sin, de, ...*
 - Ej.: Para mí, los amigos son muy importantes.

MI # MÍO

- **MI** (adjetivo posesivo)
 - viene siempre con un nombre / sustantivo.
 - Ej.: Este es mi coche.

#

- **MÍO** (pronombre posesivo)
 - Ej.: Este coche es mío.

MUY # MUCHO

<u>Muy</u>	{	+ adjetivo + adverbio
<u>Mucho /-a/-os/-as</u>	{	+ sustantivos (+) verbo (+)

Ver ficha de trabalho

VERBO GUSTAR

A + PRONOMBRE PERSONAL	PRONOMBRE PERSONAL ÁTONO (COMP. INDIRECTO)	VERBO	SUJEITO
A mí	me	gusta <small>(sujeto singular y verbos en infinitivo)</small>	el chocolate. nadar.
A ti	te		
A él / A usted	le		
A nosotros	nos	gustan <small>(sujeto plural)</small>	los chocolates.
A vosotros	os		
A ellos / A ustedes	les		

Otros verbos con la misma construcción:
MOLESTAR
PREOCUPAR
ENCANTAR

Verbo doler

A mí me	duele	}	+ sustantivo en <u>singular</u>
A ti te			
A él/ella/usted le			
A nosotros/as nos	duelen	}	+ sustantivo en <u>plural</u> + 2 sustantivos en <u>singular</u>
A vosotros/ as os			
A ellos/ellas/ustedes les			

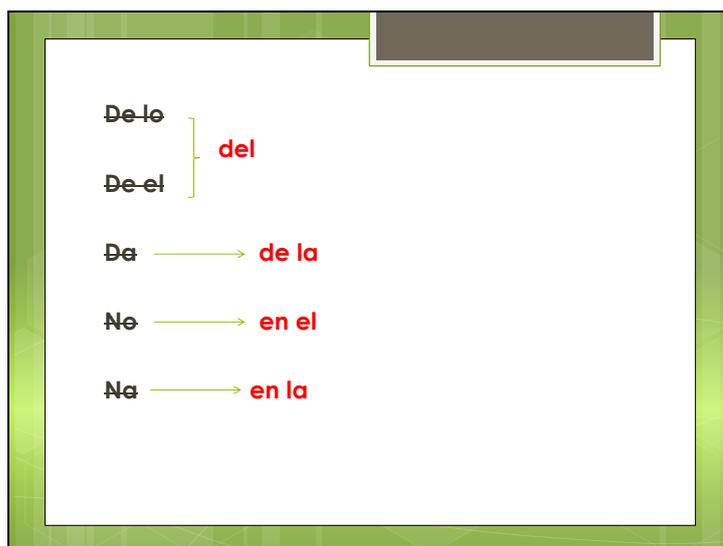
× Como e bebo. → Como **y** bebo.
✓ Aprendo e invento.

~~Em-cima~~ } **encima** (Ej.: Tenemos encima una tormenta.)
~~En-cima~~

~~Otro~~ → **otro**

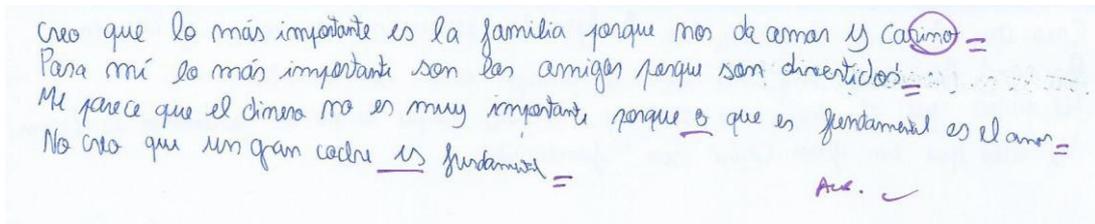
~~Mesmo~~ → **mismo**

~~Tudo~~ → **todo**



Documento em *Powerpoint* criado por Amália Rodrigues.

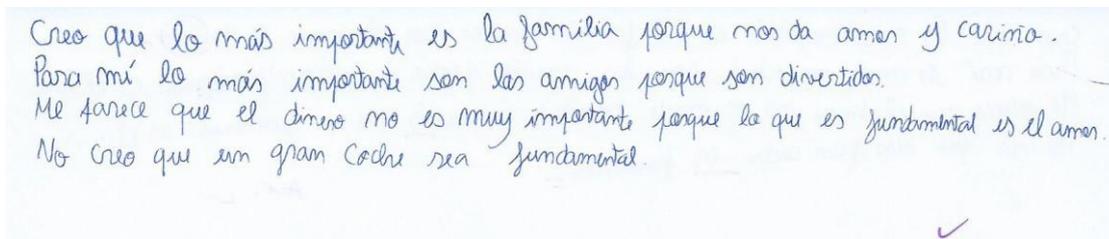
- del Pino Morgádez, Manuel *et alii* (2009): *ESPAÑOL 2, Nivel Elemental II, A2*, Porto: Porto Editora.
- RAE y Asociación de Academias Americanas (2010): *Nueva Gramática de la lengua española - Manual*, Madrid: ESPASA-CALPE.
- <http://www.rae.es/rae.html>

Anexo 18 – Atividade 2 – Exemplo da produção escrita de um aluno

Creo que lo más importante es la familia porque me da amor y calor =
Para mí lo más importante son los amigos porque son divertidos =
Me parece que el dinero no es muy importante porque es que es fundamental es el amor =
No creo que un gran coche es fundamental =
Ave. ✓

Figura nº 7: Exemplo da produção escrita de um aluno da atividade 2

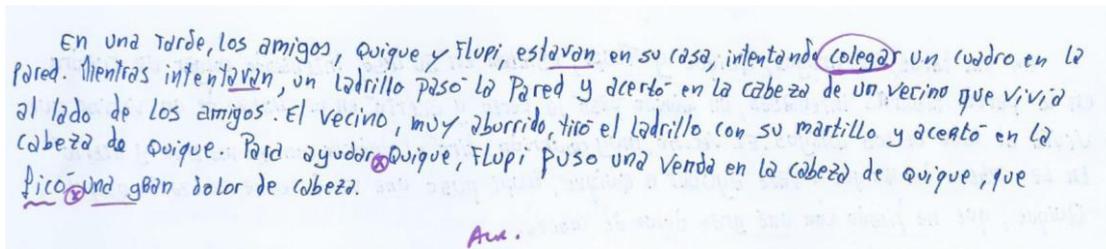
Anexo 19 – Atividade 2 – Exemplo da autocorreção da produção escrita de um aluno



Creo que lo más importante es la familia porque nos da amor y cariño.
Para mí lo más importante son las amigas porque son divertidas.
Me parece que el dinero me es muy importante porque lo que es fundamental es el amor.
No creo que un gran coche sea fundamental.

Figura nº 8: Exemplo da autocorreção da produção escrita de um aluno da atividade 2

Anexo 20 – Atividade 3 – Exemplo da produção escrita de um aluno

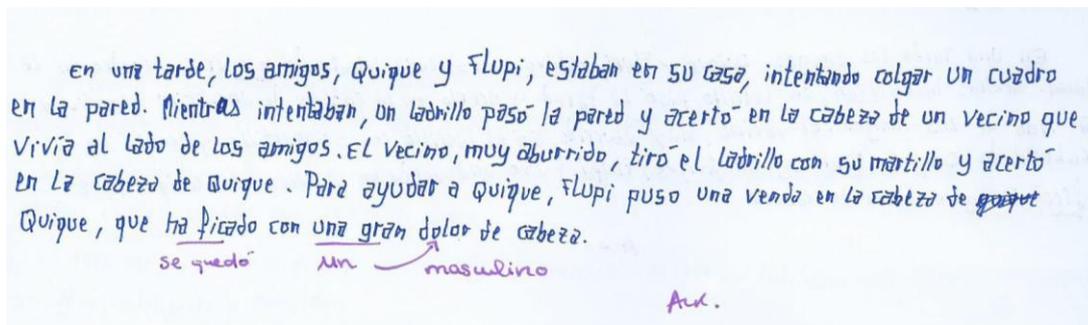


En una tarde, los amigos, Quique y Filupi, estaban en su casa, intentando colgar un cuadro en la pared. Mientras intentaban, un ladrillo pasó la Pared y acertó en la cabeza de un vecino que vivía al lado de los amigos. El vecino, muy aborrido, tiró el ladrillo con su martillo y acertó en la cabeza de Quique. Para ayudar a Quique, Filupi puso una venda en la cabeza de Quique, que ficó una gran dolor de cabeza.

Ana.

Figura nº 9: Exemplo da produção escrita de um aluno da atividade 3

Anexo 21 – Atividade 3 – Exemplo da autocorreção da produção escrita de um aluno



en una tarde, los amigos, Quique y Flupi, estaban en su casa, intentando colgar un cuadro en la pared. Mientras intentaban, un ladrillo pasó la pared y acertó en la cabeza de un vecino que vivía al lado de los amigos. El vecino, muy aburrido, tiró el ladrillo con su martillo y acertó en la cabeza de Quique. Para ayudar a Quique, Flupi puso una venda en la cabeza de ~~Quique~~ Quique, que ha ficado con una gran dolor de cabeza.

se quedó un masculino

Aut.

Figura nº 10: Exemplo da autocorreção da produção escrita de um aluno da atividade 3

Anexo 22 – Atividade 4 – Exemplo da produção escrita de um aluno

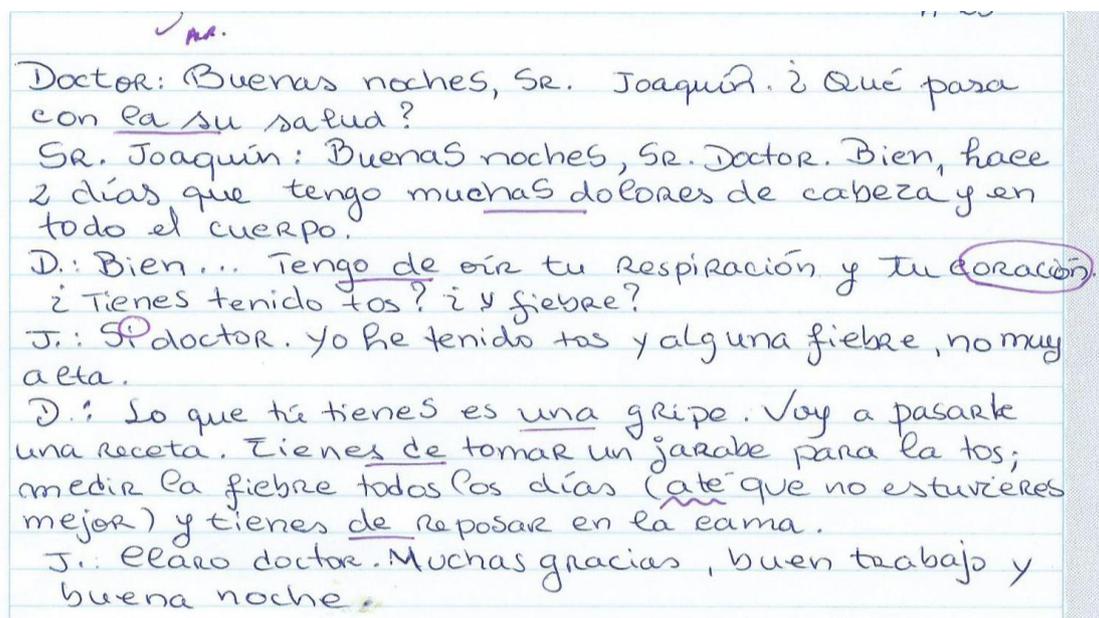


Figura nº 11: Exemplo da produção escrita de um aluno da atividade 4

Anexo 23 – Atividade 4 – Exemplo da autocorreção da produção escrita de um aluno

Doctor: Buenas noches, Sr. Joaquín. ¿Qué pasa con su salud?

Sr. Joaquín: Buenas noches, Sr. Doctor. Bien, hace 2 días que tengo muchos dolores de cabeza y en todo el cuerpo.

D.: Bien... Tengo que oír tu respiración y tu corazón. ¿Tienes tenido tos? ¿y fiebre?

J.: Sí doctor, yo he tenido tos y alguna fiebre, no muy alta.

D.: Lo que tú tienes es la gripe. Voy a pasarte una receta. Tienes que tomar un jarabe para la tos; medir la fiebre todos los días (hasta que no estuvieres mejor) y tienes que reposar en la cama.

J.: Claro doctor. Muchas gracias, buen trabajo y buena noche. ✓

Figura nº 12: Exemplo da autocorreção da produção escrita de um aluno da atividade 4

Anexo 24 – Los atractivos de algunas ciudades españolas – Guião

CONOCER ESPAÑA

Imagina que tú y tus compañeros sois publicistas y una oficina de turismo os pide que hagáis un guion de una ciudad española. Aquí tenéis los requisitos:

- el documento debe contener textos e imágenes en los que habléis de las atracciones turísticas: monumentos, museos, calles importantes, playas, sierra,...
- debéis hablar de las principales actividades de ocio (deportes, restaurantes, bares, discotecas,...) y de las fiestas vividas en esa ciudad;
- debéis hacer una selección de fotografías y ponerles subtítulos;
- debéis señalar sobre el plano de la ciudad los lugares más importantes a visitar;
- no os olvidéis de hablar de los sitios para ir de compras.

GRUPOS:

SEVILLA

SALAMANCA

BILBAO

VALENCIA

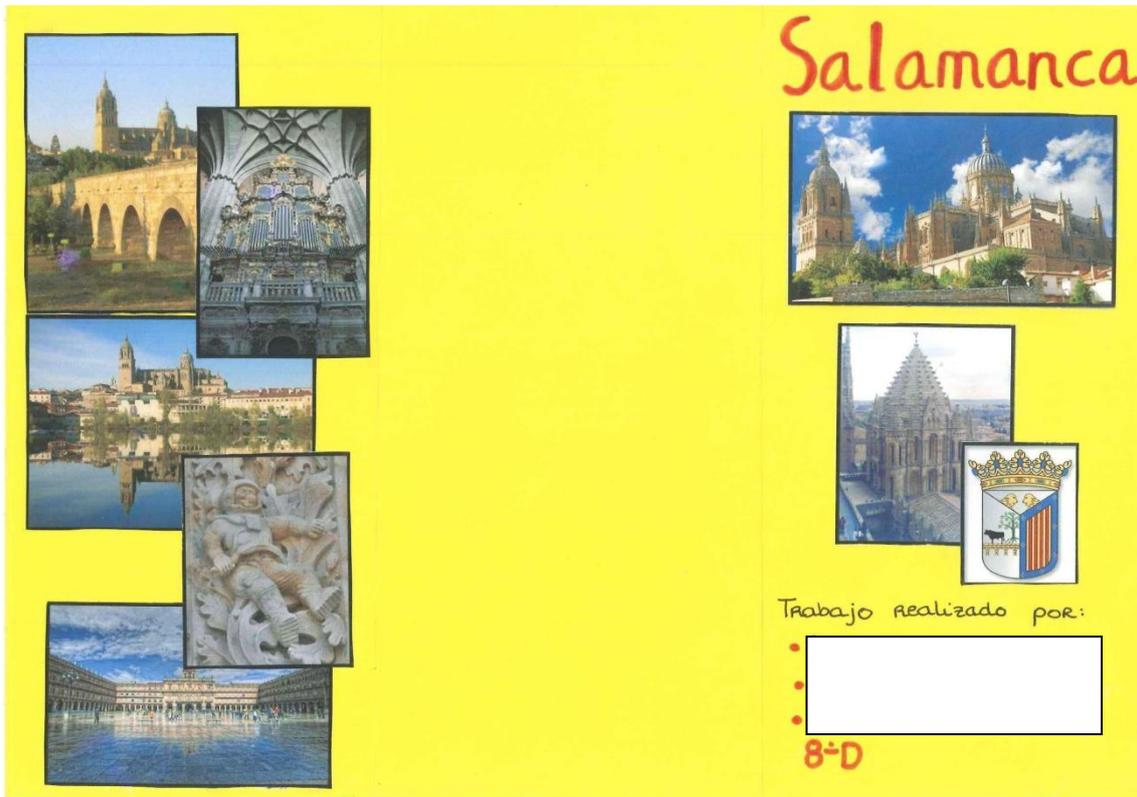
SANTIAGO DE COMPOSTELA

GRANADA

La profesora en prácticas,
Amália Rodrigues

Documento criado por Amália Rodrigues.

Anexo 25 – Atividade 5 – Exemplo do folheto turístico de um grupo de alunos



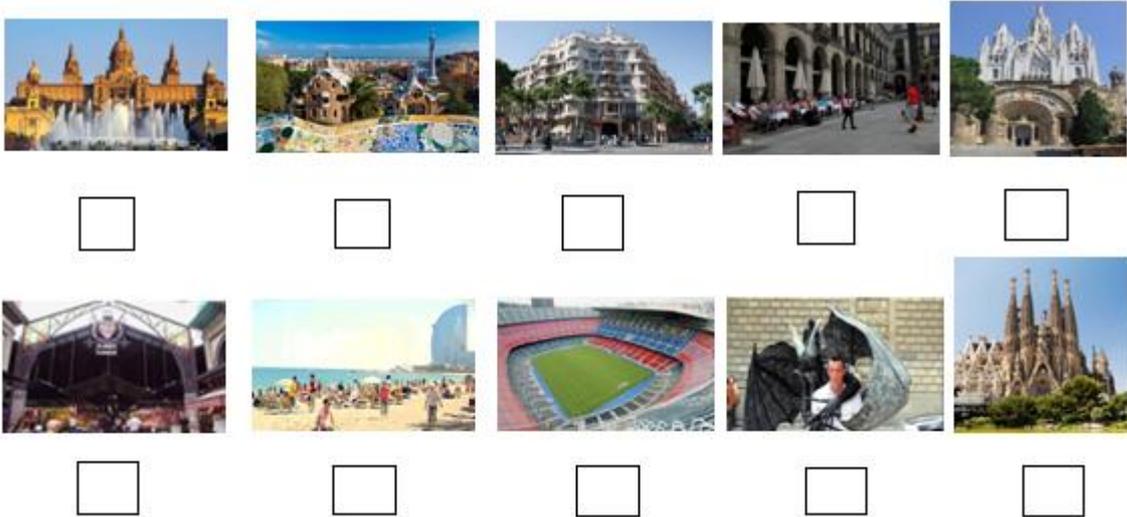
Figuras nº 13 e 14: Exemplo do folheto turístico (atividade 5) de um grupo de alunos

Anexo 26 – Atividade 6 – Conocer Barcelona – Ficha de trabalho

Nombre: _____ Nº : _____ Grupo: _____ **Español (LEII)**

Ficha de Trabajo

1. Observa y escucha con atención el vídeo.
2. Ordena las imágenes de las diez atracciones según aparecen en el vídeo.



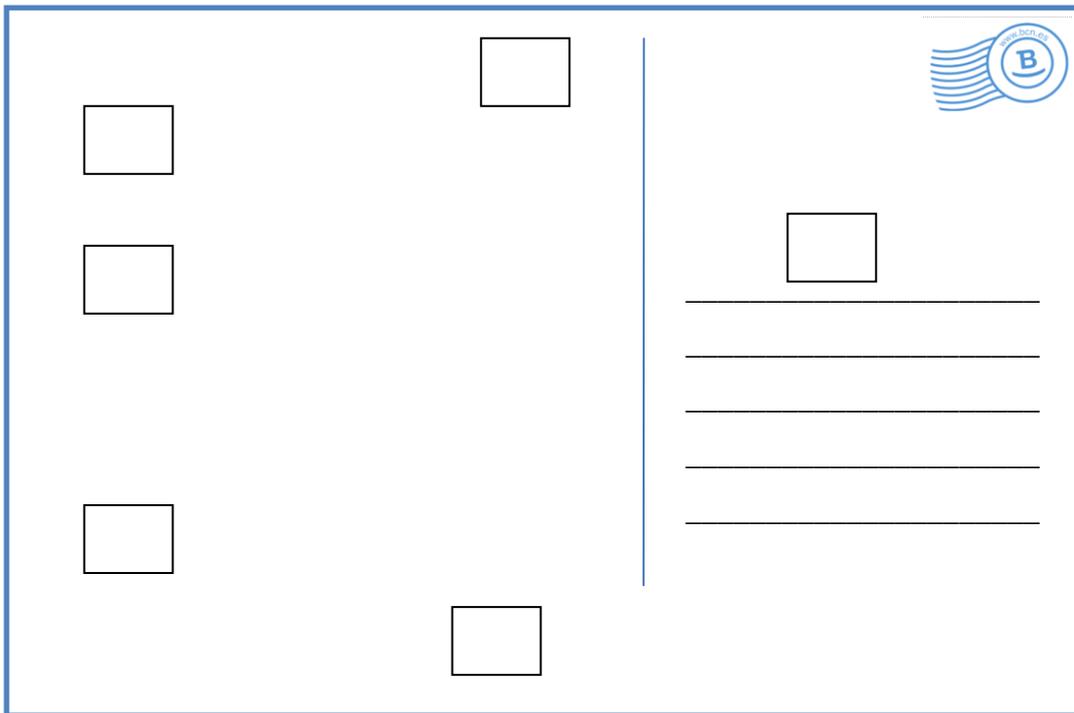
3. Une las dos columnas para conocer mejor estas diez atracciones de Barcelona.

A	Sagrada Familia	
B	Las Ramblas	
C	Estadio / museo de Barcelona F. C.	
D	Barceloneta	
E	Barrio Gótico	
F	Parc Güell	
G	Passeig de Gràcia	
H	La Boqueria	
I	Montjuic	
J	Tibidabo	

1.	Está lleno de edificios y de arquitectura notable. También ofrece distintos tipos de tiendas, bares y restaurantes.
2.	Es la calle indicada para las compras. Se pueden ver dos casas diseñadas por Gaudí: Casa Milà, conocida como La Pedrera, y Casa Batlló.
3.	Son calles llenas de artistas, músicos y turistas.
4.	Es un lugar que debe ser visitado por todos los turistas y que les encanta a los niños y a los fans de fútbol.
5.	Está en Las Ramblas. Además de comprar diferentes tipos de comida, puedes sentarte y relajarte mientras disfrutas de una rica comida.
6.	Es una gran iglesia con un Sagrado Corazón en la cima. Aquí, se puede disfrutar del parque de diversiones y de las magníficas vistas de la ciudad.
7.	Es una catedral diseñada por Antonio Gaudí.
8.	Es una playa llena de gente cuando sale el sol.
9.	Es un parque natural diseñado por Antonio Gaudí con grandiosas vistas sobre la ciudad.
10.	Aquí, se puede visitar el Museo Nacional d' Art de Catalunya y la Fundación Joan Miró. Por la noche, hay el show de las fuentes mágicas.

4. Descubre las diferentes partes de una postal, escribiendo los números que les corresponden.

1. Nombre o firma de quien escribe.	2. Saludo y nombre del destinatario.	3. Lugar y fecha.	4. Nombre y dirección del destinatario.
6. Mensaje.		5. Despedida.	



5. Ahora imagina que has ido de vacaciones a Barcelona y que le escribes una postal a tu mejor amigo(a).
- Explícale cómo es la ciudad;
 - Cuéntale cuál ha sido tu local preferido y por qué;
 - Dile dónde te has divertido más y por qué.

La profesora en prácticas,
Amália Rodrigues

Ficha de trabalho criada por Amália Rodrigues.

- Dicionario online <http://www.rae.es/rae.html>.
- Video adaptado de <http://www.youtube.com/watch?v=dJF7oj7eDNo> (última consulta a 12/04/13).
- Video <http://www.youtube.com/watch?v=Z1eVhvPTWX8> (última consulta a 13/04/13).

Anexo 27 – Atividade 6 – Exemplo da produção escrita de um aluno

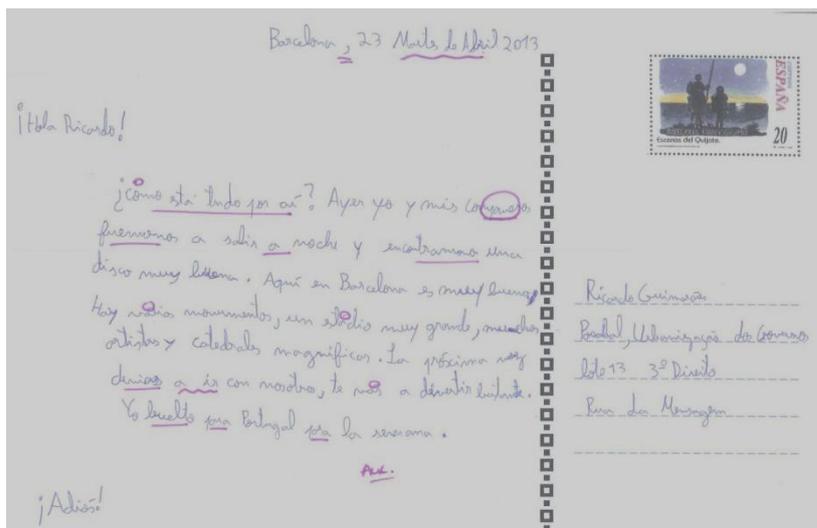


Figura nº 15: Exemplo da produção escrita de um aluno da atividade 6

Anexo 28 – Atividade 6 – Grelha nº 5: Erros dos alunos na atividade 6

<i>Conocer Barcelona</i>				
Alunos	Gramaticais	Ortográficos	Léxicos	Pontuação
1	- estrutura do verbo gustar - interesava	- fantastico - seria	-	- uso errado da vírgula
2	- a - hace - estrutura do verbo gustar - fue-se - muy / mucho	- seria - grand - estadio	-	-
3	- construção errada da perífrase ir a + infinitivo - lo – el - es visitado – he visitado - e – y - muy / mucho	-	- ayer – ahora - pouco	- uso errado da vírgula
4	-	- falta da maiúscula em nomes próprios - és	- o – lo - ayer – ahora - no – en el	- falta do ponto de interrogação no início da frase
5	- estrutura do verbo estar - estrutura do verbo gustar - lo – el	- abrazos	- tive - cumprimentos	
6	- estrutura do verbo gustar - bueno – buen	- divertir - falta da maiúscula em nomes próprios - adios - citio	- tudo - linda - tirar – sacar	- falta de ponto final
7	-	- bancanciones - és - ay – hay	- em - um	-
8	- 1ª pessoa do verbo ir (<i>yo fue</i>) - tiene sido – ha sido - lo – el - al – el - estrutura do verbo gustar	-	- la mañana - amanhã	-
9	- 1ª pessoa do verbo ir (<i>yo foi</i>) - muy / mucho	- és - falta da maiúscula em nomes próprios	- aproveitar - fútbol - giro	- uso errado da vírgula
10	- e – y - a el – al	- falta da maiúscula em nomes próprios - és	- tudo - já - ainda - bejos	- falta de ponto final

11	- construção do pretérito perfecto (yo buuelto) - para – a - fuemonos - encontramos - uso da preposição errada	- companero - vás - vários - estádio - como – cómo - devias	- tudo - aí - a ir – venir	- uso errado da vírgula
12	- 1ª pessoa do verbo haber (yo ha)	- belo	-	-
13	- estrutura do verbo gustar - 3ª pes. do verbo ser (él eres) - falta de artigo definido antes do nome	-	- mas – más	-
14	-	- hechado - tambien	-	-
15	- a lo – al - estrutura do verbo gustar - uno – un - tieno – tengo - ordem das palavras errada (te contar) - lo – el	- tambien - estádio	- guapo (para objetos) - exemplo - tudo - só – solo - mas – más - abraço	- uso errado da vírgula
16	- estrutura do verbo gustar - él – el	- estan - és	- cumplimientos - mas – pero - beijo	-
17	- conjugação do pretérito indefinido (visitei; dicieran)	- és	- beijo	- uso errado da vírgula
18	-	- falta da maiúscula em nomes próprios	-	-
19	-	-	-	-
20	-	-	-	- uso errado da vírgula

Grelha nº 5: Erros dos alunos na atividade 6

Atividade de autocorreção – os alunos conseguiram corrigir os erros dos colegas em trabalho de pares.

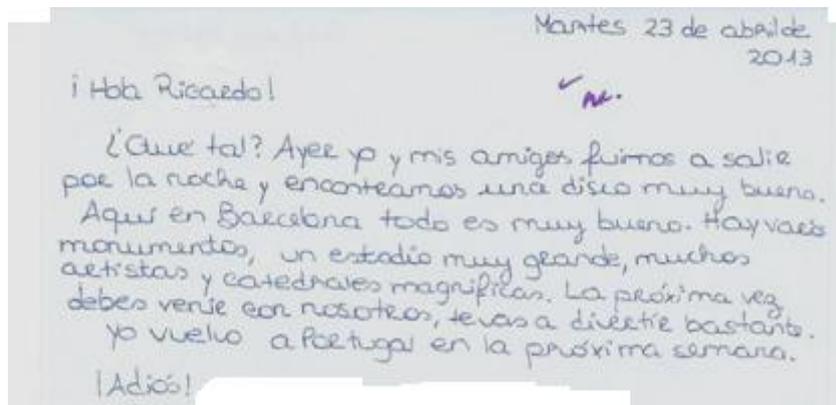
Documento criado por Amália Rodrigues.

Anexo 29 – Atividade 6 – Ficha com erros mais frequentes dos alunos

- | | | |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Tudo bien? • Cómo está tudo por aí?
 • Estoy gustando de... • Yo a gustado más de... • Yo ha gustado • Ha estado a gustar mucho... • Ha adorado...
 • Ayer voy a la... • Ayer voy hablar... • Tirar fotos... • Bueno citio... • Me deverti... • Él Parc... • Lo estadio... / Lo Tibidabo... • Muy monumentos... • Por causa de las fuentes... • Estoy a escrever-te... |  | <ul style="list-style-type: none"> • Dia • Lindo/ belo / giro • Adios • Bejo • Abraco • Cumprimientos • Bancanciones • Em • Um • Ainda • Todavia • Ay (verbo haber) • És • Mas • He hechado • E tambien • Tudo • Só |
|--|---|---|
-
- Pretérito perfecto
- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Estan sendo... • Yo es visitado.... • Yo a visitado... • Tiene sido unas vacaciones... | |
|---|--|

Documento criado por Amália Rodrigues.

Anexo 30 – Atividade 6 – Exemplo da heterocorreção da produção escrita de um aluno



Martes 23 de abril de 2013

¡Hola Ricardo!

¿Que tal? Ayer yo y mis amigos fuimos a salir por la noche y encontramos una discoteca muy buena. Aquí en Barcelona todo es muy bueno. Hay varios monumentos, un estadio muy grande, muchos artistas y catedrales magníficas. La próxima vez debes venir con nosotros, te vas a divertir bastante. Yo vuelvo a Portugal en la próxima semana.

¡Adios!

(Purple ink corrections: a checkmark and the word 'me' next to 'yo', and a checkmark next to 'debes').

Figura nº 16: Exemplo da heterocorreção da produção escrita de um aluno da atividade 6

Anexo 31 – Atividade 7 – Los amigos y las vacaciones – Ficha de trabalho

Año lectivo 2012 / 2013

Nombre: _____ N° : _____ Grupo: _____ Español (LEII)

Ficha de Trabajo

1. Lee, con atención, la carta de tu amigo Carlos.

Palma de Mallorca 10 de mayo de 2013

Hola amigo:

Te escribo porque hace ya un año que vine a vivir a Palma de Mallorca y tengo muchas cosas que contarte.

Hablando del cole... Aquí, el cole tiene mucha gente y es muy grande. Este año he conocido a nuevos compañeros que son estupendos. Los profesores son simpáticos, aunque nos mandan muchos deberes

Hay una chica en mi clase que se llama Lola. Ella es muy guapa, tiene los ojos azules y el pelo largo y negro, además es muy divertida y me ayuda con las palabras en español que todavía no conozco. Creo que estoy por ella... Este verano tienes que conocerla.

La verdad es que te echo de menos, me gustaría que estuvieras aquí para ir a la playa y para conocer a mis nuevos amigos. Así que te invito a venir este verano a la isla de Mallorca. Hay playas maravillosas, la catedral es grandiosa y seguro que las Cuevas del Drach te van a encantar.

Escríbeme pronto y cuéntame qué tal te van las cosas. ¿cómo te han ido las clases? ¿ya tienes novia? ¿qué haces en tu tiempo libre sin tu amigo Carlos?

Un abrazo,

Carlos

2. Contesta a las siguientes preguntas.

- 2.1. ¿Dónde vive ahora tu amigo Carlos?

- 2.2. ¿Cómo es su nuevo colegio?

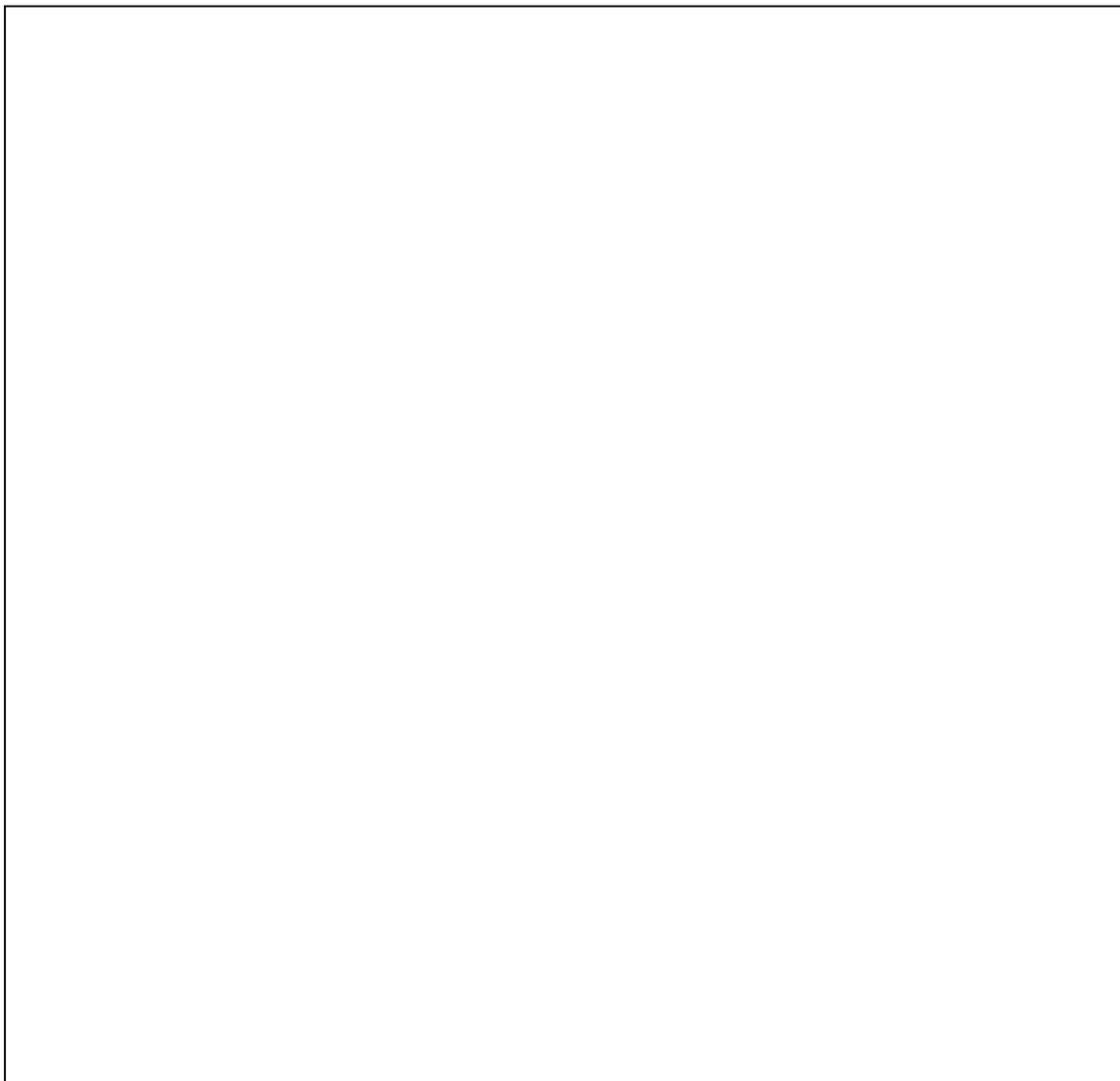
- 2.3. ¿Cómo son sus nuevos compañeros y profesores?

- 2.4. Describe a Lola y habla de su importancia para Carlos.

- 2.5. Indica lo que Carlos y tú podéis visitar durante el verano en la isla de Mallorca.

3. Contesta a tu amigo Carlos escribiéndole una **carta** en la que hables de:

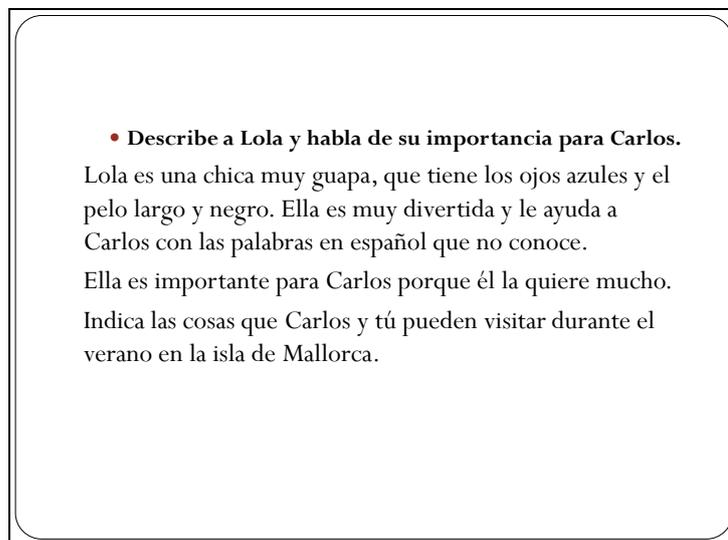
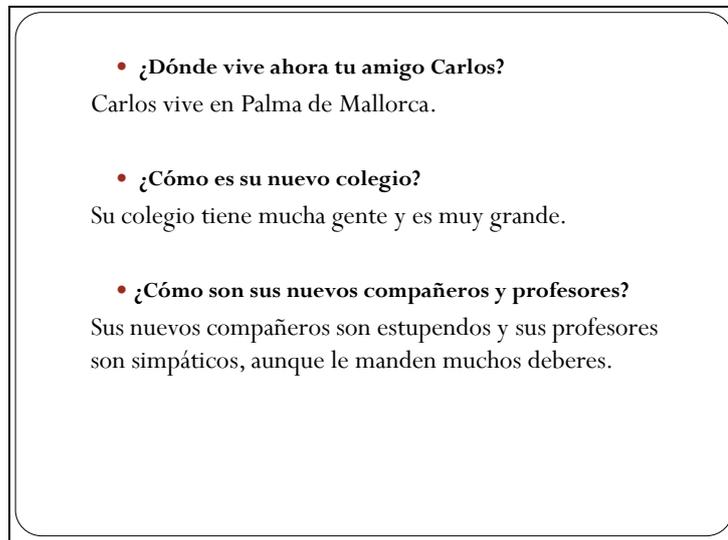
- Tu escuela y tus clases;
- Tus compañeros;
- Tu tiempo libre;
- Tus ganas de conocer Mallorca.



La profesora en prácticas,
Amália Rodrigues

Ficha de trabalho criada por Amália Rodrigues.

Anexo 32 – Atividade 7 – PowerPoint «La carta personal»



- Indica lo que Carlos y tú pueden visitar durante el verano en la isla de Mallorca.

Nosotros podemos visitar las playas de la isla, la catedral y las Cuevas del Drach.



Estructura de una carta

Carta Personal

Fecha → 14 de mayo de 2013

Saludo → Estimada Margarita

Cuerpo de la Carta → Recibi la carta que me enviaste el jueves pasado, y me dio mucho gusto saber que habías obtenido el primer lugar en el concurso de redacción de tu grupo. ¡Bravoi ¡Felicidades!

La próxima semana iré a pasar mis vacaciones a Guadalajara. Espero poder encontrarte en esa hermosa ciudad.

Te envío un saludo muy afectuoso de parte de mis papás y mis hermanos.

Despedida → Hasta luego estimada amiga.

Firma → Marisela Martínez.

Hay algo muy importante que no debes olvidar. En el encabezado se usan los dos puntos (!)



Documento em *Powerpoint* criado por Amália Rodrigues.

- Imagens pesquisadas e retiradas de (última consulta a 10/05/13):
 - <http://www.arteguias.com/catedral/palmademallorca.htm>.
 - visitemallorca.net.
 - www.taylorwimpeypain.com.
- <http://www.slideshare.net/sofkate/la-carta-7644669> (última consulta a 10/05/13).

Anexo 33 – Atividade 7 – Exemplo da produção escrita de um aluno

14 de mayo de 2013
HOLA Carlos:
Son hoy ~~es~~ que recibí tu carta por ~~eso~~ voy a escribir lo que ~~peda~~ conmigo.
Los compañeros son divertidos, guays y en-
fiacados, la escuela es grande y amarilla
pero ~~podría~~ ser un bocado mejor y los clase
son divertidos. Los tiempos de ocio son grande.
por ~~lo~~ puedo aproveitar para estudiar y
estar con ~~los~~ mis compañeros.
yo un día voy a ir a visitar-te en
Mallorca = espero que ainda me conecar y
yo a tí.
Un abrazo de tu amiga.

Figura nº 17: Exemplo da produção escrita de um aluno da atividade 7

Anexo 34 – Atividade 7 – Grelha nº 6: Erros dos alunos na atividade 7

<i>Los amigos y las vacaciones</i>				
Alunos	Gramaticais	Ortográficos	Léxicos	Pontuação
1	- muy / mucho - falta de artigo antes do nome	- coñoces - maioria	- viver - tv	-
2	-	-	- classes - jogar	-
3	- falta de preposição depois do verbo jugar	- escula - televisión	- sozinho - minha - bocado	-
4	- falta de preposição depois do verbo jugar	- compañeiro - simpatico	- cidade	-
5	- estrutura do verbo estar - 1ª pes. do verbo haber (yo ha)	- cuidade - conecer - porqué – porque - semana	- quase - mas – pero	-
6	- e – y - falta da preposição de - muy / mucho - uso da preposição de com meios de transporte - uso do modo indicativo pelo conjuntivo	- com – como - tuios - proque	- my – mi - andar – montar - bike – bici - treinar - tengo saudades	- falta de ponto final
7	- falta do artigo antes do dia da semana	- tambien - hayer	- com - um	-
8	- uso do artigo definido antes do determinante possessivo	-	- minha - apresentas - computador - obriga - mas – pero - estudar	-
9	- falta de preposição depois do verbo jugar	- espetaculos	- a – la - más – pero	-
10	- oyo - e – y	- jueve - respondier - tambien - estan	- boa - saio	-
11	- estrutura do verbo gustar	- dexar	- duas - ténis - tive	-

12	- 1ª pes do verbo haber (yo ha) - falta de artigo antes do nome - leyo - leo	- queria	- pequena - aí - livro	-
13	- falta de preposição depois do verbo jugar - ordem das palavras errada (te visitar)	-	-	-
14	- falta de preposição depois do verbo jugar	-	-	- falta de ponto final
15	- uso do artigo definido antes do determinante possessivo - ordem das palavras errada (más dos personas)	- nuesso - tambien	- castelo - exemplo	-
16	- ordem das palavras errada (te quiero contar)	-mas – más - momento - falta da maiúscula em nomes próprios	-	-
17	- coneccas – conozcas - visitar-te	- espiero - esso - son – solo	- passa - engraçado - bocado - aproveitar - ainda	- falta de ponto final
18	- esteas – estés	- espiero - invidea	- por veces - costume - brincar	-
19	-	-	- quedar – quedarse	-
20	-	-	- dançar - tv	-

Grelha nº 6: Erros dos alunos na atividade 7

Atividade de autocorreção – os alunos conseguiram corrigir os erros dos colegas em trabalho de grupo.

Documento criado por Amália Rodrigues.

Anexo 35 – Atividade 7 – Exemplo da heterocorreção da produção escrita de um aluno

14 de mayo de 2013

¡Hola Carlos!

Solo hoy recibí tu carta por eso voy a escribir que pasa conmigo.

Los compañeros son divertidos, guays y agradables. La escuela es grande y amarilla pero podía ser un poco mejor y las clases son divertidas. Los tiempos de ocio son grandes por eso puedo aprovechar para estudiar y estar con mis compañeros.

Yo un día voy a ir a visitarte en Mallorca. Espero que aún me conozcas y yo a ti.

Un abrazo de tu amiga

Figura nº 18: Exemplo da heterocorreção da produção escrita de um aluno da atividade 7