

Universidade de Lisboa
Faculdade de Letras

Departamento de Língua e Cultura Portuguesa



Tratamento do Erro na Produção Escrita: *Análise das Estratégias de Correção dos Erros*

Orientadora: Professora Doutora Maria José dos Reis Grosso

Ana Paula de Sena Pereira Lima

Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa – PLE/PL2
Área de especialização: Metodologia de Ensino do PLE/PL2

Lisboa, 2010

Dedicatória

*Ao Ygor Sena, meu querido filho, ao Nelson, meu marido e companheiro,
à minha mãe Mena e aos meus irmãos, Erimita, Delci,
Magda e Djoy*

Agradecimentos

Gostaria de endereçar o meu profundo agradecimento àqueles que, me apoiaram durante a realização deste trabalho de dissertação. Em primeiro lugar, o meu apreço à minha orientadora, Professora Doutora Maria José dos Reis Grosso, por ter aceitado orientar este trabalho de dissertação e, de ter contribuído com as sugestões, reparos sempre de forma humilde e carinhosa.

Agradeço também a todos os professores e alunos participantes, pela cedência do seu tempo e pela colaboração facultando os textos que serviram de suporte de análise neste trabalho.

Aos funcionários dos serviços académicos, em especial dona Fátima e dona Arlete que sempre me atenderam de forma carinhosa e simpática.

Aos colegas do curso, pelas conversas, pela partilha de saberes e experiências, em especial à colega Maria Antónia Varela pela amizade, coragem e motivação que me tem dado durante este percurso.

À minha família, com especial e carinhosa referência à minha mãe, Filomena, aos meus irmãos Erimita Sena, Delci Sena, Magda Sena e principalmente ao meu mano Pedro Sena (Djoy) que, sempre respondeu atempadamente as minhas solicitações.

Ao Instituto Camões, por me ter concedido uma bolsa de estudo que me permitiu levar a cabo essa investigação.

Ao meu marido, Nelson de Sena Lima pelo apoio e amor.

E ao meu querido filho, Ygor Sena um obrigado especial.

Índice

Dedicatória.....	I
Agradecimentos.....	II
Índice de Quadros.....	IV
Índice de Gráficos.....	V
Índice de Textos.....	VI
Siglas e Acrónimos.....	VII
Resumo.....	VIII
Abstract.....	IX
Capítulo I – Enquadramento geral do estudo.....	1
1.1- Introdução.....	1
1.2 - Problemática e objecto de estudo.....	1
1.3 Motivação e objectivos do estudo.....	4
1.4 Organização.....	6
1.5 Hipóteses orientadoras do estudo.....	7
Capítulo II – Metodologia de investigação.....	7
2 Introdução.....	7
2.1 - Recolha de dados.....	7
2.2 - Limitações Encontradas.....	10
2.3 - Contexto.....	11
2.3.1 Caracterização das escolas.....	12
2.3.1.1 Escola 1.....	12
2.3.1.2 - Escola 2.....	13
2.3.1.3 - Escola 3.....	14
2.3.1.4 - Escola 4.....	15
2.4 - Participantes/ Caracterização do Público-alvo.....	16
2.4.1 - Sexo.....	16
2.4.2 - Idade.....	16
2.4.3 – Nacionalidade.....	17
2.4.4 - Nível de escolaridade.....	17
2.4.5 - Experiência Profissional.....	18
Capítulo III – Enquadramento Teórico.....	19
3.1 - Introdução.....	19
3.1.1 - A Visão do erro no processo de ensino-aprendizagem.....	19
3.1.2 - Concepções do erro e perspectivas actuais.....	19
3.1.3 - O ensino do Português em Cabo Verde.....	24
3.2 - A produção escrita e os erros.....	28
3.3 - Análise dos erros nas produções escritas/ Análise e critérios de classificação dos erros.....	33
3.4 - A correcção e o tratamento dos erros na produção escrita.....	38
3.4.1 - Alguns princípios e técnicas orientadores para a correcção dos erros.....	42
Capítulo IV – Análise e interpretação dos dados.....	49
4.1 - Procedimentos de análise e discussão à luz das teorias.....	49
4.1.1 - Técnicas Coerentes /Incoerentes.....	49
4.1.2 - Foco de incidência/Não incidência de correcção.....	53
4.1.3 - Eficácia/Ineficácia.....	66
Capítulo V – Algumas reflexões resultantes do estudo.....	72
Conclusões.....	75
Referências Bibliográficas.....	80
Anexos	

Índice de Quadros

Quadro I – Transcrição das respostas dos questionários.....	8
Quadro II – Catalogação das escolas, professores e os respectivos alunos participantes.....	11
Quadro III – Critérios de identificação, descrição e classificação dos erros (Vázquez, 1973).....	36
Quadro IV – Técnicas de correcção.....	49
Quadro V – Correcção com atribuição de classificação.....	51
Quadro V I – Símbolos utilizados.....	53
Quadro VII – Distribuição dos erros não corrigidos pelo P1 – E1.....	54
Quadro VIII – Distribuição dos erros não corrigidos pelo P2 – E1.....	55
Quadro IX – Distribuição dos erros não corrigidos pelo P1 – E2.....	62
Quadro X -Distribuição dos erros não corrigidos pelo P1 – E3.....	63
Quadro XI – Distribuição dos erros não corrigidos pelo P2 – E3.....	64

Quadro XII – Distribuição dos erros não corrigidos pelo P2 – E4.....65

Quadro XIII – Distribuição dos professores pelas categorias de intervenção perante os erros.....71

Índice de Gráficos

Gráfico I – Distribuição dos informantes por sexo.....16

Gráfico II – Distribuição dos informantes por nível etário.....16

Gráfico III – Distribuição dos informantes por nacionalidade.....17

Gráfico IV – Distribuição dos informantes por nível de escolaridade.....18

Gráfico V – Distribuição dos informantes por experiência profissional.....18

Gráfico VI – Distribuição dos erros não corrigidos pelo P1 – E1.....55

Gráfico VII – Distribuição dos erros não corrigidos pelo P2 – E1.....56

Gráfico VIII – Distribuição dos erros não corrigidos pelo P1 – E2.....62

Gráfico IX -Distribuição dos erros não corrigidos pelo P1 – E3.....63

Gráfico X – Distribuição dos erros não corrigidos pelo P2 – E3.....64

Gráfico XI – Distribuição dos erros não corrigidos pelo P2 – E4.....65

Índice de Textos

Texto I (Al. 1, P2 – E1).....	57
Texto II (Al. 2, P2 – E1).....	59
Texto III (Al. 3, P2 – E1).....	60
Texto IV (Al. 5, P1 – E 4).....	67
Texto V (Al. 4 (P1 – E4).....	68
Texto VI (Al. 5, P2 – E2).....	70

Siglas e Acrónimos

E1 – Escola 1

E2 – Escola 2

E3 – Escola 3

E4 – Escola 4

P1 – Professor 1

P2 – Professor 2

P3 – Professor 3

P4 – Professor 4

Al. 1 – Aluno 1

Al. 2 – Aluno 2

Al. 3 – Aluno 3

Al. 4 – Aluno 4

Al. 5 – Aluno 5

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência

AE – Análise de erros

AC – Análise Contrastiva

IL – Interlíngua

L2 – Língua Segunda

LE – Língua Estrangeira

LP – Língua Portuguesa

CFPEBC – Curso de formação de professores do ensino básico complementar

EBI – Ensino Básico Integrado

Resumo

Sabemos que no dia-a-dia, um dos trabalhos do professor consiste em corrigir os textos produzidos pelos alunos com vista a detectar os erros cometidos. É evidente, que esta função envolve o conhecimento de princípios orientadores, razão pela qual, entendemos ser importante que o professor tenha uma visão de como processar esta tarefa. Deste modo, reveste-se de particular importância a atenção sobre o assunto de correcção dos erros na produção escrita, para que seja possível por parte do professor também uma reflexão sobre metodologias a adoptar para obtenção de melhores resultados na gestão dos erros.

Focalizamos o nosso estudo nesta temática, pela importância que pode assumir na formação inicial e contínua dos professores de Língua Portuguesa em Cabo Verde. Uma das questões que colocamos e que atravessa toda a tese é a seguinte: que estratégias utilizam para corrigir os textos produzidos? Concretamente, constitui nossa intenção, olhar um pouco para o contexto da população alvo (alguns professores de Língua Portuguesa), em Cabo Verde, com o intuito de por um lado, conhecer as estratégias que utilizam para corrigir os textos produzidos pelos seus alunos e, por outro lado, verificar se as estratégias são ou não eficazes de modo a ajudar o aluno a compreender e a corrigir o seu erro. O *corpus* analisado é constituído por 40 (quarenta) composições produzidas por alunos do 7º ano de escolaridade, pertencentes a 4 (quatro) escolas secundárias, localizadas na ilha de Santiago – Praia - Cabo Verde

Palavras – chave: erro na produção escrita; gestão pedagógica do erro; correcção eficaz; estratégia de correcção; corrigir para aprender

Abstract

It is common knowledge that one a teacher`s primary tasks is to correct the mistakes detected in students written texts. It is also obvious that teachers must have a vision and understand the techniques and guiding principles needed to perform this function effectively. That is why it is important to reflect on the methodology which is to be adopted in order to achieve maximum results.

On this basis, we intend to focus our attention on this subject matter, due to the importance it has in the initial and continual training of Portuguese teachers in Cape Verde. One of the issues raised and analysed in this thesis is as follows: what are the strategies used to correct these texts? In concrete terms, it is our intention to examine the context of the target population (a few teachers of Portuguese), in Cape Verde, in order to identify the strategies used to correct the texts produced by their students, on the one hand, or the other, to determine whether or not the strategies used are effective in solving the problems.

We analysed forty essays produced by seventh grade students from different secondary schools located on the Island of Santiago, Praia, Cape Verde.

Keywords: Written Errors; Pedagogical Management of written errors; Effective Correction; Strategy for correcting mistakes; Learning by mistake

Capítulo I – Enquadramento geral do estudo

1.1- Introdução

1.2 - Problemática e objecto de estudo

No processo de ensino e aprendizagem, tradicionalmente, a correcção dos erros constitui uma actividade que o professor exerce sobre os trabalhos produzidos, com vista a ajudar o aluno a descobrir o seu ponto fraco, e aperfeiçoar-se. Esta actividade pode ser complexa quando o professor desconhece um modelo de referência que lhe permite proceder de forma adequada, permitindo que o aluno através da correcção possa compreender porque errou e corrigir o seu próprio erro. Referimo-nos, concretamente, às situações em que o aluno não saberá interpretar nem descodificar por exemplo os símbolos utilizados para categorizar os erros ou outras técnicas ambíguas e pouco transparentes, ficando ele sem hipóteses de compreender a linguagem do professor.

Das minhas práticas lectivas ao longo da minha carreira como professora de Língua Portuguesa no ensino secundário em Cabo Verde, e da minha convicção da necessidade de promover práticas reflexivas sobre a questão de correcção dos erros nas produções escritas, resultou a ideia de levar a cabo este estudo, com o intuito de partilhar alguma utilidade que possa ter junto dos colegas. Tencionamos colaborar para que os menos experientes desenvolvam qualidades profissionais que se definam numa boa prática pedagógica.

Aliado a esta questão, sabemos que muitos professores de outras áreas disciplinares não se envolvem na tarefa de correcção dos erros do Português, justificando que esta tarefa compete apenas aos professores de Língua Portuguesa. Grande parte ainda manifesta o seu desagrado, afirmando que os alunos não respondem correctamente às perguntas dos testes porque têm dificuldades na interpretação das perguntas e na elaboração das respostas. Assim, Lopes (2003:30) a esse respeito ressalta: *O uso adequado do Português é considerado como sendo da responsabilidade dos professores de*

Português. Por essa razão, a maior parte deles não se dá sequer ao trabalho de corrigir, nos textos produzidos pelos seus alunos, aspectos de caligrafia e ortografia quanto mais para se preocuparem com aquisição dos tipos de textos de que eles necessitam para ter êxito nas suas disciplinas, como relato de experiência, por exemplo, ou de uma operação discursiva como definir.

Entendendo que, no contexto de ensino, há necessidade de os professores de outras áreas disciplinares reforçarem o trabalho dos professores de Português, lembramos o contributo de Kleiman (1993:52):

Quando os professores das demais matérias (diferentes do Português) se envolvem com o ensino de leitura, como deveriam fazê-lo, as oportunidades de criar objectivos significativos para a leitura de diversos textos multiplicam. As oportunidades de diversificação e ampliação do universo textual do aluno são ilimitadas, desde que a actividade de leitura seja deslocada de uma actividade meramente escolar, sem outra justificativa a não ser cumprir programa, até uma actividade para cujo desenvolvimento e realização a leitura sirva como instrumento importante.

Embora a nossa atenção nesse estudo esteja virada para o campo da escrita, consideramos pertinente esta teoria na medida em que, espelha a relevância do envolvimento recíproco dos professores das várias áreas disciplinares, em prol da melhoria do ensino.

Um outro facto constatado, e que para nós é elemento de reflexão importante para esse estudo, é que em alguns casos, é atribuída aos alunos, a tarefa de produção escrita sem lhes terem sido ensinadas as técnicas fundamentais do processamento textual, o que provoca uma desmotivação quase generalizada pela redacção, pois escrevem porque serão avaliados. E, em geral, como os trabalhos realizados sobre a escrita na sala de aula incidem normalmente a nível da análise frásica para o reforço do conhecimento da gramática, os alunos, por sua vez, continuam com dificuldades na estruturação de textos. Perante essa realidade, como é evidente, o aluno, porque não tem um domínio a

nível da escrita, comete erros que posteriormente serão corrigidos pelos respectivos professores.

Tendo em conta a baixa taxa de aproveitamento a nível da produção escrita em Cabo Verde, questionamos por um lado, se a metodologia que se utiliza garante um ensino rigoroso e cuidado, e por outro, o que fazer para que os professores melhorem a sua prática na sala de aula ou que pelo menos tenham uma atitude reflexiva face à sua prática conforme as exigências dos parâmetros actuais da formação dos professores (Schôn, 1987).

O enfrentar dos desafios, como é o caso das situações em que o aluno erra, exige um professor atento, crítico, que reflecta constantemente sobre a experiência de ensino e o seu conhecimento. Acreditamos que a estratégia reflexiva habilitará os professores a lidar não só com a correcção dos erros, mas com qualquer outro problema que possa surgir no âmbito das actividades lectivas. Como diz GROSSO (2007: 336) “ *apesar do apelo que se faz actualmente ao conceito de professor reflexivo, este só pode ser entendido quando, partindo da vivência como ensinante, analisa as próprias práticas, levando à melhoria ou transformação da actuação pedagógica, reflectindo, apoiado pelo conhecimento teórico, sobre as implicações da sua concepção pedagógica num determinado processo educativo.*”

Com isto, queremos demonstrar que além do nosso interesse em estudar as estratégias de correcção dos erros, pretendemos aliar a essa discussão, a questão do ensino da produção escrita na sala de aula, como tarefa que antecede a correcção, isto é, o professor antes de corrigir deve ensinar ao aluno as técnicas de escrever um texto. Constitui ainda, nossa intenção, testemunhar através das teorias que serão estudadas, que por meio da análise do texto escrito o professor pode perceber que, antes de obrigar os alunos a escreverem para depois corrigir e atribuir uma nota, deve reverter este quadro, motivando-os para o desempenho desta tarefa, e proporcionando-lhes ambientes para a aprendizagem da escrita.

1.3 Motivação e objectivos do estudo

São essas principais preocupações, conjugadas com o nosso desejo de contribuir de alguma maneira para a mudança de atitude dos professores, no que tange ao processo de correcção das produções escritas, que nos inquietaram e nos conduziram a guiar esse estudo de investigação que tem como tema, *Tratamento do erro na produção escrita: análise das estratégias de correcção dos erros*. Portanto, é necessário entender o tratamento do erro na perspectiva de tornar o erro como algo observável para o aluno.

A escolha deste tema é profundamente motivada. Resulta assim de motivações pessoais, por um lado, é nosso desejo compreender se os mecanismos que os professores utilizam para corrigir os erros ajudam os alunos na compreensão dos mesmos ou não. Por outro lado, há uma vontade em contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos professores. Partimos do princípio que o processo metodológico de correcção de uma redacção é extremamente relevante, uma vez que todo o processo correctivo poderá interferir na avaliação e classificação final da prova do aluno.

Neste âmbito, formulamos as seguintes perguntas que conduzem essa investigação:

- Que estratégias utilizam os professores para corrigir os textos produzidos?
- Quais são os focos de incidência da correcção?
- Quais os efeitos da correcção?

Para responder estas perguntas, estudamos um *corpus* constituído por 40 (quarenta) composições produzidas por alunos do 7º ano de escolaridade, pertencentes a 4 (quatro) escolas secundárias, localizadas em Cabo Verde. Assim, em cada escola, o professor seleccionado solicitou de cinco alunos, uma composição escrita subordinado ao tema, *A festa de Carnaval 2009, em Cabo Verde*. A preferência para este nível de escolaridade prende-se com o facto de o 7ºano ser o primeiro ano do primeiro ciclo, etapa propícia para a preparação do aprendente para os anos posteriores.

Tendo em conta a natureza do estudo, os resultados não poderão ser generalizáveis, na medida em que, o número contemplado para a amostra não é significativo para que seja representativa para todo o país. Apenas tencionamos a partir desse pequeno grupo de professores descrever os procedimentos dos mesmos perante a tarefa de correcção dos erros cometidos pelos seus alunos, o que poderá despertar futuras reflexões sobre esse assunto. Pretendemos ainda conhecer a opinião dos professores contemplados relativamente à tarefa de correcção e a forma como actuam, através da aplicação de um questionário. Para nós, é importante averiguar se os professores têm ou não, uma atitude positiva perante os erros.

Para a concepção deste trabalho emergiu a necessidade de delinear alguns objectivos que fossem ao encontro da situação específica:

- Compreender a forma como os professores gerem os erros cometidos pelos alunos;
- Demonstrar que, o processo de correcção dos trabalhos requer o conhecimento de alguns princípios fundamentais para que se possa agir de forma mais adequada;
- Transmitir aos professores a ideia de que o erro não é algo negativo no processo, mas deve ser visto como instrumento de aprendizagem;
- Promover a utilização de estratégias de remediação, de prevenção do erro e de autonomia a nível da auto-correcção;
- Como professores de Língua Portuguesa, desejamos contribuir para a melhoria da prática pedagógica dos professores, em Cabo Verde, alertando-os para esta temática;
- Proporcionar um material que sirva de suporte para futuras reflexões, tomada de consciência e mudança de atitude. Acima de tudo entendemos que este trabalho poderá constituir um elemento de promoção da consciencialização dos professores, de alguns factores que influenciam o processo de ensino – aprendizagem da língua portuguesa para que eles próprios, numa dialéctica de reflexão - acção, possam reformular a sua prática.

1.4 Organização

O presente trabalho tem uma estrutura que comporta cinco capítulos. O primeiro, onde referimos a problemática, objecto e a importância desse estudo, as motivações pessoais e os objectivos de estudo e ainda, a estrutura deste trabalho bem como, as limitações encontradas. Segue-se o segundo capítulo dedicado à metodologia do trabalho, dele constando os seguintes pontos: contexto de pesquisa; participantes; processo e instrumento de recolha de dados e interpretação dos dados.

O enquadramento teórico, no terceiro capítulo é constituído por diversos tópicos. O primeiro centra-se na visão do erro nas perspectivas actuais, e, neste quadro, serão discutidas, basicamente, teorias sobre concepções do erro, e a atitude pedagógica do professor perante o erro, ainda procuramos dentro de uma perspectiva de tratamento do erro discutir de forma superficial um subcapítulo relacionado com o ensino do Português em Cabo Verde. O segundo tópico, intitulado A produção escrita e os erros, será desenvolvido com o intuito de demonstrar que a produção escrita é uma actividade que o professor deve ter em conta como tarefa a ser ensinada antes de efectuar com rigor a correcção.

Seguidamente, desenvolvemos um dos temas centrais do nosso estudo: A correcção do erro na produção escrita. Neste âmbito, são apresentados os princípios orientadores para se efectuar a correcção e algumas técnicas de correcção anunciadas por alguns autores.

Segue-se então a análise do *corpus* no quarto capítulo, com destaque para a descrição, interpretação e apresentação dos dados, e, por fim, o quinto e último capítulo dedicado às reflexões resultantes do estudo realizado, seguido das referências bibliográficas consultadas, dos textos analisados e dos questionários aplicados.

1.5 Hipóteses orientadoras do estudo

Pressupomos que muitos alunos enfrentam dificuldades na interpretação das correcções efectuadas pelos respectivos professores, nas suas produções escritas. A consciencialização para este facto surgiu com base no conhecimento de algumas situações em que alunos concretamente de algumas escolas secundárias localizadas em Cabo Verde, reclamam falta de eficácia na correcção dos textos e dos testes, tanto pelos professores de Língua Portuguesa como das outras áreas disciplinares.

Falta de experiência e conhecimento de princípios (critérios) e técnicas adequadas de correcção, ou ainda porque os professores raramente se detêm para reflectir que a correcção pode ser uma fonte de aprendizagem de conhecimentos, não promovem junto dos seus alunos um diálogo reflexivo que possa conduzir à compreensão dos erros, a fim de juntos encontrarem soluções para os mesmos. Para ver se estas nossas hipóteses têm consistência, pareceu-nos pertinente considerar essa realidade conhecida, onde procuramos verificar essas situações através dos textos que constituem o *corpus* desta investigação.

Capítulo II – Metodologia de investigação

2 Introdução

Nesta subsecção apresentamos a metodologia utilizada para levar a cabo este trabalho segundo as variáveis que a seguir especificamos:

2.1 - Recolha de dados

Este processo de recolha foi realizado através do contacto dos professores nas suas respectivas escolas. A cada professor foi-lhe pedido que corrigisse cinco composições. Além dos textos corrigidos, tentamos, junto dos mesmos, obter algumas informações através da aplicação de um questionário. Isto, porque queríamos conhecer a opinião

desse público quanto à tarefa de correcção. Assim, foi-lhes pedido que respondessem a algumas perguntas, e das respostas dadas, transcrevemos o seguinte:

Quadro I – Transcrição das respostas dos questionários

Perguntas	Respostas	Professor							
		E1		E2		E3		E4	
		P1	P2	P1	P2	P1	P2	P1	P2
6- Finalidade de corrigir um trabalho produzido.	Ajudar o aluno a tomar consciência das suas dificuldades								
	Ajudar o aluno a tomar consciência das suas dificuldades e aprender a partir do erro	-	-	-	-	-	-	-	-
7- Se corrigir um trabalho produzido por um aluno constitui tarefa fácil ou difícil.	Tarefa fácil								
	Tarefa difícil	-	-	-	-	-	-	-	-
8- Procedimento (s) que considera eficaz (es) durante o processo de correcção de um texto escrito.	Sinalizar todos os erros existentes visando a correcção pelo aluno	-			-	-	-	-	
	Fazer anotações vagas						-		
	Reescrever as palavras e/ou frases, apresentando ao aluno um texto correcto	-	-	-	-			-	
	Catalogar os erros			-	-	-			
	Descrever e classificar os erros		-					-	
	Avaliar a gravidade do erro e definir o seu tratamento		-	-			-	-	-

	Outros que de acordo com a sua prática pedagógica entende serem relevantes.							_1	_2
9- Razões que estariam na origem do aparecimento dos erros	O professor do ensino básico não ter desenvolvido nos alunos a competência da expressão escrita	-					-	-	
	Interferência da língua materna	-	-	-	-	-		-	
	Pouca prática da produção escrita no contexto sala de aula	-	-	-	-	-	-	-	-
	Outras							_3	_4

Como se pode verificar seleccionámos aleatoriamente a população para posteriormente fazermos a recolha e análise dos dados. Formulamos perguntas de identificação, de informação e de controlo, de modo a obtermos as informações pretendidas.

Adoptamos por um lado, a perspectiva quantitativa que consiste na apresentação dos dados indicadores a partir da amostra, e por outro lado, a perspectiva qualitativa descritiva que diz respeito às atitudes e opiniões. Digamos que a perspectiva adoptada é mais intuitiva e descritiva na medida em que *o investigador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, num “ ambiente natural como fonte directa dos dados, sendo o pesquisador seu principal instrumento”* (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.11). Com isto afirmar que a partir desse contacto com o campo de pesquisa se torna possível uma melhor compreensão do contexto e uma visão mais alargada do problema que lhe foi identificada.

¹ A correcção depende a meu ver, muito do tipo de erro.

² Sempre que possível dialogar com o aluno para saber os motivos porque escrevem de tal forma e não doutra e junto com ele descobrir, indicar a forma correcta.

³ Nas palavras dos inquiridos: Falta de atenção; preguiça da prática da escrita; “Desgosto” pela Língua Portuguesa; Desinteresse; etc.

⁴ Muitas vezes todos os factores acima descritos podem actuar juntos, principalmente a interferência do Crioulo.

Importa realçar ainda que a amostragem percorreu fases diferentes, passando a uma primeira de pré-análise, de seguida a de análise e por último, a de descrição. Concretamente, foram recolhidos de forma aleatória textos em momentos diferentes que posteriormente foram submetidos a uma selecção direccionada de acordo com o nosso objectivo pretendido. Assim, as questões foram observadas, estudadas e interpretadas em busca de um entendimento não com a intenção de julgar esse público, mas como forma de evidenciar a importância desse estudo.

É de referir ainda que, para sustentar a vertente teórica, com vista a dar cumprimento aos objectivos propostos neste trabalho de investigação, nos apoiámos também como é óbvio, em pesquisas bibliográficas e documentais de referência. Portanto, as duas perspectivas de uma forma articulada adequam-se.

2.2 - Limitações Encontradas

As pesquisas, na vertente prática, foram mais difíceis de ser realizadas uma vez que não foi possível a minha deslocação a Cabo Verde para que no terreno fosse possível o contacto directo com os professores. Era nossa intenção inicial realizar também entrevistas a um número satisfatório de professores, seguidos de aplicação dos inquéritos. Gostaríamos ainda de contemplar textos corrigidos por professores de outras áreas disciplinares e ainda entrevistar esses mesmos professores a fim de conhecer os seus procedimentos no que tange à tarefa de correcção dos erros de uma forma mais abrangente. Esta nossa última intenção vem a propósito do facto de muitos deles acharem que a tarefa de correcção dos erros compete apenas aos professores de Língua Portuguesa, segundo referimos anteriormente.

Os inquéritos foram aplicados com a colaboração de uma colega do curso que na altura se encontrava a realizar a sua pesquisa em Cabo Verde. Como se pode ver foi tratado tudo à distância, apesar de ser uma realidade conhecida. Portanto, contactados os professores, foi exposto o objectivo do trabalho para a recolha de dados e discutiu-se a metodologia de trabalho. Para o efeito foi entregue a cada professor um guião de orientação com a descrição dos procedimentos. (Vide anexo)

Alguns professores dificultaram o trabalho porque recusaram facultar os textos e por esta razão foi preciso contactar outros professores, e, por outro lado, apenas dois daqueles que aceitaram colaborar, entregaram atempadamente os textos. As direcções das escolas, por seu lado, não facultam os dados característicos das escolas sem deixar de lado questões burocráticas. Pois, de forma tardia e com muita insistência, conseguimos os dados característicos de cada escola.

2.3 - Contexto

A pesquisa para este trabalho foi realizada em quatro escolas secundárias localizadas em Cabo Verde, mais concretamente na ilha de Santiago. Salientamos que as escolas e os participantes (professores e alunos) são catalogados de acordo com a demonstração no quadro que se segue.

Quadro II – Catalogação das escolas dos professores e dos respectivos alunos participantes.

Escolas	Professores	Alunos
Escola1 (E1)	Professor 1 (P1)	Al. 1 a Al. 5
	Professor 2 (P2)	Al. 1 a Al. 5
Escola2 (E2)	Professor 1 (P1)	Al. 1 a Al. 5
	Professor2 (P2)	Al. 1 a Al. 5
Escola 3 (E3)	Professor 1 (P1)	Al. 1 a Al. 5
	Professor2 (P2)	Al. 1 a Al. 5
Escola 4 (E4)	Professor 1 (P1)	Al. 1 a Al. 5
	Professor 2 (P2)	Al. 1 a Al. 5

A escola catalogada de E1 é a conhecida por Manuel Lopes, a designada E2, é Constantino Semedo, a terceira contemplada é a conhecida por Pedro Gomes e a quarta e última escola é a conhecida por Liceu Domingos Ramos.

2.3.1 Caracterização das escolas

2.3.1.1 ⁵Escola 1

Esta escola situa-se na zona de Calabaceira e possui um anexo em Achadinha na ex. escola denominada Regina Silva que antes pertencia à escola secundária Cónego Jacinto. Neste estabelecimento de ensino estão implantadas as edificações necessárias para o seu funcionamento. É assim constituído por 33 (trinta e três) salas de aula, uma biblioteca com publicação maioritariamente em Língua Portuguesa, um auditório e uma sala de informática (sem acesso à internet).

A nível do pessoal docente, esta escola dispõe de 102 (cento e dois) professores sendo 50 (cinquenta) do sexo feminino e 52 (cinquenta e dois) do sexo masculino. Em termos de formação profissional, existe o seguinte nível de distribuição: 49 (quarenta e nove) professores são licenciados, sendo 27 (vinte e sete) do sexo feminino e 22 (vinte e dois) do sexo masculino. Dos 30 (trinta) com curso superior, 14 (catorze) pertencem ao sexo feminino e 16 (dezasseis) ao sexo masculino. Existem professores que estão a frequentar o ensino superior ou seja, estão em formação. Destes, formam um total de 14 (catorze), sendo 8 (oito) femininos e 6 (seis) masculino.

Destacam-se 7 (sete) professores com curso médio, 6 (seis) são do sexo masculino e 1 (um) é do sexo feminino. Ainda, 1 (um) professor tem curso de formação de professores do Ensino Básico Complementar (CFPEBC). Nesta escola, 2 (dois) professores do sexo masculino não têm formação pedagógica, isto é, possuem apenas o 12º ano de escolaridade. Especificamente a nível dos professores de Língua Portuguesa, existem 5 (cinco) licenciados, 3 (três) com curso superior sem licenciatura, 2 (dois) com Bacharelato, 1 (um) em formação e 2 (dois) sem formação pedagógica.

⁵ É de realçar que nesta escola encontra-se em gaveta um projecto “oficina de Língua Portuguesa” que não foi posto em prática por falta de espaço.

Os alunos encontram-se distribuídos em três ciclos. O primeiro ciclo que corresponde ao 7º e 8º ano de escolaridade e, no 7ºano a frequência para o sexo feminino é de 351 (trezentos e cinquenta e um) alunos e para o sexo masculino de 342 (trezentos e quarenta e dois) alunos. No segundo ciclo (9º e 10º anos de escolaridade) dos 449 (quatro centos e quarenta e nove) alunos distribuídos no 9ºano, 202 (duzentos e dois) são do sexo masculino e 247 (duzentos e quarenta e sete) são do sexo feminino.

A nível do 10º ano, encontram-se 99 (noventa e nove) para o sexo masculino e 251 (duzentos e cinquenta e um) para o sexo feminino. E por último, no terceiro ciclo frequentam 101 (cento e um) alunos do sexo masculino e 149 (cento e quarenta e nove) do sexo feminino no 11ºano de escolaridade e, os restantes 100 (cem) alunos frequentam o 12ºano de escolaridade, sendo 75 (setenta e cinco) do sexo masculino e 125 (cento e vinte e cinco) do sexo feminino.

2.3.1.2 - Escola 2

Esta escola com 13 (treze) anos de existência está localizada em Achada São Filipe. Nela, além do espaço de lazer, encontram-se dois edifícios designados blocos A e B. Num dos edifícios encontram-se a parte administrativa da escola (Direcção, Subdirecção pedagógica, Subdirecção para assuntos sociais e comunitários, Subdirecção administrativa, e Secretaria), uma sala de informática para pesquisas, salas específicas para as reuniões de coordenação, uma sala do conselho de disciplina, sala dos professores, sala dos contínuos, cantina escolar, laboratório e salas de aulas. No outro bloco, além das salas de aula, encontra-se uma biblioteca, espaço este que também mensalmente serve de espaço de realização das reuniões do conselho pedagógico. A escola dispõe ainda de duas placas desportivas.

O corpo docente é constituído por 70 (setenta) professores. Particularmente a nível de professores do Português, existem 2 (dois) Licenciados, 4 (quatro) Bacharéis, 1 (um) Mestre e 2 (dois) a frequentar o ensino superior.

No que tange à distribuição dos alunos que frequentam este estabelecimento de ensino, no primeiro ciclo, a nível do 7ºano encontram-se matriculados 404 (quatro centos e quatro) alunos e no 8ºano 302 (trezentos e dois). No segundo ciclo, relativamente ao 9ºano frequentam 306 (trezentos e seis) alunos e no 10ºano 352 (trezentos e cinquenta e dois) alunos. E no terceiro ciclo 153 (cento e cinquenta e três) alunos pertencem ao 11ºano e 173 (cento e setenta e três) são do 12ºano de escolaridade.

2.3.1.3 - Escola 3

A Escola Secundária Pedro Gomes situada em Achada Santo António, possui 62 (sessenta e duas) turmas, funcionando em 31 (trinta e um) salas de aula, distribuídas em três blocos, uma sala de informática devidamente equipada, uma sala de Internet com 10 (dez) computadores, uma sala para a associação de estudantes, um laboratório de química e física e uma biblioteca.

A administração e gestão da escola são asseguradas por quatro órgãos: Assembleia de Escola (constituída pelos representantes do pessoal docente, designado pelos seus pares, representante dos alunos, designado pela associação de estudantes, representante do pessoal não docente, designado pelo plenário dos trabalhadores, representante dos pais e encarregados da educação, designado pela associação de pais e encarregados de educação e um elemento idóneo da sociedade civil), Conselho Directivo (Administração e gestão escolar), Conselho Pedagógico (Coordenação e orientação educativa e de interligação da escola com a comunidade) e o Conselho de Disciplina (Prevenir e resolver os problemas disciplinares). Ainda há comissões de trabalho que são auxiliares dos órgãos da gestão.

A nível do pessoal docente, esta escola dispõe de professores com as seguintes qualificações: 30 (trinta) com Bacharelato, 31 (trinta e um) com Licenciatura e, 4 (quatro) com Mestrado. Existem 3 (três) professores que não possuem Bacharelato/Licenciatura. Esta escola ainda dispõe de guardas-nocturnos, funcionários

administrativos, contínuos, entre outros que constituem o pessoal não docente.

O número total de alunos é aproximadamente de 2.382 (dois mil trezentos e oitenta e dois) e estão distribuídos do 7º ao 12º anos de escolaridade. É de salientar que, no seio desses alunos, alguns têm problemas comportamentais, e ainda têm necessidades educativas especiais.

2.3.1.4 - Escola 4

O Liceu Domingos Ramos situa-se no Platô na cidade da Praia e tem 48 anos de existência. Destaca-se entre as outras escolas por ser maior e albergar maior número de alunos. É constituído por um edifício central e mais dois anexos. O edifício central dispõe de dois pisos, tendo o primeiro, dez salas de aula, duas salas de informática, sala, dos professores, dos coordenadores, uma reprografia, duas cantinas, uma para os professores e outra para os alunos, um gabinete de Director e ainda os balneários para os alunos e as casas de banho para os professores. O segundo piso tem oito salas de aula, três laboratórios (um de ciências naturais, um de Física e um de Química), uma biblioteca, uma sala de Educação Artística, uma sala multimédia patrocinada pela Caixa Económica de Cabo Verde, e um salão. Os dois anexos possuem no total 17 (dezassete) salas de aula, sendo o anexo I constituído por seis salas e o anexo II constituído por 11 (onze). Neste liceu encontra-se ainda um ginásio, duas placas desportivas, uma secretaria.

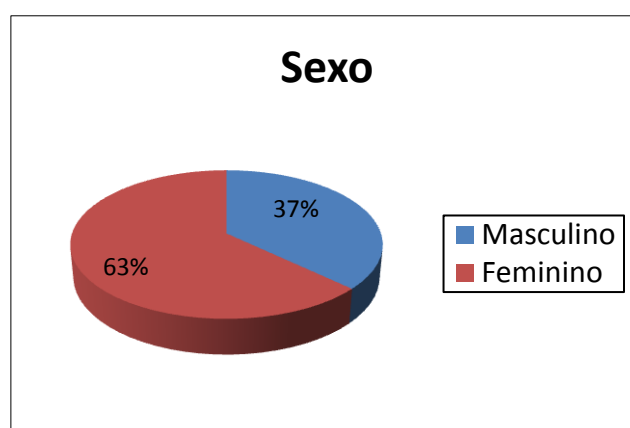
O Liceu tem muitos qualificados entre os quais, Mestres, Licenciados. Ainda existem professores com curso superior sem grau de Licenciatura e, em formação. Fazem parte do corpo não docente o pessoal administrativo e auxiliar nomeadamente, os assistentes de serviços gerais, os contínuos, os guardas, os assistentes administrativos, os porteiros, um carpinteiro e um bibliotecário. A gestão administrativa e pedagógica é assegurada pelos órgãos da Assembleia da escola, pelo Conselho Directivo, conselho Pedagógico e Conselho de Disciplina.

2.4 - Participantes/ Caracterização do Público-alvo

Como referimos anteriormente, o público abrangido por este estudo, é composto por oito professores de Língua Portuguesa, sendo dois professores contemplados em cada uma das quatro escolas abrangidas.

2.4.1 - Sexo

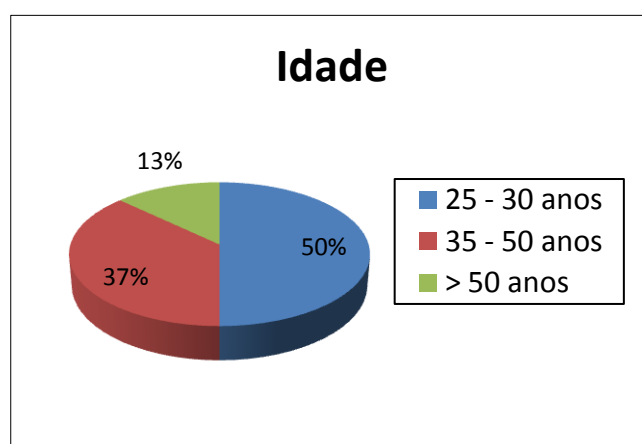
Gráfico I – Distribuição dos informantes por sexo



De acordo com o gráfico, essa distribuição a nível percentual mostra-nos que a taxa de género em relação a esse público inquirido é de 63% feminino, correspondente a 5 (cinco) professores e 37% masculino, referente a 3 (três) professores.

2.4.2 - Idade

Gráfico II – Distribuição dos informantes por nível etário

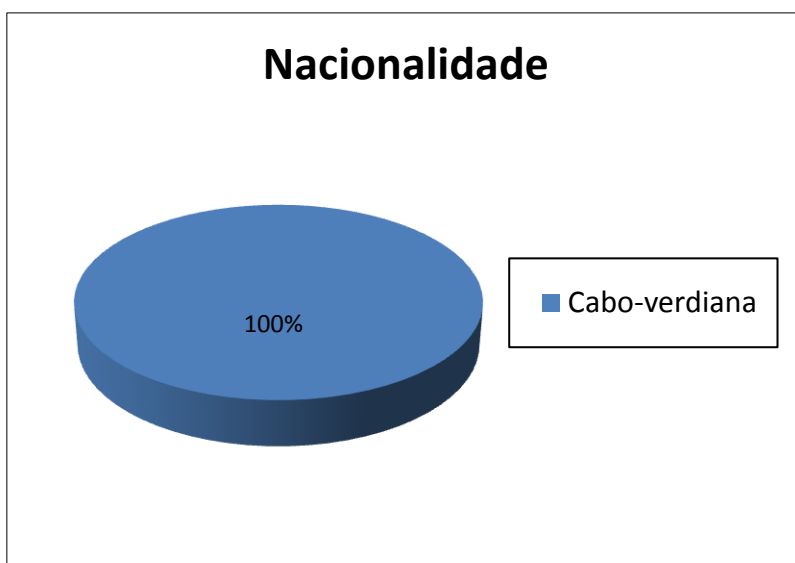


Através do gráfico 2, confirma-se que a idade se situa entre os 25 (vinte e cinco) e idade superior a 50 (cinquenta), sendo, 4 (50%) com idade compreendida entre os 25 (vinte e cinco) e os 30 (trinta), 3 (37%) entre os 35 (trinta e cinco) e os 50 (cinquenta) e 1 (13%) com idade superior a 50 (cinquenta).

2.4.3 – Nacionalidade

Todos os inquiridos, conforme o gráfico que se segue, têm nacionalidade cabo-verdiana.

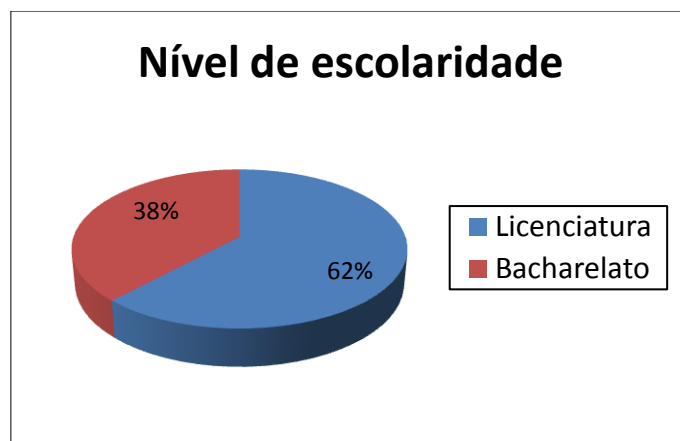
Gráfico III – Distribuição dos informantes por nacionalidade



2.4.4 - Nível de escolaridade

Verificou-se que todos os informantes têm nível superior de escolaridade. Dos 8 (oito) professores, 5 (62%) estão habilitados com Licenciatura e 3 (38%) com o Bacharelato em Estudos cabo-verdianos e portugueses.

Gráfico IV – Distribuição dos informantes por nível de escolaridade



2.4.5 - Experiência Profissional

Em relação ao ano de experiência profissional, verificou-se que 4 (50%) têm menos de vinte anos de ensino da Língua Portuguesa e os restantes (50%) estão acima de 20 (vinte) anos de experiência profissional.

Gráfico V – Distribuição dos informantes por anos de experiência profissional



Capítulo III – Enquadramento Teórico

3.1 - Introdução

3.1.1 - A Visão do erro no processo de ensino-aprendizagem

Neste capítulo, constitui nossa intenção debruçarmo-nos principalmente sobre a visão do erro no processo de ensino e aprendizagem, numa perspectiva de construção do conhecimento por parte do aluno, com base nas teorias que aqui serão discutidas.

3.1.2 - Concepções do erro e perspectivas actuais

Como é sabido, ao longo do tempo, mediante ao que se institui como regra do sistema linguístico, o erro tem sido visto como engano, desvio, incorrecção. Portanto, é o resultado das produções menos correctas que num contexto de ensino aprendizagem os aprendentes possam realizar. A noção de erro pressupõe uma norma (Pereira, 2004:104), nesta lógica, é considerado *tudo aquilo que constitua uma violação das normas que gerem o comportamento linguístico do falante idealizado de uma língua* Torre (1985: 20). Em face disto, Stroud (1997:8) comunga desta ideia, quando postula que um erro só é um erro na medida em que pode ser julgado como tal em confronto com uma norma específica.

Esta ideia não se distancia da de Norrish (1987) quando afirma que *error* é um desvio sistemático que ocorre quando o aluno ainda não aprendeu algo e, frequente e consistentemente, produz a forma errada, embora a palavra erro continue a ter um valor depreciativo. Podemos assim, encontrar o termo desvio, como desnível em relação a uma norma, o que tem especial interesse no ensino de uma L2. Em termos de grau de desvios, poderíamos considerar os designados *lapsus linguae* (*slips of the tongue*) e as

falhas (mistakes) que em circunstâncias ocasionais são cometidos e repetidos sem que haja uma consciência.

Enquanto isso, sabe-se que para Ellis (1997:17) o conceito de *falha* ou *lapso* é utilizado quando o aluno não consegue pôr em prática a experiência, tanto a nível oral como a nível escrito, ou seja, acontecem ocasionalmente na utilização da língua com o uso de estruturas que o aluno já conhece (*Op. Cit* p.17). Para Stroud (1997: 18), os *lapsus* que correspondem aos erros de “performance” *são particularmente propícios aos aprendentes de L2 uma vez que o seu processamento da língua-alvo não está tão plenamente automatizado ou não é tão inconsciente como o dos falantes nativos de uma língua.*

Neste âmbito, dialogando com os postulados do QECCR (2001), importa salientar que, neste documento, faz-se uma distinção entre os erros e falhas. Assim, postula-se que, *os “erros” devem-se a uma “interlíngua”, uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo.* Afirma-se deste modo:

Quando o aprendente comete erros, o seu desempenho (performance) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2, enquanto as falhas ocorrem no desempenho, quando o utilizador/aprendente é incapaz de pôr em prática correctamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo. (QECCR, 2001: 214)

Diante disto, importa é que os estudos demonstraram que no contexto de ensino o erro ganhou um significado relevante, ideia já avançada por Corder (1980: 26-27) quando destaca três modos para assegurar esta ideia: em primeiro lugar, indica que o erro é importante para o professor, na medida em que lhe faculta informação sobre o progresso do aprendente. Ainda acrescenta que é significativo tendo em conta que o informa sobre o tipo de estratégias e a quantidade, o volume de procedimentos utilizados pelo aprendente na sua tentativa de descobrir a língua alvo, e por fim, advoga que o erro é relevante para o próprio aprendente tendo em conta que através do erro toma consciência do seu próprio erro que o conduz realmente à aprendizagem.

Neste contexto, apesar da preocupação em relação à importância do erro não ser recente, ideia também já defendida por Bachelard (1986) quando refere que sempre o surpreendeu o facto de os professores não aceitarem o erro e reflectirem sobre ele, parece hoje consensual que o erro constitui um instrumento importante para a aprendizagem, ou seja, assume um papel relevante e a sua integração no ensino é necessária (Stroud, 1997). A visão actual dos erros é mais descritiva do que prescritiva. Segundo profere *em vez de dizer que algo está meramente certo ou errado em termos absolutos como o “prescritivista” pode fazer, o “descritivista” quer saber o que é um erro, que tipos de erros ocorrem, a razão da sua ocorrência, etc.* (Stroud (1997:9)

Refere-se que as diferentes posições que outrora se utilizaram, pela imprecisão de que se revestiriam hoje, foram sendo abandonadas ou acrescentadas. Isto, para realçar que, estudos apontam que a posição perante o erro têm variado ao longo dos tempos. Assim, na visão tradicional, ensinava-se com base em transmissão dos conhecimentos sem sequer se levantar a hipótese se o aluno aprendia ou não. Portanto, o erro era visto como uma falha do aluno, resultante da sua falta de estudo ou de um *deficit* de capacidade que não lhe permitia compreender o que o professor ensinava (Barbosa, 1994). Mas, nos finais da década de 60, aquando da publicação do artigo de S. Pit Corder (1967), *The Significance of Learners Errors*, os erros passaram a ter um outro significado no ensino/aprendizagem de línguas, ou seja, considerados indicativos da aprendizagem que se centra no aprendente e nos próprios mecanismos.

Se na perspectiva actual o erro é encarado como um elemento que não deve ser ignorado nem censurado, o que na perspectiva de Stroud (1997) e Azevedo (2000) constitui parte integral e inevitável no processo de aquisição de uma língua, torna-se relevante então que, o professor esteja informado e consciente da sua postura face aos erros programando estratégias para enfrentar os desafios que surgem durante o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, através da definição de um novo mecanismo de trabalho seja capaz de levar o aluno a compreender o seu erro e a ultrapassar as dificuldades (Corder, 1981; Amor, 1997).

Afinal, está mais do que claro que os erros reflectem, na maioria dos casos, etapas normais na construção do conhecimento, onde o professor deverá promover a consciencialização dos erros por parte do aluno para tornar possível a sua autocorreção. O que acabámos de referir é bem visível em Richards (1974) quando afirma que através dos erros dos alunos os professores podem reflectir sobre a sua prática na sala de aula, podendo essa reflexão ajudá-lo a reestruturar esse mesmo ensino, mostrando quais os itens que precisam ser de novo ensinados de modo a melhorar a aprendizagem. Posto isto, inferimos a ideia que os erros deixam de ser um fim e passam a ser encarados como um meio para melhorar a aprendizagem, havendo desta forma um trabalho continuado, o que torna necessário adoptar *une attitude bienveillante a l'égard de l'erreur, mais aussi une attitude attentive et active*, segundo defende Larruy (2003: 119).

Acrescentado a uma perspectiva construtivista alguns erros podem constituir pré-requisitos para obtenção de respostas correctas, por isso, segundo Delgado – Martins et al. (1993), o professor durante a sua prática pedagógica deve estar atento aos erros, olhando-os e interpretando-os na perspectiva de programar uma intervenção didáctica. A par dessa questão, a perspectiva construtivista impõe a ideia de que é o indivíduo que constrói o seu próprio conhecimento. Neste sentido, admite-se que quanto menor for a transmissão das informações por parte do professor mais abertura o aluno terá que o possibilite para a intervir, colocar dúvidas e por fim, ultrapassar as dificuldades.

Sem a intenção de pôr em causa o desempenho dos professores em Cabo Verde, e a instituição responsável pela formação dos mesmos, questionamos se a formação que os professores em Cabo Verde recebem é suficiente para que consigam actuar face à diversidade de problemas que lhes surgem? Inquieta-nos saber se os nossos professores em Cabo Verde têm essa consciência visto que são agentes responsáveis na gestão do erro sem descurar os conhecimentos científicos e pedagógicos que devem possuir.

Na verdade, grande parte dos professores que terminam a formação acomodam-se e não se dedicam a alargar os conhecimentos científicos e pedagógicos, e ainda as instituições a quem compete a tarefa de acompanhar o desempenho dos professores, nem sempre

promovem espaços de reflexão sobre as práticas pedagógicas. Pode parecer paradoxal, mas reconhecemos que o Departamento de Estudos Cabo-verdianos e Portugueses tem feito esforço para a formação dos professores de Língua Portuguesa, aliás um dos grandes objectivos é assegurar que os professores terminem a formação com qualidades para exercerem com qualidade a função docente.

A este respeito, recorda-se que por iniciativa do Departamento mencionado, realizou-se na cidade da Praia de 11 a 13 de Dezembro de 2006, o II encontro nacional dos coordenadores de Língua Portuguesa, com o propósito de reflectirem sobre vários temas e questões pertinentes para juntos definirem propostas de soluções. A propósito dos temas, lembra-se que, um dos contemplados para o debate era *Tratamento do erro*, com destaque para subtemas como *os procedimentos durante a correcção e após a correcção*.

Recorda-se ainda que, no desenrolar das actividades de reflexão conjunta, uma preocupação comungada por muitos coordenadores e que fizemos questão de realçar na parte introdutória deste trabalho, é o facto de alguns professores das outras áreas disciplinares entenderem que apenas os professores de Língua Portuguesa devem dedicar-se à tarefa de correcção dos erros dos alunos. Pelo facto desse «entendimento lamentável», parece-nos ser necessário realizar actividades do género com mais frequência e se possível envolver representantes de professores de todas as áreas disciplinares, desde que entendido dentro de uma perspectiva de mudança de estratégia de trabalho.

Posto isto, compreendemos que apesar do entendimento do erro ter um percurso histórico, está marcado com finalidades pedagógicas. Importa um trabalho de reflexão e prática adequada às necessidades do contexto. Recordamos que de entre as várias orientações teórico-didácticas segundo a pedagogia baseada na perspectiva de Torre (1993), uma vez identificado o erro e as possíveis causas, o professor deve preocupar-se em conseguir uma mudança nos processos de aprendizagem do aluno, para que o erro se elimine de raiz e não apenas de aparência.

Consubstanciado a esta tendência há ainda que reparar que a frequência e consistência dos erros é uma fonte de informação para o professor, no sentido de saber se um aluno ou um grupo domina uma regra ou não (Norrish, 1992), para que posteriormente, oriente o aluno a trabalhar cada vez mais de forma autónoma, no processo de tratamento dos erros.

Entende-se, nesta lógica, que a aposta recai sobre um processo de construção do conhecimento que focalize a acção nas capacidades de raciocínio e juízos que permitam ao aluno uma educação permanente. Transpondo essa ideia para a aplicação no contexto cabo-verdiano, resta salientar que implica de certa forma que a formação dos professores contemple este tipo de métodos. É que a metodologia do ensino que se utiliza continua a ser um pouco tradicional e, além disso, poucos são os professores qualificados que fazem face às necessidades dos aprendentes.

Apesar das políticas de aposta na melhoria da qualidade do quadro profissional, que passa pela formação dos professores, ideia consagrada no Capítulo V, secção I da Lei de Bases do sistema educativo de 29 de Dezembro de 1990, persiste a necessidade de colocação de professores sem formação específica a leccionar a disciplina de Língua Portuguesa, devido à carência de quadros. A nossa percepção é que nesse contexto, o professor ainda continua a monopolizar a aula excluindo assim, a possibilidade de uma relação interactiva entre o professor e o aluno, o que não faculta uma ajuda negociada que induza os alunos a estabelecer relações entre o que já sabem e o novo conhecimento.

3.1.3 - O ensino do Português em Cabo Verde

A realidade sociolinguística Cabo-verdiana caracteriza-se pela coexistência de duas línguas com estatuto e funções diferentes. Por um lado, o Português que é considerado língua oficial, de administração e de escolarização, por outro lado, o Crioulo que é a língua materna, nacional e veicular dos Cabo-verdianos. Portanto, o Crioulo ocupa um lugar reservado ao contexto das situações informais, restringindo-se ao meio familiar, e aos diferentes espaços sociais, enquanto a Língua Portuguesa goza de um privilégio que

lhe permite ocupar espaço formal, destacando-se a nível da comunicação social, da administração pública, da comunicação formal escrita, da literatura, do ensino e da justiça.

Apesar de a língua cabo-verdiana ser ignorada no sistema de ensino oficial, está presente nas situações de comunicação desse povo e mesmo no contexto de ensino, enquanto que a Língua Portuguesa, embora ocupe um lugar de destaque em Cabo verde, a sua aprendizagem ainda está num nível muito aquém do desejado, isto porque, segundo Lopes (2003: 34), “ (...) *a prática de ensino do Português é orientada para a sistematização das regras gramaticais e para a leitura desses textos-temas, alguma conversa sobre eles e a redacção de composições sobre esses temas. Os efeitos desse ensino são os alunos concluírem a sua escolaridade secundária com um nível não esperado nas modalidades de uso da língua (ouvir, falar, ler e escrever), apesar de deterem algum conhecimento declarativo das regras gramaticais do Português.*”

O que também se verifica é que grande parte dos alunos que transitam do ensino básico integrado para o secundário não reúne os requisitos necessários para acompanhar os novos desafios. Diante disto, sabemos que o contacto com o Português pela maioria dos alunos cabo-verdianos, dá-se numa sala de aula, e ao professor cabe-lhe uma responsabilidade grande, a de ensinar esta língua que nesta circunstância é nova. Deste modo, o ensino feito na Língua Portuguesa está sujeito a desvios ou erros devido às interferências da Língua Materna, o que torna imperativo saber lidar com a questão do erro nas estruturas frásicas do Português.

Importa que os professores considerem esses aspectos que são “ constantes” e adotem estratégias pedagógicas na análise e interpretação dos erros. Portanto, é assegurar a ideia de que *os erros devem ser vistos como parte da aprendizagem e o professor deve ajudar os alunos a tomarem consciência sobre as diferenças linguísticas entre a LM e a LS de modo a poderem fazer uso da consciência metalinguística de forma controlada, julgando e manipulando a estrutura da língua-alvo* (TOVELA, 2000:45).

O que se depara, segundo advoga Ançã (2002), é que apesar da tentativa de se ensinar a Língua Portuguesa como língua segunda em Cabo Verde, na prática isto não se verifica

pelo facto de o ensino ser ministrado numa língua não materna. Segundo acrescenta a mesma, os professores tentam transmitir a norma europeia, embora muitas vezes recorram ao Crioulo para ensinar a LP. Por isso, o ensino da Língua Portuguesa em África, na perspectiva desta autora, deve ser feita respeitando sobretudo a relação de cada um desses países com a Língua Portuguesa e o papel desta mesma língua junto das línguas nacionais. Sendo assim, resume-se que no caso específico de Cabo Verde, as metodologias de ensino do Português não são as mais eficazes (Freire, 2007:67), tendo em conta a posição que esta ocupa neste espaço geográfico.

Não podemos deixar de referir que actualmente o conceito de língua segunda é algo polémico em estudo, com vista a sofrer alterações, (Grosso, 2005:606) tendo em conta que, o desenvolvimento das sociedades apresenta realidades linguísticas de países com tendência para o multilinguismo ou plurilinguismo. Sabemos que, de acordo com a tradição da Didáctica, é conhecida como a língua que melhor se domina a seguir à língua materna que assume o estatuto de língua oficial e de ensino. Ançã (1999), por sua vez, postula que é a língua das representações internacionais nos países plurilingues, onde a língua materna não tem expressão escrita.

Além do factor de natureza linguística apontado, no decorrer da actividade pedagógica, vários constrangimentos interferem no processo de ensino/aprendizagem e em particular do Português. Sendo assim, vejamos:

- Turmas numerosas e heterogéneas, o que faz com que o professor não dê atenção individual às dificuldades dos alunos;

- As escolas na maioria não reúnem as condições necessárias para um ensino adequado;

- Em geral, os pais dos alunos, oriundos de meios mais carenciados, não se envolvem devidamente no acompanhamento dos seus educandos, o que faz com que estes tenham pouco aproveitamento

Face a essas e outras razões que interferem no processo de ensino aprendizagem torna-se necessária uma reflexão sobre o ensino da língua Portuguesa, de modo a criar condições materiais com base em métodos adequados ao ensino dessa língua segunda. Esta é uma das intenções espelhadas no QECR (2001), e de acordo com as orientações

expressas neste documento, o Conselho da Europa pretende desenvolver nos falantes do espaço europeu uma competência de comunicação, com base nos critérios de utilidade e funcionalidade, o que faz com que o processo ensino-aprendizagem se centre nas necessidades circunstanciais e domínios de referência em que o aprendente necessita de usar a língua. Segundo o QECR (2001:200) “ *os métodos a serem usados na aprendizagem, ensino e investigação das línguas são aqueles que considerados eficazes no alcançar dos objectivos combinados em função das necessidades aprendentes individuais no seu contexto social.*”

Neste contexto, a abordagem comunicativa merece consideração na medida em que zela por um ensino com a centragem no aprendente com vista à aquisição de uma competência comunicativa. Para que esta teoria tenha utilidade na nossa realidade torne-se pertinente, definir uma política de ensino do Português face ao contexto, apostar no nível de formação e acompanhar continuamente o desempenho dos professores formados, rever e reajustar os programas desde o EBI (Ensino Básico Integrado) em função das necessidades dos aprendentes, investir na elaboração de manuais adequados, envolver os professores mais experientes na produção de materiais didácticos adequados às metodologias e estabelecer a fronteira entre as duas línguas que coexistem.

De facto, o erro sobretudo nesse espaço linguístico é inevitável. Segundo afirma Cortesão & Malafaia, 1993: 39) “ *o direito do erro é um direito de quem aprende*”. Importa encarar o papel positivo do erro na construção do saber, de acordo com a visão actual. Apesar das várias contribuições actuais na perspectiva do tratamento do erro, é evidente que a vertente de formação dos professores de Língua Portuguesa é uma constante necessária. Sente-se necessidade permanente de reciclar os professores para que os conhecimentos não se estagnem, embora se admita que o país tem alguns constrangimentos a nível financeiro o que impede de suportar as despesas que uma formação acarreta. Em suma, dentro desta área temática, bem como noutras, é preciso um investimento para reforçar capacidades na Didáctica da Língua Portuguesa nesse contexto geográfico.

3.2 - A produção escrita e os erros

É do nosso conhecimento que, uma produção textual permite o professor observar se os seus alunos adquiriram ou não habilidades e competências que permitam utilizar de forma eficiente os recursos linguísticos da língua. Muitos alunos não têm flexibilidade na escrita ou seja, apresentam dificuldades em as expressar, de acordo com as exigências do ano em que se encontram, caso que pode ser verificado nos textos produzidos pelos alunos contemplados nesse estudo. Será o facto para admitirmos que desde muito cedo não lhes foram ensinados com rigor os processos de escrita? Em resposta a essa questão, Pereira (2004:103) nas suas investigações no âmbito do ensino da escrita, menciona a existência de aspectos que, segundo entende, constituem obstáculos à consecução dos objectivos no processo de escrita. Refere-se que o sistema linguístico dos alunos cabo-verdianos apresenta características não acessíveis ao professor e ainda a especificidade dos problemas que cada aluno em particular apresenta.

Pensando numa perspectiva futura em que esses alunos possam frequentar escolas portuguesas, aliás sabemos que os nossos alunos terminam o 12ºano de escolaridade com lacunas a nível da escrita. Para sustentar esta tese, subscrevemos: *este quadro, ou características, acabam por afectar inevitavelmente a abordagem da escrita no espaço de LP que, pensamos, não tem conseguido responder a situações deste nível com alunos oriundos de cabo Verde e que frequentam a escola e que apresentam uma deficiente expressão escrita* (Pereira, 2004: 103).

Em torno das competências associadas à prática da escrita, postula que muitos alunos não só aprendem a escrever através da prática que adquirem pela transferência de competências nomeadamente, a leitura, a oralidade e gramática, como também, necessitam do apoio de alguém que os oriente sobre o que o acto de escrever comporta. Portanto, traduz-se a ideia de que a linguagem escrita codifica a linguagem falada e este processo obedece a uma evolução que não está relacionada apenas com a idade, mas

também *depende das capacidades individuais da criança e dos estímulos vindos dos adultos que os rodeiam*, segundo alega VARAUD (1993:18).

Nesta linha de ideias, Amor (2001) numa perspectiva mais actual sobre o ensino da escrita, demonstra a sua preocupação alegando que *“investe-se menos sobre o conhecimento dessas práticas, rotinas sobre os quais o professor não exerce (não sabe/não tem condições de exercer qualquer espécie de distanciação e reflexão).”*

Estudos demonstram que a partir da década de setenta, o modo como a escrita é encarada do ponto de vista pedagógico, sofreu uma significativa evolução devido à tomada de consciência das dificuldades que os alunos revelavam ao escrever e à deficiente preparação dos professores em lidarem com os alunos neste campo (Carvalho, 1999). Esta evolução, segundo o mesmo autor está relacionada com o abandono das metodologias de análise tradicionais e deste movimento, surge uma nova perspectiva caracterizada pelo processo de construção do texto. De acordo com o mesmo, abandona-se a atitude predominantemente prescritiva, e passa-se a adoptar uma atitude mais descritiva, fundada na observação da actividade de sujeitos concretos a escreverem os seus textos. Decorrente deste, percebe-se que ao contrário do que se pensava relativamente à escrita (obter o produto final), hoje dá-se mais importância ao processo de construção de texto.

Tendo em conta a complexidade do processo de escrita para o aprendiz, é entendido que o ensino da mesma deve ser programado por fases, e com os objectivos bem determinados para cada uma das fases. Portanto, a ideia de que o processo de escrita passa por fases é comungado por vários autores, e nesta ordem de ideias, Pinheiro (2007) *apud* Rebelo (1990), acrescenta referindo que este processo implica níveis de actividades do sujeito escrevente. Portanto, produzir um texto não acontece por acaso. É *«a capacidade do indivíduo em comunicar pensamentos ou sentimentos com o auxílio de signos visíveis e compreensíveis pelos outros»*. (Rebelo, 1990: 91) Uma das manifestações dessa complexidade, segundo Barbeiro (2001), revela-se na variedade de componentes envolvidos no processo de acordo com o modelo representado por Flower & Hayes (1980) e Flower & Hayes (1981) que mais adiante destacaremos.

Acrescentados ainda outros contributos, Vázquez (1999), em relação à produção escrita, propõe um modelo de comunicação escrita que obedece a etapas. Para esta autora, um escrevente deve em primeiro lugar pensar num guião que define a forma, o índice temático, de seguida, escrever uma primeira versão respeitando parâmetros tais como, relação entre as ideias, os parágrafos e questões formais. Segundo a mesma, a auto-correcção da primeira versão pode ser feita, utilizando dicionário e gramática de uso da língua, e a correcção efectua-se com a ajuda das anotações feitas a partir das intervenções do professor (sinais e marcas que indicam o que deve ser rectificado e corrigido).

Segue-se então a etapa da redacção produzida com base na primeira. O aluno, neste caso, deve ter em conta as sugestões recebidas sendo estas valiosas para melhorar o estilo e corrigir os erros assinalados. Nesta altura, escreve as conclusões, a introdução, controla o título do trabalho, coloca o título definitivo, escreve até chegar à versão final.

O que nos parece depois desta explanação é que o processo de construção do texto, de acordo com este modelo, é bastante significativo. O aluno obedece às etapas, o professor corrige e de seguida o próprio aluno corrige os seus erros. Pode ser um modelo «vantajoso» se entendido dentro da perspectiva de Bereiter (1980), que refere que as crianças quando adquirirem independência em relação à tarefa de escrita, manifestam confiança e satisfação no desempenho da actividade de colocar no papel as suas ideias. Para isto, Barbeiro (1994) chama a atenção para a necessidade de dotar os alunos de meios de decisão que lhes permitam resolver os problemas que se colocam no decurso do processo de escrita de forma consciente e fundamentada. Afirma:

Com o desenvolvimento do domínio da escrita, a natureza predominante dos problemas que o aluno é chamado a resolver de forma consciente vai-se alterando. Numa fase inicial, as tarefas mecânicas e os requisitos convencionais da escrita ocupam uma parte significativa do esforço mental por parte do aluno. Com a automatização de muitos dos aspectos formais e convencionais, ele pode aceder a novas dimensões no seu aspecto relacionado com a escrita (BARBEIRO, 2001: 56).

Apoiámo-nos também nos estudos de Flower & Hayes (1981), que nos parece ser um modelo mais ambicioso e longo, o que implica mais tempo de dedicação com o mesmo processo de escrita. Estudos demonstram que este modelo se afastou dos modelos lineares de escrita, os quais concebem três fases distintas, nomeadamente pré-escrita, escrita e reescrita. De acordo com o modelo de Flower & Hayes (1981) destacam-se três domínios sendo, o do ambiente da tarefa, o da memória de longo prazo do escrevente e, o dos processos de escrita, e, desses domínios, são destacados os três processos de escrita concretamente: a) Planificação, b) Textualização e c) Revisão.

No processo apontado em a) entende-se que o sujeito escrevente antes da materialização do texto, terá de passar por alguns momentos fundamentais do processo: o da geração de ideias, da organização e definição de objectivos. Desta feita, no que diz respeito ao primeiro momento, deve o sujeito escrevente aceder à memória de longo prazo para retirar as informações relevantes que, posteriormente, serão organizadas de forma a obter realizações em palavras e por conseguinte em frases complexas. Este princípio tem consequências directas, por ser mais imediata por isso, entende-se que esta tarefa não se reduz a uma escolha simples, mas depende de esquemas, convenções, padrões e estratégias. Essas diferentes opções são armazenadas em muitos compartimentos da mente, e o conhecimento respectivo terá de ser activado e os diferentes blocos integrados, cada vez que se apresenta uma nova tarefa, cabendo ao produtor fazer uma escolha entre as diversas possibilidades.

O segundo momento desta etapa, designada de organização, consiste na estruturação do que foi seleccionado e produzido através da geração de ideias, e por último, o momento da definição dos objectivos, em que o sujeito escrevente delimita as metas que orientam o processo de escrita em função das situações de comunicação e contexto da produção escrita.

Feita a representação mental da tarefa e partindo à produção dum texto, Flower (1981), de acordo com os seus estudos, aponta um segundo processo que anteriormente referimos em b). Este consiste num processo de transformação de ideias em função da finalidade pretendida. O aluno responde ao estímulo dado pelo professor, embora não

sendo uma caminhada simples, uma vez que podem ocorrer bloqueios sempre que se defronta com obstáculos que não consegue transpor. Neste processo, o sujeito escrevente tem de saber solucionar os problemas sintáticos, semânticos e lexicais.

O último processo definido neste modelo é entendido como a fase de revisão do texto ou seja, o sujeito escrevente de forma planificada procura melhorar o seu texto. Assim, lê o texto escrito com a finalidade de avaliá-lo ou de reformulá-lo.

Esta perspectiva, de entre todas as outras possibilidades teóricas apontadas, ao nosso ver, demonstra-nos de forma clarividente que, é um processo metódico, detalhado e orientado, oferece mais garantia e autonomia na construção de um percurso, possibilitando um trabalho articulado e integrador dos componentes de teor morfossintático, léxico-semântico, enunciativo e pragmático. Aliás, Carvalho (1999: 55) apresenta o modelo de Flower e Hayes (1987) como sendo fundamental na medida em que *fornece uma descrição detalhada dos processos mentais que decorrem no acto de escrita*. Em suma, olhando para essa perspectiva, depreende-se a ideia de que este ambiente de prática da escrita é um meio de desenvolver a compreensão com intenções comunicativas e de aperfeiçoar a competência escrita.

Apesar de os outros contributos serem importantes para o entendimento do processo de construção do texto, conviria relevar a perspectiva construtivista proposta pela autora, Flower (1994) no momento da planificação, o que para o estudante seria vantajoso, tendo em conta que desenvolverá competências para construir planos sobre o que tem a escrever, como também desenvolverá planos retóricos ajustados aos objectivos. Defende-se a presença da perspectiva interactiva no momento da redacção uma vez que pode ser útil para minimizar a complexidade do processo da escrita, e por outro, para promover e desenvolver estratégias de reflexões alternativas para gerir as tarefas.

Posto isso, gostaríamos de acrescentar que essas reflexões complementares e relevantes poderão guiar o professor enquanto agente que orienta o aluno para a tarefa de produção textual. Há todo um conjunto de situações que mostram que a escrita é uma tarefa difícil

e o seu ensino implica um trabalho árduo, o que implica que nos programas actuais a escrita ocupe um lugar relevante. Em complemento disso, subscrevemos Amor (2001) quando afirma: “ *A construção de uma (outra) didáctica exige, desde logo, um olhar crítico sobre a realidade. A pretexto desse olhar, há aspectos que habitualmente se referem: a desmontagem das crenças em torno da escrita que determinam o essencial das práticas pedagógicas, mas marcam também a relação dos indivíduos com o escrito, para além da instituição escolar [...] da própria escrita*” para mostrar uma consideração da escrita numa perspectiva mais actual.

3.3 - Análise dos erros nas produções escritas/ Análise e critérios de classificação dos erros

A chamada de atenção para a importância do erro e da sua exploração como elemento importante no processo de aprendizagem assume actualmente, um papel relevante. Estudos apontam que, a preocupação com a compreensão dos erros e análise dos mesmos não é um processo recente da área da Didáctica. A partir dos anos 60, a noção de erro é encarada sob a influência das teorias da psicologia cognitivista e de uma nova corrente linguística (publicação de *Aspectos da teoria da sintaxe*, de Chomsky), através da Análise de Erro (AE). Assim, principalmente com os contributos de Richards (1974), ganha terreno uma nova teoria designada de análise de erros ou não contrastiva (AE no C) como tentativa de explicar os erros que não podiam ser explicados pela análise contrastiva (AC).

À análise contrastiva, embora tenha sido aplaudida pelo seu contributo, também foram apresentadas críticas pela sua ineficácia, uma vez que se preocupava apenas com o modo de evitar os erros, enquanto a análise de erros procurava explicar os erros e através deles compreender o processo de os combater. Portanto, a análise contrastiva (Fries, 1945) explicava que todos os erros tinham origem na interferência da língua materna e nas diferenças existentes entre esta e a língua estrangeira em aprendizagem (*transferência negativa*). Não se atendia às semelhanças entre as duas línguas que podem ser promotoras (*transferência positiva*) e não inibidoras da própria aprendizagem (Cardoso, 1989:48). De qualquer forma, admite-se que os estudos

contrastivos tiveram o seu valor na medida em que, indicavam as áreas potenciais de interferências e de ocorrências dos erros.

Daí, muitos autores encararam esta nova teoria (AE) como um método que podia substituir o de análise contrastiva, mas posteriormente, a evidência prática veio demonstrar que a análise dos erros (Lado, 1957) não é capaz de descrever todos os erros através da comparação simples entre a língua materna e a língua estrangeira e, muito menos, de levar que a sua correção se faça de modo eficaz. Por esta razão, Torre (1985) vê os dois modelos como processos complementares conducentes a um melhor tratamento dos erros.

Porém, esta teoria sofreu alterações resultantes de diversos estudos, como os de Corder (1967-1980) que não só revolucionaram todo o conceito de AE, como também exploraram uma importante área de investigação: a interlíngua (IL) ou competência transitória. Corder (1980b) tendo em atenção os alunos aprendentes de uma L2 ou LE indica 3 fases sucessivas: a) reconhecimento do que é ou não “idiossincrático” (implica, por parte do professor, conhecer a LM ou, pelo menos, o “dialecto idiossincrático” do aluno. É necessário interpretar o que o aprendente pretendeu dizer, o que pode passar por consultar o próprio); b) a descrição e interpretação do erro (comparar a elocução errada com a elocução reconstruída com dados em quantidades suficientes. A descrição consiste na classificação dos erros identificados de acordo com as várias tipologias de erros); c) a reconstrução do erro. Portanto, apesar do contributo, importa referir que, este modelo não foi capaz de explicar, descrever e/ou prever todos os erros através da comparação simples entre a língua materna e a língua estrangeira.

Vázquez (1999), no capítulo dedicado ao conceito de erros critica que os trabalhos referentes aos anos oitenta não especificam as técnicas utilizadas para identificar os erros. Portanto, a descrição dos erros abarcava indiscriminadamente todos os componentes linguísticos, menos a pragmática. Neste caso, os erros apresentam-se isolados do seu contexto, como se as características de cada estrutura constituíssem as causas. Segundo refere, os estudos pertenciam a um período pré-científico, ou seja, sem apresentação de hipóteses ou de uma utilidade didáctica.

Admitimos o facto de não ser fácil, a tarefa de análise e classificação dos erros, aliás esta preocupação já tinha sido levantada por Corder (1981), razão pela qual, aconselha que se interroguem os alunos sobre as razões que os levaram a produzir determinada forma. Refere ainda o mesmo autor, que muitas vezes as classificações dadas pelos professores são demasiadas simplistas, ou seja, classificam os erros de forma superficial, embora admita que estas possam servir de ponto de partida para ajudar na correcção dos erros. Por isso, à estas classificações, designadamente erros de omissão, de adição, de selecção, de ordem dos vários elementos da frase, propõe que, sejam acrescentados outros elementos que, permitam aos professores agrupar os erros e preparar um trabalho de remediação de forma mais eficaz.

Na prática, este autor considera as seguintes categorias de erros: 1) em termos linguísticos (erros de grafia, de gramática que incluem sintaxe e morfologia, de semântica e vocabulário e, ainda, de discurso); 2) em termos de processo (erros de omissão, adição, selecção e ordenação); 3) em termos de frequência: os *pré-sistemáticos* – os erros que ocorrem casualmente e o aluno funciona à sorte, por não ser capaz de identificar o erro; os *sistemáticos* - os erros que, ocorrem com regularidade e o aluno descobre aquilo que acredita ser o sistema, mas geralmente este sistema ainda não está de acordo com o sistema da língua estudada; e, *pós-sistemáticos* - o aprendente produz formas correctas, ainda que inconscientemente.

Aliado à ideia de classificação, Fernández (1997) destaca as seguintes categorias de tipologias de erros, nomeadamente, as lexicais (a nível de forma e significado); gramaticais (refere-se aos paradigmas, concordância, os artigos, verbos, preposições, pronomes, estrutura da oração, relação entre as orações, etc); discursivos (destaca a coerência global, tempo e aspecto, os conectores, pontuação, etc.) e, gráficos (pontuação e outros sinais, separação e união das palavras, alteração da ordem das palavras e das letras, omissão das letras, etc. Relativamente à identificação, descrição e classificação dos erros, recorreremos ao modelo de acordo com o quadro abaixo, por nos parecer que a sua aplicação apela também sobretudo a um controlo “rígido” da tarefa de correcção, envolvendo critérios e tendo em conta vários parâmetros. Vide o quadro que se segue.

Quadro III – critérios de identificação, descrição e classificação dos erros(Vázquez, 1973)

<i>Critérios</i>	<i>Tipos de erros</i>
Critério descritivo/linguístico	De adição De omissão De selecção falsa De colocação falsa De justaposição
Critério etiológico	De Intralínguas De Interlínguas De simplificação Globais/locais
Critério Comunicativo	De ambiguidade Irritantes Estigmatizantes
Critério pedagógico	Induzidos/criativos Transitórios/permanentes Fossilizados/fossilizáveis Individuais/Colectivos De produção oral/escrita
Critério pragmático	De pertinência/discursiva
Critério Cultural	Culturais

Assim, Vázquez (1999) no que concerne aos linguísticos, distingue cinco tipos de operações. A primeira, que consiste em juntar morfemas e palavras que são redundantes; a segunda, em suprimir morfemas e palavras que não são redundantes; a terceira, que consiste em unir duas frases e dois termos lexicais sem ter em conta a sintaxe; a quarta tem a ver com a colocação dos elementos que constituem a frase em ordem sintagmática, incorrecto e pouco frequente, e por último, leva em conta morfemas e palavras incorrectas em determinado contexto, sem considerar nenhuma das operações anteriores.

Relativamente ao critério etiológico,⁶ menciona erros de “interlíngua, intralíngua” e de simplificação. Como se pode ver no quadro, destaca de seguida, o critério comunicativo, realçando os vários tipos de erros, no pedagógico, refere-se aos erros induzidos, transitórios vs. Permanentes, fossilizados vs. Fossilizáveis, e erros de produção escrita vs. oral. No pragmático, menciona os erros de pertinência, que também são designados discursivos e, por fim, os erros culturais.

Estas referências teóricas remetem-nos, naturalmente, para uma pequena reflexão sobre a importância do conhecimento das categorias de erros por parte dos professores, para que seja fácil classificá-los. Aliás, a análise das produções dos estudantes é, ou deveria ser, um dos componentes dos planos pedagógicos das instituições e dos planos de aula dos docentes. Portanto, deste preâmbulo, compreendemos que o conhecimento do tipo de erros que os alunos cometem, é relevante, porque permite ao professor verificar ou avaliar se as aprendizagens estão a ser assimiladas ou quais os obstáculos que impedem o seu desenvolvimento. Depreendemos que a classificação de erros deve ter em consideração o tipo de problema evidenciado, uma vez que as intervenções educativas só podem resultar, se tiverem em consideração as dificuldades detectadas.

É preciso procurar a explicação para os erros dos alunos e considerar que devem ser tratados, uma vez que, ultrapassados estes, se verificará melhoria na expressão escrita, como assegura Jean Veslin (1992) quando refere que o professor fará muito se considerar o erro como algo normal, constitutivo de uma aprendizagem em construção. Neste âmbito, Vázquez (1999) opina que analisar os erros é importante, uma vez que permite, por um lado, obter conhecimento mais profundo do processo de aprendizagem, isto é, dá informações linguísticas acerca dos problemas gramaticais com vista a tomar algumas decisões e desenvolver critérios sobre o que é corrigir, como e quando corrigir.

Em suma, as propostas servem-se de mecanismos para orientar os professores a seguirem passos durante o processo, desde o de identificação dos erros no seu contexto, passando para a classificação e descrição de acordo com a tipologia. Resta ao professor

⁶ A autora esclarece que uma classificação etiológica poderá também ter em conta outros parâmetros de tipo psicológico como por exemplo: a personalidade de quem ensina e de quem aprende, a motivação, memória, hábitos, sexo, classe social, etc.

explicar, com base em mecanismos estratégicos, a fluência de cada erro, avaliar a gravidade do mesmo, e por conseguinte, definir o seu tratamento.

3.4 - A correcção e o tratamento dos erros na produção escrita

Sabemos que todo o professor minimamente experiente enfrenta dificuldades durante a tarefa de correcção de uma redacção, isto porque, tem de lidar ao mesmo tempo com várias dimensões no mesmo exercício, razão pela qual, muitos professores são contra a correcção dos erros, têm dúvidas e preocupações. Numa perspectiva de fazer face a esta questão, foram dedicados estudos sobre critérios/princípios e técnicas a ter em conta durante o processo de correcção. A este propósito, no QECR (2001) são espelhadas algumas convenções que testemunham essas preocupações. Assim, questiona-se sobre o que se pode fazer da observação e da análise dos erros do aprendente: *a) no âmbito do planeamento do ensino e da aprendizagem numa base individual ou de grupo; b) no planeamento do curso e na produção de materiais; c) na avaliação do ensino e da aprendizagem*, e a esse respeito, tenciona-se saber *se, os aprendentes são avaliados em função dos erros e falhas cometidas na realização do conjunto de tarefas, que outros critérios de realização linguística são utilizados, qual o peso dos erros e das falhas, quais os critérios utilizados, e que importância relativa é dada aos erros de: falhas, de pronúncia, ortografia vocabulário, morfologia, sintaxe, uso e conteúdo sociocultural* (QECR, 2001: 214-215).

É neste quadro que, Serafini (1989) define a tarefa de correcção como um conjunto de intervenções que o professor faz para evidenciar os defeitos e os erros, com a finalidade de ajudar o aprendente a tomar consciência das suas dificuldades, e aprender a partir dos erros. Entende que corrigir um tema é uma operação complexa, e que, a dificuldade nasce da falta de modelos de referência que permitam proceder mecanicamente. Afirma desta forma:

A correcção de um escrito assusta em particular os novos professores, que só se tranquilizam depois de terem já alguma experiência de correcção, porque adquiriram um método próprio, um estilo de correcção e sobretudo porque o facto de terem visto muitas composições dá-lhes um “monstruário” suficientemente extenso para confrontar as características de um novo escrito. Cada professor ganha assim a noção daquilo que,

para além dos erros ortográficos e sintácticos óbvios, é para considerar errado (e para corrigir) numa turma específica de estudantes. É obvio que os diferentes tipos de erros estão em relação com a idade dos estudantes, com a sua experiência e a sua formação. Com efeito, os professores criam uma metodologia própria de correcção por um processo autodidáctico (SERAFINI, 1989: 81).

Esta autora realça ainda, os conceitos de *Correcção Relevativa, Resolutiva e Classificatória*. A primeira consiste em encher o escrito de linhas onduladas horizontais e verticais, em relação a palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou que são simplesmente pouco claros. Segundo alega, neste tipo de correcção, o professor limita-se a corrigir poucos erros, isto é, estão presentes apenas correcções ocasionais, geralmente limitadas a erros locais, como os ortográficos e lexicais. Avalia este procedimento, como sendo ineficaz uma vez que não responde a nenhum dos princípios mencionados, e ainda não conduz a nenhum tipo de correcção, e, o estudante por conseguinte, não resolve os seus problemas. Em geral, quase todos os professores fazem uso dessa estratégia. Conforme refere esta autora, os professores na margem e no corpo do texto onde ocorre o problema, costumam apontar por meio de algum sinal, apenas para indicar o local onde o aluno deve fazer a alteração.

Serafini (1989) ressalta que, *Correcção Resolutiva* consiste em reescrever todos os erros, substituindo (reescrevendo) palavras, frases e períodos inteiros. O professor neste campo de actuação procurará separar tudo que no texto é inaceitável e apresentar um texto correcto. Neste caso, segundo afirma esta autora, o erro é resolvido, porque fornece uma solução que reflecte a opinião do professor.

Contudo, admite haver uma limitação deste método de correcção, na medida em que propõe ao estudante uma única correcção, dando-lhe um modelo preciso, enquanto, em muitos casos, várias correcções são aceitáveis e correspondem a diversos modos de exprimir correctamente as ideias do estudante. Acrescenta que, além dessas duas, existe uma outra estratégia, que raramente é utilizada. É a denominada *Correcção Classificatória*. Segundo a autora, esta consiste na individualização não ambígua dos erros no texto, a qual se segue uma classificação.

Nesta óptica, para que a correcção classificatória seja sistemática, da parte do professor, e ao mesmo tempo de fácil compreensão para o estudante, defende que é preciso dispor de um critério preciso de classificação dos erros. Por isso, propõe a elaboração de uma grelha de correcção com todos os elementos a fim de evitar uma deficiente sistematicidade na correcção. Um primeiro elemento seria a organização e conteúdo com destaque para correspondência entre ideias e parágrafos; exactidão da argumentação; presença de exemplos; nexos lógicos, introdução e conclusão; documentação e riqueza de ideias.

Um segundo ponto seria a linguagem e forma e a partir destes seriam avaliados: extensão dos parágrafos e das frases; clareza e legibilidade; propriedade de linguagem; sintaxe; pontuação; ortografia e caligrafia. Esta grelha na sua perspectiva pode ser ditada aos estudantes no momento da designação do tema e usada depois pelo professor para fazer um comentário, e estabelecer uma avaliação a cada elemento do texto. Desta forma acredita-se que a correcção será mais completa visto que o aluno passa a compreender os aspectos do seu trabalho que foram mais conseguidos ou mais deficientes.

Para Vázquez (1999:58), a escolha da definição adequada da correcção ficará ao critério de quem corrige. E, neste âmbito, anuncia: *1) correcção é uma actividade cujo fim é reduzir o número de erros; 2) esta actividade directa ou indirectamente consiste em marcar a presença dos erros através de um sistema de anotações gráficas o que permite a autocorreção e comprovação das regras não aprendidas ou mal interiorizadas; 3) consiste em seleccionar todos os erros, e os que não são erros; 4) é descobrir e comparar o nível em que se encontra o falante da língua; 5) permite conseguir um máximo de rentabilidade entre o que se ensina e o que se aprende, e, por fim consiste em diferenciar e classificar os erros com respeito ao componente linguístico a que se refere.*

Olhando para os estudos desta autora, compreende-se que assenta a sua ideia em estratégias de correcção que promovem a aprendizagem. Deste modo, postula que, corrigir para aprender significa interferir no processo de aprendizagem de modo a que as regras funcionem correctamente e ainda que os diversos estádios de “*interlengua*” se “*acerquen*” paulatinamente ao perfil da língua que é ensinada. Mais adiante afirma que

corrigir é utilizar os catálogos comuns e frequentes tanto em grupos homogêneos como em grupos heterogêneos, com o qual a turma já se encontra familiarizada.

Entendemos assim, que corrigir é uma missão bem mais significativa do que tradicionalmente acontece. Por esta via, entendemos que é indispensável a planificação das estratégias de correção em prol do tratamento dos erros. O que, segundo Shulman (1986), para que haja eficácia no processo de tratamento do erro, o professor além das competências linguística e pedagógica, deve estar habituado a reflectir sobre o modo como actua, perante o erro.

Várias teorias se debruçaram sobre as estratégias de tratamento dos erros. Segundo Liberali (1994), na teoria behaviorista é crucial a correção imediata dos erros. Para evitar a ocorrência de erros são sugeridos muitos exercícios de repetição mecânica (*drills*). Na sequência desta teoria, os naturalistas apontam para o tratamento dos erros a necessidade de uma distinção entre erro (*error*) e engano (*mistake*); erros globais e erros locais; a correção que impede a compreensão e os estigmatizados e a correção de erros que esteja no nível seguinte de desenvolvimento do aluno (LIBERALI; 1994).

Segundo a autora supracitada, essas duas teorias não deram conta do problema do erro, porque ambas não valorizavam o papel da interacção na aprendizagem. Segue-se então, a teoria construtivista e deste arcabouço teórico proposto por Vygotsky e seus seguidores, o erro estaria ligado ao desenvolvimento proximal do aprendiz e à tentativa de auto regulação. O tratamento, nessa perspectiva, é visto como uma tarefa, na medida em que o professor deve usar uma ajuda calculada ou “*scaffolding*” para que o aluno possa sulocioná-lo. De acordo com esta teoria o propósito do professor ao trabalhar o erro seria levar o aluno à autocorreção.

Allwrite e Bailley (1991) discutem o contexto interaccional de sala de aula no tratamento do erro, mostrando a existência de quatro tipos mais comuns de tratamento:

- a) autopercebido/heteropercebido- aquele em que o falante percebe o erro, porém não consegue ou, por diferentes razões, decide não corrigi-lo;
- b) autopercebido/autocorrigido – em que o próprio falante percebe e corrige o erro;
- c) – heteropercebido/aotocorrigido – em que os outros percebem o erro e o falante corrige e
- d) – heteropercebido/ heterocorrigido- o outro percebe o erro e corrige-o.

3.4.1 - Alguns princípios e técnicas orientadores para a correcção dos erros

Nesta óptica, enumera-se um conjunto de ideias e convenções com os recursos e estratégias a utilizar durante o processo de correcção. Compreendemos que a correcção, segundo alguns postulados, obedece a alguns princípios que determinam a atitude do professor e dos alunos em prol da aprendizagem. É por esta razão, que serão anunciados alguns princípios orientadores para a correcção, com destaque para as teorias de Cassany(1994) e de outros autores que aqui serão cruzados.

Por um lado, Cassany(1994), debruçou-se sobre essa questão e em contributo aponta 11(onze) “*Consejos*” para uma correcção eficiente de um texto escrito. Serafini (1989) por seu lado, anuncia 6 (seis) princípios segundo pressupostos e atitudes, que permitam uma boa metodologia de correcção. Segundo a mesma, os três primeiros referem-se às características que tornam eficazes a correcção, o quarto é relativo ao trabalho que deve ser executado pelo estudante para aproveitar as correcções, e os últimos dois dizem respeito à atitude que deve ser tomada pelo professor.

Cassany(1994), em primeiro lugar, chama atenção para o facto de a correcção não ser uma forma de avaliação e controlo a ser realizado, em que o professor respeita as mesmas estratégias ou técnicas de correção, mas alega pelo contrário que o professor pode variar as técnicas de correcção. Mais adiante, recorda-nos com a sua apologia que tanto a correcção como o ensino obedecem a um objectivo e, por isso, a correcção deve-se centrar nos pontos mais importantes, devendo o professor evitar efectuar a correcção de todos os erros.

Serafini(1989) já tinha defendido esta mesma ideia, justificando que muitas vezes, o professor por querer fazer um trabalho sério revela no escrito do estudante todos os pequenos erros, constelando-o de dezenas de sinais, correcções e reescritas, enquanto a capacidade do estudante em concentrar-se nos erros é limitada. Por isso, entende ser mais útil limitar a correcção a um pequeno número de erros sobre os quais o estudante possa realmente concentrar-se.

Cassany (1994), no terceiro princípio, aborda um aspecto importante que pode ser um pouco paradoxal com o anunciado anteriormente. Enquanto defendia que deve-se limitar a correção em poucos erros, alega neste enunciado que a correção deve ser global. Na verdade, a intenção é alertar a atenção para que a correção abarque as diversas propriedades do texto e não se centre apenas em aspectos como ortografia, e a morfossintaxe. Esta ideia é reforçada no 11º(décimo primeiro) e último princípio, quando afirma que, a qualidade da correção é mais importante do que a quantidade. Se o professor corrige tudo não se assegura o entendimento por parte do aluno. Então, recomenda que o professor se concentre na qualidade, dedicando-se a analisar aspectos mais importantes e profundos do texto, como parágrafo, a coesão textual, a organização das ideias, etc.

A respeito das situações em que os professores fazem comentários gerais e ambíguos, ou seja, não são transparentes, deixando o aluno sem hipóteses de compreender e melhorar o texto, verificamos que Jean Veslin (1992), fazendo uma análise crítica, refere-se aos vários tipos de anotações utilizadas na correção dos trabalhos produzidos pelos alunos, destacando as que facilitam a aprendizagem do aluno, e as que impedem a correção do erro. Assim, aponta as *anotações difíceis de compreender*, referindo-se às formas como são assinalados os erros, numa redacção, o que pode colocar problemas a um leitor. No entender deste autor, essas anotações representam uma desvantagem, uma vez que exercem uma verdadeira dissuasão, em vez de estimular uma melhoria.

Para este autor, muitas vezes, o professor faz anotações vagas, como por exemplo: *o teu trabalho poderia ter uma qualidade superior, se tu o quisesses*, sem determinar quais as características de que a realização deveria fazer prova para ser considerada de qualidade superior. Digamos que tudo é muito vago, ou seja, o professor não é objectivo. As *anotações demasiado abundantes* referidas são aquelas demasiado vagas que o professor faz nos trabalhos dos alunos, nomeadamente, sobrecarregar as margens, até as estrelinhas, com observações detalhadas. O autor relativamente a esta técnica, alega que, o aluno sente que o seu trabalho obteve toda a atenção do professor, o que não é mau, mas interroga: como classificar todas estas observações? Como distinguir, entre elas, o que é mais importante?

Mereceram ainda atenção deste autor, os comentários que não oferecem toda a transparência desejável, designados de anotações ambíguas, e acrescenta que, muitas vezes, perante este tipo de anotação, os alunos questionam o professor sobre o que deveriam ter feito. Relativamente a este aspecto, Serafini (1989) menciona que é necessário evidenciar os erros de modo preciso. Pretende a autora referir que o aprendente, perante uma palavra sublinhada, deve compreender se o erro cometido tem a ver com o uso de um termo impróprio, ou, com uma informação inexacta. Explica que, *muitas vezes num período, nem tudo está errado*, e acrescenta ainda que *as linhas onduladas são ambíguas, porque podem ser utilizadas não só em presença de períodos muito incorrectos, mas também, para indicar de modo genérico que qualquer coisa não está bem. Seja como for, o estudante não pode distinguir os dois casos e compreender portanto se o seu período requer uma completa reescrita ou apenas a correcção parcial de algum elemento.*

Nas situações em que os erros voltam a aparecer depois de o professor ter feito de tudo para ajudar o aluno a evitar o erro, destaca como exemplo de procedimento, a utilização de expressões que traduzem uma certa agressividade, como por exemplo ele mesmo realça: *6/20 com os meus cumprimentos*. Quando isto acontece o aluno está perante *anotações agressivas*. Quanto às *anotações impessoais*, refere-se àquelas de carácter anónimo, redigidas sem destinatário concreto, anulando a pessoa a quem se refere. Concretamente, essas anotações localizadas nas margens dos trabalhos, são entendidas como uma espécie de comunicação ambígua, tendo o texto um destinatário indefinido (mais frequentemente o aluno, mas também pode ser outro especialista, o inspector, ou o corrector falando para si próprio, ou ninguém). Constituem assim algumas técnicas que na prática do dia-a-dia dos professores são utilizadas, embora sejam ineficazes.

Retomando as orientações de Cassany (1994), é de salientar que no 5º princípio, basicamente reprova as situações em que o professor passa muito tempo com uma composição na sua posse para depois se efectuar a correcção. Enquanto isto, menciona que o aluno naquele intervalo de tempo terá estudado outra matéria correndo o risco de ficar descontextualizado com o assunto da composição e ainda poderá perder o interesse. Por isso, defende:

“Las correcciones más eficientes son las que se realizan durante la redacción, cuando se comete el error. Por eso es importante corregir con rapidez, si se tiene que hacer en casa, y potenciar la corrección en clase, en presencia del alumno (por ejemplo, com la técnica del taller).” (CASSANY, 1994:289)

Desta mesma forma é entendida no QECR (2001) que os erros não devem ser apenas corrigidos, mas analisados e explicados em tempo oportuno, ideia esta também defendida por Brumfit (1977), quando recomenda que a correção seja feita sob a orientação do professor e no momento pontual.

Na sequência dessas ideias, Cassany (1994) atendendo as situações em que os alunos não aproveitam as correções feitas pelo professor, porque não as entendem, defende, de seguida, ser necessário que se dedique alguns minutos da aula para que os alunos possam comentar em interação com o professor as correções feitas. Em complemento a esta ideia, no 8º princípio anunciado, menciona casos de erros que são difíceis de serem explicados em pouco tempo, por isso, considera que realizar entrevistas individuais para se efectuar a correção oral de modo a que os alunos tenham oportunidades para colocar questões relacionados com os erros cometidos, seria uma estratégia segura.

Defende que marcar os erros e pedir que o aluno busque a solução correcta é uma das técnicas básicas e mais úteis para a aprendizagem, visto que, desta forma, o aluno é responsabilizado a corrigir o seu próprio erro. Neste caso, o professor é apenas um colaborador no processo, enquanto o aluno desempenha um papel mais activo e autónomo. Acrescenta que *alguns professores complementam esta técnica com um sistema de signos que permitem identificar diversos tipos de erros (léxico, ortografia, construção sintáctica, etc.)*.

A esse respeito, Serafini (1989) postula a utilidade da correção na medida em que, permite determinar os problemas, e os aspectos sobre o qual o aprendente precisa debruçar-se, e justifica que este objectivo só se consegue de modo sistemático através de uma classificação dos erros (categorias de erros). A categoria dos erros deve ser conhecida, não só pelo professor, mas também pelos alunos, isto é, estes devem estar em condições de compreender o seu erro e de corrigi-lo. Refere, ainda, a catalogação e

o uso sistemático das categorias na correcção como estratégias que beneficiam não só o estudante, mas também o professor. Se repararmos o 7º e o 9º princípio complementam-se. Neste último aponta-se uma estratégia de trabalho que consiste em fornecer ao aluno ferramentas (saber utilizar dicionários, gramáticas, livros, etc.) para que de forma autónoma possa efectuar a correcção.

Nesta mesma perspectiva, Serafini (1989) atendendo as circunstâncias de que muitas vezes os alunos tendo positiva nos resultados não demonstram interesse em corrigir os erros assinalados, entende de acordo com o anunciado no terceiro princípio, que cabe ao professor incitar a análise do texto corrigido e propor algumas estratégias, como por exemplo: pedir ao estudante que copie apenas as partes do texto onde o professor fez correcções; pedir ao estudante que faça uma segunda redacção de algumas partes do tema, obedecendo às indicações específicas dadas pelo professor, na margem do texto, e pedir ao estudante que crie uma nova versão do seu escrito, utilizando todas as correcções feitas e seguindo todos os conselhos.

Estes princípios teóricos, por um lado são orientações transparentes e fáceis de serem aplicadas, e requerem algum cuidado no que tange a aplicabilidade que favoreça a auto-correcção, ideia esta defendida pelos autores, Koutiva & Storch (1989). Koutiva & Storch (1989), abraçando a ideia de que auto-correcção e hetero-correcção têm um valor formativo, consideram alguns procedimentos importantes que levam à correcção. Assim, consideram que o aluno é levado a executar a correcção através de pistas que lhe são fornecidas. Admite-se também a hipótese que sem pistas o aluno percebe que há um erro, auto-corrige-se e recebe da parte do professor um reforço positivo. A auto-correcção e hetero-correcção, segundo Brumfit (1977), deve ser feita sob a orientação do professor o mais rapidamente possível, para que as estratégias de aprendizagem ainda estejam presentes na memória dos aprendentes.

Este autor refere que a técnica de sublinhar os erros promove a auto-correcção e hetero-correcção quando, aliados à esta técnica, são fornecidos aos alunos indicações dos erros mais frequentes, e indicações de que há erros em determinadas linhas, sem darem a sua localização exacta. Brumfit (1977) divide esta técnica em várias etapas, designadamente a de indicação e correcção do erro na margem do texto; apenas de indicação; de

indicação do tipo de erro sem o corrigir; de indicação de cada erro com uma cruz na margem, sem o assinalar; não indicação de quantos, mas só indica que há erro e, a etapa em que, não corrige, nem indica nada.

As próprias correções que o professor faz podem, segundo Cassany (1994), ser aproveitadas pelo aluno para refazer o seu texto, mas esta tarefa deve ser motivada pelo professor. Da mesma forma, Serafini (1989) entende que o aluno deve ser motivado, encorajado a aperfeiçoar-se. O estudante demasiado criticado, e cujos escritos são cobertos de um número excessivo de correções, sentir-se-á mal até ao ponto de tornar incapaz de escrever. Afirmo que:

[...] *encher o texto de um estudante de correções a azul e vermelho não significa ajudá-lo a melhorar, enquanto não tiver estabelecido uma relação de naturalidade com o escrever. Precisamente na correção dos escritos mais problemáticos e difíceis, o professor deve esforçar-se por louvar o estudante em vez de criticá-lo, de modo que adquira confiança. É bom que perante os muitos erros de ortografia, gramática, sintaxe, léxico e organização o professor se esforce também por evidenciar algum mérito, de modo a que o estudante tenha uma clara consciência não só dos seus erros mas também dos seus progressos.*" (SERAFINI, 1989:87).

Acrescentando outros contributos no concernente à importância da motivação no processo de correção, Jean Veslin (1992) refere que esta pode ser promovida através das anotações. O mesmo autor interroga: *Haverá boas anotações?* Em resposta à questão, considera as úteis, como sendo as que exercem um efeito mais favorável do que as anteriormente referidas. Destacam-se então, as que: *a) indicam directrizes para o trabalho; b) permitem dialogar com o aluno; c) ajudam o aluno admitir o erro e os denominados critérios de uma anotação útil a aprendizagem.*

Postula que o professor em vez de lamentar, por um lado, deve comentar de forma positiva, elogiando a qualidade do trabalho e a imaginação, e por outro, demonstrar o lado menos positivo no trabalho. Um outro contributo que considera significativo, está relacionada com o apelo que faz aos professores para a necessidade de definirem as características que uma anotação deve apresentar nos trabalhos, a fim de torná-la utilizável pelo aluno em processo de aprendizagem.

Entendeu-se de uma maneira geral que a motivação é importante para o tratamento do erro. Assim, nesta perspectiva afectiva, Krashen (1983), entre outros, menciona os problemas enfrentados por alunos que se sentem ameaçados ao falar, pois temem ser reprimidos de alguma forma ou fazer papel ridículo. Krashen (1983) salienta a necessidade do aprendiz estar aberto, ou seja, motivado a aprender, confiante e tranquilo para que a aprendizagem aconteça de forma adequada.

Em face disto, como dizia Martins (1985: 29), *no processo educacional estão envolvidos a motivação e o interesse dos educandos, a aprendizagem e suas formas, a atenção e a memória, a transferência e a avaliação da aprendizagem*. Portanto, a aprendizagem depende muito da motivação e do processo ensino/aprendizagem, que ocorre na escola, o professor deve despertar motivação mediante incentivos, ou seja, transformar o assunto ensinado em necessidade pessoal do aluno.

Sendo a motivação importante, é evidente que na perspectiva de tratamento do erro, a atitude do professor deve ser menos punitiva e mais reflectida. Caso contrário, segundo os mesmos autores acima referidos, o aluno «fecha-se», e não produz para evitar os erros e, em consequência disso, o aluno não terá acesso aos possíveis erros. Esta ideia também é concretizada no QECR (2001) com a proposta de que, a correcção mútua e imediata deve ser sistematicamente encorajada para fazer desaparecer os erros.

Depois dessa explanação de teorias, compreendemos que a correcção obedece a determinadas fases, conforme propõem Koutiva & Storch (1989). Essas fases são promotoras da aprendizagem e estão dependentes das pessoas envolvidas na correcção (professor, aluno e turma). É pertinente para que se faça uma correcção eficaz, que o professor esteja informado, seja competente para que no momento certo saiba escolher o método adequado que incentive o aprendiz para que, depois de uma reflexão sobre o seu erro, possa autocorrigir-se, reproduzindo assim de forma correcta o seu texto.

Capítulo IV – Análise e interpretação dos dados

Esta secção será dedicada à análise e interpretação dos dados, no sentido de responder às questões anteriormente formuladas na introdução do trabalho, ou seja, os textos serão analisados com o objectivo de verificar que estratégias os professores utilizaram na correcção dos textos produzidos pelos seus alunos e se as mesmas são ou não eficazes para ajudar a compreender e corrigir os erros.

4.1 - Procedimentos de análise e discussão à luz das teorias

Nesta óptica, serão observadas e anunciadas as intervenções dos professores de forma detalhada, tendo em conta os itens que se seguem:

- Técnicas Coerentes/Incoerentes;
- Foco de incidência /não incidência de correcção;
- Eficácia/Ineficácia da correcção;

4.1.1 - Técnicas Coerentes /Incoerentes

Na descrição das intervenções dos oito professores, depreendemos que, foram utilizadas técnicas de: assinalar, rectificar, sinalizar com símbolos e de classificação. Assim, descrevemos esses procedimentos de acordo com o quadro abaixo.

Quadro IV – Técnicas de Correcção

Escolas	Professores	Técnica	Tipo de intervenção
Escola1	P1	Rectifica Sublinha Circunda	Correcção parcial Ignora alguns erros
	P2	Sinaliza	Correcção parcial

		Sublinha sem rectificar	Risca o que não devia constar
		Classifica	Fornece pistas (sinaliza com asteriscos e faz a legenda indicando a forma correcta)
		Sinaliza	Ignora alguns erros
		Rectifica	Destaca entre parênteses
Escola2	P1	Rectifica a maioria dos casos	Correcção da maioria dos casos Sinaliza sem fornecer pistas do significado
	P2	Sublinha Circunda para chamar a atenção	Fornece pistas para solução Correcção quase total
		Rectifica apresentando a forma correcta.	

Escola3	P1	Sublinha localmente	Sinaliza sem fornecer pistas Correcção quase total
		Rectifica	
		Sinaliza	
		Classifica	
	P2	Sublinha	Ignora alguns casos
		Rectifica	Fornece pistas

Escola4	P1	Sublinha Rectifica	Chama a atenção para questões importantes Correcção mais abrangente Fornecer pistas para a correcção
	P2	Rectifica Circunda Sublinha Sinaliza	Chama a atenção dos alunos Algumas vezes não apresenta hipóteses de correcção

Recorda-se que, assinalar ou sublinhar e não rectificar na perspectiva teórica de Serafini (1989), desperta atenção dos alunos. Brumfit (1977) também valoriza a técnica de sublinhar como a mais comum e utilizada pelos professores. Esta técnica apesar de ser utilizada não favorece a aprendizagem, porque não está associada a uma indicação ou a um código que permita o aluno compreender o erro, segundo refere este autor. Por outro lado, admite-se que os erros assinalados e por conseguinte rectificados, permitam que o aluno conheça a forma correcta facilitando, assim, a aprendizagem.

Um outro procedimento constatado é que nos textos dos alunos do P2 da escola1 e nos dos alunos, do P1 da escola 3 foram atribuídas classificações.

Quadro V – Síntese de correcção com fins classificatória

Escolas	Professores	Classificação atribuída			Classificação não atribuída
		Alunos	Qualitativa	Quantitativa	
E1	P1				X
	P2	A1	Bom	15	
		A2	MBom	17	
		A3	Suf	13	
		A4	Suf+	13,5	
		A5	Bom	14	

E2	P1			X
	P2			X
E3	P1	Alunos	Quantitativa	
		A1	14/20	
		A2	16/20	
		A3	18/20	
		A4	11/10	
		A5	10/10	
	P2			X
E4	P1			X
	P2			X

A este respeito, questionamos se foram definidos os parâmetros de avaliação? Nota-se que em certos textos foram atribuídas notas acima de Bom, sem que o aluno mereça. Constitui para nós, um dado importante de reflexão. Quais foram os aspectos considerados e qual o peso de cada um? Não conhecemos os critérios de avaliação. Além disso, de acordo com as instruções dadas no momento de realização da pesquisa não foi definido que a correcção teria um fim classificatório.

Repara-se que a própria estrutura do texto não revela uma aprendizagem adequada, e se existem erros principalmente a nível sintáctico e de coesão textual, porque foram atribuídas notas tão elevadas? Este é um elemento que nos indica uma pista que as observações de Cassany (1993), quando na sua apologia faz questão de mencionar que a correcção não é uma forma de avaliação e de controlo periódica, são pertinentes.

O P1 de E2 segundo deduzimos, para chamar a atenção do A2 em relação ao parágrafo, sinalizou no início de cada parágrafo com o sinal asterisco (*) e ainda neste mesmo texto, utilizou dois sinais de interrogação (?) seguidos do registo: *o que é isto?* Por este motivo, questionamos: será que o aluno é capaz de compreender a linguagem do professor, principalmente no que diz respeito ao primeiro sinal? Não cremos que na perspectiva do aluno seja possível uma interpretação desses sinais, a não ser que tenha conhecimento dessa estratégia por ser habitualmente utilizada pelo professor.

Estamos conscientes da dificuldade em interpretar os símbolos na medida em que os professores não foram transparentes, mas julgamos que alguns dos símbolos utilizados, e que a seguir apresentaremos no quadro, têm o respectivo significado.

Quadro VI – Símbolos utilizados

Símbolos	Alguns textos exemplificativos	Significado no contexto
*	Al. 2 – P2 – E1	Apontar a informação na roda pé
*	Al. 2 – P1 – E2	Indicar o parágrafo
()	Al. 1 – P2 – E1	Anula a informação/ o que está errado e não devia constar
??	Al. 2 – P1 – E2	Imprecisão vocabular/ ideias confusas
–	Al. 1 – P1 – E1	Sublinha o que está errado para chamar a atenção do aluno
→	Al. 3 – P1 – E3	Parágrafo errado
©	Al. 1 – P2 – E2	Circunda para apontar o que está errado
X	Al. 1 – P2 – E1	Ortografia errada ou desnecessária

4.4.2 - Foco de incidência/Não incidência de correção

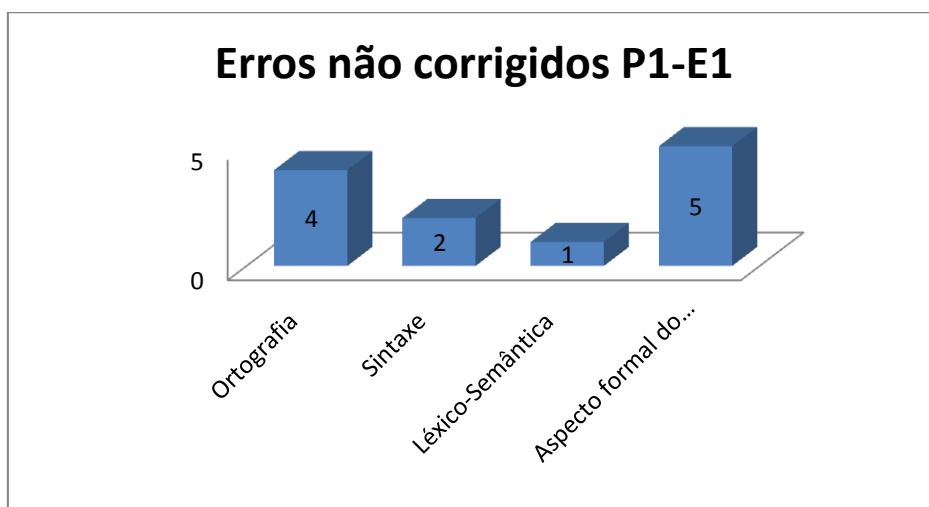
Verificamos que apesar da tentativa de correção dos erros, em alguns casos que a seguir referiremos, os professores relevaram aspectos que foram corrigidos e ignoraram outros. Assim, elaboramos um quadro síntese seguido de um gráfico, adaptado no modelo apresentado, demonstrando os erros que não foram corrigidos.

Tomamos como exemplo os textos dos professores P1 e P2 da E1, P1 da E2, P1 e P2 da E3 e P2 da E4, por termos verificado que essa situação marca presença nos textos corrigidos por esses professores. Os resultados foram obtidos com base nos cinco textos corrigidos por cada professor. Assim, no gráfico apresentaremos uma coluna de número de ocorrências que corresponde ao total dos erros cometidos em cada cinco textos, e uma outra coluna com os resultados do total dos erros não corrigidos, também obtidos com base nos cinco textos. Uma terceira coluna seria dos dados em termos percentuais, respeitante a cada subcategoria. De seguida, demonstraremos os gráficos com os valores totais dos erros não corrigidos, respeitante a cada categoria de erros.

Quadro VII – Distribuição dos erros não corrigidos pelo P1 – E1

Área	Categorias dos erros não corrigidos	Nº de ocorrências	Nº de erros não corrigidos	Percentagem (%)
Ortografia	Omissão de sinal de pontuação	5	2	40,0
	Grafia incorrecta	9	2	22,2
Sintaxe	Adição do pronome pessoal reflexo	1	1	100
	Omissão do determinante	2	1	50,0
Léxico – Semântica	Seleccção inadequada do elemento	3	1	33,3
Aspecto formal do texto	Parágrafo; coesão e coerência textual, etc.	5	5	100

Gráfico VI – Distribuição dos erros não corrigidos pelo P1 – E1



Os resultados obtidos de acordo com o quadro acima, revelam que, a nível da ortografia este professor não corrigiu 4 (quatro) erros sendo 2 (dois) de omissão de sinal de pontuação e 2 (dois) de grafia incorrecta. Constam ainda 2 (dois) erros não rectificadas a nível da sintaxe, 1 (um) erro de selecção inadequada do elemento, e os restantes destacados dizem respeito aos aspectos da macroestrutura do texto, isto é, nos cinco textos corrigidos o professor não faz qualquer observação a respeito do parágrafo, mancha gráfica do texto, organização das ideias ou outras falhas cometidas.

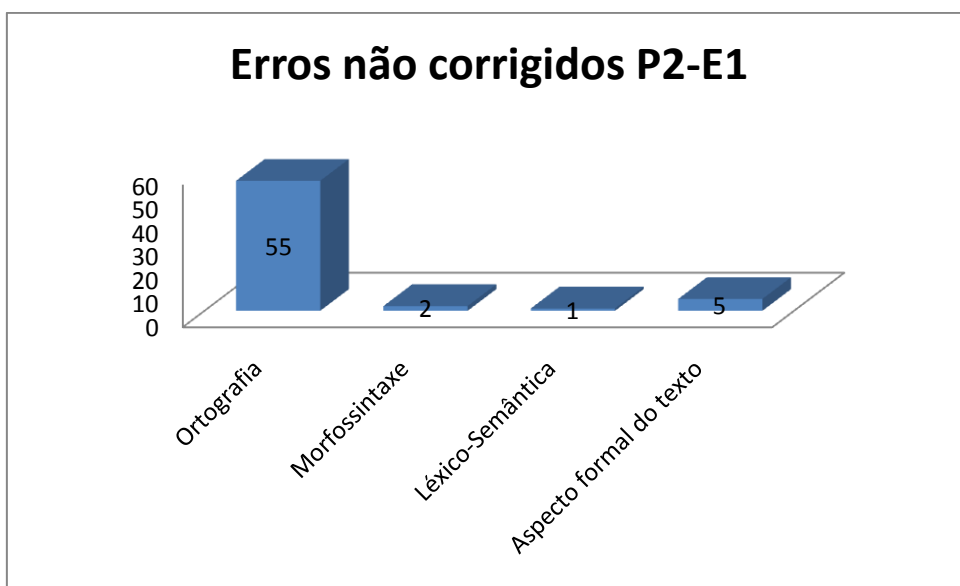
Vejamos o procedimento do P2 da E1 de acordo com os dados seguintes:

Quadro VIII – Distribuição dos erros não corrigidos pelo P2 – E1

Área	Tipo de erro não corrigido	Nº de ocorrências	Nº de erros não corrigidos	Percentagem (%) dos não corrigidos
Ortográfico	Grafia	18	10	55,6
	Translineação	38	38	100
	Acentuação	9	4	44,4
	Pontuação	8	3	37,5

Morfossintaxe	Flexão nominal: número	2	1	50,0
	Flexão verbal	2	1	50,0
Lexical-semântico	Inadequação do léxico	1	1	100
Aspecto formal do texto	Parágrafo; organização textual, etc.	5	5	100

Gráfico VII – Distribuição dos erros não corrigidos pelo P2 – E1



Analisando o quadro acima, podemos constatar que, no respeitante à categoria ortográfica, o maior número de erros não corrigidos ocorre a nível de translineação. Temos também um número significativo de erros não corrigidos a nível da grafia, seguindo para 4 (quatro) casos de palavras não acentuadas e 3 (três) casos de erros de pontuação. De acordo com o mesmo quadro, no concernente à morfossintaxe registam-se 1 (um) caso de erro não corrigido a nível de flexão nominal número e 1 (um) para a flexão verbal. Registou-se ainda 1 (um) caso relacionado com a inadequação do léxico. Além dessas categorias de erros verificamos que, os aspectos da macro-estrutura do texto, designadamente, parágrafo, coesão e coerência textual, mancha gráfica entre outros, que esses alunos não respeitaram, foram completamente ignorados por este professor nos cinco textos corrigidos.

De forma mais detalhada alguns exemplos práticos que exemplificam alguns procedimentos com base nos textos a seguir apresentados.

Texto I (A1, P2 – E1)

Bom
15
A

Eu gosto muito do carnaval porque danço, coloco máscaras ou pinto a cara muito bonita, Nunca participei num grupo de desfile, mais gosto muito de jogar (como todos eles que desfilam) comêes muito grupos, mas o que eu mais gosto é comêes ~~em~~ o grupo ^{de} jornal e também do Boim, S. Felipe e pentaclogua.

~~Eu para mim o carnaval é uma festa que festejamos ano em ano.~~
No processo como quero participar no grupo ^{de} jornal, ~~em~~ ^{em} grupo mais ~~para~~ que eu comêes, e também no carnaval eu gosto muito das pessoas que fazem ^{de} mascaradas, e os seus vestuários, eu gosto muito de praticar e participar no carnaval.

~~Eu o traje que gosto de vestir e das~~
máscaras e ~~maior parte que eu~~ ^{porque} gosto no carnaval são os ~~nomes~~ ^{de} ou ~~de~~ ^{de} partes Bondeiros, e os outros que eu não gosto. No processo como quero ser a porta Bondeiro ou Rainha.

De acordo com o texto acima, notamos que na frase: **Eu gosto muito do Carnaval porque danço, coloco máscaras ou pinto a cara muito bonita**, o professor destaca a expressão **muito bonita** porque julga ser desnecessário, mas não coloca um sinal de

pontuação na palavra *cara* para mostrar o fim da frase, mas, no parágrafo seguinte coloca no fim da palavra *desfilar* um ponto e destaca a expressão que considera desnecessária, o que justifica que ele não é coerente em situações semelhantes.

No segundo parágrafo o aluno escreve a palavra *mais*, que pelo sentido da frase entendemos que deveria ser a adversativa *mas* e o professor não tem qualquer intervenção neste sentido. Ainda notamos que na 12^a linha sublinha uma expressão e substitui por outra que considera ser pertinente naquele contexto, mas não leva em conta a concordância, porque não coloca a consoante (*s*) no fim da palavra *ano*.

Na linha seguinte, e na penúltima linha, a palavra *próximo* foi escrita pelo aluno sem ser acentuada e o professor, não coloca o acento. Ainda verificamos que na 14^a linha um nome próprio foi escrito com letra minúscula e o professor apesar de ter acrescentado uma preposição antes desse nome, não corrigiu, substituindo a inicial por uma maiúscula.

Na 15^a linha o aluno escreve *fixe*, palavra que não pertence à norma portuguesa e o professor ignora este caso. Além de ignorar erros, verificamos ainda que, este professor sublinha alguns erros e não os rectifica, e ainda perante a mesma situação de erro umas vezes corrige outras vezes não. Detectamos ainda, que efectua correcções de forma ambígua ou pouco transparente. Assim, a título de exemplo, seguem-se alguns textos que demonstram esses procedimentos.

Texto II (A2, P2 – E1)

A1. BOW

17

Festa de carnaval

Eu fui ver o desfile de carnaval e gostei, porque havia muitos grupos lindos e organizados. Havia pessoas mascaradas, homens vestidos de mulheres. Estava tudo lindo. Eu não participei ~~em~~ nenhum dos grupos, mas eu gostaria de participar num grupo que se chama *gamal**. Gostei de modo como eles organizam o carnaval. É uma das festas de alto nível em que as pessoas brincam, divertem-se, mascaram etc. Eu gostaria de vestir o traje do grupo de Cruz Vermelha porque a cor dos trajes eram lindos. O grupo que se chama *gamal* os rapazes vestem de branco. Gostei de branco porque o branco representa a paz. Ainda nesse grupo tinha esportes. O branco representa a paz e é disso que o nosso país precisa.

* A120 - Abel Djessi

Neste texto detectamos uma situação de ambiguidade na correção que para o aluno não é fácil compreender o seu erro. Referimos a situação ocorrida na oitava linha do texto do aluno, acima referido. Na frase *eu gostaria de participar num grupo que se chama gamal[...]*, o professor destaca entre parêntese a expressão *que se chama* e, acrescenta a preposição *de* antes da palavra *chama*, e, ainda coloca um asterisco depois do nome *gamal*. Na roda pé do texto faz a legenda, escrevendo nome do grupo que deve substituir a expressão antes anulada.

Entendemos que este procedimento confunde o aluno, porque a preposição na expressão anulada perde sentido, tendo em conta que a frase não vinha acompanhada da

preposição *no* para que a frase passa-se a ser “...*gostaria de participar no grupo de Gamal ou de Afro Abel Djassi*”. Podia sim anular a expressão sem a inserção da preposição *de*.

Repara-se que na frase “*Carnaval é uma das festas de Cabo Verde em que as pessoas brincam, divertem-se, mascaram etc*”, o professor insere “*se*” antes do verbo *brincam* e de seguida elimina o “*se*” reflexo do verbo *divertir*, passando a frase na versão do professor: “*Carnaval é uma das festas de Cabo Verde em que as pessoas se brincam, divertem, mascaram etc.*”

Texto III(A3, P2 – E1)

Trabalho sobre gosto de coroma. 13/11

Eu gosto e eu mesmo tempo
não gosto de coroma.
gosto porque é bom, é bom
e, é bom e é bom. Eu gosto
porque é bom e é bom e
alguns feriados. Para mim é um
momento e é um momento de se
expressar a cultura (teatro) e
deveria ser etc.

Eu gostaria de participar no grupo de gosto
para mim, o trabalho que foi
muito bom, foi dele. Se eu
fosse do grupo dele, gostaria de
dançar de grupo e polimosa.
Também está o público bem or-
ganizado. O público, calma e é
muito diferente, os jovens fazem
diferença, mas não, o gosto de mim
não muito e tem público público
mas assim mesmo desfilou
sem. Li alguns dos meus cole-
gas, foi de Lisboa e mesmo
chegar tinha calor em Lisboa,
e também me quis dizer,
e desfilou.

Na frase, *Eu gostei e ao mesmo tempo não gostei*, registada no início do texto, o professor anula a vogal *i* nos verbos, o que entendemos que a intenção dele é mostrar que o tempo verbal devia ser o presente do indicativo, e não rectifica na totalidade a palavra e, o aluno por sua vez, irá ler: *eu goste e ao mesmo tempo não goste de Carnaval*.

Na segunda frase, *gostei porque sambei, dancei e, brinquei e comi*, o aluno estando a contar um acto passado devia manter o verbo no passado, o professor porque na primeira frase mudou o verbo para o presente do indicativo e para manter o tempo da acção, mudou o tempo dos verbos para concordar, mas no verbo que o aluno escreveu incorrectamente *brinquei* o professor apenas substituiu o ditongo *ei* por uma vogal, ficando a palavra escrita de forma errada *brinquo*.

Este aluno também escreve o nome próprio *Gamal*, iniciando com uma minúscula e o professor não rectifica. Notamos ainda uma situação em que o aluno demonstra não ter certeza como se escreve a palavra *fosse* na frase: *se eu fosse do grupo*. Então, escreve a consoante *s* seguida da consoante *c* ao mesmo tempo, o que é confuso, porque também parece ser um *x* e o professor não rectifica, mostrando ao aluno a forma correcta.

O mesmo acontece com a palavra *baixo* na penúltima frase em que o próprio contexto aponta que semanticamente dizia respeito a roupa interior, mas o professor não rectifica. Caso semelhante ainda relativamente à palavra *maquilhagem* e o aluno escreve *maquiajeime*, cometendo assim um erro ortográfico, e da parte do professor não se verifica nenhuma intervenção.

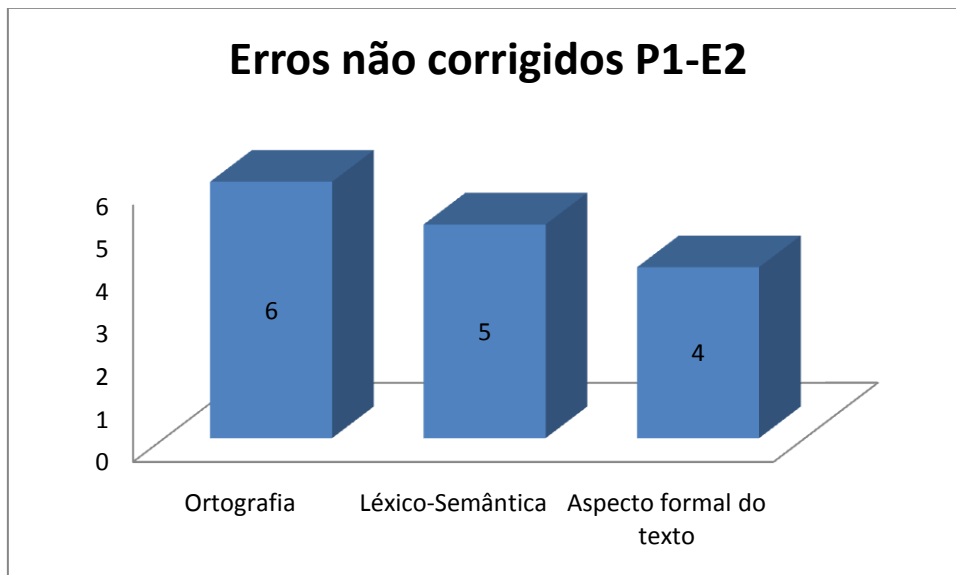
São alguns casos, entre muitos, que atestam que a atitude incorrecta do professor não permite a compreensão do erro. Por um lado, o professor não corrige e o aluno fica convencido que está correcto e, por outro, se corrige mal o aluno não saberá interpretar a correcção, ou então, entende que a forma apresentada pelo professor é a correcta, fazendo assim uma aprendizagem deficiente.

No que tange ao procedimento do professor a seguir referido temos:

Quadro IX – Distribuição dos erros não corrigidos pelo P1 – E2

Área	Categorias dos erros não corrigidos	Nº de ocorrências	Nº de erros não corrigidos	Porcentagem (%)
Ortografia	Omissão de sinal de pontuação	16	3	18,7
	Uso de minúscula em vez de maiúscula	5	3	60,0
Léxico – Semântica	Seleção inadequada do elemento	7	5	71,4
Aspecto formal do texto	Parágrafo	4	4	100

Gráfico VIII – Distribuição dos erros não corrigidos pelo P1 – E2



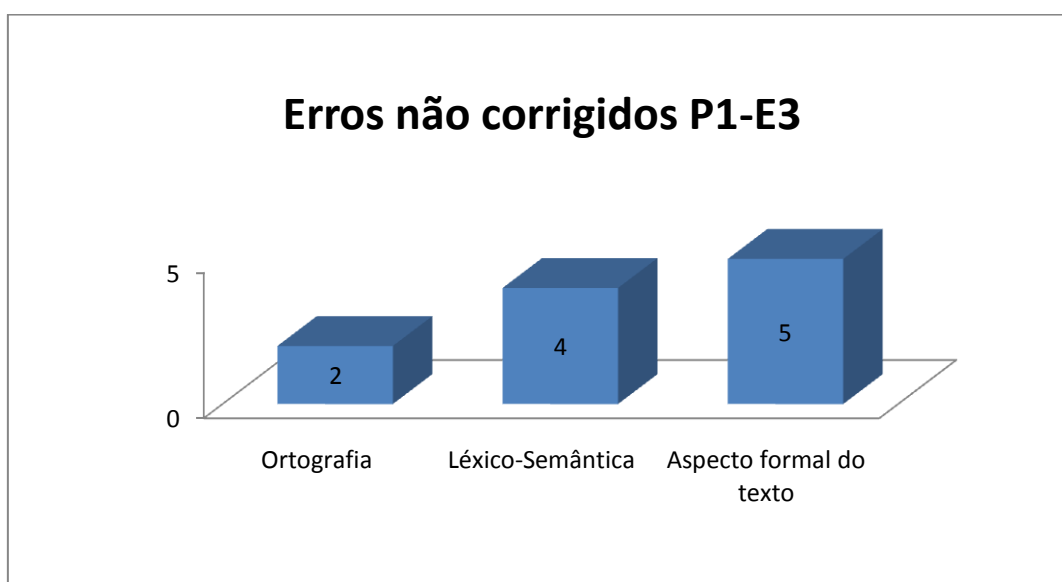
Na intervenção deste professor, constatou-se um total de 15 (quinze) erros não rectificadados. A nível da ortografia registam-se seis erros não corrigidos, sendo 3 (três) de omissão de pontuação e 3 (três) do uso de minúscula em vez de maiúscula. Um outro caso significativo, relaciona-se com a selecção inadequada dos elementos na frase como

acontece no texto do Al. 2 e Al.3, registando-se assim 5 (cinco) casos não corrigidos. Seguindo para o aspecto formal do texto verifica-se que em quatro textos o professor não faz qualquer observação. Apenas no texto do Al.2 assinala com asterisco para chamar atenção do parágrafo, segundo deduzimos.

Quadro X – Distribuição dos erros não corrigidos pelo P1 – E3

Área	Categorias dos erros não corrigidos	Nº de ocorrências	Nº de erros não corrigidos	Percentagem (%)
Ortografia	Omissão de sinal de pontuação	3	2	66,7
Léxico – Semântica	Seleccção inadequada do elemento	3	2	66,7
	Repetição de elemento/ideia	2	2	100
Aspecto formal do texto	Parágrafo	5	5	100

Gráfico IX – Distribuição dos erros não corrigidos pelo P1 – E3



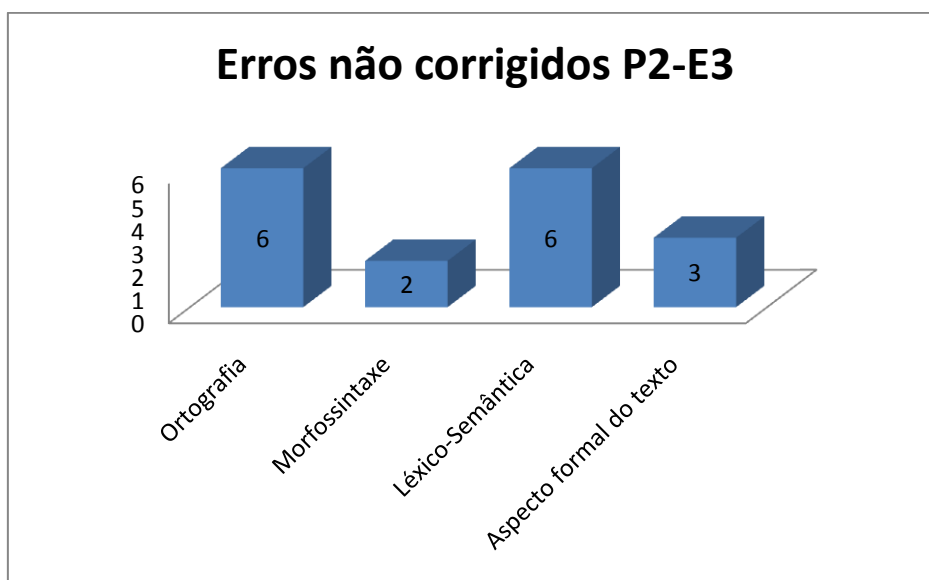
No concernente às intervenções do P1 da E3, constatamos três categorias de erros sem incidência de correcção. O primeiro caso apresentado no quadro diz respeito à

ortografia, registando assim, 2 (dois) erros não corrigidos, de seguida, registam-se 2 (dois) casos para a subcategoria selecção inadequada do elemento, 2 (dois) casos de repetição de ideia e, por fim, à semelhança dos outros professores anteriormente mencionados, não se verificam intervenções a nível da questão formal do texto.

Quadro XI – Distribuição dos erros não corrigidos pelo P2 – E3

Área	Tipo de erro não corrigido	Nº de ocorrências	Nº de erros não corrigidos	Percentagem (%)
Ortográfico	Grafia	7	3	42,8
	Pontuação	15	3	20,0
Morfossintaxe	Flexão nominal: número	5	2	40,0
Lexical-semântico	Inadequação do léxico	9	6	66,7
Aspecto formal do texto	Parágrafo	3	3	100

Gráfico X – Distribuição dos erros não corrigidos pelo P2 – E3



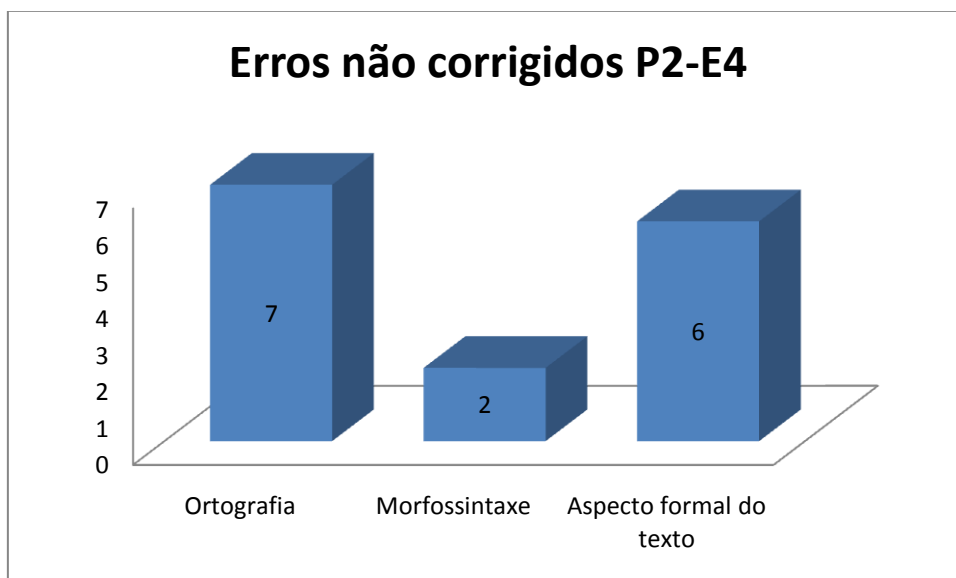
Analisando o quadro acima percebe-se de acordo com os dados presentes que, este professor a nível da ortografia não corrigiu 6 (seis) dos erros, sendo 3 (três) de grafia e 3

(três) de sinal de pontuação. Constam ainda 2 (dois) erros não rectificadoss a nível da morfossintaxe, 6 (seis) a nível lexical-semântico e os 3 (três) restantes dizem respeito aos aspectos da macroestrutura que em 3 (três) textos corrigidos reparamos que era necessária uma intervenção a respeito do parágrafo, mancha gráfica do texto, organização das ideias, apresentação entre outros reparos, mas este professor não fez qualquer observação.

Quadro XII – Distribuição dos erros não corrigidos pelo P2 – E4

Área	Tipo de erro não corrigido	Nº de ocorrências	Nº de erros não corrigidos	Percentagem (%)
Ortográfico	Grafia	20	4	20
	Acentuação	3	1	33,3
	Pontuação	11	2	18,2
Morfossintaxe	Flexão verbal	3	2	66,7
Aspecto formal do texto	Parágrafo	4	4	100
	Apresentação	2	2	100

Gráfico XI – Distribuição dos erros não corrigidos pelo P2 – E4



Analisando o quadro acima, podemos constatar que, o maior número de erros não corrigidos ocorre a nível da ortografia, correspondendo a 4 (quatro) de grafia, 1 (um) de acentuação e 2 (dois) de pontuação. Registam-se 2 (dois) erros não corrigidos a nível da morfossintaxe e no que tange aos aspectos formais do texto, notou-se que em 4 textos não há qualquer intervenção a respeito do parágrafo e em 2 textos era necessário chamar a atenção do aluno sobre a apresentação do texto.

Há que considerar que o facto de os erros não terem sido corrigidos prejudica a aprendizagem. A nosso ver, os aprendentes ficarão convencidos que escreveram de forma correcta. Ou mesmo quando o professor não é uniforme, pois corrige alguns e ignora outros e, em certos casos, corrige de forma ambígua, deixando o aluno sem hipótese de compreensão.

4.1.3 - Eficácia/Ineficácia

Como se vê, os exemplos ilustram uma atitude menos positiva por parte da maioria dos professores. Na maioria das situações observadas, não fazem qualquer intervenção que nos permita deduzir que posteriormente os alunos se envolvam em actividades que lhes permitam compreender os seus erros e desenvolvam estratégias de auto-correcção. Em face disto, entendemos que não houve uma gestão efectiva dos erros, com o objectivo de se ultrapassar as dificuldades que poderão estar na sua origem.

Parece lícito inferir-se que de concreto, os textos corrigidos pelo P1 da E4 e o P2 da E2 transmitem mais equilíbrio e clareza, o que permite levar o aluno à sua interpretação. Vejamos então nos textos que se seguem.

Exemplo: Texto IV (A5, P1 - E4)

A5

Como foi a festa de carnaval?

A festa de carnaval foi ^{boa} traz estava muito divertido e muito alegre.

Este ano o carnaval estava mais divertido e estava muito inglês.

Eu me fantasei só de bainista opô?

Na festa de carnaval me fantasei também só de gato qual? esta ou a anterior?

Eu gostei dos grupos que desfilaram.

Eu gostaria muito de participar num desfile grupo de desfile para poder saltar, pular, gritar e muito mais.

Eu achei que o melhor grupo foi de são Zilipe e gostei do roupa deles.

Não gostei daqueles roupas que se fantasiaram de mulheres, alguns gostei porque estavam fantasiados lindos.

Eu gosto ver as pessoas fantasiadas porque outros vestem de palhaço, de bainista...

No dia do carnel é o dia que eu diverto mais e tanto divertimento tanto riso.

Atenção! (le de novo e passe o texto a limpo com as correções)

- Evite as repetições do pronome (Eu - no início das frases).
- Cuidado com a concordância.
- Escane de forma evada algumas palavras que em estes casos eu sublinhei, tome cuidado. (consulte o dicionário).

Da atitude positiva dos dois professores anteriormente referidos, lembramos que Jean Veslin (1992), segundo estudamos, considerou as anotações úteis, ou seja, as que exercem um efeito favorável. Neste caso, os professores além de assinalarem o parágrafo fazem anotações a respeito, o que significa usar uma linguagem clara e que facilita a interpretação por parte do aluno. Ainda a atitude do P1 da E4, no que tange aos

comentários que faz fora do corpo do texto do A4, (**Muito bem! Gostei da tua composição. Escreve a mesma de novo prestando atenção nas correções feitas que são pouquíssimas**) corresponde às expectativas de Jean Veslin (1992) quando refere as anotações úteis.

Texto V – (Al. 4, P1-E4)

A4

composição:

O meu carnaval foi ótimo, achei tudo bem do jeito que eu queria. O carnaval este ano assim como o do ano anterior foram muito divertidos. Já fui dar o desfile de carnaval gostei muito.

Nunca participei num grupo de desfile nem participei esse ano, é porque não fui convidado nem fui me inscrever. Mas gostaria de participar num grupo assim como do carnaval, vestir de polícia (PM). Mas também gosto muito do carnaval da ilha de São Vicente, São Filipe, e gostaria muito de um dia participar num desses carnavais.

O carnaval para mim é dia de alegria, amizade com os outros e principalmente é o dia de fazer a diferença.

Muito bem! Gostei da tua composição.

— Escreve a mesma de novo prestando atenção nas correções feitas que são pouquíssimas.

Queremos com isto afirmar, que para além da necessidade desse comentário no texto do aluno que cometeu poucos erros, o professor no texto de um outro aluno que tenha cometido mais erros, deve com base no que fez bem, elogiá-lo para que se sinta

motivado. Caso contrário, quando olha para o texto marcado de correcções, fica desmotivado.

À luz dos seis princípios postulados por Serafini (1989), lembramos o primeiro quando diz que a correcção não deve ser ambígua. Acrescenta ainda no segundo princípio que os erros devem ser catalogados e agrupados de acordo com as categorias. Chama a atenção para o facto de o professor antes de ter este procedimento, dar a conhecer aos seus alunos os códigos de classificação, o que torna o seu trabalho mais mecânico. O que constatámos é que mesmo os dois professores que foram mais eficientes durante o processo de correcção, não agruparam e nem catalogaram os erros em função das categorias.

Importa referir que, o P2 da E2 comparado com os da E1 é mais metódico e coerente. Este professor na sua actuação faz observações e aponta tarefas para o tratamento em todos os textos. Faz por exemplo anotações do tipo: ***Refaz o texto; Constrói correctamente a mancha gráfica do texto, começando pelos parágrafos.*** É de salientar ainda que, em alguns textos o aluno não respeita a mancha gráfica, e ainda comete muitos erros ortográficos, o que fez com que o professor ficasse sem espaço de manobra. Mas mesmo assim, notamos que quase todos os erros estão destacados.

O professor risca, sublinha, rectifica, ficando todo o texto marcado de cor vermelha, o que nos conduz a duvidar se este facto não assusta o aluno. É nesse contexto que consideramos o quinto princípio anunciado por Serafini (1989), quando defende que o professor deve corrigir poucos erros por cada escrito. Se anteriormente criticamos, porque os professores ignoraram muitos erros, seria pertinente considerar este princípio? Vejamos o texto e alguns postulados.

Texto VI (A1.5, P2-E2)

Data: 13-02-09
15

Eu prefiro a fantasia de Achoda Grande porque o desfile de Achoda Grande é mais bonito e mais bonito.

Eu já participei no desfile de Achoda Grande ~~mas~~ eu gosto muito de Carnaval porque carnaval é uma festa que todos os anos participo ~~mas~~ não sei se eu vou participar.

Carnaval é como uma festa para mim porque eu gosto muito de carnaval. ^{Idem repetido.} ~~Hoje está~~ tipos de festas que desfilam e elas vêm ocupa muita ~~importante~~, alegre e bonito ~~etc~~.

Carnaval é uma festa que eu gosto de ~~baixo do chão~~ eu não esqueço porque carnaval é uma tradição que eu não esqueço.

A fantasia que eu mais gosto é a fantasia de Achoda Grande.

Em minha casa ~~na~~ família comemora o dia de Carnaval.

Eu gosto de ^{me} vestir de barbaleta. Todos ^{da} minha família participam no desfile de Carnaval.

~~porque ele e elas gostam muito do carnaval!~~

N.B. (1) Refiz o texto.
(2) Constrói correctamente a mancha gráfica do texto, começando pelos parágrafos.

Em resposta a essa questão, consideramos o seguinte postulado com o qual concordamos: os erros devem ser imediatamente corrigidos pelos professores e, além de corrigidos, devem ser analisados e explicados em tempo oportuno (QECR, 2001). Com

esta deixa, questionamos a atitude daqueles professores que muito pouco revelaram neste sentido.

Tendo em conta os anos de experiência profissional confessados pelos professores, questionamos: o tempo de exercício profissional tem interferido na actividade de correcção dos textos? Pelo que constatámos, o P1 da E4, que tem apenas quatro anos de exercício profissional foi mais eficiente, e coerente durante a sua intervenção, enquanto que o P2 da mesma escola e o p2 da E3 não foram coerentes em termos de critérios de correcção. Pelo menos deixam transparecer erros não corrigidos, aplicam uma técnica num texto e não a aplicam num outro, entre outras atitudes que não ajudam o aluno a compreender que cometeu erro. A correcção ficou muito limitada, inclusive não chamam a atenção para aspectos de mancha gráfica do texto, que os seus alunos na maioria não respeitaram.

Constitui assim um dos objectivos deste trabalho, verificar se as estratégias utilizadas contribuem para a compreensão e correcção dos erros. É neste âmbito que, depois do resultado do estudo, avaliamos as intervenções dos professores, tendo em conta dois parâmetros: Veja-se no quadro seguinte a nossa percepção.

Quadro XII – de distribuição dos professores pelas categorias de intervenção perante os erros dos alunos

Tipos de intervenção perante os erros	P1 (E1)	P2 (E1)	P1 (E2)	P2 (E2)	P1 (E3)	P2 (E3)	P1 (E4)	P2 (E4)
Correcção com pistas para auto correcção				-			-	
Correcção com menos pistas para auto correcção	-	-	-		-	-		-
Total								

Através dos resultados concluímos que, excepto os dois professores referidos as intervenções, são pouco eficazes para a compreensão e correcção dos erros. Admite-se que foram corrigidos muitos erros, mas foram também ignorados muitos, e para o aluno não é adequado uma vez que, pode julgar que não cometeu erro e que tudo está certo. Nos casos onde a correcção é ambígua, o aluno fica sem perceber qual é a forma correcta. Por isso, concordamos mais com a postura dos professores que tiveram uma intervenção mais abrangente e ainda forneceram pistas para a correcção, pedindo que o aluno prosseguisse com a tarefa de correcção de acordo com as orientações dadas. Além do aluno ser capaz de reconhecer o seu erro, poderá corrigi-lo de forma autónoma.

Capítulo V – Algumas reflexões resultantes do estudo

Este estudo contribui para aumentar o nosso conhecimento sobre como o erro é realmente encarado por esses professores e de que forma as suas atitudes reflectem no processo de ensino aprendizagem dos seus alunos. Não é possível generalizar quaisquer conclusões, pois este tipo de estudo não permite, no entanto podemos reflectir sobre alguns resultados emergentes deste trabalho.

Atendendo que não constituía parte do trabalho verificar depois de corrigido como os professores procederiam nas aulas para dar a conhecer aos seus alunos informações sobre os erros cometidos, para depois se prosseguir a correcção, tendo em conta que se trata de uma modalidade escrita e não oral, entendemos que, a correcção deve ser clara e adequada, de modo que o aluno possa ter pistas para que de forma autónoma possa identificar e reconhecer os seus erros.

As intervenções que esperamos que teriam a nível geral seriam uma espécie de guião orientador com destaque das tipologias dos erros, das áreas problemáticas e com sugestões de correcção, que levasse o aluno a autocorreção. Admitimos que a diversidade e a especificidade dos erros, tornaram árdua a tarefa do professor, porque ele tem de optar por respostas eficazes, mas sendo o erro inevitável (Corder, 1981) e natural dentro do processo de aprendizagem, compete ao professor encará-lo em toda a

sua dimensão e ver nele fonte de conhecimento e reflexão, também para o próprio aluno.

Verificamos que, na prática, foram reveladas poucas pistas de intervenção adequada, e muita limitação, mesmo por parte daqueles que têm formação científica e anos de experiência. O P1 da E4 com apenas 4 (quatro) anos de experiência foi mais metódico e coerente. Este professor é o único que quando defende que corrigir é descrever e classificar os erros, na prática, mesmo de forma explícita através das anotações, demonstra e menciona de forma específica o tipo de erro para chamar a atenção do aluno. Enquanto o P2 da E3 por sua vez assinala que corrigir é fazer anotações vagas, mas na prática não se verificou.

Ainda a respeito do pensamento explícito, no questionário os professores (P1, E1; P2, E2; P1 e P2, E3 e P1, E4) opinaram que corrigir é sinalizar todos os erros existentes, visando a correção pelo aluno, na prática, somente o P1 (E4) e P2 (E2) cumpriram durante o procedimento da correção. O P1 e P2 da E2 e o P1 da E3 apesar de terem defendido que um dos procedimentos é catalogar os erros, ignoraram esta técnica. Do grupo acima referido, o P2 da E3 assinala que corrigir é fazer anotações vagas, o que na prática não se verificam. Em suma, a forma de gerir o erro, na prática, quando confrontada com as ideias dos professores, expressa no questionário, está em certos aspectos um pouco desfasada.

Então, em relação à questão de efectividade que foi colocada inicialmente, pode-se afirmar que, ao contrário dos outros professores, o P1 (E4) por ser preciso e claro, ajuda os seus alunos a terem consciência dos erros. Na verdade, percebem concretamente a mensagem do professor, porque está especificado no texto, em que parte o aluno falhou.

Mas uma verdade é evidente. É preciso ter em conta que os próprios textos dos alunos e as várias naturezas de erros neles verificados, podem ter contribuído para que os professores ficassem sem espaço de manobra. Por outro lado, é preciso admitir que estes resultados revelam haver necessidade de se fazer um trabalho cuidado e de base a nível

da produção escrita. Entende-se que diversidade e a especificidade dos erros, torna árdua a tarefa do professor, porque ele tem de optar por respostas eficazes, mas na prática desses professores é necessário inovar estratégias que servem os propósitos de comunicação escrita de forma eficaz. Testada a prática desse grupo de professores, percebemos que, a nível da formação contínua, parece ser necessária a inclusão da abordagem da gestão do erro dos alunos e problemáticas com ele relacionadas. Reveste-se de particular importância a atenção sobre a metodologia de trabalho sobre este assunto para obtenção de melhores resultados.

Conclusões

Com este trabalho perspectivamos alguma possibilidade de reflexão sobre a importância que pode assumir o conhecimento sobre o assunto abordado, não só pelos problemas que levanta aos professores em serviço, mas também pela adopção de metodologias, com vista à obtenção de melhores resultados na prática pedagógica. Foi com este objectivo que privilegamos as estratégias de correcção dos erros, chamando a atenção dos professores, quanto à utilização das técnicas de correcção dos trabalhos escritos, à luz dos critérios.

Participaram neste estudo, um total de oito professores de Língua Portuguesa de quatro escolas secundárias, localizadas na ilha de Santiago em Cabo Verde. Cada professor contemplado corrigiu cinco textos dos seus alunos e ainda respondeu a um questionário. Foi a partir dessa amostra que se tornou possível averiguar a postura desses professores perante o erro. Apesar dessa pequena amostra não ser reveladora do universo dos professores de Língua Portuguesa neste país, segundo julgamos, permitiu, por um lado, detectar o tipo de problema e, por outro lado, dar pistas para resolução dos problemas que enfrentam no dia-a-dia.

E, porque identificamos que a maioria desses professores demonstraram ter limitações que passam pela falta de eficácia na correcção dos erros, ou seja, não se observaram estratégias que desenvolvessem maior autonomia na correcção dos erros por parte dos alunos, entendemos ser necessário para o bem do ensino nesta realidade, tomar algumas medidas que a seguir enunciaremos.

Apesar das várias teorias e recomendações importantes aqui estudadas que permitem discernir sobre os modos de actuação dos professores, admitimos que uma das dificuldades no ensino, no referido contexto, passa ainda pela falta de orientações. Por isso, defendemos que, no âmbito da formação contínua dos professores, urge uma aposta de orientação em matéria de correcção dos erros de escrita, organizando-se em espaços de reflexão contínua sobre as próprias acções, envolvendo também professores das outras áreas disciplinares. Como mencionamos, na parte introdutória, muitos professores das outras disciplinas atribuem a responsabilidade de correcção dos erros,

apenas aos professores de Português, seria então uma oportunidade nesse espaço de reflexão desmistificar esta ideia e apoiar um trabalho conjunto.

Sugerimos também que nesses encontros sejam, a partir de estudo de casos, partilhadas experiências e ideias teóricas e práticas inovadoras com vista a reforçar capacidades e competências no processo de tratamento dos erros de escrita. Referimo-nos à adopção de uma perspectiva pedagógica por parte do professor que, visa a auto correcção por parte do aluno, com o qual concordamos plenamente, na medida em que contribuirá para que o aluno ao longo do seu exercício de correcção, construa o seu conhecimento.

A verdade é que a visão do erro no processo de ensino é diferente da antiga. Em decorrência disso, exige-se da educação e especialmente dos professores, novas posturas fundamentadas numa reflexão sistemática, profunda e contextual, seguida de actividades pedagógicas coerentes.

Um outro aspecto seria envolver os alunos na tarefa de correcção das actividades, fazendo com que conheçam os códigos de correcção, ou seja, toda a forma de catalogação dos erros para que depois não sejam surpreendidos com atitudes pouco transparentes. O entendimento dos papéis do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem são relevantes. Portanto, o professor deve deixar de ser visto como o detentor do saber que veicula o conhecimento para o aluno e, no caso concreto dos erros, «emenda» o aluno, mas deve ser visto como o facilitador da aprendizagem, isto é, não deve dar respostas mas auxiliar os alunos, criando momentos onde o aluno que errou ultrapasse as suas dificuldades.

É importante ter em mente que o aluno através da correcção dos erros adquire novas aprendizagens, uma vez que é obrigado a rever conhecimentos anteriores, a fim de conseguir esclarecer aspectos confusos. O facto de corrigir o aluno não é por si só um meio que permita que o erro desapareça. Faz sentido que ele encoraje discussões entre os alunos, compare respostas e confronte opiniões sobre a validade de cada uma das respostas dadas, correctas ou não.

Dar oportunidades para que os alunos participem no processo de construção do conhecimento, nomeadamente, aumentando as actividades em que se promove o papel do aluno em constante negociação entre os diferentes elementos do processo educativo é uma estratégia relevante no processo de ensino. Esta é uma forma de aumentar a autonomia do aluno na aprendizagem, responsabilizando-o pela sua aprendizagem.

Ressaltamos anteriormente que o ensino da escrita antecede a correcção. Não constitui o objectivo desse estudo analisar os textos produzidos com vista a detectar os erros cometidos, mas reveladas muitas dificuldades a nível da escrita, entendemos ser pertinente que o professor antes da tarefa de correcção das produções escritas crie as condições e oportunidades para que os alunos aprendam a escrever. É indispensável que essas oportunidades de escrita sejam apoiadas por parte do professor, com orientações correctas e intervenções adequadas e interactivas, de modo a ganharem confiança em si próprios e a libertarem-se de certas dificuldades.

As tarefas devem ser bem definidas com o propósito de ensinar a escrita para fins comunicativos. Compete ao professor criar um clima ideal para a aprendizagem, fazendo com que os alunos se sintam à vontade para expressarem por escrito as suas ideias, pensamentos e sugestões. Não constitui tarefa fácil, mas de forma contínua e estratégica podem os alunos adquirir as bases fundamentais de organização textual.

Só praticando muitas vezes a actividade de escrita, os alunos serão capazes de assimilar o domínio de diversas técnicas e tomarem consciência que para produzir um texto é necessário obedecer a certos parâmetros. Constatou-se que dos oitos professores, um número pouco significativo considerou nas suas anotações feitas nos textos dos seus alunos, aspectos relacionados com a coerência global (componentes do texto que se apresentem de forma interligadas e interrelacionados), coesão textual (unidade de modo a ser possível determinar uma organização bem estruturada), entre outros aspectos da macro-estrutura.

Os contributos teóricos sobre a correcção dos trabalhos foram todos relevantes, na medida em que orientam o professor na sua actividade, permitindo-lhe escolher, seleccionar dos princípios anunciados, o mais eficaz e adequado, dentro de cada contexto. O professor só consegue ter um bom desempenho durante a sua prática pedagógica se realmente souber adequar os métodos.

Chamamos a atenção para a questão do professor reflexivo, no que toca à questão dos erros cometidos pelos seus alunos na produção escrita, em particular, para a possibilidade de prever situações problemáticas que possam surgir na sala de aula, e planificação de actividades que as permitam ultrapassar.

Apreendemos que, o investigador/professor no exercício da sua tarefa de correcção dos erros deve considerar certos critérios que o permitem definir, por exemplo: se corrige tudo o que está mal, isto é, quando os erros são em grande número se deve assinalar todos eles, para não desencorajar o aluno; se selecciona os mais significativos, consoante os objectivos do exercício; se estabelece uma hierarquia quanto à gravidade dos erros e a classificação dos mesmos; quando tratar o erro: de imediato, a curto prazo ou mais tarde, etc.

Para além disto, e para finalizar, consideramos que as dificuldades levantadas poderão contribuir para alertar os professores para esta temática. É que muitas vezes, o professor não reflecte sobre determinado elemento, porque a sua atenção nunca foi despertada para esse assunto e, por isso, não teve oportunidade de encarar os problemas que enfrenta como desafios que ele próprio pode ultrapassar.

O ensino eficaz da Língua Portuguesa e a sua aprendizagem constitui o sucesso das outras áreas disciplinares, daí a exigência de se fazer um trabalho responsável, envolvendo todos os agentes responsáveis neste processo de ensino e aprendizagem. Todo esse quadro é um processo complexo na medida em que requer, além das competências científicas, pedagógicas, um certo grau de profissionalismo, para contornar as dificuldades e gerir os novos desafios. É de merecer um esforço de todos, porque o que se nota é que a Língua Portuguesa, apesar de ocupar um lugar de destaque em Cabo Verde, a sua aprendizagem ainda está num nível muito aquém do desejado.

Este trabalho, apesar de nos ter permitido chegar a algumas conclusões, suscitou novas questões para investigações futuras. Consideramos pertinente que, num estudo posterior, seja possível realizar algum estudo que dê continuidade a este. Desta feita, os objectivos que nortearão uma futura investigação prendem-se com a necessidade de reflectir sobre essa questão a nível nacional. É fundamental fazer uma avaliação exaustiva dos procedimentos dos professores a fim de se estabelecer criteriosamente as estratégias de intervenção adequadas.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. (2002). Didáctica e Novas Competências na Formação de Professores de Línguas na Europa. In *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Línguas. Nº 10*. Lisboa: edições Colibri (Escola Superior de Educação de Santarém).

ALLWRIGHT, D. BAILEY, K. (1991), “Focus on Language Classroom”: In *Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: C.U.P.

AMARAL, M. J. (1994), *Reflexões sobre a Correção do Erro na Aprendizagem da Língua Inglesa*. Estudo realizado no âmbito da cadeira (opção) - Cultura da Comunicação – durante a componente curricular do Mestrado em Supervisão (1993-95). Universidade de Aveiro.

AMARAL, M. J. (1996), *O Erro como Processo Consciencializador da Aprendizagem da Língua Inglesa: uma proposta de formação de professores reflexivos baseada no estudo de casos*, Universidade de Aveiro.

AMOR, E. (1993), *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*, Lisboa, Texto Editora.

AMOR, E. (1997), *Didáctica do Português*, Lisboa, Texto Editora.

AMOR, E. (2001), “Repensar a (Didáctica da) Escrita: Breves Reflexões”, In *Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita, Ensinar a Escrever*. Teoria e Prática. (org), Universidade do Minho, Julho de 1999, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

ANÇÃ, M. H. (1999), Da Língua Materna à Língua Segunda, *Revista Noesis*, nº 51, Jul./ Set. Universidade de Aveiro.

ANÇÃ, M.H. (2002), “ A Língua Portuguesa em África”, *Revista Internacional De Língua Portuguesa*, vol. I, nº2, AVL, Lisboa.

ANÇÃ, M.H. (2005a). “Comentário da Conferência de Maria José Grosso: “O Ensino /aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”, in *Palavras*, Nº 27. Associação de Professores de Português. APP, Lisboa.

AZEVEDO, F. (2000a), *Ensinar e Aprender a Escrever: Através e para além do erro*, Porto, Porto Editora.

AZEVEDO, F. (2000b), *Análise do Erro ao Ensino-Aprendizagem da escrita. Um estudo com alunos do quinto ano de escolaridade*, Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.

BACHELARD, G.(1986), *La formation de l'ésprit scientifique* (1ªedição 1934). Paris: PUF.

BAPTISTA, M. (2005), *Análise e interpretação do erro Ortográfico*, um estudo com alunos do 4ºano de escolaridade.

BARBEIRO, L. F. (1994). *Consciência metalinguística e expressão escrita*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, 32-97.

BARBEIRO, L. (2000). *Os alunos e a expressão escrita: Consciência metalinguística e expressão escrita*. Textos de Educação. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBEIRO, L. (2001). “A Dimensão Criativa da Expressão Escrita”, *In Actas do Encontro de Reflexão sobre o Ensino da Escrita, Ensinar a Escrever*. Teoria e Prática. (org), Universidade do Minho, Julho de 1999, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

BARBEIRO, L. (2003). *ESCRITA – Construir a Aprendizagem*. Departamento de Metodologia da Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.

BARBOSA, J.(1994), “Pistas para uma gestão pedagógica do erro”, Noesis.

BARTRAN, M. & WALTON, R. (1991), *Correction: Mistake Management, A Positive Approach for Language Teachers*. Oxford: LTP (Language Teaching Publications).

BELL, J. (1999). *O Ensino da escrita, da teoria às práticas pedagógicas*. 1ª ed. Braga: Universidade do Minho.

BEREITER, C.(1980), *Development in writing*. In Gregg, L. W; Steinberg, E. R. (eds.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- BESSE, H.** (1987). «Langue Maternelle, Seconde et Étrangère». *Le Français Aujourd'hui*. Nº 78. Saint-Cloud: Crédif, E.N.S. pp.9-15.
- BESSE, H. & PORQUIER, R.** (1991). «Analyse contrastive et analyse des erreurs», in *Grammaires et Didactiques de Langues*. Col. LAL. Paris: Crédif. pp. 200-215.
- BRUMFIT, C.** (1977), *Correcting Writing Work*, em *Modern English Teacher*, vol 5(3), September, Reproduzido em C. Brumfit, (1980), *Problems and Principles in English Teaching* Oxford: Pergamon Press.
- CABRAL, M. L.** (2004). *A escrita processual na aula de Inglês*, Centro de Estudos Linguísticos e Literários, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Faro: Universidade do Algarve.
- CARDOSO, M.I.O.** (1989). *A Análise do Erro e a Realidade Social*, Tese de Mestrado na área Didáctica do Inglês, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CARVALHO, J. A. B.** (1991), *O Domínio da Expressão Escrita nos Novos Programas de Português*. Comunicação apresentada no Encontro sobre os Novos Programas. Braga: Universidade do Minho.
- CARVALHO, J. A. B.** (1992), “Ensinar a Escrever a partir dos novos Programas de Língua Portuguesa”. In AAVV, *Actas do Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística (Linguística e Ensino-Aprendizagem do português)*. Viana do Castelo: A.P.L., pp. 85-92.
- CARVALHO, J. A. B.** (1999), *O ensino da escrita. Da teoria às práticas pedagógicas*, Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e psicologia, Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).
- CASSANY, D.** (1994). *Enseñar Lengua* Editorial Graó, Serveis Pedagògics C/ Francesc Tàrrrega, Barcelona.
- CASSANY, D.** (2000). *Reparar la Escritura: Didáctica de la Corrección de lo Escrito*. Barcelona: Biblioteca de Aula/Editorial Graó. de Serveis Pedagògics.
- CONSELHO da EUROPA.** (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação* (trad.). Porto: Edições ASA.
- CORDER, P.** (1967). *The significance of learner's Errors*. IRAI. Heidelberg, V.5, 4, 161-170.

CORDER, S. P.(1980a). “Dialectes idiosyncratiques et analyse d’erreurs”. *Langages*, 57, 17-28.

CORDER, S. P. (1980b). “La sollicitation de données d’interlangues”. *Langages*, 57, 29-38.

CORDER, S. (1980^a). «*Que signifient les erreurs des apprenants?* », in *Langages*, N° 57. pp. 9-15.

CORDER, S. Pit (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.

CORTESÃO, I & MALAFAIA, R. (1993). *Olhar e melhorar a escola – uma contribuição para o sucesso escolar*. Porto, ASA.

CURY, H.(1988), *Análise de Erros em demonstrações de geometria plana: um estudo com alunos de 3º grau*, dissertação do Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CURY, H.(1994), *As Concepções de Matemática dos professores e suas formas de considerar os erros dos alunos*, tese de doutoramento em educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CURY, H. N.(2004), *Análise de erros: o que podemos aprender com as respostas dos alunos*, São Paulo.

DELGADO – MARTINS, M. (1993), “ Brincar com a linguagem, conhecer a língua, fazer gramática”, In. *Linguagem e Desenvolvimento*, Braga, Universidade do Minho, 9 - 16)

ECCO, U. (2008), *Como se faz uma Tese em Ciências Sociais*, 14^a edição, Lisboa.

EDGE.J. (1989), *Mistakes and Correction*. New York, Longman.

ELLIS . R. (1997). *The Study of Language Acquisition*. Hong kong : Oxford University Press.

FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlingua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa Grupo Didascália, S.A. Espanha (1^a Edição).

FERNÁNDEZ, S. (2003), *Proposta Curricular y Macro Común Europeu de Referência, Dessarrollo por Tareas*, Ministério de Educación, Cultura y Desporte, Editorial Edinúmen, Madrid.

FERRIS, D. (2002), *Treatment of error in Second Language Student Writing*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

FIGUEIREDO, F. J. (2004), *Aprendendo com os Erros: Uma Perspectiva Comunicativa de Ensino de Línguas*, 2ª ed. Revista e ampliada, Goiânia, UFG.

FISCHER, G. & CORREIA, M.ª da L. (1999). “Aprender a ensinar Português como Língua não Materna”. in *Noesis*, Nº 51. Pp.27-29.

FLOWER, L. & HAYES, J. (1981), A cognitive process theory of writing, In RUDELL, R. RUDELL, M. & SINGER, H. (eds.) (1994). *Theoretical Models and processes of Reading*. New York: International Reading Association, pp. 928-950.

FLOWER, L. (1987), “*The Role of Task representation in Reading-to-Write*”, Report 2 of Reading of Writing to Write: Exploring a cognitive and Social Process, University of California, Berkeley, Junho.

FREIRE, M. G. (2007), *O Ensino do Português LE a partir do Caboverdiano LM*, Tese de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

FRIAS, M. J. (1992). “*A análise do erro e das interlínguas*”, *Língua Materna – Língua Estrangeira: uma relação multidimensional*. Porto: Porto Editora, 63-76.

FRIES, CH. (1945), *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, University of Michigan Press.

GARGALLO, I. S. (1992), *La Enseñansa de Segundas Lenguas–Análisis de Errores en la Expresión Escrita de Estudiantes de Español Cuya Lengua Nativa es el Serbo-croata*. Universidade Cimplutense de Madrid, Madrid.

GROSSO, M. J. (1999), *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*, Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

GROSSO, M. J. (2004). “*O ensino-aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas*”, in *Palavras*. Nº27, pp.37-39.

GROSSO, M. J., (2005), «Língua Estrangeira / Língua Segunda», in *Dicionário Temático da Lusofonia*, ACLUS, Textos Editores, Lisboa.

GROSSO, M. J. (2005), “O Perfil do Professor de Português para Falantes de Outras Línguas numa Sociedade Multicultural”, in R. Bizarro e F. Braga, *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras, Reflexões, Estudos e Experiências*, Porto Editora.

HENDRICKSON, J. M. (1978). *Error Correction in Language Teaching: recent theory, research, and practise*. Modern Language Journal.

KESSLER, C. (1984), *Language acquisition in bilingual children*. In N. Miller (ed), *Bilingualism and Language Disability: assessment and remediation*, London, Croom Helm.

KLEIMAN, Â. (1993), *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes.

KOUTIVA, I. & STORCH, G. (1989). *Korrigieren im Fremdsprachenunterricht: Übungen zu einem Stiefkind der Fremdsprachendidaktik*. Info DaF, Vol. 16.

KRASHEN, S. (1982). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.

KRASHEN, S. (1983). *The Natural Approach*. Englewood Cliffs, NJ : Alemany Press, Regents Hall.

LADO, R. (1957), *Linguistics Across Cultures, Applied Linguistic for Language Teachers*, Ann Arbor, Universit of Michigan Press.

LARRUY, M. (2003), *L'interprétation de l'erreur*. Didactique des Langues Étrangères. Collection Dirigée par Robert Galisson. Paris: CLE International.

LIBERALI, F. (1994), *O Desenvolvimento Reflexivo do Professor*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: LAEL/PUC.

LOPES, A. M. (2003), “A aula de Português”: *Reflexão crítica sobre a prática de ensino da produção escrita*, Edições Calabedotche – São Vicente, Mindelo.

LUDKE, MENGA; ANDRÉ, Maria Elisa Dalmazo Afonso de.(1986), *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MARTINS. J .P. (1985). *Fundamentos, Planejamento, Metodologia e Avaliação*, In Didáctica Geral, São Paulo, Editorial ATLAS, S.A.

MORREIRA, A. (1992). *Gestão de Erros e Desenvolvimentos da Flexibilidade Cognitiva dos alunos Futuros Professores*, CIDI In E4, Universidade de Aveiro.

NORRISH, J. (1987). *Language Learners and their Errors*, London: Macmillan: ELTS.

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

PEREIRA, A. & POUPA, C. (2003). *Como escrever uma tese, monografia ou livro científico usando o Word*. Lisboa: Sílabo.

PEREIRA, R. (2004). *A escrita e o erro em crianças cabo-verdianas do 1º CEB*. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PINHEIRO, A. (2007). *O Desenvolvimento da Capacidade de Elaboração Escrita*, 1ª edição.

PORQUIER, R.(1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Tesis.Paris: Univ. de Paris VIII.

PORQUIER, R. & FRAUENFELDER, U. (1980). *Enseignants et apprenants face à l'erreur*, ou de l` autre côté du miroir in *Le Français dans de monde*, nº 154.

REBELO, D. (1990). *Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

REIS, C. e ADRAGÃO, J.V. (1990), *Didáctica do Português*, Universidade Aberta, Lisboa.

RICHARDS, J.(1973). *A Noncontrastive Approach to Error Analysis*, Em Oller, J. W. & Richards, J.C. (Eds.) (1973) *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.

RICHARDS, J.(1974), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*, London: Longman.

RICHARDS, J.C. (1978). *Introduction: Understanding Second & Foreign language Learning*. Issues & Approaches, Rowley, Mass. Newbury House Pub.

RICHARDS, J. C. e ROGERS, T. S. (1985). *Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

RICHARDS, J. & NUNAN. D. (1997). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

SANTOS, O. (1994). “Um Modelo de Estratégia de Ensino – Aprendizagem da leitura e da Escrita na Língua Materna”. In FONSECA, I. (org.) *Pedagogia de escrita perspectivas*. Porto: Porto Editora.

SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco: Jossey Bass.

SCHÖN, D. (1992). “Formar Professores como Profissionais Reflexivos”, In Nóvoa, A. (coord.) *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

SERAFINI, M. (1989), *Como se Faz um Trabalho Escolar: Da escolha de um tema à composição de um texto. A avaliação didáctica da escrita*, 4ªedição., Lisboa, Editorial Presença. (Tradução de Arminda Puga, 1986).

STROUD, C. (1997), “Os conceitos linguísticos de “erro” e “norma”, In Stroud, C. e Gonçalves, P. (1997), (Orgs), *Panorama do Português Oral de Maputo*, Volume II - A Construção de um Banco de Erros, Maputo, INDE.

STROUD, C. & Gonçalves, P. (1997). *Panorama do Português Oral do Maputo*. Volume I. Objectivos e Métodos. Moçambique: INDE (Cadernos de Pesquisa, N° 22).

SHULMAN, L. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, Educational Researcher.

TORRE, M. G. (1985), *Uma Análise de Erros – Contribuição Para o Ensino da Língua Inglesa*. Tese de Doutoramento Universidade Porto: Fac. Letras.

TORRE, M. G. (1991). *Sinais de (mais uma) Mudança no Ensino das Línguas Vivas Estrangeiras*. Actas do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino. Universidade de Aveiro, Novembro, 1991.

TORRE, S. (1993), *Aprender de los errores*, Madrid, Editorial Escuela Española.

TOVELA. S.A.F. (2000). *Análise do Erro no âmbito do Português Língua Segunda – caso da 7ª classe em Moçambique*, Dissertação de Mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro.

TOVELA. S.A.F. (2004). “Análise do Erro no âmbito do Português Língua Segunda – caso da 7ª classe em Moçambique”, In SÁ, M.H.A, ANÇÃ, M.H. e MORREIRA, A. (coord.) *Transversalidades em Didáctica das Línguas*, Aveiro: CIDTFF/Universidade de Aveiro.

VARAUD, M. (1993). “A Leitura e seus problemas”. In *Saúde e Lar*, Setembro, Lisboa.

VÁZQUEZ, G. (1999), *Errores? Sin falta!*, Edelsa Grupo Didascalía, S.A. Madrid.

VADEMÉCUM, (2005), *Para la Formación de Profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera(LE)*, Sociedad General Española de Librería, S. A., Madrid.

VESLIN.J. O.(1992), “*Corrigir des Copies, Hachette*”: Paris (32-36), Tradução de Maria José Dias, Adaptação e Supervisão de Jorge Pinto e Leonor Cunha Leal;

VYGOTSKY, L. S. (1930). *Internalização das Funções Psicológicas Superiores*. In COLE, M. e tal (Org), *A Formação Social da Mente*. S. Paulo: Martins Fontes.

Anexos

Questionário

Este questionário, elaborado no âmbito do trabalho de Dissertação de Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, destina-se a conhecer a sua opinião sobre vários aspectos considerados pertinentes para o estudo do tema Tratamento do Erro na Produção escrita: *Análise das Estratégias de Correção dos Textos Escritos*.

Neste âmbito, consideramos que a sua colaboração no preenchimento deste questionário, de carácter anónimo, é de extrema relevância. Para responder deve, conforme os casos, marcar um x na (s) resposta (s) que considerar adequada (s) e, ainda completar os espaços em branco com as respostas relativamente às questões que lhe são colocadas.

1- Sexo:

Masculino	<input type="checkbox"/>
Feminino	<input type="checkbox"/>

2- Idade:

<25	<input type="checkbox"/>
25 a 35	<input type="checkbox"/>
35 a 50	<input type="checkbox"/>
> 50	<input type="checkbox"/>

3- Naturalidade:

4- Formação Académica:

5- Há quantos anos lecciona a disciplina de Língua Portuguesa?

6- Para si, qual é a finalidade de corrigir um trabalho produzido por um aluno? (Escolha a opção que achar mais adequada).

1	Ajudar o aluno a tomar consciência das suas dificuldades	<input type="checkbox"/>
2	Ajudar o aluno a tomar consciência das suas dificuldades e aprender a partir do erro	<input type="checkbox"/>

7- Na sua opinião, corrigir um texto produzido por um aluno constitui uma tarefa fácil ou difícil? Justifique a sua resposta.

8- Aponte o(s) procedimento (s) que considera eficaz (es) durante o processo de correção de um texto escrito? (marque um x nas casas correspondentes às respostas que considerar adequadas)

1	Sinalizar todos os erros existentes visando a correção pelo aluno	
2	Fazer anotações vagas	
3	Reescrever as palavras e/ou frases, apresentando ao aluno um texto correcto	
4	Catalogar os erros	
5	Descrever e classificar os erros	
6	Avaliar a gravidade do erro e definir o seu tratamento	
7	Outros que de acordo com a sua prática pedagógica entende serem relevantes	

9- Na sua opinião, que razões estariam na origem do aparecimento dos erros? (marque um x nas casas correspondentes às respostas que considerar adequadas, e indique caso achar conveniente outras razões).

O professor do ensino básico não ter desenvolvido nos alunos a competência da expressão escrita (Ineficácia do ensino)	
Interferência da língua materna do aluno	
Pouca prática da produção escrita no contexto de sala de aula	
Outras	

Data ____/____/____

Muito obrigada por ter respondido!

AR1 (P1-E1)

Composição

O Carnaval

Eu gosto muito do carnaval, das desfiles, das danças, da festa porque faz-nos utilizar a nossa imaginação, transformando naquilo ^{que} nós queremos, como por exemplo, uma colega minha quer ser princesa, por isso, no carnaval, ela pode realizar o seu desejo tão querido.

Eu queria entrar num grupo de carnaval, quando eu era mais pequena, porque era muito bonito mas, agora eu agora não quero agora, porque acho que é mais bonito se visto de longe.



Composição

"O Carnaval"

O Carnaval é no dia 24 de Fevereiro.

Eu gosto da festa do Carnaval.

No ano passado eu participei no desfile de Carnaval no Grupo Carnavalesco "Vindos d'África" e estava fantasiada de sinha e ~~eu~~ ^{poderei} tinha adorado a fantasia. Mas tenho uma

coisa a dizer: é que eu acho que o Carnaval da ilha de Santiago merece ser ~~simbolizado~~ ^{simbolizado} porque muitas pessoas acham que o Carnaval é dia de fazer barbaridades, porque eu vejo no desfile várias pessoas ~~usando~~ ^{usando} de óleo, lama etc. O Carnaval não deve ser assim porque as pessoas devem ^{se} respeitar a si mesmo e as outras pessoas como (crianças, idosos, e até Adulto e jovem) não devem fazer assim. Acho que deveriam ir ao desfile com uma fantasia q seja Apropria-
do, etc.

Este ano espero não ver essas coisas etc

Carnaval

Eu acho que o carnaval que é uma festa boa
 possede. Mas também o carnaval no carnaval
 muitas festas se fantasiam, muitas crianças sentem
 muito de algumas fantasias, algumas pessoas
 vão ao carnaval sem meias. O Carnaval é no dia
 24 de fevereiro. Como diz a primeira palavra
 carnaval é uma manifestação da carne ou corpo,
 eu adoraria ir ao carnaval mas este ano não
 sei se vou.

Eu gosto do carnaval porque é feriado e posso
 descansar neste dia.

Um dos lugares que se fazem o carnaval mais
 linda do mundo é no Brasil propriamente no
~~estado~~ na Baía.

O meu país não é um país rico por isso não tem
 as condições de fazer muito no carnaval.

Eu sou de Santiago mas tenho de confessar que na
 ilha de S. Vicente se faz um carnaval mais lindo
 do que aqui em Santiago.

Atu (P1-E1)

"O carnaval"

O carnaval ^{deste ano,} é celebrado no dia 24 de Fevereiro.

Carnaval surgiu devido a necessidade de estar livre no mundo.

Para mim, carnaval é um dia muito divertido, porque no carnaval as pessoas vivem de alegria, para se fantasiarem como quiserem.

Nesse dia podemos expressar toda a nossa alegria de viver.

O carnaval

O carnaval é muito bom para quem gosta, como eu, eu gosto ~~o~~ ~~do~~ carnaval. Eu já vi o desfile de carnaval duas vezes, ~~esta~~ ~~o~~ ano espero ver ~~melhor~~ ~~do~~ que todos os anos, ~~mas~~ ~~se~~ que não sei se vou ver este ano ou não, queria muito ir ~~lá~~ porque gosto dele. O carnaval é uma tradição que se comemora todos os anos, e em comemoração, ele é no dia 24 de Fevereiro, eu já vi o carnaval de ~~Brasília~~ também e é muito bom, lá eles têm máscara na cara e ficam felizes que dá as ~~medo~~ ~~as~~ pessoas medo. Eu gosto muitíssimo do carnaval, o carnaval é sempre festa muito infantil e eu ~~o~~ gosto.

Festa de Carnaval

Eu fui ver o desfile de carnaval e gostei, porque havia muitos grupos lindos e organizados.

Havia pessoas mascaradas, homens vestidos de mulheres. Estava tudo lindo. Eu não participei em nenhum dos grupos, mas eu gostaria de participar num

grupo (que se chama "gamal"*) gostei do modo como eles organizaram o carnaval. É uma das festas

de São Paulo em que as pessoas brincam, divertem-se, mascaram etc.

Eu gostaria de vestir o traje do grupo de "Cruz Vermelha" porque a cor dos trajes eram lindos.

O grupo (que se chama) de gamal os rapazes vestiram de branco.

Gostei do branco porque o branco representa a paz.

Linda. Nesse grupo tinha capoeiristas. O branco representa a paz e é disso que o nosso país precisa.

* Afro - Abel Djassi

Trabalho sobre gosto de comida.

Vol

Eu gosto e eu mesmo tempo
mais gosto de Comedor.

gosto porque Somalia, dancia
e Aringua e campo. clato gosto
porque esta dissentimentes e
alguns feridos. pura mim e co
merval e com momeira de re
presentar o cultura (torcas) e
desent posses etc.

~~Nunca~~ ~~has~~ ~~particip~~ ~~mais~~ ~~gostaria~~
de ~~participar~~ no ~~grupo~~ de ~~gosto~~
para ~~mim~~ o ~~trabalho~~ que ~~foi~~
mais ~~bonito~~ ~~foi~~ ~~dele~~ ~~de~~ ~~eu~~
~~foi~~ do ~~grupo~~ ~~dele~~ ~~gostaria~~ de
~~dancas~~ de ~~trabalho~~ ~~de~~ ~~polimosa~~.
Tambem ~~ah~~ o ~~publico~~ ~~tem~~ o
~~ganizado~~. ~~a~~ ~~palica~~, ~~calma~~ e ~~fe-lo~~
~~mais~~ ~~talmente~~, ~~os~~ ~~seus~~ ~~sejam~~
~~valentes~~, ~~me~~ ~~foto~~. ~~o~~ ~~gostaria~~ ~~dele~~
~~que~~ ~~meu~~ e ~~tem~~ ~~publico~~ ~~publico~~
~~mais~~ ~~assim~~ ~~mesmo~~ ~~desfilou~~
~~sem~~. ~~li~~ ~~alguns~~ ~~dos~~ ~~meus~~ ~~col~~
~~gos~~. ~~ai~~ ~~foi~~ ~~de~~ ~~bruso~~ e ~~mesmo~~
~~chato~~ ~~timba~~ ~~eslam~~ ~~em~~ ~~brigo~~,
~~de~~ ~~tambem~~ ~~mequidorme~~,
e ~~desfilou~~

Festa de carnaval

(14)

É uma festa muito divertida porque
 adoro ver os grupos a ~~participar~~
 com ~~roupas~~ ~~coloridas~~
 e ~~vestidas~~ e a seu gosto
 com ~~roupas~~ ~~vestidas~~ a moda
 de carnaval. ~~etc.~~

Eu não participei em nenhum
 grupo mas o meu grupo
 prefere o ~~tipo~~ ~~de~~ ~~roupas~~ -

~~o~~ Carnaval é uma festa fantástica
 que se ~~participa~~ ou é
 uma festa que se ~~realiza~~ em
 todo país. ~~Foram~~ ~~palavras~~ ~~Brasil~~.
 - ~~gostaria~~ ~~de~~ ~~participar~~ ~~em~~
 grupos.
 - ~~gostaria~~ ~~de~~ ~~vestir~~ ~~de~~ ~~roupas~~
 de carnaval.

Em todo o Brasil há uma festa de
 carnaval e a melhor é a festa de
 São Paulo de São Vicente porque
 é a melhor do Brasil.

Carnaval é uma festa muito

tema: A festa de carnaval

O carnaval é uma festa que se comemora praticamente em todo mundo. O carnaval é comemorado todos os anos variando os meses, e particularmente os países.

Como por exemplo o carnaval no Brasil é comemorado desde o mês de janeiro até ao fim de fevereiro.

É uma festa que é comemorada com muita música, calor e sombira.

Particularmente eu gosto muito do carnaval porque acho uma festa linda e colorida.

É pena que em Cabo Verde só a ilha de S. Vicente e a ~~ilha~~ ^{a série} S. Nicolau é que levam a festa de carnaval, mais ~~na~~ ^{na} capital do país onde eu more o carnaval não é tão comemorado porque ainda existem poucos grupos para o desfile mas em geral adoro muito o carnaval.

Não participei ainda em nenhum desfile, infelizmente, mas gostaria muito de participar.

Gostaria de usar, num ~~desfile~~ desfile se um dia eu participar, uma roupa que representasse o nosso meio ambiente.

A festa do carnaval

* A festa do carnaval é uma festa feita todas as anos em que as pessoas se mascaram, tem muita festa e muita alegria.

* Eu gosto da festa do carnaval, porque é muito bonita, as pessoas dançam, cantam, tem pessoas mascaradas etc. Eu gosto muito da festa do carnaval de Cabo Verde, as escolas dançam, eu sou angolana vi apenas uma vez a festa do carnaval de Cabo Verde e gostei muito, tem desfile de escolas, pessoas dançando, outras cantando, é muito bonito.

* Eu nunca participei em algum grupo de desfile, mais gostaria de participar, porque eu acho bonito, as roupas que os dançarinos vestem ~~todas~~ ^{em} ~~roupas~~ ^{roupas} da mesma cor. No ano passado eu vi um grupo que os dançarinos ~~foram~~ fantasiaram-se de piratas, tinha um ~~carro~~ ^{carro} com forma de navio, estava muito bonito, eu gostei bastante, também gosto das vestidas que as meninas vestem ~~em~~ ^{em} adro ~~brida~~ ^{brida} ajira.

* Se eu fosse participar de um grupo de desfile eu preferia fantasiar-me de Zumbi porque eu gosto de assustar as crianças, por mais que seja errado eu gosto, acho divertido as crianças serem espavoridas.

Composicao Sobre a festa de carnaval

A festa de carnaval é uma festa que as pessoas come, moram, desfilam, ~~ri~~ cantando e gritando pelas ruas. Eu gosto muito da festa de carnaval porque é uma festa muito animada e divertida.

Eu nunca participei em nenhuma festa de carnaval, mas queria muito participar.

A festa de carnaval que já assisti foi em Santiago (Pinoia). O grupo chamava-se "roda viva".

No carnaval que está aproximando queria participar vestida de fantasia de princesa, ou também rainha. O carnaval é composto por: porta Bandeira, rainha, rei, damas, figurantes, bolucardes, e a pessoa que vai cantando. O rei e a rainha vão desfilando em cima do andor, os figurantes vão desfilando no chão, as damas também vão em cima do andor, os bolucardes vão tocando e a cantar vai cantando. Neste carnaval queria que fosse o melhor carnaval do mundo.

composição sobre a carnaval.

Eu não gosto de carnaval porque nes-
ta festa usam-se muitas máscaras e
há muitas pessoas desfilando de um
lado para outro, há tantas gritarias
enfim, nesse dia fazem ~~se~~ muito
barulho.

Nunca participei em nenhum grupo de
desfile, porque não gosto de usar as
fantasias de carnaval, não sinto bem
conhecer no meio de tantas pessoas
gritando e fazendo muita bagunça.

A festa de carnaval é comemorada
com muito brilho. Aqui em casa
verde esta festa é preparada com apoio
de algumas instituições, nomeadamente
a câmara municipal, também com apoio
de algumas casas comerciais, com apoio
de pessoas que interessam muito pela
festa.

A preparação para a festa de carnaval
demora alguns meses e durante esse
tempo as pessoas que organizam esta
festa andam sempre cansadas e preocupa-
das com o arranjo da festa. Na mesma ci-
dade esta comemoração é feita com muita
animação por parte das pessoas e tam-
bem dos grupos de sateadeiras em-
bora já em s. Vicente a festa de car-
naval é feita com mais brilho e mais
pompria.

A festa de carnaval

Carnaval é uma festa muito animada que se comemora com muita folia e com fantasias de tipos variados.

Eu gosto muito da festa de carnaval porque brincamos para desfilarmos, fantasiados e com músicas para cantar.

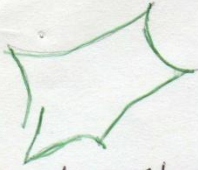
A festa de carnaval é uma das festas que eu mais gosto porque brincamos, pulamos, cantamos, gritamos, e maravilhamos.

No carnaval muitas pessoas inscrevem para participar, como por exemplo: a rainha, o rei memo, a festa bandeira, os figurantes etc. É no andar que a rainha e o rei memo vão andando e dançando.

Eu já participei ^{numa} (em+uma) festa de carnaval realizada na Ponta do Sol em Santo António. O grupo tinha o nome de "maravilhas do Oceano". Eu fui vestida de jeoninha, dancei, cantei e brinquei muito com as minhas colegas, diverti-me imenso. Eu já assisti às festas de carnaval de: Santo António (Ponta do Sol e Ponta da Moura) e São Vicente (Mindelo). Neste carnaval que está a aproximar eu não quero participar em nenhum grupo, mas queria assistir. Eu espero que este carnaval seja o melhor de todos, que seja com mais folia e alegria.

AL₁ (P3-E3)

Carnaval



$\frac{24}{20}$

Carnaval, essa festa que circunda as festas fora os ruas, promove desfiles luxuosos e muitos excessos em geral.

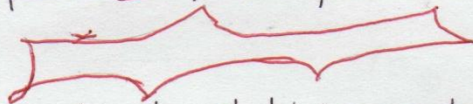
A origem do carnaval está ligada a festas que antecedem o jejum antes do Páscoa (Quaresma).

O carnaval é uma celebração que envolve desfiles, enfeites, festas folclóricas e comilância que é comum nos países católicos.



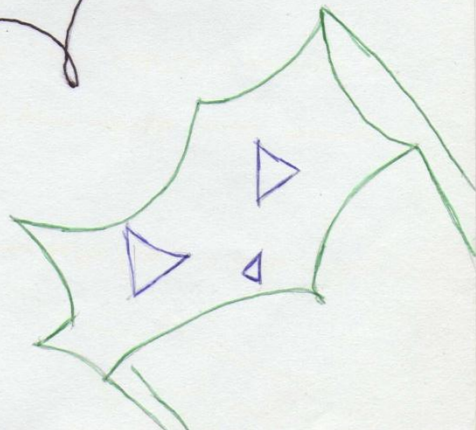
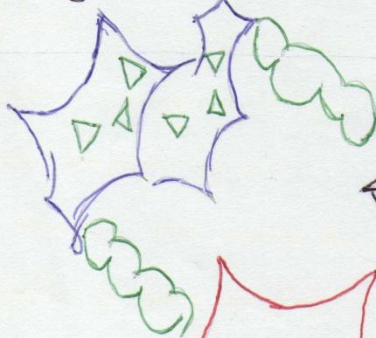
A palavra Carnaval vem da palavra latina "Carnevarium" que significa eliminação da carne.

O primeiro carnaval foi em Egito na festa de Osiris, o evento que marca o recuo das águas do Nilo.



Eu já participei em alguns desfiles de carnaval e gostei muito de participar e espero participar de outro desfile de carnaval.

Eu gosto muito do carnaval.



Eu nunca participei num desfile de carnaval, mas fui para a cidade - Inglaterra para ver o desfile de ano.

Eu adorei!

Mas também alguma coisa coisa aconteceu quando o desfile queria começar? houve guerra; alguns bandidos começaram a atirar pedras e todo mundo correu.

Quando a polícia chegou prenderam os bandidos e libertaram, e as pessoas juntaram outra vez para ver o carnaval.

Quando o carnaval começou, vi, muitos jovens a dançar com diferentes fantasias e foi lindo.

Se fosse eu, eu vestiria de bobulita porque eu adorei ~~a~~ bobulitas. E ficaria a dançar no desfile e sair para todo mundo.

Mas não dá porque a minha religião não me deixa ir ao carnaval.

Quem me dera, ir pela primeira vez!!

O carnaval é grande festa com desfiles e bailes de máscaras.

O carnavalesco é lindo e maravilhoso.

Carnaval

AP3 (P1-E3)

$\frac{18}{20}$

A primeira vez que eu desfilei, foi na minha ex-escola Lavadores, quando eu estava na 1ª classe. Já desfilei em todos os anos na Avenida Cidade Lisboa.

Ainda me lembro de todos os trajes, começando da 1ª classe, que fomos de qualquer coisa (nem traje - específica); na 2ª classe fomos de "Emma", já que o tema era sobre "os alimentos"; na 3ª classe desfilamos de "Pequena Sereia"; na 4ª classe apresentamos^{nos} de "Floresta"; na 5ª classe fomos de "Cinderela" e por último, na 6ª classe desfilamos de "Estrela do Mar".

O que eu mais queria, era que um dia, eu pudesse desfilor no liceu como rainha, e usasse o traje da "Mãe da Princesa Amelise", nos desenhos unimados: "A Princesa e a Plebeia".

No carnaval podemos rir de tudo e divertir, só o que não podemos esquecer que será tudo na paz e muito divertimento.

O meu maior sonho é ver pessoalmente o desfile do carnaval em Rio de Janeiro (Brasil).

No carnaval o que eu mais gosto de ver é a rainha e o rei desfilarem de braços-dados.

Por mim, carnaval é uma festa muito linda e cheia de divertimento.

APU(91-E3)

$\frac{11}{10}$

Carnaval é uma festa comemorada no dia 21 de Fevereiro.

Carnaval é uma festa de fantasia.

NO Carnaval em costume tem pessoas mascaradas.

Carnaval é uma festa muito divertida.

Carnaval é uma festa que todas as pessoas se mascaram.

Carnaval é uma festa de alegria.

As minhas Férias de carnaval
e cinzas.

Parágrafo As férias de carnaval e cinzas foram
equilibradas.

No dia de carnaval foi espetacular, apesar
de nao ir ao carnaval, porque todos
queriam ir e eu pedi que todos fossem
e eu ficava em na casa e foi divertido,
porque estava a jogar cartas no
computador.

parágrafo Quarta feira, dia de cinzas, foi pra
missa. depois fui pra casa que
almocei. peixe seco, com batatas doces e
inglesas, couve, repolho, cenoura e
"lerm" com "trotzida" que estava
uma delicia..

parágrafo E assim foram as minhas férias.



« As tradicionais férias de Carnaval e Cinzas »

No primeiro dia das minhas férias de estive, ^{das} das colzy e meia ao meio dia a jogar, depois almoço e sai para andar por e por infelicidade encontrei o Igor a jogar com os outros amigos e com o seu primo, entendi no jogo sem poder muito até que foi divertido, os meus dois primos estavam lá, ^{mas} mas não participaram do nosso jogo.

Depois, logo após a nossa aventura do dia, Uli a discussão dos meus primos para ~~com~~ decidirem quem iria lutar na mesma banda

que eu, mas não tardou e
minha ^{mae} os quês no quarto de
espede. hospede

No dia seguinte acordo - nos
tomamos o nosso pequeno almoço
fizemos um passeio, fui a
casa do Igor e estava-
lo a mãe dele, a Chanda,
e ela me convidou para
entrar e festejar o aniversário
com eles, mas eu não aceitei.

Quando eu fui ao carnaval
eu, ~~o~~ minha mãe, ~~o~~ os meus
primos e a minha irmã
Vi alguns dos meus colegas
de sala, como o Jefferson o
Eldred e a Anderson. ~~o~~ que
mais me impressionou foi
o Eldred porque ela estava
muito bonita e Vi também
os grupos de carnaval e os participantes
nítis.

E logo à noite encontrei
a bruxa Danka de sala.

« As minhas férias de Carnaval e Cingas »

As minhas férias de Carnaval e Cingas.

As

Nas minhas férias de Carnaval e Cingas foi ^{foram} muito bom, foi ^{fui} ver o Carnaval que estava mais ou menos, brincuei muito, passar, joguei o futebol, joguei a "paya station", joguei basquetebol etc.
- A ^{apesar de} pesar que a féria era pouco dias, mas me deventi bastante.

- Na minha cinga comi muito cuscus com maqui, também comi xerem com carne e alguns legumes.

É é isso que é a minha féria e espero que todos tempos passado em um bom féria.

«As minhas férias de carnaval e cinzas.»

Projeto

Eu passei as minhas férias muito boas. E vou começar um por carnaval. Um dia antes do carnaval eu fui ver o carnaval da escola católica, estava boa e eles tinham um bom traje.

Quando era dia de carnaval na avenida, eu e os meus amigos combinamos para nos vestirmos de jugadores, nós todos vestimos de jugador menos o Tom e Jerry, eu vesti de um jugador que sona o seu pai o Robinho Madrid fui com uma camiseta quando ele jogava no Real Madrid. Quando nós chegamos na avenida começamos a dançar free style meu amigo Anilda vestiu o Brazil, ela também estava muito linda, mas eu acho que estava mais linda, divertimo então.

No dia de cinzas eu tinha os pe alocados quando eu fui jogar a bola lá no centro de estádio lancime o pe, agora está boa, e em minha casa a minha tia cozinhou pratos tradicionalis no dia de cinzas, ela foi ao hospital e volta lá onde, preparou a almoça rápido, eu tinha fome, e foi deitar me e quando levantei me e almoça está boa e comi, e depois foi je senta para desobrigar a almoça, Porque tinha um jogo a 4 horas da tarde, e eu fui, e por sorte ganhamos. E assim passo a minha féria muito boa, espero que todas as pessoas passem uma boa féria como eu.

A festa de carnaval
 eu gostei muito da festa de carnaval por-
 que eu estava ^{num} participando em grupo de dis-
 fila do Garmelo.

É foi melhor ano de carnaval que eu ja
 vi. É eu acho que 2009 foi melhor do
 que 2008. Porque nós estava ^{mos} em organizados
 e ja ~~foi~~ ^{foi} ~~2 anos~~ que ja participei no
 grupo de carnaval e eu gostaria de
 voltar ~~para~~ ^{para} participar no grupo.

Eu queria que eu fosse zateman?
 Porque eu gostei muito do zate.

e na festa da igreja eu gostei muito
 porque estava com minha familia e
 comia muito coisas com leite e
 mel.

Atenção!

- De próximas uss a canetas para escrever.
- uss inicial maiuscula nas palavras.
- cuidado com os acentos; escreva das
 palavras.
- Preste mais atenção ao escrever evitando
 muitos erros por falta de atenção.
- Passa a limpo a composição sem os erros.

Composição:

O meu carnaval foi ótimo, achei tudo bem do jeito que eu queria.

O carnaval este ano assim como o do ano anterior foram muito divertidos. Já fui ler o desfile de carnaval gostei muito.

Nunca participei num grupo de desfile nem participei esse ano, até porque não fui convidada nem fui me inscrever. Mas gostaria de participar num grupo assim como do carnaval, vestir de polícia (PM). Mas também gosto muito do carnaval da ilha de São Vicente, São Nicolau, e gostaria muito de um dia participar num desses carnavais.

O carnaval para mim é dia de alegria, amizade com os outros e principalmente é o dia de fazer a diferença.

Muito bem! Gostei das tuas composições.

- Escreve a mesma de novo prestando atenção nas consoantes feitas que são pequíssimas.

Como foi a festa de carnaval?

A festa de carnaval foi ^{plena de} ~~com~~ estava muito divertida e muito alegre.

Está ano o carnaval estava mais divertido e estava muito engraçado.

Eu me fantasiei só de brinquista ^{o que?}

No festa de carnaval me fantasiei também só de gato ^{qual? está ou a anterior?}

Eu gostei dos grupos que desfilaram.

Eu gostaria muito de participar num desfile grupo de desfile para poder dançar, pular, gritar e muito mais.

Eu achei que o melhor grupo foi de São Zélie e gostei do rapo deles.

Não gostei daqueles rapazes que se fantasiaram de mulheres, alguns ^{eu} gostei porque estavam fantasiados lindos.

Eu gosto ver as pessoas fantasiadas porque outros usam de palhaço, de brinquista...

No dia do carnaval é o dia que eu diverto mais e tanto divertimento tanto uso.

Atenção! (le de novo e passe o texto a limpo com as correções)

- Cuidado com a repetição do pronome (Eu - no início das frases).
- Cuidado com a concordância.
- Escaneie de forma exata algumas palavras que em outras ocasiões eu substituí, tome cuidado (consulte o dicionário).

O Carnaval

Eu não sei o que é o carnaval e nem sei porque
 ele comemora neste dia, só sei que as pessoas
 desfilam e saem para a rua e se adora este
 dia.

Embora nunca ter participado em nenhum grupo
 de desfile, porque a minha mãe não me deixa, gostamos
 de ver e gostaria de participar estada de minha
 bateria, porque no ano passado eu fui ver
 e adorei a corinha da bateria. Ela estava estada
 de vermelho, com sapatos altos e saia branca
 no meio da estrada.

O grupo em que eu gostaria de desfiler é o
 grupo organizado pelo Garmal ou Unidos d'África,
 porque são bem organizados, têm lindos trajes
 e saem a hora marcada, têm muitas festas
 extraordinárias, os organizadores são simpáticos.
 No ano passado, o grupo vencedor foi o do
 Garmal, porque tinham festas tradicionais
 e saem de desfilarem a noite, o desfile não
 tira o brilho do grupo.

Os Unidos d'África também estava lindo.

Composição escrita sobre o carnaval

O carnaval é um período de festa em que as pessoas se mascararam e saem para a rua para brincar e para se divertirem.

É festejado em fevereiro, mas não tem uma data fixa, é uma festa móvel, este ano de é festejado no dia 24 de fevereiro.

Em São Pedro é festejado em todas as ilhas, inclusive nas ilhas de São Vicente e São Nicolau que tem uma festa muito organizada e muito bonita.

Eu só participei no desfile quando estava na escola EBI. Foi ótimo, muito divertido e onde os meninos sentiram vontade de gritar, rir, ~~estavamos~~ todos (mundo) mascarados e fantasiados, alguns de fadas outros meninos vertidos de Zorro, de Super-homem e homem aranha.

Eu gostaria de participar de novo num desfile, mas muito organizado e muito bonita.

Eu gostaria de fantasiar de fadas, porque eu gosto das fadas e acho as fadas muito bonitas.

Eu acho que o carnaval é uma grande festa - em que os pessoas mexeram e preparam partidas e umas as outras.

& acontece no dia 24 de fevereiro mais não certa e para mim o carnaval é uma festa muito bonita porque os pessoas brincam e se divertem com as brincadeiras.

Eu gosto de carnaval porque é lindo e gostoso participar. No ano passado participei no grupo em Achada S. Antônia que se chama Os Culo Branca (eram) um grupo de deficientes que foram desfilando e adorei porque foi maravilhoso para mostrar que sou capaz e mostrei que não posso andar mais que sou capaz e tenho os meus direitos.

Eu gosto de desfilar no carnaval todos os anos mais aqui em Cabo Verde tem poucas condições, um ano fazem outro ano não.

Mais (tenho) tem muitas grupos aqui é (bonito), desfilam bonitas cantando canções lindas também.

Adens espero que gostas da minha composição. Sheila

carnaval para mim não quer
 dizer nada, porque a minha mãe
 não me deixa sair neste dia para
 nenhum lugar, porque ela tem medo
 da epidemia, por isso acho que ela
 é má.

Devido ao facto de ser a filha mais nova ~~chama~~
 a permãe ~~ser~~ ainda na casa dos meus
 pais, ela utiliza isto como pretexto para
 me prender em casa.

Gostaria muito de um dia desfilhar no
 grupo "Tambor de África". Prefiro este grupo
 porque acho que sempre que saem para a
 rua. Levam muita alegria; são bem
 organizados, sempre surpreendem as pessoas.
 Quando era criança tinha um sonho
 de fantasiar-me de Sereia, porque a história
 dela é bonita.

Nunca participei do carnaval, mas sei
 que é uma terça-feira porque hoje ~~outro~~
 ela é quarta-feira de cinzas, festa que
 costumamos passar num lugar chamado
 Rocha juntamente com as minhas
 primas. Mas quando for grande vou
 desfilhar, se Deus quiser, e gostaria de
 ser rainha de bateria para ~~dançar~~

