



ENSINO-APRENDIZAGEM DO ESPAÑHOL A ALUNOS PORTUGUESES

O USO PROGRAMADO DOS DRILLS NO COMBATE À
INTERFERÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA NO PROCESSO
DIDÁTICO CONDUCENTE À COMPETÊNCIA
COMUNICATIVA

Elsa de Jesus Roma Nunes

Tese apresentada à Universidade de Évora
para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

ORIENTADORES: *Professor Doutor António Ricardo Mira*
Professor Doutor Ramón Pérez Parejo

ÉVORA, JUNHO DE 2019



INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO AVANÇADA

Elsa de Jesus Roma Nunes

Ensino-Aprendizagem do Espanhol a Alunos Portugueses.

O Uso Programado dos Drills no Combate à Interferência da Língua Materna no Processo Didático Conducente à Competência Comunicativa.

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do Grau de Doutor em Ciências da Educação

Orientadores: Professor Doutor António Ricardo Mira

Professor Doutor Ramón Pérez Parejo

Évora

Junho de 2019

CONSTITUIÇÃO DO JÚRI

Presidente: (por delegação do Diretor do Instituto de Investigação e Formação Avançada)

- Doutor **Antonio Saez Delgado**, Professor Associado com Agregação da Universidade de Évora.

VOGAIS

- Doutor **Jesus Garcia Laborda**, Professor Titular da Universidad de Alacala;
- Doutora **Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá**, Professora Associada com Agregação da Universidade de Aveiro;
- Doutor **Paulo Jaime Lampreia Costa**, Professor Auxiliar da Universidade de Évora;
- Doutor **António Ricardo Mira**, Professor Auxiliar da Universidade de Évora, Orientador;
- Doutor **Ramón Pérez Parejo**, Professor Contratado da Universidad de Extremadura, Orientador.

Dedicatória

*Aos meus pais, ao meu marido e aos meus filhos, Sofia e Miguel,
pelo apoio e amor incondicionais.*

Agradecimentos

Agradeço aos meus orientadores. Em primeiro lugar, ao Senhor Professor Doutor António Ricardo Mira, por um acompanhamento incomparável em todo este processo, a ponto de me abrir as portas, não só da sua sabedoria, como da sua casa e, atrevo-me a dizer, também do seu coração, sem, porém, nunca perder de vista o rigor e a cientificidade necessários. Não há, certamente, palavras suficientes para lhe agradecer. Confio, no entanto, que ao seu reconhecido talento de intérprete do não-verbal não passarão despercebidas as minhas emoções. Como retribuição, no mínimo, não posso senão declarar-me uma discípula *ad eternum*, mais uma, entre tantos outros que os seus extraordinários dons como Professor e Orientador cativaram.

Extraordinária foi também a orientação levada a cabo pelo Senhor Professor Doutor Ramón Pérez Parejo, capaz de ultrapassar fronteiras políticas, geográficas e linguísticas, e que permitiu um frutífero intercâmbio de ideias, entre orientadores, primeiro, fruto de uma relação não só de intelectuais, mas de amigos críticos, depois entre orientadores e orientanda, que resultou, se me permitem, numa tríade perfeita, tal foi a sintonia alcançada, súmula de um processo estimulante e desafiante de busca pelo avanço nas áreas do saber respetivas. E, neste caminho que fizemos juntos, não posso deixar de destacar a seriedade, mas, simultaneamente, a bondade com que Don Ramón soube sempre assinalar-me alguma falha ou sugerir-me uma outra via. *Muchísimas gracias, Profesor.*

Agradeço, agora, ao meu pai, António Nunes, por ser um exemplo de resiliência e me ter ensinado a não baixar os braços perante a adversidade, e à minha mãe, Mariana Roma, pela sua incomensurável lição de humanidade e altruísmo. À minha tia Francisca Roma, segunda mãe de todos os sobrinhos, devo, sem dúvida, esta ânsia de saber. Das vossas inestimáveis lições beberei para sempre e delas darei a beber aos meus filhos.

Aos meus filhos e ao meu marido agradeço o apoio e o amor sem condições, capazes de resistir, incólumes, ao tempo que lhes foi roubado ao longo deste processo e às preocupações que, tantas vezes, rivalizaram com as que lhes eram devidas, enquanto mãe e esposa.

Ao meu querido irmão e a todos os familiares mais próximos, bem como aos amigos íntimos, que seguiram de perto os meus avanços e retrocessos e sempre me estimularam a seguir o meu sonho. Obrigada!

Por fim, um agradecimento a tantos professores que acreditaram no meu potencial e que ainda hoje me inspiram no meu dia a dia profissional. Na impossível tarefa de os nomear todos, não me abstenho, porém, de lembrar o falecido Professor Doutor António Neto, esperando, humildemente, estar à altura das generosas palavras que um dia augurou a propósito da tese que hoje apresento a esta Universidade.

Merece ainda que lhe expresse a minha enorme gratidão a Dr.^a Isabel Mira, que, nos serões em sua casa, durante as sessões de orientação, por várias vezes foi chamada a, sabiamente, “meter a colher” nos diálogos entre orientador e orientanda, ajudando a trazer luz sobre os assuntos, com um olhar de relativo distanciamento que nos foi tão útil. Pela forma generosa e sábia como o fez, o meu muito obrigada!

Reservo para o fim um agradecimento especial para as colegas docentes de Espanhol que aceitaram colaborar na minha investigação, revelando um tremendo espírito de camaradagem e sentido de responsabilidade profissional. Bem hajam, pois, sem a sua cooperação, a minha investigação empírica não teria sido possível.

Resumo

O ensino e a aprendizagem de línguas próximas são as áreas temáticas deste trabalho. Focalizamo-nos nas interferências da Língua Materna (L1) na interlíngua dos alunos e, simultaneamente, na recuperação dos “drills” (alvos de preconceito didático). No ensino-aprendizagem do Português e do Espanhol, persistem múltiplos erros, ou “fossilizações” (Selinker, 1971), que sugerem “transferência negativa” de L1 (Martínez Agudo, 2004). Sustentados na literatura a respeito, reconhecemos-lhe dificuldades acrescidas, decorrentes, entre outros fatores, do “mito da facilidade” (Almeida Filho, como citado em Alonso Rey, 2005), requerendo, assim, adaptações didáticas que minimizem a interferência.

Com o advento da abordagem comunicativa, o ensino-aprendizagem da gramática foi desprezado e, com ele, descartados, os drills enquanto ferramentas didáticas. No entanto, investigações recentes, como as de Sánchez Carrón (2015) ou López García (2016), sugerem uma revisão crítica dos enfoques comunicativos, recomendando uma colaboração entre modelos, na medida em que a mudança de paradigmas no ensino-aprendizagem das línguas supôs, inexoravelmente, a marginalização dos seus antecedentes (Mira & Mira, 2002). Nesta linha investigativa, inscreve-se esta tese, dando a conhecer a importância do uso programado dos drills para melhorar a subcompetência linguística dos alunos de uma Língua Estrangeira (LE), paliando as interferências da sua L1.

Na prática dos docentes, subsistem, ainda, vestígios das metodologias desterradas, particularmente nos manuais, muito embora camuflados devido aos preconceitos didáticos, o que supõe uma aplicação desenraizada, desvirtuadas as suas mais-valias; simultaneamente, por ter sido degredado da literatura pedagógica e didática, o ensino da gramática carece de uma investigação académica e editorial que melhore a sua programação e uso.

Os resultados da nossa investigação empírica, fruto da investigação-ação implementada, permitem-nos recomendar o uso programado de drills no combate à interferência de L1 na interlíngua dos aprendentes, advogando, portanto, a sua recuperação no campo da Didática das Línguas, no seio de uma abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de uma LE.

Palavras-chave: Abordagem Comunicativa; Didática das Línguas; Drills; Fossilização; Interferência de L1; Interlíngua

The Teaching-Learning Process of Spanish to Portuguese Students. The Scheduled Usage of Drills in Fighting the Interference of Native Language in the Educational Process towards Communicative Skills.

Abstract

The teaching and learning of neighbouring languages are the thematic areas of this work. We focus on the interferences of the Mother Language (ML) in the interlanguage of the students and, simultaneously, on the recovery of "drills" (targets of didactic prejudice). In the teaching-learning of Portuguese and Spanish, multiple errors persist, or "fossilizations" (Selinker, 1971), suggesting "negative transfer" of L1 (Martínez Agudo, 2004). Sustained in the literature on this subject, we acknowledge its increased difficulties, arising from, among other factors, the "myth of ease" (Almeida Filho, cited in Alonso Rey, 2005), thus requiring didactic adaptations that may minimize interference. With the advent of the communicative approach, the teaching-learning of grammar was neglected and, with it, drills were discarded as didactic tools. However, recent research, such as Sánchez Carrón (2015) or López García (2016), suggests a critical revision of communicative approaches, recommending a collaboration between models, as the paradigm shift in language teaching and learning, inexorably, assumed the marginalization of its antecedents (Mira & Mira, 2002). This thesis is inscribed in this research line, revealing the importance of the programmed use of drills to improve the linguistic subcompetence of students of a Foreign Language (TL), mitigating the interferences of their L1.

In the practice of teachers, there are still traces of exiled methodologies, particularly in textbooks although they are camouflaged due to didactic prejud, which implies a rootless application, distorting their added value; at the same time, because it has been deprived

of the pedagogical and didactic literature, the teaching of grammar needs an academic and editorial investigation that improves its programming and use.

The results of our empirical investigation, the result of the research –action implemented, allow us to recommend the programmed use of drills in the fight against L1 interference in the learners' interlanguage, and advocates its recovery in the field of Language Teaching, within a communicative teaching-learning approach of a Foreign Language.

Key words: Communicative Approach; Drills; Fossilizations; Interference of L1; Interlanguage; Methodology of Language Teaching.

Enseñanza-Aprendizaje del Español a Alumnos Portugueses. El Uso Programado de Drills en el Combate a la Interferencia de la Lengua Materna en el Proceso Didáctico hacia la Competencia Comunicativa.

Resumen

La enseñanza y el aprendizaje de lenguas próximas son las áreas temáticas de este trabajo. Nos fijamos en las interferencias de la Lengua Materna (L1) en la interlengua de los alumnos y, al mismo tiempo, en la recuperación de los “drills” (víctimas de prejuicio didáctico). En la enseñanza-aprendizaje del portugués y del español, persisten múltiples errores, o “fossilizaciones” (Selinker, 1971), que sugieren “transferencia negativa” de L1 (Martínez Agudo, 2004). Basándonos en la literatura al respecto, le reconocemos dificultades añadidas, debido, entre otros factores, al “mito de la facilidad” (Almeida Filho, como citado en Alonso Rey, 2005), lo que requiere, así, adaptaciones didácticas que minimizen la interferencia.

Com la llegada de los enfoques comunicativos, la enseñanza-aprendizaje de la gramática fue despreciada y, con ella, rechazados los drills, como herramientas didácticas.

Sin embargo, investigaciones recientes, como las de Sánchez Carrón (2015) o López García (2016), sugieren una revisión crítica de los enfoques comunicativos, recomendando una colaboración entre modelos, ya que el cambio de paradigmas en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas supuso, inexorablemente, la marginación de sus antecedentes (Mira & Mira, 2002). En esta línea investigativa, se inscribe esta tesis, dando a conocer la importancia del uso programado de drills para mejorar la subcompetencia lingüística de los alumnos de una Lengua Extranjera (LE), paliando las interferencias de su L1.

En la práctica de los docentes, subsisten, todavía, vestigios de las metodologías desterradas, sobre todo en los libros de texto, aunque camuflados debido a los prejuicios didácticos, lo que conlleva una aplicación desarraigada, desvirtuados sus beneficios; asimismo, por haber sido degradada de la literatura pedagógica y didáctica, la enseñanza de la gramática carece de una investigación académica y editorial que mejore su programación y uso.

Los resultados de nuestra investigación empírica, fruto de la investigación-acción implementada, nos permiten recomendar el uso programado de drills en el combate a la interferencia de L1 en la interlengua de los aprendientes, abogando, por lo tanto, por su recuperación en el campo de la didáctica de las lenguas, en el seno de un enfoque comunicativo de la enseñanza-aprendizaje de una LE.

Palabras clave: Enfoque Comunicativo; Didáctica de las Lenguas; Drills; Fossilización; Interferencia de L1; Interlengua

Siglas

AC – Análise Contrastiva

AE – Análise de Erros

AI – Antes da Intervenção

C – Categoria

DTCELE – *Diccionario de Términos Clave de Enseñanza de ELE*

E1 – Elemento um do painel de especialistas

E2 – Elemento dois do painel de especialistas

E3 – Elemento três do painel de especialistas

GC – Grupo de Controlo

GE – Grupo Experimental

HI – Hipótese da Interlíngua

IEM – Item de Escolha Múltipla

IT – Item de Tradução

L1 – Língua Materna

LE – Língua Estrangeira

NO – Notas de Observação

PI – Pós-Intervenção

RC – Resposta Correta

RCA – Roteiro de Conteúdos A

RCB – Roteiro de Conteúdos B

RD – Resposta Distratora

RI – Resposta por Interferência de L1

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

T1 – Teste 1

T2 – Teste 2

UC – Unidade Curricular

Abreviaturas

cf. - Conforme.

Acrónimos

ASELE – Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

DEB – Departamento de Educação Básica

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

FLE – Francês Língua Estrangeira

ILE – Inglês Língua Estrangeira

PES – Prática de Ensino Supervisionada

QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SGEL – Sociedad Española General de Librería

Índice

Dedicatória.....	1
Agradecimentos	3
Resumo	5
The teaching-learning process of Spanish to Portuguese students. The scheduled usage of drills in fighting the interference of native language in the educational process towards communicative skills.	7
Enseñanza-aprendizaje del español a alumnos portugueses. El uso programado de drills en el combate a la interferencia de la lengua materna en el proceso didáctico hacia la competencia comunicativa.	9
Siglas	11
Abreviaturas.....	12
Acrónimos	13
Índice de Tabelas	19
Índice de Quadros	20
Índice de Figuras	21
Introdução.....	23
Capítulo 1 - Ensino-Aprendizagem de Línguas Próximas – o “Parente Pobre” da Didática das Línguas?.....	34
1.1. A Aprendizagem de Línguas Próximas	35
1.2. O Mito da Facilidade	39
1.3. Da Análise Contrastiva à Hipótese da Interlíngua.....	42
1.4. A Interferência de L1 – Um dos Fatores que Leva à Fossilização na Interlíngua.....	49
1.5. Implicações Didáticas da Transferência Negativa de L1 no Processo de Ensino-Aprendizagem de uma LE	53

Capítulo 2 - O Papel dos Drills na Abordagem Comunicativa – História de um Desterro	59
2.1. O Ensino-Aprendizagem da Gramática Remetido para segundo plano	59
2.2. Drills e Ensino de Línguas: Considerações Históricas e Cognitivas.....	71
2.3. Os, agora, “Mal-Afamados” Drills: nos Antípodas do Ensino Comunicativo	75
2.4. Algumas Tipologias de Drills.....	83
2.4.1. Uma classificação uniformizadora – a nossa proposta de drills.....	122
2. 5. A Presença Camuflada de Drills nos Manuais Escolares	124
Capítulo 3 - Desenho Metodológico	140
3.1. Replicação de Um Estudo Prévio para Seleção dos Erros a Incluir na Investigação Empírica	142
3.1.1. O estudo prévio – Arias Méndez (2011) estuda as interferências de L1 na interlúngua de estudantes portugueses de ELE (nível B1).....	142
3.1.2. A categorização de erros proposta por Arias Méndez (2011).	145
3.1.3. Que erros vamos utilizar na nossa investigação empírica?	161
3.2. Construção do Instrumento de Recolha de Dados.....	163
3.2.1 Caracterização geral do inquérito por questionário	164
3.2.1.1. Designação	164
3.2.1.2. Objetivos.....	164
3.2.1.3. Escolha da amostra	165
3.2.1.4. Desenho do instrumento	166
3.2.1.5. Execução.....	167
3.2.1.6. Processamento da informação	167
3.2.1.7. Análise dos dados	167
3.2.1.8. Apresentação dos resultados.....	168
3.2.2. Porquê um inquérito por questionário?	168
3.2.3. O processo de validação do instrumento de recolha de dados.	174
3.2.3.1. A validação do instrumento de recolha de dados pelos pares.	174

3.2.3.2. A validação do instrumento de recolha de dados pelo painel de especialistas.	182
3.2.4. A escolha da amostra e a implementação do inquérito por questionário. ...	185
3.2.4.1. Qual a amostra que vamos utilizar?.....	185
3.2.4.2. A preparação do inquérito por questionário.	187
3.2.4.3. O acesso dos participantes ao inquérito.....	188
3.2.4.4. A implementação do pré-teste.	189
3.2.4.5. Análise dos resultados do pré-teste e suas repercussões na estrutura do inquérito por questionário.....	192
3.2.4.5.1. Caracterização dos participantes.	192
3.2.4.5.2. Tratamento e análise dos dados do pré-teste.	193
3.3 A Implementação do T1	214
3.3.1. Recolha e tratamento dos dados do Teste 1 para preparação da intervenção em sala de aula.....	215
3.3.1.1. Caracterização dos participantes.	215
3.3.1.2. Análise e tratamento dos dados do T1	216
3.4 A Intervenção pelos Drills em Sala de Aula.....	235
3.4.1 Escolha e conceção dos drills.	235
3.4.2 Primeiro ensaio dos drills – Para uma programação mais eficaz.	243
3.4.3 A criação de um grupo experimental e de um grupo de controlo.....	247
3.4.4. A intervenção, programada, pelos drills em sala de aula.	249
3.5. A Estrutura do Teste 2	249
3.6. A Aplicação do T2.....	252
3.7. Análise dos Resultados do T2 (Pós-Intervenção no GE)	252
3.7.1. Caracterização dos participantes.	253
3.7.2 Análise e tratamento dos dados do T2.....	255
3.7.2.1 A interferência de L1 nas respostas do GE e do GC no T2.....	255
3.7.2.1.1 Itens de Escolha Múltipla (IEM).	255

3.7.2.1.2. Itens de Tradução (IT).....	267
3.7.2.2. Análise global dos resultados de T2.....	279
3.7.2.3 Desempenho de rapazes e raparigas em T1 e T2.....	282
3.8. O Feedback das Docentes Titulares das Turmas Participantes do GE.....	291
Capítulo 4 - Considerações Finais.....	294
4.1. Conclusões.....	294
4.2. Questões para novas investigações.....	313
4.3. Propostas de Reflexão para Formadores e Professores.....	314
Referências Bibliográficas.....	318
Bibliografia.....	328
Apêndices.....	334
Apêndice 1: Introdução e objetivos da primeira versão do inquérito por questionário para avaliação pelos pares.....	334
Apêndice 2: Grelha de Avaliação do Instrumento de Recolha de Dados pelos Pares.....	336
Apêndice 3: Primeira versão do inquérito por questionário – para avaliação pelos pares.....	337
Apêndice 4: Soluções da primeira versão do inquérito por questionário para avaliação pelos pares.....	348
Apêndice 5: Segunda versão do inquérito por questionário após avaliação pelos pares – para o painel de especialistas.....	349
Apêndice 6: Introdução e objetivos da segunda versão do inquérito por questionário – para avaliação pelo painel de especialistas.....	360
Apêndice 7: Soluções da segunda versão do inquérito, enviada ao painel de especialistas.....	364
Apêndice 8: Terceira versão do inquérito por questionário – com as alterações propostas pelo painel de especialistas – aplicada no pré-teste.....	365
Apêndice 9: Soluções do inquérito (terceira versão).....	377

Apêndice 10: Introdução e instruções de preenchimento para os participantes do inquérito por questionário (Secção 1).....	378
Apêndice 11: Notas de observação 1 (NO1) – Aplicação do pré-teste	379
Apêndice 12: Pedido de autorização à Direção do Agrupamento de Escolas para aplicação do Pré-Teste.....	380
Apêndice 13: Apresentação em Powerpoint: instruções necessárias para aceder ao inquérito por questionário on-line	381
Apêndice 14: Versão final do inquérito – Teste 1	382
Apêndice 15: Soluções do Teste 1 (T1).....	394
Apêndice 16: Pedido de autorização para implementação do estudo empírico às Direções dos Agrupamentos a que pertenciam as escolas participantes	395
Apêndice 17: Roteiro de Conteúdos 1	396
Apêndice 18: Apresentação em PowerPoint - “Intervenção 1”	409
Apêndice 19: Notas de Observação 2.....	410
Apêndice 20: Roteiro de Conteúdos A, ou RCA.....	411
Apêndice 21: Roteiro de Conteúdos B, ou RCB	421
Apêndice 22: Apresentação em Powerpoint “Intervenção Final – Sessão A”	431
Apêndice 23: Apresentação em Powerpoint “Intervenção Final – Sessão B”	432
Apêndice 24: Versão final do inquérito – Teste 2 (T2).....	433
Apêndice 25: Soluções do T2.....	437
Apêndice 26: Inquérito às docentes - O Feedback das Docentes Titulares das Turmas Participantes do GE	438
Anexos.....	439
Anexo 1: Aspetos distintivos fundamentais entre o método áudio-oral e a abordagem comunicativa.....	439
Anexo 2: Parecer do E1 do Painel de Especialistas.....	441
Anexo 3: Parecer do E2 do Painel de Especialistas.....	442
Anexo 4: Parecer do E3 do Painel de Especialistas.....	443

Índice de Tabelas

Tabela 1. Número inicial de participantes no estudo empírico	186
Tabela 2. Idades dos participantes no pré-teste	192
Tabela 3. Respostas à Categoria I no pré-teste	195
Tabela 4. Respostas à Categoria II no pré-teste	196
Tabela 5. Respostas à Categoria III no pré-teste	197
Tabela 6. Respostas à Categoria IV no pré-teste	198
Tabela 7. Respostas à Categoria V no pré-teste	199
Tabela 8. Respostas à Categoria VI no pré-teste	200
Tabela 9. Respostas à Categoria VII no pré-teste.....	200
Tabela 10. Respostas à Categoria VIII no pré-teste	201
Tabela 11. Respostas à Categoria IX no pré-teste	202
Tabela 12. Respostas à Categoria X no pré-teste	203
Tabela 13. Respostas à Categoria XI no pré-teste	204
Tabela 14. Respostas à Categoria XII no pré-teste.....	204
Tabela 15. Respostas à Categoria XIII no pré-teste	205
Tabela 16. Respostas à Categoria XIV no pré-teste	206
Tabela 17. Respostas à Categoria XV no pré-teste	207
Tabela 18. Respostas à Categoria XVI no pré-teste	208
Tabela 19. Respostas à Categoria XVII no pré-teste.....	208
Tabela 20. Respostas à Categoria XVIII no pré-teste	209
Tabela 21. Respostas à Categoria XIX no pré-teste	210
Tabela 22. Acertos dos participantes do pré-teste nas alternativas a)	213
Tabela 23. Idades dos participantes no T1	216
Tabela 24. Respostas à Categoria I no T1	217
Tabela 25. Respostas à Categoria II no T1	217
Tabela 26. Respostas à Categoria III no T1.....	218
Tabela 27. Respostas à Categoria IV no T1	218
Tabela 28. Respostas à Categoria V no T1.....	219
Tabela 29. Respostas à Categoria VI no T1	219
Tabela 30. Respostas à Categoria VII no T1	220

Tabela 31. Respostas ao Categoria VIII no T1	220
Tabela 32. Respostas à Categoria IX no T1	221
Tabela 33. Respostas à Categoria X no T1	221
Tabela 34. Respostas à Categoria XI no T1	222
Tabela 35. Respostas à Categoria XII no T1	222
Tabela 36. Respostas à Categoria XIII no T1	223
Tabela 37. Respostas à Categoria XIV no T1	223
Tabela 38. Respostas à Categoria XV no T1	224
Tabela 39. Respostas à Categoria XVI no T1	224
Tabela 40. Respostas à Categoria XVII no T1	225
Tabela 41. Respostas à Categoria XVIII no T1	225
Tabela 42. Respostas à Categoria XIX no T1	225
Tabela 43. Categorias de erros por interferência de L1 no T1 nas diferentes turmas participantes, do 1.º ao 17.º lugar, por ordem decrescente de ocorrências	230
Tabela 44. Categorias de erros por Interferência de L1 mais recorrentes nas turmas participantes no T1	232
Tabela 45. Idades dos participantes no T2	254
Tabela 46. Distribuição dos participantes entre Grupo de Controlo e Grupo Experimental no T2	254
Tabela 47. Resultados de T1 nas cinco Categorias para intervenção	256
Tabela 48. Comparação dos resultados de T1 e T2, em GE e GC	257
Tabela 49. Valor médio das RC e das RI, no GE e no GC, no T1 e T2	266
Tabela 50. Percentagem de RI nos IT e IEM do GE no T2	280
Tabela 51. Diferença média das percentagens de RI em IT entre o GE e o GC	281
Tabela 52. Desempenho de rapazes e raparigas no T1	284
Tabela 53. Evolução do desempenho dos participantes do GE de T1 para T2 por sexo, nos IEM	289
Tabela 54. Desempenho médio dos participantes do GE nos itens IT do T2 por sexo	290

Índice de Quadros

Quadro 1. Síntese das Tipologias de Drills Consultadas	85
Quadro 2. Tipos de drills presentes no manual (Pacheco & Sá, 2013) adotado pelas docentes das turmas participantes	130

Quadro 3. Principais erros gramaticais por interferência de L1 identificados por Arias Méndez (2011) e presença/ausência destes conteúdos no <i>Programa de Espanhol de 3ºCiclo do Ensino Básico (9º ano)</i>	156
Quadro 4. Legenda das categorias de itens do questionário do pré-teste	194
Quadro 5. Plano de Ação Inicial.....	242
Quadro 6. Plano de Ação Reformulado: Intervenção em sala de aula	247

Índice de Figuras

Figura 1. Atividade A	127
Figura 2. Atividade B.	128
Figura 3. Atividade C.	128
Figura 4. Atividade D.....	129
Figura 5. Atividade E.	134
Figura 6. Atividade F.....	134
Figura 7. Atividade G.....	137
Figura 8. Atividade H.....	137
Figura 9. Atividade I.....	138
Figura 10. Atividade J.	138
Figura 11. Sexo dos participantes no pré-teste	193
Figura 12. Distribuição das Respostas por Interferência de L1 por Categorias na Turma do Pré-Teste.....	211
Figura 13. Distribuição dos participantes no T1 por Sexo	216
Figura 14 . Distribuição das Respostas por Interferência de L1 por Categoria no T1 .	226
Figura 15. Distribuição das Respostas por Interferência de L1 por Categoria no Pré-Teste	227
Figura 16. Distribuição dos participantes no T2 por Sexo	253
Figura 17. Distribuição das Respostas por Interferência de L1 de GE, em T1 e T2, AI e PI.....	263
Figura 18. Distribuição das Respostas Corretas de GE, em T1 e T2, AI e PI.....	264
Figura 19. Distribuição das Respostas por Interferência de L1 de GC, em T1 e T2....	264
Figura 20. Distribuição das Respostas Corretas de L1 de GC, em T1 e T2	265

Figura 21. Desempenho do GE no IT4 (Categoria V).....	268
Figura 22. Desempenho do GC no IT4 (Categoria V)	269
Figura 23. Desempenho do GE no IT8 (Categoria VI)	271
Figura 24. Desempenho de GC no IT8 (Categoria VI)	272
Figura 25. Desempenho do GE no IT12 (Categoria VII)	273
Figura 26. Desempenho do GC no IT12 (Categoria VII).....	273
Figura 27. Desempenho do GE no IT16 (Categoria VIII).....	274
Figura 28. Respostas por Interferência de L1 do GE em T2, em IT, por Categoria.....	275
Figura 29. Desempenho do GC no IT16 (Categoria VIII)	276
Figura 30. Respostas por Interferência de L1 do GC em T2, em IT, por Categoria	277
Figura 31. Distribuição das respostas do GE no item 20 (Categoria XV).....	278
Figura 32. Desempenho do GC no item 20 (Categoria XV)	278
Figura 33. Distribuição dos participantes do GE no T1, por sexo, excluído o GC	283
Figura 34. Desempenho médio do GE por sexo, no T1	286
Figura 35. Desempenho médio do GE por sexo, no T2	287

Introdução

Por su lado, y tratándose de la lengua, la globalización tendría que conducir al cese de las pretensiones imperiales de las lenguas y a un razonable multilingüismo, similar, por lo demás, al que es posible apreciar en cada lengua en particular. Con una salvedad, a saber, que el multilingüismo no se nos transforme en excusa para no conocer siquiera la lengua propia, porque podría suceder que llegáramos a hablar, entender y escribir medianamente dos o más idiomas, pero a no conocer bien ni menos a dominar ninguno, ni siquiera el propio. (Squella, 2013)

Estas palavras do académico chileno Agustín Squella, preparadas para o V Congresso Internacional de la Lengua Española, numa das sessões plenárias sugestivamente intitulada “Dar al viento la palabra soñadora”, num tributo ao poeta Ruben Darío (mas não efetivamente proferidas por causa do terremoto que assolou o Chile uns dias antes), ilustram, na nossa opinião, uma preocupação que nos assalta enquanto docente de línguas, com o advento do plurilinguismo: ainda que esse seja, sem dúvida, o caminho a percorrer, no sentido de um maior entendimento num mundo global, isso não deve fazer-se a custos de um desinvestimento, isto é, de um menor rigor, no ensino-aprendizagem, quer da Língua Materna (L1), quer das Línguas Estrangeiras (LE). Transferindo este raciocínio ao campo da Didática das Línguas, campo em que nos movemos há quase 20 anos como docente de idiomas, atrevemo-nos a perguntar: sob pretexto de promover a competência comunicativa, cujo domínio, naturalmente, advogamos, poderemos, no entanto, ter negligenciado algumas das suas subcompetências, designadamente aquela que, tradicionalmente, é “a ovelha negra” ou “o calcanhar de Aquiles”, com perdão do coloquialismo, a competência linguística? E, por conseguinte, teremos remetido para segundo plano ferramentas didáticas

importantes para o desenvolvimento de ditas subcompetências, por questões de moda ou preconceito da Didática?

O ensino e a aprendizagem de línguas próximas são a área temática em torno da qual se move este trabalho, particularmente focalizado nas interferências de L1 na interlíngua dos alunos e, simultaneamente, na recuperação dos drills, expediente behaviorista, desterrado, por questões de preconceito ou de moda didáticos, da abordagem comunicativa, como estratégia didática cirúrgica, capaz de atenuar os efeitos negativos de dita contaminação de L1, que culminam, não raras vezes, na fossilização.

A presente investigação enquadra-se, portanto, numa série de estudos críticos sobre os enfoques comunicativos. Não se trata, contudo, ressaltando-o desde o primeiro momento, de deitar por terra a filosofia que está por detrás de ditos enfoques, senão de assinalar algumas carências, incongruências, preconceitos pedagógicos, que apresentam. Inserimo-nos, assim, num discurso crítico que matiza os princípios da abordagem comunicativa e os revê, a fim de os ajustar à realidade das aulas de LE e ao processo de ensino-aprendizagem real, discurso este que encontra antecedentes em autores vários como Swan (1985), ou, mais recentemente, Baralo Ottonello e Estaire (2012), Sánchez Carrón (2015), López García (2016), Polifemi (2016) e He (2016).

Com efeito, na qualidade de docente de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) há quase uma década, temos vindo a deparar-nos, nos anos terminais de ciclo, nomeadamente no 9.º e no 11.º anos de escolaridade, com um conjunto de erros persistentes, fruto da transferência negativa de L1, quando o que seria expectável era que a interlíngua dos alunos se aproximasse cada vez mais da língua-meta. Simultaneamente, as ferramentas didáticas que as metodologias mais atuais, digamos, na voga, na Didática das Línguas, a saber, as que privilegiam uma abordagem nocional-funcional, parecem não ser eficazes a suprir estas dificuldades.

Eis a tese que subjaz à investigação que vamos desenvolver: **o resgate e o uso convenientemente programado dos drills contribuem para melhorar a competência linguística, dentro do processo de aprendizagem da competência comunicativa, paliando, assim, as interferências da Língua Materna (L1) na interlíngua dos alunos aprendentes de uma Língua Estrangeira (LE).**

Assumimos, desde logo, a postura de *professor investigador* (Stenhouse, como citado em Fernández Martín, 2012, p. 137), um docente que reflete criticamente sobre a sua atuação em aula e tenta encontrar estratégias para resolver problemas que vai detetando ao longo da sua prática, pelo que a investigação-ação se nos afigura como a metodologia mais adequada aos nossos objetivos. Suportados também em Bell (2010), consideramos que:

A natureza essencialmente prática da resolução de problemas de uma investigação-acção torna este tipo de abordagem atraente para os investigadores profissionais que tenham identificado um problema no decurso do seu trabalho, que queiram investigá-lo e, se possível, aperfeiçoar a sua acção. (p. 22)

Propomo-nos, então, criar um inquérito por questionário (Teste 1) incidindo sobre os principais erros por transferência negativa de L1, extraídos de uma categorização de Arias Méndez (2011), estudo prévio que vamos replicar parcialmente numa primeira parte da nossa investigação empírica, que será adaptado e aplicado, por nós, a alunos de 10.º ano de escolaridade, na disciplina de Espanhol – Nível 4, de Continuação, no sentido de captar quais as interferências de L1 mais notórias.

Quanto à escolha da amostra, vamos recorrer a uma amostra de conveniência, que melhor se adapta aos objetivos da nossa investigação académica: trata-se de um estudo misto, de investigação-ação, orientado para uma melhoria das práticas educativas, o que supõe uma amostra mais reduzida.

Os dados recolhidos serão, então, alvo de tratamento estatístico descritivo simples. Posteriormente, procederemos a uma intervenção em sala de aula, em função dos resultados de dito inquérito. A nossa investigação-ação socorre-se, como tal, de ferramentas associadas também às metodologias quantitativas: “While action research is usually thought of as qualitative approach, and is included here under qualitative research designs, it does not rely only on qualitative data. On the contrary, it uses quantitative data whenever they are appropriate and available” (Punch, 2011, p. 136).

Após a análise dos dados do Teste 1, serão selecionadas as cinco categorias de erros por interferência de L1 mais recorrentes, sobre as quais incidiremos na nossa intervenção. Seguir-se-á a escolha e conceção dos drills, em função das características de cada um (que podem ler-se no Capítulo II), das recomendações dos autores mais conceituados e da natureza dos erros, de modo a fundamentar o melhor possível a nossa ação. A par das preocupações de ordem técnica, teremos também em consideração fatores emocionais, como será visível no Capítulo “Desenho Metodológico”, de modo a evitar ao máximo que a nossa atuação em sala de aula seja percebida como invasiva pelos participantes.

Seguir-se-á, portanto, um conjunto de sessões de aplicação programada de drills, de âmbito oral, procurando, através da incubação auditiva, reduzir a incidência da influência negativa de L1, reforçando, deste modo, as aprendizagens no âmbito da competência linguística. Posto isto, aplicar-se-á novamente um inquérito por questionário (Teste 2), cujos dados serão posteriormente analisados comparativamente aos do Teste 1, mediante estatística descritiva simples, de forma a perceber se os erros por interferência de L1 diminuíram, o que nos permitirá confirmar a bondade de uma técnica, talvez injustamente, banida de um ensino-aprendizagem baseado na abordagem comunicativa. A confirmar-se esse efeito paliativo, julgamos haver lugar para uma

“requalificação”, o “resgate” acima mencionado, de uma ferramenta didática que, à semelhança de outras (como o recurso à memorização e à tradução), pode ter sido injustamente desterrada dos currículos, dos programas e, conseqüentemente, das aulas, por preconceito ou por questões de moda nas correntes linguísticas. Trata-se, portanto, de verificar se é pertinente trazer de volta os drills para o processo de ensino-aprendizagem, como um expediente mais ao serviço dos docentes de Línguas Estrangeiras. Neste sentido, com Mariel Ferreiro e Moreno Trillo (2016), a investigação-ação configura um instrumento muito útil para a reconstrução da prática educativa uma vez que envolve, de forma dinâmica, investigação, ação e formação.

Consideramos, então, como hipóteses:

- A interferência de L1 na aprendizagem de línguas próximas requer o recurso a técnicas didáticas específicas para evitar a fossilização.
- Os drills não devem ser descartados da Didática das Línguas porque, quando devidamente programados, são especialmente eficazes para o reforço das aprendizagens, como intervenção didática cirúrgica ao serviço de um ensino individualizado.
- O uso programado de drills é particularmente útil para promover a subcompetência linguística, porque permite o combate à fossilização na interlíngua, mediante o treino de questões gramaticais.
- A ocorrência de erros por interferência de L1 nas mostras de interlíngua dos inquiridos tende a reduzir por intermédio do recurso consciente a drills.

Por conseguinte, para direcionar o nosso estudo na senda da tese que defendemos, devemos, portanto, proceder, tanto na parte teórica como na parte empírica, de forma a responder às seguintes questões de investigação:

1. No 10.º ano de escolaridade, os alunos de Espanhol – Nível de Continuação inquiridos, após terem alcançado, no final do 3.º Ciclo, o nível de proficiência A2.2, recomendado pelo Quadro Europeu Comum de Referência (Conselho da Europa, 2001), doravante QECR, e na senda do nível B1, cometem os mesmos erros de natureza gramatical por interferência de L1, extraídos da categorização prévia de Arias Méndez (2011), fator que empobrece a sua subcompetência linguística?

2. Quais os erros de natureza gramatical por interferência de L1, extraídos da categorização prévia de Arias Méndez (2011), mais recorrentes nas respostas dos alunos de 10.º ano participantes?

3. Contribuirão os drills, convenientemente programados, aplicados oralmente, para paliar os efeitos da transferência negativa de L1 na interlíngua dos alunos portugueses aprendentes de Espanhol como LE?

4. Facilitarão os drills, frutos de uma programação adequada, e mediante incubação auditiva, a criação de uma gramática implícita relativamente à língua-alvo que permita aos alunos generalizar uma regra a partir dos exemplos treinados?

5. Qual ou quais as categorias de erros por interferência de L1 sofreram uma descida mais considerável, após a investigação-ação?

6. Em qual ou quais das categorias de erros por interferência de L1 se registou menos melhorias, após a investigação-ação?

A preferência por estes temas prende-se, em primeiro lugar, com a nossa predileção por línguas estrangeiras, aliada, sem dúvida, ao facto de sermos, há quase duas décadas, professora das disciplinas de Português e Francês e, mais recentemente, de Espanhol. Assim sendo, pensamos que a nossa experiência profissional na área será uma mais-valia para esta investigação. Na verdade, quer nas funções de avaliadora, adjacentes à nossa profissão no trabalho quotidiano ao longo do ano letivo, quer na

categoria de professora classificadora, lidando anualmente com a classificação de respostas a várias dezenas de provas de exame nacional de 11.º ano, temos podido observar a persistência de múltiplos erros, ditos “fossilizações” (Selinker, 1971), que sugerem interferência negativa da Língua Materna ou “transferência negativa” (Martínez Agudo, 2004).

Tendo ainda em conta o cenário relativamente recente da introdução do Espanhol como Língua Estrangeira (doravante, ELE) no Ensino Público em Portugal, e tomando como referência a nossa experiência anterior na lecionação de Francês, temos igualmente vindo a observar algumas diferenças na reação dos alunos portugueses à aprendizagem do Espanhol, diferenças essas que merecem, na nossa opinião, um estudo mais detalhado, pois podem contribuir positiva, mas também negativamente, para a progressão na aprendizagem da língua estrangeira (Izquierdo Merinero, 2002).

Tratando-se de duas línguas em contacto, Português e Espanhol, pela proximidade geográfica, contrariando o senso comum e sustentados na literatura a respeito (Arcos Pavón, 2009; Arias Méndez, 2011; Izquierdo Merinero, 2002; Vigón Artos, 2004), parece-nos haver, na aprendizagem destas duas línguas, dificuldades acrescidas, decorrentes, entre outros fatores, dos efeitos do chamado “mito da facilidade” (Almeida Filho, como citado em Alonso Rey, 2005).

Concomitantemente, a investigação de Arias Méndez (2011) ofereceu-nos, entretanto, uma categorização dos erros mais frequentes por interferência de L1 na aprendizagem de ELE por alunos portugueses (falantes da variante europeia da língua lusa), de nível B1, de acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001), no âmbito do Ensino Superior, categorização essa que se nos revelou passível de transferir ao Ensino Secundário.

Além disso, na qualidade de formadora de formadores, enquanto orientadora cooperante da unidade curricular (UC) intitulada Prática de Ensino Supervisionada (PES), na vertente de Espanhol, no curso de 2ºCiclo em Ensino do Português e do Espanhol/Francês desta Universidade, achamos que este estudo pode revelar-se bastante profícuo para a formação de professores de Espanhol (seja inicial, seja contínua), na medida em que, de acordo com a bibliografia consultada (Alonso Rey, 2005; Arcos Pavón, 2009; Arias Méndez, 2011; Vigón Artos, 2004), o ensino-aprendizagem de línguas próximas carece de adaptações didáticas que minimizem o risco de transferência negativa. De facto, para além de nos propormos averiguar quais os erros mais recorrentes mediante a aplicação da categorização acima referida, pretendemos, numa perspectiva eclética, recuperar uma técnica exilada da didática, acusada de gerar apenas deformidades pela abordagem comunicativa. Como vimos defendendo ao longo da nossa prática letiva:

Nenhuma teoria ou metodologia é a melhor (ou a pior) em absoluto; conhecedores dos princípios psico-pedagógicos estruturantes de cada modelo, em cada situação, devemos optar por aquele cujos métodos e técnicas mais se propiciam a potenciar o desenvolvimento e a aprendizagem dos nossos alunos, em função das suas necessidades, capacidades e faixa etária, bem como dos objectivos e competências a alcançar. (Nunes, 2010, p. 17)

De facto, já então, a propósito do ensino da gramática, reconhecíamos a pertinência do uso dos drills, que, “devidamente adaptados, controlados e enquadrados, (...) podem revelar-se imprescindíveis à conceptualização e sistematização de normas” (Nunes, 2010, p. 28).

Por este motivo, encaramos também esta pesquisa como uma oportunidade de desenvolvimento no âmbito laboral. De facto, os objetivos que presidem a esta

investigação levaram-nos a enveredar por uma investigação-ação, com uma componente prática que se espera possa ter repercussões na dimensão prática e real do ensino.

Com Bogdan & Biklen (1994), a nossa investigação-ação, “em vez de aceitar as ideias oficiais dominantes e habitualmente aceites, tais como ‘a escola educa’ ou ‘os hospitais curam’, questiona estas afirmações e transforma-as em objectos de estudo” (p. 300).

Estamos conscientes de que vamos “contra a corrente” pela defesa de uma ferramenta que está em desuso, que foi desterrada, mas que, ainda assim, como veremos mais à frente neste trabalho, sobrevive nos manuais e nas práticas dos docentes, muito embora camuflada, mascarada, por preconceitos/complexos didáticos, e, por isso, aplicada de forma incorreta, desvirtuadas as suas vantagens. Podemos mesmo afirmar que, precisamente por ter sido desterrada da literatura pedagógica e didática, carece de uma investigação académica e editorial que melhore o seu uso e programação, reabilitando o uso de drills no combate a determinados problemas gramaticais.

Conscientes de que esta é uma proposta arriscada, visamos, a confirmar-se a nossa tese, ressuscitar o recurso aos drills dentro da abordagem comunicativa: ainda que não seja “a” única solução, trata-se de um recurso que, se devidamente programado, pode revelar-se eficaz para minorar as interferências de L1 na aprendizagem de LE, particularmente de línguas próximas.

Com efeito, como adiantámos atrás, estudos atuais (Baralo Ottonello & Estaire, 2012; He, 2016; López García, 2016; Sánchez Carrón, 2015) remetem para uma revisão da abordagem comunicativa que permita a recuperação de ferramentas e técnicas descartadas por preconceito didático. Dentro desta incipiente bibliografia em torno da revisão do enfoque comunicativo se insere, repetimos, este estudo. Convém sublinhar, desde o início, que estas investigações não rejeitam, evidentemente, os enfoques

comunicativos, cuja vigência no enfoque geral do ensino-aprendizagem das línguas não é posta, aqui, em causa. Trata-se, antes, nuns casos, de introduzir novas matizes, e, noutros, de acrescentar outras questões, que visam enriquecer este processo.

Consideramos, portanto, à partida, que, se devidamente programada, a intervenção através de drills é um expediente para evitar o perigo, a praga da fossilização, que representa um bloqueio, e, por vezes, mesmo, um estancamento prolongado num determinado nível da interlíngua, o que prejudica a competência linguística, afetando, por sua vez, a competência comunicativa.

Parece-nos, de facto, que os drills não devem ser descartados. Devem, outrossim, integrar uma lista de medidas didáticas profiláticas e/ou curativas à disposição dos professores que, dominando as mais-valias de cada uma, a cada momento, farão uso daquelas que se revelem mais adequadas para determinado propósito.

Pressupomos ainda que o recurso a esta ferramenta será especialmente eficaz quando regressar aos currículos de formação dos professores, para que possam ser expostas as suas virtudes.

Há outros procedimentos tradicionais descartados pelo enfoque comunicativo, como sejam a tradução, os ditados, aos quais neste trabalho não vamos poder dedicar-nos, mas talvez esta investigação possa abrir caminho para outros estudos que avaliem a sua recuperação, ponderando os seus benefícios para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Depois de conhecidos os resultados da nossa investigação, esperamos, em suma, contribuir para trazer novamente a debate o preconceito na Didática das Línguas, com repercussões inevitáveis na formação de professores, pois, nas sábias palavras de

Giménez (2017, p. 1), “un país educado es aquel que cuida la educación, y para ello, cuida –entre otros – la formación de sus docentes”.

Capítulo 1

Ensino-Aprendizagem de Línguas Próximas – o “Parente Pobre” da Didática das Línguas?

Como anunciámos atrás, o ensino e a aprendizagem de línguas próximas, neste caso, Português e Espanhol, são as áreas temáticas sobre as quais discorre esta investigação. Neste capítulo, abordaremos, então, o conceito de “proximidade linguística”, bem como outros que lhe estão correlacionados e que são fundamentais para a prossecução dos objetivos do nosso trabalho, a saber, os de “interferência linguística”, “interlíngua” e “fossilização”, debruçando-nos ainda sobre o “mito da facilidade”. Isto implica fazer uma breve incursão por algumas teorias de aprendizagem aplicadas à aquisição de uma Língua Estrangeira (LE) ainda no século passado, a fim de traçar um quadro teórico adequado, como a Análise Contrastiva, a Análise de Erros e a Hipótese da Interlíngua. Trata-se, pois, de conceitos essenciais que devemos analisar e expor como base teórica conceptual da presente investigação.

Ao longo das próximas linhas, seremos guiados por autores ditos “clássicos” como Corder (1967), Selinker (1971) ou Selinker, Swain e Dumas (2006), seguidos de referências já incontornáveis na didática de ELE como Baralo Ottonello (1999), Santos Gargallo (1993), Martínez Agudo (2004), mas também por vozes mais recentes, como as de Izquierdo Merinero (2002), Vigón Artos (2004), Alonso Rey (2005), Arcos Pavón (2009), Arias Méndez (2011) ou Sánchez Carrón (2015), que muito têm contribuído para que, nas palavras de Romero Gualda (2014), o ensino de Espanhol como LE deixasse de ser perspetivado como o “parente pobre” na Didática das Línguas.

1.1. A Aprendizagem de Línguas Próximas

O conceito de “distância/proximidade linguística” pode ser considerado como um fenómeno linguístico ou como um fenómeno psicolinguístico (Ellis, 2012). Vigón Artos (2004) associa o mesmo à origem/matriz das línguas em causa. Assim sendo, Português e Espanhol são línguas próximas por derivarem ambas de igual tronco linguístico (línguas românicas) e por pertencerem, ainda, ao subgrupo do ibero-românico.

Tomazini (1999) afirma que, quanto menor a distância linguística, maiores são as possibilidades de que se manifestem interferências na produção em língua estrangeira. Esta autora destaca, portanto, que há, não apenas, vantagens, mas também desvantagens na aprendizagem de línguas próximas, nomeadamente a interferência de L1, que gera erros persistentes e difíceis de eliminar.

De acordo com Martínez Agudo (2004), a proximidade ou a distância entre as línguas determinam o tipo de erros linguísticos: a analogia linguística potencia erros de interferência de L1, ao mesmo tempo que reduz a probabilidade de dar erros decorrentes da dificuldade inerente a LE; inversamente, a diferenciação linguística potenciará os erros intralinguísticos, enquanto se dissiparão os efeitos da transferência negativa de L1.

Os alunos portugueses são, reconhecidamente, falsos iniciantes na aprendizagem do Espanhol LE. No entanto, esta circunstância pode ser-lhes favorável, mas também desvantajosa, como, aliás, temos testemunhado ao longo destes últimos dez anos enquanto docente de ELE em Portugal, por comparação também com uma primeira experiência na leção de Francês LE (FLE) neste país. Embora, por comparação ao Francês, tenhamos registado, desde as primeiras aulas, no que toca aos alunos portugueses a aprender Espanhol, um maior à-vontade no domínio do vocabulário, por exemplo, nem tudo são flores... Com o avançar do tempo, sentimos que dita facilidade

tende a desvanecer-se e certas estruturas, por interferência da L1, expectáveis na sua interlíngua nos estádios iniciais, tendem a estagnar em níveis mais avançados, gerando erros persistentes, muito difíceis de erradicar. Dita afinidade entre duas línguas é, de acordo com Ceolín (2003), um fator favorecedor da existência de falsos amigos, tanto lexicais como estruturais (isto é, que afetam a morfologia e/ou a sintaxe), que, conforme também temos observado nas produções orais e escritas dos nossos alunos de ELE, comprometem o ato comunicativo.

Na verdade, a aprendizagem de línguas próximas acarreta perigos para os quais vários especialistas têm vindo a apontar. Assim, ainda na última década do século passado, Santos Gargallo (1993) chamava a atenção para o pendor negativo de que se revestia a influência de L1 nos níveis mais avançados da aprendizagem de uma L2 que lhe é próxima, provocando, erros frequentes e persistentes, fenómeno que corroboramos pela nossa experiência também na classificação do Exame Nacional de Espanhol de 11.º Ano de Escolaridade, Código 547.

Com Sánchez Rodríguez (2001) destacamos, com efeito, a relevância adquirida pelas interferências de L1 na aprendizagem de português por alunos espanhóis, dada a estreita relação entre ambas as línguas peninsulares.

Ecos do nosso testemunho, fruto de uma prática profissional reflexiva, encontramos, igualmente, em Vigón Artos (2004):

No podemos decir que ninguno de nuestros alumnos comience de una fase cero, la mayoría ya ha estado varias veces en territorio español o en Hispanoamérica, y por tanto ya ha intentado comunicarse en español. Sin embargo, si atendemos a sus aventuradas producciones tanto orales como escritas, veremos que esta lengua que utilizan para comunicarse no es español, sino que se trata de un

sistema, en ocasiones intermedio entre el español y el portugués, otras veces incluso hasta alejado de los dos. (p. 903)

Apesar de reconhecermos ao aluno português o estatuto de “falso iniciante” (Vigón Artos, 2004, p. 903) na aprendizagem do Espanhol, alertamos, com este investigador, para os obstáculos, decorrentes dessa proximidade linguística, que se colocam ao falante luso, que podem culminar num entorpecimento da progressão da sua interlíngua, por força da fossilização dos erros.

Portanto, apesar das semelhanças entre as duas línguas, defendemos, também suportados neste autor, que, no processo de ensino-aprendizagem, há que colocar a tónica nas diferenças:

En el proceso de aprendizaje de E/LE entre lenguas próximas, siempre es de gran utilidad disponer de una descripción contrastiva para justificar el tópico de que es fácil estudiar español, dada la proximidad de las dos lenguas con el que la mayoría de nuestros estudiantes llegan a la sala, pero también poner de relieve todas aquellas diferencias parciales que hacen que estas dos lenguas sean realmente diferentes. (Vigón Artos, 2004, p. 903)

No mesmo artigo, põe-se em evidência o preconceito que preside à escolha do Espanhol como Língua Estrangeira por parte de muitos alunos, situação que confirmamos também, frequentemente, no nosso quotidiano letivo.

De igual modo, Brabo Cruz (2004) alerta para o processo de acomodação, em termos linguísticos, a que os falantes de Português (neste caso, na sua variante brasileira) se arriscam ao aprender Espanhol, contentando-se, por vezes, com o uso de um “portunhol” (p. 632), que, à primeira vista, parece cumprir os seus propósitos comunicativos, mas que pode culminar em situações embaraçosas, das quais dão prova

muitos exercícios de interação oral entre os nossos alunos de ELE em contexto de sala de aula.

Também Duarte (1999) reconhece que a semelhança entre os dois sistemas linguísticos pode, por vezes, ser um obstáculo à aprendizagem, no que às preposições diz respeito, por exemplo, uma vez que, mesmo nos níveis mais avançados, o aluno brasileiro tende a escolher a preposição portuguesa mais parecida à que usaria na sua língua materna, escolha essa que culmina frequentemente em fossilização.

Por sua vez, perante a semelhança tipológica entre estes dois idiomas, Izquierdo Merinero (2002) registara já como principais reações por parte de alunos falantes de Português a aprender Espanhol: o assombro em relação às semelhanças; a desconfiança em relação à própria competência de cada um; a desilusão por esperarem algo diferente; a manifestação da “Lei de Murphy”, de acordo com a qual a resposta certa é sempre aquela que se crê errada. Semelhantes reações temos detetado também nos nossos alunos de ELE ao longo da última década.

O estudo levado a cabo por esta investigadora centra-se, particularmente, no medo à semelhança, a “homiofobia”[sic], fenómeno descrito por Kellerman (como citado em Izquierdo Merinero, 2002): “Describe la sensación que a veces albergan los aprendices de una segunda lengua de que, en determinadas estructuras lingüísticas (sintácticas, léxicas, de cualquier tipo), la L1 y la L2 deben ser diferentes la una de la otra” (p. 154). Entre as estratégias utilizadas pelos aprendentes para “fugir” dos termos ou das expressões parecidas entre L1 e LE, a autora destaca o evitamento, que consiste, como a palavra indica, em evitar a palavra/expressão semelhante, utilizando, por exemplo, uma paráfrase, estratégia essa flagrante nas produções orais e escritas de vários dos nossos discentes em situação de prova de avaliação.

Neste artigo, somos ainda alertados para a necessidade da distinção entre os conceitos de “facilidade” e “semelhança”, sublinhando-se a forte carga subjetiva do primeiro e realçando-se a neutralidade do segundo. Com Izquierdo Merinero (2002), defendemos, portanto, que é imperioso ajudar os alunos a perceber, desde os primeiros dias de aulas, que ser parecido não significa, forçosamente, ser fácil.

Somos, deste modo, conscientes dos perigos dos preconceitos e dos juízos de valor no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Recordamos, a este propósito, o conceito de “perceived transferability”, (Kellerman, como citado em Martínez Agudo, 2004), que consiste na percepção da distância linguística entre a língua de partida e a língua de chegada, percepção essa que joga um importante papel na contaminação das estruturas linguísticas.

Em suma, o conhecimento prévio de uma língua influencia, e não apenas positivamente, o processo de aprendizagem de uma LE. Como alertam a maioria dos autores acima mencionados, e como temos vindo a testemunhar ao longo da nossa prática letiva, apesar de alguma vantagem inicial, os perigos que acarreta essa falsa ideia de facilidade merecem especial atenção dos docentes e supõem uma dedicação extra por parte dos alunos, para que não incorram no processo de acomodação a um “portuñol” (Brabo Cruz, 2004, p. 632), que os impeça de avançar positivamente na sua interlíngua, na senda de uma cada vez mais proficiente competência comunicativa.

1.2. O Mito da Facilidade

O “mito da facilidade” (Ferreira, como citado em Alonso Rey, 2005, p. 11) é um fator sociopsicológico na aprendizagem de línguas estrangeiras, que funciona, manifestamente, como um obstáculo à aprendizagem de línguas próximas. Este

fenómeno é também acertadamente designado de “facilidade enganosa” (Almeida Filho, como citado em Alonso Rey, 2005, p. 11).

Referindo-se às especificidades do processo de ensino-aprendizagem de Português LE em falantes de Espanhol, Alonso Rey (2005) identifica dois tipos de fatores, internos e externos. A nível interno, distingue os planos linguístico e psicológico (ou socio-afetivo).

No plano linguístico, esta autora destaca a existência de uma capacidade precoce para o uso produtivo da LE, bem como de conhecimentos prévios de L1 que, coincidentes com o sistema da LE, facilitam, com efeito, a aprendizagem do idioma que é próximo. Devido ao elevado nível de compreensão da LE (comparativamente a outros aprendizes com outra L1), considera-se o aprendente como um “falso iniciante” (Almeida Filho, como citado em Alonso Rey, 2005, p. 15).

Todavia, dita proximidade linguística pode, simultaneamente, gerar um “conhecimento movediço” (Almeida Filho, como citado em Alonso Rey, 2005, p. 15), que se traduz na dificuldade em reconhecer as diferenças entre os dois sistemas linguísticos. Com efeito, a interferência da L1 faz-se, frequentemente, sentir na produção em LE, o que, a um nível extremo, pode resultar na “fossilização” (Selinker, 1971).

Já no plano psicológico, a aprendizagem de línguas próximas supõe, segundo Alonso Rey (2005), uma motivação alta, associada à referida facilidade na compreensão da LE, e, por conseguinte, uma diminuição da ansiedade. No entanto, como que no verso da medalha, gera-se no aprendiz a sensação de que comunicar na LE não implica esforço. Eis, em suma, o já referido “mito da facilidade” (Almeida Filho, como citado em Alonso Rey, 2005, p. 16), que resulta numa maior falta de atenção em relação às diferenças entre os dois idiomas, num menor empenho nas tarefas, que, associados a

uma excessiva autoconfiança, podem culminar num obstáculo à progressão na interlíngua. De ditos fenómenos temos sido, com efeito, testemunho no nosso dia a dia como docente de ELE.

No próprio QECR (Conselho da Europa, 2001) somos alertados para esse facto: “Falantes de línguas próximas como, por exemplo, alemão/holandês, checo/eslovaco, ou espanhol/português, podem ser tentados a fazer uma tradução mecânica palavra a palavra” (p. 201).

Embora reconheçamos vantagens na aprendizagem de línguas próximas, alertamos, também com García Benito e Ogando (2011), para os perigos de um certo excesso de confiança por parte dos alunos que aprendem línguas próximas da sua L1:

Assim, em situações em que um estudante de língua materna mais afastada agiria com cautela perante as particularidades fonéticas, sintáticas, semânticas e discursivas da língua que está a aprender, o estudante hispanofalante costuma ser levado pelas interferências constantes da sua própria língua. (p. 91)

Ao longo deste subcapítulo, vimos as consequências nefastas deste excesso de confiança que advém da sensação de facilidade, que, no caso das autoras mencionadas, afeta os alunos espanhóis a aprender Português: o conhecimento movediço, a interferência pertinaz de L1 e, consequência última das anteriores, a fossilização. Semelhantes características reconhecemos nas mostras de interlíngua com as quais fomos contactando ao longo da nossa prática enquanto docente de ELE a alunos portugueses. Vejamos, agora, como têm abordado este tema algumas teorias de aprendizagem aplicadas à aquisição de uma Língua Estrangeira.

1.3. Da Análise Contrastiva à Hipótese da Interlíngua

Considerando que a área temática deste trabalho é o ensino-aprendizagem de línguas próximas, o campo teórico em que se enquadra engloba os estudos de Análise Contrastiva (AC), Análise de Erros (AE) e da Hipótese da Interlíngua (HI).

A AC surge na década de 60, no seio da Linguística Aplicada ao Ensino das Línguas/Didática das Línguas, impulsionada pelas obras de Weinreich (1968) e Lado (1957). O seu objetivo era comparar duas línguas, sublinhando as semelhanças e diferenças entre ambas, assente na teoria de que os erros dados pelos aprendizes decorriam dessas diferenças, por interferência da Língua Materna ou L1. Por conseguinte, defendia-se que os métodos de ensino de línguas estrangeiras deveriam ser organizados em função desses erros previsíveis, a cometer pelos alunos, e que deveriam ser evitados a todo o custo. No entanto, cedo se constatou (Wardhaugh, 1970) que alguns dos erros previstos não ocorriam nas produções dos alunos, porque algumas diferenças linguísticas não lhes levantavam problemas. Além disso, as investigações empíricas realizadas neste âmbito revelaram ainda que nem todos os erros se deviam a interferências de L1 (Lennon, 2008).

No entanto, para Vigón Artos (2004), a Análise Contrastiva continua a ser útil pois revela as estruturas que podem vir a fossilizar na Interlíngua do estudante ao professor, o qual deve, em função dessa informação, fazer as adaptações pedagógicas e didáticas necessárias para evitar ditos bloqueios. Este investigador lamenta a escassez, em Portugal, de estudos contrastivos, gramáticas ou manuais de ELE próprios para falantes lusos, onde se pusessem em evidência tais interferências. Com efeito, no primeiro lustro do séc. XXI, o panorama português, no que à Linguística Contrastiva

entre o Português e o Espanhol (ambos nas suas variantes europeias) diz respeito, era bastante pobre, comparativamente, por exemplo, ao cenário brasileiro¹:

El panorama en Brasil es diferente: Gonzalo Abio y Ana Margarita Barandela, de la UNIPAN, presentan en Glosas Didácticas, una lista de material didáctico producido para la enseñanza de ELE a brasileños, donde señalan 17 gramáticas y fonéticas, 70 manuales generales, 26 diccionarios y conjugadores de verbos, 5 libros de español para fines específicos, 27 libros de lecturas, 3 de preparación para la selectividad y 44 libros de actividades, de apoyo y guías. ¡Lejos estamos de tener algún día estos datos en Portugal! (Vigón Artos, 2004, p. 913).

De igual forma, Arias Méndez (2010) reconhecia a escassez de materiais didáticos direcionados para o ensino de espanhol a falantes do português (na sua variante europeia):

En nuestra realidad pedagógica, la enseñanza del español lengua extranjera (ELE) en Portugal, el material pedagógico dedicado a estos aspectos es prácticamente inexistente; la mayoría de los manuales y materiales complementarios no contemplan las especificidades de nuestros estudiantes con características concretas y con dificultades en la expresión oral y escrita muy delimitadas y, en la mayoría de los casos, difíciles de superar. (p. 6)

Já entre finais dos anos 60 e inícios dos 70, impulsionada por Dulay, Burt e Krashen (1982), destaca-se a Análise de Erros, que parte dos erros efetivamente produzidos pelos alunos para tentar chegar às suas causas, o que, segundo Baralo Ottonello (1999), permitiu, desde logo, perceber que uma considerável percentagem desses erros não decorria de processos de transferência. Esta corrente contribuiu para

¹ De acordo com Tomazini (1999), o ensino do espanhol no Brasil viveu um notável impulso graças à incorporação deste país no Mercosul (Mercado Comum do Sul).

uma importante mudança na perspectiva sobre o erro, ao concluir que se tratava de um reflexo de estratégias universais de aprendizagem: “Los errores empezaron a considerarse como un factor útil porque constituían un paso ineludible hacia la apropiación de la nueva lengua y eran valorados como índices de los estadios que el estudiante atraviesa durante el proceso de aprendizaje”(Vigón Artos, 2004, p. 904).

Esta nova abordagem do erro pode ler-se, por exemplo, em Corder (1967): “A learner’s errors, then, provide evidence of the system of the language that he is using (i. e. has learned) at a particular point in the course” (p. 167). O seu estudo seria, portanto, de utilidade para professores, investigadores e para os próprios alunos.

De acordo com Martín Peris (2004), os estudos contrastivos, dentro da metodologia áudio-oral, perspectivavam o erro como resultado da interferência de L1, um alvo que era preciso abater. Focavam, então, a sua atenção nos processos de ensino, criando listas de possíveis dificuldades decorrentes do contraste entre línguas, como forma de prevenção, e treinando as formas corretas, através de exercícios de base condutista. Graças a Corder (1967), conclui-se que o erro decorre de processos mentais independentes da interferência de L1, o que supõe duas reviravoltas na conceção do ensino das línguas: o erro não é um sinal de fracasso, senão de avanço na aprendizagem; a tónica passa, então, a centrar-se sobre o processo de aprendizagem, e não tanto sobre o de ensino.

We have been reminded recently of Von Humboldt’s statement that we cannot really teach language, we can only create conditions in which it will develop spontaneously in the mind in its own way. We shall never improve our ability to create such favorable conditions until we learn more about the way a learner learns and what his built-in syllabus is. When we do know this (and the learner’s errors will, if systematically studied, tell us something about this) we may begin

to be more critical of our cherished notions. We may be able to allow the learner's innate strategies to dictate our practice and determine our syllabus; we may learn to adapt ourselves to his needs rather than impose upon him our preconceptions of how he ought to learn and when he ought to learn it. (p. 169)

No entanto, a AE não é, tão pouco, uma abordagem isenta de problemas (Lennon, 2008): problemas de identificação, de classificação, de atribuição e de avaliação. Com efeito, como assinala este autor, “errors may not tell the whole story about learning difficulty” (p. 55).

Em finais da década de 70, desenvolvem-se, simultaneamente os estudos sobre o sistema linguístico do aprendente da LE, que a Análise de Erros não conseguira descrever (Fernández, 1997). Foi Selinker (1971) quem desenvolveu o conceito de “interlíngua” (IL), muito semelhante ao que Corder (1967) designara de “competência de transição²”, ou ao “sistema aproximativo³”, de Nemser (1971): sistema linguístico que se vai construindo durante a aprendizagem de uma língua estrangeira, no processo de transição entre a Língua Materna (L1) e a LE. Mais recentemente, investigadores preferem chamar-lhe “língua do aprendente⁴” (Saville-Troike, como citado em Lennon, 2008, p. 59) ou “gramática do discente” (Martín Peris, 2004, p. 469). Trata-se de um sistema autónomo, em constante evolução e que, por vezes, pode aproximar-se mais de uma língua ou de outra, L1 ou LE, sem se identificar nunca por completo com nenhuma das duas (Lennon, 2008; Tarone, 2006; Vogel, 1995).

Cada aprendente desenvolve a sua IL, de acordo com as suas características individuais. No entanto, no grupo-turma, as diferentes interlínguas dos alunos interagem, influenciando-se mutuamente (Lennon, 2008). Trata-se, portanto, de um

² Tradução própria de “transicional competence” (Corder, 1967, p. 166).

³ Tradução nossa de “approximative systems” (Nemser, 1971, p. 55).

⁴ Tradução nossa de “language learner language”.

sistema variável e evolutivo: o seu desenvolvimento segue um curso determinado, passa por uma série de estádios sucessivos, cuja ordem não pode ser interrompida, nem alterada. A interlíngua está, portanto, sujeita às hipóteses de “learnability” e “teachability” (Pienemann, como citado em Martín Peris, 2004): há determinados aspetos da gramática de L2 que só podem ser aprendidos (e, por conseguinte, só passíveis de ser ensinados) quando este sistema tenha atingido um determinado estágio de maturidade.

Além disso, o progresso na interlíngua não é linear: quando um traço novo entra neste sistema linguístico, a sua absorção supõe uma *reestruturação* (McLaughlin, como citado em Martín Peris, 2004) de todo o sistema, o que pode dar azo a novos erros, que antes não se produziam. Isto significa que, por um lado, na IL, nem sempre a produção de uma forma correta é sinal inequívoco de aprendizagem consolidada: os aprendentes podem, por vezes, em certos aspetos, recuar a estádios anteriores da sua interlíngua, fenómeno que Selinker (1971) designou de “blackside”, e que os novos erros, neste processo, não equivalem a um retrocesso, mas antes a uma adaptação/reestruturação, logo, avanço na aprendizagem.

De acordo com Selinker (1971), cinco processos psicolinguísticos subjazem à formação e desenvolvimento da IL:

- A transferência lingüística, em que, como vimos, o aluno deixa que os seus conhecimentos de L1 interfiram na aprendizagem de LE;
- A transferência de treino, em que o aluno aplica indiscriminadamente regras a partir das instruções do professor ou do próprio manual da LE;
- As estratégias de aprendizagem da língua-alvo, como o uso de mnemónicas ou listas de vocabulário, que o aluno utiliza para tentar assimilar a nova informação;

- As estratégias de comunicação da língua-alvo, mediante as quais o aluno, consciente de uma lacuna, tenta supri-la, como por exemplo, através do uso de uma paráfrase;
- A sobregeneralização da língua-alvo, em que o aluno estende as regras da LE a situações em que estas não podem ser aplicadas.

No que toca ao domínio dos conteúdos linguísticos, Gómez del Estal (2004) distingue três fases na interlíngua dos estudantes:

- Quando o estudante não conhece nem utiliza o conteúdo linguístico em questão, estamos perante o desconhecimento;
- Se o estudante reconhece o conteúdo linguístico nas amostras (*input*), mas é incapaz de o utilizar na sua produção (*output*), atinge a fase do reconhecimento;
- Quando o conteúdo linguístico já consta na produção do aluno, eis a utilização.

Por sua vez, Brown (como citado em Lennon, 2008, p. 60) identifica quatro grandes estádios neste sistema linguístico de transição: pré-sistemático (a etapa experimental, por assim dizer); emergente (que supõe a assimilação das regras mais simples, sobretudo se semelhantes às da L1, mas onde o conhecimento é ainda movediço, havendo lugar a retrocessos); sistemático (quando os alunos estão já mais seguros das regras e exceções e são capazes de se corrigir, quer perante a indicação direta de erro, por parte do professor, quer mediante indireto feedback corretivo numa troca conversacional) e pós-sistemático (quando os alunos adquirem a capacidade de se autocorrigirem e são já capazes de um discurso bastante fluente). Os aprendentes podem, no entanto, situar-se em diferentes estádios nos distintos domínios simultaneamente.

A chamada Hipótese da Interlíngua foi, entretanto, sendo enriquecida. Selinker, Swain e Dumas (2006) alargam o conceito, que antes se restringia a adultos a aprender uma língua estrangeira, a crianças. Entretanto, Adjémian (como citado em Tarone, 2006) viera opor-se a Selinker (1971), defendendo que as interlínguas são línguas naturais, resultado do mesmo processo de aquisição dos idiomas nativos, pelo que obedecem aos universais linguísticos, debate este que continua aberto. Além disso, reforçou-se o carácter camaleónico da IL (Tarone, 1979), na medida em que se reconheceu que o desempenho dos falantes se revela mais fluido, gramaticalmente correto e livre de interferências em determinados contextos sociais e em determinados domínios do discurso. Finalmente, a discussão ampliou-se a propósito da inevitabilidade (ou não) da fossilização: contrariamente ao que postula Selinker, Scovel (como citado em Tarone, 2006) defende que este fenómeno não é forçoso.

Em suma, as diferentes teorias de aprendizagem consultadas permitiram fazer luz sobre o fenómeno da proximidade linguística e, com o passar do tempo, introduziram-se nuances que representam avanços significativos para o ensino-aprendizagem das LE, em geral, e, por que não dizê-lo, da própria L1. Assumindo, desde já, uma postura eclética, a presente investigação abraça diferentes contributos nas distintas teorias.

Na esteira de Vigón Artos (2004), defendemos que o recurso à Análise Contrastiva continua a revelar-se bastante pertinente, particularmente em grupos relativamente homogéneos em termos linguísticos, na medida em que permite ao professor consignar menos tempo a aspetos semelhantes e reforçar a aprendizagem das diferenças, identificando e explicando, e ajudando o aluno a identificar e a explicar (fundamental ao desenvolvimento das capacidades metacognitivas), os erros cometidos por interferência de L1. Simultaneamente, consideramos, com Arias Méndez (2011),

haver necessidade a materiais didáticos específicos para o ensino-aprendizagem de ELE a alunos portugueses (falantes das variantes europeias destas duas línguas).

Da Análise do Erro, destacamos o contributo de Corder (1967), graças ao qual o erro passa a ser perspetivado de forma positiva, como um indicador de aprendizagem, que guia o professor na sua atuação. Simultaneamente, esta postura significa também que o foco deixa de ser o ensino e passa a centrar-se na aprendizagem, um passo fundamental para que, hoje, se reconheça a indissociabilidade dos dois processos: ensino e aprendizagem são as duas caras da mesma moeda, não devemos descurar um em prol de outro.

Finalmente, devemos à Hipótese da Interlíngua, cujo debate, como vimos, permanece aceso, para bem da investigação futura no ensino das línguas, uma crescente aproximação à identificação e caracterização do sistema linguístico do aprendente: um sistema autónomo, evolutivo, que admite retrocessos e passível de fossilização, mas, aqui com Scovel (como citado em Tarone, 2006), não necessariamente votado a ela. Este conhecimento revelou-se-nos essencial para a fundamentação teórica desta investigação, para conhecermos melhor o nosso objeto de estudo e planearmos a nossa intervenção: como combater a interferência de L1 na interlíngua dos nossos alunos, perante os inúmeros exemplos de fossilização identificados ao longo de uma década de docência de ELE no Ensino Secundário?

1.4. A Interferência de L1 – Um dos Fatores que Leva à Fossilização na Interlíngua

A obra de Weinreich (1968) vem enfatizar o estudo da interferência entre línguas. Trata-se, como vimos atrás, de um fenómeno psicolinguístico que influencia a interlíngua.

Os aprendentes de LE mantêm, relativamente a L1, uma forte “dependência cognitiva” (Brown, como citado em Martínez Agudo, 2004). A língua materna serve, de facto, como guia ou quadro de referência fundamental aquando da construção do novo conhecimento linguístico.

Na linha de Martínez Agudo (2004), consideramos que a transferência linguística pode ser positiva (enquanto estratégia de comunicação que resulta numa progressão na interlíngua) ou negativa (sob a forma de interferência da Língua Materna, plasmada na fossilização). É a transferência negativa de L1 que nos interessa neste estudo.

Tarone (2006) adianta, por seu turno, que a transferência opera seletivamente: alguns fenómenos são trasladados, outros, não. Além disso, se combinada com outros processos, como a transferência de treino ou as já referidas estratégias de aprendizagem de uma LE, a interferência de L1 potencia a fossilização. Move-nos, na presente investigação, debelar este fenómeno.

De acordo com Arcos Pavón (2009), a fossilização manifesta-se na repetição sistemática de um erro que deveria estar superado num determinado nível de aprendizagem. Trata-se do estancamento da progressão da interlíngua num determinado estágio ou do bloqueio de uma característica de um estágio específico, que resultam numa produção defeituosa muito persistente no tempo, quase irreparável (Martín Peris, 2004). Deste modo, ainda que aceitemos que o erro é um indício da aprendizagem do aluno, consideramos, com estes autores, que esta estagnação é contrária à evolução natural de uma língua, e é isso que a interlíngua é, na verdade. E, neste sentido, propomo-nos, no decurso deste trabalho, encontrar estratégias didáticas que evitem dito bloqueio.

Referindo-se a um estudo anterior sobre brasileiros a aprender espanhol, realizado em 2001, Brabo Cruz (2004) alertara para as consequências adversas de referida interferência:

De inicio, ellos tienen la expectativa de que ésta tarea es fácil por la proximidad existente entre el español y el portugués, pero que, con frecuencia, realizan deducciones en cuanto al léxico que parten de las semejanzas entre los vocablos, lo que los lleva, muchas veces, a una comunicación equivocada. (p. 632)

As interferências da Língua Materna podem ser de tal modo severas que alguns especialistas referem a criação, entre o vulgo, de idiomas, diríamos, “de transição” como o “portunhol”:

Por lo general, uno no se da cuenta, principalmente al principio, de las sutilezas de estas dos lenguas, que presentan muchas veces los mismos vocablos aunque con variaciones significativas en la frecuencia de uso. Aun cuando el discurso generado pueda parecer raro, si se consigue efectuar la comunicación deseada, el usuario del ‘portuñol’ pasa por un proceso de acomodación, en el que convive con la inadecuación formal, lo que provoca, en muchos momentos, situaciones anecdóticas. (Brabo Cruz, 2004, p. 632)

Também Arcos Pavón (2009) alerta para a fossilização de erros por aprendizes portugueses de Espanhol, sobretudo nos níveis intermédio e superior de aprendizagem da língua estrangeira. Na verdade, se o erro passou a ser perspetivado como um conceito positivo, quando fossilizado, num nível mais avançado, demonstra a falta de assimilação e de interiorização da língua-alvo.

Apesar de reconhecer a importância do conhecimento gramatical de L1 na elaboração do novo conhecimento de LE/L2, Martínez Agudo (2004) contrapõe que não

é, porém, condição *sine qua non*. A influência de L1 é apenas um dos fatores a ter em conta na elaboração do novo conhecimento linguístico em LE/L2.

Com efeito, nas produções do aprendente, é preciso considerar diferentes tipos de erro (Arcos Pavón, 2009):

- interlinguísticos: os que ocorrem por interferência da Língua Materna;
- intralinguísticos: decorrentes do próprio sistema da LE;
- por influência de outras línguas que o aluno aprendeu.

Por sua vez, Neta (2000) apresenta a seguinte categorização de interferências do Português (L1) na aprendizagem do Espanhol por alunos brasileiros:

- erros a nível morfossintático;
- erros a nível lexical;
- erros a nível gráfico-ortográfico;
- erros a nível fonético-fonológico.

Mais recentemente, Arias Méndez (2011) levou a cabo um estudo pioneiro sobre os principais erros detetados nas produções escritas de alunos a frequentar aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) no Instituto Politécnico da Guarda. Além disso, esta investigadora não se limitou a apresentar os erros, à maneira do método da Análise Contrastiva; refletiu sobre a origem dos erros e, mais, tentou indagar neles as estratégias utilizadas pelos alunos para superar as suas dificuldades de comunicação, encarando-os, portanto, numa perspetiva mais atual, como um avanço na aprendizagem, um poderoso indício dos estádios da interlíngua dos aprendentes.

Na nossa perspetiva, pela nossa experiência didática, como docente de ELE, como formadora de professores (na qualidade de orientadora cooperante da unidade curricular designada Prática de Ensino Supervisionada no Mestrado em Ensino de Português e Espanhol ao 3.ºCiclo e Ensino Secundário) e como classificadora de

Exames Nacionais de Ensino Secundário, é fundamental, por um lado, identificar as principais categorias de erros por interferência de L1 na interlíngua dos alunos e, por outro, encontrar estratégias didáticas que contribuam para evitar as fossilizações, que prejudicam a subcompetência linguística e podem até comprometer o êxito do ato comunicativo. Consideramos, além disso, com Littlewood (1985), que trabalhar especificamente os conteúdos gramaticais, remetidos, como veremos no capítulo seguinte, para segundo plano pelas tendências mais atuais do ensino-aprendizagem das LE, em nada compromete a competência comunicativa; antes, a melhora: “Like the swimmer or the piano-player, the second language learner may sometimes practise the separate parts of the total skill that he is aiming to improve” (pág. 23). Com efeito, mais recentemente, Sánchez Carrón (2015) corrobora esta ideia, sustentando que o conhecimento linguístico é necessário à comunicação, postulado que nós, na presente tese, subscrevemos inteiramente.

1.5. Implicações Didáticas da Transferência Negativa de L1 no Processo de Ensino-Aprendizagem de uma LE

As perguntas que se impõem são: como atenuar estas interferências de L1? Deverá o processo de ensino-aprendizagem de línguas próximas beneficiar de ferramentas específicas para combater a fossilização? Que lições beber dos estudos anteriores de Análise Contrastiva, de Análise de Erros ou das mais recentes investigações sobre a interlíngua? A bibliografia consultada aponta para distintas opiniões.

Na perspectiva de Lado (1957), para promover um ensino eficaz de línguas estrangeiras, é indispensável que o professor domine, no fundamental, a língua materna

dos alunos, de forma a recorrer à explicação ou ao exemplo mais apropriados e a prever/prevenir, pelas suas práticas, transferências linguísticas negativas.

Alonso Rey (2005) sugere que será suficiente a consciencialização dos alunos desde as primeiras aulas, no sentido de desmitificar a ideia de facilidade.

Já Brabo Cruz (2004) afirma que, com o passar do tempo – e o maior contacto com a língua – e uma progressiva tomada de consciência, promovida por intervenções didáticas específicas por parte do professor, as interferências da L1 podem atenuar-se. Neste sentido, propõe, por exemplo, a implementação, em sala de aula com os alunos, de atividades com recurso a dicionários de falsos amigos.

Por sua vez, Menardi (como citado em Brabo Cruz, 2004) propõe, como exemplo de estratégia para o ensino-aprendizagem de línguas próximas, a elaboração, pelos alunos, de textos humorísticos com base em falsos amigos, pois o uso contextual, de acordo com a abordagem comunicativa, permite uma melhor assimilação dos conteúdos e potencia o desenvolvimento das competências de comunicação.

Na esteira de Martínez Agudo (2004), consideramos que é fundamental perceber o alcance real do processo de transferência linguística, de forma a tentar diminuir os seus efeitos adversos na progressão da interlíngua. A abordagem de tais interferências em sala de aula, com os alunos, será profícua tanto a nível do desenvolvimento da sua competência linguística (e, *latu sensu*, da competência comunicativa), como na promoção de destrezas metalinguísticas, como defende o mesmo autor:

Tal conciencia metalingüística permitirá al hablante reflexionar sobre la incidencia de la interferencia lingüística, identificando determinadas dificultades de aprendizaje, detectando consecuentemente ciertos errores y, por consiguiente, paliando en cierta medida los efectos adversos de este fenómeno lingüístico (Martínez Agudo, 2004, pp. 98-9).

Barbero Carcedo (2012) refere que a mudança de postura relativamente ao erro, perspetivado como elemento ativo no processo de aprendizagem de uma língua, afetou diretamente a forma de levar a cabo a sua correção em sala de aula:

Los profesores consideran el error como un fenómeno natural, inevitable y necesario en la adquisición de una LE, que aporta información para describir la interlengua del alumno y los procesos cognitivos que operan en el transcurso de la interiorización de la forma. (p. 25)

Já não se trata de travar uma batalha contínua e superficial contra o erro, antes visto como uma espécie de “erva daninha” que impedia uma bonita planta de florescer, mas de proporcionar uma diversidade de situações e tarefas de comunicação que potenciem a progressão da interlíngua, que se desenvolve crescendo conscientemente também a partir dos erros.

Com Tavares e Alarcão (1985), consideramos ainda que:

é na articulação entre os princípios gerais de ensino/aprendizagem e os princípios específicos inerentes à situação concreta do ensino e da aprendizagem, tendo em conta a estrutura do sujeito e da tarefa e, conseqüentemente, o tipo de aprendizagem a desenvolver e as estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação mais adequadas que reside, a nosso ver, a arte e a ciência de ensinar. (p. 118)

Partilhamos, enquanto docente de ELE, as preocupações específicas de um professor de língua estrangeira com Mira e Mira (2002):

- Como é que se aprende uma língua estrangeira?
- Qual o melhor método para ensinar uma língua estrangeira?

- Como é que se pode motivar os alunos para iniciar ou continuar o estudo/aprendizagem de uma língua estrangeira?
- Como é que os professores podem melhorar o seu ensino para que, ao fim de anos de aprendizagem de uma língua estrangeira, em contexto escolar, os alunos não tenham insucesso, em maior ou menor grau? (p. 4)

Após dez anos de docência, a nossa experiência tem-nos revelado que não há uma resposta única para cada uma destas questões, nem a nível teórico, nem a nível prático. De igual modo, o QECR, também consultado na sua versão espanhola, o *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002), não toma partido relativamente às teorias da aprendizagem de uma língua, nem tão pouco quanto aos métodos de ensino a adotar:

Según los principios básicos de la democracia pluralista, el Marco se propone ser no sólo integrador, transparente y coherente, sino también abierto, dinámico y no dogmático. Por ese motivo no puede tomar partido por una u otra posición en los debates teóricos actuales respecto a la naturaleza de la adquisición de la lengua y su relación con el aprendizaje de lenguas, y tampoco debe adscribirse a ningún enfoque concreto de la enseñanza de lenguas, excluyendo a los demás. (Consejo de Europa, pp. 18-9)

Apostamos, por conseguinte, também à luz de Baralo Ottonello e Estaire (2012), numa postura eclética, que aproveite de cada teoria as metodologias que se revelem mais adequadas ao contexto específico de cada turma. Cabe-nos, enquanto docentes, utilizar todas as técnicas que, mediante uma prática profissional reflexiva, se revelem pertinentes em cada situação e adaptá-las à especificidade do grupo-turma e também a cada aluno, respeitando os seus ritmos e estilos de aprendizagem (Tavares & Alarcão, 1985).

Isto significa, portanto, também, não abdicar, à partida, de um leque de ferramentas didáticas relegadas para segundo plano pelas correntes linguísticas em voga, por preconceito didático, como acontece com os drills, que, conforme veremos a seguir, foram desterrados pela abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas e que, conforme nos propomos comprovar, permitem combater a fossilização na IL. Com efeito, como temos testemunhado na nossa prática letiva, enquanto docente de ELE, nas nossas funções como professora classificadora do Exame Nacional de Espanhol de 11.º Ano de Escolaridade e ainda como formadora de professores, na qualidade de professora cooperante de Espanhol da Unidade Curricular “Prática de Ensino Supervisionada”, no Mestrado em Ensino de Português e de Espanhol na Universidade de Évora, e suportada também na literatura a respeito (Arias Méndez, 2011; Brabo Cruz, 2004; Martínez Agudo, 2004; Vigón Artos, 2004), a interferência de L1 continua a ensombrar a produção escrita e oral dos nossos alunos, nas suas mostras de interlíngua, empobrecendo, portanto, a sua subcompetência linguística, e, por conseguinte, minando as possibilidades de êxito da sua competência comunicativa. Concordamos, portanto, com os vários autores (Arcos Pavón, 2009; Arias Méndez, 2011; Sánchez Rodríguez, 2001) que defendem que o ensino-aprendizagem de línguas próximas carece de adaptações didáticas específicas que minimizem os problemas que advêm precisamente dessa proximidade, que, como vimos, gera falsas perceções de facilidade (Alonso Rey, 2005; García Benito & Ogando, 2011; Izquierdo Merinero, 2002) junto dos alunos, prejudicando gravemente a sua performance na disciplina, para além de propiciar igualmente juízos de valor pejorativos sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem de ELE a alunos portugueses (ou vice-versa), que o relegam para o já referido estatuto nefasto de “parente pobre” (Romero Gualda, 2014, p. 3) na Didática das LE. E bebendo da lição de ecletismo que perpassa este capítulo (Baralo

Ottonello & Estaire, 2012; Conselho da Europa, 2001; Tavares & Alarcão, 1985), e que suporta a nossa ação docente, que se renova a cada dia, fruto de uma prática profissional reflexiva, parece-nos, neste sentido, lícito recomendar a recuperação dos drills como ferramenta didática cirúrgica eficaz a debelar ditas contaminações de L1 na interlíngua dos alunos, conforme apresentamos no capítulo a seguir, com o qual esperamos encerrar, de forma adequada, a fundamentação teórica da presente investigação.

Capítulo 2

O Papel dos Drills na Abordagem Comunicativa – História de um Desterro

2.1. O Ensino-Aprendizagem da Gramática Remetido para segundo plano

Neste subcapítulo, vamos fazer um balanço da dicotomia instalada entre ensino-aprendizagem da gramática e um ensino-aprendizagem de tipo comunicativo, desde finais do século XX, guiados pela sábia mão de autores como Gutiérrez Araus (1998) ou Ortega Olivares (1998), seguidos de referências incontornáveis já do século XXI, como Martín Peris (2004) ou Gómez del Estal (2004), até aos nossos dias, culminando em investigações mais recentes, como as de Sánchez Carrón (2015), Díez Mediavilla e Güemes Suárez (2016), Polifemi (2016) ou López García (2016).

No início da década de 90 do século passado, Sánchez Pérez (como citado em Gutiérrez Araus, 1998), identifica duas tendências fundamentais no ensino desta Língua Estrangeira (LE), a tendência gramatical (assente na proeminência da gramática) e a conversacional (baseada na realidade comunicativa), que, desde sempre, têm sido perspectivadas como incompatíveis, quase antagónicas.

Na mesma linha, Gutiérrez Araus (1998) traça, no artigo “La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo”, uma breve, mas esclarecedora, panorâmica do papel atribuído ao ensino da gramática a partir da década de 70 do século XX, com o advento da abordagem comunicativa.

Esta autora refere-se à obra de Wilkins, *Notional Syllabuses*, publicada em 1976, como tendo posto a tónica na língua como instrumento de comunicação. Assim, o eixo

em função do qual passou a articular-se o ensino foi o valor (ou conteúdo) da mensagem, sendo que a atenção ao código formal foi, nas palavras de Gutiérrez Araus (1998), “postergada” (p. 112), adiada, e, por conseguinte, a instrução gramatical, evitada.

No entanto, investigações como as de Long (como citado em Gutiérrez Araus, 1998), logo na década de 80, continuam a mostrar que a instrução gramatical tem efeitos benéficos na aprendizagem.

Também Ortega Olivares (1998) reconhece as limitações da abordagem comunicativa no que toca ao uso eficaz dos recursos gramaticais da língua meta.

Tras los vaivenes a que se han visto sometidos en las últimas décadas los fundamentos y prácticas de lo que pudiera llamarse 'enseñanza de la gramática', hoy parece insoslayable la reflexión acerca de cómo lograr una integración, efectiva de dos aspectos a los que en principio – creemos – no cabe renunciar: por una parte, las valiosas aportaciones que la aplicación de los principios del enfoque comunicativo ha supuesto en el ámbito educativo de la enseñanza de lenguas; por otra, la necesidad de remediar lo que la sola aplicación de estos principios no puede alcanzar: la precisión en el uso de los recursos gramaticales de la lengua meta. (p. 133)

Neste artigo, Ortega Olivares (1998) elenca algumas iniciativas no âmbito da chamada “investigação da sala de aula” (p.138), levadas a cabo, segundo ele, por autores como Allwright, Chaudron, Long ou Van Lier, cujo objetivo era procurar mecanismos pedagógicos que promovessem, simultaneamente, a fluidez e a precisão linguísticas. Aqui se insere a denominada “atenção centrada na forma” – a que também se referia Gutiérrez Araus (1998) –, desenvolvida durante as décadas de setenta e oitenta do século passado, por autores como Doughty e Williams, Lightbown e Spada, Long e

Spada, como o próprio sublinha. Essa atenção centrada na forma pressupõe instruir o aprendiz para que se concentre em determinados aspetos (fonológicos, sintáticos, pragmáticos, etc.) da língua meta, particularmente aqueles que decorrem de erros produzidos durante a interação em contexto comunicativo. Ortega Olivares (1998) destaca, a este nível, os trabalhos desenvolvidos por autores como Rutherford, Sharwood-Smith ou VanPatten, conducentes a procedimentos como a informação metalinguística, explícita ou implícita, as reações gestuais, o “feedback” corretivo (ao facultar ao aluno evidência negativa sobre a sua produção) ou a tomada de consciência gramatical (ao pedir ao aluno que infira as regras de funcionamento a partir de exemplos dados).

Por sua vez, Gutiérrez Araus (1998) refere também investigações no âmbito da “instrução gramatical de processamento”, protagonizada por autores, que ela própria cita, como Lee e Van Patten, no seio da abordagem comunicativa: tratava-se de levar os aprendizes a prestar especial atenção a determinadas formas gramaticais e a aprender a processá-las ou a interpretá-las corretamente.

Seguidamente, esta investigadora expõe a noção de “Condição Pós-Método” (Kumaravadivelu, como citado em Gutiérrez Araus, 1998, p. 112), que, assente na visão autonómica do professor, típica da abordagem comunicativa, permitiria ao docente adequar a metodologia adotada aos diferentes perfis dos seus alunos, de modo que seria o professor a criar “uma alternativa sistemática, coerente e relevante ao método” (Gutiérrez Araus, 1998, p. 112).

A mesma autora termina este elenco com a iniciativa denominada “Content Courses”, então em voga em algumas universidades norteamericanas: cursos onde a língua era abordada mediante a apresentação de conteúdos (culturais, literários, etc.)

concretos, partindo do pressuposto de que a exposição direta a um *input* linguístico motivante para o recetor favorece a aquisição.

No entanto, reconhece que as dúvidas persistem: que tipo de instrução gramatical e como fazê-la à luz da abordagem comunicativa (Gutiérrez Araus, 1998)? Assim, considera que o modelo válido de explicação gramatical deve reunir as seguintes características:

- Referir-se ao sistema linguístico;
- Ser o mais simples e preciso possível (mediante diagramas, esquemas...);
- Ser aplicável a todos os casos, de tal modo que as diferenças que

apareçam num discurso concreto possam atribuir-se ao contexto.

Muito embora reconheça a necessidade de se promover uma gramática implícita no ensino das línguas, esta autora sublinha que não se deve prescindir também de uma gramática explícita.

No que toca quer à metalinguagem a utilizar, quer aos expoentes funcionais a trabalhar em aula, Gutiérrez Araus (1998) recomenda que o grau de complexidade seja adequado aos conhecimentos dos aprendizes.

Salienta, por fim, que há um conjunto de variáveis (a nível do aluno, dos objetivos de aprendizagem, do lugar onde se aprende, entre outras) que dificulta a construção de um modelo único de conciliação entre aquelas duas vias da gramática: a que dá atenção às estruturas gramaticais e às funções semânticas e a que privilegia as funções comunicativas.

De igual modo, Spada (como citado em Ortega Olivares, 1998) reconhece que a integração do ensino da gramática na abordagem comunicativa levanta ainda muitas perguntas:

- Como influencia a atenção dada à forma a aquisição de uma língua?

- Que tipo de instrução formal é mais eficiente?
- Qual o melhor momento para recorrer a essa técnica?
- Que aspetos da língua podem ser trabalhados mediante dita técnica?
- Que variáveis individuais do aprendiz são passíveis de reforçar (ou não)

os seus efeitos?

A encerrar o seu artigo, Ortega Olivares (1998) augura como fundamental para o século XXI a promoção do ensino da gramática, independentemente das tendências metodológicas que viessem a implementar-se, e apela a um esforço de síntese.

Lo ideal sería que, a estas alturas, se intentara en los próximos años alguna suerte de síntesis – cuyos efectos serían sin duda muy saludables – de los vértices del triángulo que forman la lingüística, la adquisición de lenguas y la metodología para su enseñanza, y deje de producirse, por el bien de todos, ese vaivén pendular del que hablábamos al principio. (Ortega Olivares, 1998, p. 141)

De acordo com Martín Peris (2004), entrados já na nova era, os avanços realizados no âmbito, quer da tendência gramatical, quer da tendência conversacional, deveriam favorecer “a superação de qualquer antagonismo” (p. 468), uma vez que a importância da gramática para o ensino das línguas era, maioritariamente, aceite. Assim sendo, a questão fundamental deveria prender-se, então, com a forma como se concebe o domínio de uma língua e a forma de melhor alcançar esse domínio por falantes não nativos. Se, por um lado, este investigador admite que a mera prática de formas linguísticas não assegura a sua posterior aplicação em contexto real de comunicação, uma vez que saber declarativo não corresponde a saber procedimental, reconhece, porém, que as atividades comunicativas foram frequentemente mal-interpretadas, como se se negligenciasse a correção gramatical (Martín Peris, 2004).

Por sua vez, na Introdução à obra *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*, Gutiérrez Araus (2004), embora continue a assumir-se como uma clara defensora da abordagem comunicativa enquanto “modelo mais convincente para o ensino-aprendizagem de uma segunda língua” (pág. 15), volta a salientar a necessidade de conciliar a apresentação das funções comunicativas, através dos seus expedientes funcionais, com a apresentação das estruturas gramaticais e respetivas funções semânticas.

Também Gómez del Estal (2004) defende que uma gramática pedagógica de ELE não deve descartar a descrição das gramáticas formais, postas, sim, ao serviço da análise do uso da língua, uma vez que se os alunos forem apenas expostos, melhor, “abandonados à escassa produtividade das regras” (p. 776), podem inclusivamente adotar uma postura de rejeição à gramática, “ter ódio à gramática”⁵ (p. 776).

De igual modo, na sua descrição de uma gramática pedagógica de ELE, Martín Peris (2004) recomenda que se adotem e integrem os contributos mais úteis dos diferentes modelos teóricos.

No entanto, o antagonismo está longe de se resolver.

Quase no final da primeira década do século XXI, Otañi (2008) refere que os efeitos do “exílio” a que foram votados os conteúdos gramaticais na sala de aula, a partir dos anos 80 do século passado, posto o enfoque nas habilidades comunicativas dos alunos, continuam a fazer-se sentir. De acordo com esta investigadora, dita marginalização dos conteúdos da gramática oracional impede uma exploração adequada da gramática do texto no processo de ensino-aprendizagem:

No es posible comprender el uso de recursos cohesivos para facilitar la comprensión o bien para evitar o corregir la excesiva repetición de palabras en

⁵ Tradução nossa de “coger manía”.

las propias producciones sin dominar nociones gramaticales como pronombre, sinonimia, sujeto tácito, género y número, adverbio, etcétera. (Otañi, 2008, p.1)

Simultaneamente, ainda para esta autora, o recurso apenas pontual à abordagem dos conteúdos da gramática oracional para remediação de erros fortuitos cometidos pelos alunos não se coaduna com a natureza hierárquica desses conteúdos e, portanto, dificulta a ativação das estratégias de reformulação sintática mais adequadas.

Além disso, segundo Otañi (2008), ao remeter a gramática oracional para a periferia, os alunos não são estimulados a refletir sobre a linguagem, a não ser quando o docente identifica um erro nas suas produções, o que refreia simultaneamente o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

De acordo com esta investigadora, no último século, a mudança de paradigmas no ensino-aprendizagem das línguas supôs inexoravelmente a marginação, o quase extermínio, dos seus antecedentes. Assim, se a gramática estruturalista relegou para a periferia a gramática textual, a abordagem comunicativa procedeu de forma semelhante relativamente à gramática oracional, não deixando margem para a colaboração⁶ entre modelos, nas virtudes que cada um poderia ter.

Las cuatro décadas de imperio de la gramática estructuralista en el aula, de la mano de una teoría conductista del aprendizaje, mostraron, como acertadamente evaluaron los seguidores del movimiento agramatical, su ineficacia en el desarrollo de las habilidades para la comprensión y producción de textos. Sin embargo, esa falla no está en la enseñanza de la gramática *per se*, sino en las modalidades que asumió esa enseñanza, basada en la memorización de definiciones y clasificaciones sintácticas, semánticas y morfológicas, la

⁶ Colaboração recomendada, como vimos, dez anos antes, no IX Congresso Internacional da ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera).

identificación mecánica e irreflexiva de esas categorías en una lista de palabras o de oraciones, la repetición excesiva e incansable de los mismos "tipos" de ejercicios que, por ello, se adivinan más que se resuelven, y, sobre todo, su descontextualización o marginación de su uso como recursos en los textos. (Otañi, 2008, p.3)

Trata-se, portanto, de acordo com Otañi (2008), e como vinha sendo apontado por Gutiérrez Araus (1998; 2004), da forma como se trabalha a gramática, o que deve ser repensado, tanto no que toca à gramática oracional como à gramática do texto, pois os mesmos erros continuam a cometer-se na abordagem comunicativa, mediante a forma da mecanização dos procedimentos:

Así, el estudio de la cohesión suele reducirse a una actividad mecánica de relevo de recursos cohesivos de un texto que parte de una clasificación exhaustiva de esos fenómenos; el estudio de la noticia suele restringirse al reconocimiento de sus partes: titular, copete, cuerpo, etcétera; y el de la narración suele limitarse a una identificación de elementos previamente definidos: marco, conflicto, resolución e, incluso, a forzar el texto para que "encaje" en estas categorías y en ese orden al que, vale aclararlo, el cuento moderno se resiste incansablemente. (Otañi, 2008, p. 4)

Neste sentido, defende-se a necessidade de se criar uma “didática alternativa da gramática”: trata-se, numa metáfora bastante frutífera, de “baralhar as cartas e dar de novo” (Otañi, 2008, p. 4).

Em primeiro lugar, esta investigadora sugere que os conteúdos gramaticais sejam repensados pelas equipas ministeriais de forma a que se adequem ao contexto escolar, às suas finalidades e às características cognoscitivas dos atores.

Por outro lado, preconiza que se articule a gramática de texto com a oracional, para que o aluno aproveite ao máximo as virtualidades de ambas. Deste modo, os conteúdos gramaticais devem ser trabalhados em contexto e o uso de ditos conteúdos deve ser aplicado em tarefas de produção e de compreensão (por exemplo, tornando certas estruturas menos ambíguas, reformulando orações complexas, inferindo o significado de palavras derivadas ou identificando a estrutura argumental das nominalizações).

Concomitantemente, considera fundamental tornar o aluno um partícipe efetivo no processo de reflexão sobre a língua, partindo dos seus conhecimentos intuitivos e estimulando-o a organizá-los, enriquecê-los e sistematizá-los de forma consciente, para que se aproprie desses conteúdos e os ative adequadamente em contexto.

Para esta didática alternativa da gramática, é preciso libertar-se do “jugo da venerável rotina” (Andres Bello, como citado em Otañi, 2008, p.5), que os exercícios propostos enformem tarefas desafiantes, e não unívocas e mecânicas, que obriguem à discussão (entre pares e com o docente) e à reformulação, para desenvolver a capacidade metalinguística.

Otañi (2008) faz recair a ênfase em conceitos como a articulação de conteúdos, a adequação ao perfil do aprendiz, a reflexão sobre o uso contextual e a discussão para promoção da capacidade metalinguística, características comuns às da gramática pedagógica de Martín Peris, como este o referira já em 2004.

Por sua vez, Baralo Ottonello e Estaire (2012) destacam o aparecimento, a nível do ensino de inglês como língua estrangeira, de conceitos que vão mais além da abordagem comunicativa, como o “póscomunicativismo” ou o “ecletismo”, que, até então, ainda não tinham chegado ao discurso académico e didático da linguística aplicada a ELE. Estas investigadoras relembrou também que, na sua aplicação

prática, a abordagem comunicativa viu radicalizados alguns princípios, o que levou a extremos, como o de negar qualquer possibilidade de tratar aspetos gramaticais em aula.

Assim, em 2011, no artigo “Teorías pedagógicas de adquisición de la lengua para estudiantes de habla no hispana. Perspectivas desde el ámbito de la educación formal e intercultural”, é ainda bem visível o estigma que assola o ensino da gramática: “Muchos son los docentes que, atrincherados detrás de los planteamientos más radicales del enfoque comunicativo, han desterrado la gramática de sus clases y han cultivado un sentimiento negativo hacia ella” (Martín Sánchez & Moller Recondo, 2011, p. 449). Além dos termos “atrincheirados”, “desterrado”, “sentimiento negativo”, encontramos, à medida que nos adentramos na leitura deste artigo, outras expressões que denotam a presença, na didática, da sombra do preconceito: “radicalismos”, “ostracismo”, “controversias”, “enfrentamientos”, “polémicas”.

Também Martín Martín (2004) refere o “desterro” a que foi votado o ensino explícito das aulas de Língua Estrangeira (LE), nas últimas duas décadas do século passado, e destaca que a aprendizagem decorrente do conhecimento implícito era mais duradoura. No entanto, admite que, contrariamente ao que possa parecer, ou seja, de forma velada, o ensino explícito da língua ocupa um lugar, por vezes, excessivo nas aulas de LE. Este facto atribui-o, por um lado, com as devidas ressalvas, à postura dos docentes, seja porque se limitam a reproduzir a forma como lhes foram ensinadas as LE, seja porque seguem os manuais de forma cega, ainda porque ensinar uma regra é uma tarefa cómoda. Simultaneamente, associa-o a uma linha de investigação que defende que a aprendizagem das regras de uma LE se pode fazer rapidamente mediante explicações e atenção explícita às formas – o que pode supor um ganho considerável de tempo em relação à aprendizagem que resulta apenas da exposição ao *input* compreensível (Doughty, Ellis e Larsen-Freeman, como citados em Martín Martín,

2004) – abordagem, que, porém, por si só, se revela, no seu parecer, insuficiente para o tratamento da fonologia e do léxico.

Martín Martín (2004) remete, assim, para dois aspetos fundamentais, e estreitamente relacionados entre si, no âmbito dos quais se inscreve a nossa investigação: por um lado, na prática dos docentes, subsistem vestígios das metodologias supostamente desterradas, particularmente nos manuais, muito embora camufladas devido aos preconceitos didáticos, o que supõe a sua aplicação desenraizada e desvirtuadas as suas mais-valias; simultaneamente, precisamente por ter sido desterrado da literatura pedagógica e didática, o ensino da gramática carece de uma investigação académica e editorial que melhore o seu uso e programação, reabilitando determinadas ferramentas didáticas que contribuem para melhorar a subcompetência linguística, dentro da competência comunicativa.

Sánchez Carrón (2015) propõe igualmente uma revisão crítica da abordagem comunicativa, salientando alguns aspetos aos quais este enfoque, por si só, não consegue dar resposta. Embora reconheça que o ideal do ensino das línguas em geral tenha como fim último alcançar a competência comunicativa, esta investigadora aponta, por exemplo, a falta de motivação dos alunos de níveis iniciais, perante uma exigência excessiva de ter de se expressar na língua alvo: “Esta presión es sin duda excesiva cuando el alumno posee un nivel muy elemental y ello puede desembocar en la pérdida de interés cuando se le plantea la realización de actividades comunicativas” (p. 52).

Outros aspetos que carecem de melhoria, na ótica de Sánchez Carrón (2015), são: a falta de reflexão sobre os mecanismos cognoscitivos que podem estimular a autonomia na aprendizagem; a sensação de saturação pela repetição de funções e de situações ficcionais ou pretensamente realistas; a parca consideração relativamente à personalidade e aos estilos de aprendizagem dos alunos; a escassez de conteúdos

culturais; as dificuldades de avaliação da competência comunicativa em sala de aula; o abandono ou a marginalização da componente linguística.

Por sua vez, Polifemi (2016) aponta “possíveis diálogos entre a Abordagem Comunicativa para ensino de línguas e diferentes teorias de aprendizagem” (p. 79). À luz da sua investigação, o caráter menos específico da abordagem comunicativa, permitindo diferentes interpretações e técnicas, tem contribuído para a sua vigência durante os últimos 30 anos. Acrescenta, porém, que pode, simultaneamente, gerar alguma incerteza ou falta de segurança a nível das suas práticas pedagógicas e dos princípios que lhes subjazem. A isto há quem chame “fuzziness” (Larsen-Freeman & Anderson, como citados em Polifemi, 2016, p. 94).

Também Díez Mediavilla e Güemes Suárez (2016) reconhecem que o ensino da gramática não foi ainda suficientemente analisado à luz dos enfoques comunicativos no ensino das línguas e alertam para os perigos que daí advêm: “La tentación de identificar la afirmación ‘la lengua se usa, no se estudia’ como la dejación del estudio de los componentes fundamentales de las distintas disciplinas lingüísticas puede llevar a una consideración parcial y peligrosamente inexacta de tal axioma” (p. 445). Estes autores recusam, portanto, o abandono da análise ou do conhecimento normativo; a reflexão linguística deve, outrossim, ser reestruturada no âmbito das novas perspectivas didáticas.

Outros estudos recentes como os de López García (2016) afirmam que abordagem comunicativa e metodologias mais tradicionais, como o recurso a drills, tão frequente em coleções didáticas de grande difusão e êxito como os *Cuadernos Rubio*, em Espanha, não têm por que continuar a ser incompatíveis:

La percepción de que *Rubio* ha quedado obsoleto aún siendo eficaz, esa idea de que las actividades de repetición no tienen cabida en la educación actual puede

constituir un prejuicio o, me atrevo a decir, un complejo didáctico de la pedagogía contemporánea. (López García, 2016, p. 83)

De facto, os drills foram alvo de uma operação de desinfestação, exilados da didática, acusados de não gerar senão deformidades pela abordagem comunicativa. Desterrados de forma abrupta, sobrevivem nos manuais e nas práticas dos docentes, muito embora de forma camuflada, mascarada, por complexos didáticos, e, por isso, frequentemente aplicados de forma incorreta, sem que possam revelar-se as suas vantagens.

2.2. Drills e Ensino de Línguas: Considerações Históricas e Cognitivas

Recuemos, então, às origens dos drills, para tentar perceber os motivos da sua ascensão e, posteriormente, da sua queda, enquanto ferramenta didática condenada ao degredo pela abordagem comunicativa.

A redação deste subcapítulo é claramente devedora a Richards e Rodgers (1998), bem como a Tavares e Alarcão (1985), pela cientificidade das ideias e pela capacidade de síntese evidenciadas nos textos consultados.

O método áudio-oral surge nos Estados Unidos da América, fruto da colaboração entre a experiência proporcionada pelo Programa para a Formação Especializada do Exército, que, em plena Segunda Guerra Mundial, pretendia dar resposta à urgência de formação rápida de militares que pudessem servir como tradutores ou intérpretes, a psicologia behaviorista, a linguística descritiva estruturalista e a análise contrastiva. É, na verdade, um dos primeiros métodos de ensino das línguas que se socorre da linguística e da psicologia na formação do seu referencial teórico (Richards & Rodgers, 1998).

De acordo com Tavares e Alarcão (1985), o termo behaviorismo remonta ao início do século XX e deve-se ao psicólogo americano John B. Watson (1878-1958), segundo o qual o comportamento humano deve ser estudado de forma objetiva, rejeitando-se, assim, conceitos como espírito ou consciência, não suscetíveis de observação mensurável. Para Watson (como citado em Tavares & Alarcão, 1985), na esteira dos estudos sobre reflexos condicionados realizados por Pavlov (1849-1936) e da teoria do estímulo-reação de Thorndike (1874-1949), a aprendizagem resulta de um processo de condicionamento (estímulos determinados provocam respostas/reações determinadas).

A teoria behaviorista da aprendizagem encontra, porém, o seu máximo representante em B. F. Skinner (1904-1990), que introduz a noção de *condicionamento operante/instrumental*, que inclui o conceito de *reforço*, mediante o qual era possível potenciar exponencialmente uma reação ou levar à sua extinção. Transferindo esta teoria da aprendizagem para o ensino da língua, o professor transmite um estímulo ao aluno e este reage/responde; caso essa resposta seja satisfatória, recebe um reforço, a aprovação, extrínseca por parte do professor ou dos colegas, e intrínseca, fruto da satisfação pessoal por ter conseguido cumprir a tarefa (Richards & Rodgers, 1998).

Tavares e Alarcão (1985) enunciam alguns dos princípios psicopedagógicos inerentes ao behaviorismo, dos quais nós próprios, por considerarmos que estão muito ligados e evidenciados no nosso trabalho empírico de aplicação de drills (que, mais à frente, descrevemos), queremos destacar: a definição, com a máxima exatidão, dos objetivos de percurso e da aprendizagem final e a apresentação de estímulos capazes de provocar respostas adequadas.

Por sua vez, a linguística descritiva estrutural perspetiva a língua como sistema, um conjunto de estruturas. No ensino das línguas, considerava-se que as destrezas a

trabalhar deviam seguir a mesma ordem que na aquisição da Língua Materna (L1): ouvir, falar, ler e escrever. Sendo a fala primordial, a apresentação da língua escrita era feita mais tarde no processo de ensino-aprendizagem. Simultaneamente, centravam-se nas estruturas fonológicas e gramaticais, em detrimento do vocabulário.

Incitava-se à criação de hábitos como aspeto fundamental à aprendizagem, sendo que os exercícios eram direcionados de forma a estimular uma resposta automática, sem pensar: “Privilegiando os significantes e desprezando os significados, na prática, acaba por obrigar os alunos a utilizarem ‘estruturas’ linguísticas antes de as compreenderem” (Mira & Mira, 2002, p. 19). Considerava-se, portanto, que a analogia proporcionava uma base mais sólida para a aprendizagem do que a análise, pelo que a gramática era apresentada de forma implícita, indutivamente, através da prática exaustiva das estruturas gramaticais da língua alvo. Simultaneamente, recorria-se à análise contrastiva para prevenir potenciais problemas de interferência das estruturas de L1, considerada a causa das maiores dificuldades na aprendizagem.

As aulas que tinham como base o método áudio-oral caracterizavam-se por um recurso sistemático a exercícios de repetição, que visavam a perfeição fonológica e a automatização das estruturas gramaticais, mediante a criação de hábitos, bem como por uma tentativa grande de controlo, quer do conteúdo, quer da participação dos alunos, de modo a diminuir a ocorrência de erros, que poderiam dar origem à formação de maus hábitos (Cortés Moreno, 2000; Mira & Mira, 2002; Polifemi, 2016; Richards & Rodgers, 1998).

De acordo com o behaviorismo, a aprendizagem dependia de três elementos essenciais: estímulo, resposta e reforço. No caso do ensino das línguas, o recurso a expressões como *Very good!* ou *Perfect!*⁷, por parte dos professores, motivava

⁷ O autor apresenta exemplos para a língua inglesa, mas transpondo-o para a língua espanhola, poderemos admitir expressões equivalentes: ¡Muy bien! e ¡Perfecto!

extrinsecamente os alunos no uso adequado da língua alvo, tal como o uso de expressões de sentido inverso pretendia repelir uma resposta incorreta (Polifemi, 2016).

De acordo com o *Diccionario de Términos Clave de ELE* (Martín Peris *et al.*, 2018), os drills, ou exercícios estruturais, são exercícios de prática mecânica, controlada, concebidos para consolidar, de forma automática, conteúdos de natureza gramatical. Partindo do pressuposto behaviorista de que uma língua se aprende repetindo estruturas e formando hábitos linguísticos corretos, a tónica era colocada na repetição, na memorização, e o erro era banido, para evitar a sua infiltração, o que supunha, por parte do professor, um controlo cerrado da correção.

Segundo Richards e Rodgers (1998), em primeiro lugar, numa típica aula áudio-oral, os alunos são expostos ao diálogo modelo, que serve para contextualizar as estruturas a estudar e ilustrar situações em que podem utilizar-se; o diálogo repete-se, memoriza-se e, em seguida, é reproduzido pelos estudantes, com especial atenção à pronúncia, à entoação e à fluidez; o diálogo é adaptado aos interesses ou à situação dos alunos, havendo lugar a algumas modificações, e, finalmente, são seleccionadas as estruturas de interesse, que se repetem, primeiro em coro, depois individualmente. Para estes autores, o treino oral pode ainda ser complementado com exercícios de leitura, escrita e vocabulário a propósito do diálogo inicial, no manual do aluno. O recurso à escrita será, no seu entendimento, nos níveis iniciais, meramente imitativo, tornando-se mais complexo à medida que a competência dos discentes aumenta, mediante tarefas como variar as estruturas praticadas ou escrever redações curtas onde apliquem ditas estruturas. Outros diálogos e drills poderão ser praticados posteriormente, no laboratório de línguas, onde poderão ouvir-se as estruturas básicas de forma controlada e sem erros, através de gravações e equipamento audiovisual adequado. Na sua perspetiva, numa aula áudio-oral dita “clássica”, o aluno assume uma postura passiva, limitando-se a

responder a estímulos que lhe são oferecidos, sem atender ao conteúdo e sem tomar a iniciativa na interação; inversamente, cabe ao professor o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem, pois é ele quem proporciona estímulos e quem controla e orienta a evolução do aluno. Os materiais de ensino, continuam os autores, estão centrados no professor, sendo frequente o uso de gravações, que proporcionam modelos a imitar, bem como de equipamento audiovisual, que permite contextualizar os exercícios propostos. Nos níveis iniciais, acrescentam, geralmente prescinde-se de manual, recorrendo-se a sequências estruturadas que contemplam, por norma, exercícios exclusivamente orais; em níveis intermédios e avançados, utilizam-se manual e outros materiais impressos. Os mesmos autores sublinham que a língua veicular é a língua meta, sendo o recurso à língua materna e à tradução desaconselhado.

2.3. Os, agora, “Mal-Afamados” Drills: nos Antípodas do Ensino Comunicativo

Passamos, de imediato, à anatomia de um cadáver. Falemos, portanto, do declínio dos drills. Começaremos pelas críticas feitas, desde logo, por autores contemporâneos ao método áudio-oral, como Delattre (1971) ou Valdman (1971), seguindo-se referências incontornáveis como Tavares e Alarcão (1985), Richards e Rodgers (1998) ou Cortés Moreno (2000). Finalmente, apresentaremos o ponto de vista de investigações mais recentes (Baralo Ottonello & Estaire, 2012; Díez Mediavilla & Güemes Suárez, 2016; He, 2016; López García, 2016; Polifemi, 2016; Sánchez Carrón, 2015), que pretendem o resgate desta ferramenta didática, posta ao serviço da abordagem comunicativa.

Com o advento da abordagem comunicativa, o foco da didática passa a ser o significado, e não a forma. Assim sendo, os exercícios estruturais, alheios ao contexto discursivo, são desterrados, considerados nos antípodas do ensino comunicativo: “De hecho, en el ámbito de la didáctica del ELE el adjetivo estructural suele entenderse como antónimo de comunicativo; así, se contraponen, p. ej., un ejercicio estructural a un ejercicio comunicativo, una enseñanza estructural a una enseñanza comunicativa, etc.” (Martín Peris *et al.*, 2018, “Ejercicio Estructural”, §13).

Em Finocchiaro e Brumfit (como citado em Richards & Rodgers, 1998), vemos expostas as dicotomias entre o método áudio-oral e a abordagem comunicativa (Anexo 1). Apesar das diferenças apontadas, alertamos, porém, para alguns aspectos onde se reconhece alguma conciliação entre os dois “sistemas”, que corrobora, desde logo, a nossa perspectiva de que os drills não têm por que estar nos antípodas de uma abordagem comunicativa da língua, como outros autores o sugerem (Baralo Ottonello & Estaire, 2012; Díez Mediavilla & Güemes Suárez, 2016; He, 2016; López García, 2016; Polifemi, 2016; Sánchez Carrón, 2015). Assim, no quadro proposto por aqueles autores, por exemplo, admite-se que, no ensino comunicativo da língua, não se prescinde, em absoluto, da repetição: ela mantém-se, ainda que de forma tangencial. Por outro lado, como também o explicita Delattre (1971), o método áudio-oral propõe, depois de um longo processo de exercícios de repetição, atividades comunicativas que correspondem a exercícios de natureza menos rígida, mais livre, que supõem um maior grau de complexidade. Dito quadro dicotômico põe, simultaneamente, em evidência que, se o método áudio-oral busca o domínio da competência linguística, o ensino comunicativo da língua, ao visar o domínio da competência comunicativa, não pode, como se depreende, prescindir da subcompetência linguística.

Como reconheceu já Delattre (1971), quando o método áudio-oral gozava ainda da sua máxima popularidade, os drills não representavam uma solução miraculosa na aprendizagem de uma língua estrangeira: “Leur efficacité dépendra donc pour une grande part de la façon dont ils sont utilisés et de la claire conscience, de la part du professeur, de leur but et de leurs limites” (p. 36).

De igual modo, Valdman (1971) reconhecia que, sob pretexto de modernizar uma aula, em pleno auge dos métodos estruturais no âmbito do ensino das ditas “línguas vivas”, se aplicava, por vezes, os drills sem reflexão, sem programação, esvaziando-os de qualquer utilidade, tornando-os ociosos, monótonos, um mero exercício formal.

Além disso, muitos alunos expostos ao método áudio-oral achavam os procedimentos aborrecidos (Richards & Rodgers, 1998).

As primeiras grandes críticas tanto às teorias behavioristas como ao enfoque estruturalista na descrição das línguas surgiram, por um lado, da linguística, fruto do desenvolvimento da hipótese inatista de Noam Chomsky, e, por outro, da psicologia cognitiva, que pretendia aplicar os postulados generativistas à Didática das Línguas.

Com efeito, Chomsky (como citado em Cortés Moreno, 2000) realça a criatividade linguística e o caráter singular de cada enunciado, aspetos a que as teorias estruturais não conseguiram dar resposta, ao descuidar a componente semântica. A sua teoria da gramática transformacional defendia que as propriedades fundamentais da língua advêm de aspetos inatos da mente: as orações são geradas pela competência subjacente do aluno; não se aprendem por imitação, nem por repetição (Richards & Rodgers, 1998). Consequentemente, a eficácia dos exercícios estruturais, de prática mecânica e repetitiva, é, de igual modo, contestada: são acusados de lentidão, monotonia e artificialidade (Valdman, 1971).

Na verdade, uma das grandes críticas apontadas ao método áudio-oral era que os alunos não conseguiam aplicar as estruturas praticadas em sala de aula, por meio de drills, em situações reais de comunicação (Cortés Moreno, 2000; Mira & Mira, 2002; Polifemi, 2016; Richards & Rodgers, 1998; Tavares & Alarcão, 1985). Acusava-se, em suma, de encarar a aprendizagem de uma língua como um processo meramente mecânico, sem ter em conta a elaboração mental e a estruturação de conhecimentos: “La pratique des mécanismes grammaticaux dans les exercices structuraux ne mène pas nécessairement à leur emploi sans déformation et sans hésitation dans la conversation courante et dans le cadre de la communication réelle” (Valdman, 1971, p. 46).

Criticavam-se, ainda, os textos dos materiais utilizados na medida em que estavam muito distantes da realidade dos alunos, o que, além de ser desmotivante, os impedia de adaptar os novos conceitos aos seus esquemas de representação mental (Cortés Moreno, 2000).

Por sua vez, Tavares e Alarcão (1985) acrescentam ainda como grandes falhas deste modelo: o facto de se focarem apenas nos comportamentos externos, observáveis, ignorando os processos internos; a ausência de uma visão de conjunto da tarefa de aprendizagem; a perspetivação do aluno como um ser passivo, dependente do educador.

Apesar das críticas apontadas aos exercícios estruturais, o facto é que, como se admite no *Diccionario de Términos Clave de ELE* (Martín Peris *et al.*, 2018), a sua presença vai fazer-se sentir, ainda que com ligeiras modificações, em modelos didáticos posteriores, como o Método de Resposta Física Total ou, mais recentemente, a Abordagem de Interação Estratégica.

A sua utilidade continua a ser reconhecida, sobretudo nos níveis de aprendizagem iniciais de uma língua estrangeira:

Desde sus orígenes, se les viene comparando con las escalas musicales que deben practicar los músicos: repetitivas y carentes de significado propio, pero idóneas para pulir la corrección en la fase inicial del aprendizaje. Con los ejercicios estructurales se pretende que los aprendientes adquieran unos hábitos lingüísticos sencillos en un nivel básico de comunicación, de modo que la mente pueda despreocuparse de los aspectos rutinarios de la comunicación, concentrándose en los aspectos más complejos. (Martín Peris *et al.*, 2018, “Ejercicios estructurales”, §13)

Com efeito, muito embora estejam em desuso, tenham sido banidos, os drills sobrevivem, como veremos mais adiante, no subcapítulo 2.5, nos manuais e nas práticas dos docentes, ainda que camuflados, mascarados, por preconceitos didáticos, e aplicados de forma incorreta, por não constarem dos manuais de didática em voga. De facto, desapareceram do Currículo, dos Programas, das teorizações didáticas atuais, mas não dos manuais e das práticas educativas. Os professores usam-nos, muitas vezes inconscientemente, e, por isso, não os utilizam de maneira programada, pois desconhecem as suas mais-valias.

Os drills baseiam-se na ideia de que a aprendizagem de uma língua consiste em identificar, adquirir e interiorizar as estruturas mediante a repetição. Para além de ser útil nos estádios iniciais da aprendizagem de uma língua, a intervenção através de drills é, como se demonstrará, um expediente possível para evitar o perigo da fossilização que representa um bloqueio, e, por vezes, mesmo, um estancamento prolongado num determinado nível da interlíngua.

Vale a pena repensar o recurso aos drills dentro da abordagem comunicativa: ainda que não seja a única solução, podem revelar-se um recurso eficaz para minorar as interferências de L1 na aprendizagem de LE, particularmente de línguas próximas,

como o português e o espanhol. Deveriam, assim, integrar uma lista de medidas didáticas profiláticas e/ou curativas para evitar ou combater a fossilização de estruturas gramaticais na interlíngua dos alunos ou para preparar os alunos para outras tarefas mais criativas e comunicativas ((Martín Peris *et al.*, 2018, “Repetición mecánica”, §9).

A abordagem comunicativa pode servir-se, sobretudo em determinados momentos do ensino-aprendizagem, de expedientes de raiz behaviorista (ou afins), sem prejuízo, quer dessa metodologia de enfoque comunicativo, nem, mais abrangentemente, da criação ou do desenvolvimento de uma competência de comunicação, como a nossa investigação pretende esclarecer.

Com efeito, devemos, neste ponto, destacar: não pretendemos que tudo é válido, na Didática das Línguas. Na esteira de Baralo Ottonello e Estaire (2012), concordamos que ainda que “efectivamente lo postcomunicativo se asocia al adjetivo ‘ecléctico’, esto no nos lleve a generalizar ‘ecléctico’ como modificador de ‘metodología de enseñanza de lenguas’, muy especialmente si se le da el significado de ‘todo vale’” (p. 212).

Reiteremos, com estas autoras, que, de facto, o termo “ecletismo” aplicado à Didática das Línguas, não pode significar que “vale tudo”, sob pena de promover, principalmente junto dos docentes em formação ou em início de carreira, uma indecisão metodológica que poderá ter resultados catastróficos no processo de ensino-aprendizagem.

Reconhecemos, outrossim, com Cross (1992), que não se deve rejeitar, por questões de moda ou de preconceito didáticos, uma ferramenta cuja aplicação, feita de forma e em circunstâncias adequadas, pode ser eficaz, por exemplo, para trabalhar com turmas numerosas e para favorecer a assimilação dos conhecimentos. Estudos recentes como o de He (2016) corroboram igualmente a nossa ideia:

Basic sentence pattern translation drills is of great help to students' English writing. Meanwhile it is beneficial for their reading ability improvement, for some reading materials are easier for them. Besides, translation Drills about nice sentences around some topics are able to help enrich the contents of the writing. (p. 146)

Também nesta última década, López García (2016), ao indagar os motivos do sucesso dos *Cuadernos Rubio*, coleção espanhola centenária, muito utilizada por pais e educadores, ainda nos dias de hoje, como auxiliar à aquisição da linguagem escrita, admite a utilidade do uso de drills na criação de automatismos, mediante a técnica do estímulo-resposta: “Al fin y al cabo una vez que hemos adquirido y asimilado este lenguaje, leer y escribir acaban siendo procesos sistemáticos, donde ya no nos paramos a pensar qué letra va delante y detrás, simplemente lo leemos o escribimos” (p. 36).

Na verdade, também de acordo com esta investigadora, abordagem comunicativa e exercícios estruturais não têm por que estar nos antípodas, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. A comunicação, longe de ficar comprometida, continua a ser o objetivo fundamental desse processo.

Los propios enfoques comunicativos han tenido matizaciones a lo largo de estos más de cuarenta años de vigencia. Entre estas matizaciones han surgido voces que han recomendado el no destierro absoluto de ciertas actividades gramaticales de refuerzo precisamente para fijar aspectos claves de la comunicación como son la corrección o la fluidez. En esto inciden los *Cuadernos Rubio* a partir de una metodología que, en efecto, solo se basa en ello. (López García, 2016, p. 68)

Esta autora destaca a importância do uso de drills para melhorar a fluência e a correção linguísticas: "La clave está en conjugar la competencia comunicativa como fin

primordial con la realización, a veces, de actividades gramaticales de carácter repetitivo que tienen como objetivo fijar estructuras muy necesarias en la comunicación” (p. 68).

De igual modo, He (2016) reconhece a sua utilidade na sistematização de estruturas básicas de construção frásica (*basic sentence pattern*), no domínio da expressão escrita em língua estrangeira: “There is no doubt that basic sentence translation drills is of great necessity in improving non-English majors’ English writing” (p. 144).

O recurso a este tipo de exercícios será especialmente eficaz quando regressar aos currículos de formação dos professores para que possam ser expostas as suas virtudes. Para além dos drills, há outros procedimentos tradicionais, descartados pelo enfoque comunicativo, como sejam a tradução, os ditados, as cópias, as listas de vocabulário..., a que neste trabalho não podemos dedicar-nos, mas cuja recuperação deveria ser ponderada e cujos benefícios para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira repensados.

Vários estudos atuais (Baralo Ottonello & Estaire, 2012; Díez Mediavilla & Güemes Suárez, 2016; He, 2016; López García, 2016; Sánchez Carrón, 2015) vêm remetendo para uma revisão da abordagem comunicativa que permita, por um lado, recuperar algumas ferramentas e técnicas descartadas por preconceito didático, por outro, colmatar algumas lacunas atribuídas a esse enfoque. Ressalve-se, porém, desde já, que ditas investigações não rejeitam, evidentemente, os enfoques comunicativos, cuja vigência na abordagem geral do ensino-aprendizagem das línguas não é, de todo, posta em causa. Trata-se, antes, nuns casos, de introduzir novas matizes e, noutros, de acrescentar outras questões que visam enriquecer este processo riquíssimo e extremamente complexo de abertura ao outro que é aprender um idioma diferente.

2.4. Algumas Tipologias de Drills

Neste ponto, impõe-se, portanto, para ter uma melhor perspectiva do problema, conhecermos várias tipologias de drills, como se caracterizam, quais as que são comuns aos vários autores e tentar encontrar, na bibliografia consultada, exemplos da sua aplicação. É este o objetivo deste subcapítulo.

Existem diversos tipos de drills. Não há consenso relativamente ao número nem sequer quanto à nomenclatura: “Toute classification est nécessairement arbitraire. Selon que l’on tient compte des grandes catégories seulement ou des possibilités de combinaison des différents types entre eux, le recensement aboutit à des chiffres très variables” (Delattre, 1971, p. 16).

Eis alguns dos mais comuns, de acordo com a entrada “Ejercicios estructurales”, do *Diccionario de Términos Clave de ELE* (Martín Peris *et al.*, 2018) :

1. Drills de repetição de modelos, gravados ou enunciados pelo professor;
2. Drills de substituição, que consistem, a título de exemplo, em empregar pronomes em vez de nomes;
3. Drills de transformação, como por exemplo, transformar uma forma verbal de um tempo para outro;
4. Drills de completamento de enunciados inacabados, de acordo com um modelo dado;
5. Drills de expansão, pelos quais, tomando como ponto de partida um enunciado curto, lhe vão sendo acrescentadas palavras nos sítios convenientes;
6. Drills de retroexpansão: se a pronúncia ou a entoação de um determinado enunciado levantar dificuldades, pode-se fragmentá-lo e reconstruí-lo pela ordem inversa, mediante a retroexpansão (do inglês *backwards build-up drill*, conceito de Larsen-Freeman, como citado em Cortés Moreno, 2000, p. 242);

7. Drills de integração, combinando duas orações numa só;
8. Drills de construção de frases, a partir de sequências de palavras ordenadas ou desordenadas.

Em seguida, apresentamos algumas das classificações mais completas, obedecendo, preferencialmente, a um critério cronológico, começando pelas mais antigas que consultámos. Simultaneamente, à medida que introduzamos novas tipologias, procederemos, sempre que possível, a uma comparação com as anteriores, no sentido de assinalar quais as inovações relativamente às propostas anteriores.

No Quadro 1, apresentamos uma síntese das categorizações encontradas, tomando como ponto de partida a categorização do *Diccionario de Términos Clave de ELE* (Martín Peris *et al.*, 2018), doravante, DTCELE. O símbolo “---” significa a inexistência de determinada categoria de drill na proposta desse autor. Como veremos, porém, a classificação nem sempre é estanque (Delattre, 1971), pois há processos comuns a vários drills, ou procedimentos que combinam diferentes tipos, pelo que, por vezes, é possível encontrar semelhanças, mesmo quando não há correspondência exata entre terminologias. Para esses casos, alertaremos também à medida que avançemos nesta exposição.

Para ilustrar as tipologias apresentadas, recorreremos sempre aos exemplos fornecidos pelos autores, em espanhol. Quando as propostas consultadas não estavam ilustradas nesta língua, a investigadora criou, a partir dos modelos consultados, tanto em inglês, como em francês, exemplos passíveis de transferir para a língua de Cervantes.

Quadro 1. Síntese das Tipologias de Drills Consultadas

<i>Dicionário de Términos Clave de ELE</i> (Martín Peris <i>et al.</i> , 2018)	Brooks (como citado em Richards & Rodgers, 1998)	Delattre (1971)	Paulston e Bruder (1976)	Larsen-Freeman; Richards e Rodgers (como citados em Cortés Moreno, 2000)	Cross (1992)
Drills de repetição de modelos	Drills de repetição	Drills de repetição	Drills de repetição <ul style="list-style-type: none"> • Repetição exata 	Drills de repetição	Drills de repetição <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ripple drill</i>⁸ • <i>Chinese whispers</i>⁹
Drills de transformação	Drills de flexão ¹⁰ Drills de transformação	Drills de transformação	Drills de alternância sintáticos: <ul style="list-style-type: none"> • Transformação 	Drills de flexão ¹¹ Drills de transformação	Drills de transformação
Drills de substituição	Drills de substituição Drills de transposição ¹²	Drills de substituição <ul style="list-style-type: none"> • Substituição simples • Progressão multipartida 	Drills de alternância morfo- lexicais: <ul style="list-style-type: none"> • Substituição de um só elemento na frase • Substituição de dois elementos na frase 	Drills de substituição simples Drills de substituição múltipla	Drills de substituição

⁸ O que equivale, em português, a um drill de “efeito dominó” (tradução nossa).

⁹ O que corresponde, em português, a um jogo chamado “Telefone Avariado” (tradução nossa).

¹⁰ Brooks distingue entre drills de flexão e drills de transformação, mas, na base do processo, subjaz sempre uma transformação, que pode ser em menor ou maior grau, respetivamente, pelo que decidimos inclui-los nesta categoria.

¹¹ À semelhança de Brooks, também estes autores apresentam separadamente drills de flexão e drills de transformação; pelos motivos acima expostos, resolvemos juntá-los na mesma categoria.

¹² Brooks apresenta separadamente drills de substituição e drills de transposição, porém consideramos que a segunda pressupõe a primeira, daí que as tenhamos associado na mesma categoria.

		<ul style="list-style-type: none"> • Substituição por expansão ou redução • Correlação 	<ul style="list-style-type: none"> • Substituição de vários elementos na frase • Substituição e movimentação de elementos na frase • Substituição correlativa <ul style="list-style-type: none"> ○ Simples ○ Complexa 		
<i>Drills</i> de completamento	Drills de completamento	Drills de completamento	Drills de alternância sintáticos: <ul style="list-style-type: none"> • Completamento 	Drills de completamento	Drills de incremento
<i>Drills</i> de expansão	Drills de expansão	Drills de expansão	Drills de alternância sintáticos: <ul style="list-style-type: none"> • Expansão 	Drills de expansão	Drills de incremento Drills de encadeamento por expansão
<i>Drills</i> de retroexpansão	---	---	---	Drills de retroexpansão ¹³	Drills de encadeamento por retroexpansão
<i>Drills</i> de integração	Drills de integração	Drills de combinação	Drills de alternância sintáticos: <ul style="list-style-type: none"> • Integração 	Drills de integração	---

¹³ Esta tipologia pertence a Larsen-Freeman (como citado em Cortés Moreno, 2000), uma vez que, como se pode constatar, não existe na proposta de Brooks (como citado em Richards & Rodgers, 1986).

<i>Drills</i> de construção de frases	Drills de restauração	---	---	Drills de construção a partir de sequências	---
---	Drills de contração	---	Drills de alternância sintáticos:	---	---
			• Redução		
	Drills de resposta	Drills de diálogo dirigido	Drills de repetição:	Drills de perguntas e respostas	
		• Contradição	• Repetição em diálogo	Drills em cadeia	
		• Imposição	• Repetição em cadeia		
---		• Pergunta-resposta	Drills de resposta		
			• De duas fases		
			○ Resposta curta		---
			○ Contra-réplica		
			○ Resposta/ comentário		
			guiados		
			○ Perguntas de compreensão		
			○ Resposta livre		

---	Drills de reformulação	---	Drills de resposta: De três fases Drills de discriminação	Drills de repetição ¹⁴	---
---	---	---	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento de padrões • Reconhecimento de contexto • Codificação de funções 	---	---

Fonte: Elaboração própria.

¹⁴ Nas tipologias apresentadas, Larsen-Freeman (como citado em Cortés Moreno, 2000) apresenta, como uma variante dos drills de repetição, a possibilidade de um aluno adaptar a mensagem do professor a um terceiro, o que coincide, na nossa opinião, com os drills de reformulação apresentados por Brooks (como citados em Richards & Rodgers, 1998) e com os drills de resposta de três fases (Paulston & Bruder, 1976).

Uma das primeiras tipologias a que tivemos acesso é a de Brooks (como citado em Richards & Rodgers, 1998), que remonta aos anos 60 do século passado. Este autor apresenta os seguintes tipos de drills, cujas características e exemplos¹⁵ se adiantam:

1. **Drills de repetição:** consistem na repetição de um modelo oral, por parte do aluno. Convém que o enunciado seja curto, de modo a que o aluno possa retê-lo mais facilmente. Aqui, forma, ordem e som da frase revestem-se de igual importância. Pode, ainda, solicitar-se ao aluno que, depois de uma primeira repetição do enunciado, o volte a dizer, acrescentando-lhe algumas palavras (o que, como veremos mais adiante, o converteria num drill de expansão, semelhante ao tipo 7 apresentado abaixo).

Por exemplo:

“P¹⁶ – Conozco a Luis desde hace años.

A¹⁷ – Conozco a Luis desde hace años”.

P – Conozco a Luis desde hace *muchos* años.

A – Conozco a Luis desde hace *muchos* años, *desde que íbamos juntos a la escuela.*”

2. **Drills de flexão:** neste caso, não se trata apenas de repetir a frase modelo, mas de modificar um dos seus elementos.

Por exemplo:

“P – Llamé *al fontanero* por la mañana.

A – Llamé *a los fontaneros* por la mañana.”

3. **Drills de substituição:** ocorrem quando uma palavra do enunciado dado é substituída por outra.

¹⁵ Os exemplos apresentados para a presente tipologia foram extraídos de Richards & Rodgers, 1998, pp. 58-61. Os itálicos aí utilizados são da responsabilidade dos referidos autores.

¹⁶ Nos exemplos apresentados, “P” equivale ao enunciado do Professor.

¹⁷ Nos exemplos apresentados, “A” equivale ao enunciado do(a) Aluno(a).

Por exemplo:

“P – Regalaron un reloj *al jefe de departamento*.

A – *Le* regalaron un reloj.”

4. **Drills de reformulação:** se o professor dá instruções ao aluno para que reformule um enunciado dado e o transmita a outra pessoa.

Por exemplo:

“P – Pregúntale cuántos años tiene.

A – ¿Cuántos años tienes?”

5. **Drills de completamento:** dão-se quando o aluno deve repetir um enunciado inacabado, que lhe foi transmitido previamente, e completá-lo.

Por exemplo:

“P – Yo puedo ir a la farmacia mientras tú vas a la ...

A – Yo puedo ir a la farmacia mientras tú vas a *la ferretería*.”

6. **Drills de transposição:** verificam-se sempre que o acréscimo de uma palavra ao enunciado pressupõe uma alteração na ordem das palavras que o constituíam antes.

Por exemplo:

“P – *Tengo* hambre.

A – Yo también (*tengo hambre*).”

7. **Drills de expansão:** implicam acrescentar ao enunciado prévio uma nova palavra cuja posição na frase é fixa.

Por exemplo:

“P – No le conozco (casi).

A – *Casi* no le conozco.”

8. **Drills de contração:** quando se reduz o enunciado original, substituindo um complemento.

Por exemplo:

“P – Pon las manos *sobre la mesa*.

A – Pon las manos *ahí*.”

9. **Drills de transformação:** consistem em converter a frase para a sua forma afirmativa/negativa ou interrogativa/exclamativa. Podem, além disso, acarretar alterações no tempo ou modo verbais, na voz, no aspeto ou na modalidade.

Por exemplo:

“P – Sabe mi dirección.

A – No sabe mi dirección.” Ou: “¿Sabe mi dirección?” Ou: “Años atrás sabía mi dirección.” Ou: “Si hubiera sabido mi dirección.”

10. **Drills de integração:** esta modalidade permite assimilar dois enunciados num único.

Por exemplo:

“P – Tienen que actuar con responsabilidad. Es muy importante.

A – Es muy importante que actúen con responsabilidad.”

Ou:

“P – Conozco a esa persona. Te está buscando.

A – Conozco a esa persona que te está buscando.”

11. **Drills de resposta:** neste caso, solicita-se ao aluno que responda a um enunciado previamente dado, mediante uma instrução determinada.

Por exemplo:

“P: – Sé educado. Muchas gracias”.

A – De nada.

P –¿Puedo tomar una copa?

A – Por supuesto”.

Outro exemplo:

“P – Responde la pregunta: Disculpe, ¿cómo se llama?

A – Me llamo Guillermo Suárez.

P –¿Dónde sucedió?

A – Sucedió en plena calle”.

Ou ainda:

“P – Estar de acuerdo: Nos está siguiendo.

A – Creo que tienes razón.

P – Este café es muy bueno.

A – Sí, es muy bueno.”

12. **Drills de restauração:** pede-se ao aluno que ordene uma sequência de palavras previamente extraídas de uma oração, sendo que o verbo lhe é apresentado no infinitivo, e que crie um enunciado completo, conjugando o verbo e fazendo o menor número possível de alterações.

Por exemplo:

“P – niños/esperar/autobús.

A – Los niños esperan el autobús.

P – chicos/construir/casa/árbol

A – Los chicos construyeron una casa en el árbol”.

Brooks (como citado em Richards & Rodgers, 1998) apresenta, como vimos, 12 categorias de drills, sendo que 8 são as que constam como as mais comuns no DTCELE, como se pode observar no Quadro 1.

Em seguida, resolvemos contornar o critério cronológico, e apresentar as propostas de Larsen Freeman e de Richards e Rodgers (ambas dos anos 80), recolhidas em Cortés Moreno (2000), pois, ainda que distanciadas por quase duas décadas relativamente à classificação de Brooks, são-lhe claramente devedoras, como reconhecem os próprios Richards e Rodgers (1998). Desta feita, nesta classificação vamos salientar apenas aquilo que se acrescenta de substancialmente diferente relativamente à primeira.

Larsen-Freeman e, por sua vez, Richards e Rodgers, todos citados em Cortés Moreno (2000), apresentam a mesma tipologia de drills, incluindo, por exemplo, a distinção, única relativamente às restantes propostas, entre drills de flexão e drills de transformação.

Há, porém, a destacar desde logo uma diferença em relação à proposta de Brooks (como citado em Richards & Rodgers, 1998): os segundos propõem duas categorias de drills de substituição, a saber, a substituição simples e a substituição múltipla, distinção que encontraremos, entretanto, tanto em Delattre (1971) como em Paulston e Bruder (1976). Assim:

1. **Drills de substituição simples** (do inglês *single-slot substitution drill*): o professor dá indicações aos alunos para que substituam uma palavra (ou um sintagma, ou uma oração) de uma frase por outra equivalente, no sítio adequado. É também frequente substituir nomes por pronomes, sintagmas por advérbios de lugar, etc.

Por exemplo¹⁸:

“P – A él le encanta viajar en barco. AVIÓN

A – A él le encanta viajar en avión.”

¹⁸ Os exemplos que se seguem foram retirados de Cortés Moreno (2000), pp. 242-244.

2. **Drills de substituição múltipla** (do inglês *multiple-slot substitution drill*):

neste caso, a substituição recai sobre mais do que um elemento da frase.

“P – A los holandeses les gusta mucho el sol. JAPONESES, LUNA

A – A los japoneses les gusta mucho la luna.”

Além disso, registam-se também divergências a nível da nomenclatura. Aquilo que Brooks (como citado em Richards & Rodgers, 1998) designa de drills de reformulação, apresenta-se, em Larsen-Freeman e Richards e Rodgers (como citados em Cortés Moreno, 2000), como uma variante dos drills de repetição, que consiste em adaptar a mensagem que se deve repetir a um terceiro, como se vê no exemplo a seguir:

“P – Pregúntale a Ljubica si ha traído el diccionario.

A – Ljubica, ¿has traído el diccionario?”

No entanto, esta modalidade identifica-se igualmente com o **Drill de Resposta de Três Fases**, que veremos mais adiante, na proposta de Paulston e Bruder (1976).

De igual modo, os drills de restauração de Brooks equivalem aos **Drills de construção a partir de sequências de palavras**, na classificação de Larsen-Freeman e Richards e Rodgers. Neste caso, o aluno deve construir uma frase a partir de uma sequência de palavras, ordenadas ou não, processo idêntico ao descrito por Brooks, como se ilustra a seguir:

“P – peligroso/conducir/noche.

A – Es peligroso conducir de noche.”

P – Diez/de/descansaron/horas/caminar/después.

A – Después de caminar dos horas, descansaron.”

Nesta classificação, salienta-se ainda a consideração de três novas tipologias:

- **Drills de retroexpansão** (do inglês *backwards build-up drill*): perante uma oração que levanta dificuldades ao aluno, o professor desmembra-a e reconstrói os fragmentos de trás para a frente. Aos alunos cabe repetir o modelo. Eis um exemplo:

“P – encontrado

A – encontrado

P – habrían encontrado

A – habrían encontrado

P – Lo habrían encontrado

A – Lo habrían encontrado.”

- **Drills em cadeia**: como o próprio nome indica, a interação faz-se em cadeia, começando no professor e seguindo aluno a aluno.

“P – Yo nací en Sabadell. ¿Y tú, Sandra?

A₁ – En Taipei. ¿Y tú, Rebeca?

A₂ – En Miauli. ¿Y tú, Gracia?

A₃ - ...”

- **Drills de perguntas e respostas**: professor e alunos colocam perguntas uns aos outros e respondem.

“P – ¿Cuántos años tienes tú?

A – Yo tengo dieciocho años.

P – ¿Cuántos años tiene tu padre?

A – Mi padre tiene cuarenta y seis años.

P – ¿Cuántos años tiene tu madre?

A – Mi madre tiene cuarenta y tres años.”

Embora não haja coincidência direta, há semelhanças entre os drills de perguntas e respostas desta classificação e os drills de resposta ou os drills em cadeia, da proposta de Brooks (como citado em Richards & Rodgers, 1998). Já relativamente aos drills de retroexpansão, só voltarão a ser mencionados por Cross (1992).

Consideremos, em seguida, a proposta de Delattre (1971), retomando a ordem cronológica. Para além dos já identificados drills de repetição, transformação, completamento e expansão, há igualmente a registar uma subdivisão dos drills de substituição, com outras variações para além da substituição simples e da múltipla, ou **Progressão Multipartida** (comuns, como vimos a Larsen-Freeman ou Richards e Rodgers, como citados em Cortés Moreno, 2000). Como previsto anteriormente, tendo em conta que os exemplos apresentados por esta autora estão em francês, decidimos, nesta classificação, ilustrar as tipologias com propostas criadas pela investigadora, em espanhol, facto que voltará, por motivos semelhantes, a repetir-se mais adiante neste capítulo, aquando da apresentação de proposta de Paulston e Bruder (1976). Entenda-se, novamente, P como Professor e A1 como Aluno 1, A2 como Aluno 2, A3 como Aluno 3 e daí por diante.

Delattre (1971) introduz, pois, **Drills de Substituição** por:

- **Expansão:** permitem explorar a capacidade de expansão de uma frase, como por exemplo, no treino do advérbio.

EXEMPLO

P: El alumno habla... Alumno 1, añade la palabra “bien”.

A1: El alumno habla bien.

P: Alumno 2, añade la palabra “muy”.

A2: El alumno habla muy bien.

P: Alumno 3, añade la palabra “no”.

A3: El alumno no habla muy bien.

- **Redução:** permitem experimentar as possibilidades de redução de uma frase, exercícios frequentes, a título de exemplo, no treino dos pronomes pessoais com função de sujeito ou de complemento.

EXEMPLO

P: Alumno A1, sustituye el sujeto de esta frase por un pronombre: Ana y yo somos mexicanas.

A1: Nosotras somos mexicanas.

P: Alumno A2, sustituye el complemento directo de esta frase por un pronombre: Yo leo esa revista todas las semanas.

A2: Yo la leo todas las semanas.

- **Correlação:** envolvem uma ou mais alterações noutros segmentos da frase para além do que é proposto. Este exercício pode aplicar-se, por exemplo, para treinar a conjugação pronominal.

EXEMPLO

P: Yo me despierto a las siete. Alumno A, empieza la frase por “Ellos...”

A1: Ellos se despiertan a las siete.

De acordo com esta autora, os drills de substituição por expansão ou por redução revelam-se fundamentais numa das etapas da aprendizagem dos mecanismos base de uma língua estrangeira.

Delattre (1971) distingue ainda os drills de expansão dos exercícios de substituição por expansão, sendo que nos primeiros os segmentos a introduzir na frase

são dados de forma progressiva e os alunos têm de retomar o que foi dito anteriormente, acrescentando, a cada réplica, um novo elemento, no local que se revele mais conveniente na frase, o que representa maior dificuldade na execução da tarefa.

Podemos ainda identificar, nesta tipologia, divergências a nível da nomenclatura: em vez de drills de integração, como em Brooks (como citado em Richards & Rodgers, 1998), em Larsen-Freeman (como citado em Cortés Moreno, 2000, e em Richards & Rodgers, 1998), **Drills de Combinação**. Destaque-se, a propósito, a importância que se lhes atribui no combate às interferências de L1 na interlíngua dos aprendentes de uma língua estrangeira:

Le mécanisme de la structure obtenue par la combinaison est travaillé sans possibilité d'interférence des vieilles habitudes grammaticales prises dans la langue maternelle. Par exemple, l'emploi en français de **dont** s'apprendra en suivant un seul type de phrase sans tentation pour l'élève anglo-américain de reproduire les différentes structures anglaises commandées par **of which, of whom** ou **whose**. (Delattre, 1971, p. 28)

Uma possível aplicação dos drills de combinação seria profícua, por exemplo, no trabalho com as orações relativas.

EXEMPLO

P: Alumno A1, une las frases: El móvil está encima de la mesa. El móvil es mío.

A1: El móvil que está encima de la mesa es mío.

A proposta desta autora inclui ainda os **Drills de Diálogo Dirigido**, aos quais reconhece maior naturalidade e espontaneidade. Também aqui há lugar a várias subdivisões, como a seguir se apresenta.

- **Drills de Contradição:** revelam-se assaz eficazes no treino da oposição afirmativo/negativo, permitindo, num contexto o mais real/natural possível,

praticar as diferentes marcas de contradição num diálogo, sobretudo a entoação. Este seria o caso, por exemplo, do treino da formação de frases negativas em espanhol.

EXEMPLO

P: A continuación, vamos a negar las frases: Yo leo esa revista. Empezad todos por “¡Qué va!”

A1: ¡Qué va! Yo no leo esa revista.

P: Ella siempre habla español.

A2: ¡Qué va! Ella nunca habla español.

P: Nosotros también creemos en ti.

A3: ¡Qué va! Nosotros tampoco creemos en ti.

- **Drills de Imposição:** estes exercícios lançam a ponte para a conversação espontânea, pois, apesar do que é imposto, os alunos devem reagir de forma adequada e coerente, esforço que subjaz a qualquer diálogo natural. Além disso, permitem confirmar se eles apreenderam o conteúdo semântico das estruturas trabalhadas previamente, contrariando-se, deste modo, para a autora, a ideia de que grande parte dos exercícios estruturais são vazios de conteúdo. Simultaneamente, sublinha-se que este tipo de drills supõe que o professor tenha bem presentes as operações adjacentes ao exercício que propõe aos seus alunos e que nivele, portanto, o grau de dificuldade do mesmo, para evitar que o desafio se torne insuperável e culmine no caos. Ditos drills permitem sistematizar o uso de determinados tempos verbais, como, por exemplo, o “pretérito imperfecto de indicativo”.

EXEMPLO

P: Alumno A, pregúntale al alumno 2 cuáles eran sus actividades preferidas cuando era niño.

A1: Alumno 2, ¿cuáles eran tus actividades preferidas cuando eras niño?

P: Alumno 2, contéstale que te gustaba jugar a la pelota y leer tebeos.

A2: Cuando era niño, me gustaba jugar a la pelota y leer tebeos.

- **Drills de pergunta-resposta:** embora mantenham a sua natureza estrutural, controlada, permitem ao aluno ativar um conjunto de respostas previamente treinadas, um automatismo sintático, que, enriquecido pelos seus elementos de escolha pessoal, lhe permitem completar o desafio e, mais tarde, transferir esse procedimento para uma conversação natural, como “un être parlant et pensant et non un automate à la mécanique bien réglée” (Delattre, 1971, p. 34). Um dos exemplos a que poderíamos recorrer, neste caso, seria o do uso de verbos como “gustar” ou “molestar”.

EXEMPLO

P: Alumno 1, ¿qué te gusta hacer los fines de semana? ¿Te gusta más ir al cine o ir al teatro?

A1: A mí me gusta más ir al teatro.

P: Alumno 2, ¿qué te molesta más? ¿La mentira o la envidia?

A2: A mí me molesta más la mentira.

Estes últimos tipos de drills encontram equivalente em Larsen-Freeman e Richards e Rodgers (como citados em Cortés Moreno, 2000), ao passo que os dois anteriores poderiam facilmente identificar-se com os drills de resposta, de Brooks (como citados em Richards & Rodgers, 1998).

A proposta de Delattre (1971) prima ainda, na nossa opinião, por sugerir uma gradação no que toca à complexidade dos exercícios estruturais, gradação essa que será

mais evidente na classificação de Paulston e Bruder (1976), que passamos a apresentar. Neste ponto, convém lembrar que, pelo facto de os exemplos apresentados pelas autoras se referirem apenas ao ensino do Inglês Língua Estrangeira, para esta tipologia foi a investigadora a ilustrar as diferentes categorias, “transferindo”, na medida do possível, ditos exemplos para a língua de Cervantes, tal como havia feito já relativamente à proposta anterior, cujos exemplos originais constavam em francês.

Baseadas nas ideias de Skinner e de Chomsky, Paulston e Bruder (1976) distinguem três categorias de exercícios estruturais, que evoluiriam do mais simples para o mais complexo, em função do comportamento final esperado, do grau de controlo da resposta, do tipo de processo de aprendizagem envolvido e dos critérios para a seleção da resposta posterior. São eles os **Drills**:

- **Mecânicos** (tradução do original “mechanical”): aqui está patente o método de ensino tipicamente skinneriano, de condicionamento instrumental através do reforço imediato da resposta correta: a aprendizagem faz-se por analogia e permite a transferência de padrões semelhantes. Os exercícios realizam-se de forma automática, prescindindo mesmo do significado.
- **Com significado** (tradução do original “meaningful”): onde é preciso entender a estrutura e o significado para realizar o exercício.
- **Comunicativos** (tradução do original “communicative”): onde o aluno pode responder com liberdade, ainda que respeitando o modelo linguístico dado, transferindo os padrões linguísticos aprendidos para as situações adequadas.

Estas autoras apresentam a seguinte tipologia, com reminiscências várias das propostas anteriores, como veremos.

Os **Drills de Repetição**, fundamentais, sobretudo em estádios iniciais de aprendizagem de uma LE, para desenvolver a memória quinésica (por exemplo, para treinar competências motoras-percetuais) e a memória auditiva (para melhorar a capacidade de reconhecer e relembrar estruturas cada vez mais longas), podem dividir-se em:

A. **Drills de Repetição Exata:** Como se trata de uma reprodução *ipsis verbis*, à medida que o nível de proficiência dos alunos aumenta, sugere-se incrementar a extensão da frase, para estimular a memória e para que as tarefas sejam encaradas como desafiantes. No caso do ensino de ELE, devido à semelhança entre esta língua estrangeira e a língua materna dos alunos portugueses, parece-nos mais motivante recorrer a este tipo de drills para sistematizar casos de irregularidades, como, por exemplo, a concordância do artigo definido (“artículo determinado”), feminino, singular, com palavras começadas por “a” ou “ha” tónicos, ou a do artigo definido (“artículo determinado”) ou do determinante demonstrativo junto de nomes femininos/masculinos por contaminação do português.

EXEMPLO

P: El agua es más sana que los refrigerantes. Repetid todos.

Os alunos repetem em coro.

P: Ahora, los de la fila del medio repiten: El agua es más sana que los refrigerantes.

Depois disto, o professor pediria o mesmo às restantes filas, separadamente.

P: Ahora, primero las chicas y después los chicos: El agua es más sana que los refrigerantes.

Depois das repetições em grupo, o professor poderá dirigir-se, individualmente, a alguns, conforme as necessidades e características dos diferentes alunos, e pedir-lhes que repitam.

B. Drills de Repetição em Cadeia: quando um aluno retoma o que disse o outro imediatamente antes e acrescenta informação. As autoras recomendam este tipo de exercício para trabalhar estruturas mais complexas, evitando, assim, a saturação da modalidade anterior, a repetição *ipsis verbis*. Dito isto, este tipo de drills seria útil, por exemplo, na sistematização do uso de perífrases verbais, como “ir”+a+”Infinitivo” ou “estar+gerundio”. O professor apresentaria uma situação do género: “Estás en una librería. ¿Qué vas a comprar?” e cada aluno teria de responder, utilizando o vocabulário previamente estudado. Um dos possíveis cenários de resposta seria:

A1: Yo voy a comprar un libro.

A2: Yo voy a comprar una revista.

A3: Yo voy a comprar un periódico.

Uma variante praticável, conforme Paulston e Bruder (1976), poderia ser alargar o exercício a outros alunos, que retomariam o discurso dos colegas, utilizando outras pessoas verbais, o que permitiria incidir, por exemplo, na concordância sujeito-predicado: “Él va a comprar un libro, tú vas a comprar una revista y yo voy a comprar un periódico”. Outra alternativa, para um nível intermédio, consiste em que o aluno repita apenas uma parte da resposta anterior do colega e acrescente a

informação necessária para cumprir a tarefa que lhe é proposta, modalidade considerada como drill significativo. O professor apresenta o contexto e lança o desafio aos alunos, chamando, inicialmente, um a um, a responder por ordem, de forma a não causar instabilidade; porém, mais tarde, depois de os alunos estarem familiarizados com o exercício, poderá já chamar os alunos aleatoriamente, e, por fim, deixar aos alunos a tarefa de escolher quem é o próximo a responder. Parecem-nos úteis estas sugestões de procedimento na realização deste tipo de drills. No entanto, afigura-se-nos pertinente acrescentar uma outra forma de o fazer, de pendor marcadamente pedagógico-didático: alunos que, através de avaliações formativas realizadas, tenham dado sinais de dificuldades específicas de aprendizagem, podem ser, preferencialmente, indicados pelo professor a participar prioritária e insistentemente nestas práticas.

Um outro exemplo possível deste tipo de drill seria no âmbito do trabalho com as orações condicionais.

EXEMPLO

P: Alumno 1, ¿qué harías si te tocara Euromillones?

A1: Si me tocara Euromillones, iría a Barcelona.

P: Alumno 2, ¿qué harías si fueses a Barcelona?

A2: Si fuese a Barcelona, visitaría la Sagrada Familia.

P: Alumno 3, ¿qué harías si visitases la Sagrada Familia?

A3: Si visitase la Sagrada Familia, sacaría muchas fotos.

C. **Drills de Repetição em Diálogo:** neste caso, uma sequência de frases modelo é repetida com algumas variantes, o que permite, no ensino de Inglês LE, trabalhar, por exemplo, a diferença entre tempos verbais, a criação de frases interrogativas, a ordem das palavras na frase ou treinar a conversação. Julgamos pertinente utilizar este tipo de *drill* também no ensino de ELE, entre outras situações, na sistematização da diferença entre tempos verbais, como, por exemplo, para distinguir o uso de *pretérito indefinido* e *pretérito perfecto*.

EXEMPLO

P: El fin de semana pasado, yo fui al teatro. Este fin de semana, he visto una película en la tele. Alumno 1, ¿dónde fuiste el fin de semana pasado?

A1: El fin de semana pasado, fui al cine.

P: Y ¿qué has visto en la tele este fin de semana?

A1: Este fin de semana, he visto un partido de fútbol en la tele.

P: Alumno 2, pregúntale a tu compañero dónde fue el fin de semana pasado. / Alumno 2, pregúntale a tu compañero que ha visto en la tele este fin de semana.

Esta tipologia não acrescenta, até ao momento, nada de novo, encontrando correspondência em todas as classificações anteriores, como se pode confirmar no Quadro 1.

Uma das novidades desta proposta reside, porém, na segunda categoria de drills, os **Drills de Discriminação**¹⁹, que não têm equivalente em nenhuma das antecedentes. Estes exercícios dão ao aluno pistas sintáticas, requerem pouca explicação gramatical e são, para estas autoras, particularmente úteis para introduzir modelos com pequenas alterações em relação aos aprendidos anteriormente, como plurais e femininos irregulares, por exemplo. Subdividem-se em:

D. Reconhecimento de padrões: como indicam Paulston e Bruder (1976), este tipo de drills é sobretudo mais adequado para treinar a pronúncia, mas revela-se igualmente útil para afinar determinadas questões gramaticais. Deste modo, pode pedir-se ao aluno que distinga, de entre frases que lhe são pronunciadas, quais as que reúnem determinadas características, como a marca de singular e de plural. Para evitar o recurso excessivo à terminologia linguística, as autoras recomendam pedir aos alunos que respondam utilizando gestos, como levantando um ou dois dedos, consoante a resposta que se pretende. Prevê-se, ainda, a utilização do quadro negro para representar os padrões linguísticos trabalhados, mediante símbolos, como, por exemplo, A para Singular e B para Plural, e solicitar aos discentes que identifiquem as frases exercitadas com um dos padrões, A ou B.

EXEMPLO

P: Si oyen una frase en singular, levanten un dedo; si oyen una frase en plural, levanten dos dedos:

¹⁹ Fiéis à proposta das autoras, no que toca a esta categoria, fizemos-lhe a referida referência. Queremos, contudo, manifestar a nossa não aceitação dos seus três subtipos de exercícios enquanto drills, uma vez que as práticas propostas não radicam no traço distintivo fundamental do drill, que é a repetição de um modelo linguístico de partida.

P: El chico está solo.

Os alunos levantarão um dedo.

P: Los chicos están solos.

Os alunos levantarão dois dedos.

- E. **Reconhecimento de contexto:** permitem ao aluno descodificar, pelo contexto, as diferentes funções de palavras ou estruturas muito semelhantes formalmente. Desta forma, poder-se-á trabalhar, entre outros, a diferença entre o determinantes possessivos e pronomes pessoais em espanhol.

EXEMPLO

P: Decidme si las frases que yo diga indican posesión o persona: Me voy a mi casa.

A1: Posesión.

P: A mí me gusta el chocolate.

A1: Persona.

P: Tu hermano tiene 15 años.

A2: Posesión.

P: Tú vives cerca del instituto.

A2: Persona.

- F. **Codificação de funções:** aqui, apresenta-se ao aluno a função que se pretende e ele tem de codificá-la, ilustrando-a com frases suas. Esta modalidade presta-se, por exemplo, para o trabalho com os diferentes tipos de orações condicionais em espanhol.

EXEMPLO

P: Alumno 1, relaciona las ideas indicando una posibilidad real:

Ganarte el concurso de lectura/alegrarte mucho.

A1: Si gano el concurso de lectura, me alegraré mucho.

P: Alumno 2, relaciona las ideas indicando poca probabilidad:

Tocarle a tu padre “el Gordo” /comprarse un coche.

A2: Si a mi padre le tocara “el Gordo”, se compraría un coche.

P: Alumno 3, relaciona las ideas indicando completa improbabilidad:

Mi padre haber conocido a mi madre/Yo haber nacido.

A3: Si mi padre no hubiera conocido a mi madre, yo no habría nacido.

Seguem-se, na tipologia de Paulston e Bruder (1976), os **Drills de Alternância**, cujo objetivo é que o aluno interiorize uma regra mediante a prática/manipulação de um modelo. Subdividem-se em:

G. **Morfo-lexicais:** nestes drills, incide-se sobre estruturas morfológicas ou itens lexicais (tais como advérbios ou preposições).

Correspondem, *grosso modo*, aos drills de substituição das propostas anteriores, embora apresentem várias subcategorias, em função da quantidade de elementos substituídos, da posição dos mesmos e da complexidade das transformações subjacentes. Acresce também a noção de correlatividade, já presente em Delattre (1971).

- i. **Substituição de um só constituinte da frase, sem alterar a ordem das palavras.** Neste caso, poder-se-ia treinar os advérbios ou locuções adverbiais de tempo, por exemplo.

EXEMPLO

P: Él vendrá hoy.

A1: Él vendrá mañana.

A2: Él vendrá pasado mañana.

A3: Él vendrá el mes que viene.

- ii. **Substituição de dois elementos na frase, sem alterar a ordem das palavras.** É o caso, por exemplo, do treino do grau comparativo, em que o professor repete a frase modelo e pede aos alunos que façam as transformações adequadas.

EXEMPLO

P: Repetid todos: El chándal es más caro que las zapatillas. A continuación, hay que utilizar: “menos ... que” y “tan ... como”.

A1: El chándal es menos caro que las zapatillas.

A2: El chándal es tan caro como las zapatillas.

- iii. **Substituição de vários elementos na frase, sem alterar a ordem das palavras.** Trata-se, aqui, de substituir três ou mais constituintes da frase, respeitando a disposição da mesma. Dito exercício seria pertinente, por exemplo, no treino dos diferentes tipos de oração condicional.

EXEMPLO

P: Si tuviese dinero, te compraría un regalo por tu cumpleaños.

Alumno A1, empieza la frase por “El año pasado...”

A1: El año pasado, si hubiese tenido dinero, te habría comprado un regalo por tu cumpleaños.

P: Alumno A2, empieza la frase por “Este año...”

A2: Este año, si tengo dinero, te compraré un regalo por tu cumpleaños.

iv. **Substituição e movimentação de elementos na frase:**

quando, a cada intervenção de um aluno, corresponde a alteração de um elemento em diferentes posições da frase.

Esta modalidade assemelha-se aos drills de transposição da primeira proposta que apresentámos, a de Brooks (como citado em Richards & Rodgers, 1998), que encontrou também eco na noção de correlação, em Delattre (1971). Esta modalidade permite, entre outros, trabalhar os pronomes pessoais com função de sujeito e de complemento. Assim, a partir de uma frase como “Marta va a regalar un perfume a su novio”, o profesor vai pedindo alternadamente, aluno a aluno, que utilizem uma determinada palavra, substituindo, a cada resposta, um diferente constituinte (por exemplo, “Ella”/ “lo”/ “le”/ “se lo”).

EXEMPLO

P: Marta regaló un perfume a su novio. Utiliza la palabra “Ella” en el sitio adecuado.

A1: Ella regaló un perfume a su novio.

P: Utiliza la palabra “lo” en el sitio adecuado.

A2: Marta lo regaló a su novio.

P: Utiliza la palabra “le” en el sitio adecuado.

A3: Marta le regaló un perfume.

P: Utiliza las palabras “se lo” en el sitio adecuado.

A4: Marta se lo regaló.

v. **Substituição correlativa.**

1. **Simples:** supõe que o aluno substitua um constituinte da frase padrão para corresponder ao que lhe é pedido, o que implica uma transformação noutra parte da frase, de forma a obter uma resposta correta. Este exercício pode aplicar-se, por exemplo, para treinar a conjugação pronominal.

EXEMPLO

P: Yo me despierto a las siete. Alumno A, empieza la frase por “Nosotros...”

A1: Nosotros nos despertamos a las siete.

2. **Complexa:** requer que o aluno substitua dois elementos da frase padrão, o que acarreta ainda mais transformações na frase. Uma das utilizações possíveis deste tipo de drill é a nas orações subordinadas adjetivas relativas.

EXEMPLO

P: El chico de quien te he hablado es ese rubio.

Alumno A1, empieza la frase por “Los chicos...”

A1: Los chicos de quienes te he hablado son esos rubios.

P: Alumno A2, empieza la frase por “Las chicas...”

A2: Las chicas de quienes te he hablado son esas rubias.

H. **Sintáticos:** nestes exercícios, o aluno tem de alterar ou a ordem e/ou o número de constituintes da pista original.

- i. **Expansão:** supõe acrescentar novas palavras à frase modelo, mas não altera a ordem das palavras. Este seria o caso, por exemplo, do treino da formação de frases negativas em espanhol.

EXEMPLO

P: Alumno A1, niega la frase: Yo leo esa revista.

A1: Yo no leo esa revista.

- ii. **Completamento:** a pista é dada de forma inacabada e o aluno tem de completá-la. Esta modalidade é particularmente útil para o trabalho, entre outros, das expressões de tempo inerentes ao uso de determinados tempos verbais em espanhol, como “pretérito perfecto” o “pretérito indefinido”.

EXEMPLO

P: Alumno A1, completa la frase con una expresión de tiempo adecuada: “He visto a tu hermana en la biblioteca...”

A1: He visto a tu hermana en la biblioteca esta mañana.

P: Alumno A2, completa la frase con una expresión de tiempo adecuada: “Mi mujer y yo nos casamos...”

A2: Mi mujer y yo nos casamos en 1990.

- iii. **Redução:** consiste em reduzir a frase modelo, respeitando a ordem dos constituintes na frase, exercícios frequentes, a título exemplificativo, no treino dos pronomes pessoais com função de sujeito.

EXEMPLO

P: Alumno A1, sustituye el sujeto de esta frase por un pronombre: Marta y María son peruanas.

A1: Ellas son peruanas.

- iv. **Transformação:** aqui, tanto a ordem como o número dos constituintes da frase podem sofrer alterações, drill que podemos ilustrar a respeito do uso dos pronomes pessoais com função de complemento.

EXEMPLO

P: Alumno A1, remplace el complemento directo por el pronombre adecuado: Mi padre me ha ofrecido este precioso reloj.

A1: Mi padre me lo ha ofrecido.

P: Alumno A2, reemplaza los complementos directo e indirecto por los pronombres adecuados: Da el teléfono a tu hermana.

A2: Dáselo.

- v. **Integração:** consiste em transformar duas frases numa só, a partir de um modelo dado. Este tipo de drills pode aplicar-se, por exemplo, no trabalho com as orações subordinadas adjetivas relativas, como no primeiro caso apresentado, ou com as orações subordinadas adverbiais temporais.

EXEMPLO

P: Alumno A1, une las frases: El libro está encima de la mesa. El libro es mío.

A1: El libro que está encima de la mesa es mío.

P: Alumno A2, une las frases indicando simultaneidad: Yo cocino. Mi mujer plancha.

A2: Yo cocino mientras mi mujer plancha.

Esta modalidade corresponde também, em termos gerais, às tipologias propostas pelos seus antecedentes, conforme se pode verificar no Quadro 1. De facto, em H (recorde-se, os **Drills de Alternância Sintáticos**), as categorias **i**, **ii**, **iv** e **v** coincidem com as terminologias de Brooks, de Larson-Freeman e Richards e Rodgers e de Delattre. A redução (**iii**) encontra apenas equivalente nas propostas de Brooks e de Delattre. Não se encontra, aqui, porém, a retroexpansão.

Na proposta de Paulston e Bruder (1976), seguem-se os **Drills de Resposta**, exercícios de troca conversacional, importantes para o treino da interação. Estes dividem-se em **Drills de Duas Fases** (I), em que a troca se faz entre professor e alunos,

e **Drills de Três Fases (J)**, onde o professor lança a pista e leva os alunos a dialogar entre eles.

Os **Drills de Duas Fases (I)** subdividem-se em:

- i. **Resposta curta:** aplicáveis a estruturas curtas, como, por exemplo, a expressão de acordo e desacordo.

EXEMPLO

P: A mí no me gusta la col.

A1: A mí tampoco.

A2: A mí sí.

P: A mí me encanta el café.

A1: A mí también.

A2: A mí no.

- ii. **Contrarréplica:** consiste na aplicação de expressões enfáticas.

EXEMPLO

P: Alumno A1, reacciona negativamente: “¿Y tu hermana?
¿Te ayuda con los deberes?”

A1: ¡Qué va!

P: Alumno A2, reacciona afirmativamente: “¿Y tú la has
acusado sin pruebas?”

A2: ¡Desde luego!

- iii. **Resposta ou comentário guiados:** o professor leva o aluno a responder a uma pergunta ou a um comentário que supõe a

aplicação de uma determinada estrutura aprendida previamente. Este tipo de drills pode ser útil para exercitar, por exemplo, expressões idiomáticas.

EXEMPLO

P: Alumno 1, Alonso es un chico muy hablador. Podemos decir que Alonso habla por...

A1: Alonso habla por los codos.

P: Alumno 2, Carmen tuvo que estudiar mucho para aprobar en el examen. Podemos decir que Carmen tuvo que hincar...

A2: Carmen tuvo que hincar los codos.

- iv. **Perguntas de compreensão:** podem referir-se ao conteúdo de um texto lido previamente ou incidir sobre determinados fenómenos gramaticais presentes em estruturas do texto lido. Um dos exemplos a que poderíamos recorrer seria o do uso de verbos como “gustar” ou “molestar”.

EXEMPLO

P: Alumno 1, ¿qué le gusta hacer a Paco los fines de semana?

¿Le gusta más ir al cine o ir al teatro?

A1: A Paco le gusta más ir al teatro.

P: Alumno 2, ¿quién le molesta más a ese personaje? ¿Su vecino maleducado o su perro?

A2: Al personaje le molesta más su vecino.

- v. **Resposta livre**²⁰: são exercícios considerados quase comunicativos, uma vez que a resposta dada pelo aluno, embora guiada pelo enunciado ou pela instrução do professor, ainda que correta, pode não ser a que se esperava com o exercício. Este tipo de drills pode ser utilizado, por exemplo, para treinar a diferença de uso entre os verbos “ser” e “estar”.

EXEMPLO

P: Alumno A, describe el barrio donde vives.

A: Me encanta mi barrio. Está en las afueras de la ciudad y es muy tranquilo. La calle donde vivo es muy bonita. Mi casa está al lado de un jardín precioso. Mis vecinos son muy simpáticos.

Nos **Drills de Três Fases**, o professor lança a pista (fase 1) e introduz o diálogo entre os alunos, através de instruções tais como “Aluno X, pergunta o mesmo ao teu colega do lado...” (fase 2). Se a resposta (fase 3) inclui ou não a estrutura pretendida, depende, pelo menos, em parte, da manipulação feita, desde logo, na instrução dada. O exercício será mais comunicativo se as estruturas a utilizar não estiverem especificadas no modelo, o que permite alguma margem de liberdade por parte dos estudantes. Este tipo de drills permite, por exemplo, sistematizar o uso do modo Condicional em orações condicionais.

EXEMPLO

P: Alumno A1, ¿qué harías si te tocara El Gordo?

²⁰ Ainda que as autoras não o tenham explicitado, queremos partir do princípio de que este tipo de exercício, para se constituir como drill, deverá surgir, de facto, como resposta livre, mas como resposta livre condicionada por um texto prévio, enunciado pelo professor, fornecedor de um corpus linguístico básico e de partida, que até pode ser alvo de algumas repetições de vocabulário ou de frases, especiais, prévias.

A1: Si me tocara El Gordo, me compraría una moto.

P: Bueno, ahora pregúntaselo a tu compañero, el alumno A2.

A1: ¿Qué harías tú si te tocara El Gordo?

A2: Si me tocara El Gordo, iría a Euro Disney, en Paris.

Como se pode observar no Quadro 1, as modalidades **i**, **ii**, **iii** e **iv** dos drills de duas fases assemelham-se aos drills de resposta, de Brooks (como citado em Richards & Rodgers, 1998), de pergunta e resposta, de Larsen-Freeman e de Richards e Rodgers (como citados em Cortés Moreno, 2000) e aos drills de diálogo dirigido, de Delattre (1971). Já os de três fases são comparáveis aos drills de reformulação, de Brooks (como citado em Richards & Rodgers, 1998), e a uma variável dos drills de repetição, referida por Larsen-Freeman e Richards e Rodgers (como citados em Cortés Moreno, 2000).

Por último, recorremos a Cross (1992), que, ao contrário dos anteriores, não se propõe fazer o elenco completo dos drills; apresenta apenas alguns subtipos. No entanto, resolvemos inclui-la na medida em que acrescenta duas variações dos drills de repetição, os “**Ripple Drills**” e os “**Chinese Whispers**”. Além disso, sendo talvez a proposta mais recente a que tivemos acesso, para além da que é apresentada no DTCELE, parece-nos reveladora a propósito dos drills mais recorrentes, comuns a todas as classificações consultadas, o que, na nossa opinião, reforça a solidez das terminologias anteriores.

De facto, Cross (1992, p. 44) propõe drills como o de “efeito dominó” (tradução nossa de “ripple drill”) ou o do “telefone avariado” (expressão portuguesa que nos pareceu mais equivalente a “chinese whispers”), como vimos, modalidades de drills de repetição. No primeiro caso, trata-se da repetição, em voz alta, da mesma frase, pelo primeiro aluno de cada fila, sendo retomada, de imediato, pelos seus companheiros de

mesa, para que passe da parte da frente da sala para a parte de trás, pelas diferentes filas, simultaneamente. Já no segundo exercício, a frase é pronunciada em voz baixa a cada aluno do topo da fila, sendo então transmitida em sussurro ao companheiro do lado, e assim respetivamente até alcançar o fim de cada fila; nesse percurso, como os restantes alunos não tiveram acesso à frase inicial, haverá, seguramente, distorções; quando o último aluno de cada fila reproduz a frase que lhe foi transmitida, compara-se, então, com o modelo inicial; no final, a frase-modelo é repetida.

Para além dos drills de repetição, de transformação, de substituição e de encadeamento (por expansão e por retroexpansão), este autor refere também os **Drills de Incremento**, que consistem em encaixar, numa frase, um determinado elemento dado pelo professor. Esta modalidade assemelha-se, no nosso parecer, por um lado, com os drills de expansão, na medida em que fazem aumentar a dimensão da frase, e, por outro, com os drills de completamento, uma vez que o aluno sabe que tem de colocar o elemento num local da frase que seja adequado. Uma vez mais se comprova que não estamos perante processos estanques; várias combinações são possíveis. Os exemplos apresentados por Cross (1992) são-no apenas em algumas das modalidades e assemelham-se bastante aos das tipologias anteriores, pelo que resolvemos abster-nos de os ilustrar, por considerar que já estão suficientemente representados.

No que toca à implementação dos drills em sala de aula, algumas pistas foram sendo dadas ao longo da apresentação das distintas tipologias. A inclusão da proposta de Cross (1992) pareceu-nos igualmente profícua neste âmbito.

De acordo com este autor, o professor deve começar por pedir silêncio e assegurar-se de que tem a atenção dos alunos, socorrendo-se mais de gestos e interjeições do que de palavras. Seguidamente, apresenta a frase-modelo, falando de

forma clara mas natural, imprimindo-lhe a entoação adequada, e repete-a três ou quatro vezes, fazendo pausas, de forma a permitir que os alunos as possam captar.

As primeiras repetições são feitas em coro, pelo grupo-turma, depois por grupos, que podem, por exemplo, ser as filas da sala, e, finalmente, a nível individual, para que os alunos mais tímidos se sintam menos inibidos (Cross, 1992), podendo, por fim, fazer-se uma última repetição coral, para envolver todos os alunos novamente. Considera-se também que o ideal é que a prática de uma determinada estrutura gramatical seja breve, pelo que, decorridos alguns minutos, se deve passar a treinar outra (Martín Peris *et al.*, 2018, “Repetición mecánica”, §3).

No nível mais elementar, o exercício de repetição mecânica resume-se a ouvir e repetir exatamente o modelo, com vocabulário que os alunos já dominam, o que supõe apenas um esforço auditivo e articulatorio.

Nos drills de encadeamento, o professor vai acrescentando elementos para aumentar a extensão de uma frase. Pode fazer-se do início para o fim, o que requer algum cuidado na escolha dos segmentos, de forma a garantir uma correta entoação e a evitar vazios de significado nas diferentes etapas de repetição. No entanto, Cross (1992) recomenda o exercício de retroexpansão, que põe ênfase no fim da frase onde, por vezes, reside o elemento que oferece mais resistência.

É preciso, mesmo nos exercícios mais básicos, de repetição, sensibilizar os alunos para a importância do que estão a treinar, pondo em evidência o elemento sintático ou morfológico que se está a trabalhar: “De même qu’il est naturel de saisir le sens référentiel d’un mot ou d’une phrase sans énoncer de règle sémantique, il est possible, et désirable, de comprendre le sens grammatical d’une comparaison (opposition) structurale sans formuler de règle” (Delattre, 1971, p. 18).

Através dos exercícios de substituição, os alunos familiarizam-se com uma determinada estrutura, aprendendo a reconhecer as suas possibilidades e os seus limites. À semelhança dos drills de repetição, a sua aplicação deve ser feita num ritmo rápido e com uma duração limitada, alternando entre respostas em coro e respostas individuais, para evitar a monotonia que leva à distração. Embora estes exercícios possam aplicar-se também ao ensino do vocabulário, revelam-se particularmente eficazes para exercitar estruturas gramaticais, pelo que se recomenda recorrer a léxico conhecido dos alunos, para que estes foquem a sua atenção no mecanismo a apreender (Delattre, 1971).

Cross (1992) reconhece que o processo de expansão da frase supõe maior exigência em termos cognitivos, envolvendo compreensão e sensibilidade gramaticais, pelo que recomenda que este tipo de exercícios se aplique a estudantes de nível mais avançado.

Nos exercícios de transformação, que permitem trabalhar oposições gramaticais e lexicais, Delattre (1971) recomenda que seja o professor a resolver o primeiro caso de forma a dar o modelo aos alunos, estratégia bem mais eficaz do que dar instruções de natureza gramatical. Por sua vez, Cross (1992) aconselha ponderação quanto ao grau de dificuldade deste tipo de drills, para não desencorajar os alunos; assim, sugere que em cada frase se incida apenas numa transformação. Caso a sua aplicação se faça apenas oralmente, o recurso, tanto a gestos, como a imagens, é tido como uma mais-valia. No entanto, este autor destaca que a transformação é facilitada se for feita por escrito: “it is easier to *write* transformation drills than it is to *speak* them” (Cross, 1992, p. 47). Para além de introduzir uma mudança de ritmo, a escrita permite, na sua ótica, que todos participem na atividade.

No entanto, para Delattre (1971), o recurso à escrita não se faz sem algum perigo. A autora destaca, a este respeito, o potencial dos exercícios de completamento

oral de uma frase dada pelo professor, que permitem aos alunos alguma margem de liberdade na resposta, o que supõe ir mais além dos exercícios tradicionais de preenchimento de espaços, em suporte escrito.

No que toca à condução dos drills em sala de aula, recomenda-se dinamismo, atenção e boa-disposição: “If you seem to be having fun with drills, there is a good chance that the class will enjoy them too” (Cross, 1992, p. 47).

As preocupações acima expostas alertam, na nossa ótica, para a importância de uma programação adequada dos drills, no sentido de obter o maior benefício possível da sua utilização para a melhoria da competência linguística, e, por conseguinte, de forma lata, da competência comunicativa.

2.4.1. Uma classificação uniformizadora – a nossa proposta de drills

O confronto entre as várias tipologias apresentadas revelou-se bastante frutífero para esta investigação: permitiu-nos reconhecer semelhanças, detetar diferenças, cruzar informações, avaliando vantagens e desvantagens. Sem tomar partido a favor de nenhuma das propostas consultadas, pareceu-nos, antes, mais útil conhecer as distintas modalidades, para poder adotar as que se ofereçam mais adequadas, de acordo com as necessidades específicas de cada contexto no processo de ensino-aprendizagem, e criar, assim, uma proposta pessoal, uniformizadora.

Dito isto, convém lembrar que, como se observa no Quadro 1, o mesmo tipo de drills surge nomeado de forma diferente de uns autores para outros e pode apresentar variantes distintas, nas várias classificações. Assim sendo, para tornar a nossa opção mais clara, resolvemos adotar, para cada tipo de drill, a nomenclatura mais recorrente

nos vários autores, sem enveredar pelos particularismos das subdivisões propostas nalgumas tipologias. Desta forma, optámos pela seguinte classificação:

- Drills de repetição;
- Drills de transformação;
- Drills de substituição;
- Drills de completamento;
- Drills de expansão;
- Drills de retroexpansão;
- Drills de integração;
- Drills de construção de frases a partir de sequências²¹;
- Drills de redução²²;
- Drills de resposta²³;
- Drills de discriminação.

Chegados, assim, a uma classificação uniformizadora, passamos, então, à escolha dos drills a implementar na nossa intervenção. Procurámos, em primeiro lugar, seleccionar as modalidades comuns à maioria dos autores, já que esse consenso reforçava, na nossa opinião, a pertinência das mesmas. Simultaneamente, não esqueçamos que, no caso de Cross (1992), não se tratava de uma tipologia completa, senão que este autor apenas se propunha apresentar alguns tipos de drills, pelo que algumas modalidades comuns aos restantes autores em confronto não constavam da sua proposta.

²¹ Note-se que, aqui, juntámos duas nomenclaturas numa só, de forma a tornar a designação mais completa.

²² A este respeito, consideramos que, quer o termo “redução”, quer o termo “contração”, seriam adequados, porque, na verdade, se trata da modalidade inversa do drill de expansão.

²³ Tendo em conta a diversidade de nomes atribuídos a esta tipologia e suas múltiplas subdivisões nas várias propostas, optámos por esta nomenclatura pois o termo “resposta” é aquele, que ainda assim, mais se repete nos vários autores. Além disso, neste tipo de drills, é isso que se supõe: que haja uma resposta, mais ou menos livre, por parte dos alunos.

Em segundo lugar, ponderámos a aplicação de algumas modalidades que considerámos de uso restrito, com pouca ou mesmo nenhuma representatividade nas restantes propostas consultadas. Este foi o caso dos drills de discriminação, da proposta de Paulston e Bruder (1976), que se subdividiam em reconhecimento de padrões, reconhecimento de contexto e codificação de funções, que não vimos espelhados em nenhuma outra tipologia. Como já atrás neste subcapítulo referimos, em nota de rodapé, esta modalidade, na sua essência, não constitui um drill. Também por isso resolvemos não a utilizar na nossa investigação, evitando, assim, que se constituísse um ruído no seio da mesma.

Assim, numa primeira etapa de seleção, elegemos, como principais drills a aplicar, os drills de repetição, de transformação, de substituição, de completamento, de expansão, de integração e de resposta. Tínhamos também à nossa disposição os drills de construção de frases a partir de sequências, os drills de redução e os drills de retroexpansão.

Este foi o leque de drills que ponderámos aquando da preparação da intervenção, no âmbito da nossa investigação-ação. A análise dos resultados do Teste 1 seria determinante na escolha dos drills a aplicar efetivamente em sala de aula. Face ao levantamento das dificuldades, após a análise do Teste 1, os drills escolhidos, como veremos mais adiante no subcapítulo 3.4.1, foram aqueles que se consideraram os mais adequados para debelar as interferências de L1 na interlíngua dos alunos.

2. 5. A Presença Camuflada de Drills nos Manuais Escolares

Apesar do seu já referido escasso prestígio metodológico, o uso de drills continua, embora, por vezes, de forma camuflada, a ser muito utilizado nos manuais,

quer na aquisição de estruturas básicas da LE, quer na sua consolidação. Na verdade, isto acontece não só relativamente ao ensino do Espanhol, como teremos ocasião de ver neste subcapítulo, como também, por exemplo, nas mesmas circunstâncias, no caso do Inglês. Tendo consciência de que analisar manuais escolares para o ensino-aprendizagem de outra LE (Inglês, Alemão, Francês, Português Língua Não Materna, ...) não faria sentido nesta investigação, por se desviar do nosso foco, não nos eximimos, contudo, de fazer uma leitura de tipo *scanning* de dois manuais de Inglês Língua Estrangeira (ILE), uma vez que, por circunstâncias históricas, comparativamente à Didática de outras LE, esta é uma língua com uma larga tradição editorial, pelo que se considera que os manuais de ILE estão na vanguarda do ensino-aprendizagem de LE. De facto, como reconhecem Baralo Ottonello e Estaire (2012):

Sin los aportes científicos, técnicos, didácticos, experienciales y metodológicos que nos ha brindado la enseñanza del inglés como lengua extranjera a los profesores de E/LE, no hubiéramos podido recorrer un camino tan rápido y tan fecundo en la lingüística aplicada a la enseñanza del español como L2 y LE. (pág. 211)

Recorremos, então, a duas editoras de grande difusão em Portugal, uma nacional, outra britânica: a Areal Editores, com o manual *i Teen 7* (Gonçalves & Coelho, 2018), para 7.º Ano de Escolaridade, Nível 3 de aprendizagem, e a Oxford University Press, com o manual *Insight* (Wildman & Beddall, 2013), para o 10.º Ano de Escolaridade, Nível 6 de aprendizagem. Não houve surpresa, na medida em que, não obstante a leitura não ser muito analítica, tal como a quisemos fazer, saltaram à vista vários exercícios em que a “drillagem” se perscruta, assim, por exemplo, para consolidar o uso das interrogativas em inglês, bem como para trabalhar os verbos modais. Trata-se, portanto, de fortalecer, tornar sólidas, estruturas base da língua,

através dos drills, muito embora estes apareçam de forma camuflada, quase sempre nas derradeiras páginas de cada unidade. Com efeito, estes exercícios tendem a ser remetidos para o final das unidades dos manuais, em exercícios de reforço, de revisão. De salientar, além disso, que, nas últimas décadas, de que são exemplo os manuais de ILE que analisámos, os drills se revestem de outras fórmulas, mediante instruções que remetem para uma maior autonomia do aluno e maior criatividade, afastando-se do modelo mais mecânico de *mimicry and memorisation*. Embora tenham mudado de lugar na bateria de exercícios propostos, o facto é que os drills permanecem nos manuais, numa posição que denota, de algum modo, um certo preconceito contra este tipo de atividades, como se fosse embaraçoso colocá-las em primeiro plano; porém, eles persistem, porque se lhes admite utilidade.

De facto, mesmo os livros metodologicamente mais avançados, de algumas editoriais britânicas de renome, como é nitidamente a Oxford, apresentam exercícios que são claramente drills, para aquisição e reforço de estruturas básicas da LE, sobretudo em etapas iniciais da língua de confluência, mas não só, uma vez que os exemplos são igualmente recorrentes também em manuais de Continuação. No entanto, deixemos a avaliação mais metodológica de manuais escolares de Inglês LE para outros investigadores.

Se nos focarmos mais nos materiais para o ensino-aprendizagem de ELE, não é difícil constatar que o mesmo se verifica nos livros de Espanhol para Estrangeiros de editoras reconhecidas, como a Sociedad Española General de Librería (SGEL), como, aliás, destaca Sánchez Carrón (2015): “En algunos de nuestros libros de texto más conocidos y utilizados, se siguen proponiendo ejercicios de repetición estructural para la práctica controlada” (p. 33). Isto é, servem-se dos drills sempre em aspetos básicos da LE, para fixar estruturas linguísticas de uso comum, em momentos iniciais da

interlúngua, mas também para impedir a fossilização de determinados erros, em estádios mais avançados do dialeto transicional, o que supõe, neste caso, uma preocupação pela monitorização do erro. Estes exercícios predominam no uso dos tempos verbais, nas diferenças entre “ser”/”estar” ou entre “pretérito imperfecto”/ “pretérito indefinido”, nas perífrases verbais mais usuais, nos demonstrativos, etc., ou seja, em estruturas elementares da língua-alvo. E, de igual modo, o recurso a drills persiste tanto em manuais de Iniciação como de Continuação. Vejamos alguns exemplos extraídos do manual *Español 2000*, para um nível médio de aprendizagem (tal como o próprio manual refere). Podemos encontrar aí exercícios de natureza mais controlada, como os apresentados abaixo, nas Atividades A, B e C, Figuras 1, 2 e 3, respetivamente, que se referem, como vemos, a um nível de língua intermédio. Todos eles são drills de transformação.

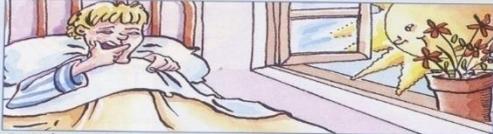


3. Utilice el indefinido

Hoy hace mucho frío/Ayer	- Ayer hizo mucho frío.
1. Esta semana tengo mucho trabajo/ <i>La semana pasada.</i>	- _____
2. Hoy no podemos ir a pasear/ <i>Ayer.</i>	- _____
3. Este jueves es día de fiesta/ <i>El jueves pasado.</i>	- _____
4. Este año María está estudiando inglés en Londres/ <i>El año pasado.</i>	- _____
5. Él viene esta tarde en tren/ <i>Ayer por la tarde.</i>	- _____
6. El próximo domingo vamos a la ópera/ <i>El domingo pasado.</i>	- _____
7. Hoy por la noche hay un concierto de rock/ <i>Ayer.</i>	- _____
8. Ellos viven ahora en París/ <i>El año pasado.</i>	- _____
9. La radio retransmite hoy un partido muy interesante/ <i>Ayer.</i>	- _____
10. Ella trabaja ahora en una empresa extranjera/ <i>El mes pasado.</i>	- _____

Figura 1. Atividade A – Sánchez Lobato e García Fernández (2002, p. 13).

Imperfecto indefinido



Cuando me desperté, ya era de día.



Ayer no (ir) a trabajar porque le (doler) mucho la cabeza.



Aunque (llover) a cántaros, ellos (hacer) la excursión.



Como no (haber) entradas para el concierto (dar) un paseo por el parque.



Cuando ella (estar) en Londres, la vida (ser) más barata.



Mi coche (derrapar) porque la carretera (estar) muy resbaladiza.

Figura 2. Atividade B – Sánchez Lobato e García Fernández (2002, p. 16).

EJERCICIO 4 Sigue el modelo

<p>Jugando al ajedrez no te aburrirías.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bebiendo mucho vino, te emborracharías. 2. Cerrando la puerta, no habría corriente. 3. Enchufando la televisión, verías las noticias. 4. Haciendo camping, ahorraríamos dinero. 5. Comprando la prensa, estaríais bien informados. 6. Asistiendo a los conciertos, oíríamos buena música. 7. Escuchando a los demás, nos equivocaríamos menos. 8. Fumando menos, estaríamos mejor físicamente. 9. Yéndote a Inglaterra, mejorarías tu inglés. 10. Ahorrando, podríamos comprar el coche. 	<p>— Si juegas al ajedrez, no te aburrirás. — Si jugaras al ajedrez, no te aburrirías.</p> <p>—</p>
--	--

Figura 3. Atividade C – Sánchez Lobato e García Fernández (2002, p. 104).

Atentemos, agora, na Figura 4, num exemplo extraído de um manual de nível avançado, *Curso de Perfeccionamiento*, da mesma editora espanhola, SGEL, manual este também analisado em Sánchez Carrón (2015).

EJERCICIOS

a) Transforma en una forma correcta del condicional simple o perfecto: explica en qué situación lo usarías.

1. Me pasó por la cabeza que cuando yo llegara a la reunión, ya (*discutir*) _____ lo más importante.
2. (*Vivir*) _____ con más holgura de haberte administrado mejor.
3. Nadie lo ayudó cuando lo necesitó. (*Echarle*) _____ una mano su padre, pero él no quiso pedirselo.
4. (*Divorciarse*) _____ mucho antes, pero se lo impidió su sentido del deber.
5. No te cabrees con ellos. — Mira, lo (*evitar*) _____ con mucho gusto pero no puedo aceptar ciertas cosas.
6. Viviendo conmigo, no (*actuar*) _____ como lo haces.
7. (*Portarse*) _____ mal contigo, pero a mí siempre me trató bien.
8. ¿(*Acompañarme*) _____ a la estación? Tengo muchas maletas que llevar.
9. (*Ser*) _____ una pena que este libro no tuviese éxito. ¡Después de tanto trabajo!
10. Se presentó a comer y no tenía nada en casa. (*Deber*) _____ avisarme por teléfono.

Figura 4. Atividade D – Moreno e Tuts (1991, p. 45).

Esta atividade, sendo, de igual forma, um drill de transformação, supõe, para além do completamento de espaços pela flexão do verbo, uma justificação das escolhas feitas, o que implica, simultaneamente, uma atitude reflexiva sobre a língua por parte do aluno e, portanto, estimula a sua capacidade metalinguística.

Após esta limitada divagação por manuais da editora SGEL, atentemos, agora, com mais intencionalidade, por se aproximar mais da nossa investigação, ao manual adotado pelas docentes titulares das turmas onde fizemos a nossa intervenção (descrita com rigor no próximo capítulo), da Areal Editores, que, juntamente com a Porto Editora, é a editora nacional de manuais escolares de maior difusão em Portugal: *Endirecto.com 4*.

Na Apresentação do manual, anuncia-se, desde logo, um enfoque comunicativo: “Todos os materiais refletem uma metodologia acional e comunicativa, sendo de destacar a aprendizagem por tarefas” (Pacheco & Sá, 2013, p. 2). Interessou-nos, assim,

indagar, se, neste manual, e tendo em conta a abordagem assumidamente nocional-funcional, proclamada desde o início, haveria ou não lugar a atividades do tipo drill.

Explorámos o manual, página a página, em busca de drills, no intuito de os encontrar e, sobretudo, os tipos de drills utilizados na nossa ação: de repetição, de retroexpansão, de substituição, de completamento, de transformação e de resposta. Fomos, assim, verificar se, no manual adotado pelas docentes das turmas onde intervimos, existiam estes ou outros tipos de drills, com que frequência e sobre que aspetos gramaticais incidiam. Chegámos, assim, ao Quadro 2.

Quadro 2. Tipos de drills presentes no manual (Pacheco & Sá, 2013) adotado pelas docentes das turmas participantes

Tipos de drills	Exercícios e páginas do manual	Unidades do manual	Aspetos gramaticais
De repetição	---	---	---
De retroexpansão	---	---	---
De substituição	E4 – Pág. 127	U7	Pronombres personales
De completamento	E3 – 31; E4 e E5 – Pág. 32; E5 – Pág. 35; E1 – Pág. 45	U1 U2	Pronombres relativos Presente/Pretérito Indefinido/Pretérito Imperfecto de indicativo
	E2 – Pág. 80;	U4	Expresiones idiomáticas
	E3 – Pág. 92	U5	Presente de indicativo/Los tiempos del pasado
	E2 – Pág. 96;	U5	Expresiones idiomáticas
	E1 – Pág. 107;	U6	Artículos determinados/Artículo neutro
	E2 – Pág. 107	U6	Expresar acuerdo y desacuerdo
	E6 – Pág. 109	U6	Perífrasis verbales
	E1 – Pág. 112	U6	Perífrasis verbales
	E5 e E6 – Pág. 113;	U6	Artículos determinados/Artículo neutro

	E5 e E6 – Pág. 142; E6 – Pág. 145	U8	Los indefinidos
	E1 – Pág. 154;	U9	Pretérito imperfecto de subjuntivo
	E4 – 158; E6 – Pág. 159	U9	Conectores discursivos
	E2 – Pág. 175	U10	Oraciones finales
De transformação	E1 – Pág.30; E2 – Pág. 31; E4 – Pág. 35;	U1	Presente de indicativo
	E2 – Pág. 45; E3 – Pág. 51	U2	Presente/Pretérito Indefinido/Pretérito Imperfecto de indicativo
	E2 – Pág. 50	U2	Pretérito indefinido/Pretérito imperfecto
	E3 – Pág. 62; E4 e E5 – Pág. 63; E5 e E6 – Pág. 67;	U3	Presente de subjuntivo/Presente de indicativo
	E6 e E7 – Pág. 64; E2 e E3 – Pág. 66;	U3	Presente de subjuntivo
	E6 – Pág. 78	U4	Oraciones condicionales
	E4 – Pág. 81	U4	Futuro imperfecto
	E6 – Pág. 81;	U4	Presente de subjuntivo/Presente de indicativo
	E1 e E2 – Pág. 91	U5	Los tiempos del pasado
	E4 – Pág. 93;	U5	Los tiempos del pasado
	E1 – Pág. 96	U5	Expresiones idiomáticas
	E3 – Pág. 96	U5	Pretérito indefinido/Pretérito imperfecto
	E4, E5 e E6 – Pág. 97	U5	Los tiempos del pasado
	E7 – Pág. 109	U6	Perífrasis verbales
	E4 – Pág. 113;	U6	Perífrasis verbales
	E1 e E2– Pág. 126; E3 – Pág. 127; E2 e E3 – Pág. 130	U7	Imperativo
	E5 e E6 – Pág. 128; E 4 e E5 – Pág. 131	U7	Estilo indirecto
	E4 – Pág. 145	U8	Condicional
	E2 – Pág. 154; E3 e E4 – Pág. 155	U9	Pretérito imperfecto de subjuntivo

	E6 – Pág. 157	U9	Oraciones condicionales
	E2 e E3 – Pág. 158	U9	Pretérito imperfecto de subjuntivo
	E1 e E2 – Pág. 169; E3 – Pág. 170	U10	Oraciones subordinadas finales
	E3 – Pág. 170; E4 – Pág. 171	U10	Mezcla de tiempos verbales
	E3 – Pág. 175	U10	Mezcla de tiempos verbales
De resposta	E6 – Pág. 48	U2	Pretérito indefinido/Pretérito imperfecto
	E1 e E2 – Pág. 61	U3	Presente de subjuntivo
	E1, E2 e E3 – Pág. 77;	U4	Futuro imperfecto
	E4 e E5 – Pág. 78	U4	Oraciones condicionales
	E6 e E7 – Pág. 94	U5	Modo indicativo/modo subjuntivo
	E1 e E2 – Pág. 141; E3 – Pág. 142; E3 – Pág. 144; E5 – Pág. 145;	U8	Condicional
	E5 e E7 – Pág. 156	U9	Pretérito imperfecto de subjuntivo
Outros tipos de drills:			
De construção	E3 – Pág. 46	U2	Pretérito indefinido/preérito imperfecto
	E5 – Pág. 81;	U4	Oraciones condicionales
De integração	E5 – Pág. 159	U9	Oraciones condicionales

--- = Inexistente; E = Exercício; U = Unidade do manual

Devemos, para já, a propósito do Quadro 2, comentar a inexistência de dois dos tipos de drills que utilizámos na nossa intervenção: os de repetição e os de retroexpansão. Trata-se de exercícios de uso predominantemente oral, pelo que, sendo o foco deste manual predominantemente escrito, não encontramos nenhum exemplo destas duas modalidades. Isto revela, desde logo, na nossa opinião, que, partindo do pressuposto, fundamentado por quase duas décadas de experiência docente, de que o

manual continua a ser uma referência de uso fundamental na lecionação para a maioria dos professores, há uma grande lacuna quanto à promoção da interação e expressão orais que, como vimos defendendo, são favorecidas por expedientes do tipo *mimicry and memorisation* (ou *mim-mem*), seguidos, gradualmente, de outros, menos controlados e de maior propensão comunicativa, como, aliás, fizemos na nossa investigação-ação. De salientar que neste manual, como muitos que conhecemos, são raras ou quase inexistentes as propostas de abordagem da oralidade (compreensão, algumas, e expressão, nenhuma). Em contrapartida, no Livro do Professor, referente a este manual, propõem-se-lhe avaliações deste domínio. Avalia-se o que não se ensinou/aprendeu? Isto já para não falar da recentemente imposta obrigatoriedade de fazer avaliação da oralidade nos Exames Nacionais de Espanhol de 11ºAno. A oralidade deve ser considerada a par da escrita, ainda que com alguma anterioridade, não querendo isto dizer que estejamos a propor uma, hoje considerada desadequada, separação, longa no tempo, própria do método áudio-oral, no ensino-aprendizagem de ambos esses domínios.

O segundo comentário que se nos oferece fazer, a partir do presente quadro, é a propósito do uso predominante de dois tipos de drills: em primeiro lugar, os drills de transformação, maioritariamente, como se observa no Quadro 2, a propósito da flexão verbal, como por exemplo do “presente de subjuntivo”, conforme se ilustra na Atividade E, reproduzida na Figura 5; em segundo lugar, os drills de completamento, quase sempre incidindo sobre pronomes, conectores discursivos ou expressões idiomáticas.

6 Da consejos usando el presente de subjuntivo.

Es importante que tú...

cuidar tu salud
 comer comida sana
 acostarse temprano
 dormir bien
 evitar trasnochar
 hacer ejercicio
 sonreír
 divertirse
 ser simpático
 llevarse bien con los demás

Figura 5. Atividade E – Pacheco & Sá (2013, p. 64).

No segundo exemplo, como se pode ver na Figura 6, na Atividade F, o drill, neste caso, de completamento, recai sobre os pronomes relativos e seu uso com determinantes e com preposições.

5 Completa con los pronombres relativos, los determinantes y las preposiciones cuando sea necesario.

Quiero encontrar una mujer simpática y bonita 1 _____ no tenga miedo de empezar una nueva relación amorosa y 2 _____ el dinero no sea demasiado importante. Yo soy una persona 3 _____ trabaja mucho, pero 4 _____ también sabe disfrutar de la vida. La compañía 5 _____ trabajo me invita a viajar al extranjero con bastante frecuencia. Me apasiona viajar; siempre me han encantado todos los países 6 _____ he viajado y la gente nueva 7 _____ he conocido. Me gustan mucho los perros porque creo que son los únicos animales 8 _____ se puede confiar. Si te parece que tū puedes ser la mujer 9 _____ busco, por favor escíbeme.

Figura 6. Atividade F – Pacheco & Sá (2013, p. 35).

Estes dois tipos de drills são, de facto, recorrentes, como vemos aqui, mesmo num nível mais avançado, como este que, agora, avaliamos, para monitorizar erros e

evitar a sua fossilização. Note-se, a este propósito, que, no último caso, os drills estão inseridos num texto que requer compreensão escrita, isto é, estão contextualizados; não são frases soltas, como tradicionalmente se apresentavam; assistimos, portanto, a mais um exemplo de um exercício menos mecanicista e mais comunicativo. Assim sendo, contrariamente ao que se pensa, e reiterando a nossa tese, o uso dos drills não tem por que estar nos antípodas dos enfoques comunicativos. Recorde-se que, na Apresentação do manual, Pacheco e Sá (2013) proclamam uma abordagem comunicativa. No entanto, o uso de drills, conforme pudemos constatar pelo Quadro 2, é frequente na sistematização das estruturas mais usuais da LE, o que nos poderá levar a concluir que, desta forma implícita, reconhecem, também, os drills como um dos caminhos adjuvantes na senda da competência comunicativa. Porém, o uso quase exclusivo destas duas modalidades leva-nos a colocar algumas questões. Porquê estes dois tipos de drills? As autoras escolheram-nos de entre todos aqueles que consideraram os melhores, os mais adequados aos objetivos a que se propunham, por rejeitarem os outros ou essa é uma opção fruto do desconhecimento dos restantes? Mais do que saber se é esta última a razão primeira, oferece-nos sublinhar, mais uma vez, a exigência que deve ser feita a autores e professores ao nível do conhecimento, programação e aplicação de drills de forma didaticamente consciente, intencional e adequada. Os motivos por detrás destas escolhas não são aqui alvo de investigação, mas, mais uma vez, sugerimos que outros a façam.

Para além dos ponderosos motivos negativos que essa escassa variedade de drills imprime, como já enunciámos, no nosso ponto de vista, existem outros que vale a pena salientar: uma monotonia na realização dos exercícios que não está, como se vê, isenta de perigos, pois que se recomenda a variedade na sua utilização (Cross, 1992)²⁴, bem

²⁴ Ressalve-se, porém, que, do nosso ponto de vista, a monotonia, em determinados momentos do ensino-aprendizagem, não tem por que ser má. Este é outro preconceito didático pois nem tudo tem de ser lúdico. A

como a impossibilidade criada aos docentes e discentes de tirar partido das potencialidades de ditos exercícios: aos primeiros, na preparação das atividades didáticas, que se quer, como vimos, consciente e programada; aos segundos, porque não lhes permite ativar todos os mecanismos envolvidos pelos diferentes tipos de drills, o que poderia, sem dúvida, contribuir para uma progressão na competência comunicativa.

Apresentamos, a encerrar este capítulo, um exemplo das restantes modalidades de drills que encontramos no manual dos alunos, que, como vimos no Quadro 2, têm uma presença, moderada, nalguns casos, como se verifica a respeito dos drills de resposta (Atividade G, Figura 7), exígua, noutros, conforme se regista a propósito dos drills de construção (Atividade H, Figura 8), de substituição (Atividade I, Figura 9) e de integração (Atividade J, Figura 10), sendo que estes últimos ocorrem apenas uma vez. Curiosamente, quer os drills de resposta, quer os drills de construção, tendem a ser os exercícios de menor mecanicidade e que permitem maior autonomia e criatividade por parte dos alunos, sendo, por isso, de estranhar que, num manual autoproclamado comunicativo, ditos exercícios escasseiem, em detrimento de outros, mais controlados, como são os de completamento e de transformação.

2 Lee las frases y completa los consejos usando el subjuntivo.

a. Tú a un amigo tuyo que quiere empezar a fumar.
Te aconsejo que _____

b. Tú a una amiga tuya que ha perdido puntos en su permiso de conducir.
Te sugiero que _____

c. Un padre a un hijo que se queda siempre dormido por la mañana.
Es necesario que _____

d. Un entrenador de fútbol a su equipo que ha perdido un partido.
Lo mejor es que _____

e. Un profesor a un alumno que llega siempre atrasado.
Lo importante es que _____

Figura 7. Atividade G – Pacheco & Sá (2013, p. 61).

Na atividade acima, designada G, temos um drill de resposta, incidindo sobre o modo verbal *subjuntivo*.

4 Cuenta aspectos de tu vida usando las siguientes palabras o expresiones.

Nacer	Ir a la guardería	A los 12 años	El día de mi 14 cumpleaños	El verano pasado
El año pasado	Hace dos meses	Ir al instituto	Anoche	Anteayer

Figura 8. Atividade H – Pacheco & Sá (2013, p. 47).

Neste exemplo, estamos perante um drill de construção, na Atividade H, a respeito do *pretérito indefinido*.

4 En la clase de Educación Física, algunos alumnos están haciendo lo que no deben. Escribe las órdenes del profesor usando el imperativo y los pronombres personales C.D. y C.I.

a. Pedro está leyendo un cómic. (*leer / guardar*)

b. Ana está mascando chicle. (*no mascar / echar*)

c. Sara está echando papeles al suelo. (*no echar / echar*)

d. Carlos está haciendo gimnasia con zapatos. (*no hacer / quitarse*)

e. Victor está cruzando los brazos. (*no cruzar / poner*)

f. Carlos está contando chistes a sus compañeros. (*no contar / contar*)

Pronombres personales		Colocación	Ejemplo
C.D.	me, te, lo/la, nos, os, los/las	antes del verbo conjugado	Si te gusta este libro, te lo doy.
C.I.	me, te, le, nos, os, les	después del verbo cuando está en infinitivo, gerundio o imperativo, formando una sola palabra	Me gusta ese libro. Dámelo.

Nota: • Cuando hay dos pronombres en la misma frase, el indirecto siempre va en primer lugar.
• Cuando al pronombre *le/les* le sigue un pronombre complemento directo, *le/les* se convierte en *se*.

Figura 9. Atividade I – Pacheco & Sá (2013, p. 127).

O presente exemplo ilustra um dos escassos drills de substituição presentes neste manual, a Atividade I, que incide sobre os pronomes pessoais de complemento direto e indireto.

5 Relaciona las expresiones de los recuadros y escribe frases siguiendo el ejemplo.

• comprar patatas	• tener un perro	• poner la mesa
• tocarme la lotería	• jugar la selección española	• saber que va a salir en el examen
• poder comer	• hacer ensaladilla rusa	• no trabajar más
• comprar una entrada	• estudiar menos	• pasearlo por el parque

a. *Si comprase patatas, haría ensaladilla rusa.* _____

b. _____

c. _____

d. _____

e. _____

f. _____

Figura 10. Atividade J – Pacheco & Sá (2013, p. 159).

Apresentamos, por fim, um dos únicos exemplos de drill de integração, na Atividade J (Figura 10), a propósito das orações condicionais.

Em suma, como vimos, seja o manual escolar adotado pelas docentes titulares das turmas onde aplicámos a nossa intervenção, seja noutros manuais de ELE e, conforme alertámos no início deste subcapítulo, de outras LE, quase todos autoproclamados “comunicativos”, os seus autores continuam, de forma mais ou menos camuflada, a apostar nos drills, o que demonstra que lhes reconhecem utilidade e eficácia. Relembremos, a este respeito, o predomínio dos drills de transformação e completamento a propósito de diversos aspetos gramaticais, como a flexão verbal ou as diferenças de uso de diferentes tempos e modos verbais, num nítido intuito de monitorização de erros, para evitar a sua fossilização.

Deste modo, voltamos a insistir que o uso dos drills não tem por que estar em contraposição com os enfoques comunicativos: como se comprova no próximo capítulo, onde se apresenta o desenho da nossa investigação e se expõem os seus resultados, é um expediente a usar em prol da competência comunicativa, ajudando a fixar estruturas básicas muito usuais da LE e a evitar, numa fase mais avançada da interlíngua, a sua fossilização.

Capítulo 3

Desenho Metodológico

Como anunciámos, desde logo, na Introdução, o presente estudo é de desenho predominantemente qualitativo, adotando, como paradigma de investigação, o interpretativo. Propusemo-nos, com efeito, levar a cabo uma investigação-ação: “A investigação-ação, enquanto paradigma de investigação, afigura-se particularmente propiciadora de uma articulação forte entre a investigação em educação e a ação educativa” (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1995, p.538). Assumimos, desde o início, a postura de “professor investigador” (Stenhouse, como citado em Fernández Martín, 2012), um docente que reflete criticamente sobre a sua atuação em aula e tenta encontrar estratégias para resolver problemas que vai detetando ao longo da sua prática.

Na esteira de Elliott (1990), consideramos que as escolas são cenários ideais para a implementação de estudos de investigação-ação: “Las estrategias docentes suponen la existencia de teorías prácticas acerca de los modos de plasmar los valores educativos en situaciones concretas, y, cuando se llevan a cabo de manera reflexiva, constituyen una forma de investigación-acción” (p. 95).

Concordamos com Creswell (2012), ao identificar como objetivo da investigação-ação a melhoria das práticas em educação, na medida em que os investigadores estudam os seus próprios problemas profissionais, numa escola ou num contexto educativo. Esta metodologia contribui, portanto, para promover a renovação na escola, bem como o desenvolvimento profissional docente.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), é um tipo de investigação aplicada, na qual “o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (p. 293) e se torna “agente de mudança” (p. 294).

Reconhecemos, com He (2016), que “action research is a very effective way of letting teachers reflect on their own teaching and come up with ways to help improve their teaching practice” (p. 142).

Recorremos, em algumas ocasiões, a instrumentos da metodologia quantitativa. De facto, começámos por verificar se os erros cometidos por interferência de L1 pelos alunos portugueses a estudar Espanhol de Continuação no 10.º ano de escolaridade eram os previamente categorizados numa investigação anterior, aplicada a alunos do Ensino Superior Politécnico. Tratou-se, portanto, da replicação de um estudo prévio. Para esse efeito, socorremo-nos da estatística descritiva simples.

Estamos, assim, perante um estudo de design não dominante, seguindo a terminologia de Lee (como citado em D’Oliveira, 2007, p. 20): “neste tipo de estudo, é inserida uma pequena componente na investigação com a abordagem oposta à assumida pelo estudo (i. é., estudo qualitativo com componente quantitativa)”. Perfilhamos igualmente o pensamento de Álvarez-Gayou Jurgenson (2004), que integra precisamente a investigação-ação nos métodos híbridos, na medida em que, estando tradicionalmente associados às abordagens quantitativas, se consideram igualmente pertinentes para o desenvolvimento de estudos qualitativos.

A recolha de dados fez-se, como veremos com mais pormenor mais à frente, por inquérito por questionário. Quanto à escolha da amostra, decidimos recorrer a uma amostra de conveniência, uma amostra reduzida, que melhor se adaptava aos objetivos da nossa investigação académica. Com efeito, depois de identificados os principais erros por contaminação de L1, planificámos um conjunto de intervenções em sala de aula,

mediante a aplicação programada de drills – um expediente didático que consideramos útil e que foi, na nossa perspetiva, injustamente, desterrado da abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem das línguas – procurando reduzir a incidência da influência negativa de L1.

Na base da programação da nossa ação, está a análise de conteúdo de distintas propostas de classificação de drills, que supôs uma revisão da literatura a esse respeito, e que culminou numa proposta própria, uniformizadora, que presidiu, depois, à elaboração dos Roteiros de Conteúdos que guiaram a nossa intervenção.

Para reforçar a eficácia dos drills, resolvemos, após a aplicação do T1, distinguir, no seio da amostra, um Grupo de Controlo e um Grupo Experimental. Posto isto, aplicámos um segundo inquérito (T2), fundamentalmente igual ao primeiro (T1), e compararam-se os resultados, novamente por meio da estatística descritiva simples, de modo a confirmar o efeito dos drills a atenuar ditas transferências negativas de L1.

3.1. Replicação de Um Estudo Prévio para Seleção dos Erros a Incluir na Investigação Empírica

3.1.1. O estudo prévio – Arias Méndez (2011) estuda as interferências de L1 na interlíngua de estudantes portugueses de ELE (nível B1).

Na sua tese de doutoramento, intitulada *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ELE (B1)*, Arias Méndez (2011) categoriza, com base num corpus de mais de seiscentas produções escritas, os erros mais frequentes nas produções escritas de um grupo de alunos portugueses a aprender ELE no Instituto Politécnico da Guarda.

A vertente empírica deste trabalho revelou-se de extrema utilidade para a nossa investigação: parece-nos, com efeito, pertinente verificar se as conclusões a que chegou

este estudo, aplicado a alunos de nível B1, de acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001), são passíveis de transferir (com as devidas adaptações, naturalmente), para o 3.º Ciclo e Ensino Secundário, sendo que o Programa de Espanhol – Continuação, para o Ensino Secundário, prevê, para o final desse ciclo, isto é, para o 12.º ano, que se atinja o nível B2.2 (Fernández, 2002).

Deste modo, trata-se, aqui, numa primeira parte da nossa investigação empírica, da replicação (ainda que, como veremos, apenas parcialmente) de um estudo prévio, cujas vantagens são, desde logo, apontadas em Sousa & Baptista (2011): “O progresso na construção de um corpo de conhecimentos depende da capacidade das replicações que servem para verificar e ampliar os resultados obtidos anteriormente” (p. 24).

Na verdade, quer pela nossa experiência de uma década enquanto docente de ELE, quer como professora classificadora do exame nacional de Espanhol Iniciação (código 547), temos vindo a deparar-nos, ano após ano, com um conjunto de erros (uns mais persistentes do que outros), mesmo nos anos terminais de ciclo (9.º, 11.º e 12.º anos), quando seria expectável que a interlíngua dos alunos se aproximasse cada vez mais da língua meta. Afigura-se-nos, como tal, relevante, quer para docentes, quer para discentes, averiguar se a interlíngua de alunos de Ensino Secundário, no décimo ano de escolaridade, a dois (ou três) anos de concluírem o ensino obrigatório (tendo em conta que, no último ano, a disciplina de LEII²⁵ é opcional), apresenta características semelhantes às descritas por Arias Méndez (2011), no nível B1. De facto, tendo em conta que o nível de proficiência do QECR (Conselho da Europa, 2001) para o final do Ensino Secundário é o B2.2 (patamar máximo do B2), depreende-se que, para o ano escolar imediatamente anterior, o 11.º ano, o nível expectável será o B2.1, pelo que, para o 10.º ano de escolaridade, o nível que os alunos devem atingir no final do último

²⁵ A designação LEII refere-se a Língua Estrangeira II, para diferenciação da Língua Estrangeira I, que designa o Inglês, a língua estrangeira obrigatória no sistema educativo português.

período letivo será o B1.2. Desta feita, consideramos que os alunos a frequentar o quarto ano de Espanhol LEII no 10.º ano de escolaridade, estarão num patamar de aprendizagem semelhante ao dos alunos testados por Arias Méndez (2011), já que o B1 era também o nível que os estudantes deveriam alcançar no final do ciclo de estudos. Assim sendo, estão reunidas condições para testar as categorias estabelecidas por esta autora no início do Ensino Secundário, três anos depois de iniciarem o estudo da Língua Estrangeira II.

Simultaneamente, conscientes da disparidade de contextos de ensino-aprendizagem, que imprimem, nas diferentes escolas e nas diferentes turmas, ritmos também necessariamente distintos, resolvemos testar apenas os conteúdos lecionados até ao 9.º ano de escolaridade, para assegurar que os inquiridos estariam, dentro dos possíveis, em igualdade de circunstâncias. Assim sendo, o *Programa de Espanhol de 3.º Ciclo do Ensino Básico*, da responsabilidade do Departamento de Educação Básica (1997), doravante DEB, será um documento fundamental para a elaboração do instrumento de recolha de dados: é este documento que vai ditar que erros por interferência de L1, de entre os listados por Arias Méndez (2011), vamos ou não incluir no nosso estudo.

Concomitantemente, depois de aplicado o nosso instrumento de recolha de dados (inquérito por questionário) e analisadas as conclusões, com o que, supomos, humildemente, poder alertar outros docentes para a necessidade de repensar as suas metodologias de ensino e de estimular nos seus alunos a ativação de outras estratégias de aprendizagem, propomo-nos ainda, conforme adiantámos atrás, implementar uma metodologia de investigação-ação (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2004; Bogdan & Bilken, 1994; Sousa & Baptista, 2011), desenvolvendo, nas turmas do universo abrangido, uma série de intervenções didáticas, os chamados “drills”, de carácter behaviorista, que,

fundamentados na teoria, pensamos poderem ser um expediente útil também no seio da abordagem comunicativa (ainda que, com perdão do vulgo, “remando contra a maré” de certas modas e preconceitos didáticos, como vimos no Capítulo 2).

3.1.2. A categorização de erros proposta por Arias Méndez (2011).

Na sua investigação, Arias Méndez (2011) identificou a área léxico-semântica como a mais problemática (com uma percentagem de 41%), seguida de perto pelos erros de natureza gramatical (com uma percentagem de 32%). Em último lugar, encontram-se os erros chamados “fónico-ortográficos”, que correspondem aos restantes 27%.

Esta última tipologia refere-se, *grosso modo*, aos erros de acentuação: tendo em conta que as regras de acentuação do português são bem mais complexas do que as do espanhol (uma vez que apresentam mais casos excepcionais), Arias Méndez (2011) atribui os erros identificados nesta área à não utilização de estratégias de aprendizagem adequadas (e não à interferência de L1).

Simultaneamente, visto que seria impraticável testar empiricamente as três categorias de erros na nossa investigação, entre outros, devido à extensão que deveria adquirir o instrumento de recolha de dados, com as implicações que isso acarretaria, seguramente, nas taxas de resposta dos inquiridos, decidimos testar apenas uma categoria, pelo que vamos, desde já, excluir da nossa investigação empírica aquela que é estatisticamente menos relevante.

Esta decisão prende-se igualmente com a dimensão prática deste estudo, de intervenção em sala de aula, no âmbito de uma metodologia de investigação-ação, que, em função dos resultados obtidos no questionário, supõe aplicar uma série de exercícios que visam fazer avançar os alunos em determinados aspetos da sua interlíngua, o que

inviabiliza o tratamento de todas as categorias de erros identificadas por Arias Méndez (2011).

Por outro lado, sendo que a categoria de erros mais recorrente, a léxico-semântica, é, do conjunto das três, aquela que, pela sua própria natureza, mais criativa e vasta, merece um tratamento menos objetivo no *Programa de Espanhol de 3.º Ciclo do Ensino Básico* (Departamento da Educação Básica, 1997), pareceu-nos pouco viável a sua inclusão no questionário. De facto, enquanto os conteúdos gramaticais a lecionar nos três anos do ciclo são apresentados sob a forma de uma lista (o Anexo II do referido *Programa*), ordenada por categorias (“Nome”, “Adjetivo”, “Artigo”, etc.) e subcategorias respetivas (“Regras gerais de mudança de género e número”, “Gradação do Adjetivo” ou “Artigos contraídos”, entre outras), sendo que, para cada uma, está explicitamente indicado em que ano (s) de escolaridade esse item deve ser trabalhado, o mesmo não se verifica a nível lexical e semântico (como é, aliás, compreensível, dada a já mencionada diversidade deste campo). Neste âmbito, o *Programa de Espanhol de 3.º Ciclo do Ensino Básico* (Departamento da Educação Básica, 1997) apresenta um conjunto de áreas socioculturais que deverão ser trabalhadas ao longo dos três anos, a saber:

- Aspectos sociais e culturais dos países onde se fala espanhol, próximos dos interesses e motivações dos alunos:
 - Eu e os outros: identificação e caracterização;
 - O meio em que se vive em Espanha: caracterização física das cidades e povoações; ruas; serviços públicos; comércios e lojas; habitação; alimentação; o consumo; a qualidade de vida; a conservação do meio ambiente;

- Relações humanas. A organização social: a família; os jovens; locais de encontro da juventude; o trabalho; o tempo livre; as festas; as férias.

- Espanha: geografia física e humana. Algumas referências culturais;
- Referências geográficas e culturais sobre os países onde se fala espanhol;
- Presença em Portugal do espanhol: filmes, canções, notícias, anúncios em jornais e estabelecimentos públicos, manuais de instruções, etiquetas...

(Departamento da Educação Básica, 1997, p. 20)

Desta forma, muito embora a nossa experiência como docente nos permita já ter um domínio bastante amplo de um “léxico de referência” do Programa, afigurou-se-nos, porém pouco rigoroso aventurar-nos nesse campo, optando por este ou aquele campo lexical ou por este ou aquele falso amigo, a nível semântico, sendo que nada garante que os alunos da amostra tenham trabalhado especificamente esses conteúdos, e não outros, consoante a preferência dos seus docentes e as idiossincrasias dos respectivos processos de ensino-aprendizagem.

Simultaneamente, também com base na nossa vivência profissional, e tendo em conta que os erros de natureza léxico-semântica geram, frequentemente, mais bloqueios de comunicação do que os erros de natureza gramatical (que, na sua maioria, não são impeditivos da comunicação), parece-nos que estes últimos serão, de algum modo, relegados para um segundo plano de intervenção didática no processo de ensino-aprendizagem, em detrimento dos primeiros, a que os docentes dedicarão mais atenção em contexto de sala de aula, tentando, a todo o momento, evitar ou corrigir “ese tan ‘chirriante’ portuñol con el que no parecen sentirse incómodos nuestros aprendices” (Arias Méndez, 2011, p. 204).

Além disso, pelo facto de, na sua maioria, os erros de natureza gramatical não impedirem a comunicação, estes são, naturalmente, mais facilmente fossilizáveis: se a sua intenção comunicativa é cumprida, o aluno tende a desvalorizar a incorreção e persiste nela, muitas vezes, inclusive, em estádios avançados da sua interlíngua.

Tratando-se, Português e Espanhol, de línguas próximas, Arias Méndez (2011) reflete sobre as causas desta “acomodação linguística” que caracteriza a interlíngua dos seus alunos. Será pelo facto de que estes alunos eram apenas “aparentes falsos iniciantes” (p. 205)? Ainda que a universidade que frequentavam se situasse num distrito fronteiriço, alguns alunos provinham de distritos onde o contacto espontâneo com o espanhol era parco, e apenas um aluno, do conjunto observado, tinha frequentado aulas de espanhol antes de ingressar na universidade. Será então lícito pressupor, perguntamos nós, que, se os alunos fossem reais (por oposição a “aparentes”) “falsos iniciantes”, teriam melhores condições para evitar, ou, pelo menos, superar mais facilmente ditas interferências?

Dever-se-á este fenómeno a uma confiança excessiva dos alunos portugueses nas suas capacidades, decorrente da noção de proximidade linguística? Como comprovou Arias Méndez (2011) em vários estudos sobre a interlíngua de brasileiros a aprender espanhol:

Nuestros aprendices, con lengua afín al español, poseen la creencia de que el español es la misma lengua pero “con acento diferente”, que lo básico ya lo saben, casi por naturaleza, y que a lo superior no necesitan llegar porque la suficiencia comunicativa ya está plenamente alcanzada. (p. 205)

Qualquer uma das hipóteses acima levantadas remete, a nosso ver, para uma questão central no ensino-aprendizagem de línguas próximas como o Português e o Espanhol, que abordámos já no Capítulo 1, e que, julgamos, se vê bem retratada pela

metáfora do vulgo, “ser uma faca de dois gumes”. Se ser falso iniciante na aprendizagem de uma língua coloca, potencialmente, o aluno em situação de vantagem, pode, no entanto, incutir nele a crença de que não terá que se esforçar demasiado para dominar a língua-meta, recorrendo de forma excessiva a L1, acomodando-se na interlíngua, sem evoluir.

Trata-se, com efeito, do já mencionado “mito da facilidade” (Ferreira, como citado em Alonso Rey, 2005), fator sociopsicológico na aprendizagem de línguas estrangeiras, que é, reconhecidamente, um obstáculo à aprendizagem de línguas próximas. Corresponde a “un estado psicológico prototípico del aprendiz hispanohablante que tendría la impresión de que en la tarea de aprendizaje y uso de la LO no será necesario hacer un gran esfuerzo” (Alonso Rey, 2005, p.16) e resulta numa maior falta de atenção em relação às diferenças entre os dois idiomas, num menor empenho nas tarefas, que, associados a uma excessiva autoconfiança, podem culminar num obstáculo à progressão na Interlíngua.

Esta preocupação está bem patente no *Programa de Espanhol de 10.º ano, Nível de Continuação*, onde se recomenda, desde logo, acautelar esse problema, mediante estratégias específicas de ensino e de aprendizagem:

Como última consideração sobre a aprendizagem de línguas próximas, veja-se o caso do Espanhol para alunos lusófonos: trata-se de um factor de facilitação que estimula a motivação e o sucesso, não só pelas características das duas línguas (português e espanhol), como pela proximidade geográfica, que permite contínuos contactos socioculturais, tão importantes na aquisição de uma língua. No entanto, esta facilidade converte-se em dificuldade quando o aluno não se apercebe das diferenças, subtis e constantes. É necessário trabalhar e reflectir sobre as diferenças e semelhanças, assim como fomentar estratégias pessoais de

aprendizagem que favoreçam a superação das inevitáveis interferências.

(Fernández, 2002, p. 5)

Neste sentido, considerada igualmente a vertente prática deste trabalho, que visa mostrar a utilidade dos “drills” (um expediente behaviorista, banido das chamadas “boas práticas” didáticas, como vimos no Capítulo 2), no combate ao que se pode chamar “praga da fossilização”, sem qualquer prejuízo da abordagem comunicativa, porque aplicado de forma profilática e contextualizada, interessa-nos focalizar-nos, então, nos erros gramaticais, como vimos, os mais facilmente fossilizáveis. Acrescente-se, por último, que, no estudo de Arias Méndez (2011), a diferença percentual entre as duas categorias de erros mais recorrentes é de 9%, o que se revela estatisticamente pouco relevante.

Resta, ainda, destacar que, de entre os erros de natureza gramatical (32% do total de erros identificados por Arias Méndez, 2011), neste estudo, debruçar-nos-emos apenas sobre aqueles cuja origem advenha, pelo menos parcialmente, de uma transferência negativa de L1. É este elenco que apresentamos no Quadro 3.

Assim, como erro gramatical por interferência de L1, Arias Méndez (2011, p. 162) identifica a adição supérflua do artigo antes de topónimos e de possessivos, ocorrência também registada nos estudos sobre a interlíngua de estudantes brasileiros a aprender espanhol consultados por esta investigadora (Torijano Pérez ou Durão, como citados em Arias Méndez, 2011). Conclui, assim, que “esta es una parcela en la que la estrategia interlingüística de la interferencia, o transferencia negativa, es muy fuerte y provoca la tan temida fosilización” (Arias Méndez, 2011, p. 163).

No que toca à colocação errónea dos pronomes átonos de objeto direto e indireto bem como ao uso indevido do pronome átono “lo” em vez do artigo determinado “el”, Arias Méndez (2011, p. 164) não o atribui exclusivamente ao processo de interferência

de L1, muito embora admita que possa ser um dos fatores envolvidos, motivo pelo qual vamos considerar essa tipologia nesta investigação:

Los errores relacionados con los pronombres, sobre todo los que tienen relación con la colocación errónea y con la elección errónea, no encubren exclusivamente causas interlingüísticas sino más bien intralingüísticas de falta de dominio de las reglas de la LO. (p. 169)

Aliás, esta investigadora reconhece que, durante as suas aulas sobre esta questão, sentiu necessidade de insistir na distinção entre pronome e determinante, mas isso não foi suficiente para anular este erro. Atribui esta persistência do erro a três causas possíveis: a força da interferência de L1, a confusão entre categorias gramaticais e funções sintáticas ou a ativação de estratégias de aprendizagem inadequadas.

Quanto aos erros de transferência negativa de L1 a nível do uso de preposições, ou por regência verbal ou por regência do complemento direto de pessoa (inexistente em português), Arias Méndez (2011, p. 170) identifica-os como um dos mais persistentes e fossilizáveis, uma vez que, não sendo impeditivos da comunicação, são muito difíceis de atenuar, reaparecendo por vezes em níveis superiores de aprendizagem.

Também os erros de concordância de género são associados a uma interferência do paradigma de género da L1: “se transfieren como masculinas palabras masculinas en portugués y como femeninas las que lo son también en portugués” (Arias Méndez, 2011, p. 174).

Destaca-se igualmente a representatividade dos erros associados ao uso dos verbos, que ocupa designadamente 33% da percentagem referente ao total dos erros de natureza gramatical:

Podemos afirmar que este es un campo muy problemático para estos aprendices de ELE y, según datos consultados en los trabajos de investigación de este tipo citados, también para los aprendices brasileños de ELE y para la generalidad de los aprendices de ELE. (Arias Méndez, 2011, p. 176)

A autora salienta como erro mais recorrente a nível do uso dos verbos pronominais o caso do verbo “gustar”, seguindo-se depois os casos de verbos que são preposicionais e não são usados como tal e, por fim, a situação inversa.

Outra das características da interlíngua dos participantes deste estudo a que a investigadora atribui a transferência negativa de L1 é o uso da estrutura do português europeu, “a + infinitivo”, na construção perifrástica de valor durativo com o verbo “estar”, em vez do gerúndio²⁶.

Simultaneamente, Arias Méndez (2011, p. 182) refere a interferência de L1 no uso do “infinitivo pessoal” ou “Infinitivo conjugado”, utilizado em português mas inexistente em espanhol, em vez do modo “subjuntivo” (conjuntivo, em português).

A par do peso das transferências negativas de L1, a autora alerta igualmente para o desconhecimento das próprias regras de L1 ou a não ativação de estratégias já trabalhadas ao longo da aprendizagem de outras LE.

La razón de estas interferencias, o transferencias negativas, es en lo que nos queremos centrar, ya que nos cuestionamos si es más influyente en el proceso de aprendizaje el mecanismo interlingual “lógico” entre lenguas afines donde se supone que lo que funciona así en mi LM debe funcionar igual en la LO, o si es la falta de control de las reglas de la LM lo que lleva a este tipo de confusiones, abusos y simplificaciones de los paradigmas. Es decir, y tal como señalábamos al hablar de los pronombres, ¿cómo van a dominar las reglas en la LO si no

²⁶ Saliente-se que, no caso do português do Brasil e em algumas zonas do Alentejo, Algarve e zonas fronteiriças como a Guarda, a perífrase durativa se constrói com o gerúndio, como em espanhol (Arias Méndez, 2011).

controlan las reglas en su propia LM? ¿Por qué no rentabilizan las estrategias de aprendizaje que activan al aprender otras lenguas extranjeras presentes en su currículo pasado y actual, como es el inglés, en la que las diferencias de paradigmas temporales entre el *simple past* y el *present perfect* son idénticas al español? (Arias Méndez, 2011, p. 187)

De facto, embora reconheça o enorme peso da interferência de L1 nos erros atrás expostos, Arias Méndez (2011) refere que este problema se vê agravado, frequentemente, pela falta de domínio das regras da própria L1, que produz simplificações ou hipergeneralizações dos paradigmas. Acrescem ainda deficiências no processo de instrução, muitas delas induzidas pelos manuais escolares:

Sin embargo, en el caso concreto de la confusión del pretérito perfecto con el indefinido también lo podemos achacar a un error de instrucción, sino veamos: ¿por qué en todos los manuales examinados para este efecto aparece primero la exposición de la forma y uso del pretérito perfecto en vez de aparecer el indefinido si es, como decíamos, el tiempo más usado por hispanohablantes y, por ello, el tiempo cuyo uso resulta más rentable en situaciones comunicativas? (p. 188)

No subcapítulo intitulado “Erros de outra categoria gramatical”, Arias Méndez (2011, p. 189) reúne ocorrências de índole diversa, que teriam, no parecer da investigadora, menor relevo se fossem agrupados individualmente, sendo que correspondem, no total, a 24% dos erros gramaticais. Na sua opinião, todos estes erros derivam de uma transferência negativa de L1.

São eles:

- A confusão entre o numeral “uno” e o artigo indeterminado masculino singular, “un”;

- A manutenção da estrutura portuguesa (o hífen) em relação a infinitivos acompanhados de pronome clítico;
- O uso da perífrase de obrigação portuguesa com o verbo ter seguido de “de+infinitivo” em vez da estrutura equivalente “tener+que+infinitivo”;
- A colocação pós-verbal do advérbio de quantidade “más”;
- A confusão nas formas “bueno”, “malo”, “primero”, “tercero” e “grande” que sofrem apócope ao anteceder substantivos masculinos no singular;
- A regularização da conjunção condicional “si” que adota a forma do pronome átono “se”;
- O uso de “mismo” (adjetivo) em vez de “incluso” (advérbio);
- O uso de “más” (advérbio de quantidade/intensidade) em vez de “pero” (conjunção coordenativa adversativa);
- A confusão entre “muy” e “mucho”;
- A alternância entre as formas “porque/por qué y porqué”;
- O uso de “también no”, adaptação do português, em vez do advérbio “tampoco”;
- A confusão entre os indefinidos “ningún” y “ninguno”;
- A não aplicação da regra que muda a conjunção coordenativa copulativa “y” para “e”;
- A não aplicação da regra que muda a conjunção coordenativa disjuntiva “o” para “u”;
- A omissão de um dos pontos de interrogação e exclamação;
- O uso de “todavía” como conjunção coordenativa adversativa, como em português, em vez de advérbio.

Elencámos, assim, um total de 25 subcategorias de erros gramaticais, cuja origem advém, pelo menos parcialmente, da interferência de L1, como se pode constatar no Quadro 3.

Quadro 3. Principais erros gramaticais por interferência de L1 identificados por Arias Méndez (2011) e presença/ausência destes conteúdos no Programa de Espanhol de 3.º Ciclo do Ensino Básico (9.º ano)

Tipologia	Exemplo ²⁷	% ²⁸	Programa de 3º Ciclo
1. Adição supérflua do artigo definido ante topónimos e determinantes possessivos.	“yo haría un viaje <i>al</i> [(PE-2-2/3) 41-112] Egipto porque me gustaría mucho visitar las pirámides y toda la cultura egípcia” (p.162); “para *se vengar fue <i>al</i> [(AC-2) 44-112] su armario” (p. 162)	3,35	X
2. Colocação errónea do pronome átono de objeto direto e indireto.	“que era el local donde todos hablaban sobre sus problemas *y intentaban encontrar soluciones para <i>los</i> [(PE-1-2/3) 27-123] resolver” (p. 164); “*Escribo a usted para <i>les</i> [(PE-1-3/4) 107-123] pedir algunas *informaciones” (p. 164)	3,64	X
3. Uso erróneo do pronome átono “lo”, em vez do artigo determinado, “el”.	“pero piensa en <i>lo</i> [(PE-1-3/4) 115-124] lado positivo” (p. 164)	3,95	X
4. Omissão da preposição “a”:	“Yo <i>voy</i> [(AC-2) 30-131] hablar de la ciudad de París” (p. 170)		X
4.1. na perífrase de infinito com valor incoativo.		9,98	
4.2. quando antecede um complemento direto de pessoa.	“*ellos gustan de <i>ayudar</i> [(PE-1-3/4) 138-131] los otros” (p.169)		

²⁷ Os exemplos apresentados são retirados de Arias Méndez (2011).

²⁸ As percentagens apresentadas para cada subcategoria de erros dizem respeito à totalidade dos erros dessa categoria.

4.3.	quando regida pelo verbo.	“Es verdad que la necesidad afecta [(PE-1-3/4) 141-131] todos los países *Europeas y [(PE-1-3/4) 141-131] algunos Mundiales” (p. 169)		X ²⁹
5.	Erros de concordância envolvendo:	“la energía hidráulica, que es la fuerza de la [(AC-2) 65-141] agua”		
5.1.	O artigo definido ³⁰ , feminino, singular, junto de palavra começada por “a” ou “ha” tónicos.		7,34	X ³¹
5.2.	O artigo definido ³² /determinante demonstrativo com nomes femininos/masculinos por contaminação do Português.	“ Estas [(PE-1-2/3) 17-141] personajes eran hombres muy conocidos”		X ³³
6.	Usos funcionais dos verbos pronominais:	“él gustaba mucho de [(AC-2) 29-152] sus tebeos”		X
6.1.	Uso incorreto do verbo “gustar”.		4	
6.2.	Outros verbos pronominais não utilizados como tal.	“porque así podría relajar [(PE-2-2/3) 80-152] una semana antes de *comienzar a buscar trabajo” (p. 177)		
6.3.	Verbos não pronominais usados de forma pronominal.	“algo se estaba pasando [(AC-2) 7-152]” (p. 179) “Sí, ya me recuerdo [(PE-2-2/3) 79-152]” (p. 180)		

²⁹ O *Programa de Espanhol de 3.º Ciclo do Ensino Básico* (Departamento da Educação Básica, 1997) contempla os casos de regência de preposição mais frequentes. Já no Programa do Ensino Secundário recomenda-se a análise e sistematização dos casos de regência de preposição que mais contrastam com o Português.

³⁰ “Artículo determinado” em Espanhol.

³¹ O *Programa de Espanhol de 3.º Ciclo do Ensino Básico* (Departamento da Educação Básica, 1997) contempla a concordância do artigo com o nome.

³² “Artículo determinado” em Espanhol.

³³ O *Programa de Espanhol de 3.º Ciclo do Ensino Básico* (Departamento da Educação Básica, 1997) contempla a concordância relativamente ao nome, incluindo femininos e plurais irregulares relativos ao léxico introduzido.

7.	Uso da perífrase portuguesa de valor durativo, “ <i>estar+a+infinitivo</i> ”, em vez da perífrase de gerúndio.	“¿*Si? Estoy <i>a entenderte</i> [(PE-2-2/3) 94-1515]” (p. 181)	2,8	X
8.	Uso do “infinitivo pessoal” ou “infinitivo conjugado” português em vez do subjuntivo em orações subordinadas adverbiais temporais.	“Cuando <i>llegar</i> [(AC-2) 23-1514] a Barcelona usaré los transportes públicos” (p. 182)	2,22	
9.	Uso do “infinitivo pessoal” em vez do infinitivo.	“es más interesante y para nosotras nos <i>divertirmos</i> [(PE-13/4) 172-1514] será mucho mejor” (p. 182)	9,98 ³⁴	
10.	Confusão entre o numeral “uno” ³⁵ e o artigo indeterminado, masculino, singular, “un”.	“Me gustaría decir que cada un [(PE-2-4/5) 386-16] de nosotros puede hacer algo para mejorar esta situación” (p. 189)		X
11.	Manutenção da estrutura portuguesa (o uso de hífen) em relação a infinitivos acompanhados de pronome clítico.	“empieza a <i>contar-las</i> [(PE-2-2/3) 46-16]” (p. 190)		X
12.	Uso da perífrase de obrigação portuguesa, “ <i>ter+de+infinitivo</i> ” em vez da estrutura equivalente, “ <i>tener+que+infinitivo</i> ”.	“El tren <i>*a tenido de</i> [(AC-2) 9-16] pararse un rato” (p. 190)		X
13.	Colocação pós-verbal do advérbio de quantidade “más”.	“En aquella época no hacía <i>más</i> nada [(PE-1-5/6) 400-16] sino estudiar (p. 190)		

³⁴ Esta percentagem refere-se à subcategoria “Outros usos erróneos”, no âmbito dos “Erros referentes aos verbos”, sendo que não há uma referência exata à percentagem de erros desta índole em particular.

³⁵ E, pelo exemplo apresentado, acrescentamos nós, o indefinido “uno”.

14.	Confusão nas formas dos adjetivos “bueno”/ “malo”, “primero”/“tercero” e “grande”, que sofrem apócope ao anteceder substantivos masculinos no singular.	“También tengo una pequeña televisión en muy <i>bueno</i> [(AC-2) 12-16] estado” (p. 190)	X
15.	Regularização da conjunção condicional “si”, que adota a forma do pronome átono “se”.	“ <i>Se</i> [(AC-2) 12-16] *estuvieren interesados por favor contactar” (p. 191)	X
16.	Uso de “mismo” (adjetivo) em vez de “incluso” (advérbio).	“ <i>mismo</i> [(PE-1-4/5) 252-16] si eso no es permitido, no lo sé” (p. 192)	
17.	Uso de “más” (advérbio de quantidade) em vez de “pero” (conjunção coordenativa adversativa).	“ <i>Más</i> [(PE-1-5/6) 443-16] se puede decir que casi todos los partidos políticos tienen una *vertiente compuesta por jóvenes” (p. 192)	X
18.	Confusão entre “muy” (advérbio) e “mucho” (advérbio de quantidade).	“son <i>mucho</i> [(AC-2) 32-16] importantes para la vida de las personas” (p. 191) “*seria <i>muy</i> [(AC-2) 32-16] *mas difícil de *vivir y de *comunicar con las otras personas” (p. 192);	X 24 ³⁶
19.	Alternância entre as formas “porque” (conjunção subordinativa causal) / “por qué” (locução adverbial interrogativa) / “porqué” (nome).	“ <i>Por que</i> [(AC-2) 19-16] me gusta la lengua y es muy útil para mi carrera escolar” (p. 192) “El pequeño se enfada <i>por qué</i> [(AC-2) 41-16] su hermana le estropea *a sus tebeos más antiguos” (p. 192)	X

³⁶ Estes são os chamados “Erros de outra categoria gramatical”. Não está discriminada a percentagem de ocorrências de cada uma destas tipologias.

20.	Uso de “también no”, adaptação do português, em vez do advérbio de negação, “tampoco”.	"y como <i>también no</i> [(AC-2) 38-16] quería perder a mi familia” (p. 193)	X
21.	Confusão entre os indefinidos “ningún” y “ninguno”.	“porque si ellas no votan puede ser que de todos los candidatos no *hay <i>ningún</i> [(PE-1-5/6) 423-16] que *gosten” (p. 193)	X
22.	Não aplicação da regra que muda a conjunção copulativa “y” para “e”.	“ <i>e</i> [(AC-2) 44-16] entonces para *se vengar fue al armario de Xavier” (p. 193)	
23.	Não aplicação da regra que muda a conjunção disjuntiva ³⁷ “o” para “u”.	“Puedes comprarle queso, vino <i>o</i> [(PE-1-4/5) 254-16] otra *recordación de Guarda” (p. 193)	
24.	Omissão de um dos pontos de interrogação e/ou exclamação.	[(PE-1-4/5) 253-16] Tengo prisa que llegues! (p. 193)	X
25.	Uso de “todavía” como conjunção adversativa, como em Português, em vez de advérbio.	“ <i>Todavía</i> [(PE-1-5/6) 438-16] el consumir no es lo más indicado” (p. 194)	

Fonte: Elaboração própria.

³⁷ No estudo de Arias Méndez (2011), “o”/“u” constam como conjunção adversativa (pág. 193). Trata-se, porém, de conjunção (coordenativa) disjuntiva.

3.1.3. Que erros vamos utilizar na nossa investigação empírica?

Partindo da categorização proposta por Arias Méndez (2011), procurámos identificar os erros passíveis de atribuir, parcial ou exclusivamente, à interferência de L1 e retirámos alguns exemplos para melhor ilustrar cada caso. Sendo que o nível de proficiência expectável para o grupo de alunos cujas produções serviram de corpus para aquela investigadora era, no final do curso, um B1, de acordo com QEQR (Conselho da Europa, 2001), considerámos que a população a inquirir, no Ensino Secundário, corresponderia a um 10.º ano de escolaridade, nível de Continuação, pois, de acordo com o *Programa* da disciplina, “dependendo das competências de produção ou de recepção, no 10º ano de continuação, os alunos deverão atingir os níveis B1.1 e B1.2” (Férrnandez, 2002, p. 5).

Assim sendo, considerámos que, dado que os inquéritos seriam aplicados sensivelmente a meio do ano letivo, e tendo em conta as expectáveis diferenças de ritmo na lecionação do Programa de 10.º ano, os erros por transferência negativa de L1 a testar, de entre a listagem fornecida por Arias Méndez (2011), deveriam ser antes aqueles abrangidos no *Programa de Espanhol de 3.ºCiclo do Ensino Básico* (Departamento da Educação Básica, 1997) nomeadamente nos conteúdos de 9.º ano, para assegurar, dentro dos possíveis, que todos os alunos inquiridos teriam tido contacto com ditos conteúdos, antes mesmo de ingressar no 10.º ano de escolaridade. Como a lógica dos programas de ensino de línguas estrangeiras é circular, cada novo ciclo atualiza o anterior e introduz novos conteúdos: “Para cumprir as funções actualizadas e as novas, retomam-se os conteúdos linguísticos do ciclo anterior de forma mais variada e pormenorizada e apresentam-se outros pela primeira vez” (Férrnandez, 2002, p. 15).

Desta forma, como se pode observar no Quadro 3, de entre os 25 tipos de erros de natureza gramatical, apenas 20 estão abrangidos pelos conteúdos do *Programa de*

Espanhol de 3.º Ciclo do Ensino Básico (Departamento da Educação Básica, 1997).

Assim sendo, cingir-nos-emos aos seguintes tipos de erros gramaticais no nosso estudo empírico:

- Adição supérflua do artigo definido ante topónimos e determinantes possessivos;
- Colocação errónea do pronome átono de objeto direto e indireto;
- Uso erróneo do pronome átono “lo”, em vez do artigo definido, em espanhol, “determinado”, “el”;
- Omissão da preposição “a” na perífrase de infinito com valor incoativo;
- Omissão da preposição “a” quando regida pelo verbo;
- Erros de concordância envolvendo o artigo definido (“determinado”, em espanhol), feminino, singular, junto de palavra começada por “a” ou “ha” tónicos;
- Erros de concordância envolvendo o artigo definido (“determinado”, em espanhol) /determinante demonstrativo com nomes femininos/masculinos por contaminação do português;
- Usos funcionais dos verbos pronominais: o uso incorreto do verbo “gustar”;
- Uso da perífrase portuguesa de valor durativo, “estar+a+infinitivo”, em vez da perífrase de gerúndio;
- Confusão entre o numeral “uno” e o artigo indefinido (“indeterminado”, em Espanhol), masculino, singular, “un”;
- Manutenção da estrutura portuguesa (o uso de hífen) em relação a infinitivos acompanhados de pronome clítico;

- Uso da perífrase de obrigação portuguesa, “ter+de+infinitivo” em vez da estrutura equivalente, “tener+que+infinitivo”;
- Confusão nas formas dos adjetivos “bueno”/ “malo”, “primero”/“tercero” e “grande”, que sofrem apócope ao anteceder substantivos masculinos no singular;
- Regularização da conjunção subordinativa condicional “si”, que adota a forma do pronome átono “se”;
- Uso de “más” (advérbio de quantidade) em vez de “pero” (conjunção coordenativa adversativa);
- Confusão entre “muy” (advérbio) e “mucho” (advérbio de quantidade);
- Alternância entre as formas “porque” (conjunção subordinativa causal) / “por qué” (locução adverbial interrogativa) / “porqué” (nome comum);
- Uso de “también no”, adaptação do português, em vez do advérbio de negação, “tampoco”;
- Confusão entre os indefinidos “ningún” y “ninguno”;
- Omissão de um dos pontos de interrogação e/ou exclamação.

3.2. Construção do Instrumento de Recolha de Dados

Neste estudo, que é, como vimos, assumidamente qualitativo, socorremo-nos, no entanto, conforme referimos atrás, de instrumentos mais associados à metodologia quantitativa, nomeadamente o inquérito por questionário, cuja análise posterior foi feita mediante estatística descritiva simples. Este inquérito incidiu sobre erros típicos por interferência de L1 por parte de estudantes portugueses a aprender ELE, previamente identificados por Arias Méndez (2011), cujo estudo, como acabámos de ver,

parcialmente replicámos numa fase inicial da nossa investigação empírica. O inquérito permitiu quantificar os erros de natureza gramatical por interferência de L1 cometidos por estudantes de 10.º ano de escolaridade, a frequentar a disciplina de Espanhol – Nível 4, de Continuação, em escolas secundárias do distrito de Évora.

Os resultados obtidos mediante a aplicação de um primeiro inquérito permitiram conceber a intervenção em sala de aula, no âmbito da nossa investigação-ação, cuja finalidade última foi comprovar que o uso programado de drills, ferramenta didática dita obsoleta e ineficaz pelas tendências em voga na Didática das Línguas, em nome de um uso comunicativo, é eficiente no combate à contaminação de L1 na interlíngua dos alunos a aprender uma LE. É neste sentido que foi necessário implementar um segundo inquérito, T2, para verificar, com base na comparação dos resultados entre uma fase e outra, se dita intervenção foi pertinente.

Passamos, de seguida, a uma breve caracterização do instrumento de recolha de dados utilizado, de forma a proporcionar ao leitor, primeiro, uma visão mais abrangente e técnica do método, para, depois, descrever todo o processo de forma mais pormenorizada.

3.2.1 Caracterização geral do inquérito por questionário

3.2.1.1. Designação

“Interferências de L1, a nível gramatical, na interlíngua de estudantes portugueses de ELE, de nível B1”.

3.2.1.2. Objetivos

Relativamente aos inquiridos, estudantes de Espanhol – Nível 4, de Continuação, pretende-se:

- Verificar se os participantes cometem os mesmos erros de natureza gramatical por interferência de L1, extraídos da categorização prévia de Arias Méndez (2011), fator que empobrece a sua subcompetência linguística.
- Verificar quais os erros de natureza gramatical por interferência de L1, extraídos da categorização prévia de Arias Méndez (2011), mais recorrentes neste grupo de alunos.
- Verificar, após a intervenção mediante drills, se os erros por interferência de L1 diminuíram.
- Verificar, após a intervenção mediante drills, que erros por interferência de L1 se viram enfraquecidos.
- Verificar, após a intervenção mediante drills, que erros por interferência de L1 menos foram debelados.

3.2.1.3. Escolha da amostra

O inquérito por questionário aplicou-se por amostragem a estudantes que frequentavam o 10.º ano de escolaridade nas três Escolas Secundárias de Évora, na capital do distrito, bem como na Escola Secundária Conde de Monsaraz, em Reguengos de Monsaraz, igualmente pertencente ao distrito de Évora. O estudo foi, assim, levado a cabo em quatro escolas secundárias.

Foram inquiridos, no total, 117 alunos. Não nos interessou uma amostragem representativa, pois o nosso intuito era comprovar o benefício do recurso aos drills, na sequência da nossa investigação-ação, cujos princípios, já o dissemos, não se coadunam com uma amostragem a larga escala. Ainda assim, a amostra inquirida equivale, como comprovaremos mais à frente (ver subcapítulo 3.2.4.1, Tabela 1) a quase metade da população dos alunos a frequentar esta disciplina no distrito de Évora.

Foi utilizada uma amostra de conveniência. Tratando-se, como adiantado atrás, de um estudo misto, de investigação-ação, direcionado para uma melhoria das práticas educativas, considerámos que uma amostra representativa da população não serviria os objetivos deste estudo; simultaneamente, seria inexequível, tanto por limitações de tempo, tanto como de disponibilidade física, e mesmo financeira, por parte da investigadora, ampliar a amostra a mais do que um distrito.

3.2.1.4. Desenho do instrumento

O inquérito por questionário (T1) era constituído por 57 questões fechadas, de Escolha Múltipla (EM), com três alternativas de resposta. Este instrumento foi submetido a uma primeira avaliação por pares (docentes de ELE no Ensino Secundário, com vários anos de experiência de lecionação de Espanhol Nível 4, de Continuação) e posteriormente enviado a um painel de especialistas do Ensino Universitário, que o ratificou, tendo apenas sugerido alterações pontuais.

Antes da sua aplicação definitiva, foi aplicado um pré-teste na Escola Secundária 2/3 S de Cunha Rivara, em Arraiolos, no mesmo distrito.

Em função destes procedimentos, chegou-se à forma final do inquérito aplicado antes da intervenção (T1). Este inquérito foi o aplicado após a intervenção (T2), com algumas, ligeiras, adaptações:

- Foram apenas testadas as cinco categorias de erros por interferência de L1 mais recorrentes, de acordo com os resultados de T1, o que resultou, em termos práticos, em 15 questões de EM;
- Foi acrescentado um item de tradução (IT) para cada categoria de erros testada, o que fez com que, na sua forma final, T2 fosse constituído por 20 itens.

3.2.1.5. Execução

O inquérito por questionário foi aplicado em fevereiro de 2017, na turma do pré-teste, entre os meses de março e abril de 2017, no caso do T1 (antes da intervenção), e entre finais de maio e início do mês de junho de 2017, no caso do T2 (após a intervenção). Os dias escolhidos para a sua aplicação foram-no em função dos horários das turmas e da localização geográfica das escolas.

O inquérito foi apresentado em suporte digital e aplicado de forma direta, durante as aulas de ELE, na presença da investigadora, em salas de informática das quatro escolas em questão, tendo os participantes respondido através da aplicação *Formulários* do *Google*. Solicitou-se, para este efeito, a colaboração das docentes titulares das turmas, que requisitaram o espaço e encaminharam os alunos para ditas salas, onde deram resposta aos questionários. Os formulários estavam disponíveis na plataforma Moodle.

3.2.1.6. Processamento da informação

Os dados foram registados na Folha de Cálculo gerada, à medida que os participantes foram respondendo ao inquérito. Recorreu-se, deste modo, ao Microsoft Excel, aplicação ideal para o tratamento de dados da estatística descritiva simples, nomeadamente para o cálculo de frequência relativa e absoluta, média e moda, valor máximo e valor mínimo.

3.2.1.7. Análise dos dados

Através da análise estatística simples dos resultados do T1, determinámos, graças ao cálculo da média, quais as cinco categorias de erros por interferência de L1

sobre as quais veio a incidir a nossa intervenção em sala de aula, no âmbito da investigação-ação que levámos a cabo para comprovar a nossa tese.

Após a implementação da nossa ação nas turmas do Grupo Experimental (GE) entretanto selecionado dentro da amostra, aplicámos a todos os participantes (os de GE como os de GC, ou Grupo de Controlo) o T2, que incidiu apenas sobre as referidas cinco categorias de erros e comparámos os resultados de T1 e T2, tanto de GE como de GC, por forma a verificar se, como esperávamos, a implementação programada de drills foi eficaz a mitigar a transferência negativa de L1 nas respostas do GE.

3.2.1.8. Apresentação dos resultados

Os resultados foram apresentados em tabelas, gráficos de barras e circulares, formatos que nos pareceram os mais adequados para a leitura dos tipos de dados a apresentar.

3.2.2. Porquê um inquérito por questionário?

Dada a natureza da investigação, a recolha de dados fez-se por inquérito por questionário escrito: “Em investigação no campo da educação, os testes escritos (pré e pós-testes), sejam eles administrados a estudantes, sejam-no a docentes ou outros participantes, fazem parte deste tipo de inquérito” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994, p. 145).

Tratando-se de um instrumento de recolha de dados que incidia sobre conteúdos linguísticos, cujo objetivo era testar se a resposta dada é a expectável, isto é, se os alunos, aqui, os inquiridos, cometiam ou não determinado erro por interferência de L1, com base na categorização prévia que retirámos de Arias Méndez (2011), pareceu-nos mais eficaz recorrer a perguntas fechadas, pois, na esteira de Foddy (1996), produzem

respostas com menor variabilidade, o que as torna mais facilmente analisáveis, codificáveis e passíveis de tratamento informático. Permitem, além disso, evitar respostas “divergentes” (Valette, como citado em López-Mezquita Molina, 2007), que podem distorcer os resultados.

De igual modo, López-Mezquita Molina (2007) destaca o caráter automático da correção, neste caso, da recolha de dados, como mais-valia das provas de tipo objetivo.

Las pruebas objetivas, al tener únicamente una respuesta correcta, se prestan incluso a ser corregidas automáticamente, y, de esta forma, el esfuerzo y el tiempo invertido en un laborioso diseño y construcción de un test cuenta con la contrapartida de una corrección fácil, rápida y aséptica. (p. 180)

Enveredámos, assim, por questões de seleção de escolha múltipla (doravante, EM), cujas principais vantagens, de acordo com Damas e De Ketele (1985), residem no facto de serem facilmente codificadas e de assegurarem o anonimato. Trata-se, com efeito, de um meio útil para a avaliação em diversos contextos educativos, pela facilidade, rapidez e objetividade da recolha de dados (Sousa & Baptista, 2011).

Este tipo de itens permite ainda, segundo Abad, Olea e Ponsoda (como citados em López-Mezquita Molina, 2007), melhorar a fiabilidade e a validade do conteúdo, já que se podem incluir mais conteúdos do que num teste de resposta aberta.

No entanto, requerem opções de resposta exaustivas e, no caso das questões de EM simples, exclusivas. De facto, a construção de conjuntos de opções de resposta para perguntas fechadas não é tarefa fácil. Em primeiro lugar, porque, quanto ao número de alternativas de resposta, não há consenso entre os teóricos (Tversky, Lord ou Muñiz, como citados em López-Mezquita Molina, 2007): se alguns consideram que um maior número de alternativas de resposta diminuiria a probabilidade de acertos ao acaso,

outros defendem que itens com duas ou três alternativas conferem tanta ou mais fiabilidade que itens com mais opções.

A este respeito, tão pouco Foddy (1996) indica qual a quantidade ideal de opções de resposta: “quanto mais claramente os inquiridos compreenderem a pergunta e quanto mais adequado for o leque de opções de resposta proposto, menor será o potencial de enviesamento” (p. 67).

Entre os defensores das três alternativas de resposta, destacamos Abad, Olea e Ponsoda (como citados em López-Mezquita Molina, 2007) que alegam, por um lado, que é difícil elaborar mais alternativas suficientemente credíveis, e, por outro, que utilizar mais do que três supõe aumentar o tempo de resposta, para além de que não melhora as propriedades psicométricas do teste.

Além disso, a resposta correta não deve distinguir-se demasiado das restantes, quer a nível de aspeto, de comprimento ou de estilo (Gronlund, 1979). Deve também aparecer em posições diferentes: alunos habituados a testes de escolha múltipla tendem a evitar a primeira opção (López-Mezquita Molina, 2007).

Acresce ainda o facto de que os distratores devem ser suficientemente plausíveis e atrativos; se absurdos ou incoerentes, são entendidos como elimináveis e facilitam a resposta, o que prejudica o índice de discriminação da prova (Gronlund, 1979; López-Mezquita Molina, 2007). Simultaneamente, não devem ser demasiado difíceis nem exigir uma competência linguística acima daquela que supõe a resposta correta; caso contrário, poderá acontecer que o aluno rejeite imediatamente a opção certa, por parecer excessivamente óbvia (Heaton, como citado em López-Mezquita Molina, 2007).

Ainda segundo esta investigadora, não há consenso a respeito da percentagem de respostas que cada distrator deve atrair, mas, se um distrator não for escolhido pelo menos duas vezes numa amostra de 20 ou 30 exames, isso pode significar que não é

eficiente. A aplicação de um pré-teste permitiria, entre outras informações úteis, aferir a eficiência dos distratores utilizados.

Relativamente à natureza das opções de resposta, alguns teóricos (Frary, como citado em López-Mezquita Molina, 2007) sugerem a introdução de alternativas do tipo “nenhuma das anteriores está correta”, o que acrescenta dificuldade ao item, exigindo maior discriminação. Se utilizada, esta opção deve ser a opção correta numa percentagem razoável de itens ao longo da prova.

Por outro lado, opções do tipo “todas as anteriores estão corretas” não se adequam, de acordo com Kehoe (como citado em López-Mezquita Molina, 2007), a respostas objetivas, pois as estratégias de resposta não passam necessariamente por entender todas as hipóteses. De igual modo, Gronlund (1979) recomenda evitar este tipo de alternativas.

Na verdade, o uso de expressões inclusivas não é consensual, pois considera-se que, para determinados alunos, são percecionadas como uma astúcia e são induzidos a responder ao acaso.

Pelos motivos acima expostos, optámos por introduzir três alternativas de resposta e descartámos o uso de expressões inclusivas: por um lado, para determinados fenómenos linguísticos seria impossível criar três alternativas de resposta igualmente pertinentes e, portanto, a opção “todas as anteriores são corretas” não nos permitiria perceber se o aluno incorria, de facto, na interferência testada; por outro, a opção “nenhuma das anteriores está correta” não nos permitiria perceber se o aluno conhecia a resposta correta e aumentaria a hipótese de o inquirido rejeitar a atração da interferência de L1, para além de ser igualmente difícil criar três alternativas de resposta incorretas sem que, pelo menos uma, não fosse facilmente percecionada como “descartável”. Assim, perante três alternativas de resposta, a alínea a) ocupa 40% das respostas

corretas (o que nos permitirá, desde logo, no pré-teste, verificar o grau de empenho dos inquiridos, já que, como vimos acima, alguns alunos, quando respondem ao acaso, evitam a primeira alternativa de resposta em itens de escolha múltipla), ao passo que as alíneas b) e c) representam, cada uma, 30%.

Na elaboração dos itens de EM, obedecemos, então, aos seguintes princípios, de acordo com Heaton (como citado em López-Mezquita Molina, 2007):

1. Cada item contém apenas uma resposta correta e decidimos não dar ao aluno a possibilidade de escolher a melhor, ou a mais aproximada, por isso não servir os objetivos do teste, nem, especificamente, de cada pergunta.
2. Cada item testa apenas um fenómeno linguístico, já que se considera que os itens que incluam mais do que um são considerados “impuros”.
3. As opções de resposta nem sempre são gramaticalmente corretas, uma vez que o objetivo principal do inquérito é testar erros gramaticais por interferência de L1.
4. Os itens são adequados ao nível de competência dos examinandos, considerando que “un ítem gramatical no debe contender rasgos gramaticales de igual o mayor dificultad que el área que se está comprobando” (p. 186).
5. Os itens são o mais breves e claros possível, de modo a diminuir o tempo de leitura, o que permitirá aos examinandos responder a um elevado número de questões, aumentando, assim, a fiabilidade da prova e a validade do conteúdo. Este equilíbrio entre o número de itens a incluir no questionário e a duração do mesmo assume particular relevância tendo em conta que os respondentes são adolescentes: a elevada extensão do questionário poderá provocar algum tipo de reação negativa por parte do inquirido. Como alertam Sousa e Baptista (2011): “o questionário deve ser construído para

que não seja considerado demasiado longo, enfadonho, difícil ou parcial pelos inquiridos” (p. 101). Ghiglione e Matalon (2001) consideram que um questionário composto maioritariamente por questões fechadas, se aplicado em lugar tranquilo, como seja a sala de aula, não deveria ocupar mais do que 45 minutos. Na verdade, sendo que, atualmente, um tempo letivo varia, conforme as escolas secundárias, entre os 45 e os 60 minutos, seria recomendável uma duração não superior a 45 minutos, ou seja, de forma a que a resposta ao inquérito não ocupe mais do que um tempo. Tendo em conta, além disso, que a distribuição horária atribuída às línguas estrangeiras consiste, por norma, em dois blocos de dois tempos sucessivos semanais, seria útil aproveitar os primeiros quinze minutos do primeiro tempo letivo para uma breve apresentação do estudo, explicação das instruções de preenchimento e, previsivelmente, para a mudança de sala, já que as salas de aula atribuídas às disciplinas de línguas estrangeiras, por regra, não estão munidas com mais do que um computador. No total, estimava-se então que a aplicação do inquérito ocupasse, no máximo, 60 minutos de uma aula, permitindo, depois disto, que as turmas retomassem as suas atividades rotineiras com o docente da disciplina, de modo a perturbar o mínimo possível o normal funcionamento do processo de ensino-aprendizagem, fator de vital importância para assegurar a colaboração dos docentes titulares das turmas.

6. Os itens devem ser apresentados por ordem crescente de dificuldade, para que os alunos não se desmotivem logo no início. A este propósito, convém ressaltar que, a nível da subcompetência linguística, que é a que íamos testar, pode ser difícil “medir” o grau de dificuldade dos fenómenos, pois

alguns alunos poderão manifestar mais dúvidas numa dada área gramatical, outros noutra. Ainda assim, a nossa experiência docente guiar-nos-ia nessa escolha, pelo conhecimento adquirido, seja ao longo do acompanhamento dos alunos em contexto de aula, seja na correção de exercícios e de testes de avaliação, seja ainda na classificação de exames nacionais.

3.2.3. O processo de validação do instrumento de recolha de dados.

3.2.3.1. A validação do instrumento de recolha de dados pelos pares.

Para despistar ambiguidades, repetições ou qualquer outro erro na construção dos itens, afigurou-se-nos pertinente pedir a colaboração de duas/três colegas experientes na leção de Espanhol ao 3.º Ciclo e Ensino Secundário para uma revisão da prova, antes de a enviar para análise por um painel de especialistas. Deste modo, foram estabelecidos contactos com três pares académicos, colegas com vários anos de experiência docente na leção do 3.º Ciclo de escolaridade, doravante designadas A, B e C, no sentido de as informar sobre os objetivos do estudo e pedir a sua colaboração. Estas docentes pertenciam a agrupamentos de escolas diferentes e desconheciam a identidade umas das outras, para assegurar que não trocariam impressões sobre o inquérito, o que poderia condicionar as suas respostas.

Posteriormente, deu-se uma reunião entre a investigadora e cada uma das colegas, separadamente. Aí, foi-lhes apresentado o inquérito e deram-se-lhes a conhecer os respetivos objetivos (Apêndice 1). Antes de entregar a cada uma um exemplar do inquérito, na sua versão original, foi-lhes pedido que, ao longo da sua leitura, considerassem os seguintes aspetos:

- Se os itens EM verificavam a existência das interferências de L1, previamente identificadas no estudo de Arias Méndez (2011), a nível gramatical, na interlíngua dos alunos;
- Se a ordem das questões avançava do mais simples para o mais complexo;
- Se o grau de complexidade das questões se adequava ao nível de aprendizagem que se espera que os alunos alcancem no final do 9.º ano de escolaridade;
- Se os distratores eram plausíveis, ou seja, se não seriam entendidos pelos inquiridos como elimináveis e se, portanto, não facilitariam a resposta (López-Mezquita Molina, 2007);
- Se, para algum dos itens apresentados, considerariam outra resposta que não estivesse contemplada em nenhuma das opções de resposta;
- Se a extensão do documento lhes parecia adequada para a faixa etária de alunos de 10.º ano e para uma duração de 45 minutos.

Neste sentido, foi-lhes dada uma hora para análise individual do documento, sendo que em primeiro lugar deveriam responder ao inquérito como se lhes fosse destinado e verificar quanto tempo demoravam nessa tarefa. Posto isto, deveriam preencher a Grelha de Avaliação do Instrumento de Recolha de Dados pelos Pares (Apêndice 2), onde estão plasmados os aspetos acima referidos. Por fim, cada docente deveria fazer a sua apreciação individual, com base na grelha anteriormente preenchida. Depois de explicados todos os procedimentos, foi-lhes entregue, em formato papel, a primeira versão do inquérito (Apêndice 3) e suas soluções (Apêndice 4) para análise.

A duração estimada desta reunião seria de, aproximadamente, uma hora e meia. Em cada uma das sessões, a investigadora foi registando todas as ocorrências

consideradas significativas e recolheu as grelhas preenchidas pelos três parceiros. Nenhuma das sugestões de alteração pelos pares foi aplicada ao instrumento durante este processo, pelo que cada docente colaborante teve acesso à mesma versão do inquérito.

Terminadas as sessões individuais, a investigadora cruzou os dados dos três pareceres e fez os ajustamentos que lhe pareceram necessários. Como cada sessão decorreu individualmente, foi possível verificar, ao longo do processo, se cada docente consultada fazia ou não as mesmas sugestões, se as opiniões eram semelhantes ou não, o que trouxe, naturalmente, mais-valias à validação da prova. Assim, no final da entrevista a B, a investigadora, na posse das conclusões da entrevista a A, pôde colocar questões ou pedir esclarecimentos que, eventualmente, não tinham ficado tão claros na sessão com A, o mesmo se verificando relativamente à sessão com a colaboradora C.

Deste modo, a sessão com a docente A durou uma hora e quinze minutos, sensivelmente. A sequência do processo foi a apresentada acima: apresentação sumária do trabalho de investigação e dos objetivos do inquérito; resolução individual do inquérito, cronometrada pela investigadora; apreciação individual dos diferentes itens e preenchimento da grelha; discussão entre investigadora e docente colaborante.

A docente A ocupou 12 minutos na resolução do inquérito, tendo ocupado mais um minuto na revisão de duas questões que lhe colocaram dúvidas. Passou, então, a ler em silêncio os objetivos do inquérito e dos diferentes itens, confrontando-os com os mesmos. Posto isto, procedeu à leitura e preenchimento da grelha, respondendo como a seguir se resume:

- Considerou que os itens cumpriam os respetivos objetivos;
- Considerou que a ordem das questões não progredia do mais simples para o mais complexo. Sugeriu assim alterar a ordem de apresentação dos itens,

para assegurar o crescente grau de dificuldade, transportando as questões sobre a pontuação das frases interrogativas e exclamativas, que estavam no final, para o início do inquérito. Quando questionada a este respeito, alegou que um dos primeiros aspetos gramaticais contrastivos do espanhol e do português a ser trabalhado em aula é a pontuação, o que fez com que a investigadora repensasse a questão e deixasse dita possibilidade em suspenso, para posterior discussão nas sessões com as colaboradoras B e C;

- Considerou que o grau de complexidade das questões se adequava ao nível de aprendizagem que se espera que os alunos alcancem no final do 9.º ano de escolaridade;
- Considerou que os distratores eram plausíveis, à exceção da alínea b do item 15;
- Considerou que havia uma alternativa de resposta que não estava prevista em nenhum dos cenários no item 15, pelo que respondeu “S” (Sim) à pergunta 5 da grelha: na sua opinião, a alínea b) do item 15 não continha a resposta correta, contrariamente ao parecer da investigadora, sendo que a alternativa adequada, a seu ver, seria “Traduzca a español” e não “Traduzca al español”. Embora não houvesse acordo, pois, tratava-se, de acordo com a investigadora, de uma tradução literal, esta opinião foi registada, para posterior discussão com as restantes docentes consultadas.
- Considerou adequada a extensão do documento, tendo em conta a faixa etária dos destinatários, para uma duração de 45 minutos;
- Assinalou, como tempo de resposta, 12 minutos.

Neste processo, a docente A detetou ainda uma gralha na frase que encabeça o item 2, que, apesar das longas horas de trabalho investidas na elaboração do inquérito,

tinha escapado inadvertidamente à atenção da investigadora. No entanto, depois desta primeira sessão, não foi feita qualquer alteração ao documento, de modo a verificar a reação das restantes colaboradoras.

Seguiu-se, dias mais tarde, a sessão com a docente B, o que permitiu que, nesse período de tempo, a investigadora pudesse refletir sobre o primeiro encontro e ponderar questões adicionais, que tinham resultado da auscultação à docente A. Assim, o processo seguiu a mesma sequência, sendo que a investigadora reservou para o final a discussão da proposta de alteração sugerida por A, para não influenciar B nas suas respostas. Esta sessão demorou uma hora.

A docente B respondeu ao inquérito em 10 minutos. Detetou, durante este processo, a gralha, já identificada por A, no item 2. Depois disto, leu atentamente os objetivos e confrontou-os com os diferentes itens, em resposta ao primeiro item da grelha que lhe foi apresentada inicialmente. Na sua opinião, os itens cumpriam os respetivos objetivos.

Quanto aos restantes itens da grelha, considerou que:

- A ordem das questões não progredia do mais simples para o mais complexo. Assim, à semelhança de A, sugeriu transportar as questões sobre a pontuação das frases interrogativas e exclamativas, que estavam no final, para o início do inquérito, pois tratava-se, na sua opinião, do assunto mais fácil. Simultaneamente, sugeriu remeter para o final as questões sobre as apócofes dos adjetivos, o uso do verbo “gustar” e as perífrases verbais, por representarem, com base na sua experiência docente, maiores e mais persistentes dificuldades aos alunos;
- O grau de complexidade das questões se adequava ao nível de aprendizagem que se espera que os alunos alcancem no final do 9.º ano de escolaridade;

- Os distratores eram plausíveis, à exceção da alínea b do item 50, onde em vez do relativo “que”, que não consta no objetivo respetivo, deveria figurar o substantivo “porqué”, esse sim, contemplado no referido objetivo. Este facto levou a investigadora a admitir a reformulação, mas apenas depois da consulta à última colega;
- Não seria possível criar outras opções de resposta substancialmente diferentes para os itens apresentados;
- A extensão do documento era a adequada para uma duração de 45 minutos, considerada a faixa etária dos destinatários.

Quando a colega B deu por encerrada a sua intervenção, a investigadora interrogou-a acerca da formulação da questão 15 e das alternativas de resposta dadas. A docente concordou, quer com os distratores apresentados, quer com a alternativa apresentada como correta, a alínea b). Para corroborar esta posição, investigadora e B consultaram a entrada “Traducir” no *Diccionario de Secundaria y Bachillerato de la Lengua Española* (Vox, 2004, p. 1351).

A sessão com a colega C decorreu dias depois, obedecendo à mesma sequência apresentada nas sessões anteriores. A docente, que acusou algum cansaço, ao contrário das restantes colegas consultadas, demorou, talvez também devido a esse facto, mais 6 a 7 minutos do que as anteriores: 17 minutos. Ao contrário de A e B, não detetou a gralha no item 2, mas assinalou uma gralha não detetada por nenhuma das outras, no item 13.

No que toca às questões da “Grelha de Avaliação do Instrumento de Recolha de Dados pelos Pares” (recorde-se, Apêndice 2), e após ter lido os objetivos e confrontado com os itens respetivos, começou por corroborar a adequação dos mesmos.

Acrescentou, no entanto, que a formulação do objetivo 14 não estava suficientemente clara e recomendou uma reformulação.

Considerou que, em geral, a ordem das questões evoluía de forma crescente em termos de grau de complexidade, mas, após uma breve insistência por parte da investigadora, reconheceu, à semelhança das colegas A e B, que colocaria no início do questionário os itens sobre pontuação, pelos mesmos motivos apresentados anteriormente pelos seus pares. Além disso, sugeriu que remeteria também para a parte inicial do inquérito, logo após as questões sobre a adição supérflua do artigo determinado ante topónimos e possessivos, as questões sobre a confusão entre “más” e “pero” e sobre o uso de “también no”, adaptação do português, em vez de “tampoco”, por se tratar, em ambos os casos, de assuntos abordados desde o início, no 7.º ano de escolaridade.

Quanto à adequação do grau de complexidade das questões relativamente ao nível de aprendizagem que se espera que os alunos alcancem no final do 9.º ano de escolaridade, respondeu afirmativamente. Já no que toca à eficiência dos distratores, aconselhou alterar a alínea c do item 59, já que só seria completamente inviável se os inquiridos tivessem acesso à frase pronunciada, para perceberem a entoação, pelo que recomendou retirar um dos pontos de exclamação, para inviabilizar o distrator de forma inegável. Este mesmo argumento levou à alteração dos distratores a) e b) dos itens 58 e 60, respetivamente. Discordou ainda do distrator b) do item 7, pois o uso da preposição contraída “al”, nesse contexto, pareceu-lhe um erro demasiado evidente: sugeriu utilizar o artigo indefinido “un”, à semelhança dos distratores das alíneas c) e a) dos itens 8 e 9, respetivamente.

Tal como B, afirmou que não seria possível criar outras opções de resposta substancialmente diferentes para os itens apresentados; no entanto, hesitou a respeito da

adequação da extensão do documento para uma duração de 45 minutos, pois, considerada a faixa etária dos destinatários, argumentou que alguns alunos poderiam dispersar-se perante 60 itens. Perante esta hesitação, a investigadora colocou-lhe duas possibilidades que tinham já sido objeto de reflexão ao longo da elaboração do instrumento: ou testar cada tipologia de erros apenas duas vezes, o que significaria uma redução de 20 itens, perfazendo assim um total de 40 itens (em vez dos atuais 60), mas que, concomitantemente, aumentaria as hipóteses de acerto ao acaso (de 33,3% para 50%, diferença, no nosso ponto de vista, significativa, estatisticamente falando); ou retirar do teste 6 a 7 categorias, de entre as de menor ocorrência. No entanto, nenhuma destas hipóteses pareceu adequada à docente C, à semelhança do que já a própria investigadora concluía. A este propósito, a investigadora contra-argumentou que o facto de o inquérito ser aplicado em formato digital supunha uma maior rapidez na resposta e um acréscimo motivacional para os inquiridos, pelo que a docente C ratificou a extensão do documento.

Terminada a resposta aos itens da grelha, a investigadora indagou esta docente a propósito da formulação da questão 15 e das alternativas de resposta dadas. À semelhança de B, a colega C concordou, tanto com os distratores apresentados, tanto com a alternativa apresentada como correta, a alínea b).

No final destas sessões, a investigadora pôde confirmar a utilidade deste processo. Feito o balanço das prestações das três colegas, e atendendo à sua reconhecida experiência docente na lecionação de Espanhol ao 3.º Ciclo e Ensino Secundário, resolvemos adotar todas as sugestões, quer no que toca à ordem de apresentação dos itens (pois, ainda que as três não fossem completamente coincidentes, tão pouco eram mutuamente exclusivas), quer no que toca à construção dos distratores (já que as soluções propostas eram, como vimos, mais adequadas), exceção feita à proposta de A a

respeito da forma da preposição regida pelo verbo “traducir”, com a qual quer nós, quer ainda B e C discordámos. Quanto à extensão do documento, tendo em conta que só C manifestou dúvidas a esse respeito e que o tempo de resposta de A e B é proporcional ao tempo de resposta que se espera por parte de um aluno (em geral, três vezes mais do que o tempo que o professor leva a responder), resolvemos não retirar nenhum item e aguardar pelos resultados do pré-teste.

Assim sendo, o inquérito enviado para apreciação ao painel de especialistas universitários foi o que resultou das adaptações acima descritas, identificado como segunda versão, como consta no Apêndice 5.

3.2.3.2. A validação do instrumento de recolha de dados pelo painel de especialistas.

O painel de especialistas era composto por três docentes universitários de ELE, de diferentes universidades do país. Todo o processo foi feito por meio de comunicações via e-mail.

Para além do questionário, foram enviadas aos referidos docentes uma breve introdução onde se apresentavam, em linhas gerais, o problema de investigação e os objetivos que presidiram à elaboração de dito instrumento de recolha de dados (Apêndice 6), bem como as respetivas soluções (Apêndice 7).

As sugestões do painel chegaram num intervalo de tempo de entre dez a quinze dias úteis. Em geral, os membros do painel concordaram com a adequação das questões aos objetivos previstos e que a sua elaboração demonstrava rigor e cuidado na elaboração.

Um dos docentes, que aqui designaremos por Elemento 1 (E1), concordou integralmente com a proposta enviada, não tendo sugerido nenhuma alteração ao documento, conforme o Anexo 2.

Outra das docentes (Elemento 2, doravante E2) apenas aconselhou, como se poderá confirmar pela leitura do Anexo 3, que se alterasse uma pequena imprecisão linguística, na questão 22: que seria mais correto em espanhol dizer “en el desayuno” que “al desayuno”, tradução de “ao pequeno-almoço”, como constava no inquérito enviado. Dita sugestão, vinda, para além de um especialista, também de um falante nativo, corroborada ainda por algumas consultas feitas a vários manuais escolares de ELE, foi, de imediato, acatada.

O terceiro elemento do painel (Elemento 3 ou E3) chamou, sobretudo, a atenção da doutoranda para a elaboração dos distratores, de acordo com o que consta no Anexo 4. Neste sentido, todos os distratores foram revistos individualmente, no sentido de lhes retirar qualquer indício de interferência de L1, de modo a que, na análise dos dados, pudessem ser considerados neutros, uma vez que a presença de uma terceira alternativa de resposta justificava-se apenas para reduzir as probabilidades de acerto “ao acaso”, tratando-se de um teste de escolha múltipla. De facto, esta foi, como vimos, desde o início da elaboração do documento, uma grande dificuldade: criar uma terceira alternativa de resposta, um distrator, para cada item, que não fosse ridículo, e, por isso, entendido como “descartável” por parte dos inquiridos. E3 sugeriu, ainda, algumas alterações na formulação de alguns itens ou alíneas de resposta. Assim, nos itens 4 a 6, propôs que se variasse o género do artigo utilizado, uma vez que, inadvertidamente, se testava apenas o masculino, sendo que o objetivo incluía os dois géneros; nos itens 7 e 8, aconselhou alterar a opção distratora, em ambos a alínea c), para tornar a resposta inviável, mediante um erro de colocação do pronome, e não a de uso do pronome de

Complemento Indireto por Complemento Direto, conforme constava no documento original; no item 9, recomendou que se mantivesse nas três alternativas de resposta a forma do *presente de indicativo* espanhol, com valor de futuro, “devuelvo”, em vez da forma “devolveré”, a nossa proposta inicial. Reconhecida a pertinência de todas estas sugestões, procedeu-se, assim, a todas as alterações propostas.

Fomos ainda questionados a propósito da pertinência de manter as questões 1, 2, 3, por se tratar da pontuação, uma categoria de itens que, na opinião do docente, não seria de natureza gramatical. Neste aspeto, ressaltando, desde já, o profundo respeito e admiração pelo trabalho e empenho dedicado por qualquer um dos participantes neste painel ao nosso trabalho, não concordamos com esta ideia, uma vez que, de acordo com Gómez Torrego (2002), a pontuação é parte integrante da gramática de uma língua. No entanto, embora este fosse um tipo de erros incluídos na categorização prévia que retirámos de Arias Méndez (2011), à qual procurámos, sempre que possível, ser fiéis, já nos tínhamos deparado, na fase de discussão com os pares, com dúvidas sobre a manutenção ou não destas três perguntas no questionário, por se tratar de um instrumento de recolha de dados puramente escrito e de resposta fechada. Inversamente, a investigação de Arias Méndez (2011) incluía, dentro do corpus para análise, ocorrências retiradas de produções escritas dos participantes, onde eram eles que criavam as frases e estavam em condições de refletir sobre a entoação adequada na altura de pontuar.

De facto, esta questão tinha já sido levantada com um dos pares, como vimos no subcapítulo anterior: para resolverem adequadamente estes itens, os inquiridos deveriam ter acesso à entoação da frase. Como, para além de ser um questionário sem componente oral, não poderia haver lugar a qualquer esclarecimento durante a sua

realização, considerámos, então, que seria recomendável retirar este grupo de questões do inquérito.

Feitas as alterações acima mencionadas ao inquérito por questionário, que resultaram na terceira versão deste instrumento (Apêndice 8), com as respetivas alterações nas soluções (Apêndice 9), passou-se à escolha da amostra e à fase de preparação e implementação do pré-teste.

3.2.4. A escolha da amostra e a implementação do inquérito por questionário.

3.2.4.1. Qual a amostra que vamos utilizar?

Decidimos, nesta investigação, recorrer a uma amostra de conveniência, que melhor se adapta ao contexto da nossa investigação académica. De facto, sendo o público-alvo alunos a frequentar a disciplina de Espanhol, Continuação, nível 4, no 10.º ano de escolaridade, uma amostra representativa da população não serviria os objetivos deste estudo: em primeiro lugar, porque se trata, como adiantado atrás, de um estudo misto, de investigação-ação, orientada para uma melhoria das práticas educativas, pelo que seria inexequível, quer em termos de tempo, quer, ainda, em termos de disponibilidade física, e até financeira, por parte da investigadora, alargar a amostra a mais do que um distrito. Com efeito, muito embora uma das vantagens do inquérito por questionário seja precisamente o permitir abranger um grande número de pessoas, por ser, como vimos, relativamente fácil analisar os resultados, já a implementação de uma metodologia de investigação-ação supõe uma amostra mais reduzida. Na verdade, de acordo com Halsey (como citado em Álvarez-Gayou Jurgenson, 2004), este método supõe uma intervenção a pequena escala no funcionamento do mundo real.

Numa primeira fase, foram seleccionadas as três escolas secundárias do concelho de Évora, na homónima capital de distrito: Escola Secundária André de Gouveia, Escola Secundária Severim de Faria e Escola Secundária Gabriel Pereira. No entanto, no ano letivo em que o estudo foi implementado, a saber, 2016-2017, havia apenas, no total, 79 alunos inscritos no concelho. Desta forma, como nos interessava inquirir pelo menos 100, facto que nos permitiria pronunciar-nos com mais propriedade em termos percentuais/estatísticos, e, pretendíamos, além disso, utilizar uma turma como grupo de controlo, resolvemos alargar o estudo a mais uma escola do distrito, onde havia duas turmas de 10.º ano Nível 4.

Seriam, assim, inquiridos, no total, 117 alunos do distrito de Évora, o que corresponde, como se observa na Tabela 1, a quase metade do universo de alunos a frequentar esta disciplina nesta área geográfica.

Tabela 1. Número inicial de participantes no estudo empírico

Total de alunos de 10.ºano no distrito de Évora	Participantes no estudo
253	117

Fonte: Elaboração própria. Total de alunos facultado pelo MISI³⁸ da DGEstE-DSRAIentejo

Todavia, a intervenção em sala de aula seria feita apenas sobre 102 participantes (já que uma turma de 15 funcionaria, como referimos acima, como grupo de controlo).

³⁸ O sistema MISI é o sistema de informação onde são recolhidos dados da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, das escolas públicas tuteladas pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC), escolas privadas com contrato de associação, escolas privadas com contrato de patrocínio, escolas privadas profissionais da área de Lisboa e Vale do Tejo e de todas as outras escolas privadas que manifestem interesse em facultar dados ao MEC por esta via. Disponível em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/179/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=213&fileName=MISI_FAQ_siteDGEEC_20130218.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/179/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=213&fileName=MISI_FAQ_siteDGEEC_20130218.pdf) (consultado a 25/7/2018).

No final da intervenção, voltaria a aplicar-se um questionário aos 117, para avaliar a eficácia de dita ação junto dos participantes das turmas em que houve experimentação.

Para além de responderem aos 57 itens de EM apresentados, os inquiridos deveriam indicar a sua idade e o sexo. O primeiro aspeto permitiu-nos aferir se os alunos participantes pertenciam, na sua maioria, à faixa etária típica de discentes a frequentar o 10.º ano de escolaridade, ou seja, entre 15 e 16 anos de idade. A indicação sobre o sexo dos respondentes foi inicialmente incluída apenas para fins estatísticos, para salvaguardar alguma questão emergente; caso não se revelasse útil, seria descartada. No entanto, com o desenrolar do estudo, passámos a considerá-la como uma variável a considerar, uma vez que, após a aplicação do Teste 2 (T2), pareceu-nos relevante verificar se, como referem alguns estudos sobre aprendizagem da língua materna (Harley, 2008), as raparigas revelam melhor prestação do que os rapazes também na aprendizagem de uma língua estrangeira: “Girls start talking before boys by about an average of one month. They have better verbal memories, and are better readers and spellers” (p. 71).

3.2.4.2. A preparação do inquérito por questionário.

O inquérito por questionário, inicialmente em formato *Word*, foi adaptado digitalmente, para a aplicação de formulários do *Google*, uma ferramenta intuitiva, que se revelou muito útil na elaboração das perguntas, com um painel muito amplo no que respeita à tipologia de itens, e com vantagens reconhecidas igualmente na recolha e tratamento dos dados, já que permitia fazer a posterior exportação dos mesmos para *Excel*. Além disso, tem uma apresentação atrativa para os inquiridos, consistindo, portanto, num acréscimo motivacional importante, adicionado ao facto de se poder

aceder a partir de um computador, de um *tablet* ou mesmo do telemóvel, o que representa, sobretudo para a faixa etária dos respondentes, uma considerável mais-valia.

O questionário foi, assim, dividido em duas secções: a primeira (Apêndice 10) incluía uma breve introdução ao objetivo da investigação que presidiu à sua elaboração e alguns itens com dados pessoais, que considerámos úteis ao nosso estudo (idade e sexo), e de identificação dos respondentes, com a criação de turmas e números convencionais, para assegurar o anonimato. Pareceu-nos que, na primeira secção, as instruções deveriam ser dadas em português, a L1 dos inquiridos, para que não restasse qualquer dúvida no preenchimento, para além de que o estudo estava a ser implementado em escolas portuguesas.

Na secção seguinte, introduzimos o questionário propriamente dito, sob o título “Interferências de L1, a nível gramatical, na interlíngua de estudantes portugueses de ELE, de nível B1”, com a seguinte instrução, agora em espanhol: “¡Pon a prueba tu español! Señala, para cada frase portuguesa, la versión correspondiente en español”.

3.2.4.3. O acesso dos participantes ao inquérito

Para facilitar o acesso dos inquiridos, tanto na fase do pré-teste, como na fase definitiva de aplicação do instrumento de recolha de dados, criou-se uma disciplina no *moodle* do Agrupamento de Escolas a cujo quadro de efetivos a doutoranda pertence, onde foi inserido o *link* para o questionário, que foi posteriormente facultado aos participantes no momento da aplicação em sala de aula.

O inquérito por questionário foi aplicado em fevereiro de 2017, na turma do pré-teste, entre os meses de março e abril de 2017, no caso do T1 (antes da intervenção), e entre finais de maio e início do mês de junho de 2017, no caso do T2 (após a

intervenção). Os dias escolhidos para a sua aplicação foram-no em função dos horários das turmas e da localização geográfica das escolas.

3.2.4.4. A implementação do pré-teste.

Antes, porém, da aplicação efetiva do inquérito por questionário, procedemos, conforme adiantámos atrás, a um pré-teste (recorde-se, com a terceira versão do inquérito, o já mencionado Apêndice 8) numa turma de 10.º ano, numa escola do distrito de Évora, na Escola Secundária 2/3 S de Cunha Rivara, em Arraiolos, de forma a confirmar se dito instrumento era aplicável com êxito, se se adequava às questões de investigação. Entre outros dados, o pré-teste permitir-nos-ia verificar:

- A eficácia dos distratores, já que, como vimos, a literatura a respeito recomenda que representem uma taxa de resposta de, pelo menos, entre 7% a 10%;
- Se 45 minutos seriam suficientes para dar resposta ao questionário;
- Se o mesmo era ou não demasiado extenso;
- Se a ordem das perguntas era a ideal;
- Se os participantes cometiam os erros de natureza gramatical que Arias Méndez (2011) categorizou e que nós adaptámos.

Outros possíveis contributos desta fase seriam registados nas notas de observação (Giordano, 2003) por parte da doutoranda (Apêndice 11), durante a implementação do instrumento de recolha de dados.

Cada turma participante foi identificada mediante uma letra do alfabeto, sendo a turma Z aquela onde foi aplicado o pré-teste, na sua forma final, após as alterações propostas pelo painel de especialistas.

A aplicação do pré-teste foi precedida de uma reunião com a docente titular da turma e careceu de um pedido de autorização à Direção do Agrupamento de Escolas a

que pertencia a escola secundária frequentada pelos participantes (Apêndice 12). Depois de aprovado esse pedido, como requerido pela investigadora, a docente titular enviou previamente uma lista com os nomes dos alunos, substituídos, de imediato, por um número convencional, que lhes seria transmitido no dia da aplicação, número esse com o qual se identificariam no formulário. Simultaneamente, foi requisitada uma sala de informática para a realização do questionário, uma vez que as salas de aula normais não dispõem de mais do que um computador, o que tornaria a resposta individual quase impraticável. Foram igualmente requisitados *tablets*, pois, mesmo na sala de informática, não havia um computador para cada aluno. Uma alternativa já prevista era que os alunos respondessem por turnos, na impossibilidade de haver um computador por aluno, ou, ainda, que utilizassem os seus próprios telemóveis, caso fossem *androids* ou *smartphones*. A investigadora preparou uma breve apresentação em Powerpoint (Apêndice 13), com as instruções necessárias para aceder ao questionário on-line, a ser apresentada em sala de aula antes da aplicação do instrumento.

No dia da implementação do pré-teste, porém, não foi possível utilizar a sala de informática, pois não estava disponível, e foi utilizado o espaço da Biblioteca, que dispunha de quatro computadores fixos e sete *tablets*. Como nem todos os *tablets* estavam funcionais, alguns alunos pediram autorização para abrirem a aplicação nos seus telemóveis e responderam a partir desses dispositivos.

Assim, no início da aula, feitas as apresentações, a investigadora explicou brevemente aos alunos participantes o propósito da sua investigação e procedeu às instruções sobre como aceder ao formulário (informações que constavam na apresentação de PowerPoint anteriormente referida e que não se pôde utilizar pois a Biblioteca não dispunha de projetor de vídeo), alertando, desde logo, para que não poderia haver comunicação entre os alunos durante a realização do mesmo e apelando

para que cada um respondesse de acordo com os seus conhecimentos, sem pedir ajuda nem à professora titular, nem a outros colegas. Salientou, além disso, que os questionários não seriam objeto de avaliação pela docente titular da disciplina, para não gerar demasiado *stress* junto dos respondentes, tendo, no entanto, sensibilizado os alunos para que, ainda assim, se esforçassem e tentassem aplicar os seus conhecimentos o melhor possível.

A investigadora disponibilizou-se ainda para esclarecer alguma dúvida de preenchimento, que não fosse, porém, de carácter linguístico, pois, de nenhuma maneira, poderia dar pistas de resposta. Solicitou, no entanto, aos alunos, como convinha à aplicação deste pré-teste, que, caso algum item lhes causasse incompreensão na sua formulação, lho comunicassem, facto que seria registado, para posterior reformulação, caso se verificasse a pertinência dessas observações.

Durante o preenchimento, apenas um dos participantes pediu um esclarecimento, a propósito do uso de hífen em algumas alternativas de resposta, estranheza que manifestava, desde logo, um efeito de repulsa pela interferência de L1 na sua interlíngua e que em nada implicava qualquer alteração na formulação do questionário.

Como os alunos estavam mais dispersos do que o que seria de esperar se estivessem dentro de uma sala de aula, foi-lhes pedido que tomassem nota da hora a que começavam a dar resposta e da hora a que terminavam o preenchimento e, que, no final, a comunicassem à investigadora, que circulava pelo espaço durante a realização do questionário, pois esses dados seriam objeto de registo. Assim sendo, o tempo mínimo de resolução foi de 10 minutos e o tempo máximo, 20 minutos, valores que confirmaram as expectativas iniciais da investigadora e o parecer de dois dos pares consultados, que concordavam que 45 minutos seriam suficientes para esse efeito.

Atestou-se igualmente o forte contributo motivacional da implementação do questionário em formato digital, pois os alunos reagiram muito bem durante a aplicação, tendo respondido a todos os itens, mostrando-se atentos e empenhados.

À medida que os participantes foram respondendo ao inquérito, os dados foram sendo automaticamente registados na Folha de Cálculo gerada pela aplicação *Formulários do Google* e posteriormente importados para uma página Excel.

3.2.4.5. Análise dos resultados do pré-teste e suas repercussões na estrutura do inquérito por questionário.

Os resultados do pré-teste foram então alvo de aturada análise, no sentido de averiguar se seria necessário proceder a algumas alterações na estrutura do inquérito por questionário ou nas condições da sua aplicação. Assim, depois de uma breve caracterização dos participantes, passou-se à análise dos resultados nos diferentes grupos de itens que constituíam dito instrumento de recolha de dados.

3.2.4.5.1. Caracterização dos participantes.

Conforme se depreende da leitura da Tabela 2, a maioria dos participantes, na fase de pré-teste, tinha 16 anos, idade correspondente ao expectável para um 10.º ano de escolaridade.

Tabela 2. Idades dos participantes no pré-teste

Média de idades	16
Moda	15
Valor máximo	18
Valor mínimo	15

Este grupo, identificado como Turma Z, era constituído por um total de dezassete alunos, dos quais 59% eram raparigas, tal como apresentamos no gráfico da Figura 11.



Figura 11. Sexo dos participantes no pré-teste

3.2.4.5.2. Tratamento e análise dos dados do pré-teste.

Para facilitar a leitura e análise dos dados, resolvemos organizar os 57 itens pelas respetivas categorias de erros por interferência de L1, conforme se observa no Quadro 4. Tal como referido anteriormente, vamos, portanto, analisar as respostas às 19 categorias de erros, pelo que vamos trabalhar com os grupos de respostas do I ao XIX. Neste sentido, considerando que, na fase do pré-teste, eram 17 os respondentes, cada categoria de itens contém 3 perguntas e obtém um total de 51 respostas, das quais 30 são dadas por raparigas, que, como vimos, constituíam a maioria dos participantes.

Quadro 4. Legenda das categorias de itens do questionário do pré-teste

<i>Categorias</i>	<i>Erros por interferência de L1</i>	<i>Itens</i>
I	Adição supérflua do artigo definido (“artículo determinado”) antes de topónimos e possessivos.	1, 2, 3
II	Colocação errónea do pronome átono com função de complemento direto e indireto.	4, 5, 6
III	Uso erróneo do pronome átono, “lo”, em vez do artigo definido (“artículo determinado”), “el”.	7, 8, 9
IV	Uso de “más” (advérbio) em vez de “pero” (conjunção coordenativa adversativa).	10, 11, 12
V	Uso de “también no”, adaptação do português, em vez do advérbio “tampoco”.	13, 14, 15
VI	Concordância errada, envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”), feminino, singular, junto de palavra começada por “a” ou “ha” tónicos.	16, 17, 18
VII	Concordância errada do artigo definido (“artículo determinado”) ou do determinante demonstrativo com nomes femininos/masculinos por contaminação do género gramatical português	19, 20, 21
VIII	Omissão da preposição “a” quando regida pelo verbo.	22, 23, 24
IX	Confusão entre o numeral/quantificador, o indefinido “uno” e o artigo indefinido (“artículo indeterminado”), masculino, singular, “un”.	25, 26, 27
X	Manutenção da estrutura portuguesa (o uso de hífen) em relação a infinitivos acompanhados de pronome clítico.	28, 29, 30
XI	Confusão entre a conjunção subordinativa condicional, “si”, e o pronome átono, “se”.	31, 32, 33
XII	Confusão entre “muy” e “mucho” (advérbios), ante verbos ou adjetivos/advérbios.	34, 35, 36
XIII	Alternância entre as formas “porque” (conjunção subordinativa causal) / “por qué” (locução adverbial interrogativa) / “porqué” (nome)	37, 38, 39
XIV	Confusão entre os indefinidos “ningún” y “ninguno”.	40, 41, 42

XV	Uso incorreto das formas não apocopadas dos adjetivos “bueno”/ “malo”, “primero”/“tercero”, antes de nomes masculinos no singular, e “grande”, antes de nomes no singular.	43, 44, 45
XVI	Uso não pronominal do verbo “gustar”, à semelhança da estrutura portuguesa “gostar de”.	46, 47, 48
XVII	Uso da perífrase de obrigatoriedade/necessidade portuguesa, “ter+de+infinitivo” em vez da estrutura equivalente, “tener+que+infinitivo”.	49, 50, 51
XVIII	Omissão da preposição “a” na perífrase de infinitivo com valor incoativo	52, 53, 54
XIX	Uso da perífrase portuguesa de valor durativo, “estar+a+infinitivo”, em vez da perífrase de gerúndio	55, 56, 57

Fonte: Elaboração própria.

Sempre que se revele pertinente para a nossa análise, referir-nos-emos a perguntas individuais dentro de um determinado grupo.

Passemos, então, à análise da Categoria I, ilustrada na Tabela 3.

Tabela 3. Respostas à Categoria I no pré-teste

	FA	FR
Resposta correta	38	74%
Resposta por interferência	9	18%
Resposta distratora	4	8%
Total	51	100%

No Grupo I, 74% das respostas foram corretas. No entanto, 18% dos alunos optaram pelas alíneas cuja resposta incluía a adição supérflua do artigo definido (“artículo determinado”) antes de topónimos e possessivos, por interferência de L1. Apenas 8% optaram pelo distrator.

Saliente-se, porém, que, no item 2, a percentagem de respostas corretas, «b) Mi hermano trabaja en Madrid», foi de 100%, pelo que, nem a resposta por interferência, nem a distratora foram escolhidas. No entanto, o mesmo não se verificou nos restantes

dois itens. Evidencia-se, desde logo, que não houve regularidade no acerto, que a aprendizagem deste fenómeno não está ainda plenamente conseguida na interlíngua dos alunos. Simultaneamente, confirmou-se, desde o início, com a aplicação do pré-teste, a pertinência de termos optado por testar cada categoria de erro três vezes, já que nos permitiu verificar a consistência das respostas dos alunos: embora, por vezes, num item, houvesse 100% de respostas corretas, nos restantes dois itens desse grupo, a interferência de L1 fez-se sentir. As respostas distratoras obtiveram, nas perguntas 1 e 3, uma adesão de 5%, o que corresponde a 4 ocorrências de resposta num total de 34, 2 em cada 17, adesão mínima para garantir a sua eficácia, de acordo com López-Mezquita Molina (2007), pelo que não nos pareceu necessário proceder a qualquer alteração neste grupo de itens.

Na Categoria II, que testava a colocação errónea do pronome átono com função de complemento direto e indireto, a percentagem de acerto nas respostas corretas é semelhante à da Categoria I, acima dos 70%, à luz da Tabela 4.

Tabela 4. Respostas à Categoria II no pré-teste

	FA	FR
Resposta correta	37	72%
Resposta por interferência	5	10%
Resposta distratora	9	18%
Total	51	100%

Ainda assim, comprovamos que há hesitação no que toca também ao domínio desta regra gramatical, porque continua a haver uma taxa de interferência de L1, desta vez, na ordem dos 10%. No entanto, o comportamento dos distratores, nos três itens, não foi o esperado: no item 4, não obteve qualquer adesão e no item 6, apenas 1. Simultaneamente, no item 5, o distrator, «b) Los debe tomar antes de acostarse», obteve

uma adesão de quase 50%, em detrimento da alternativa a), «Debe tomarlos antes de acostarse», onde residia a interferência de L1 esperada, e que não teve qualquer ocorrência de resposta. Perante este fenómeno, somos levados a pensar que este distrator não estava, afinal, isento de contaminação de L1, já que, em português, a posição enclítica do pronome é possível, em cenários como “Sabe que os deve tomar antes de se deitar” e que esta interferência foi aqui mais forte do que a que, *a priori*, esperávamos encontrar. Pelos motivos acima expostos, procedemos, assim, à alteração de todos os distratores da Categoria II. Neste caso, a alternativa consistia em substituir, em todos os distratores deste grupo, o pronome de Complemento Direto “lo”, pelo de Complemento Indireto, “le”, fenómeno que não implica qualquer interferência de L1.

Uma vez mais confirmamos que não há consistência nas aprendizagens e que a L1 ainda interfere na interlíngua dos respondentes, facto que seria ainda mais evidente, como referimos anteriormente, se tivéssemos optado por um teste de resposta aberta, que, no entanto, sabemos, não servia os propósitos desta investigação. Porém, como veremos mais adiante, a transferência negativa de L1 vai acentuar-se.

Na Categoria III, que incidia sobre o uso erróneo do pronome átono, “lo”, em vez do artigo definido (“artículo determinado”), “el”, a presença da interferência de L1 continua a ser ténue, uma vez que a percentagem de respostas corretas ultrapassa os 80%, tal como se pode ver na Tabela 5.

Tabela 5. Respostas à Categoria III no pré-teste

	FA	FR
Resposta correta	42	82%
Resposta por interferência	9	18%
Resposta distratora	0	0%
Total	51	100%

Voltamos a reiterar que, caso fosse uma pergunta de resposta aberta, do tipo “Escreva a seguinte frase em espanhol correto: O homem que está ao lado da Paula é o seu namorado”, a interferência de L1 acima referida tornar-se-ia mais patente.

Concomitantemente, a ausência de adesão aos distratores levou-nos a ponderar reformular essas alternativas de resposta, cuja construção, porém, se revelara, desde o início, mais complicada, dada a natureza desta categoria de erro. Trata-se de um item em que foi particularmente difícil criar uma alternativa plausível, sendo que as propostas que utilizámos no pré-teste, ainda assim, e como corroboraram, quer os pares consultados, quer o painel de especialistas, eram as mais viáveis. Por este motivo, contrariamente ao que acontecera relativamente aos distratores da Categoria II, decidimos, neste caso, manter estas respostas no formato final do formulário a aplicar no estudo empírico propriamente dito.

Na Categoria IV, que testava o uso de “más” (advérbio) em vez de “pero” (conjunção coordenativa adversativa), a taxa de respostas por interferência é baixa, não ultrapassando os 10%, conforme se observa na Tabela 6.

Tabela 6. Respostas à Categoria IV no pré-teste

	FA	FR
Resposta correta	44	86%
Resposta por interferência	5	10%
Resposta distratora	2	4%
Total	51	100%

No entanto, destaquemos que, novamente, não há consistência na interlíngua de alguns alunos, no que toca à consolidação deste conhecimento, já que, no primeiro item desta categoria, o item nº10, houve 100% de respostas corretas, sendo que essa percentagem reduz para 94%, no item nº11, e para 65% no item nº12.

Já os distratores só obtiveram adesão no último item da categoria, com uma percentagem na ordem dos 12%. Impunha-se, portanto, ponderar novamente a necessidade de alterar os distratores dos itens nº10 e nº11. Contudo, à semelhança do que acontecera na Categoria III, não foi possível criar outra alternativa pertinente, tendo as propostas do pré-teste sido consideradas pelos pares consultados como as mais viáveis. Por este motivo, não foram feitas alterações às respostas distratoras destes itens no formato final do inquérito.

Na Categoria V, vemos intensificar-se significativamente a atração de L1 na interlíngua dos alunos, como se pode confirmar na Tabela 7, uma vez que as respostas por interferência representam 51% do total. Trata-se do uso de “también no”, adaptação do português, em vez do advérbio “tampoco”.

As respostas distratoras, «13. b) Yo tampoco no consigo terminar de ver esa película», «14. a) ¿No vas a la fiesta? Ella sí» e «15. c) Vosotros tampoco no vais a participar» não foram suficientemente eficazes, com uma taxa de adesão de 4%. Porém, pelas mesmas razões pelas quais não foi possível alterar os distratores nas Categorias III e IV, não o fizemos também aqui.

Tabela 7. Respostas à Categoria V no pré-teste

	FA	FR
Resposta correta	23	45%
Resposta por interferência	26	51%
Resposta distratora	2	4%
Total	51	100%

Na Categoria VI, como demonstra a Tabela 8, a interferência de L1 atinge quase os 70%, mantendo a tendência ascendente. De facto, os erros de concordância envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”), feminino, singular, junto de

palavra começada por “a” ou “ha” tónicos estão entre as categorias com mais ocorrências neste pré-teste.

Tabela 8. Respostas à Categoria VI no pré-teste

	FA	FR
Resposta correta	11	21%
Resposta por interferência	35	69%
Resposta distratora	5	10%
Total	51	100%

O desempenho da resposta distratora foi o esperado apenas no item nº16, com uma frequência absoluta de 4 em 17 ocorrências, ao passo que no item 18 obteve apenas 1, e no item 17, nenhuma adesão. No entanto, uma vez mais, estávamos perante uma categoria de itens em que foi muito difícil criar uma alternativa plausível, sendo que as propostas que utilizámos no pré-teste obtiveram a aprovação, seja dos pares consultados, seja do painel de especialistas, pelo que resolvemos não alterar as respostas distratoras destes itens no inquérito final.

Na Categoria VII, atinge-se o valor máximo das respostas por interferência de L1 nesta fase do pré-teste, que atinge quase os 80%, como se observa na Tabela 9. Trata-se, aqui, de erros de concordância envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”) ou o determinante demonstrativo, junto de femininos/masculinos irregulares relativamente a L1.

Tabela 9. Respostas à Categoria VII no pré-teste

	FA	FR
Resposta correta	7	14%
Resposta por interferência	40	78%
Resposta distratora	4	8%
Total	51	100%

Uma vez mais, a adesão aos distratores foi parca, tendo apenas conseguido o seu objetivo no item 19, com três ocorrências em dezassete respostas, o que equivale a quase 18% das respostas. No item 20, houve apenas uma ocorrência da resposta distratora, ao passo que o item 21 não obteve nenhuma. Porém, pelos motivos expostos a respeito desta questão na Categoria VI, não procedemos a qualquer alteração na sua formulação: com efeito, qualquer outra alternativa seria seguramente entendida como “descartável” ou então teria necessariamente de conter outra contaminação de L1, corrompendo assim a pretensão de neutralidade que se pretendia para os distratores, facto a evitar para não perturbar a leitura e análise dos dados.

Na Categoria VIII, onde se testava a omissão da preposição “a” quando regida pelo verbo, a presença da interferência de L1 na interlíngua dos respondentes é notória, com uma percentagem acima dos 60%, conforme a Tabela 10.

Tabela 10. Respostas à Categoria VIII no pré-teste

	FA	FR
Resposta correta	16	31%
Resposta por interferência	32	63%
Resposta distratora	3	6%
Total	51	100%

Relativamente aos distratores, exceção feita ao distrator do item 23, que obteve uma taxa de adesão de 12%, tiveram um comportamento abaixo dos 8% recomendados (López-Mezquita Molina, 2007); todavia, era novamente impossível criar outras alternativas de resposta, sustentados pelos argumentos apresentados a propósito de Categorias como a VI ou VII.

Na Categoria IX, a tendência de contaminação inverte-se e a atração exercida por L1 na interlíngua dos respondentes do pré-teste decresce consideravelmente,

ficando-se pelos 12%. De facto, conforme se pode confirmar na Tabela 11, quase 80% dos alunos responde acertadamente, distinguindo adequadamente o numeral/quantificador, o indefinido “uno” e o artigo indefinido (“artículo indeterminado”), masculino, singular, “un”.

Tabela 11. Respostas à Categoria IX no pré-teste

	FA	FR
Resposta correta	40	78%
Resposta por interferência	6	12%
Resposta distratora	5	10%
Total	51	100%

Quanto às respostas distratoras, apenas no item 27 não se atingiu a percentagem mínima pré-estabelecida; contudo, não há lugar a qualquer alteração, pelas razões explanadas já a este respeito na análise da Categoria VI.

Na Categoria X, assistimos a um fenómeno, de algum modo, inusitado e que corrobora, uma vez mais, a importância da realização do pré-teste: as respostas distratoras obtiveram, em dois dos três itens que constituíam este grupo, a saber, nos itens 29 e 30, maior percentagem de respostas, do que a respostas corretas e do que as respostas por interferência, o que perfaz uma percentagem total de quase 50%, como se pode consultar na Tabela 12.

Tabela 12. Respostas à Categoria X no pré-teste

	FA	FR
Resposta correta	22	43%
Resposta por interferência	4	8%
Resposta distratora	25	49%
Total	51	100%

Só no item 28 é que a percentagem de respostas corretas (com 65% de ocorrências) ultrapassa as respostas distratoras (com 29% de ocorrências), ainda assim com uma percentagem bastante superior às respostas por interferência (que atingem pouco mais do que 5%). Dito fenómeno levou-nos à reflexão e à conclusão de que as respostas distratoras não estavam isentas de contaminação de L1, neste caso da língua do quotidiano oral, com alguma influência do calão, onde a posição do pronome em português é mais flexível do que em espanhol.

Além disso, tendo optado apenas por itens de resposta fechada, estávamos conscientes de que haveria azo a menos interferências de L1, particularmente em casos mais flagrantes como este, do uso de hífen junto a infinitivos acompanhados de pronome clítico. Isto explica também parcialmente a maior atração exercida pelos distratores.

Pareceu-nos, portanto, inevitável alterar os distratores neste grupo de itens. Neste caso, a alternativa viável era substituir em cada item o tipo de pronome de complemento, para contrariar o que constava no enunciado em português, complemento direto por indireto e vice-versa, para tornar a resposta neutra, sem contaminações de L1.

Na Categoria XI, que testava a confusão entre a conjunção subordinativa condicional, “si”, e o pronome átono, “se”, a maioria dos respondentes do pré-teste opta pela resposta correta, conforme é observável na Tabela 13. A interferência de L1 faz-se

sentir em 22% das respostas, percentagem ligeiramente superior à conseguida pelos distratores.

Tabela 13. Respostas à Categoria XI no pré-teste

	FA	FR
Resposta correta	29	57%
Resposta por interferência	11	22%
Resposta distratora	11	21%
Total	51	100%

Neste caso, não nos pareceu necessário proceder a qualquer alteração nos distratores.

Na Categoria XII, referente à confusão entre “muy” e “mucho” (advérbios), perante verbos ou adjetivos/advérbios, a interferência de L1 não foi significativa, uma vez que atingiu apenas 10% do total das respostas, tendo mais de 80% dos alunos respondido corretamente, conforme se ilustra na Tabela 14.

Tabela 14. Respostas à Categoria XII no pré-teste

	FA	FR
Resposta correta	42	82%
Resposta por interferência	5	10%
Resposta distratora	4	8%
Total	51	100%

A taxa de adesão aos distratores atinge, neste grupo, a adesão mínima pré-estabelecida, embora, individualmente, só no item 36 tenha obtido 2 ocorrências em 17. No entanto, este era uma categoria onde já se verificara, à semelhança da VII e da IX, que seria impossível criar outra opção minimamente plausível.

Na Categoria XIII, que concerne a alternância entre as formas “porque” (conjunção subordinativa causal) / “por qué” (locução adverbial interrogativa) / “porqué” (nome), repete-se o fenômeno que detetámos na X: as respostas distratoras obtiveram, em dois dos três itens que constituíam este grupo, a saber, nos itens 37 e 38, maior percentagem de respostas, do que a respostas corretas e do que as respostas por interferência, o que representa, no total, uma percentagem de adesão aos distratores acima dos 40%, como se pode observar na Tabela 15. Este fenómeno atesta o papel fundamental do pré-teste, neste caso, na deteção de incoerências na elaboração das perguntas.

Tabela 15. Respostas à Categoria XIII no pré-teste

	FA	FR
Resposta correta	18	35%
Resposta por interferência	11	22%
Resposta distratora	22	43%
Total	51	100%

Só no item 39 é que a percentagem de respostas corretas (com 41% de ocorrências) ultrapassa as respostas distratoras (com 35% de ocorrências), ainda assim com uma percentagem bastante superior às respostas por interferência (que atingem 24%). Dito fenómeno levou-nos à reflexão e à conclusão de que as respostas distratoras não estavam isentas de contaminação de L1, uma vez que a opção que é apresentada aos inquiridos é quase idêntica à da forma da interferência, sendo que, em termos de grafia, a única diferença reside no acento, muito embora seja um acento distintivo, que demarca o nome “porqué” (que existe, em iguais circunstâncias, em português e

espanhol) da conjunção subordinativa causal, “porque”, que se usa, em português, em orações interrogativas como advérbio interrogativo .

Por estes motivos, afigurou-se-nos essencial alterar os distratores deste grupo de itens. Neste caso, a alternativa possível era substituir, em todas as respostas distratoras, “porqué” por “para qué”.

Na Categoria XIV, a maior parte dos inquiridos opta pelas alternativas corretas, conforme se atesta na Tabela 16. Apenas 27% dos participantes no pré-teste manifesta a confusão entre os indefinidos “ningún” y “ninguno”.

Tabela 16. Respostas à Categoria XIV no pré-teste

	FA	FR
Resposta correta	33	65%
Resposta por interferência	14	27%
Resposta distratora	4	8%
Total	51	100%

A taxa de adesão aos distratores atinge, neste grupo, a adesão mínima pré-estabelecida, embora, individualmente, só no item 42 tenha obtido 2 ocorrências em 17. No entanto, esta era uma categoria onde já se verificara, à semelhança da VI ou da IX, que seria impossível criar outras opções minimamente plausíveis.

Na Categoria XV, cujo propósito era verificar o uso incorreto das formas não apocopadas dos adjetivos “bueno”/ “malo”, “primero”/“tercero”, antes de nomes no masculino, singular, e “grande”, antes de nomes no singular, a presença da interferência de L1 é bastante significativa, já que alcança uma percentagem superior a 60%. As restantes respostas são as corretas, pelo que, neste grupo de itens, os distratores não obtiveram qualquer adesão, como se pode verificar através da consulta da Tabela 17.

Tabela 17. Respostas à Categoria XV no pré-teste

	FA	FR
Resposta correta	19	37%
Resposta por interferência	32	63%
Resposta distratora	0	0%
Total	51	100%

Tratava-se, desde o início, de um grupo de distratores difícil de criar, e, como a discussão com os pares corroborou, sem outras hipóteses de resposta, pelo que, como os distratores eram considerados neutros para a análise dos dados, à semelhança de grupos de itens como o VI, o IX e o XIV, em que estas respostas não acarretavam qualquer contaminação de L1 que pudessem enviesar os resultados, resolveu-se não proceder a qualquer alteração.

Na Categoria XVI, onde se testava o uso não pronominal do verbo “gustar”, por interferência da estrutura portuguesa “gostar de”, as percentagens distribuem-se de forma homogênea pelas três alternativas, conforme ilustrado pela Tabela 18: de facto, ainda que a resposta correta seja a mais concorrida, a resposta por interferência diferencia-se apenas por menos 12% de ocorrências, com 31%, o que representa já uma taxa significativa de interferência. Além disso, se somadas as percentagens de resposta por interferência de L1 e de respostas neutras, verificamos que a maioria dos inquiridos continua a ter dúvidas nesta questão, pelo que lançamos novamente a dúvida: caso as perguntas não pedissem uma resposta fechada, eventualmente a percentagem de interferências seria mais acentuada.

Tabela 18. Respostas à Categoria XVI no pré-teste

	FA	FR
Resposta correta	22	43%
Resposta por interferência	16	31%
Resposta distratora	13	26%
Total	51	100%

Quanto aos distratores deste grupo de itens, considerou-se não haver lugar a quaisquer alterações ao questionário, dada a adesão conseguida no pré-teste.

Na Categoria XVII, que verificava se se utilizava a perífrase de obrigatoriedade ou necessidade portuguesa, “ter + de + infinitivo”, em vez da estrutura equivalente, “tener + que + infinitivo”, mais de 60% dos inquiridos optou pelas respostas corretas. Ainda assim, como revelado na Tabela 19, quase 30% denotou a interferência de L1 na sua resposta.

Tabela 19. Respostas à Categoria XVII no pré-teste

	FA	FR
Resposta correta	31	61%
Resposta por interferência	15	29%
Resposta distratora	5	10%
Total	51	100%

No que respeita os distratores, individualmente, a alínea c do item 50 conseguiu uma adesão de 24%, sendo que no item 51 a resposta distratora não ultrapassou os 5%, não tendo obtido qualquer ocorrência no item 49. Sendo que o distrator era, nos três itens, de idêntica natureza, nota-se, uma vez mais, insegurança na interlíngua dos alunos. Este fenómeno veio reforçar a nossa decisão de alterar apenas os distratores que

acusaram contaminação de L1 e /ou quando seja possível introduzir uma alternativa viável.

Na Categoria XVIII, cuja finalidade era testar a omissão da preposição “a” na perífrase de infinitivo com valor incoativo, a maioria dos participantes do pré-teste respondeu acertadamente, conforme o exposto na Tabela 20. No entanto, a taxa de respostas por interferência de L1 foi de 35%, o que consideramos uma taxa significativa, dado tratar-se de um teste de resposta fechada.

Tabela 20. Respostas à Categoria XVIII no pré-teste

	FA	FR
Resposta correta	30	59%
Resposta por interferência	18	35%
Resposta distratora	3	6%
Total	51	100%

Quanto aos distratores, à exceção do item 51, que tem o comportamento esperado, a taxa de resposta não alcançou os requisitos de plausibilidade. Contudo, à semelhança do que registámos para as Categorias VI, IX, XIV e XV, resolvemos não forçar a criação de outra alternativa que, como vimos, nada acrescentaria aos objetivos desta investigação.

Na Categoria XIX, que incidia sobre o uso da perífrase portuguesa de valor durativo, “estar+a+infinitivo”, em vez da perífrase de gerúndio, a esmagadora maioria teve um desempenho positivo, como se conclui da leitura da Tabela 21, tendo menos de 15% dos inquiridos optado pela resposta por interferência de L1, o que se considera uma adesão pouco significativa.

Tabela 21. Respostas à Categoria XIX no pré-teste

	FA	FR
Resposta correta	38	74%
Resposta por interferência	7	14%
Resposta distratora	6	12%
Total	51	100%

Os distratores, por sua vez, superaram, na generalidade, o comportamento previsto, pelo que não foi necessário proceder a nenhuma alteração. Apenas no item 55, o distrator, «c) Qué estás hecho, María?», não obteve nenhuma adesão. Confirmamos, mais uma vez, que nem sempre a resposta dos alunos é consistente, revelando alguma insegurança na sua interlíngua.

Em suma, este pré-teste veio mostrar a presença de interferências de L1 na interlíngua de alunos portugueses a aprender ELE no 10.º ano de escolaridade, nível 4, correspondente a um nível B1 do QECR (Conselho da Europa, 2001), ao mesmo nível daqueles que a investigação de Arias Méndez (2011) evidencia para alunos de ELE no Ensino Superior.

A leitura da Figura 12 permite-nos identificar as interferências que mais se fizeram sentir neste grupo de alunos.

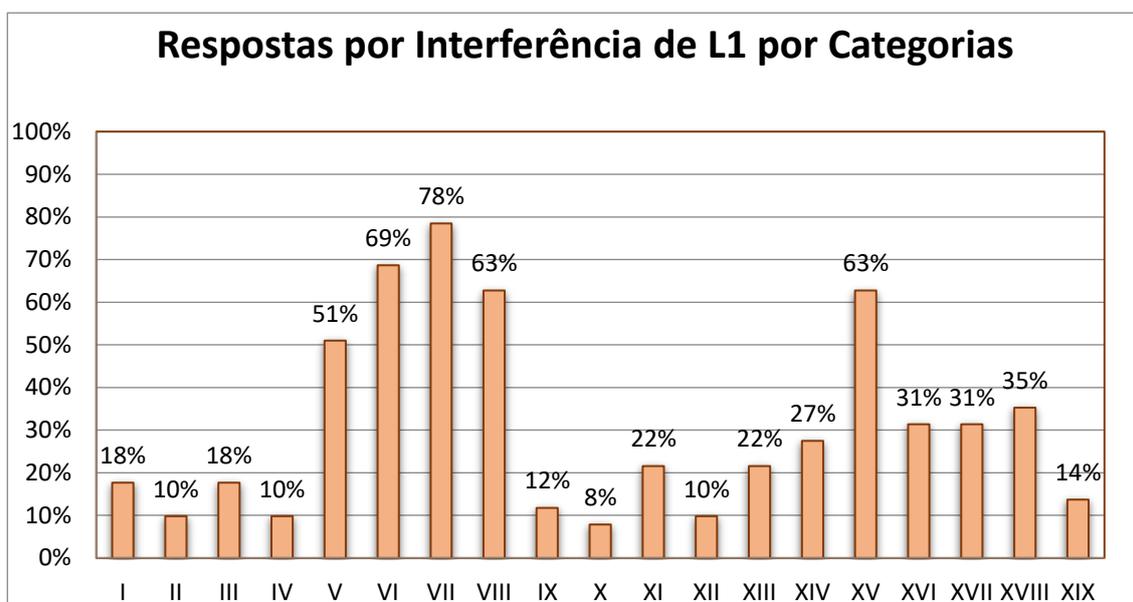


Figura 12. Distribuição das Respostas por Interferência de L1 por Categorias na Turma do Pré-Teste

Assim, por ordem crescente de importância, aquelas onde mais se manifestou a contaminação de L1 foram as categorias:

- XVI: Uso não pronominal do verbo “gustar”, à semelhança da estrutura portuguesa “gostar de”.
- XVII: Uso da perífrase de obrigatoriedade/necessidade portuguesa, “ter+de+infinitivo”, em vez da estrutura equivalente, “tener+que+infinitivo”.
- XVIII: Omissão da preposição “a” na perífrase de infinitivo com valor incoativo.

- V: Uso de “también no”, adaptação do português, em vez do advérbio “tampoco”.
- VIII: Omissão da preposição “a” quando regida pelo verbo.
- XV: Uso incorreto das formas não apocopadas dos adjetivos “bueno”/ “malo”, “primero”/“tercero”, antes de nomes masculinos no singular, e “grande”, antes de nomes no singular.
- VI: Concordância errada, envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”), feminino, singular, junto de palavra começada por “a” ou “ha” tónicos.
- VII: Concordância errada, envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”) ou o determinante demonstrativo junto de nomes femininos/masculinos por contaminação do género gramatical português.

Depois da aplicação do questionário na sua versão final, será interessante verificar se haverá coincidência em, pelo menos, alguns destes grupos de resposta onde a interferência de L1 mais se faz sentir.

Simultaneamente, uma percentagem de acertos nas respostas a) superior aos 50%, corroborada pela Tabela 22, aponta para uma taxa de motivação e empenho alta, por parte dos alunos, pois, como vimos no subcapítulo sobre a elaboração do questionário, de acordo com López-Mezquita Molina (2007), alguns alunos, quando respondem ao acaso, evitam a primeira alternativa de resposta em itens de escolha múltipla.

Tabela 22. Acertos dos participantes do pré-teste nas alternativas a)

Acertos Respostas a)	FA	FR
Pergunta 3	9	53%
Pergunta 6	15	88%
Pergunta 8	15	88%
Pergunta 15	8	47%
Pergunta 16	3	18%
Pergunta 18	2	12%
Pergunta 19	2	12%
Pergunta 22	2	12%
Pergunta 27	15	88%
Pergunta 28	11	65%
Pergunta 30	4	24%
Pergunta 33	10	59%
Pergunta 34	13	76%
Pergunta 35	15	88%
Pergunta 38	5	29%
Pergunta 41	10	59%
Pergunta 43	5	29%
Pergunta 46	11	65%
Pergunta 50	8	47%
Pergunta 52	12	71%
Pergunta 54	9	53%
Pergunta 55	15	88%
Pergunta 57	12	71%
Média	9,2	54%

Por outro lado, o facto de não ter havido queixas por parte dos participantes a respeito da ordem de apresentação dos itens e de não ter havido respostas em branco levou-nos a considerar que essa ordem era adequada, pelo que não se procedeu a qualquer alteração nesse âmbito.

Confirmou-se igualmente que a extensão do teste era apropriada, uma vez que o tempo máximo de resposta por parte dos participantes foi de 20 minutos, sendo que se

pretendia, antes da implementação do questionário, que a sua aplicação não ultrapassasse os 45 minutos, já que, como explicámos anteriormente, os primeiros 15 minutos de aula seriam dedicados à apresentação da investigação e aos preparativos necessários.

Em suma, feitas as alterações possíveis aos distratores acima referidos, chegámos à versão final do inquérito, o Teste 1, doravante T1 (Apêndice 14), a aplicar nas turmas participantes no estudo, e respetivas soluções (Apêndice 15).

3.3 A Implementação do T1

Feitas as modificações sugeridas pelo pré-teste ao nosso inquérito por questionário, estavam reunidas condições para passar à sua aplicação nas turmas participantes.

Em cada uma das escolas participantes, a investigadora reuniu previamente com os docentes titulares das turmas, a quem explicou os propósitos da sua investigação, dando-lhes conta das várias etapas da mesma, solicitando-lhes colaboração. Depois de obter parecer favorável dos docentes, dirigiu à Direção dos Agrupamentos a que pertenciam essas escolas um pedido de autorização para implementação do estudo empírico (Apêndice 16), contextualizando-o e explicando as suas várias fases. Assim recomenda Elliott (1990):

Cuando el consejo de dirección no ha estado implicado o no ha sido consultado en la etapa de planificación, sus miembros pueden reaccionar de un modo negativo cuando posteriormente se pida su cooperación para asegurar el acceso del profesor investigador a los datos. (p. 42)

Depois de aprovada esta intervenção pelos Diretores dos Agrupamentos, procedeu-se à aplicação dos inquéritos nas escolas, mediante processo, em todas,

semelhante: nas diferentes turmas, os docentes titulares acolheram a investigadora e apresentaram-na aos alunos no início de uma aula, em data previamente acordada entre ambos; depois de uma breve explicação dos objetivos do estudo, as instruções de preenchimento foram dadas através da já referida apresentação em Powerpoint (Apêndice 13); posto isto, os alunos acompanharam a investigadora a uma sala de informática onde acederam à plataforma *moodle* e deram resposta aos questionários.

3.3.1. Recolha e tratamento dos dados do Teste 1 para preparação da intervenção em sala de aula.

A análise dos resultados do teste antes da intervenção (T1) permitiu-nos identificar as categorias de respostas mais problemáticas, dando-nos, assim, a oportunidade de seleccionar os erros por interferência do português na aprendizagem do espanhol a trabalhar em sala de aula. Tratou-se, portanto, de uma etapa crucial para desenvolver esta investigação-ação.

Antes, porém, de mergulhar nos meandros das respostas ao nosso inquérito por questionário, faremos uma breve caracterização dos participantes neste estudo.

3.3.1.1. Caracterização dos participantes.

Como se pode observar na Tabela 23, os participantes do T1 tinham, na sua maioria, 16 anos. Dito valor, a par do cálculo da moda (15 anos), corresponde ao da idade típica de alunos a frequentar o 10.º ano de escolaridade.

Tabela 23. Idades dos participantes no T1

Média de idades	16
Moda	15
Valor máximo	18
Valor mínimo	15

O grupo de participantes era constituído por um total de cento e dezassete alunos, dos quais 60%, isto é, 70 pessoas, eram raparigas, tal como apresentamos no gráfico da Figura 13.

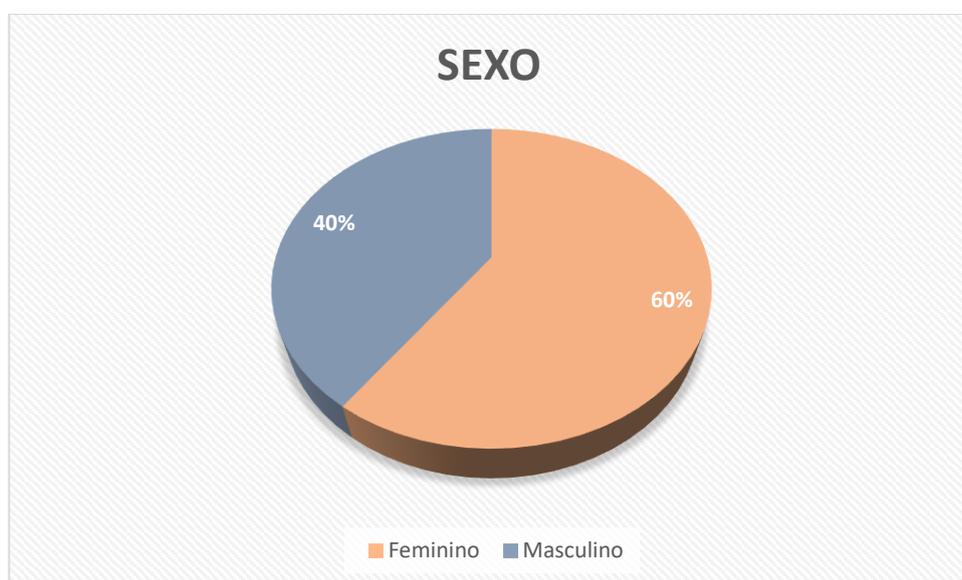


Figura 13. Distribuição dos participantes no T1 por Sexo

Esta distribuição é muito semelhante à dos participantes no pré-teste, conforme a Figura 11.

3.3.1.2. Análise e tratamento dos dados do T1

Passemos, então, à análise da primeira categoria de itens, cujo elenco figura no Quadro 4.

Tabela 24. Respostas à Categoria I no T1

	FA	FR
Resposta correta	245	70%
Resposta por interferência	64	18%
Resposta distratora	42	12%
Total	351	100%

Como se constata pela Tabela 24, na Categoria I, 70% das respostas foram corretas. Apenas 18% dos alunos optaram pelas alíneas cuja resposta incluía a adição supérflua do artigo definido (“artículo determinado”) antes de topónimos e possessivos, por interferência de L1.

Na Categoria II, que testava a colocação errônea do pronome átono com função de complemento direto e indireto, a percentagem de acerto nas respostas corretas ultrapassa os 80%, de acordo com a Tabela 25. A interferência de L1 é, como vemos, pouco representativa: não atinge os 15%.

Tabela 25. Respostas à Categoria II no T1

	FA	FR
Resposta correta	284	81%
Resposta por interferência	46	13%
Resposta distratora	21	6%
Total	351	100%

Na Categoria III, que incidia sobre o uso errôneo do pronome átono, “lo”, em vez do artigo definido (“artículo determinado”), “el”, a presença da interferência de L1 começa a fazer-se sentir de forma mais acentuada, uma vez que a sua percentagem ultrapassa já os 30%, tal como se pode ver na Tabela 26.

Tabela 26. Respostas à Categoria III no T1

	FA	FR
Resposta correta	233	67%
Resposta por interferência	113	32%
Resposta distratora	5	1%
Total	351	100%

Na Categoria IV, que testava o uso de “más” (advérbio) em vez de “pero” (conjunção coordenativa adversativa), a taxa de respostas por interferência é muito baixa, não ultrapassando os 5%, conforme se observa na Tabela 27.

Tabela 27. Respostas à Categoria IV no T1

	FA	FR
Resposta correta	310	88%
Resposta por interferência	17	5%
Resposta distratora	24	7%
Total	351	100%

Já na Categoria V, vemos intensificar-se, significativamente, a atração de L1 na interlíngua dos alunos, como se pode confirmar na Tabela 28, uma vez que as respostas por interferência representam 41% do total. Trata-se do uso de “también no”, adaptação do português, em vez do advérbio “tampoco”. Este é um dos grupos de erros com maior transferência negativa de L1.

Tabela 28. Respostas à Categoria V no T1

	FA	FR
Resposta correta	175	50%
Resposta por interferência	143	41%
Resposta distratora	33	9%
Total	351	100%

Na Categoria VI, como demonstra a Tabela 29, a interferência de L1 atinge os 57%. De facto, os erros de concordância envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”), feminino, singular, junto de palavra começada por “a” ou “ha” tónicos estão, como veremos mais adiante, entre as categorias com mais ocorrências no T1.

Tabela 29. Respostas à Categoria VI no T1

	FA	FR
Resposta correta	115	33%
Resposta por interferência	199	57%
Resposta distratora	37	10%
Total	351	100%

Na Categoria VII, as respostas por interferência de L1 atingem mais de 60%, como se observa na Tabela 30. Trata-se, até ao momento, da categoria de erros com maior expressão estatística. Estamos, aqui, recorde-se, perante erros de concordância envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”) ou o determinante demonstrativo, com nomes femininos/masculinos por contaminação do género gramatical de L1.

Tabela 30. Respostas à Categoria VII no T1

	FA	FR
Resposta correta	83	24%
Resposta por interferência	218	62%
Resposta distratora	50	14%
Total	351	100%

Na Categoria VIII, onde se testava a omissão da preposição “a” quando regida por um verbo, a presença da interferência de L1 na interlíngua dos respondentes é notória, com uma percentagem de 64%, conforme a Tabela 31.

Tabela 31. Respostas ao Categoria VIII no T1

	FA	FR
Resposta correta	102	29%
Resposta por interferência	223	64%
Resposta distratora	26	7%
Total	351	100%

Já na Categoria IX, a atração exercida por L1 na interlíngua dos respondentes decresceu consideravelmente, ficando-se pelos 16%. De facto, conforme se pode confirmar na Tabela 32, 74% dos alunos responde acertadamente, distinguindo adequadamente o numeral/quantificador, o indefinido “uno” e o artigo indefinido (“artículo indeterminado”), masculino, singular, “un”.

Tabela 32. Respostas à Categoria IX no T1

	FA	FR
Resposta correta	260	74%
Resposta por interferência	57	16%
Resposta distratora	34	10%
Total	351	100%

Semelhante percentagem acolhem as respostas por transferência negativa de L1 na Categoria X (“Manutenção da estrutura portuguesa – o uso de hífen – em relação a infinitivos acompanhados de pronome clítico”), conforme se constata na Tabela 33. Esta é, assim, uma das categorias menos contaminadas pela língua materna dos alunos, a par das já referidas Categorias I, II e IX.

Tabela 33. Respostas à Categoria X no T1

	FA	FR
Resposta correta	234	67%
Resposta por interferência	51	14%
Resposta distratora	66	19%
Total	351	100%

Na Categoria XI, que testava a confusão entre a conjunção subordinativa condicional, “si”, e o pronome átono, “se”, a maioria dos respondentes do pré-teste opta pela resposta correta, conforme é observável na Tabela 34. A interferência de L1 faz-se, ainda assim, sentir em 25% das respostas.

Tabela 34. Respostas à Categoria XI no T1

	FA	FR
Resposta correta	202	57%
Resposta por interferência	87	25%
Resposta distratora	62	18%
Total	351	100%

Na Categoria XII, referente à confusão entre “muy” e “mucho” (advérbios), perante verbos ou adjetivos/advérbios, a interferência de L1 não foi significativa, uma vez que atingiu apenas 16% do total das respostas, conforme se ilustra na Tabela 35, à semelhança do que se registara no Grupo IX (cf. Tabela 32, na página anterior). Com efeito, as Categorias I, II, IV, IX, X e XII estão entre as que registam menor interferência de L1.

Tabela 35. Respostas à Categoria XII no T1

	FA	FR
Resposta correta	278	79%
Resposta por interferência	55	16%
Resposta distratora	18	5%
Total	351	100%

Na Categoria XIII, verificamos um aumento considerável da percentagem de respostas por transferência negativa, como se pode ler na Tabela 36.

Tabela 36. Respostas à Categoria XIII no T1

	FA	FR
Resposta correta	198	56%
Resposta por interferência	115	33%
Resposta distratora	38	11%
Total	351	100%

Trata-se, recordemos, da alternância entre as formas “porque” (conjunção subordinativa causal) / “por qué” (preposição seguida de pronome interrogativo) / “porqué” (nome).

Na Categoria XIV, que concerne a confusão entre os indefinidos “ningún” y “ninguno”, a contaminação de L1 afetou quase 40% das respostas dos participantes no T1, de acordo com a Tabela 37.

Tabela 37. Respostas à Categoria XIV no T1

	FA	FR
Resposta correta	170	48%
Resposta por interferência	137	39%
Resposta distratora	44	13%
Total	351	100%

Na Categoria XV, cujo propósito era verificar o uso incorreto das formas não apocopadas dos adjetivos “bueno/malo”, “primero/tercero”, antes de nomes no masculino, singular, e “grande”, antes de nomes no singular, a presença da interferência de L1 é muito significativa, já que, à luz dos dados da Tabela 38, ultrapassa os 40%.

Estatisticamente falando, esta categoria está entre as que revelam maior expressão no que toca à transferência negativa de L1.

Tabela 38. Respostas à Categoria XV no T1

	FA	FR
Resposta correta	184	52%
Resposta por interferência	150	43%
Resposta distratora	17	5%
Total	351	100%

Na Categoria XVI, onde se testava o uso não pronominal do verbo “gustar”, por interferência da estrutura portuguesa “gostar de”, a interferência de L1 manifestou-se igualmente de forma significativa, pois atinge uma percentagem de 37%, como se depreende da leitura da Tabela 39.

Tabela 39. Respostas à Categoria XVI no T1

	FA	FR
Resposta correta	121	35%
Resposta por interferência	130	37%
Resposta distratora	100	28%
Total	351	100%

Na Categoria XVII, que verificava se se utilizava a perífrase de obrigatoriedade ou necessidade portuguesa, “ter + de + infinitivo”, em vez da estrutura equivalente, “tener + que + infinitivo”, a contaminação de L1 alcançou os 33%, tal como se pode observar na Tabela 40.

Tabela 40. Respostas à Categoria XVII no T1

	FA	FR
Resposta correta	206	59%
Resposta por interferência	116	33%
Resposta distratora	29	8%
Total	351	100%

Na Categoria XVIII, cuja finalidade era testar a omissão da preposição “a” na perífrase de infinitivo com valor incoativo, registamos que as respostas por interferência atingem os 30%, conforme a Tabela 41.

Tabela 41. Respostas à Categoria XVIII no T1

	FA	FR
Resposta correta	212	60%
Resposta por interferência	105	30%
Resposta distratora	34	10%
Total	351	100%

Na Categoria XIX, que incidia sobre o uso da perífrase portuguesa de valor durativo, “estar+a+infinitivo”, em vez da perífrase de gerúndio, atingiu os 25% a percentagem de respostas por transferência negativa, como registado na Tabela 42.

Tabela 42. Respostas à Categoria XIX no T1

	FA	FR
Resposta correta	225	64%
Resposta por interferência	89	25%
Resposta distratora	37	11%
Total	351	100%

A Figura 14 permite-nos ter uma perspetiva global da relevância estatística das diferentes categorias de erros por interferência de L1. Deste modo, podemos identificar, desde logo, as categorias onde esse problema mais se fez sentir, fator determinante para a nossa investigação-ação. Assim, com uma percentagem superior a 40%, destacámos, por ordem crescente, as Categorias V, XV, VI, VII e VIII. Inversamente, aquelas onde a contaminação de L1 se revelou menos atrativa, não tendo atingido os 20%, foram as Categorias I, IX/XII, X, II e IV. Entre os 25% e os 39% de interferência de L1, estão, por ordem crescente de importância, as categorias: XI e XIX (com 25%); XVIII (com 30%); III (com 32%); XIII e XVII (com 33%); XVI (com 37%); XIV (39%).

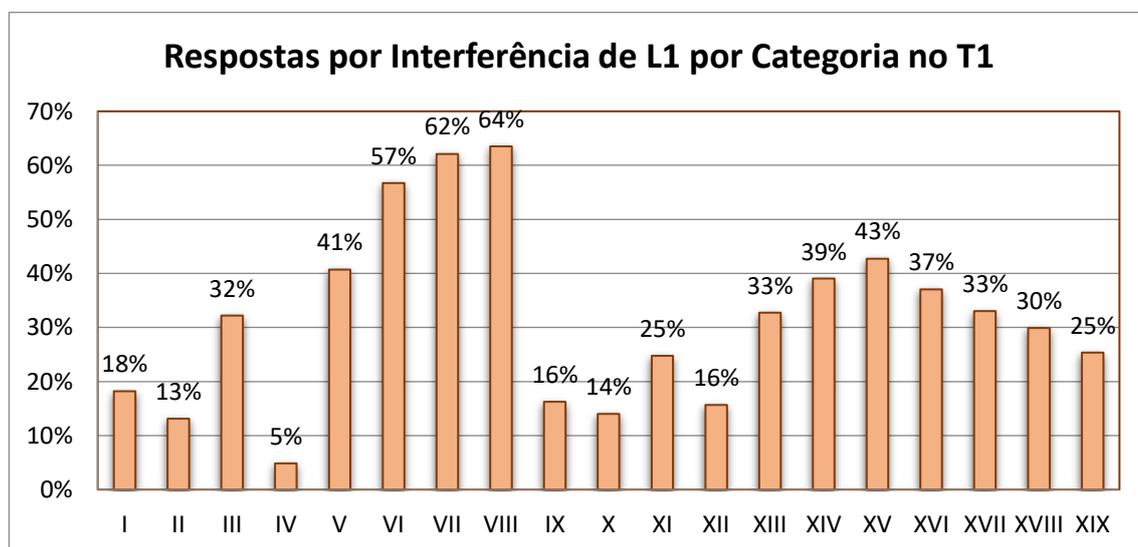


Figura 14 . Distribuição das Respostas por Interferência de L1 por Categoria no T1

Recordemos, a propósito, que, na turma do Pré-Teste os resultados tinham sido similares, conforme se pode comprovar através da consulta da Figura 15. De facto, as cinco categorias de erros mais recorrentes são as mesmas, tanto no pré-teste como no T1, ainda que com percentagens ligeiramente diferentes. Isto é mais um argumento para que se considerem estes problemas de contaminação de L1 como recorrentes em

estudantes portugueses de 10.º ano a frequentar a disciplina de Espanhol – Nível 4, como aconteceu com os alunos investigados.

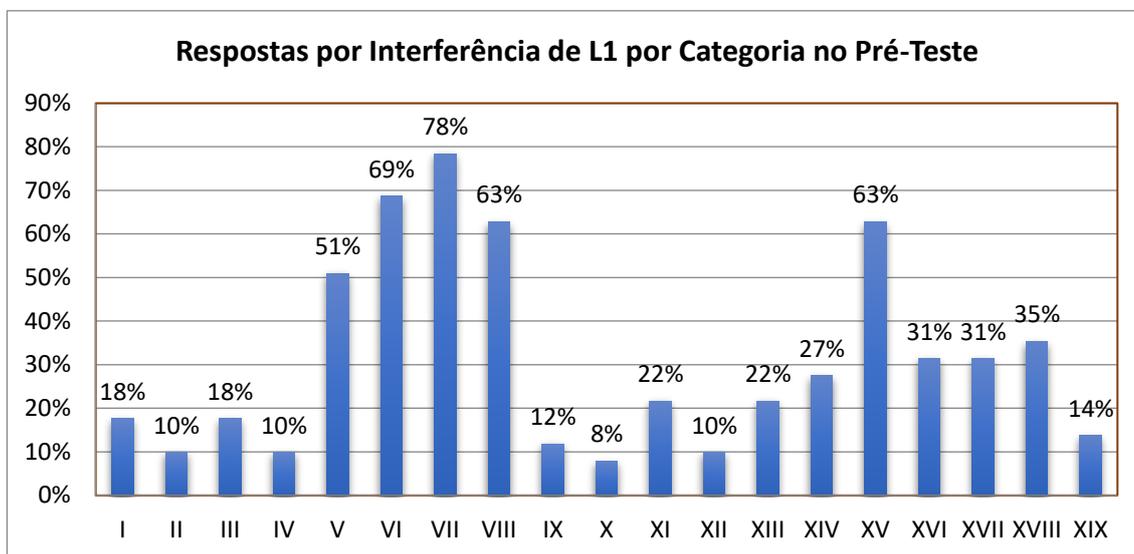


Figura 15. Distribuição das Respostas por Interferência de L1 por Categoria no Pré-Teste

De igual modo, a comparação dos resultados da turma do Pré-Teste com a turma participante no T1 permitiu identificar como menos problemáticas as categorias de resposta I, II, IV, IX e X, com percentagens iguais ou inferiores a 18%. Este fenómeno aponta, portanto, para uma menor atração exercida por L1 nestas categorias.

Tais resultados, tanto os do T1, como os do Pré-Teste, asseveraram que estes estudantes portugueses de ELE do Ensino Secundário, a preparar-se para um Nível B1, um dos Níveis Comuns de Referência de uma proficiência em língua, propostos pelo QECR (Conselho da Europa, 2001), e possivelmente outros, generalizando, cometem, em maior ou menor grau, os erros tipificados por Arias Méndez (2011), em estudo já referido, aplicado a alunos do Ensino Superior a frequentar aulas de dito nível. Esta observação dos erros mais recorrentes, estatisticamente, poderá, em termos didáticos, ser um indicador útil para os docentes de ELE em Portugal. Constituir-se-á como um

alerta para os casos mais problemáticos de interferência de L1 na interlíngua dos seus alunos e, se assim for, levá-los-á a refletir sobre quais as estratégias/ferramentas, leia-se drills (entre elas), de que dispõem para um tratamento didático eficaz de ditos problemas, que podem ser verdadeiros obstáculos à comunicação, na sua subcompetência linguística.

Ainda na análise dos resultados do T1, pareceu-nos igualmente pertinente verificar as diferenças de desempenho nas distintas turmas participantes, como se observa na Tabela 43. Aqui registamos as percentagens que cada categoria de erros obteve nas diferentes turmas participantes, a sua média e a ordenação de cada uma. Considere-se que, em primeiro lugar, surge aquela com maior ocorrência de erro e em último surge na ordem dezassete. No intervalo, ficam ordenadas decrescentemente as ocorrências das restantes categorias.

Na verdade, embora a observação das médias por si só fosse, talvez, suficiente para selecionar as categorias de erros com maior expressão estatística, considerámos que a validade e a fiabilidade das conclusões sairiam reforçadas mediante esta estratégia, já que poderia, entre as seis turmas participantes, haver desempenhos muito diferenciados, o que, de algum modo, poderia distorcer os resultados; se não for, vejamos: se numa turma participante, numa determinada categoria de resposta, houvesse uma taxa de interferência muito alta, comparativamente às restantes, o resultado médio poderia não traduzir as reais dificuldades dos alunos participantes no que toca a interferências de L1 nas suas interlínguas. Optámos, então, por complementar a Figura 15 com uma análise fina, visando uma maior clarificação, favorável, portanto, à nossa ação, uma vez que permite constatar que, relativamente às categorias de erros a selecionar para uma intervenção em sala de aula, por intermédio dos drills, assegurámos que, nas várias turmas participantes, os valores percentuais atingidos não variam

substancialmente. Por outras palavras, não há desvio-padrão significativo relativamente às percentagens de erro atingidas.

Simultaneamente, dita tabela ser-nos-á também útil aquando da análise do Teste 2, pós-intervenção (T2), pois permitir-nos-á comparar os resultados de cada turma participante antes e após a nossa ação, no sentido de clarificar as diferenças de desempenho de cada uma, particularmente no confronto entre o grupo de controlo e as restantes turmas sujeitas à intervenção por meio dos drills.

Tabela 43. Categorias de erros por interferência de L1 no T1 para as diferentes turmas participantes, do 1.º ao 17.º lugar, por ordem decrescente das ocorrências de erro

Participantes / Categorias	Turma A	Turma B	Turma C	Turma D	Turma E	Turma F	Média	Ordenação
I	31%	17%	18%	13%	23%	9%	18%	12º
II	17%	9%	12%	11%	19%	12%	13%	16º
III	44%	26%	27%	33%	42%	21%	32%	9º
IV	10%	2%	10%	2%	4%	2%	5%	17º
V	49%	48%	29%	56%	31%	30%	41%	5º
VI	72%	48%	49%	51%	65%	53%	57%	3º
VII	67%	64%	71%	62%	72%	42%	62%	2º
VIII	61%	74%	63%	62%	65%	56%	64%	1º
IX	11%	15%	29%	9%	10%	23%	16%	13º
X	17%	7%	22%	13%	17%	14%	15%	14º
XI	33%	26%	20%	27%	38%	8%	25%	11º
XII	22%	9%	6%	27%	17%	15%	16%	13º
XIII	33%	38%	33%	24%	27%	36%	33%	8º
XIV	40%	42%	33%	49%	38%	33%	39%	6º

XV	47%	35%	49%	51%	52%	29%	43%	4°
XVI	53%	32%	25%	36%	31%	39%	37%	7°
XVII	39%	38%	43%	27%	25%	24%	33%	8°
XVIII	25%	33%	29%	33%	27%	32%	30%	10°
XIX	22%	16%	27%	40%	33%	21%	25%	11°

Numa segunda etapa, passámos à seleção das categorias de itens com maior relevância estatística a trabalhar em sala de aula, mediante a criação da Tabela 44. Para este efeito, resolvemos considerar as primeiras nove categorias de erros mais recorrentes em cada turma participante, já que a partir do décimo lugar as percentagens de erros alcançadas variaram entre os 33% (na Turma A) e os 13% (na Turma D), o que demonstra, desde logo, a disparidade no desempenho individual de cada uma.

Tabela 44. Categorias de erros por Interferência de L1 mais recorrentes nas turmas participantes no T1

Participantes	Turma A	Turma B	Turma C	Turma D	Turma E	Turma F
Categorias de erros por Interferência de L1 mais recorrentes	VI (72%)	VIII (74%)	VII (71%)	VII/VIII (62%)	VII (71%)	VIII (56%)
	VII (67%)	VII (64%)	VIII (63%)	V (56%)	VI/VIII (65%)	VI (53%)
	VIII (61%)	V/VI (48%)	VI/XV (49%)	VI/XV (51%)	XV (52%)	VII (42%)
	XVI (53%)	XIV (42%)	XVII (43%)	XIV (49%)	III (42%)	XVI (39%)
	V (49%)	XIII/XVII (38%)	XIII/XIV (33%)	XIX (40%)	XI/XIV (38%)	XIII (36%)
	XV (47%)	XV (35%)	V/IX/XVII I (29%)	XVI (36%)	XIX (33%)	XIV (33%)
	III (44%)	XVIII (33%)	III/XIX (27%)	III/XVIII (33%)	V/XVI (31%)	XVIII (32%)
	XIV (40%)	XVI (32%)	XVI (25%)	XI/XII/XVI I (27%)	XIII/XV III (27%)	V (30%)

XVII (39%)	III/XI (26%)	X (22%)	XIII (24%)	XVII (25%)	XV (29%)
XI/XIII (33%)	I (17%)	XI (20%)	I/X (13%)	I (23%)	XVII (24%)

Além disso, ainda conforme a mesma tabela, nesta posição, isto é, em décimo lugar, em metade das turmas participantes, a incidência de erros por interferência de L1 não ultrapassou os 20%, o que se torna estatisticamente pouco representativo.

Assim sendo, aferimos que, nas primeiras duas posições, as categorias de erros coincidiam, ainda que com diferente expressão estatística, em cinco das seis turmas participantes: tratava-se das categorias VI, VII e VIII. Só numa das turmas registámos, em segundo lugar, a Categoria V (com um valor máximo de 56%, na Turma D), cuja presença estatística se destacou também nas outras turmas (até ao valor mínimo de 30%, na Turma F), como se verifica nesta tabela. Seguidamente, observámos que, em terceiro lugar, em metade das turmas, a categoria de erros por interferência com percentagem mais alta era a XV, tendo igualmente obtido percentagens significativas nas restantes turmas participantes (com um valor mínimo de 29%, na Turma F). Para facilitar a visualização, estas cinco categorias estão destacadas a negrito na tabela. A partir da quarta posição, verificamos que as categorias de erros com percentagens mais altas só são comuns a duas turmas e que os únicos que integraram, em alguma das turmas participantes, as primeiras posições em termos estatísticos são as categorias V e XV.

Afigurou-se-nos relevante, portanto, com base, quer nas médias, quer na análise das evidências de erro nas distintas turmas participantes, seleccionar as cinco categorias que emergiram desta análise para a nossa intervenção nesta investigação-ação. Deste modo, foram seleccionadas, por ordem decrescente de ocorrência, as categorias VIII, VII,

VI, XV e V, que atingiram uma média global de entre os 64% e os 41%, como se pode observar na Tabela 44.

Tendo em conta a natureza deste estudo, investigação-ação, e que, em linhas gerais, o que se pretende comprovar é a eficácia dos drills como ferramenta útil no tratamento didático cirúrgico de problemas de interferência de L1, consideramos que cinco categorias de erros é número suficiente para comprovar a nossa tese.

Concomitantemente, as cinco categorias selecionadas reuniam condições muito favoráveis à investigação, a saber:

- Representam o valor percentual estatisticamente mais elevado de entre todas as categorias;
- Coincidem, ainda que por apreciação subjetiva da investigadora, na sua prática docente, com as interferências que mais ocorrem na interlíngua dos estudantes que tem acompanhado na sua atividade letiva;
- Possibilitam, no tempo e no espaço, uma intervenção efetiva e adequada, de acordo com os objetivos da nossa investigação-ação. Com efeito, tornar-se-ia impraticável cumprir as normas didáticas de aplicação dos drills, tais como as apresentámos no Capítulo 2, se seleccionássemos mais do que cinco categorias. De resto, não deixaria de constituir-se como hipótese que uma só categoria de erros por interferência de L1, selecionada e trabalhada em investigação-ação, seria suficiente para demonstrar a eficiência dos drills, como objetivo primeiro no enunciado dos propósitos da nossa investigação.

Recordemos, neste passo, os erros a que se referem ditas categorias, elencadas anteriormente no Quadro 4:

- V: Uso de “también no”, adaptação do português, em vez do advérbio “tampoco”.
- VI: Concordância errada, envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”), feminino, singular, junto de palavra começada por “a” ou “ha” tónicos.
- VII: Concordância errada, envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”) ou o determinante demonstrativo com nomes femininos/masculinos por contaminação do género gramatical português.
- VIII: Omissão da preposição “a” quando regida pelo verbo.
- XV: Uso incorreto das formas não apocopadas dos adjetivos “bueno”/ “malo”, “primero”/“tercero”, antes de nomes masculinos no singular, e “grande”, antes de nomes no singular.

3.4 A Intervenção pelos Drills em Sala de Aula

3.4.1 Escolha e conceção dos drills.

O presente subcapítulo foi elaborado à luz das orientações do nosso subcapítulo 2.4.1., recorde-se, designado “Uma classificação uniformizadora – a nossa proposta de drills”.

Na seleção dos drills a implementar em sala de aula, foi tido em linha de conta que todas as categorias (C) a trabalhar eram de natureza morfológica: eram erros de concordância (C VI; C VII), ou de uso indevido de uma estrutura que não é exigida (C XV), ou o inverso (C VIII), ou ainda o uso de uma estrutura não admissível, como em C V. Em função destas características, adotamos os drills que mais se adequavam, de forma a assegurar uma abordagem o mais ampla e rica possível. Por conseguinte, foram

eleitos, por ordem crescente de dificuldade, os seguintes tipos: de repetição, de retroexpansão, de substituição, de completamento, de transformação e, finalmente, os drills de resposta.

Ponderou-se, igualmente, a sequência a adotar. De acordo com Delattre (1971) ou Cross (1992), a sua aplicação didática é feita gradualmente, pelo que decidimos, assim, proceder começando sempre pelos mais fáceis e acabando nos mais difíceis, ordem que, de alguma maneira, se expressa, na hierarquização apontada no parágrafo anterior.

Considerando, tal como se refere no *Diccionario de Términos Clave de ELE* (“Repetición mecánica”, §3), que o ideal é que a prática de uma determinada estrutura gramatical seja breve, resolvemos, em cada sessão, trabalhar as diferentes categorias de erros, em atividades curtas. Neste sentido, determinou-se que cada sessão deveria durar entre 15 a 20 minutos.

Quanto à ordem dos destinatários, seguimos as indicações de Richards e Rodgers (1998): as primeiras repetições são feitas em coro, pelo grupo-turma, depois por grupos, que podem, por exemplo, ser as filas da sala, ou por género, e, finalmente, a nível individual, para que os alunos mais tímidos, possam, gradualmente, sentir-se mais desinibidos.

Na conceção das atividades, utilizámos vocabulário adequado ao nível de referência do QECR (Conselho da Europa, 2001) e do *Programa de Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico* (Departamento da Educação Básica, 1997) para 9.º ano de escolaridade. Além disso, as propostas de trabalho criadas integraram-se nas áreas socioculturais previstas no referido programa, nomeadamente no âmbito dos tempos livres, que nos pareceu igualmente um dos temas mais motivantes para os alunos.

Simultaneamente, na implementação dos drills, socorremo-nos do uso de imagens, como recomenda Cross (1992), no sentido de contextualizar a atividade e de a aproximar do quotidiano dos participantes, de modo a impulsionar um uso da língua o mais comunicativo possível, o que remete, desde logo, para o treino dos níveis de língua do QECR (Conselho da Europa, 2001). À escolha das imagens presidiu, de igual forma, o propósito de praticar as estruturas pretendidas da língua-alvo, de uma forma contextualizada, facto que se viu facilitado mediante a introdução de animações na apresentação, aplicação bastante útil do Microsoft PowerPoint, que permite fazer aparecer a imagem pretendida no momento exato em que se revela necessária ao discurso ou descartá-la, quando a sua presença seja escusada e possa, inclusivamente, funcionar como um elemento distrator para o aluno.

Além disso, seleccionámos, sempre que pertinente, imagens relativas ao universo hispano-falante (a nível da geografia, das ciências, do desporto ou das artes, por exemplo), intercaladas, por vezes, com outras referências a nível internacional (como pinturas de Leonardo Da Vinci), numa perspetiva multicultural.

Para além do recurso a imagens que potenciavam as estruturas em causa nas categorias que visávamos trabalhar, decidimos criar um grupo de personagens, duas raparigas e dois rapazes, Concha e Lola e Javi e Paco, comuns a todas as sequências de drills e a todas as categorias. Estas personagens assumiam os atos de fala, num contexto o mais semelhante possível ao do dia-a-dia de um grupo de jovens da faixa etária dos participantes. Tais atos de fala deveriam ser, posteriormente, adotados pelos participantes como se fosse uma situação de comunicação real pelo que, em muitas circunstâncias, os alunos seriam levados a repetir a fala destas personagens como se deles se tratasse, em discurso direto, de forma a tornar o processo mais natural.

Resolveu-se, além disso, enveredar por uma abordagem puramente oral, mediante a incubação auditiva das formas corretas. O uso exclusivo de exercícios orais servia a criação ou o desenvolvimento de uma gramática implícita da língua-alvo, facilitando, posteriormente, o estudo de ditas questões de forma explícita, como, aliás, acontece na aprendizagem da língua materna. A introdução de exercícios escritos, ainda que tivesse sido ponderada, foi excluída porque queríamos verificar, de acordo com uma das questões de investigação deste estudo, pela análise dos resultados do segundo teste, se uma intervenção de natureza puramente oral seria, por si só, forte o suficiente para garantir uma menor persistência de erros por fossilização; caso recorrêssemos a uma abordagem mista, não poderíamos pronunciar-nos com validade sobre qual das abordagens teria dado mais frutos, se a escrita, se a oral. Concomitantemente, como verificámos no subcapítulo 2.5, os drills escritos são recorrentes nos manuais de ELE adotados, particularmente no que diz respeito ao treino de aspetos gramaticais, pelo que devemos considerar que fazem parte de um conjunto de atividades rotineiras em sala de aula. Porém, o seu potencial não é devidamente explorado, tendo em conta alguns vícios didáticos da sua utilização (Martín Martín, 2004). E embora considerássemos, com Cross (1992), que o recurso à escrita pode ser útil para o reforço das estruturas gramaticais, não enveredámos por essa via pois não cabia no âmbito da nossa investigação.

Concomitantemente, no processo de desenho da intervenção pelos drills, assaltou-nos uma preocupação que, sendo comum no dia-a-dia da preparação de aulas, por parte de um docente titular das suas turmas, nos pareceu particularmente premente na medida em que, para todos os efeitos, o investigador, neste caso, é visto como um intruso, um *outsider*: como criar relação/comunicação com os alunos, ao longo das cinco sessões de intervenção previstas? Como assegurar a dimensão afetiva da

aprendizagem, num contexto de investigação-ação em que o investigador não é o professor das turmas?

De facto, os fatores afetivos não devem ser descurados no processo de ensino-aprendizagem (Arnold, 2000; Foncubierta Muriel & Fonseca Mora, 2018; Mira, 2003). Para além da nossa mera presença ser, potencialmente, geradora de stress e ansiedade, o facto de termos a nosso cargo a lecionação de uma parte de algumas aulas poderia aumentar esse risco.

Desta forma, para tentar criar um ambiente emocionalmente estável, como recomenda Mira (2003) para todos (alunos, professor e investigadora), foram adotados alguns procedimentos:

- Em cada turma, a intervenção seria feita, ou no início, ou no final da aula, conforme a preferência das professoras titulares, de maneira a perturbar o mínimo possível o cumprimento da planificação respetiva.
- Tendo em conta que a investigadora não conhecia os alunos, preparou um cartão com o primeiro e último nome de cada um, que lhes seria entregue aquando do início de cada sessão, para tentar diminuir um pouco a distância, respeitando a individualidade de cada um e contribuindo para um clima mais relacional/comunicativo.
- Na seleção das imagens a apresentar nos diapositivos, optou-se, como mencionamos atrás, por ilustrações que remetessem sobretudo para o universo hispano-falante, o que, aliado a uma temática atrativa para os jovens desta faixa etária, seria, em potência, um elemento motivador. Além disso, para estimular um maior envolvimento por parte dos alunos, a partir da segunda sessão (Sessão B, como veremos mais adiante), resolvemos aproveitar algumas dessas imagens para lançar pequenos

desafios, de uma sessão para outra. Propostas simples, que não levantassem dificuldades inalcançáveis e cuja resolução não ocupasse mais de dois ou três minutos: procurar algumas diferenças entre o baralho de cartas espanhol e o português (que consta, como veremos, num dos diapositivos da apresentação em PowerPoint); procurar imagens representativas do México, país mencionado num dos diapositivos da referida apresentação em Powerpoint; trazer para a aula um tabuleiro do jogo do “Parchís”, que se poderá, mais à frente, visualizar também na supra-citada apresentação em PowerPoint. O propósito era envolver os alunos, criar uma espécie de ponte entre sessões, que os mantivesse “ligados” e expectantes, na sequência do conceito de “fluxo” de Mihaly Csikszentmihalyi (como citado em Arnold, 2000). Tratava-se, igualmente, de proporcionar-lhes outros estímulos, que pudessem dar mais significado às atividades (Arnold, 2000). Na verdade, mesmo que não realizassem a tarefa, cujo objetivo, como se percebe, não era propriamente cognitivo, tratava-se de cativá-los para a sessão seguinte. Na esteira dos autores atrás mencionados, cognição e afetividade podem, e devem, “andar de mão dadas”, pois “a relação pedagógica não se compadece da indiferença” (Mira, 2003, p. 95).

Em função de tudo o que foi exposto, foi, então, criado o Roteiro de Conteúdos 1 (Apêndice 17), documento que guiaria a nossa intervenção e que deu origem à apresentação em PowerPoint intitulada “Intervenção 1” (Apêndice 18), cuja duração estimávamos que não ultrapassaria os 25 minutos.

Para cada uma das cinco categorias de erros a trabalhar na intervenção em sala de aula, no âmbito da nossa investigação-ação, programámos três drills de diferentes tipos, com base nas classificações consultadas.

Na preparação dos drills para a categoria de erros V, a saber, “Uso de ‘también no’, em vez do advérbio “tampoco”, sobretudo nos de cariz mais mecânico (Paulston & Bruder, 1976), que seriam aplicados em primeiro lugar, conforme Richards e Rodgers (1998), foi necessário recorrer sempre a frases negativas para que os alunos participantes apreendessem, por incubação auditiva, o uso correto da estrutura pretendida. Nos exercícios significativos e comunicativos (Paulston & Bruder, 1976), procedeu-se de forma a que fossem os alunos participantes a aplicar a estrutura em causa, mediante drills de completamento e de transformação, a fim de que se apropriassem, implicitamente, da regra gramatical subjacente, reunindo assim condições para que a aprendizagem desejada ocorresse e de forma a eliminar gradualmente as fossilizações da interlíngua dos alunos (Delattre, 1971; He, 2016; López García, 2016).

De igual modo, na categoria de erros VI, que concerne a concordância errada do artigo definido (“artículo determinado”), junto de palavra feminina começada por “a” ou “ha” tónicos (por exemplo, “el agua”), aos drills de repetição, seguiram-se drills de flexão, que permitiam alertar os participantes para a diferença de uso entre o artigo no singular e no plural, visto que dita exceção gramatical se verifica apenas no singular. Além disso, recorreu-se igualmente a drills de retroexpansão, na medida em que a manipulação da estrutura da frase na sua ordem inversa contribui para eliminar um erro que tende a fossilizar-se, sobretudo na mesma posição frásica.

Na categoria VII, de concordância errada do artigo definido (“artículo determinado”) ou do determinante demonstrativo com nomes femininos/masculinos por contaminação do género gramatical português (como por exemplo, “el paisaje”, que, em

português, é palavra feminina), adicionalmente aos exercícios iniciais de repetição mecânica, optámos por drills de transformação e de substituição: através dos primeiros, treinava-se o singular e o plural de alguns nomes cujo género, em espanhol, é distinto no português; os segundos levavam igualmente os participantes a refletir sobre essa diferença e a aplicá-la adequadamente em contexto, já que eram convidados a substituir um segmento de uma frase por algumas palavras, representadas mediante imagens, cujo género é diferente na sua língua materna e que tinham sido previamente introduzidos nos primeiros drills, de carácter mecânico.

Ao conceber os restantes exercícios, quer os relativos à “Omissão da preposição ‘a’ quando regida pelo verbo” (como, por exemplo, “jugar a...”), Categoria VIII das interferências estudadas, quer os referentes ao “Uso incorreto das formas não apocopadas dos adjetivos ‘grande’/ ‘primero’/ ‘tercero’/ ‘malo’/ ‘bueno’”, resolvemos manter os mesmos tipos de drills anteriormente utilizados, pelas funcionalidades já mencionadas.

Concluído o desenho dos drills a implementar, passámos a calendarizar as ações, junto das docentes titulares das diferentes turmas. Foram programadas, inicialmente, três intervenções da investigadora em aula no decorrer do 3º Período, conforme o Plano de Ação constante no Quadro 5. Acontecido isto, proceder-se-ia à aplicação do Teste 2.

Quadro 5. Plano de Ação Inicial

Semanas de Intervenção	Atividades
Semana 1	Sessão 1 (Aula 1) Sessão 2 (Aula 2)
Semana 2	Sessão 3 (Aula 3) Aplicação do Teste 2 (Aula 4)

3.4.2 Primeiro ensaio dos drills – Para uma programação mais eficaz.

Antes de passar às intervenções em sala de aula, resolvemos, porém, proceder a um ensaio, na presença de um dos orientadores desta investigação, como observador crítico, de forma a tentar compreender vários fatores de capital importância para a eficácia da mesma: a duração da sessão, a extensão dos exercícios, a adequação das imagens, a clareza e eficácia das instruções, a reação dos alunos, entre outros.

Decidimos, então, recorrer, para este efeito, à turma onde tinha sido aplicado o pré-teste, pois os alunos conheciam já a investigadora e já se tinham mostrado recetivos ao seu trabalho. Quer à docente titular, quer aos alunos, foi solicitado, ainda, que, no final da sessão, comentassem a intervenção, pronunciando-se sobre a pertinência dos exercícios utilizados ou sobre qualquer outro aspeto que considerassem adequado e que pudesse enriquecer esta experiência. De tais comentários ficaria registo nas Notas de Observação 2 (Apêndice 19).

Assim sendo, passou-se à implementação da sessão prevista, guiada pelo Roteiro de Conteúdos 1 (o já referido Apêndice 17) e apoiada na apresentação em PowerPoint intitulada “Intervenção 1” (que consta, recorde-se, como Apêndice 18).

Dita sessão foi realizada numa aula de 45 minutos, tendo ocupado a quase totalidade do tempo: 40 minutos.

A intervenção decorreu de forma serena, tendo os alunos manifestado interesse e atenção durante a sessão. Todos participaram de acordo com as instruções dadas, mostrando-se motivados. A própria docente titular “entrou no jogo” e repetiu, juntamente com os discentes.

Ainda que a turma tivesse aderido com entusiasmo às propostas de atividades, notou-se, porém, que, nos dez minutos finais, acusava já algum cansaço.

No final da sessão, alunos e professora deram feedback sobre os exercícios que tinham acabado de praticar. Não houve comentários negativos. Foi-lhes propositadamente perguntado se tinham achado que a atividade era aborrecida ou demasiado infantil. Todos recusaram. Vários alunos apontaram as seguintes vantagens, que a seguir se transcrevem:

- “Foi divertido. Repetir ajuda a perceber aquilo que dizíamos mal”;
- “Estes exercícios servem para melhorar a nossa maneira de comunicar em Espanhol”;
- “Foi útil. Este tipo de exercícios ajuda a combater a influência do Português”.

Simultaneamente, a docente acrescentou, ainda, já depois de os alunos terem deixado a sala, que um dos que se mostrou mais dinâmico na tarefa era, habitualmente, um aluno tímido e pouco participativo nos momentos de expressão oral, facto que a deixou positivamente surpreendida. Esse tinha sido, aliás, um dos discentes que declarara que os exercícios lhe pareceram úteis.

Concluímos, portanto, que a duração era o principal aspeto a melhorar. Como vimos, de acordo com Delattre (1971) ou segundo o *Diccionario de Términos Clave de ELE* (Martín Peris *et al.*, 2018. “Repetición mecánica”, §3), a aplicação dos drills deve ser feita num ritmo rápido e com uma duração limitada, para evitar a monotonia que leva à distração. Assim sendo, admitiu-se fazer sessões de 20 minutos, com uma tolerância de 5 minutos, consoante os níveis de saturação dos alunos na tarefa, observados pela investigadora.

Neste sentido, foram adotadas duas soluções para reduzir o tempo de intervenção por sessão, sem prejuízo, porém, da eficácia da mesma. Por um lado, resolveu-se diminuir a extensão, quer das frases-modelo (isto é, das frases a repetir em

cada drill), mas, sobretudo, das instruções a dar em cada exercício. Tratou-se, portanto, de encurtar as frases que eram alvo de repetição, tornando-as, ao mesmo tempo, mais incisivas e, portanto, mais eficazes. Por conseguinte, frases como “Las letras del grupo preferido de Lola están traducidas al español”, ou “Nada afecta a la concentración de Concha cuando lee un buen libro”, inseridas nos drills de repetição, a propósito da Categoria VIII, no Roteiro de Conteúdos 1, passaram, respetivamente, a “Sus letras preferidas están traducidas al español” e “Nada afecta a la concentración de Concha”.

De igual modo, as instruções foram também afinadas, de modo a imprimir-lhes um carácter mais cirúrgico, mediante um reforço do recurso a imagens e da linguagem não-verbal utilizada pelo professor, como recomenda Cross (1992). Assim, por exemplo, no drill de transformação a respeito da Categoria VII, a instrução do Roteiro de Conteúdos 1 (o já mencionado Apêndice 17), que rezava “Cambiad las frases a plural, como en el ejemplo”, sendo depois complementada necessariamente com “Y ¿si son dos viajes?” e “Y ¿si son más paisajes?”, passou a ser reforçada com o uso de imagens duplicadas no diapositivo respetivo da apresentação “Intervenção 1” (já referido como Apêndice 18), o que permitiu suprimir as últimas duas perguntas. Todo o Roteiro de Conteúdos foi reanalisado à luz destas preocupações e feitas as adaptações julgadas necessárias, o que acarretou igualmente alterações no documento em PowerPoint.

Por outro lado, para reduzir o tempo de intervenção, de modo a garantir que os participantes mantinham o máximo nível de atenção, mas sem abdicar da gradação da complexidade dos exercícios propostos, conforme Paulston e Bruder (1976) ou Cross (1992), a investigadora decidiu alternar, em cada modelo de sessão, entre dois dos três tipos de drills propostos para categoria de erros. Por conseguinte, o Roteiro de Conteúdos (RC) inicial deu origem a duas sessões de intervenção distintas, Roteiro de

Conteúdos A, ou RCA, (Apêndice 20) e Roteiro de Conteúdos B, ou RCB (Apêndice 21), que tinham em comum o primeiro drill: o drill de repetição; cada sessão apresentava, alternadamente, um segundo tipo, mais complexo, para cada categoria de erros. Desta forma, imprimia-se ainda à intervenção um elemento de variedade (Cross, 1992), no combate à monotonia, sem, no entanto, gerar demasiada dispersão nos alunos: sessão A e sessão B apresentavam um exercício em comum e um diferente, em sistema de rotatividade. Consequentemente, foi criada uma nova versão da apresentação inicial em PowerPoint, que resultou em dois documentos: “Intervenção Final – Sessão A” (Apêndice 21) e “Intervenção Final – Sessão B” (Apêndice 22). Tal desdobramento pressupôs que três sessões resultassem em seis. Este facto não só resolveu o problema do tempo excessivo tomado por cada ação, como também criou, inesperadamente, uma situação ideal, em que foi possível consolidar, por repetição, na Sessão B, as aprendizagens provavelmente realizadas na Sessão A. Se essa consolidação não acontecesse em A, uma repetição em B poderia ser a oportunidade de tal suceder. Dita alteração gerou, de uma forma emergente, maior segurança didática e investigativa nestes procedimentos.

Decidiu-se, ainda, nesta fase, introduzir, nas últimas duas sessões, alguns exercícios que permitissem uma maior autonomia na resposta por parte do aluno, em contexto mais livre, mais comunicativo. Deste modo, previu-se acrescentar, no final de cada sequência de drills, a respeito de uma categoria de erros, drills de resposta, mediante os quais os participantes seriam levados a participar em diálogo horizontal. Com efeito, considerámos que, depois de terem treinado as estruturas de maneira mais sistemática e controlada, estariam reunidas condições para introduzir formas de comunicação mais reais, na medida em que se esperava que os alunos tivessem então maior à-vontade e autonomia na resposta. Assim, por exemplo, ao aplicarem estruturas

como “Me gusta jugar a” ou “Un gran actor, para mí, es...”, que já tinham trabalhado previamente, aplicadas então a áreas temáticas do seu interesse, como sejam os seus jogos preferidos ou os seus ídolos, na nossa opinião, seria, mesmo para os alunos mais tímidos ou menos participativos, uma tarefa mais estimulante e desafiante. Desta forma, adicionámos na última aplicação, quer da Sessão A, quer da Sessão B, sessões 6 e 5, respetivamente, um drill de resposta para cada uma das cinco categorias a trabalhar. Com efeito, moveu-nos sempre uma perspetiva eclética, a convicção de que o recurso aos drills, ainda que seja um expediente supostamente “ultrapassado”, pode, se devidamente programado, auxiliar a comunicação autêntica.

Simultaneamente, a subdivisão da intervenção em duas sessões, A e B, levou-nos a alterar o Plano de Ação inicial (ver Quadro 5), como se constata no Quadro 6.

Quadro 6. Plano de Ação Reformulado: Intervenção em sala de aula

Semanas de Intervenção	Atividades
Semana 1	Sessão A (Aula 1) Sessão B (Aula 2)
Semana 2	Sessão A (Aula 3) Sessão B (Aula 4)
Semana 3	Sessão A (Aula 5) Sessão B (Aula 6)
Semana 4	Aplicação do Teste 2 (Aula 7)

3.4.3 A criação de um grupo experimental e de um grupo de controlo.

Após a implementação do T1, e antes da implementação da ação, decidimos selecionar uma turma que funcionasse como Grupo de Controlo (GC) na nossa investigação, no intuito de melhor comprovar a eficácia da intervenção programada pelos drills nos resultados dos restantes participantes, que deram, assim, origem ao

Grupo Experimental (GE). Para esse efeito, foi selecionada a Turma D. Assim sendo, o Grupo de Controlo, constituído por 15 alunos, não foi submetido à nossa ação, tendo apenas sido chamado a participar no T1 e, posteriormente, no Teste 2 (T2).

Na verdade, para determinar quais as categorias de erro mais relevantes, considerámos as respostas de todos os participantes em T1 pois interessava-nos saber, no cômputo geral, que interferências de L1 se destacavam no grupo dos 117 alunos, já que, aquando da programação da nossa intervenção, daí relevava a escolha das categorias sobre as quais incidiríamos. De facto, embora a nossa ação fosse apenas aplicada naquele que viria a ser o GE, afigurou-se-nos fundamental que as questões de natureza gramatical sobre as quais trabalhámos com o GE coincidissem, simultaneamente, com aquelas em que, também, no GC, as respostas dos participantes tinham acusado percentagens relevantes de transferência negativa de L1. Só assim poderíamos, depois, na análise do T2, pronunciar-nos, com rigor, não só sobre o efeito, como veremos a seguir, positivo, da nossa ação sobre GE, mediante um aumento das respostas corretas (RC) e uma diminuição das respostas por interferência de L1 (RI), como também sobre a não alteração significativa da percentagem de respostas por contaminação de L1 no GC. Com efeito, se não tivéssemos tido em conta também os resultados de GC no T1, para efeito de seleção das questões gramaticais que foram objeto da nossa ação, não nos teria sido possível comparar o desempenho de GC em T1 e em T2, conforme procederemos mais à frente neste capítulo; além disso, se o não tivéssemos feito, ter-nos-íamos arriscado, ainda, a que, por absurdo, os participantes de GC não tivessem tido, a priori, dificuldades dignas de relevo em nenhuma das categorias que lhes foram apresentadas em T2, pelo que, a verificar-se tal situação, pouco poderia ter acrescentado às conclusões deste estudo o recurso a um grupo de controlo. Pelo contrário, esse fator conferiu-nos maior legitimidade para aferir a

pertinência da intervenção pelos drills no GE e pronunciar-nos com propriedade sobre a pouca ou nenhuma alteração dos resultados de GC no T2, a que nos referiremos com mais pormenor nos subcapítulos 3.7.2.1. e 3.7.2.2.

3.4.4. A intervenção, programada, pelos drills em sala de aula.

A intervenção em sala de aula decorreu com normalidade, respeitando o plano de ação atrás apresentado (ver Quadro 6).

Ao longo das sessões, os alunos do GE, em termos gerais, cooperaram e envolveram-se nas atividades. A duração e a quantidade das sessões foram também as estimadas. No transcurso da nossa intervenção, deixaram, porém, de comparecer às aulas três alunos que, como viríamos a saber mais tarde, resolveram, entretanto, anular a matrícula à disciplina, pelo que, no Teste 2, viríamos a ter apenas 99 participantes do GE, e 15 do GC, o que perfaz um total de 114 alunos.

3.5. A Estrutura do Teste 2

A estrutura do Teste 2 (T2) era quase idêntica à do T1, para assegurar a fiabilidade do instrumento e, simultaneamente, a dos resultados. No entanto, desta vez, o inquérito só incidiria sobre as cinco categorias de questões trabalhadas, no GE, durante a nossa intervenção, e que, recorde-se, tinham sido aquelas onde maior percentagem de interferência de L1 tínhamos registado no T1, onde relembramos também, participaram os 117 alunos que inicialmente integravam o estudo. Neste passo, convém, portanto, recapitular que categorias eram essas, listadas anteriormente no Quadro 4, e a que erros correspondia cada uma delas:

- V: Uso de “también no”, adaptação do português, em vez do advérbio “tampoco”.

- VI: Concordância errada, envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”), feminino, singular, junto de palavra começada por “a” ou “ha” tónicos.
- VII: Concordância errada, envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”) ou o determinante demonstrativo com nomes femininos/masculinos por contaminação do género gramatical português.
- VIII: Omissão da preposição “a” quando regida pelo verbo.
- XV: Uso incorreto das formas não apocopadas dos adjetivos “bueno”/“malo”, “primero”/“tercero”, antes de nomes masculinos no singular, e “grande”, antes de nomes no singular.

Assim sendo, integram o T2 (Apêndice 24) os quinze itens de escolha múltipla (IEM), três por cada uma das cinco categorias testadas, do T1. Optámos por manter exatamente as mesmas questões, para verificar a eficácia da nossa intervenção no GE, pois o T2, nestes moldes, funcionaria como uma réplica do T1, através da qual poderíamos confirmar se as interferências de L1 tinham diminuído, após as sessões de “drillagem”. Como os participantes contactaram apenas com T1 aquando da resposta ao inquérito, e entre T1 e T2 mediarão várias semanas, considerámos que o risco de que os alunos se lembrassem ainda do que tinham respondido em T1 era quase nulo.

No entanto, resolvemos ainda acrescentar, para cada categoria, um novo item, desta vez de tradução (IT) – o que fez com que o T2, na sua forma final, constasse, portanto, de 20 questões –, que incidisse sobre o mesmo tipo de erros, sem, porém, utilizar os exemplos trabalhados nas sessões de intervenção com o GE. Desta forma, interessava-nos averiguar se os participantes do GE seriam capazes de generalizar o uso das estruturas trabalhadas durante a nossa ação a situações novas.

Ponderámos, também, em alternativa, a introdução de uma resposta aberta, mais propensa à comunicação espontânea. Contudo, cedo constatámos que esse tipo de resposta não se coadunava com o desenho desta investigação. De facto, tratando-se de um teste escrito e sendo que as estruturas onde a interferência de L1 mais se fez sentir são de natureza morfológica, revelou-se impraticável criar itens abertos, pois não havia forma de garantir que os alunos, ao responder, utilizassem a estrutura pretendida.

Além disso, ainda que se tratasse de um exercício controlado, a tradução requeria que o aluno utilizasse efetivamente as estruturas em causa – que, como vimos, em T1, acusavam, maioritariamente, contaminação de L1 – desta vez, sem que lhe fosse apresentada qualquer alternativa de resposta, ao contrário do que se verificava nas questões de escolha múltipla. A introdução destes itens permitiu-nos, portanto, investigar se, para além de diminuir a transferência negativa de L1 em circunstâncias conhecidas do aluno, já praticadas previamente durante o treino, em aula – para isso, serviram, em resumo, as questões de EM do T1 que replicámos no T2 – a intervenção por meio de drills poderia contribuir para a criação de uma gramática implícita relativamente à língua-alvo, facilitando, assim, um estudo posterior dessas mesmas questões gramaticais de forma explícita, como, aliás, acontece na aquisição da língua materna. De facto, caso a maioria dos participantes do GE acertasse nos itens de tradução, poderíamos levantar a possibilidade de haver uma capacidade, adquirida inconscientemente através dos drills, que lhes permitiu aplicar a regra a casos novos, semelhantes, mas não utilizados durante a ação. Se assim fosse, poderíamos dizer que os drills não só conduzem a acertar em aspetos onde antes se havia errado, fruto da repetição da forma correta, como também criam, nos participantes, a possibilidade de acerto por generalização, ainda que inconsciente, em situações em que a regra é a mesma. Caso tal não se verificasse e as interferências de L1 se vissem apenas reduzidas

nas respostas às questões de EM, poderíamos, ainda assim, afirmar que os drills foram eficazes, conduziram a acertos que, antes, não o tinham sido, mas apenas nos exercícios que reproduziam o treino executado, isto é, os drills revelar-se-iam limitados para possibilitar aos participantes a criação de uma gramática implícita que potenciase a forma correta em novos enunciados, que obrigassem, de facto, à aplicação da mesma regra gramatical.

3.6. A Aplicação do T2

A aplicação de T2 decorreu com normalidade, sendo que, como alertámos atrás, contávamos então com 114 dos iniciais 117 participantes.

3.7. Análise dos Resultados do T2 (Pós-Intervenção no GE)

Aplicado o segundo inquérito, após a intervenção no GE, o T2, interessa verificar se o uso dos drills foi eficaz a debelar as interferências de L1, objetivo fundamental desta investigação. Desta forma, vamos atentar nas percentagens atingidas pelo GE em cada uma das cinco categorias de erros que foram alvo da nossa ação e averiguar se as diferenças, entre o antes e o pós-intervenção, de T1 para T2, são relevantes. Simultaneamente, analisaremos também as diferenças nos resultados do GC, entre T1 e T2.

Para este efeito, resolvemos examinar, primeiramente, apenas os resultados das respostas aos IEM. Posto isto, consideraremos os resultados das respostas aos IT. Procederemos, por fim, a uma análise global.

Como questão emergente dos resultados desta investigação, impôs-se, entretanto, confrontar o desempenho linguístico de rapazes e raparigas participantes no

estudo. Assim sendo, apresenta-se, no final deste capítulo, uma reflexão sobre a performance diferenciada entre sexos, logo em T1, e depois, em T2, pois que a evolução dos resultados de T1 para T2 parece-nos ser também ela digna de reflexão: mostrará algum dos sexos maior recetividade à intervenção por meio de drills?

Porém, antes de avançar neste capítulo, importa recordar um aspeto crucial da caracterização dos participantes neste estudo.

3.7.1. Caracterização dos participantes.

A amostra era inicialmente constituída por um total de cento e dezassete alunos, os mesmos do T1. No entanto, três alunos anularam, entretanto, a matrícula na disciplina no Terceiro Período letivo e deixaram de comparecer às aulas, pelo que já não realizaram o T2. Assim sendo, na fase pós-intervenção (doravante, PI), o nosso estudo contou com 114 participantes, sendo 59% do sexo feminino (isto é, 67 raparigas) e 41% do sexo masculino (47 rapazes), como se pode observar na Figura 16.

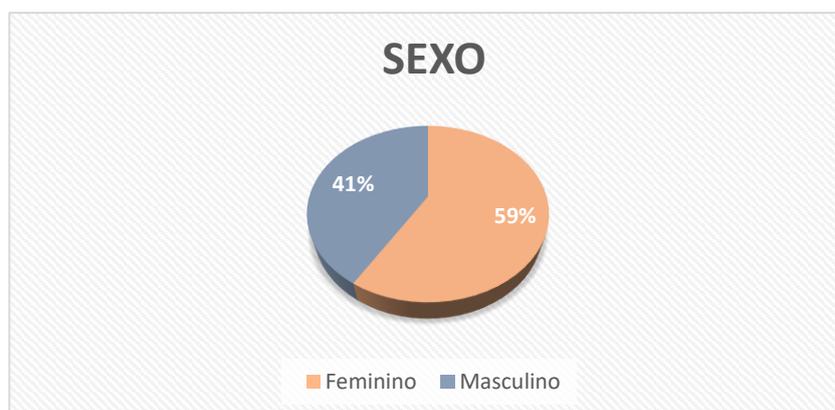


Figura 16. Distribuição dos participantes no T2 por Sexo

Como se pode observar na Tabela 45, no T2, a saída de três elementos da lista de participantes em nada alterou a idade média dos alunos: mantém-se nos 16 anos, idade típica de alunos a frequentar o 10.º ano de escolaridade.

Tabela 45. Idades dos participantes no T2

Média de idades	16
Moda	15
Valor máximo	18
Valor mínimo	15

Convém, ainda, salientar que, na fase pós-intervenção, quinze desse total de alunos pertenciam a um Grupo de Controlo, a Turma D, sobre a qual não incidiu a nossa ação. Assim sendo, os dados apresentados a respeito das respostas deste grupo serão apresentados separadamente. Desta forma, os resultados do Grupo de Controlo não afetam os resultados do grupo de participantes onde foi aplicada a ação, GE, de maneira a tornar mais visíveis as alterações, que se esperavam, positivas, no desempenho das turmas, mediante a utilização de drills.

Como se constata na Tabela 46, no Grupo de Controlo, a esmagadora maioria dos participantes pertenciam ao sexo masculino, ao passo que, no Grupo Experimental, mais de 60% eram raparigas.

Tabela 46. Distribuição dos participantes entre Grupo de Controlo e Grupo Experimental no T2

Participantes	GC		GE	
	FA	FR	FA	FR
Raparigas	4	27%	63	64%
Rapazes	11	73%	36	36%
Subtotal	15	100%	99	100%
Total GC+GE	114			

Interessa, portanto, averiguar a evolução das respostas dadas pelo GE, por comparação com o GC, de forma a apurar a eficácia da nossa intervenção, isto é, se o uso de drills foi, de facto, benéfico na atenuação do efeito da interferência de L1 na língua de confluência dos alunos, tese sobre a qual assenta a presente investigação.

Assim, embora numa primeira análise, no T1, os resultados tivessem sido considerados de forma global (n=117), para averiguação das categorias de erros mais recorrentes (ver subcapítulo 3.3.), houve, a posteriori, a necessidade de os separar também em GE (na altura com 102 participantes) e GC (os 15 participantes da Turma D), para efeitos de comparação com os resultados do T2. É em função disso que apresentamos os resultados no subcapítulo 3.7.2.1, intitulado “A interferência de L1 nas respostas do GE e do GC no T2”.

3.7.2 Análise e tratamento dos dados do T2.

3.7.2.1 A interferência de L1 nas respostas do GE e do GC no T2.

3.7.2.1.1 Itens de Escolha Múltipla (IEM).

Na sequência do que foi dito anteriormente, neste ponto, analisaremos, apenas as respostas aos Itens de Escolha Múltipla (IEM), ou seja, os itens 1, 2 e 3 (relativos à Categoria V), 5, 6 e 7 (relativos à Categoria VI), 9, 10 e 11 (relativos à Categoria VII), 13, 14 e 15 (relativos à Categoria VIII), 17, 18 e 19 (relativos à Categoria XV) do T2.

Recordemos, na Tabela 47, a distribuição das percentagens entre Respostas Corretas (RC), Respostas por Interferência de L1 (RI) e Respostas Distratoras (RD) nas cinco categorias de erros seleccionadas para intervenção, após a análise do T1. A contaminação de L1 faz-se sentir, nestas categorias, entre os 41% (Categoria V) e os 64% (Categoria 64%).

Tabela 47. Resultados de T1 nas cinco Categorias para intervenção

T1 (AI)					
<i>n=117</i>					
C	V	VI	VII	VIII	XV
RC	50%	33%	24%	29%	52%
RI	41%	57%	62%	64%	43%
RD	9%	10%	14%	7%	5%

Nota: T1= Teste 1; AI= Antes da Intervenção; C= Categorias de Erros; RC= Respostas Corretas; RI= Respostas por Interferência de L1; RD= Respostas Distratoras

Conforme referimos atrás, para efeito de determinação das categorias que seriam alvo da nossa ação, foram considerados, de forma global, os resultados da totalidade dos 117 participantes, incluídos, portanto, os dos 15 que viriam a integrar o Grupo de Controlo (ou GC, a supramencionada Turma D) na fase de intervenção.

No entanto, para apreciação da evolução dos resultados entre T1 e T2 (cf. Tabela 48), são apresentados separadamente, em AI e PI, os desempenhos da Turma D (ou Grupo de Controlo, recorde-se, de 15 alunos), e os dos restantes participantes que, na fase de intervenção, passariam a ser o Grupo Experimental (GE). Tendo em conta que nesta segunda etapa da nossa investigação (PI), após o T1, houve três desistências de participantes, GE passou a integrar, em PI, 99 alunos (dos iniciais 102, em AI).

Tabela 48. Comparação dos resultados de T1 e T2, em GE e GC

T1=n117											T2=n114									
C	V		VI		VII		VIII		XV		V		VI		VII		VIII		XV	
G	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC	GE	GC								
NP	=102	=15	=102	=15	=102	=15	=102	=15	=102	=15	n=99	n=15	n=99	n=15	n=99	=15	=99	=15	=99	=15
RC	52%	33%	34%	25%	24%	22%	29%	29%	54%	40%	87%	64%	87%	40%	58%	22%	68%	35%	84%	47%
RI	39%	56%	58%	51%	62%	62%	64%	62%	42%	51%	5%	31%	13%	40%	16%	67%	25%	56%	14%	38%
RD	9%	11%	8%	24%	14%	16%	7%	9%	4%	9%	8%	5%	0%	20%	26%	11%	7%	9%	2%	15%

Nota: T1= Teste 1; T2= Teste 2; C= Categorias de erros; G = Grupos; GE= Grupo Experimental; GC= Grupo de Controlo; NP = Número de Participantes; RC= Respostas Corretas; RI= Respostas por Interferência de L1; RD= Respostas Distratoras

Passemos, então, à análise da evolução dos resultados da primeira categoria de itens testados no T2, a Categoria V que, relembremos, diz respeito ao uso de “también no”, adaptação do português, em vez do advérbio “tampoco”.

Neste item, antes da intervenção (AI), no GE, a transferência negativa de L1 (ou seja, o equivalente a RI) alcançou os 39%, ao passo que, após a nossa ação (PI), fez-se sentir em apenas 5% das respostas dos examinandos, conforme a Tabela 48; simultaneamente, como se observa no mesmo local, a percentagem de respostas corretas, de AI para PI, subiu de 52% para 87%, sendo que se registou, de uma fase para a outra, uma descida de 1% nas respostas distratoras (que se ficaram apenas pelos 8%), factos que demonstram um melhor desempenho do GE na fase PI.

Já no GC, RI atingiram, no T1, 56%, reduzindo, no T2, para 31%. Por sua vez, a percentagem de RC subiu de 33% para 64% e a de RD desceu de 11% para 5%. Ainda que se note também um melhor desempenho de GC no T2 (apesar de não ter sofrido intervenção), constatada a redução, quer da percentagem de RI, quer da percentagem de RD, concluímos, em todo o caso, que a contaminação da L1 continua a fazer-se sentir de forma persistente nas respostas deste grupo, na medida em que ultrapassam, como vemos, os 30%. O aumento da percentagem de RC poderá também dever-se a uma melhoria nas aprendizagens dos alunos, no intervalo de tempo entre T1 e T2, pela exposição à língua durante as aulas.

De acordo com a Tabela 48, na Categoria VI, que versa a concordância errada, envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”), feminino, singular, junto de palavra começada por “a” ou “ha” tónicos, no que toca ao desempenho de GE, entre AI e PI, há a registar, de T1 para T2, que: a interferência da L1 sofreu uma descida de mais de 40%, de 56% para 13%; concomitantemente, a percentagem de respostas corretas aumentou de 34% para 87%; no T2, as RD não obtiveram qualquer adesão, sendo que,

no T1, tinham atingido os 10%. Ditos resultados revelam uma destacável melhoria na performance linguística dos participantes de GE, que, neste item, renunciaram completamente às respostas distratoras, que, relembremos, procurámos que fossem suficientemente plausíveis e atrativas (Gronlund, 1979; López-Mezquita Molina, 2007), e optam, em quase 90%, pelas respostas corretas, o que indicia, de novo, a eficácia da intervenção através dos drills.

Inversamente, no GC, a percentagem de RI, embora tenha diminuído 9% de T1 para T2, atingiu, em todo o caso, 40% das respostas dos participantes. Há a destacar igualmente que a percentagem obtida em RD, quer no T1, quer no T2, desceu apenas de 24% para 20%, o que, a par da alta percentagem de RI, revela a insegurança de 60% dos participantes deste grupo no domínio deste aspeto gramatical, a maioria, como se constata, por interferência de L1 no seu dialeto transaccional.

Observamos, ao mesmo tempo, que a percentagem de RC subiu de 25% para 40%, apesar de não ter havido intervenção neste grupo. Como justificar, mais uma vez, essa melhoria? À semelhança do que se verifica no GE, como não estivemos presentes em todas as aulas entre T1 e T2, desconhecemos se o professor titular da turma trabalhou direta ou indiretamente esses conteúdos, ainda que, pela nossa experiência docente, poderá tê-lo feito, mas, apenas, de forma residual, dada a necessidade de lecionar todos os conteúdos programáticos previstos na planificação anual. Supomos, assim, que o tempo de exposição à língua que mediou entre T1 e T2 terá levado os alunos a melhorar as suas aprendizagens. Ressalve-se, neste ponto, que dito argumento poderia, ao mesmo tempo, servir para refutar a nossa tese no caso de GE, no T2; todavia, a nosso favor temos que a melhoria de RC e a diminuição de RI neste grupo atinge proporções muito mais relevantes estatisticamente, o que constitui, na nossa

perspetiva, prova irrefutável da eficácia da intervenção programada por meio de drills a mitigar a contaminação de L1 na língua de confluência dos participantes.

Na Categoria VII, alusiva à concordância errada, envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”) ou o determinante demonstrativo, com nomes femininos/masculinos por contaminação do género gramatical português, conforme a Tabela 48, no GE, na fase PI, RI atingiram apenas 16% e RC alcançaram quase 60%, sendo que RD recolheram 26%, sendo que, em AI, RI tinham ultrapassado os 60%, enquanto RC registaram uma percentagem de 22%, tendo RD registado 14% nessa fase. Uma vez mais, é lícito constatar o benefício do uso de drills como ferramenta para debelar a transferência negativa de L1 na interlíngua dos aprendentes.

A nossa tese comprova-se, simultaneamente, se olharmos para os resultados de GC, de T1 para T2. Com efeito, a percentagem de respostas por Interferência de L1 do GC em T2 ultrapassa a de T1, aumentando de 62% para 67%, mantendo-se exatamente igual a percentagem de respostas corretas, nos 22%. Regista-se também uma redução de RD de 5%, o que significa que esses 5% engrossaram a percentagem de RI, o que revela, do nosso ponto de vista, a falta de segurança de quase 80% dos participantes deste grupo no conhecimento deste item gramatical, a maioria dos quais, conforme a Tabela 48, por transferência negativa de L1.

À semelhança do que se verificou nas categorias V e VI, em T2, como vemos, mantém-se alta a percentagem de transferência negativa de L1 no GC, fenómeno contrário ao que constatamos em GE, pelo que podemos, desde já, a partir do comportamento das respostas dos participantes nestas três categorias de erros, assinalar o efeito positivo da intervenção por meio de drills no combate a este problema tão frequente na interlíngua de alunos portugueses a aprender ELE, Nível 4 de Continuação.

Na Categoria VIII, que diz respeito à omissão da preposição “a” quando regida pelo verbo, no GE, antes da intervenção, a interferência de L1 atingia os 64%; em T2, fez-se notar em 25% das respostas, valor máximo atingido nesta etapa (PI), para este tipo de respostas, nas cinco categorias testadas, como se constata na Tabela 48; por sua vez, a percentagem de RC aumentou de 29% para 60%, sendo que RD, em ambas as fases, se mantiveram, inalteradas, nos 7%. De novo, os resultados não deixam margem para dúvidas: também aqui a intervenção por meio de drills foi crucial. Com efeito, esta categoria foi a que em T1 obtivera a maior percentagem de RI e a sua diminuição, em T2, alcançou quase 40%, favorecendo direta e exclusivamente as RC, já que, de acordo com a Tabela 48, a percentagem de RD não sofreu quaisquer alterações de T1 para T2.

Concomitantemente, em GC, de T1 para T2, RI diminuíram ligeiramente, de 62% para 56%; sendo que a percentagem de RD se manteve nos 9%, o aumento de RC de uma fase para a outra foi proporcional, a saber, de 29% para 35%. Esta melhoria no desempenho de GC é, a nosso ver, residual, e deverá atribuir-se, à semelhança do que verificámos em todas as categorias de erros, à exceção da Categoria VII (onde a tendência é, recorde-se, inversa), a um maior domínio da competência linguística que, naturalmente, se deve à exposição à língua em contexto de sala de aula, no tempo que decorreu entre T1 e T2.

Destacamos, portanto, nesta, como em todas as categorias testadas, uma forte presença da interferência de L1 na interlíngua deste grupo de participantes, tanto em T1, como em T2, uma vez que, em ambos, dito fenómeno fez-se sentir em mais de metade das respostas.

Semelhantes conclusões podemos retirar da análise dos resultados de T1 para T2 na última categoria testada, a Categoria XV (esta, recorde-se, a propósito do uso incorreto das formas não apocopadas dos adjetivos “bueno”/ “malo”,

“primero”/“tercero”, antes de nomes masculinos no singular, e “grande”, antes de nomes no singular). Se não, vejamos: no GE, a percentagem de RI reduziu de 42% para 14%, sendo que as respostas corretas registaram um aumento de 30% (alcançaram, como se observa na Tabela 48, os 84%), restando, no T2, apenas 2% de RD, ligeira redução em relação aos 4% iniciais (T1) e que favorece, como se observa, as RC. Comprova-se, novamente, o efeito benéfico da nossa ação no desempenho do GE nas categorias testadas.

A mesma categoria de erros, no GC, de T1 para T2, sofre também uma descida da percentagem de RI, mas muito menos relevante (de 51% para 38%), a par de um subtil aumento de RC (de 40% para 47%). No entanto, o simultâneo aumento da percentagem de RD (de 9% para 15%) demonstra que uma parte dos participantes deste grupo, no T2, embora não tenha optado pela resposta afetada pela Interferência de L1, tão pouco assinalou a resposta correta, o que, na nossa ótica, atesta a maior insegurança do GC no domínio deste aspeto linguístico, uma vez que mais de 50% selecionou uma resposta que não RC (tendo, como vimos, na sua maioria, escolhido RI).

Desta forma, da análise das respostas aos itens de escolha múltipla, podemos concluir que o recurso a drills teve como consequência direta, no GE, uma diminuição bastante considerável da contaminação de L1 nas respostas dos participantes em todas as categorias testadas, como se observa na Figura 17.

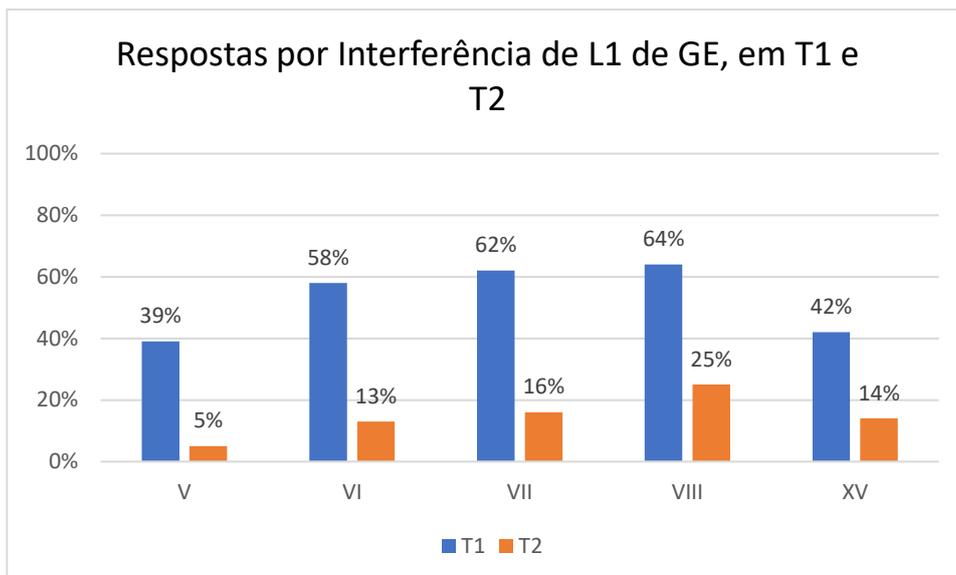


Figura 17. Distribuição das Respostas por Interferência de L1 de GE, em T1 e T2, AI e PI

Simultaneamente, neste grupo de participantes, sujeito à intervenção por meio de drills, a par da notável redução da percentagem de RI, há, ainda, que destacar, como se ilustra na Figura 18, um não menos importante aumento da percentagem de RC, na fase PI.

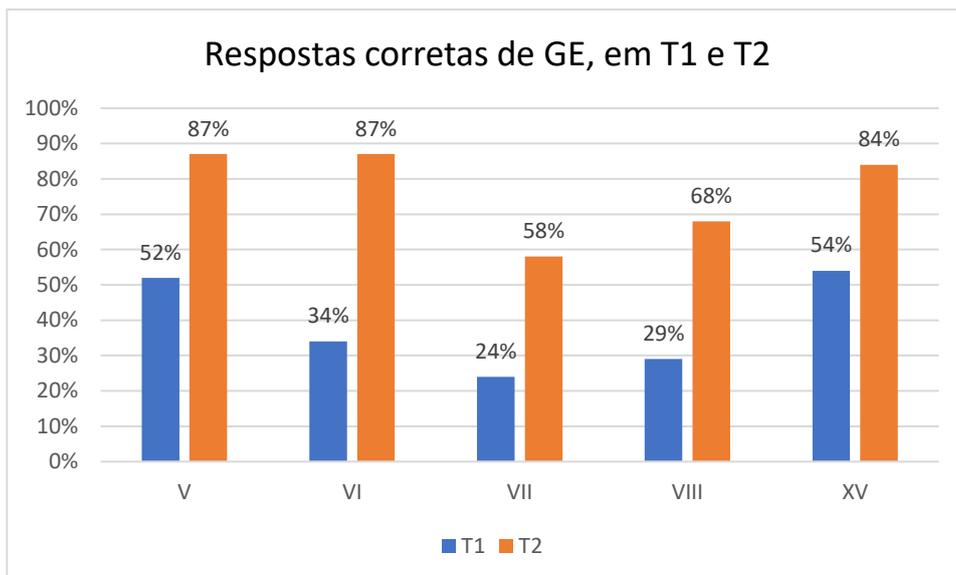


Figura 18. Distribuição das Respostas Corretas de GE, em T1 e T2, AI e PI

Porém, se observarmos, na Figura 19, o comportamento do GC, de AI para PI, no que toca a RI, constatamos que, embora haja também uma descida desta percentagem de respostas em quase todas as categorias em T2, na Categoria VII, regista-se, ao invés, um aumento de RI. Além disso, exceção feita à Categoria V, nas restantes onde dita redução se fez notar, ela não atingiu sequer os 9%.

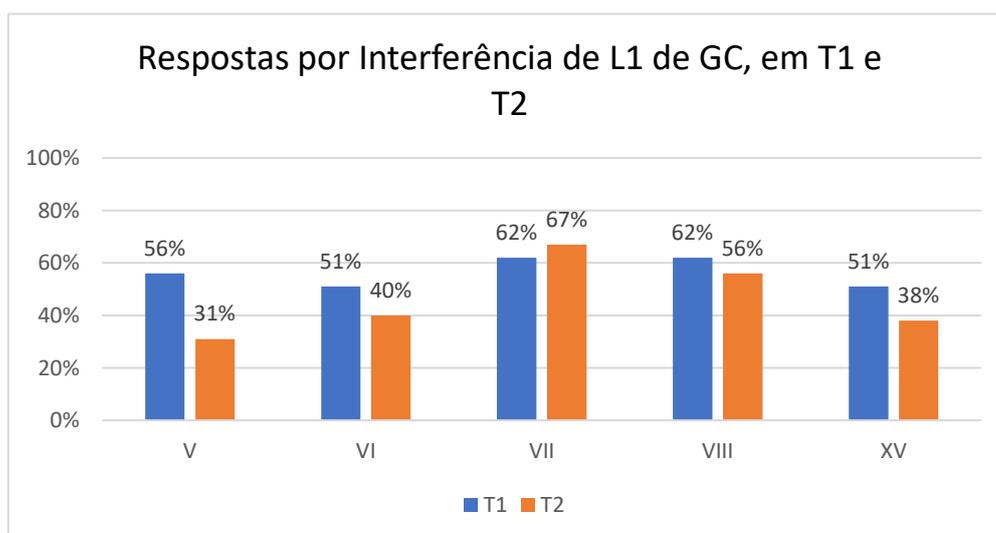


Figura 19. Distribuição das Respostas por Interferência de L1 de GC, em T1 e T2

Paralelamente, como se observa na Figura 20, tão pouco se observa (exceção feita à Categoria V) um aumento relevante da percentagem de RC no GC, de T1 para T2.

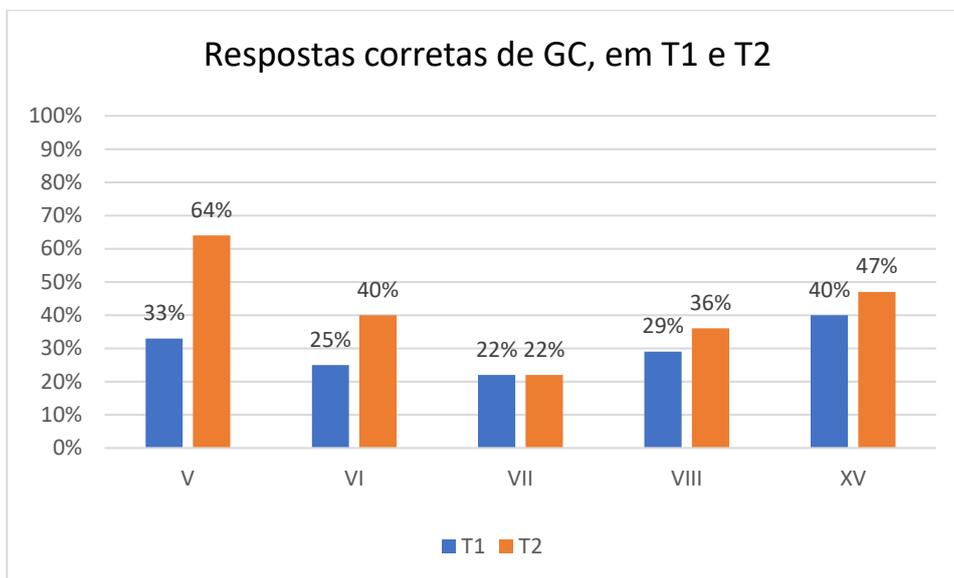


Figura 20. Distribuição das Respostas Corretas de L1 de GC, em T1 e T2

Como se constata, na Categoria V, foi, ainda assim, onde se registou uma mais assinalável melhoria do desempenho do GC, entre T1 e T2. Uma vez mais, consideramos que a referida evolução positiva no GC poderá estar associada a um avanço natural nas aprendizagens decorrente da posterior exposição à língua nas atividades de sala de aula, nas semanas que decorreram entre T1 e T2.

A este fator esteve, reiteramos, igualmente sujeito o GE. No entanto, dito argumento não nos parece suficiente para justificar o muito mais assinalável aumento da percentagem de RC, a que corresponde uma igualmente arrebatadora diminuição de RI, que registamos neste grupo. Consideremos, a este propósito, a evolução média de cada grupo, GE e GC, em todas as categorias, de forma global, de T1 para T2, conforme a Tabela 49. Constatamos, assim, que, enquanto, para o GE, a percentagem de RC

aumentou 38%, para o GC, registou-se apenas uma subida de 12%. Simultaneamente, a contaminação de L1 no GE viu-se reduzida em 38%, ao passo que, no GC, não houve senão uma ligeira diminuição, na ordem dos 10%.

Tabela 49. Valor médio das RC e das RI, no GE e no GC, no T1 e T2

Valor médio	GE		GC	
	RC	RI	RC	RI
T1	39%	53%	30%	56%
T2	77%	15%	42%	46%
Diferença T1-T2	38%	38%	12%	10%

Nota. GC = Grupo de Controlo; GE = Grupo Experimental; T1 = Teste 1; T2 = Teste 2.

Como tal, os resultados das respostas às questões de escolha múltipla no T2 são inequívocos a atestar a eficácia do recurso aos drills para mitigar a transferência negativa de L1 na interlíngua dos alunos, pois, em T2, as RI de GE foram inferiores às de GC em mais de 30%.

Simultaneamente, parece-nos pertinente admitir que, à semelhança do que se verificou no Grupo Experimental, se os participantes do Grupo de Controlo tivessem sido submetidos à intervenção por meio de drills, as percentagens de Resposta por Interferência de L1 teriam, certamente, diminuído drasticamente.

Assim sendo, podemos concluir que o recurso aos drills é um expediente útil no combate à interferência de L1 na interlíngua dos aprendentes de ELE e que, portanto, estes devem ser recuperados e reabilitados no campo da Didática das Línguas, no âmbito de uma abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de uma LE.

3.7.2.1.2. *Itens de Tradução (IT)*.

Passemos, agora, à análise das respostas aos Itens de Tradução (IT) do T2, ou seja, dos IT4, 8, 12, 16 e 20, das categorias V, VI, VII, VIII e XV, respetivamente. Para este efeito, e por se tratar de um número pequeno de questões, resolvemos apresentar o enunciado de cada um destes itens, de modo a tornar a sua leitura mais fácil.

Ressalve-se, ainda, que, neste subcapítulo, entendemos por resposta correta uma resposta onde o participante não comete a interferência de L1 categorizada, podendo, no entanto, cometer outro tipo de erros nesse item, cuja análise não interessa aos propósitos desta investigação. Desta forma, serão apresentados os resultados relativos às supramencionadas respostas corretas (RC) e às respostas onde a transferência negativa de L1 em causa se manifesta (RI). Respostas que continham erros de outra natureza não foram consideradas neste estudo, pois não servem os nossos objetivos.

Comecemos, então, pelo IT4, cuja instrução era: “Traduce la frase siguiente al español: Eu não compro essa revista e eles também não”. Relembremos que dito item pertence à Categoria V, a saber, o uso de “también no”, adaptação do português, em vez do advérbio “tampoco”.

Neste item, GE atinge uma média de RC de 97%, não tendo RI obtido nenhuma percentagem de resposta, como se constata na Figura 21.

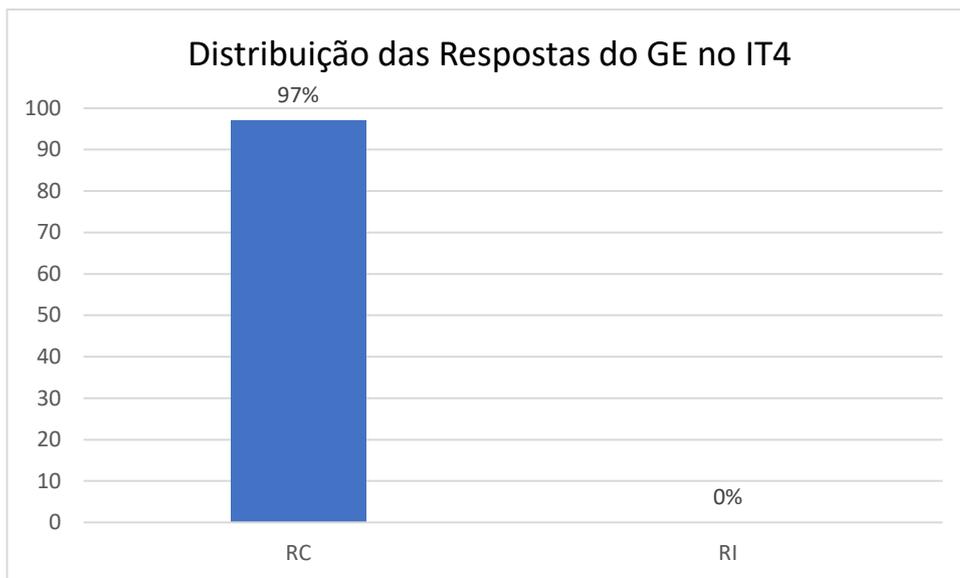


Figura 21. Desempenho do GE no IT4 (Categoria V)

Dito resultado reforça, portanto, na nossa perspectiva, o efeito benéfico da intervenção por meio de drills no GE, uma vez que, para além dos resultados nas questões de escolha múltipla de T2, neste item, terem sido muito superiores aos de T1, no que toca a RC, com uma diferença na ordem dos 35%, como se pode constatar na Tabela 48, também no item de tradução (IT) se verificou uma melhoria considerável no desempenho dos participantes, uma vez que ninguém cometeu a resposta por interferência de L1 categorizada em V. Recorde-se que, neste item, RI atingira nas questões EM de T2 apenas 5%, percentagem muito inferior à de T1. Constatamos, portanto, que a contaminação de L1 se viu muito debilitada após a nossa intervenção por meio dos drills.

Poderemos, assim, além de confirmar o efeito benéfico dos drills no reforço de aprendizagens em contextos e situações semelhantes às treinadas em sala de aula, durante a intervenção, levantar ainda a possibilidade de que a utilização de dita ferramenta didática tenha desenvolvido nos participantes do GE uma capacidade que lhes permitiu aplicar a regra a casos novos, semelhantes, mas não utilizados durante a

nossa intervenção. De facto, o uso dos drills supõe uma aprendizagem que poderíamos qualificar de “generativista”, no sentido em que ajuda a resolver problemas em frases e contextos linguísticos diferentes daqueles trabalhados diretamente mediante ditos exercícios.

Concomitantemente, no mesmo item de T2, GC, embora alcance uma percentagem também bastante relevante de respostas corretas, como se vê na Figura 22, atinge, ainda assim, uma percentagem de 13% de respostas por interferência de L1, o que demonstra, como tal, um pior desempenho.

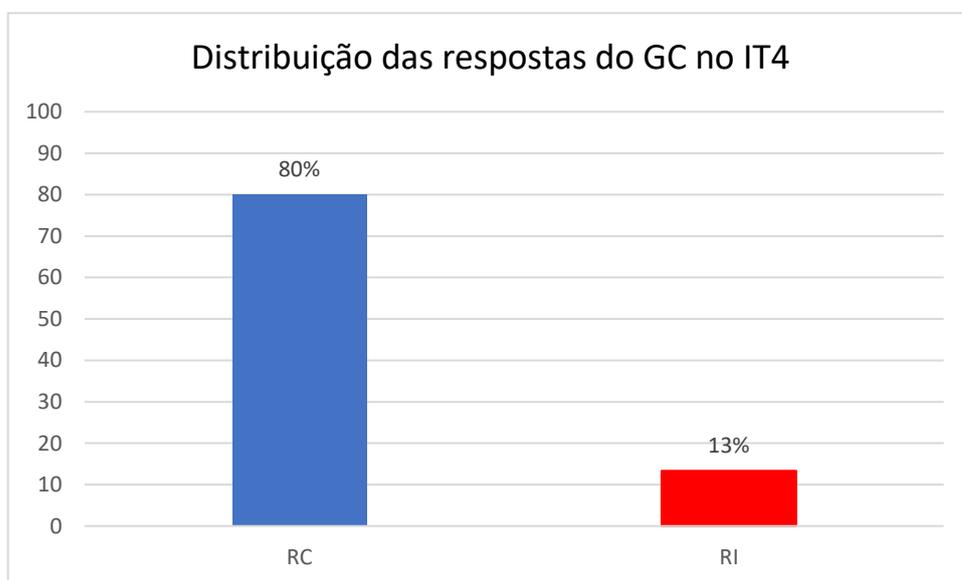


Figura 22. Desempenho do GC no IT4 (Categoria V)

Além disso, como havíamos constatado também a propósito dos resultados nas questões de escolha múltipla (EM) de T2, na Categoria V, foi, com efeito, onde se registou uma maior percentagem de RC pelo GC. Sendo que este grupo não foi sujeito à ação por meio de drills, julgamos que este facto poderá atribuir-se a um avanço natural das aprendizagens, decorrente da posterior exposição à língua nas atividades de sala de aula, levadas a cabo pela docente titular, nas semanas que decorreram entre T1 e T2.

Dito isto, poder-se-ia, uma vez mais, alegar que a este fator esteve igualmente sujeito o GE. No entanto, este argumento não nos parece suficiente para justificar a já mencionada extinção da percentagem de RI que registamos nas respostas deste grupo ao IT4: essa extinção deve-se, sem dúvida, à utilização programada dos drills na nossa ação.

Atentemos, em seguida, aos resultados do IT8, com o enunciado que se segue: “Traduce la frase siguiente al español: A alma do poeta está triste”. Este item integra o grupo de questões da Categoria VI, que supõe a concordância errada, envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”), feminino, singular, junto de palavra começada por “a” ou “ha” tónicos.

No que toca ao desempenho de GE, há a destacar novamente uma muito considerável percentagem de RC, quase nos 90%, a par de uma baixa adesão a RI, de apenas 10%, de acordo com a Figura 23, o que reforça a vantagem do uso programado dos drills para mitigar a transferência negativa da L1 na interlíngua dos alunos submetidos à nossa ação. De facto, seja nos itens de escolha múltipla (EM), seja nos itens de tradução (IT), a percentagem de respostas corretas do GE no T2 foi bastante superior à do T1, ao passo que as respostas por interferência de L1 diminuíram drasticamente.

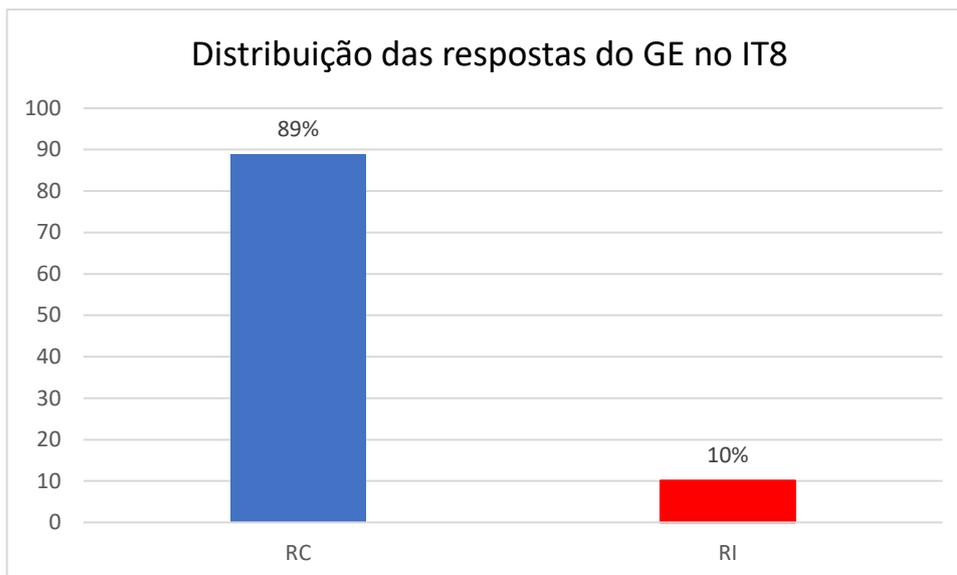


Figura 23. Desempenho do GE no IT8 (Categoria VI)

O desempenho de GE no IT8 foi até ligeiramente superior do que o seu desempenho médio nas questões de escolha múltipla (EM) da mesma categoria no T2: aí, RI tinham atingido os 13% e RC, 87%, conforme a Tabela 48. Será, deste modo, lícito avançar que o treino mediante drills não só permitiu aos participantes acertar em aspetos em que antes, em T1, tinham errado, como estimulou a criação de uma gramática implícita, que potenciou acertos em enunciados novos, em que teriam de aplicar a mesma regra, como nos exercícios de tradução propostos, introduzidos apenas em T2.

Quanto ao GC, podemos observar, através da Figura 24, que, no IT8, a percentagem de RI atinge mais do dobro da percentagem de RC, com 67%.

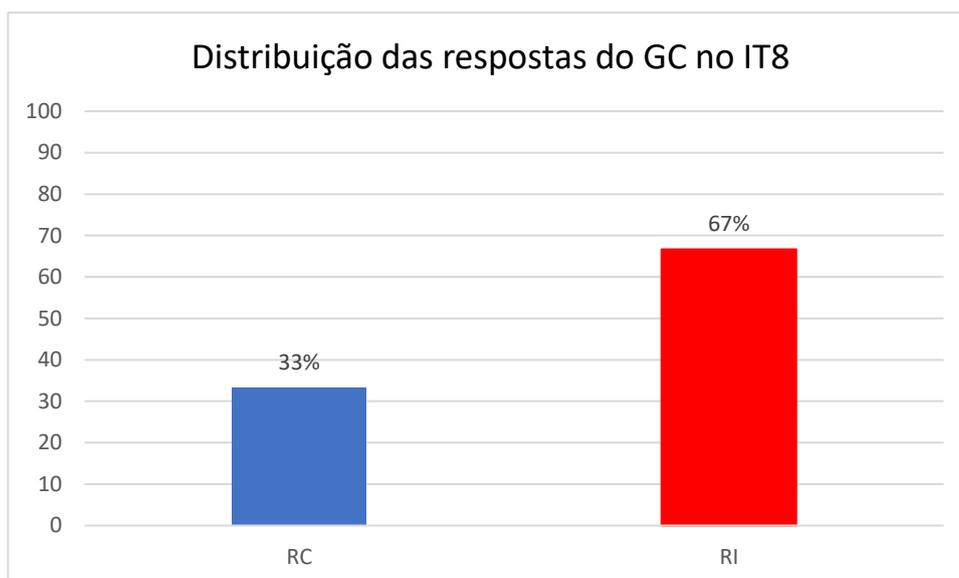


Figura 24. Desempenho de GC no IT8 (Categoria VI)

Simultaneamente, não podemos deixar de salientar o decréscimo no desempenho deste grupo também em relação à sua performance nas questões de escolha múltipla (EM) de T2 referentes a esta categoria de erros: recorde-se que tanto a percentagem de RC, como a de RI, tinham sido de 40%.

Analisemos, agora, as respostas ao IT12, “Traduce la frase siguiente al español: Ele envia a mensagem amanhã”, relativo à Categoria VII, “Concordância errada, envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”) ou o determinante demonstrativo, com nomes femininos/masculinos por contaminação do género gramatical português”.

A Figura 25 revela-nos que o GE alcançou, neste item, quase 70% de respostas sem a interferência de L1 testada, ou seja, 68% de RC, sendo que RI atingiu 30%. Afigura-se-nos, uma vez mais, lícito constatar o benefício do uso de drills como ferramenta para debelar a transferência negativa de L1 na interlíngua dos aprendentes, particularmente se considerarmos que, em T1, nesta categoria, conforme a Tabela 48, RI tinham ultrapassado os 60%, enquanto RC registara uma percentagem de 22%.

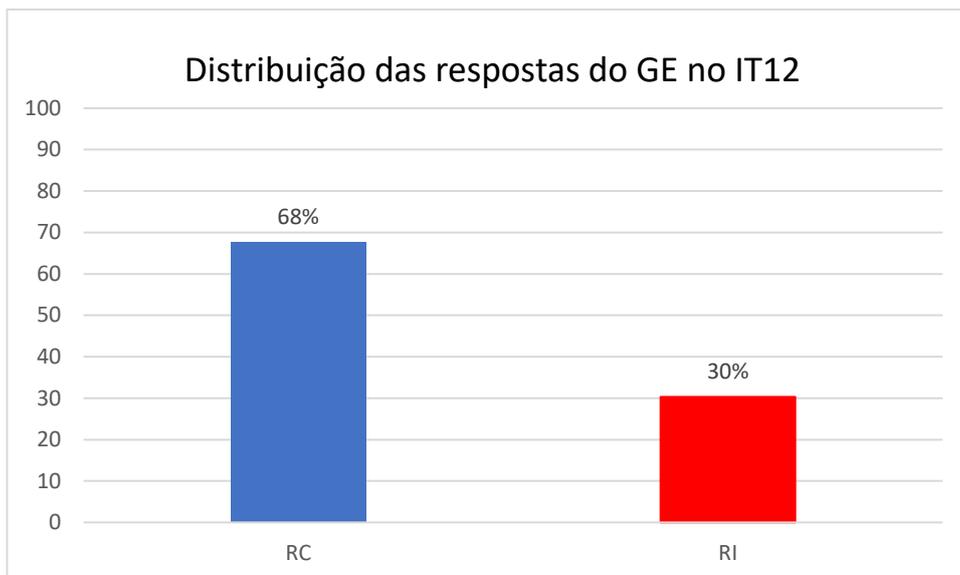


Figura 25. Desempenho do GE no IT12 (Categoria VII)

Por sua vez, neste item, GC volta a mostrar uma considerável percentagem de respostas por contaminação de L1, com quase 70% de RI, sendo que RC atinge pouco mais de 30%, conforme se depreende da observação da Figura 26.

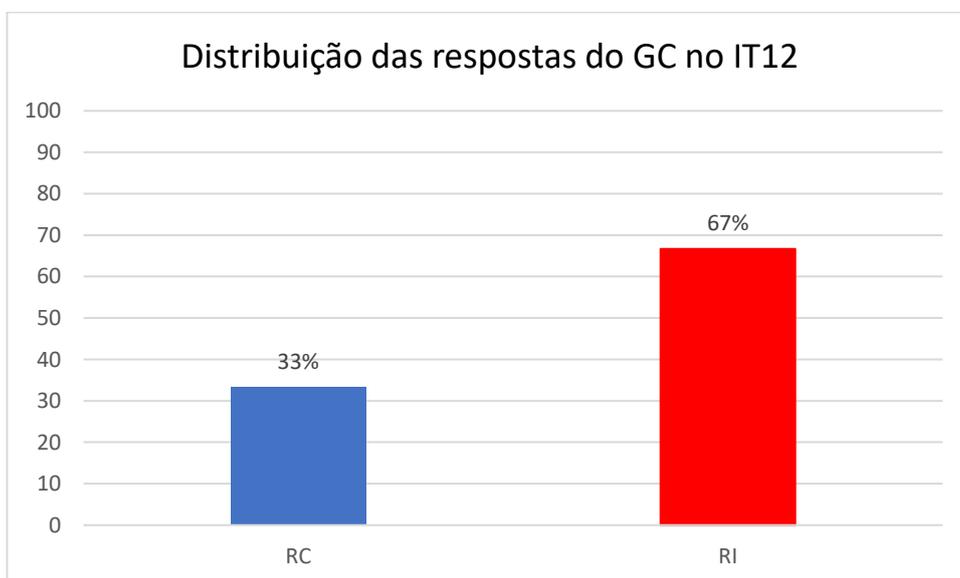


Figura 26. Desempenho do GC no IT12 (Categoria VII)

À imagem do que se registou nos IT4 e IT8 (categorias V e VI, respetivamente), também no IT12 se mantém elevada a percentagem de transferência negativa de L1 no GC, fenómeno contrário ao que constatamos em GE, pelo que devemos destacar, desta vez a partir do comportamento das respostas dos participantes nestas três categorias de erros, tanto nos itens de escolha múltipla (EM), como nos itens de tradução (IT), o efeito paliativo da intervenção através de drills no combate a um problema tão recorrente no dialeto de transição de alunos portugueses a aprender ELE, Nível 4 de Continuação.

Atentemos, seguidamente, ao IT16, “Traduce la frase siguiente al español: Elas jogam basquetebol”, integrado no conjunto de itens da Categoria VIII, a propósito da omissão da preposição “a” quando regida pelo verbo.

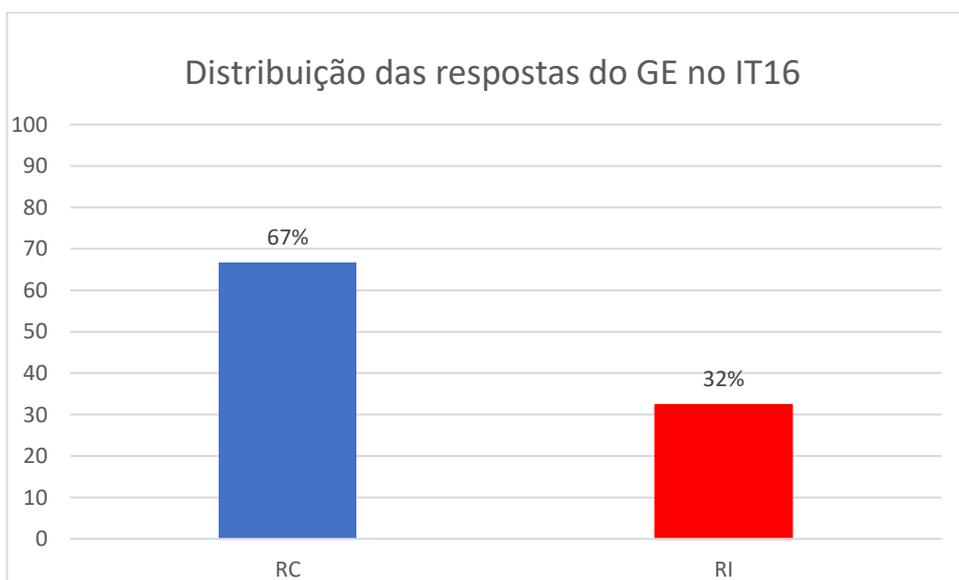


Figura 27. Desempenho do GE no IT16 (Categoria VIII)

Verificamos, através da Figura 27, que a maioria dos participantes do GE não cometeu o erro por interferência de L1 tipificado como Categoria VIII, tendo RC alcançado 67% e RI, 32%. Neste IT16, constatamos, ainda, uma correspondência com

os resultados de T2 nos itens de escolha múltipla (EM) da mesma categoria (itens 14 e 15, recorde-se, conforme a Figura 17), já que, em ambos os tipos de resposta (EM e IT), se atingiu o valor máximo de RI nos resultados de T2 do GE (de acordo também com a Figura 28, abaixo).

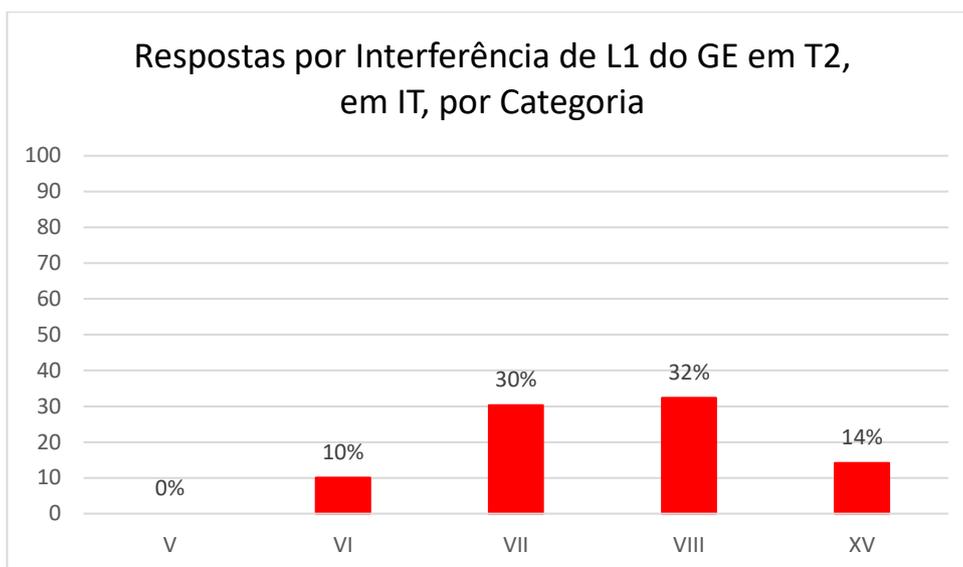


Figura 28. Respostas por Interferência de L1 do GE em T2, em IT, por Categoria

Ainda assim, relembremos que esta categoria foi a que em T1 obtivera a maior percentagem de RI no GE e que a sua diminuição, em T2, nos itens de escolha múltipla, raiou, como vimos no subcapítulo anterior, os 40%. Desta feita, voltamos a insistir no benefício do uso programado dos drills para promover a subcompetência linguística dos alunos, e, portanto, em sentido lato, da competência comunicativa.

Concomitantemente, nas respostas aos itens de tradução, as Categorias VII e VIII do GE registaram adesões médias a RI na ordem dos 30%, mas isso não coloca em causa, na nossa ótica, a eficácia do recurso aos drills no combate à contaminação de L1, já que, como vimos, as percentagens de RI anteriores à nossa intervenção, em T1, no que aos itens de escolha múltipla diz respeito (pois, nessa fase, em AI, foram esses os

únicos itens aplicados), superavam os 60%. Ditas percentagens alertam, antes, para um cuidado redobrado por parte dos docentes na preparação de aulas e na conceção e implementação de estratégias didáticas, de entre as quais se recomenda, evidentemente, o recurso a drills, para combater e prevenir ditas interferências.

Inversamente, e confirmando as nossas expetativas iniciais, a Figura 29 mostra que, no IT16, a percentagem de participantes de GC a deixar-se contaminar por L1 nas suas respostas atinge 73%, sendo que os restantes 27% não o fizeram.

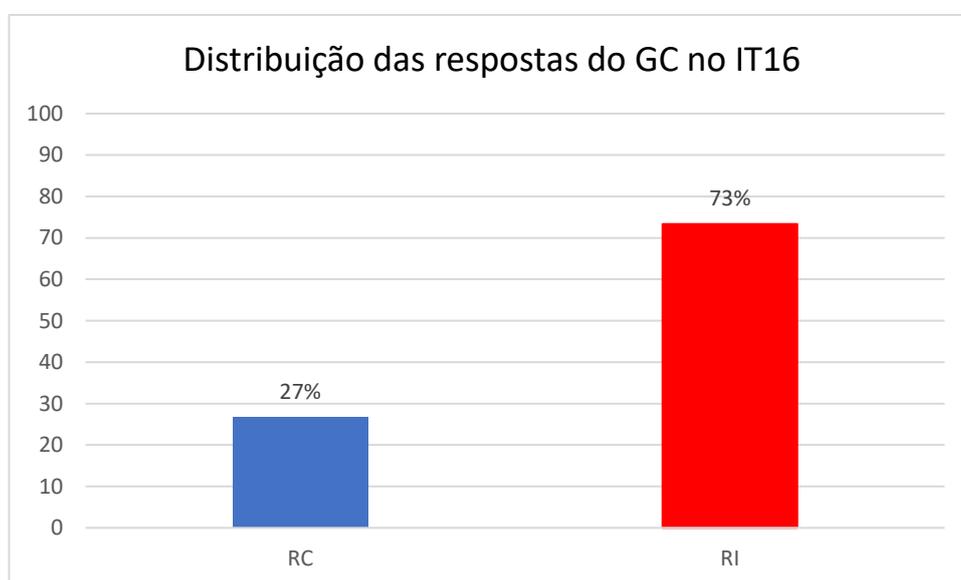


Figura 29. Desempenho do GC no IT16 (Categoria VIII)

Este foi, simultaneamente, o item de tradução onde se registou maior percentagem de interferência de L1 no GC, como se depreende da Figura 30.

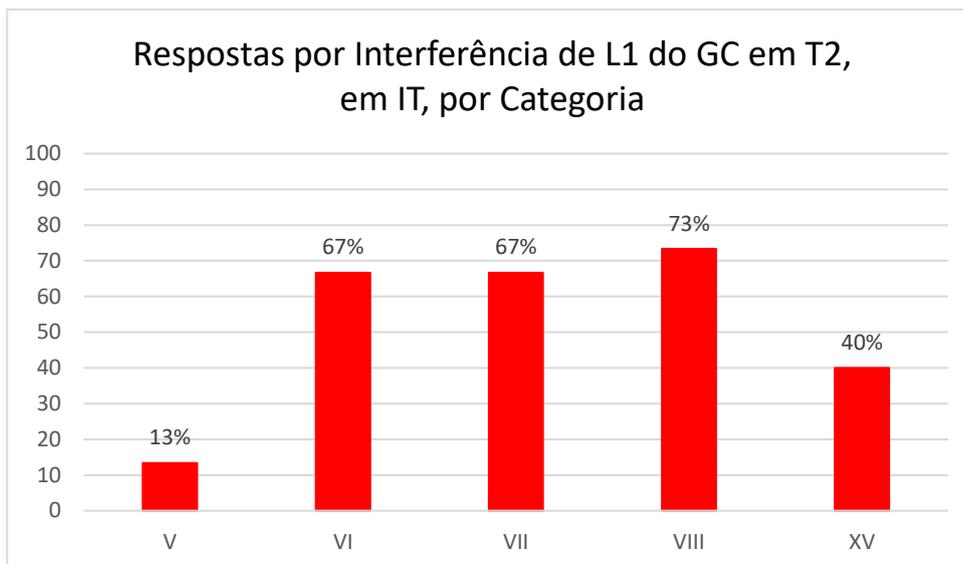


Figura 30. Respostas por Interferência de L1 do GC em T2, em IT, por Categoria

Trata-se, portanto, e à luz também dos resultados de GE (conforme a Figura 28), de uma questão gramatical muito propensa à transferência negativa da L1. Contudo, que, no GC, a percentagem de RI tenha sido superior em mais de 40% relativamente à do GE reforça, mais uma vez, na nossa perspetiva, a bondade do uso programado dos drills, tal como foram concebidos e aplicados na nossa intervenção.

Finalmente, chegamos à análise do último item de tradução, IT20, cujo enunciado recordamos: “Traduce la frase siguiente al español: Nós preferimos o primeiro jogo”.

A Figura 31 revela que mais de 80% dos participantes de GE, neste item de tradução, não comete o erro por contaminação de L1 categorizado como XV, ao passo que apenas 14% é incapaz de resistir à capacidade sedutora da sua língua materna nesta pequena mostra da sua interlíngua. Registamos, novamente, o proveitoso uso dos drills no combate à transferência negativa de L1.

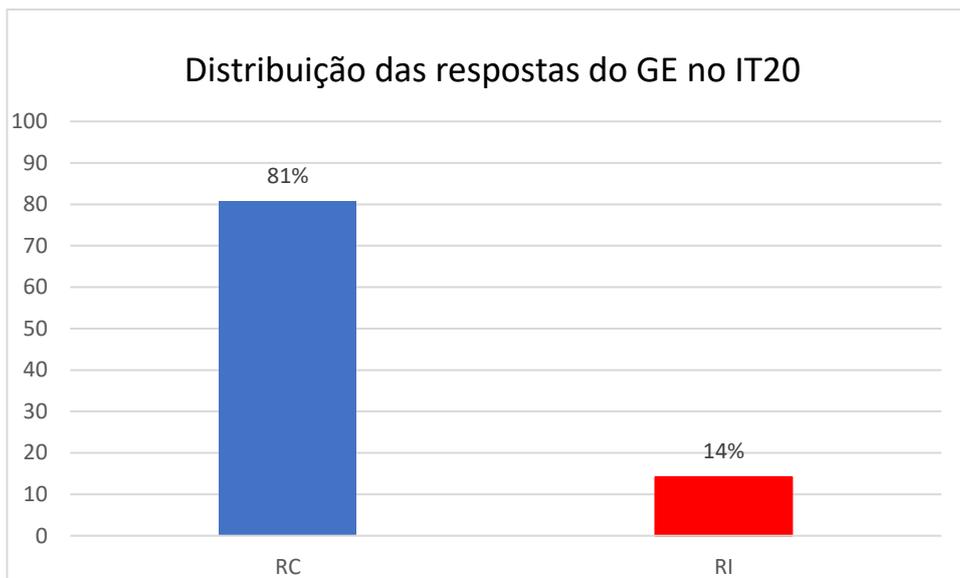


Figura 31. Distribuição das respostas do GE no item 20 (Categoria XV)

Já no GC, cujo desempenho neste item vemos ilustrado na Figura 32, 60% das respostas de tradução escaparam a tal interferência de L1, mas, ainda assim, dita contaminação fez-se sentir em 40% das respostas.

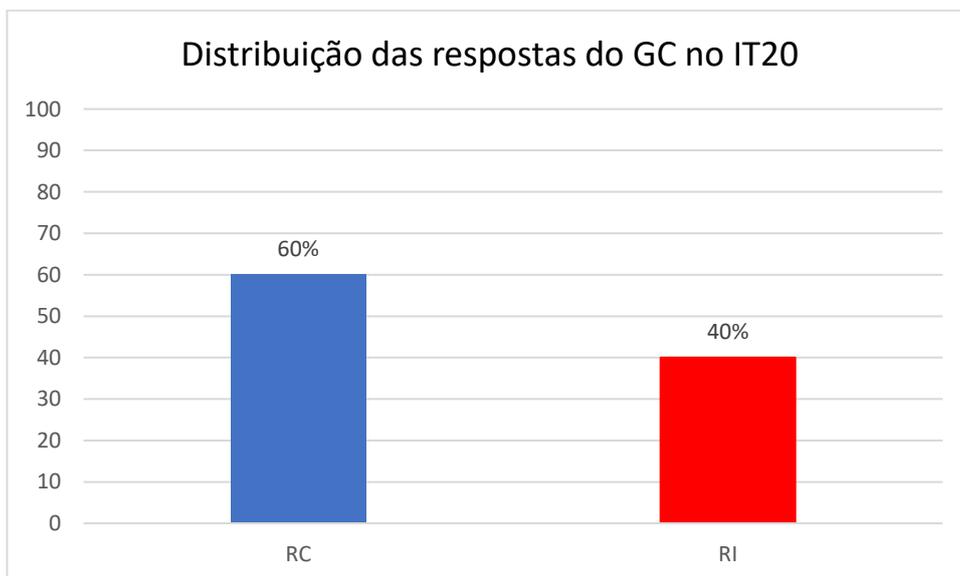


Figura 32. Desempenho do GC no item 20 (Categoria XV)

3.7.2.2. Análise global dos resultados de T2

Em suma, os resultados de T2 confirmam que a intervenção programada por meio de drills é extremamente eficaz a debelar a transferência negativa de L1, em todas as categorias de erros, tanto nos Itens de Escolha Múltipla como nos Itens de Tradução, como se observa na Tabela 50. Aqui, apresentamos, por ordem decrescente, as percentagens de RI do GE no T2, dos IT e dos IEM, sendo de destacar, sem sombra de dúvidas, a extinção da interferência no IT4. Recordemos que dito item pertence à Categoria V, a saber, o uso de “también no”, adaptação do português, em vez do advérbio “tampoco”. Esta categoria foi, então, aquela onde o recurso aos drills se revelou mais eficaz no combate à contaminação de L1. Inversamente, como tínhamos já referido na Figura 28, um pouco mais acima neste subcapítulo, o item onde a atração de L1 se manteve mais intensa foi o IT16, que corresponde à Categoria VIII, a propósito da omissão da preposição “a” quando regida pelo verbo, tendência esta, aliás, já verificada nos IEM.

Não parece surpreendente esta constatação, uma vez que a utilização correta do emprego das preposições numa língua, quer materna, quer nas segundas ou nas estrangeiras, não está diretamente relacionado com o ensino-aprendizagem formal. Dito de outra maneira, em muitos casos, o ensino fica praticamente banido e a aprendizagem só resultará plenamente por imersão na língua-alvo (que os drills tentam, de alguma forma, mimetizar), tal a diversidade de significados e de utilizações das diversas preposições, não só por serem palavras invariáveis como também por pertencerem a uma classe fechada de palavras, que podem ter como complemento frases, grupos nominais ou advérbios, o que lhes permite significar uma coisa ou outra. A falta de significado de alguns destes significantes, em si mesmos, ou, inclusivamente, as

diferenças subtis de significado que conferem ao enunciado estão na base dessa quase impossibilidade de se ensinarem estas palavras invariáveis que exprimem relações entre duas partes de uma oração que dependem uma da outra. Isto para não falar da exigência que os verbos fazem na sua utilização (regência de preposições), que difere, substancialmente, de umas línguas para outras.

Recorde-se, no entanto, que esta categoria, em T1, atingira percentagens de RI superiores aos 60%, pelo que o efeito paliativo dos drills a combater ditas interferências continua a ser inegável. Estamos, aliás, convencidos de que se o tempo de exposição e a frequência com que se aplicam os drills, da maneira programada e consciente como foi feito na nossa intervenção, bem como o recurso a outras diferentes modalidades destes exercícios teriam, certamente, debelado ainda mais esta e as demais transferências negativas de L1.

Tabela 50. Percentagem de RI nos IT e IEM do GE no T2

C	RI – GE	
	IT	IEM
VIII	32%	25%
VII	30%	16%
XV	14%	14%
VI	10%	13%
XV	0%	5%

C = Categorias de erros; IT = Item de Tradução; IEM = Itens de Escolha Múltipla; RI = Resposta por Interferência de L1; GE = Grupo Experimental.

Se considerarmos, ainda, que, na globalidade dos IT, a diferença média das percentagens de RI nos itens de tradução entre GE e GC (visível na Tabela 51) é de 35%, oferece-se-nos uma vez mais destacar a pertinência do uso dos drills na diminuição da interferência de L1 na interlíngua dos participantes.

Tabela 51. Diferença média das percentagens de RI em IT entre o GE e o GC

IT	RI – FR		Diferença entre GC e GE
	GE	GC	
IT4	0%	13%	+13%
IT8	10%	66%	+51%
IT12	30%	66%	+33%
IT16	32%	73%	+41%
IT20	14%	40%	+26%
Média	17%	52%	+35%

RI = Resposta por Interferência de L1; FR = Frequência Relativa; IT = Item de Tradução;
GE = Grupo Experimental; GC = Grupo de Controlo

Com efeito, estes dados apontam para que o recurso programado a drills não só conduziu os participantes a acertar em itens de EM onde antes tinham errado, fruto da repetição das formas corretas no contexto da nossa ação, como lhes facilitou o acerto, por generalização, mesmo que inconsciente, em situações novas. Parece-nos lícito afirmar que o expediente dos drills, concebido e aplicado da forma cuidada e fundamentada, desenvolveu nos participantes uma acuidade especial para a expressão livre das interferências em causa, em frases onde ditas regras teriam de se aplicar.

Recordemos, também, neste passo, que os resultados das respostas às questões de EM no T2 tinham já sido evidentes a propósito da eficácia dos drills a debelar a transferência negativa de L1 na língua de confluência dos alunos, pois também aí as percentagens de RI do GE foram bastante inferiores às do GC, em mais de 30%, conforme se pôde constatar através da Tabela 49, intitulada *Valor médio das RC e das RI, no GE e no GC, no T1 e T2*.

Como tal, a análise dos resultados, tanto dos itens EM, tanto dos itens IT, permite-nos recomendar o uso programado de drills no combate à interferência de L1 na interlíngua dos aprendentes de ELE, advogando, portanto, a sua recuperação e

reabilitação no campo da Didática das Línguas, no seio de uma abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de uma LE.

3.7.2.3 Desempenho de rapazes e raparigas em T1 e T2.

Passemos, agora, à análise do desempenho diferenciado entre sexos, em T1 e T2.

Para determinar dito desempenho, não serão considerados os resultados do GC, por considerarmos que estes não serviam os propósitos da nossa investigação a respeito desta variável. Na verdade, interessou-nos, por um lado, perceber se, tanto em T1, como em T2, haveria diferenças destacáveis na performance linguística das raparigas relativamente aos rapazes, à semelhança do que sugere Harley (2008), seja a propósito da aquisição da língua materna, seja de outras línguas. Por outro lado, caso houvesse evolução positiva no desempenho de algum dos sexos, no T2, importou também aferir se ditas diferenças poderiam apontar para uma maior recetividade de algum dos sexos para com o uso de drills como expediente didático no seu processo de ensino-aprendizagem, fator que pode constituir uma mais-valia para uma programação docente mais eficaz e adaptada ao perfil de sexo dos aprendentes. Como tal, decidimos, para este efeito, excluir desta análise os resultados de GC, tanto no T1, como no T2.

Assim sendo, neste subcapítulo, consideraremos como GE, em T1, o total dos 102 participantes, e em T2, 99, pois, como referido anteriormente, nesta fase, três alunos haviam anulado a matrícula à disciplina e abandonaram o grupo. Foram, portanto, retirados da contagem os 15 alunos do GC.

Assim sendo, no T1, o grupo de participantes era constituído por 36 rapazes e 66 raparigas, um grupo predominantemente feminino, como se ilustra na Figura 33.

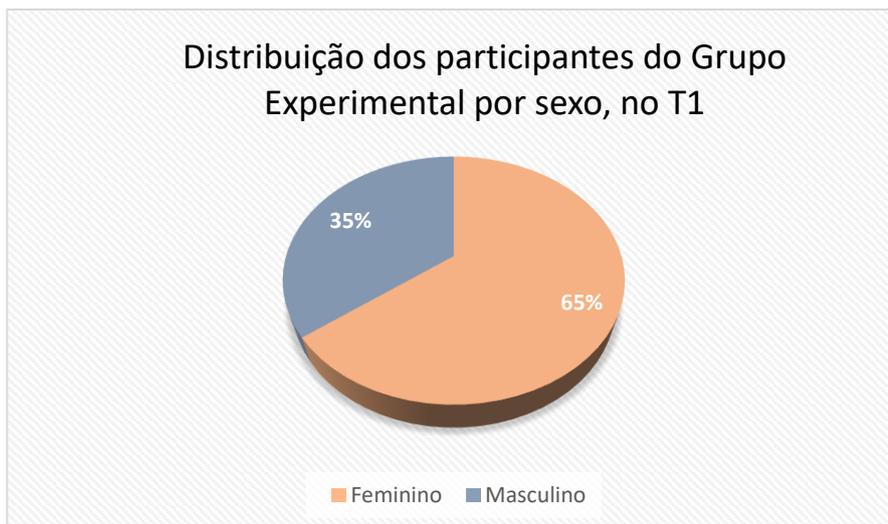


Figura 33. Distribuição dos participantes do GE no T1, por sexo, excluído o GC

No T1, vamos, então, analisar o desempenho diferenciado de rapazes e raparigas, em todos os 19 itens, recorde-se, todos de EM, conforme se observa na Tabela 52.

Tabela 52. Desempenho de rapazes e raparigas no T1

C	T1 (AI)					
	<i>n=102</i>					
	RC		RI		RD	
	M	F	M	F	M	F
	n=36	n=66	n=36	n=66	n=36	n=66
I: Adição supérflua do artigo definido (“artículo determinado”) antes de topónimos e possessivos.	65%	73%	23%	17%	12%	11%
II: Colocação errónea do pronome átono com função de complemento direto e indireto.	78%	84%	16%	12%	6%	4%
III: Uso erróneo do pronome átono, “lo”, em vez do artigo definido (“artículo determinado”), “el”.	67%	66%	32%	32%	1%	2%
IV: Uso de “más” (advérbio) em vez de “pero” (conjunção coordenativa adversativa).	84%	90%	9%	3%	6%	7%
V: Uso de “también no”, adaptação do português, em vez do advérbio “tampoco”.	51%	53%	42%	37%	7%	10%
VI: Concordância errada, envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”), feminino, singular, junto de palavra começada por “a” ou “ha” tónicos.	31%	36%	58%	57%	11%	7%
VII: Concordância errada, envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”) ou o determinante demonstrativo com nomes femininos/masculinos por contaminação do género gramatical português.	25%	23%	57%	65%	18%	12%
VIII: Omissão da preposição “a” quando regida pelo verbo.	32%	28%	59%	66%	9%	6%
IX: Confusão entre o numeral/quantificador, o indefinido “uno” e o artigo indefinido (“artículo indeterminado”), masculino, singular, “un”.	75%	74%	11%	21%	14%	5%
X: Manutenção da estrutura portuguesa (o uso de hífen) em relação a infinitivos acompanhados de pronome clítico.	60%	74%	24%	10%	16%	16%
XI: Confusão entre a conjunção subordinativa condicional, “si”, e o pronome átono, “se”.	46%	64%	34%	19%	19%	17%
XII: Confusão entre “muy” e “mucho” (advérbios), ante verbos ou adjetivos/advérbios.	71%	86%	21%	10%	8%	4%

XIII: Alternância entre as formas “porque” (conjunção subordinativa causal) / “por qué” (locução adverbial interrogativa) / “porqué” (nome).	48%	58%	38%	32%	14%	10%
XIV: Confusão entre os indefinidos “ningún” y “ninguno”.	47%	52%	35%	39%	18%	9%
XV: Uso incorreto das formas não apocopadas dos adjetivos “bueno”/ “malo”, “primero”/“tercero”, antes de nomes masculinos no singular, e “grande”, antes de nomes no singular.	54%	55%	39%	43%	7%	2%
XVI: Uso não pronominal do verbo “gustar”, à semelhança da estrutura portuguesa “gostar de”.	34%	37%	42%	35%	24%	28%
XVII: Uso da perífrase de obrigatoriedade/necessidade portuguesa, “ter+de+infinitivo” em vez da estrutura equivalente, “tener+que+infinitivo”.	60%	56%	32%	35%	8%	9%
XVIII: Omissão da preposição “a” na perífrase de infinitivo com valor incoativo.	54%	64%	30%	29%	16%	7%
XIX: Uso da perífrase portuguesa de valor durativo, “estar+a+infinitivo”, em vez da perífrase de gerúndio.	66%	67%	21%	24%	13%	9%
Média	55%	60%	33%	31%	12%	9%

De acordo com esta tabela, no T1, as raparigas revelaram uma melhor performance linguística, uma vez que, em termos médios, obtiveram uma maior percentagem de RC e menor percentagem, quer de RI, quer de RD. Com efeito, os rapazes alcançaram apenas mais RC do que as raparigas participantes em 5 das 19 categorias testadas (C) em T1, a saber, III, VII, VIII, IX e XVII; simultaneamente, as respostas masculinas revelaram maior permeabilidade à contaminação de L1 do que as femininas em todas as categorias, exceto em VII, VIII, IX, XIV, XV, XVII e XIX; de igual modo, os participantes do sexo masculino optaram mais vezes pelas RD do que as participantes do sexo feminino, nas Categorias I, II, VI, VII, VIII, IX, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVIII e XIX.

Em suma, no T1, o desempenho linguístico das raparigas foi superior ao dos rapazes, com uma diferença de menos 2% a nível de RI, menos 3% no que toca a RD e de mais 5% nas RC, conforme a Figura 34.

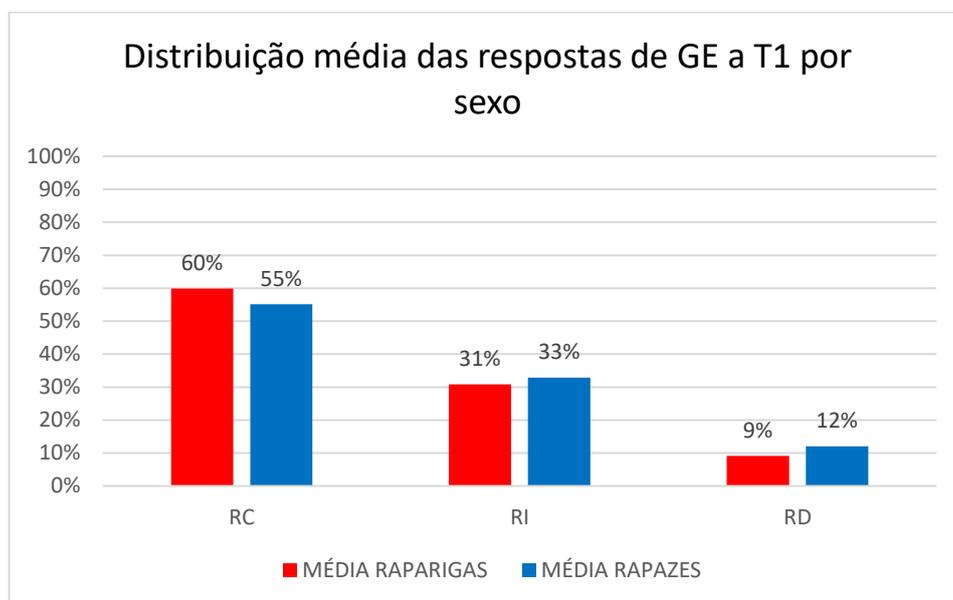


Figura 34. Desempenho médio do GE por sexo, no T1

No T2, nas cinco categorias testadas, nos itens de EM, o desempenho das raparigas volta a ser superior, como se constata na Figura 35.

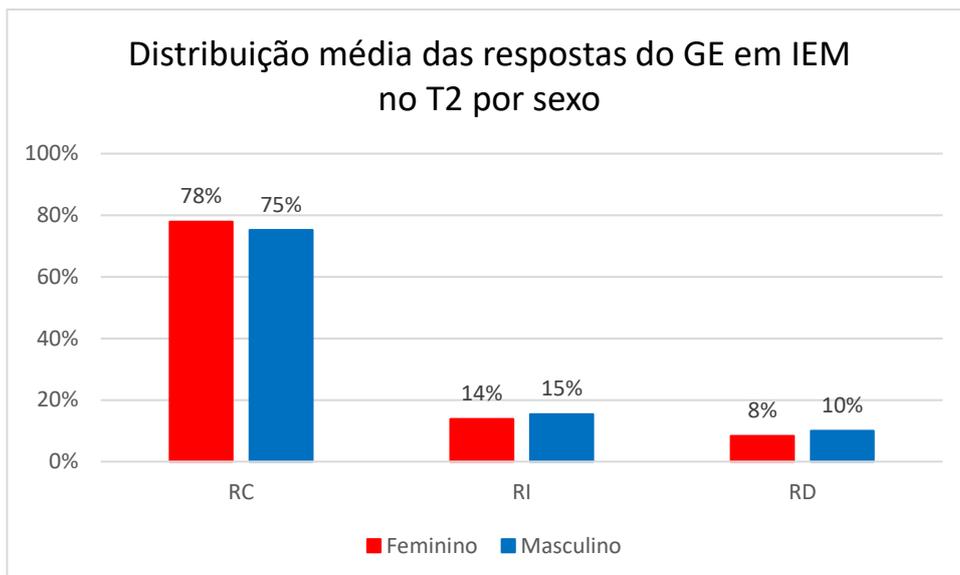


Figura 35. Desempenho médio do GE nos IEM por sexo, no T2

Com efeito, a percentagem de respostas corretas das participantes é superior à dos participantes em 3%. De igual modo, nestes itens, as respostas das raparigas demonstram menos contaminação de L1, ainda que por apenas menos 1%. Semelhante comportamento se verifica a respeito das RD, com uma diferença percentual de 2%.

Além disso, comparemos a evolução dos resultados de rapazes e raparigas de T1 para T2. Para esse efeito, só podemos considerar as cinco categorias que testámos em T2, e apenas consideraremos as respostas aos IEM, pois só assim a comparação é possível, de acordo com a Tabela 53. Conforme constatamos, em termos médios, de T1 para T2, embora o desempenho de ambos os sexos tenha sido significativamente melhor, o das raparigas participantes é ainda ligeiramente superior ao dos rapazes: tendo, nestas cinco categorias obtido, em T1, percentagem igual de RC e superior de RI, os seus resultados, em T2, superaram os resultados dos rapazes participantes, seja nas RC, que aumentam, seja nas RI, que diminuem. Em suma, também em termos

evolutivos, os resultados do sexo feminino são superiores aos do sexo masculino, ainda que, conforme temos vindo a assinalar, de forma ligeira.

Tabela 53. Evolução do desempenho dos participantes do GE de T1 para T2 por sexo, nos IEM

C	<i>T1 (AI)</i>						<i>T2 (PI)</i>					
	<i>n=102</i>						<i>n=99</i>					
	<i>RC</i>		<i>RI</i>		<i>RD</i>		<i>RC</i>		<i>RI</i>		<i>RD</i>	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
	n=36	n=66	n=36	n=66	n=36	n=66	=36	=63	=36	=63	=36	=63
V	51%	53%	42%	37%	7%	10%	85%	87%	5%	5%	10%	8%
VI	31%	36%	58%	57%	11%	7%	85%	88%	15%	11%	0%	1%
VII	25%	23%	57%	65%	18%	12%	62%	57%	12%	18%	26%	25%
VIII	32%	28%	59%	66%	9%	6%	69%	68%	25%	24%	6%	8%
XV	54%	55%	39%	43%	7%	2%	75%	89%	20%	11%	5%	0%
Média	39%	39%	51%	54%	10%	7%	75%	78%	15%	14%	10%	8%

C = Categorias; T1 = Teste 1; AI = Antes da Intervenção; T2 = Teste 2; PI = Pós-Intervenção; RC = Resposta Correta; RI = Resposta por Interferência de L1; RD = Resposta Distratora; M = Masculino; F = Feminino.

Constatamos, deste modo, que, em T1 como em T2, houve uma diferença, ainda que subtil, na performance linguística das raparigas comparativamente aos rapazes, confirmando, portanto, o que defende Harley (2008), tanto no âmbito da aquisição da língua materna, como de outras línguas. Concomitantemente, registamos também uma evolução positiva superior, também apenas ligeira, no desempenho dos participantes do sexo feminino, no T2, o que sugere uma maior adesão das raparigas à intervenção programada pelos drills.

Simultaneamente, se nos reportarmos aos resultados de rapazes e raparigas do GE nos IT do T2, notamos também uma melhor prestação por parte das participantes do sexo feminino, como se depreende da Tabela 54.

Tabela 54. Desempenho médio dos participantes do GE nos itens IT do T2 por sexo

GE	FR			
	RC		RI	
	M	F	M	F
C	n=36	n=63	n=36	n=63
V	97%	97%	0%	0%
VI	83%	92%	17%	6%
VII	56%	75%	39%	25%
VIII	61%	70%	39%	29%
XV	78%	83%	8%	17%
Média	75%	83%	21%	16%

FR = Frequência Relativa; GE = Grupo Experimental; RC = Resposta Correta; RI = Resposta por Interferência de L1; M = Masculino; F = Feminino; C = Categorias de erros; n = Número de participantes

De facto, também nestes itens, o desempenho das raparigas foi superior ao dos rapazes: a percentagem de RC das participantes foi mais elevada em 8%; além disso, a

contaminação de L1 foi menor nas suas respostas, uma vez que a percentagem de RI obtida foi 5% inferior à dos participantes do sexo masculino.

Com diferenças tão escassas entre sexos, não se pode estabelecer nenhuma conclusão a este respeito. Com um universo tão reduzido, as margens de 3% a 8% não se consideram significativas. Os resultados de contraste entre os dois sexos são tão pequenos que não resultam relevantes, o que os faz entrar nas margens habituais de erro neste tipo de estatística. Ainda assim, estes resultados não deixam de ir ao encontro dos estudos de Harley (2008). No mínimo, tornam-se interessantes para realização de um estudo específico no sentido de reconfirmar a teoria de Harley (2008) e, ao mesmo tempo, de consolidar uma ideia de intervenção por drills tendo em conta a variável sexo. Uma intervenção que se reclamaria especialmente criteriosa na sua aplicação aos alunos do sexo masculino. O que queremos, com isto, dizer é que os resultados apontam para que, na programação didática, será profícuo para os docentes de ELE, e, porque não, de qualquer LE ou mesmo na L1, considerar uma atuação diferenciada em contexto de sala de aula, adequada ao perfil de alunas e alunos. Isto pode significar, por exemplo, implicar mais os alunos do sexo masculino a participar oralmente em exercícios de drills e ter uma maior atenção a estes mesmos alunos nos subseqüentes exercícios de verificação, precisando melhor, de avaliação formativa, sobretudo imediata.

3.8. O Feedback das Docentes Titulares das Turmas Participantes do GE

Um ano após a nossa intervenção, solicitámos às docentes titulares das turmas que constituíam o GE que respondessem a um muito breve inquérito por questionário (Apêndice 26), no intuito de obter feedback sobre o impacte da ação no desempenho linguístico dos seus alunos. Considerámos que o tempo que decorreu, entretanto, era o

adequado para permitir às professoras avaliar, com precisão e distanciamento, a eficácia do uso programado dos drills.

Tratava-se, aqui, de indagar as percepções das docentes relativamente ao efeito dos drills a debelar as interferências de L1 nas mostras de interlíngua dos alunos. Naturalmente, este, só por si, seria motivo para outra pesquisa. No entanto, não cabe nos propósitos deste estudo aprofundar esta questão. Como tal, reduzimos o inquérito ao que considerámos essencial para os objetivos da nossa investigação. Pretendia-se, portanto, simples e de resposta precisa. Era constituído por dois itens de resposta fechada, de escolha múltipla, sendo que, se ao primeiro respondessem negativamente, as inquiridas não responderiam já ao segundo item. Foi enviado via e-mail às docentes que, por sua vez, uma vez preenchido, o reencaminharam também para o endereço de correio eletrónico da investigadora.

Assim, à primeira questão, “Na sua percepção, após a intervenção por meio de drills, os alunos melhoraram o seu desempenho na subcompetência linguística, revelando menos interferências de L1 nas suas mostras de interlíngua?”, as quatro docentes responderam afirmativamente, o que, confirma, uma vez mais, a bondade desta técnica, reforçando, assim, a necessidade, que vimos defendendo ao longo desta tese, de resgatar os drills do abandono a que foram votados e reclamar-lhes um lugar como ferramenta didática, no seio de tantas outras, oriundas de teorias de ensino-aprendizagem várias, ao dispor do professor no âmbito da abordagem comunicativa. Na verdade, estas respostas das docentes apontam para que, não só os drills foram eficientes a mitigar a transferência negativa de L1 em mostras de interlíngua recolhidas pouco tempo depois das sessões explícitas de treino em sala de aula, como demonstraram os resultados de T2, como esse efeito se notou, de acordo com as professoras titulares das turmas, ao longo de todo o ano seguinte, nas produções dos

alunos. Ou seja, parece-nos lícito também avançar que o efeito benéfico do uso programado dos drills no combate à transferência negativa de L1 foi, em termos temporais, duradouro.

As respostas ao segundo item foram igualmente favoráveis ao benefício do uso deste expediente didático. Se não, vejamos: tendo respondido afirmativamente à primeira questão, as docentes foram obrigatoriamente remetidas para a segunda, a saber, “1.1 Ditas melhorias manifestaram-se em que domínio(s)?”. Três das quatro inquiridas assinalaram, neste item, a opção “c) Em ambos os domínios”, que contemplava, por conseguinte, concomitantemente as alternativas “a) Interação e expressão orais” e “b) Expressão escrita”. A quarta docente indicou a alternativa “a)”. Em suma, a maioria das docentes viu melhorias, tanto no domínio da oralidade como da escrita.

Na nossa opinião, a resposta a este inquérito por parte das docentes titulares das turmas participantes do GE corrobora, portanto, a nossa tese de que o uso programado dos drills é útil no combate à interferência de L1 no processo didático conducente à competência comunicativa.

Capítulo 4

Considerações Finais

4.1. Conclusões

Entramos no capítulo das conclusões de uma tese que se revelou, desde o início, arriscada, na medida em que, como anunciámos na Introdução, sentíamos que “navegávamos contra a corrente”, ao defender a reabilitação de uma ferramenta didática em desuso, rejeitada pelas tendências em voga no ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. No entanto, não estávamos sozinhos neste caminho que se adivinhava árduo, pois, nas palavras de Swan (1985), a propósito do advento da abordagem comunicativa, “un dogma es un dogma” (p. 2). Outras vozes, antes da nossa, às quais nos reconhecemos devedores, vinham chamando a atenção para a necessidade de se reverem estes enfoques (Baralo Ottonello & Estaire, 2012; He, 2016; López García, 2016; Sánchez Carrón, 2015; Swan, 1985). Este trabalho insere-se, como tal, numa linha de investigação que, destaque-se, longe de querer derrubar a abordagem comunicativa, pretende, antes, matizá-la, repensá-la, no sentido que ela faz no processo de ensino-aprendizagem de idiomas.

E foi precisamente sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, particularmente de línguas próximas, que incidiu o Capítulo 1 desta tese. Como vimos, embora a proximidade linguística tenha nitidamente vantagens no ensino e na aprendizagem de uma LE, não está, porém, isenta de perigos, ameaçada pela interferência de L1, que, como temos registado ao longo da nossa experiência enquanto docente de ELE e professora classificadora do Exame Nacional de Espanhol de 11.º ano de escolaridade, e sustentada em autores recorrentes na nossa revisão bibliográfica, como Alonso Rey

(2005), Arias Méndez (2011), Brabo Cruz (2004), García Benito e Ogando (2011), Izquierdo Merinero (2002), Martínez Agudo (2004), Santos Gargallo (1993) ou Vigón Artos (2004), culmina, não raras vezes, na fossilização, o que prejudica a subcompetência linguística e, portanto, conseqüentemente, empobrece a competência comunicativa.

Procurámos, assim, desde o início, contrariar o senso comum, sustentados ainda em Sans Juez (2007) ou Sánchez Rodríguez (2001), advogando que o ensino-aprendizagem de línguas próximas requer atenção redobrada, e remar simultaneamente contra o preconceito de facilidade que subjaz ao ensino do Espanhol como “o parente pobre da Linguística Aplicada” (Romero Gualda, 2014, p. 3), que ensombra, ainda, as escolas portuguesas, como temos podido testemunhar como docente de ELE, no seio dos Departamentos de Línguas Estrangeiras.

Defendemos, portanto, no primeiro capítulo, que a Didática das Línguas, no que às línguas próximas diz respeito, carece de adaptações específicas, para tentar minimizar os efeitos negativos da contaminação de L1, pelo que, no Capítulo 2, na busca de estratégias ou ferramentas didáticas para debelar esse problema, fomos levados a refletir, antes de mais, sobre o papel do ensino da gramática no seio da abordagem comunicativa, enfoque este que é dominante nas últimas décadas, no que toca ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Guiados por autores como Gómez del Estal (2004), Gutiérrez Araus (1998), Martín Sánchez e Moller Recondo (2011), Martín Martín (2004), Martín Peris (2004) ou Otañi (2008), constatamos que uma má interpretação dos enfoques comunicativos propostos levou a que se deixasse de fora o interesse pelas questões gramaticais. Pesquisas recentes, como as de Polifemi (2016) ou Sánchez Carrón (2015), advogam uma revisão crítica da abordagem comunicativa, apontando-lhe algumas limitações que, por si só, continua a não conseguir suprir, de

entre as quais salientamos a falta de motivação dos alunos de níveis iniciais, ante uma exigência desmedida que os obriga a expressar-se na LE desde as primeiras etapas de aprendizagem, e a marginalização da componente linguística, preocupação por nós partilhada, na medida em que concordamos que esta subcompetência continua a revelar-se imprescindível para levar a comunicação na LE a bom porto.

El abandono de la gramática en algunos ámbitos fue otro de los efectos de considerar que solo la comunicación entre los alumnos era importante en el aula. El desprecio por la gramática ha sido un hecho criticado desde algunos sectores de la metodología que la consideraban una herramienta fundamental para la generación de nuevos enunciados. Desde estos sectores se criticaba que el aprendizaje basado solo en funciones podía limitar mucho la capacidad de expresión del alumno. Incluso los teóricos del enfoque comunicativo, a pesar de insistir en el papel secundario de la forma, admiten que ese conocimiento lingüístico es previo y necesario para poder llevar a cabo intercambios comunicativos. (Sánchez Carrón, 2015, p. 55)

Comungando deste ecletismo (a cuja lista de autores temos ainda de acrescentar, pelo menos, Tavares & Alarcão, 1985, e, mais recentemente, Mira & Mira, 2003, e Baralo Ottonello & Estaire, 2012), “espírito” que perpassa, além disso, o QECR (Conselho da Europa, 2001) e que sustenta a nossa ação docente, que se renova a cada dia, fruto de uma prática profissional reflexiva, resolvemos indagar se seria pertinente reabilitar os drills, como sugerem López García (2016) ou He (2016), dentro de um leque de ferramentas didáticas relegadas para segundo plano pelas correntes linguísticas em voga, por preconceito didático. De facto, embora desterrados pela abordagem

comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas, os drills, pelas suas características, afiguram-se nos úteis no combate à fossilização na IL, se utilizados de forma adequada, contextualizada, e se devidamente sustentados pelos documentos curriculares.

Neste sentido, propusemo-nos proceder a uma revisão da literatura, no sentido de elencar algumas tipologias de drills e identificar as suas valências, para, em seguida, criarmos uma tipologia uniformizadora, que pudéssemos aplicar no contexto da nossa intervenção, enquanto parte integrante de um processo de investigação-ação. Foi, para isso, necessário remontar, em primeiro lugar, às origens do método áudio-oral, tecendo algumas considerações históricas e cognitivas, para averiguar os seus fundamentos e compreender, depois, os motivos do seu declínio.

Como pudemos constatar, vivia ainda o método audio-oral os seus tempos de glória, e já Delattre (1971) recomendava uma utilização consciente dos drills, isto é, o domínio, por parte do professor, das suas finalidades e dos seus limites, para o êxito desta ferramenta no ensino-aprendizagem de uma língua-estrangeira. Consideramos, por isso, com Otañi (2008), que foi o uso não programado e descontextualizado dos exercícios estruturais, e não a natureza de ditos exercícios, o que provocou a repulsa sentida por estas técnicas nas abordagens que se lhes seguiram e o seu consequente desterro da Didática das Línguas. Admitimos, portanto, à semelhança de Cross (1992) ou de He (2016), que não se deve rejeitar, por questões de moda ou de preconceito didáticos, uma ferramenta cuja aplicação, feita de forma programada e em circunstâncias adequadas, pode ser eficaz, por exemplo, para trabalhar com turmas numerosas e para favorecer a assimilação dos conhecimentos. Encontramos também ecos da nossa tese nesta última década em López García (2016), que, ao sondar os motivos do sucesso dos *Cuadernos Rubio*, coleção espanhola centenária, muito utilizada por pais e educadores, ainda nos dias de hoje, como auxiliar à aquisição da linguagem

escrita, reconhece a utilidade do uso de drills na criação de automatismos, na sequência da técnica do estímulo-resposta: “Al fin y al cabo una vez que hemos adquirido y asimilado este lenguaje, leer y escribir acaban siendo procesos sistemáticos, donde ya no nos paramos a pensar qué letra va delante y detrás, simplemente lo leemos o escribimos” (p. 36). Com efeito, seguindo a linha de pensamento dos investigadores acima mencionados, a nossa tese corrobora que a abordagem comunicativa e exercícios estruturais não têm por que estar nos antípodas, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. A comunicação, longe de ficar comprometida, continua a ser o objetivo fundamental desse processo.

Com Santos Gargallo (2004), Baralo Ottonello e Estaire (2012), Sánchez Carrón (2015), Polifemi (2016) e López García (2016), reconhecemos que a abordagem comunicativa pode e deve servir-se de técnicas e ferramentas didáticas provenientes de métodos, hoje, supostamente, ultrapassados, e, portanto, muitas vezes, consideradas descartáveis, como os drills (tão frequentes, porém, em coleções didáticas de grande difusão e êxito como os *Cuadernos Rubio*, no país vizinho), assumindo, portanto, uma postura mais eclética e equilibrada.

As várias tipologias de drills consultadas e apresentadas, em modo de síntese, no Capítulo 2, permitem, aliás, desmitificar a ideia de que se trata única e exclusivamente de repetir, sem preocupações de conteúdo, e não havendo qualquer lugar para a conversação espontânea. Basta, desde logo, remontar a Delattre (1971), para verificarmos que há uma gradação consciente nos exercícios propostos, da repetição ao discurso mais livre (de que são exemplo os chamados “Drills de Imposição” ou os “Drills de Pergunta-Resposta”). Reconheça-se, aliás, que a repetição mecânica é um passo imprescindível na aprendizagem de uma Língua Estrangeira, à semelhança também do que acontece na aquisição da Língua Materna. Com efeito, a repetição é a

ponte entre a informação nova e a sua assimilação pelo aluno, ou seja, permite transformar a informação em conhecimento. Por seu lado, os Drills de Imposição ou os Drills de Resposta, na proposta de Delattre (1971), supõem, por parte do aluno, a ativação de mecanismos típicos de uma comunicação espontânea: reagir de forma adequada e coerente, esforço que subjaz a qualquer diálogo natural; ter apreendido o conteúdo semântico de estruturas trabalhadas previamente (o que contraria, simultaneamente, a ideia de que grande parte dos exercícios estruturais são vazios de conteúdo); ativar uma série de respostas previamente treinadas, aquilo que a autora designa de “automatismo sintático” (Delattre, 1971, p. 34), que, enriquecido pelos seus elementos de escolha pessoal, lhe permitem completar o desafio e, mais tarde, transferir esse procedimento para uma conversação natural, o que permite ao aluno atuar de forma espontânea e não como um autómato. De igual modo, na proposta de Paulston e Bruder (1976), destacamos os Drills de Resposta, exercícios de troca conversacional, entre professor e alunos ou entre os próprios alunos (mediante pista do docente), essenciais para o treino da interação. Trata-se, portanto, de exercícios considerados quase comunicativos, uma vez que a resposta dada pelo aluno, embora guiada pelo enunciado ou pela instrução do professor, não é unívoca; pode, de facto, não ser a que se esperava com o exercício, o que permite uma maior margem de liberdade, autonomia e criatividade, características estas que presidem à comunicação livre.

Concluimos, portanto, desde logo com Delattre (1971) e Paulston e Bruder (1976), ou, mais recentemente, com Sánchez Carrón (2015), He (2016) e López García (2016), que os drills não são uma técnica contrária ao objetivo da abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira: a comunicação espontânea. Podem, antes, ser um meio para esse fim. Disso faz, sintomaticamente, prova, na nossa opinião, a persistência, ainda que camuflada, de drills nos manuais de

ensino de línguas estrangeiras em vigor, tanto no caso do ensino de ILE (abordado, naturalmente, de forma superficial, por não ser este o objeto de estudo da nossa tese), como no caso do ensino de ELE, onde nos demorámos, sobretudo, a percorrer o manual utilizado em todas as turmas que participaram no nosso estudo empírico, na busca destes exercícios estruturais. Esta breve pesquisa permitiu-nos, de facto, confirmar que os drills continuam a existir, e de forma recorrente, naqueles que são o instrumento preferencial de lecionação dos docentes (como a nossa experiência quer como professora, quer como Coordenadora do Departamento de Línguas Estrangeiras, quer, ainda, como orientadora cooperante da UC PES no Mestrado em Ensino do Português e Espanhol pela Universidade de Évora, nos tem demonstrado); no entanto, e, na nossa opinião, precisamente porque o seu uso não está devidamente recomendado nos documentos curriculares e programáticos oficiais, os drills aparecem frequentemente nos manuais de forma desgarrada e descontextualizada, pelo que as suas reais potencialidades se veem desvirtuadas. Nos exemplares consultados, o uso de drills é, como vimos, recorrente na sistematização das estruturas mais usuais da LE, o que nos permitiu concluir que, desta forma implícita, os autores reconhecem, também, os drills como uma ferramenta adjuvante na senda da competência comunicativa. Seja o manual escolar adotado pelas docentes titulares das turmas onde aplicámos a nossa intervenção, desde a “Apresentação” autoproclamada comunicativa (Pacheco & Sá, 2013), seja noutros manuais de ELE, bem como de outras LE, oriundos de editoras ditas na vanguarda da Didática das Línguas, os seus autores continuam, de forma mais ou menos sub-reptícia, a apostar nos drills, o que demonstra que lhes admitem utilidade e eficácia. Relembremos, a este respeito, o predomínio dos drills de transformação e completamento a propósito de diversos aspetos gramaticais, como a flexão verbal ou as diferenças de uso de diferentes tempos e modos verbais, num nítido intuito de

monitorização de erros, para evitar a sua fossilização. Deste modo, voltamos a insistir que o uso dos drills não tem por que estar nos antípodas dos enfoques comunicativos; antes pelo contrário, é um expediente a usar em benefício da competência comunicativa, ajudando a fixar estruturas básicas muito usuais da LE e a prevenir, numa fase posterior da interlíngua, a sua estagnação, assim autores e professores estejam suficientemente informados ao nível do conhecimento, programação e aplicação de drills, de forma didaticamente consciente, intencional e adequada. Isto só será possível se houver lugar à requalificação dos drills no seio da abordagem comunicativa, para a qual, humildemente, esperamos poder vir a contribuir com a presente tese, conhecidos os resultados da nossa investigação empírica.

Informados sobre os princípios que subjazem a uma utilização programada dos drills (Cross, 1992; Delattre, 1971; Paulston & Bruder, 1976; Richards & Rodgers, 1998), chegámos, portanto, no final do Capítulo 2, a uma proposta de classificação de drills uniformizadora.

Essa foi a classificação de drills que utilizámos, posteriormente, na nossa intervenção em sala de aula, no âmbito da investigação-ação que nos propusemos implementar, no intuito de reabilitar o uso dos drills, levando, assim, os professores a repensar as suas práticas. Entrámos, portanto, já no Capítulo 3, “Desenho Metodológico”, onde apresentamos a natureza predominantemente qualitativa do nosso estudo, ainda que com recurso a instrumentos típicos da metodologia quantitativa. Expostos que foram os nossos fundamentos metodológicos, passámos a apresentar, detalhadamente, todos os passos que conduziram à consecução do programa de trabalhos e, conseqüentemente, do plano de investigação que levámos a cabo. Recordámos assim o leitor que, durante a revisão bibliográfica, contactámos com um estudo prévio (Arias Méndez, 2011) que decidimos replicar parcialmente, na primeira

parte da investigação empírica, e que serviu de base à elaboração do nosso instrumento de recolha de dados, cuja caracterização geral apresentámos em seguida, de forma a fundamentar a nossa escolha: optámos, guiados por Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) e por López-Mezquita Molina (2007), por um inquérito por questionário, de resposta fechada, com três alternativas de resposta, pois, de acordo com Foddy (1996), permitia menor variabilidade das respostas, facilitando, assim, a análise, a codificação e o tratamento informático. Dito inquérito (Teste 1) foi, como vimos, revisto primeiro por um conjunto de docentes com larga experiência na lecionação de ELE ao 3.º Ciclo e Ensino Secundário e, posteriormente, avaliado e ratificado por um painel de especialistas de diferentes universidades, tendo depois sido submetido a um pré-teste, o que nos permitiu reforçar a sua validade e adequação. Feitas as alterações necessárias, em função dos resultados do referido pré-teste, aplicámos o Teste 1 (T1) em várias escolas secundárias do distrito de Évora, tendo conseguido uma amostra que considerámos suficiente, uma vez que, em investigação-ação, lembre-se, é recomendável um número reduzido de participantes Halsey (como citado em Álvarez-Gayou Jurgenson, 2004); ainda assim, recolhemos respostas de mais de 100 alunos, facto que, em todo o caso, nos permitiu pronunciarmo-nos com mais propriedade em termos estatísticos. Os dados recolhidos foram então submetidos a um tratamento estatístico descritivo simples, considerado o adequado para aferição de frequência relativa e absoluta, valor máximo e mínimo, moda e média, e apresentados, depois, sob a forma de tabelas e gráficos circulares e de barras. Esta análise esteve, como se sabe, na origem da seleção das cinco categorias de erros por interferência de L1 sobre as quais incidimos na nossa intervenção. Seleccionámos, então, um Grupo Experimental (GE) e um Grupo de Controlo (GC) de entre as turmas participantes, de forma a melhor comprovar a eficácia do uso dos drills, após a nossa ação, mediante a aplicação

posterior de novo inquérito (T2). Para preparar a intervenção em sala de aula, concebemos, recordemo-lo, um Roteiro de Conteúdos para implementação dos drills (previamente eleitos de entre a classificação a que chegámos aquando da revisão da literatura) e testámo-lo numa turma-piloto, na presença de um dos orientadores, para proceder aos ajustes necessários, de modo a tornar a nossa investigação-ação o mais eficaz possível. Procedeu-se, então, à aplicação da ação no GE, com os cuidados didáticos e pedagógicos adequados, guiados por Tavares e Alarcão (1985) e por Mira (2003), tanto no que toca à conceção e uso dos drills, quanto no que se refere à postura da investigadora, por um lado, suficientemente objetiva, de acordo com os princípios da investigação-ação (Elliott, 1990), mas, por outro, assumindo-se, ainda que momentânea e esporadicamente, como professora em lecionação, com as implicações afetivas que isso implica (Arnold, 2000; Foncubierta Muriel & Fonseca Mora, 2018; Mira, 2003). Posto isto, para aferir o sucesso da nossa investigação-ação, voltou a aplicar-se a todos os participantes o inquérito por questionário (o Teste 2, ou T2), mas com ligeiras alterações: para além de incidir apenas sobre as cinco categorias de erros onde mais se tinha feito sentir a interferência de L1 em T1, introduziu-se, conforme referido no subcapítulo 3.5, para cada categoria, um item de tradução (IT), de modo a perceber se a utilização programada dos drills, para além de contribuir para paliar os efeitos negativos da transferência negativa de L1 em estruturas treinadas previamente, facilitaria, além disso, a criação de uma gramática implícita relativamente à língua-alvo, permitindo, assim, aos alunos participantes generalizar uma regra perante exemplos novos, não trabalhados durante a intervenção. Passou-se, então, à análise e tratamento dos dados do T2: aí, optámos por analisar a interferência de L1 nas respostas do GE e do GC separadamente, apresentando primeiro os resultados dos Itens de Escolha Múltipla (IEM) e depois dos Itens de Tradução (IT), avançando, então, para uma análise global

(como se pode ver no subcapítulo 3.7.2.2). Houve ainda lugar neste capítulo para investigar uma questão: o desempenho de rapazes e raparigas em T1 e T2. Dizendo Harley (2008) que há uma maior facilidade do sexo feminino na aprendizagem de uma Língua Estrangeira, tentámos, nós, averiguar se também era verdade que as participantes do sexo feminino revelavam menor atração pela contaminação de L1 nas suas mostras de interlíngua. Simultaneamente, revelou-se também pertinente obter feedback das docentes titulares das turmas participantes do GE, como se vê no subcapítulo 3.8., no sentido de perceber se, mais de um ano depois da nossa intervenção, sentiam algum efeito positivo das sessões de drills que implementámos nas prestações dos alunos, tanto orais como escritas.

Este foi, em suma, o caminho que traçámos e que se nos afigurou o idóneo para confirmar as nossas hipóteses iniciais e para responder às questões de investigação que alicerçaram a presente tese. Estão, agora, reunidas as condições para apresentar as principais conclusões deste trabalho.

Em primeiro lugar, confirma-se que, no 10.º ano de escolaridade, os alunos de Espanhol – Nível de Continuação inquiridos, após terem alcançado, no final do 3.º Ciclo, o nível de proficiência A2.2, recomendado pelo QECR (Conselho da Europa, 2001), e na senda do nível B1, cometem, como vimos, os erros de natureza gramatical por interferência de L1, previamente identificados no estudo de Arias Méndez (2011), fator que empobrece a sua subcompetência linguística, debilitando, por conseguinte, a sua competência comunicativa. Com efeito, no T1, conforme se pode observar na Figura 14, em treze das dezanove categorias de erros testadas, a percentagem de respostas por interferência de L1 ultrapassou os 25%, tendo atingido um valor máximo de 64%, nomeadamente, na Categoria VIII. Recordemos que alcançaram, entre os 25% e os 39% de respostas por interferência de L1, por ordem crescente de importância, as

categorias: XI e XIX (com 25%); XVIII (com 30%); III (com 32%); XIII e XVII (com 33%); XVI (com 37%); XIV (39%). E, com uma percentagem superior a 40%, destacam-se, por ordem crescente, as Categorias V (41%), XV (43%), VI (57%), VII (62%) e VIII (64%).

Destaque-se, a este propósito, que mesmo os resultados da turma do pré-teste apontavam já nesse sentido: em onze das dezanove categorias de erros testadas, as percentagens de resposta por transferência negativa de L1 foram superiores a 20%, sendo que nas cinco categorias mais atingidas essa percentagem ultrapassou os 50%, tendo alcançado o valor máximo de 78%, como se observa na Figura 12. De facto, as cinco categorias de erros mais recorrentes são as mesmas, tanto no pré-teste como no T1, ainda que com percentagens ligeiramente diferentes. Isto é mais um argumento para que se considerem estes problemas de contaminação de L1 como recorrentes em estudantes portugueses de 10.º ano a frequentar a disciplina de Espanhol – Nível 4, como aconteceu com os alunos investigados.

Relativamente aos erros de natureza gramatical por interferência de L1, extraídos da categorização prévia de Arias Méndez (2011), mais recorrentes nas respostas dos alunos de 10.º ano participantes foram, como vimos, nas categorias Categorias V, VI, VII, VIII e XV, conforme revela a Figura 14. Recordemos, neste passo, os erros a que se referem ditas categorias, elencadas no Quadro 4:

- V: Uso de “también no”, adaptação do português, em vez do advérbio “tampoco”.
- VI: Concordância errada, envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”), feminino, singular, junto de palavra começada por “a” ou “ha” tónicos.

- VII: Concordância errada, envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”) ou o determinante demonstrativo com nomes femininos/masculinos por contaminação do género gramatical português.
- VIII: Omissão da preposição “a” quando regida pelo verbo.
- XV: Uso incorreto das formas não apocopadas dos adjetivos “bueno”/ “malo”, “primero”/“tercero”, antes de nomes masculinos no singular, e “grande”, antes de nomes no singular.

Tais resultados, tanto os do T1, como os do Pré-Teste, atestam que estes estudantes portugueses de ELE do Ensino Secundário, a preparar-se para um Nível B1, e provavelmente outros, em circunstâncias semelhantes, generalizando, cometem, em maior ou menor grau, os erros tipificados por Arias Méndez (2011). Esta observação dos erros mais recorrentes, estatisticamente, constitui, em termos didáticos, um indicador útil para os docentes de ELE em Portugal, configurando um alerta para os casos mais problemáticos de interferência de L1 na interlíngua dos seus alunos e, se assim for, levá-los-á a refletir sobre quais as estratégias/ferramentas, leia-se drills (entre elas), de que dispõem para um tratamento didático eficaz de ditos problemas, que podem ser verdadeiros obstáculos à comunicação, na sua subcompetência linguística.

No que toca à nossa terceira questão de investigação, recorde-se, “Contribuirão os drills, convenientemente programados, aplicados oralmente, para paliar os efeitos da transferência negativa de L1 na interlíngua dos alunos portugueses aprendentes de Espanhol como LE?”, os resultados do T2 foram bastante elucidativos. A Tabela 48 revela, nos resultados do GE do T2, nos itens de EM, uma diminuição drástica da interferência de L1 nas cinco categorias de erros sobre as quais incidiu a nossa intervenção, em relação aos resultados iniciais, de T1 (conforme a Figura 17), mostrando, por conseguinte, que os drills são eficazes a propiciar acertos onde antes se

havia sucumbido à força sedutora de L1. Como vimos no Capítulo 3, os resultados das respostas deste grupo às questões de EM no T2 corroboraram a eficácia dos drills a debelar a transferência negativa de L1 no dialeto de transição dos alunos, pois não só as percentagens de RC aumentaram de maneira exponencial de T1 para T2 (como se depreende da leitura da Figura 18), como as percentagens de RI do grupo treinado através dos drills, na nossa intervenção, foram, em T2, bastante inferiores às do GC (relembre-se, conforme a Tabela 49, intitulada *Valor médio das RC e das RI, no GE e no GC, no T1 e T2*).

Da bondade desta técnica dá-nos igualmente testemunho a comparação dos resultados de T1 e T2 no GC (patente na Figura 19). Com efeito, este grupo, não tendo participado na ação, continuou, em T2, a revelar nas suas respostas, quer aos itens de EM, quer aos itens de tradução (IT), forte contaminação de L1. Desta forma, somos levados a considerar que, caso esta turma tivesse sido alvo da intervenção programada por meio de drills, teria mostrado um desempenho bastante melhor em T2, expurgados, maioritariamente, os erros por interferência da sua Língua Materna.

Também no que toca à nossa quarta questão de investigação, a saber, “Facilitarão os drills, frutos de uma programação adequada, e mediante incubação auditiva, a criação de uma gramática implícita relativamente à língua-alvo que permita aos alunos generalizar uma regra a partir dos exemplos treinados?”, os resultados foram muito satisfatórios. Com efeito, a análise das respostas aos Itens de Tradução (IT) comprovou que os drills também repeliram a interferência de L1 em enunciados novos, com o mesmo grau de exigência gramatical, proporcionando aos participantes do GE uma acuidade especial numa situação nova, em que a mesma regra se teria de aplicar, como se verificou mediante a irrelevante presença estatística de transferência negativa de L1 nas respostas dos participantes deste grupo às questões de tradução, no T2 (cf.

Figura 28). De facto, as respostas dos participantes deste grupo aos IT indicam que o recurso programado a drills não só levou os participantes a acertar em itens de EM onde antes tinham errado, fruto da repetição das formas corretas no contexto da nossa intervenção (como se verificou na comparação dos resultados entre T1 e T2, quer no GE, quer no GC, através da Tabela 48), como lhes facilitou o acerto, por generalização, mesmo que inconsciente, em situações novas. Afigura-se-nos, assim, lícito afirmar que o expediente dos drills, projetado e aplicado da forma refletida e fundamentada, desenvolveu nos participantes uma sensibilidade acertada para uma expressão já não refém das interferências em causa, em frases onde ditas regras teriam de ser aplicadas.

Relativamente à nossa quinta questão de investigação, isto é, “Qual ou quais as categorias de erros por interferência de L1 sofreram uma descida mais considerável, após a investigação-ação?”, afirmamos que os resultados de T2 confirmam que a intervenção programada por meio de drills é extremamente eficaz a debelar a transferência negativa de L1, em todas as categorias de erros, tanto nos Itens de Escolha Múltipla, como nos Itens de Tradução, conforme se constata na Figura 17, na Figura 28 e na Tabela 50.

Em todo o caso, a categoria de erros onde o recurso aos drills se revelou mais eficaz no combate à contaminação de L1 foi, sem sombra de dúvidas, à luz da Tabela 50, a Categoria V, a saber, o uso de “también no”, adaptação do português, em vez do advérbio “tampoco”. Note-se, aliás, que, nos resultados do GE, nos IEM, nomeadamente no IT4 (conforme Figura 28), dita interferência não obteve qualquer registo, tendo, além disso, alcançado apenas 5% nos IT (de acordo com a Figura 17).

Finalmente, em relação à última questão de investigação, a saber, “Em qual ou quais das categorias de erros por interferência de L1 se registou menos melhorias, após a investigação-ação?”, constatamos que a categoria de erros por interferência de L1 que

registou menos melhorias, após a intervenção por meio de drills, foi a Categoria VIII, que diz respeito à omissão da preposição “a” quando regida pelo verbo, tendo atingido 25% das respostas de EM, e 32% em IT, valor máximo atingido nesta etapa (PI), para os dois tipos de respostas, nas cinco categorias testadas, como se constata, quer na Figura 17, quer na Figura 28. Não nos surpreende este resultado, uma vez que a utilização correta do emprego das preposições numa língua, tanto materna, tanto nas segundas ou nas estrangeiras, não está diretamente relacionada com o ensino-aprendizagem formal. Dito de outra forma, em muitos casos, o ensino fica praticamente banido e a aprendizagem só resultará plenamente por imersão na língua-alvo (que os drills tentam, de algum modo, replicar), devido à variedade de significados e de utilizações das diversas preposições, não só por serem palavras invariáveis, mas também por pertencerem a uma classe fechada de palavras. A falta de significado de alguns destes significantes, em si mesmos, ou, inclusivamente, as diferenças subtis de significado que conferem ao enunciado estão na base dessa quase impossibilidade. Isto para não falar da exigência que os verbos fazem na sua utilização (regência de preposições), que difere, substancialmente, de umas línguas para outras. No entanto, devemos salientar que, esta foi a categoria que, em T1, nos IEM, obteve a maior percentagem de RI e que a sua diminuição, em T2, nesses mesmos itens, alcançou quase 40%, favorecendo direta e exclusivamente as RC, já que, de acordo com a Tabela 48, a percentagem de RD não sofreu quaisquer alterações de T1 para T2. Parece-nos, portanto, lícito afirmar que, ainda assim, a intervenção por meio de drills foi crucial para debelar a contaminação de L1 nas respostas dos inquiridos do GE.

Estamos, aliás, convictos de que se o tempo de exposição e a frequência com que se aplicam os drills, da maneira programada e didaticamente consciente como foi feita na nossa intervenção, bem como o recurso a outras diferentes modalidades destes

exercícios teriam, certamente, debelado ainda mais esta e as demais transferências negativas de L1.

Ressalvemos, neste ponto, que não nos parece que possamos estabelecer com segurança, de acordo com o estudo feito, nem isso constava nas intenções da nossa investigação, que determinado tipo de estruturas da língua de confluência se mostre mais ou menos resistente a um ou outro tipo de drills, não obstante termos escolhido, de entre os tipos de drills, aqueles que se nos afiguraram mais adequados para a nossa intervenção, tendo em conta o tipo de erros selecionados e que queríamos debelar. O que nos parece adequado é aceitar a utilização de vários tipos de drills, de forma graduada, para “erradicar” fossilizações, quer se situem ao nível de determinado *language pattern* ou mesmo de um *chunk of language*, em que um drill muito colado à *mimicry and memorisation (mim-mem)* vai dando lugar a outros, menos controlados, como, aliás, fizemos na nossa investigação-ação. Simultaneamente, e mais uma vez porque estamos fora do âmbito da nossa investigação, não é possível estabelecer em que momentos de aprendizagem são mais ou menos úteis os drills, tendo em conta o nível de língua a que se está a aceder, nem tão pouco a idade do aprendente. Embora da nossa investigação possamos tirar dados que nos permitem dizer que certos erros por interferência de L1 foram menos resistentes à intervenção por meio de drills do que outros (ver Tabela 50), tal não nos permite concluir que há erros menos permeáveis ao benefício dos drills do que outros e muito menos afirmar que determinados drills são mais eficazes do que outros para resolver certo tipo de fossilização. Neste aspeto, é completamente impossível, pois que a bateria de drills utilizada, na sua diversidade tipológica, foi aplicada em todas as categorias de erros trabalhadas na nossa ação com os alunos. Tais questões serão interessantes para, a partir delas, se descobrirem pistas

para novas investigações, como, aliás, vamos sugerir mais à frente no subcapítulo “4. 2. Questões para novas investigações”.

Gostaríamos, agora, de pronunciar-nos a propósito da questão emergente que nos surgiu a respeito da diferença de rendimentos entre sexos, apresentada no subcapítulo “3.7.2.3. Desempenho de rapazes e raparigas em T1 e T2”. Registámos, então, que, tanto em T1 como em T2, houve uma melhor performance linguística por parte das raparigas (mas apenas ligeiramente), o que parece corroborar o que defende Harley (2008) a propósito da aquisição da língua materna e da aprendizagem de outras línguas. Concomitantemente, notámos, igualmente, uma evolução positiva superior, ainda que subtil, no desempenho dos participantes do sexo feminino, no T2, o que indicia um maior benefício por parte das raparigas relativamente à intervenção programada pelos drills. Os resultados apontam, portanto, para que, na programação didática, será proveitoso para os docentes de ELE, e, por que não, de qualquer LE ou até de L1, observar uma atuação diferenciada em contexto de sala de aula, adequada ao perfil de alunas e alunos. Isto pode significar, por exemplo, envolver mais os alunos do sexo masculino a participar oralmente em exercícios de drills e dedicar-lhes uma maior atenção nos subseqüentes exercícios de verificação de conhecimentos, de avaliação formativa, particularmente imediata.

Por último, o feedback que obtivemos das docentes titulares das turmas participantes do GE veio, na nossa perspetiva, reforçar o efeito benéfico dos drills, quando usados de forma programada, a debelar as interferências de L1 nas mostras de interlíngua dos alunos, na medida em que mais de um ano depois, as professoras continuam a notar uma melhor performance linguística dos discentes, nesses aspetos gramaticais, quer no domínio da oralidade, quer no da escrita, fenómeno que atribuem à nossa intervenção por meio deste expediente didático.

Em suma, a presente investigação-ação permitiu-nos confirmar a eficácia dos drills, quando programados convenientemente e aplicados em conformidade, no combate à interferência de L1, no processo didático conducente à competência comunicativa. Com efeito, a análise dos resultados, tanto dos itens EM, tanto dos IT, permite-nos recomendar o uso programado de drills no combate à interferência de L1 na interlíngua dos aprendentes de ELE, advogando, portanto, a sua recuperação e reabilitação no campo da Didática das Línguas, no seio de uma abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de uma LE.

Esperamos, assim, ter contribuído para provar que os drills não vão contra a abordagem comunicativa – mas sim o mau uso dos mesmos. Se aplicados de forma adequada e programada, devem ser vistos como uma ferramenta adjuvante, de extrema utilidade em determinados casos, de que são apenas um exemplo aqueles incluídos na nossa investigação-ação. Vêm-se, com efeito, confirmadas as nossas hipóteses de partida, a saber:

- A interferência de L1 na aprendizagem de línguas próximas requer o recurso a técnicas didáticas específicas para evitar a fossilização.
- Os drills não devem ser descartados da Didática das Línguas porque, quando devidamente programados, são especialmente eficazes para o reforço das aprendizagens, como intervenção didática cirúrgica ao serviço de um ensino individualizado.
- O uso programado de drills é particularmente útil para promover a subcompetência linguística, porque permite o combate à fossilização na interlíngua, mediante o treino de questões gramaticais.
- A ocorrência de erros por interferência de L1 nas mostras de interlíngua dos inquiridos tende a reduzir-se por intermédio do recurso consciente a drills.

4.2. Questões para Novas Investigações

Todo o nosso trabalho empírico permite-nos, assim, propor dar o devido lugar aos drills nos enfoques comunicativos, eleitos pelas metodologias atuais de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Em todo o caso, este assunto está longe se ficar encerrado. Esperamos, com efeito, abrir janelas para novas linhas de investigação, de que as seguintes questões são apenas alguns exemplos:

- Haverá erros por interferência de L1 menos permeáveis ao benefício dos drills do que outros?
- Alguns drills serão mais eficazes do que outros para resolver determinado tipo de fossilização na interlíngua dos alunos?
- Serão as raparigas mais beneficiadas pela intervenção através de drills em sala de aula?
- Na sua programação didática, será profícuo para os docentes de uma qualquer LE, ou mesmo de L1, considerar uma atuação diferenciada na utilização de drills em contexto de sala de aula, tendo em conta o facto de os destinatários serem rapazes ou raparigas?

Em suma, depois de comprovadas as nossas hipóteses de partida e tendo encontrado resposta às nossas questões de investigação, graças à metodologia utilizada, deixamos, assim, à comunidade investigadora estas perguntas, no sentido de que se possa alargar a reflexão sobre estes assuntos e, por conseguinte, de melhorar o processo e a cadeia de ensino-aprendizagem na sequência de outros avanços científicos.

4.3. Propostas de Reflexão para Formadores e Professores

Uma vez realizada esta investigação, e expostas as suas conclusões, parece-nos ainda lícito poder propor à consideração de formadores de professores e professores, quer em formação inicial, quer em formação contínua, e, como se deseja, continuada, algumas perguntas que os possam conduzir a uma reflexão que considerem benéfica ao seu desenvolvimento profissional.

- Já alguma vez pensou que algum insucesso escolar pode derivar de uma rejeição acrítica de determinados expedientes didáticos ditos desprezíveis mais por eleição de um procedimento metodológico imposto por *lobbies* (de origem diversa, políticos, económicos, culturais, ...), o que poderá redundar naquilo a que chamamos “modismos didáticos”, do que, propriamente, por avanços no conhecimento científico nestas matérias?
- Tem consciência de que as suas opções metodológicas, na conceção, preparação e implementação da sua atividade letiva, podem estar condicionadas por modismos didáticos?
- Já alguma vez refletiu sobre que vantagens, ou mesmo, que desvantagens teria determinado expediente didático tido como obsoleto e, portanto, descartado das metodologias atuais?
- No seu dia-a-dia letivo, nos momentos de interação/expressão oral e escrita, deteta interferências de L1 recorrentes? Se sim, que estratégias utiliza para debelar ditos problemas? Funcionam?
- Na correção de testes de avaliação interna, como também de exames nacionais, deteta interferências de L1 de forma recorrente?
- De uns anos para outros, quer na sua prática letiva, quer, eventualmente, na correção de exames nacionais, considera que há erros por

transferência negativa de L1 que persistem, isto é, que se fossilizam na interlíngua dos alunos?

- Integram os drills o conjunto de expedientes didáticos que considera mais eficazes para mitigar a interferência de L1 na interlíngua dos seus alunos aprendentes de uma LE?
- Está consciente de que muitos dos exercícios escritos propostos pelo seu manual de ensino-aprendizagem de línguas são drills?
- Durante a realização de exercícios de preenchimento de espaços, do tipo drill, no manual ou no respetivo caderno de atividades, já se deu conta de que os alunos, muitas vezes, não leem as frases até ao fim, limitando-se a ler as palavras que antecedem o referido espaço? Se sim, chamou-os à atenção para essa realidade, de modo a que dito comportamento seja alterado e toda a frase seja considerada na realização do exercício?
- Quando pede aos seus alunos que leiam em voz alta as respostas aos exercícios de preenchimento de espaços, do tipo drill, realizados, já lhe aconteceu que eles não acabem de ler a resposta até ao fim, desprezando o resto da frase, porque acham que, preenchido o espaço com a forma correta, não há necessidade de continuar a ler? Se sim, chamou-os à atenção para essa realidade, de modo a que dito comportamento seja alterado e toda a frase seja lida na correção do exercício, promovendo, assim, a aprendizagem que se deseja?
- Quando pede aos seus alunos que leiam em voz alta as respostas aos exercícios de preenchimento de espaços, do tipo drill, realizados, já lhe ocorreu interromper o aluno que estava a responder, para dar vez ao seguinte, por já considerar que, preenchido o espaço com a forma

correta, o objetivo do exercício foi cumprido e, assim, avança-se mais rapidamente, porque há que adiantar a matéria para cumprir o programa?

Se sim, com que resultado? Se não, que resultado obteve?

- Quando pede aos seus alunos que leiam em voz alta as respostas aos exercícios de preenchimento de espaços, do tipo drill, realizados, já lhe aconteceu propor a um aluno que transforme a frase que acabou de ler, introduzindo-lhe uma ligeira alteração, que se adapte ao conteúdo a assimilar e que permita consolidá-lo melhor ou alargar, inclusivamente, esse conhecimento? Se sim, que resultados obteve?
- Já concebeu e implementou drills de sua autoria, oralmente, em sala de aula?
- Considera que o manual e o caderno de atividades apresentam propostas programadas de drills para promover a interação e a expressão orais em LE durante as aulas, tendo em conta que os alunos são avaliados nesses itens e poderão ter de prestar provas oralmente, caso se inscrevam para a realização do Exame Nacional da LE que leciona?
- Que tipos de drills predominam nos manuais escolares adotados na sua escola/agrupamento de escolas?
- Se nota um uso quase exclusivo de alguma modalidade de drills no manual escolar adotado, a que julga dever-se esse facto: Os autores escolheram-nos de entre todos aqueles que consideraram os mais adequados aos objetivos a que se propunham, por rejeitarem os outros ou essa é uma opção fruto do desconhecimento dos restantes?
- Alguma vez considerou ou considera que o ensino baseado em drills só se adequa a determinados momentos da aquisição da língua, sobretudo,

nos iniciais, defendendo mesmo que só na iniciação a uma LE isso se justifica? Se sim, será de manter essa opinião/opção didática(s)?

- Parece-lhe ridículo recorrer a drills de repetição oralmente com alunos do Ensino Secundário, por considerar que esse tipo de exercício se direciona preferencialmente para alunos mais novos?

Referências Bibliográficas

- Alonso Rey, M. (2005). El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza/aprendizaje de P/LE-HE. *Estudios Portugueses*, 4, 11-38.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. (2004). *Cómo hacer investigación cualitativa – Fundamentos y metodología*. México D. F.: Paidós.
- Arcos Pavón, M. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Arias Méndez, G. (2010). Iniciamos un taller de errores con Cristiano Ronaldo. *Azulejo para el aula de español*, 4, 5-12.
- Arias Méndez, G. (2011). *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ELE (B1)* (Tesis Doctoral). Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Baralo Ottonello, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Baralo Ottonello, M., & Estaire, S. (2012). Tendencias metodológicas postcomunicativas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6(11), 210-222. Recuperado de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/185>
- Barbero Carcedo, V. (2012). ¿Cómo acertar en la corrección?: Ventajas e inconvenientes de las técnicas de corrección de errores en la expresión oral.

- Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, 46, 17-31.
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brabo Cruz, M. (2004). Diccionario de falsos amigos portugués-español: propuesta de utilización en la enseñanza del español a luso hablantes. In M. A. Castillo Carballo (Coord.), *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación de Profesores de Español* (pp. 632-636). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Ceolín, R. (2003). Falsos amigos estruturais entre o português e o castelhano. *Ianua. Revista Philologica Romanica*, 4, 39-48. Recuperado de http://romaniaminor.org/ianua/ianua04/ianua04_05.pdf
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Corder, S. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, V, 161-170.
- Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas*. Barcelona: Octaedro.
- Creswell, J. (2012). *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Cross, D. (1992). *A practical handbook of language teaching*. New York: Prentice Hall.
- Damas, M., & De Ketele, J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

- Delattre, G. (1971). Les différents types d'exercices structuraux. In P. Delattre (Org.), *Les exercices structuraux pour quoi faire?* (pp. 15-36). Paris: Hachette.
- Departamento da Educação Básica (1997). *Programa de Espanhol – 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Díez Mediavilla, A., & Güemes Suárez, L. (2016). Normas y usos ortográficos: hacia el desarrollo de la 'conciencia ortográfica'. In A. D. Mediavilla, V. B. Rico, D. E. Maestre, & J. R. Collado (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 438-448). Alicante: Universidad de Alicante.
- D'Oliveira, T. (2007). *Teses e dissertações: Recomendações para a elaboração e estruturação de trabalhos científicos*. Lisboa: Rh Editora.
- Duarte, C. (1999). Errores de lusohablantes brasileños en el uso de algunas preposiciones españolas. In I. Penadés Martínez (Coord.), *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués y español-chino)* (pp. 79-96). Madrid: Edinumen.
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Elliott, J. (1990). *La Investigación-Acción en educación*. Madrid: Morata.
- Ellis, R. (2012). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol, 10º ano, Nível de Continuação*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Fernández Martín, E. (2012). La investigación-acción. In J. Quintanal Díaz, & B. García Domingo (Coords.). *Fundamentos básicos de Metodología de Investigación Educativa* (pp. 135-146). Madrid: Editorial CCS.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Foncubierta Muriel, J., & Fonseca Mora, M. (2018). Comprender el proceso lector en segundas lenguas: cognición y afectividad. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 28, 11-42. doi.org/10.17398/1988-8430
- García Benito, A., & Ogando, I. (2011). Bicas, pacotes e outros embrulhos. Materiais para o ensino de Português com Fins Específicos. *Da Investigação às Práticas*, 1 (2), 80-108. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10400.21/2815>
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito – Teoria e prática* (4ª ed.). Oeiras: Celta.
- Giménez, J. (2017). Didacticae: Investigación en Educación. *Didacticae*, 1, 1. doi.org/10.1344/did.2017.1.1
- Gómez del Estal, M. (2004). Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos. In J. Sánchez Lobato, & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 767-788). Madrid: SGEL.
- Gómez Torrego, L. (2002). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- Gonçalves, M., & Coelho, M. (2018). *I Teen 7*. Porto: Areal Editores.
- Gronlund, N. (1979). *Elaboração de testes para o ensino*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.

- Gutiérrez Araus, M. (1998). La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo. In M. C. Losada Aldrey, J. F. Márquez Caneda, & T. E. Jiménez Juliá (Eds.), *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 111-116). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Gutiérrez Araus, M. (2004). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco/Libros.
- Harley, T. (2008). *The psychology of language: From data to theory* (3rd. ed.). New York: Psychology Press.
- He, X. (2016). An Action Research on improving non-english majors' english writing by Basic Sentence Pattern Translation Drills. *English Language Teaching*, 9, 142-147. doi:10.5539/elt.v9n1p142
- Izquierdo Merinero, S. (2002). Valoraciones subjetivas de los aprendices de español ante las semejanzas del portugués y el español. In J. I. Martín Cordero (Dir.), *Actas del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español* (pp. 153-156). Brasilia: Consejería de Educación, Embajada de España.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lennon, P. (2008). Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage. In S. Gramley, & V. Gramley (Eds.), *Bielefeld introduction to applied linguistics* (pp. 51-60). Bielefeld: Aisthesis.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Littlewood, W. (1985). Integrating the new and the old in a communicative approach. In B. K. Das (Ed.), *Communicative language teaching. Selected papers from the RELC Seminar on "Communicative language teaching" Singapore, 23-27 April*

- 1984 (pp. 1-13). Singapore: Singapore University Press. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED266661.pdf>
- López García, N. (2016). *Descripción, análisis y valoración de la metodología de preescritura y escritura en los Cuadernos Rubio destinados a Educación Infantil* (Trabajo de Grado). Universidad de Extremadura, Cáceres, España.
- López-Mezquita Molina, M. (2007). *La evaluación de la competencia léxica: Tests de vocabulario. Su fiabilidad y validez*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mariel Ferreiro, G., & Moreno Trillo, V. (2016). Investigación Acción acerca del tratamiento del error y sesión de feedback en el espacio curricular de expresión oral: Lengua III, de un profesorado de inglés del nivel superior de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 28, 69-85.
Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/54086/49476>
- Martín Martín, J. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 261-286). Madrid: SGEL.
- Martín Peris, E. (2004). La subcompetencia lingüística o gramatical. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores – Enseñar español como segunda lengua(L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Martín Peris, E. et al. (2018). *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Martín Sánchez, M., & Moller Recondo, C. (2011). Teorías pedagógicas de adquisición de la lengua para estudiantes de habla no hispana. Perspectivas desde el ámbito

- de la educación formal e intercultural. In E. Soriano Ayala, A. J. González Jiménez, & R. M. Zapata Boluda (Eds.), *El poder de la comunicación en una sociedad globalizada* (pp. 443 - 460). Almería: Universidad de Almería.
- Martínez Agudo, J. (2004). *Transferencia Lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Mira, A. (2003). *Primeira impressão tida do professor – Aspecto não-verbal – e processo pedagógico*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Mira, A., & Mira, M. (2002). *Programação dos ensinos de línguas estrangeiras: metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – Perspetiva diacrónica*. Évora: Universidade de Évora.
- Moreno, C., & Tuts, M. (1991). *Curso de perfeccionamiento. Hablar, escribir y pensar en español*. Madrid: SGEL.
- Nemser, W. (1971). Approximative Systems of foreign language learners. *IRAL*, 9(2), 115-124. Recuperado de <https://www.degruyter.com/view/j/iral.1971.9.issue-2/iral.1971.9.2.115/iral.1971.9.2.115.xml>
- Neta, N. (2000). Aprender español es fácil porque hablo portugués. *Cuadernos Cervantes – Especial “Lingüística Contrastiva” (aplicada a la enseñanza de E/LE para alumnos alemanes, franceses, ingleses, italianos, suecos y portugueses)*, 29, 46-56. Recuperado de http://www.cuadernos cervantes.com/lc_portugues.html
- Nunes, E. (2010). *Relatório da Prática de Ensino Supervisionada relativo ao ano lectivo 2009/2010 na Escola Secundária André de Gouveia, em Évora*. (Relatório da PES). Évora: Universidade de Évora.
- Ortega Olivares, J. (1998). La instrucción gramatical en el enfoque comunicativo. In M.C. Losada Aldrey, J.F. Márquez Caneda, & T. E. Jiménez Juliá (Eds.),

- Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas del IX Congreso Internacional de ASELE* (pp. 133-142). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Otañi, L. (2008). Una gramática reflexiva y contextualizada. *Limen – Revista de actualización docente*, 8, 22-25.
- Pacheco, L., & Sá, D. (2013). *Endirecto.com 4*. Porto: Areal Editores.
- Paulston, C., & Bruder, M. (1976). *Teaching english as a second language: Techniques and procedures*. Massachusetts: Winthrop Publishers. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED153499.pdf>
- Polifemi, M. (2016). Os diálogos possíveis entre metodologias de ensino de inglês como língua estrangeira e teorias de aprendizagem. *The ESPecialist*, 37, 79-98. Recuperado de : <https://www.researchgate.net/publication/313888323>
- Punch, K. (2011). *Introduction to research methods in education*. Los Angeles: Sage.
- Richards, J., & Rodgers, T. (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Romero Gualda, M. (2014). Presentación. *Monografías Marco ELE, 18, Tendencias actuales en la investigación en ELE*. Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/18/tendencias-investigacion-ele.pdf>
- Sánchez Carrón, I. (2015). *Revisión crítica del enfoque comunicativo: Estudio de casos de enseñanza de Español a inmigrantes en Extremadura*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- Sánchez Lobato, J., & García Fernández, N. (2002). *Español 2000. Nivel medio*. Madrid: SGEL.

- Sánchez Rodríguez, J. (2001). Interferencias y dificultades en el aprendizaje del español en alumnos portugueses (análisis y comparaciones de dos niveles de aprendizaje). *Forma – Formación de formadores*, 2, 85-100.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, análisis de errores e Interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Selinker, L. (1971). Interlanguage. *IRAL*, 10(3), 209-231.
- Selinker, L., Swain, M., & Dumas, G. (2006). The Interlanguage Hypothesis extended to children. *Language Learning*. 25(1), 139-152. doi: 10.1111/j.1467-1770.1975.tb00114.x
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (1995). *Ciências da Educação: Investigação e Acção – Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. II*. Braga: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.
- Squella, A. (janeiro de 2013). Dar al viento la palabra soñadora. In V. García de la Concha (Presidencia), *V Congreso Internacional de la Academia de la Lengua Española*. Sesión plenaria preparada para el V Congreso Internacional de la Academia de la Lengua Española, Chile. Recuperado de http://congresosdelalengua.es/valparaiso/plenarias/squella_agustin.htm
- Swan, M. (1985). A critical look at the communicative approach. *ELT Journal*, 39(1), 2-12. doi.org/10.1093/elt/39.1.2
- Tarone, E. (1979). Interlanguage as chameleon. *Language Learning*, 29, 181-191. doi.org/10.1111/j.1467-1770.1979.tb01058.x

- Tarone, E. (2006). Interlanguage. In K. Brown (Ed.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 747-752). Oxford: Elsevier.
- Tavares, J., & Alarcão, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Tomazini, V. (1999). Errores en algunas categorías gramaticales producidos por lusohablantes brasileños aprendices de español. In I. Penadés Martínez (Coord.), *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués y español-chino)* (pp. 55-77). Madrid: Edinumen.
- Valdman, A. (1971). La progression pédagogique dans les exercices structuraux. In P. Delattre (Org.), *Les exercices structuraux pour quoi faire?* (pp. 37-52). Paris: Hachette.
- Vigón Artos, S. (2004). La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a estudiantes lusófonos, In M. A. Castillo Carballo (Coord.), *Actas del XV Congreso Internacional de la Asociación de Profesores de Español* (pp.903-913). Sevilla : Universidad de Sevilla.
- Vogel, K.(1995). *L'interlangue. La langue de l'apprenant*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- Vox. (2004). *Diccionario de Secundaria y Bachillerato de la Lengua Española* (3ªed.). Barcelona: Anaya.
- Wardhaugh, R. (1970). The contrastive analysis hypothesis. *Tesol Quarterly*, 4, 66-87.
- Weinreich, U. (1968). *Languages in contact*. The Hague: Mouton.
- Wildman, J., & Beddall, F. (2013). *Insight – Pre-Intermediate Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.

Bibliografia³⁹

- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Almeida Filho, J. (1995). *Português para estrangeiros – interface com o espanhol*. Campinas: Pontes.
- Antón, M. (2011). A review of recent research (2000–2008) on applied linguistics and language teaching with specific reference to L2 Spanish. *Language Teaching*, 44, 78-112. doi:10.1017/S0261444810000340.
- Appel, R., & Muysken, P. (1987). *Language contact and bilingualism*. London: Edward Arnold Publishers.
- Benedetti, A. (1993). *Interferencias morfosintácticas y semánticas del portugués en el aprendizaje del español* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Berché, M., Nussbaum, L., & Llobera, M. (Eds.).(1998). *Adquisición de lenguas extranjeras : perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa.
- Bizarro, R. (Org.). (2008). *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: Que perspetivas?* Lisboa: Areal Editores.
- Borrego Ledesma, I. (2001). Errores y aprendizaje. *Forma – Formación de formadores: Interferencias, cruces y errores*, 2, 85-100.
- Brabo Cruz, M. (2001). *Estágios de Interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol* (Tesis Doctoral). Unicamp, Campinas.

³⁹ Neste apartado, incluímos quer obras consultadas, que, não tendo sido referenciadas no corpo do texto, foram, no entanto, fundamentais para entender o enquadramento teórico das questões investigadas neste estudo, quer outras obras que que nos pareceram de utilidade para futuras investigações na área temática deste trabalho.

- Cadierno, T. (1995). El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua. *REALE*, 4, 67-85.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2010). *Research methods in education* (6ª ed.). London: Routledge.
- Costa, A. (1998). Hacia una didáctica de la gramática: nuevos modelos de ejercicios gramaticales para la enseñanza de ELE a lusohablantes. In F. Moreno Fernández, M. Gil Bürmann, & K. Alonso (Eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* (pp. 291-303). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Doughty, C., & Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gavilanes Laso, J. (1996). Algunas consideraciones sobre la inteligibilidad mutua hispano-portuguesa. In J. M. Carrasco González, & A. Viudas Camarasa (Coords.), *Actas del Congreso Internacional Luso-Español de Lengua y Cultura en la Frontera* (pp.175-187). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Geeslin, K., & Guijarro-Fuentes, P. (2006). Second language acquisition of variable structures in spanish by portuguese speakers. *Language learning*, 56, 53-107. doi.org/10.1111/j.0023-8333.2006.00342.x
- Giordano, Y. (2003). *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*. Caen: EMS.
- Gómez del Estal, M., & Zanón, J. (1996). La enseñanza de la gramática mediante tareas. In S. Montesa Peydró y P. Gomís Blanco (Eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I* (pp. 89-100). Málaga: ASELE.
- Hagège, C. (1996). *A criança de duas línguas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Johnson, K. (1982). *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod Condition: (E)merging strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27-48.
doi.org/10.2307/3587197
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Long, M. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2004). La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. *Cuadernos de educación*, 44, 155-187.
- Lentin, L. (1977). *Apprendre à parler à l'enfant de moins de 6 ans. Où? Quand? Comment?* Paris: Éditions ESF.
- Lentin, L. (1978). *Comment apprendre à parler à l'enfant. Aperçu d'une expérience en cours*. Paris: OCDL/Éditions ESF.
- Lentin, L., Clesse, C., Hebrard, J., & Jan, I. (1978). *Du parler au lire. Interaction entre l'adulte et l'enfant*. Paris: Éditions ESF.
- Lima, J., & Pacheco, J. (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Llobera, M. (Coord.). (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

- Martín Valenzuela, J. (2012). La enseñanza del español en Lisboa. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, 14*, 137-145.
- Martínez Agudo, J. (2006). *Uso comunicativo de las lenguas extranjeras*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Martínez Agudo, J. (2007). *Lingüística de la comunicación y enseñanza de las lenguas*. Sevilla: Alfar.
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Muñoz, C. (Coord.). (2000). *Segundas lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Muñoz Liceras, J. (Ed.). (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Myers-Scotton, C. (1993). *Duelling languages. Grammatical structure in codeswitching*. Oxford: Clarendon Press.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paulston, C. (1992). *Linguistic and Communicative Competence: Topics in ESL*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribas Seix, T. (Coord.). (2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó.
- Richards, J., & Nunan, D. (Eds.). (1990). *Second Language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Roselló, G. (2016). *La adquisición de la competencia traductora portugués-español: un estudio en torno a los falsos amigos* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Sacks, N. (1963). Structural drill, current spanish textbooks and the language laboratory. *International Journal of American Linguistics*, 29(3), 103-112.
- Sala, M. (1998). *Lenguas en contacto*. Madrid: Gredos.
- Sánchez Carrón, I. (2013). “Se me dan mal los idiomas”. Aspectos psicológicos que pueden influir en la adquisición de lenguas extranjeras. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 25, 275-293. doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42245
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Sánchez Rodríguez, J. (2000). Interferencias léxicas del portugués en el aprendizaje del español. *Frecuencia-L*, 15, 40-44.
- Santiago, P. (2010). Fossilization: Implication for teaching Phonology in a SL classroom. *Tinta Virtual: Revista de Estudios Hispanos*, 3, 1-15. Recuperado de <http://aix1.uottawa.ca/~gbara083/Pages/Tintavirtual03/III%20Jornadas-Fossilization.pdf>
- Santos Gargallo, I. (2004). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Sanz Juez, Á. (2007). *Glosario de falsos amigos del portugués y del español*. Madrid: SGEL.
- Silva, M. (1999). Propuesta para la elaboración de un diccionario de unidades fraseológicas español-portugués. In I. Penadés Martínez (Coord.), *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español-portugués y español-chino)* (pp. 19-53). Madrid: Edinumen.

Söhrman, I. (2007). *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco Libros.

Zobl, H. (1980). The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language Learning*, 30, 43-57. doi.org/10.1111/j.1467-1770.1980.tb00150.x

Apêndices

Apêndice 1: Introdução e objetivos da primeira versão do inquérito por questionário para avaliação pelos pares

Estimadas colegas

O presente inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados a utilizar no âmbito da elaboração de uma tese de doutoramento no curso de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Didática das Línguas Estrangeiras, na Universidade de Évora, sob a orientação do Professor Doutor António Ricardo Mira, do Departamento de Pedagogia da Universidade de Évora, e do Professor Doutor Ramón Pérez Parejo, do *Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y de las Literaturas*, da Universidade da Extremadura, Espanha.

Trata-se de uma investigação sobre a interlíngua de alunos portugueses a estudar Espanhol Língua Estrangeira II, Nível de Continuação, no 10º ano de escolaridade, em escolas secundárias do concelho de Évora. O objetivo geral deste inquérito é verificar se há determinadas interferências de L1, a nível gramatical, na interlíngua de estudantes portugueses, de nível B1, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*.

Os seus objetivos específicos são:

1. Verificar se, nas perguntas 1, 2 e 3, se testa a adição supérflua do artigo determinado ante topónimos e possessivos.
2. Verificar se, nas perguntas 4, 5 e 6, se testa a colocação errónea do pronome átono de objeto direto e indireto.
3. Verificar se, nas perguntas 7, 8 e 9, se testa o uso erróneo do pronome átono, “lo”, em vez do artigo determinado, “el”.
4. Verificar se, nas perguntas 10, 11 e 12, se testa a omissão da preposição “a” na perífrase de infinito com valor incoativo.
5. Verificar se, nas perguntas 13, 14 e 15, se testa a omissão da preposição “a” quando regida pelo verbo.
6. Verificar se, nas perguntas 16, 17 e 18, se testam erros de concordância envolvendo o artigo determinado, feminino, singular, junto de palavra começada por “a” ou “ha” tónicos.
7. Verificar se, nas perguntas 19, 20 e 21, se testam erros de concordância envolvendo o artigo determinado/ demonstrativo junto de femininos/masculinos irregulares.
8. Verificar se, nas perguntas 22, 23 e 24, se testa o uso funcional do verbo pronominal “gustar”.

9. Verificar se, nas perguntas 25, 26 e 27, se testa o uso da perífrase portuguesa de valor durativo, “*estar+a+infinitivo*”, em vez da perífrase de gerúndio.
10. Verificar se, nas perguntas 28, 29 e 30, se testa a confusão entre o numeral e o indefinido “uno” e o artigo indeterminado, masculino, singular, “un”.
11. Verificar se, nas perguntas 31, 32 e 33, se testa a manutenção da estrutura portuguesa (o uso de hífen) em relação a infinitivos acompanhados de pronome clítico.
12. Verificar se, nas perguntas 34, 35 e 36, se testa o uso da perífrase de obrigação portuguesa, “*ter+de+infinitivo*” em vez da estrutura equivalente, “*tener+que+infinitivo*”.
13. Verificar se, nas perguntas 37, 38 e 39, se testa a confusão nas formas dos adjetivos “bueno”/ “malo”, “primero”/“tercero” e “grande”, que sofrem apócope ao anteceder substantivos masculinos no singular.
14. Verificar se, nas perguntas 40, 41 e 42, se testa a regularização da conjunção condicional “si”, que adota a forma do pronome átono “se”.
15. Verificar se, nas perguntas 43, 44 e 45, se testa o uso de “más” (advérbio de quantidade) em vez de “pero” (conjunção coordenada adversativa).
16. Verificar se, nas perguntas 46, 47 e 48, se testa a confusão entre “muy” (advérbio) e “mucho” (advérbio de quantidade).
17. Verificar se, nas perguntas 49, 50 e 51, se testa a alternância entre as formas “porque” (conjunção causal) / “por qué” (locução adverbial interrogativa) / “porqué” (nome).
18. Verificar se, nas perguntas 52, 53 e 54, se testa o uso da locução adverbial “también no”, do português, em vez do advérbio “tampoco”.
19. Verificar se, nas perguntas 55, 56 e 57, se testa a confusão entre os indefinidos “ningún” y “ninguno”.
20. Verificar se, nas perguntas 58, 59 e 60, se testa a omissão de um dos pontos de interrogação e/ou exclamação.

Apêndice 2: Grelha de Avaliação do Instrumento de Recolha de Dados pelos Pares

Avaliação do Instrumento de Recolha de Dados – A Preencher pelos Pares

Aspetos a avaliar	Se respondeu NÃO, indique:	Comentários/Sugestões
1. Considera que os itens de EM verificam a existência das interferências de L1, previamente identificadas no estudo de Arias Méndez (2011), a nível gramatical, na interlíngua dos alunos? S/N	<ul style="list-style-type: none"> • porquê? 	
2. Considera que a ordem das questões avança do mais simples para o mais complexo? S/N	<ul style="list-style-type: none"> • que alterações faria: 	
3. Considera que o grau de complexidade das questões se adequa ao nível de aprendizagem que se espera que os alunos alcancem no final do 9ºano de escolaridade? S/N	<ul style="list-style-type: none"> • que itens removeria do teste: 	
4. Considera que os distratores são plausíveis, ou seja, que não são entendidos pelos inquiridos como elimináveis e que, portanto, não facilitam a resposta (López-Mezquita Molina, 2007)? S/N	<ul style="list-style-type: none"> • que itens/alíneas alteraria: 	
5. Para algum dos itens apresentados, considera outra resposta (que não seja apenas pela alteração da ordem dos elementos na frase ou pela omissão de elementos não obrigatórios na frase) que não esteja contemplada em nenhuma das opções de resposta? S/N	<ul style="list-style-type: none"> • em que itens/alíneas: 	
6. Considera adequada a extensão do documento, tendo em conta a faixa etária dos destinatários, para uma duração de 45 minutos? S/N	<ul style="list-style-type: none"> • quantos itens de EM lhe pareceriam adequados para as condições descritas: 	
7. Quanto tempo demorou a responder ao inquérito?		
Observações:		

Apêndice 3: Primeira versão do inquérito por questionário – para avaliação pelos pares

¡Pon a prueba tu español!

Señala para cada frase portuguesa la versión correspondiente en español.

¡Suerte!

1. A Bolívia é um país muito bonito.
 - a) La Bolívia es un país precioso.
 - b) Bolívia es un país precioso.
 - c) El Bolívia es un país precioso.

2. A minha irmã trabalha em Espanha.
 - a) Mía hermana trabaja en Madrid.
 - b) Mi hermana trabaja en Madrid.
 - c) La mi hermana trabaja en Madrid.

3. Gostaria muito de fazer uma viagem à Bélgica.
 - a) Me encantaría hacer un viaje a Bélgica.
 - b) Me encantaría hacer un viaje a la Bélgica.
 - c) Me encantaría hacer un viaje al Bélgica.

4. Não percebes o exercício? Precisas de ajuda para o resolver?
 - a) ¿No entiendes el ejercicio? ¿Necesitas ayuda para lo resolver?
 - b) ¿No entiendes el ejercicio? ¿Necesitas ayuda para resolverle?
 - c) ¿No entiendes el ejercicio? ¿Necesitas ayuda para resolverlo?

5. Deve tomá-los antes de se deitar.
- a) Deve tomar-los antes de acostarse.
 - b) Deve tomarles antes de acostarse.
 - c) Deve tomarlos antes de acostarse.
6. Esqueci-me do teu livro. Devolvo-to amanhã.
- a) Me he olvidado de tu libro. Te lo devolveré mañana.
 - b) Me he olvidado de tu libro. Devolveréte-lo mañana.
 - c) Me he olvidado de tu libro. Te devolveré mañana.
7. O Pedro é o rapaz da t-shirt amarela.
- a) Pedro es lo chico de la camiseta amarilla.
 - b) Pedro es al chico de la camiseta amarilla.
 - c) Pedro es el chico de la camiseta amarilla.
8. O homem que está ao lado da Paula é o seu namorado.
- a) El hombre que está al lado de Paula es su novio.
 - b) Lo hombre que está al lado de Paula es su novio.
 - c) Un hombre que está al lado de Paula es su novio.
9. O jogador português mais conhecido é o Cristiano Ronaldo.
- a) Un jugador portugués más conocido es Cristiano Ronaldo.
 - b) Lo jugador portugués más conocido es Cristiano Ronaldo.
 - c) El jugador portugués más conocido es Cristiano Ronaldo.
10. Hoje à tarde vou comprar essa revista.
- a) Hoy por la tarde voy a comprar esa revista.
 - b) Hoy por la tarde voy comprar esa revista.
 - c) Hoy por la tarde voy comprar a esa revista.

11. Nós vamos viajar este fim de semana.

- a) Nosotros vamos viajar a este fin de semana.
- b) Nosotros vamos a viajar este fin de semana.
- c) Nosotros vamos viajar este fin de semana.

12. Vocês vão conhecer novos costumes e culturas.

- a) Vosotros vais a conocer nuevas costumbres y culturas.
- b) Vosotros vais conocer nuevas costumbres y culturas.
- c) Vosotros vais conocer a nuevas costumbres y culturas.

13. Essa doença afeta muitos países.

- a) Esa enfermedad afecta a muchos países.
- b) Esa enfermedad afecta muchos países.
- c) Esa enfermedad afecta por muchos adolescentes.

14. Eles jogam xadrez no recreio.

- a) Ellos juegan ajedrez durante el recreo.
- b) Ellos juegan el ajedrez durante el recreo.
- c) Ellos juegan al ajedrez durante el recreo.

15. Traduza essa frase para português, por favor.

- a) Traduzca esa frase para portugués, por favor.
- b) Traduzca esa frase al portugués, por favor.
- c) Traduzca esa frase por portugués, por favor.

16. A água é a bebida mais saudável.

- a) El agua es la bebida más sana.
- b) La agua es la bebida más sana.
- c) Agua es la bebida más sana.

17. A fome no mundo preocupa-nos muitíssimo.

- a) La hambre en el mundo nos preocupa muchísimo.
- b) Hambre en el mundo nos preocupa muchísimo.
- c) El hambre en el mundo nos preocupa muchísimo.

18. A águia é uma ave admirável.

- a) El águila es un ave admirable.
- b) La águila es un ave admirable.
- c) Águila es un ave admirable.

19. Bebo sempre esse leite ao pequeno-almoço.

- a) Siempre tomo esa leche al desayuno.
- b) Siempre tomo ese leche al desayuno.
- c) Siempre tomo esse leche al desayuno.

20. Estas viagens longas aborrecem-me.

- a) Estas viajes largos me fastidian.
- b) Estos viajes largos me fastidian.
- c) Estas viajes largas me fastidian.

21. Nunca tinha visto estas paisagens.

- a) Nunca había visto estas paisajes.
- b) Nunca había visto estes paisajes.
- c) Nunca había visto estos paisajes.

22. Eles gostam muito de chocolates.

- a) A ellos les gustan mucho los chocolates.
- b) Ellos gustan mucho de chocolates.
- c) Les gusta mucho chocolates.

23. Nós não gostamos desse vestido.
- a) A nosotras no nos gustan ese vestido
 - b) Ese vestido no nos gusta.
 - c) Nosotras no gustamos de ese vestido.
24. Eu gosto desse ator, mas prefiro o Javier Bardem.
- a) Yo gusto de ese actor, pero prefiero a Javier Bardem.
 - b) Ese actor a mí me gustan, pero prefiero a Javier Bardem.
 - c) Ese actor a mí me gusta, pero prefiero a Javier Bardem.
25. O que estás a fazer, Marta?
- a) ¿Qué estás haciendo, Marta?
 - b) ¿Qué estás a hacer, Marta?
 - c) ¿Qué estás hacer, Marta?
26. O livro que estamos a ler na aula é muito divertido.
- a) El libro que estamos a leer en clase es muy divertido.
 - b) El libro que estamos leer en clase es muy divertido.
 - c) El libro que estamos leyendo en clase es muy divertido.
27. O filme que vocês estavam a ver ontem parecia interessante.
- a) La película que estabais viendo ayer parecía interesante.
 - b) La película que estabais a ver ayer parecía interesante.
 - c) La película que estabais ver ayer parecía interesante.
28. Um amigo meu veio visitar-me este fim de semana.
- a) Uno amigo mío ha venido a visitarme este fin de semana.
 - b) Un amigo mío ha venido a visitarme este fin de semana.
 - c) Mi amigo ha venido a visitarme este fin de semana.

29. O número da porta é o trinta e um.
- a) El número de la puerta es el treinta y un.
 - b) El número de la puerta es el treinta y uno.
 - c) El número de la puerta es el treintiuno.
30. Cada um deve enviar o seu trabalho.
- a) Cada uno debe enviar su trabajo.
 - b) Cada un debe enviar su trabajo.
 - c) Cada ún debe enviar su trabajo.
31. É preciso entregá-los todos hoje.
- a) Es necesario entregarlos todos hoy mismo.
 - b) Es necesario entregar-los todos hoy mismo.
 - c) Es necesario los entregar todos hoy mismo.
32. Posso emprestar-lhe o meu guarda-chuva.
- a) Puedo prestar-le mi paraguas.
 - b) Puedo le prestar mi paraguas.
 - c) Puedo prestarle mi paraguas.
33. Vou contar-te toda a verdade.
- a) Voy a contarte toda la verdad.
 - b) Te voy a contar toda la verdad.
 - c) Voy a contar-te toda la verdad.
34. Tens de terminar o trabalho hoje.
- a) Tienes de terminar el trabajo hoy.
 - b) Tienes que terminar el trabajo hoy.
 - c) Debes de terminar el trabajo hoy.

35. Este Natal, temos de nos encontrar...
- a) Estas Navidades, tenemos que encontrarnos...
 - b) Estas Navidades, tenemos de encontrarnos...
 - c) Estas Navidades, debemos de encontrarnos...

36. Os pais têm de confiar nos seus filhos.
- a) Los padres deben de confiar en sus hijos.
 - b) Los padres tienen de confiar en sus hijos.
 - c) Los padres tienen que confiar en sus hijos.

37. Ela conquistou o terceiro lugar.
- a) Ella ha conquistado el tercer lugar.
 - b) Ella ha conquistado el tercero lugar.
 - c) Ella ha conquistado el lugar tercer.

38. A Marta é uma grande amiga.
- a) Marta es una grande amiga.
 - b) Marta es una gran amiga.
 - c) Marta es una amiga gran.

39. O meu avô é um homem bom.
- a) Mi abuelo es un hombre buen.
 - b) Mi abuelo es un hombre bueno.
 - c) Mi abuelo es un bueno hombre.

40. Se estiver bom tempo, vou à praia.
- a) Se hace buen tiempo, voy a la playa.
 - b) Sí, hace buen tiempo, voy a la playa.
 - c) Si hace buen tiempo, voy a la playa.

41. Ajudar-te-ei, se precisares.

- a) Te ajudaré, sí, lo necesitas.
- b) Te ajudaré, se lo necesitas.
- c) Te ajudaré, si lo necesitas.

42. Se te apetecer sair, telefona-me.

- a) Si te apetece salir, llámame.
- b) Se te apetece salir, llámame.
- c) Sí, te apetece salir, llámame.

43. É um estudante simpático, mas é demasiado falador.

- a) Es un estudiante simpático, más es demasiado hablador.
- b) Es un estudiante simpático, pero es demasiado hablador.
- c) Es un estudiante simpático, además no es demasiado hablador.

44. Ela diz que vem à festa, mas eu não acredito nisso.

- a) Dice que viene a la fiesta, además lo creo.
- b) Dice que viene a la fiesta, más no lo creo.
- c) Dice que viene a la fiesta, pero no lo creo.

45. Mas, quantas vezes tenho de repetir isso?

- a) Más, ¿cuántas veces debo repetir eso?
- b) Pero, ¿cuántas veces debo repetir eso?
- c) Además, ¿cuántas veces debo repetir eso?

46. Nós corremos muito depressa.

- a) Nosotras corremos muy deprisa.
- b) Nosotras corremos mucho deprisa.
- c) Nosotras corremos mucha deprisa.

47. Eles são muito inteligentes.

- a) Ellos son muy inteligentes.
- b) Ellos son mucho inteligentes.
- c) Ellos son muchos inteligentes.

48. Ontem choveu muito.

- a) Ayer llovió muy.
- b) Ayer muy llovió.
- c) Ayer llovió mucho.

49. Porque não vens connosco?

- a) ¿Porqué no vienes con nosotros?
- b) ¿Por qué no vienes con nosotros?
- c) ¿Porque no vienes con nosotros?

50. Não saio porque estou cansada.

- a) No salgo porque estoy cansada.
- b) No salgo por que estoy cansada.
- c) No salgo por qué estoy cansada.

51. Não percebo o porquê dessa atitude.

- a) No entiendo el por qué de esa actitud.
- b) No entiendo el porqué de esa actitud.
- c) No entiendo el porque de esa actitud.

52. Eu também não consigo acabar de ver esse filme.

- a) Yo también no consigo terminar de ver esa película.
- b) Yo tampoco no consigo terminar de ver esa película.
- c) Yo tampoco consigo terminar de ver esa película.

53. Não vais à festa? Ela também não.

- a) ¿No vas a la fiesta? Ella también.
- b) ¿No vas a la fiesta? Ella también no.
- c) ¿No vas a la fiesta? Ella tampoco.

54. Vocês também não vão participar.

- a) Vosotros tampoco vais a participar.
- b) Vosotros también no vais a participar.
- c) Vosotros tampoco no vais a participar.

55. Não gosto de nenhum desses perfumes.

- a) No me gusta perfume ningún de esos.
- b) No me gusta ninguno de esos perfumes.
- c) No me gusta ningún de esos perfumes.

56. Não encontramos nenhum presente para ele.

- a) No encontramos ningún regalo para él.
- b) No encontramos ninguno regalo para él.
- c) No encontramos regalo ningún para él.

57. Eles não têm cão nenhum.

- a) Ellos no tienen perro ningún.
- b) Ellos no tienen perro ninguno.
- c) Ellos no tienen ninguno perro.

58. Quanto custam esses óculos?

- a) Cuánto cuestan ¿esas gafas?
- b) ¿Cuánto cuestan esas gafas?
- c) Cuánto cuestan esas gafas?

59. Não te deites muito tarde, filho!

- a) ¡No te acuestes demasiado tarde, hijo!
- b) No te acuestes demasiado tarde, hijo!
- c) ¡No te acuestes demasiado tarde!, hijo.

60. Que praia tão bonita!

- a) Qué playa tan bonita!
- b) ¡Qué playa! tan bonita.
- c) ¡Qué playa tan bonita!

¡Enhorabuena! Has terminado.

Muchas gracias por tu colaboración. ¡Hasta pronto

Apêndice 4: Soluções da primeira versão do inquérito por questionário para avaliação pelos pares

Soluções do Inquérito

1	b	21	c	41	c
2	b	22	a	42	a
3	a	23	b	43	b
4	c	24	c	44	c
5	c	25	a	45	b
6	a	26	c	46	a
7	c	27	a	47	a
8	a	28	b	48	c
9	c	29	b	49	b
10	a	30	a	50	a
11	b	31	a	51	b
12	a	32	c	52	c
13	a	33	a	53	c
14	c	34	b	54	a
15	b	35	a	55	b
16	a	36	c	56	a
17	c	37	a	57	b
18	a	38	b	58	b
19	a	39	b	59	a
20	b	40	c	60	c

Apêndice 5: Segunda versão do inquérito por questionário após avaliação pelos pares – para o painel de especialistas

¡Pon a prueba tu español!

Señala para cada frase portuguesa la versión correspondiente en español.

¡Suerte!

1. Quanto custam esses óculos?
 - a) ¿Cuánto cuestan esas gafas?
 - b) ¿Cuánto cuestan esas gafas?
 - c) Cuánto cuestan esas gafas?

2. Não te deites muito tarde, filho!
 - a) ¡No te acuestes demasiado tarde, hijo!
 - b) No te acuestes demasiado tarde, hijo!
 - c) ¡No te acuestes demasiado tarde, hijo.

3. Que praia tão bonita!
 - a) Qué playa tan bonita!
 - b) !Qué playa tan bonita.
 - c) ¡Qué playa tan bonita!

4. A Bolívia é um país muito bonito.
 - a) La Bolívia es un país precioso.
 - b) Bolívia es un país precioso.
 - c) El Bolívia es un país precioso.

5. A minha irmã trabalha em Madrid.
 - a) Mía hermana trabaja en Madrid.
 - b) Mi hermana trabaja en Madrid.
 - c) La mi hermana trabaja en Madrid.

6. Gostaria muito de fazer uma viagem à Bélgica.
- a) Me encantaría hacer un viaje a Bélgica.
 - b) Me encantaría hacer un viaje a la Bélgica.
 - c) Me encantaría hacer un viaje al Bélgica.
7. Não percebes o exercício? Precisas de ajuda para o resolver?
- a) ¿No entiendes el ejercicio? ¿Necesitas ayuda para lo resolver?
 - b) ¿No entiendes el ejercicio? ¿Necesitas ayuda para resolverle?
 - c) ¿No entiendes el ejercicio? ¿Necesitas ayuda para resolverlo?
8. Deve tomá-los antes de se deitar.
- a) Debe tomar-los antes de acostarse.
 - b) Debe tomarles antes de acostarse.
 - c) Debe tomarlos antes de acostarse.
9. Esqueci-me do teu livro. Devolvo-to amanhã.
- a) Me he olvidado de tu libro. Te lo devolveré mañana.
 - b) Me he olvidado de tu libro. Devolveréte-lo mañana.
 - c) Me he olvidado de tu libro. Te devolveré mañana.
10. O Pedro é o rapaz da t-shirt amarela.
- a) Pedro es lo chico de la camiseta amarilla.
 - b) Pedro es un chico de la camiseta amarilla.
 - c) Pedro es el chico de la camiseta amarilla.
11. O homem que está ao lado da Paula é o seu namorado.
- a) El hombre que está al lado de Paula es su novio.
 - b) Lo hombre que está al lado de Paula es su novio.
 - c) Un hombre que está al lado de Paula es su novio.

12. O jogador português mais conhecido é o Cristiano Ronaldo.
- a) Un jugador portugués más conocido es Cristiano Ronaldo.
 - b) Lo jugador portugués más conocido es Cristiano Ronaldo.
 - c) El jugador portugués más conocido es Cristiano Ronaldo.
13. É um estudante simpático, mas é demasiado falador.
- a) Es un estudiante simpático, más es demasiado hablador.
 - b) Es un estudiante simpático, pero es demasiado hablador.
 - c) Es un estudiante simpático, además no es demasiado hablador.
14. Ela diz que vem à festa, mas eu não acredito nisso.
- a) Dice que viene a la fiesta, además lo creo.
 - b) Dice que viene a la fiesta, más no lo creo.
 - c) Dice que viene a la fiesta, pero no lo creo.
15. Mas, quantas vezes tenho de repetir isso?
- a) Más, ¿cuántas veces debo repetir eso?
 - b) Pero, ¿cuántas veces debo repetir eso?
 - c) Además, ¿cuántas veces debo repetir eso?
16. Eu também não consigo acabar de ver esse filme.
- a) Yo también no consigo terminar de ver esa película.
 - b) Yo tampoco no consigo terminar de ver esa película.
 - c) Yo tampoco consigo terminar de ver esa película.
17. Não vais à festa? Ela também não.
- a) ¿No vas a la fiesta? Ella también.
 - b) ¿No vas a la fiesta? Ella también no.
 - c) ¿No vas a la fiesta? Ella tampoco.

18. Vocês também não vão participar.
- a) Vósotros tampoco vais a participar.
 - b) Vósotros también no vais a participar.
 - c) Vósotros tampoco no vais a participar.
19. A água é a bebida mais saudável.
- a) El agua es la bebida más sana.
 - b) La agua es la bebida más sana.
 - c) Agua es la bebida más sana.
20. A fome no mundo preocupa-nos muitíssimo.
- a) La hambre en el mundo nos preocupa muchísimo.
 - b) Hambre en el mundo nos preocupa muchísimo.
 - c) El hambre en el mundo nos preocupa muchísimo.
21. A águia é uma ave admirável.
- a) El águila es un ave admirable.
 - b) La águila es un ave admirable.
 - c) Águila es un ave admirable.
22. Bebo sempre esse leite ao pequeno-almoço.
- a) Siempre tomo esa leche al desayuno.
 - b) Siempre tomo ese leche al desayuno.
 - c) Siempre tomo esse leche al desayuno.
23. Estas viagens longas aborrecem-me.
- a) Estas viajes largos me fastidian.
 - b) Estos viajes largos me fastidian.
 - c) Estas viajes largas me fastidian.

24. Nunca tinha visto estas paisagens.
- a) Nunca había visto estas paisajes.
 - b) Nunca había visto estes paisajes.
 - c) Nunca había visto estos paisajes.
25. Essa doença afeta muitos países.
- a) Esa enfermedad afecta a muchos países.
 - b) Esa enfermedad afecta muchos países.
 - c) Esa enfermedad afecta por muchos países.
26. Eles jogam xadrez no recreio.
- a) Ellos juegan ajedrez durante el recreo.
 - b) Ellos juegan el ajedrez durante el recreo.
 - c) Ellos juegan al ajedrez durante el recreo.
27. Traduza essa frase para português, por favor.
- a) Traduzca esa frase para portugués, por favor.
 - b) Traduzca esa frase al portugués, por favor.
 - c) Traduzca esa frase por portugués, por favor.
28. Um amigo meu veio visitar-me este fim de semana.
- a) Uno amigo mío ha venido a visitarme este fin de semana.
 - b) Un amigo mío ha venido a visitarme este fin de semana.
 - c) Mi amigo ha venido a visitarme este fin de semana.
29. O número da porta é o trinta e um.
- a) El número de la puerta es el treinta y un.
 - b) El número de la puerta es el treinta y uno.
 - c) El número de la puerta es el treintiuno.

30. Cada um deve enviar o seu trabalho.
- a) Cada uno debe enviar su trabajo.
 - b) Cada un debe enviar su trabajo.
 - c) Cada ún debe enviar su trabajo.
31. É preciso entregá-los todos hoje.
- a) Es necesario entregarlos todos hoy mismo.
 - b) Es necesario entregar-los todos hoy mismo.
 - c) Es necesario los entregar todos hoy mismo.
32. Posso emprestar-lhe o meu guarda-chuva.
- a) Puedo prestar-le mi paraguas.
 - b) Puedo le prestar mi paraguas.
 - c) Puedo prestarle mi paraguas.
33. Vou contar-te toda a verdade.
- a) Voy a contarte toda la verdad.
 - b) Te voy a contar toda la verdad.
 - c) Voy a contar-te toda la verdad.
34. Se estiver bom tempo, vou à praia.
- a) Se hace buen tiempo, voy a la playa.
 - b) Sí, hace buen tiempo, voy a la playa.
 - c) Si hace buen tiempo, voy a la playa.
35. Ajudar-te-ei, se precisares.
- a) Te ayudaré, sí, lo necesitas.
 - b) Te ayudaré, se lo necesitas.
 - c) Te ayudaré, si lo necesitas.

36. Se te apetecer sair, telefona-me.

- a) Si te apetece salir, llámame.
- b) Se te apetece salir, llámame.
- c) Sí, te apetece salir, llámame.

37. Nós corremos muito depressa.

- a) Nosotras corremos muy deprisa.
- b) Nosotras corremos mucho deprisa.
- c) Nosotras corremos mucha deprisa.

38. Eles são muito inteligentes.

- a) Ellos son muy inteligentes.
- b) Ellos son mucho inteligentes.
- c) Ellos son muchos inteligentes.

39. Ontem choveu muito.

- a) Ayer llovió muy.
- b) Ayer muy llovió.
- c) Ayer llovió mucho.

40. Porque não vens connosco?

- a) ¿Porqué no vienes con nosotros?
- b) ¿Por qué no vienes con nosotros?
- c) ¿Porque no vienes con nosotros?

41. Não saio porque estou cansada.

- a) No salgo por que estoy cansada.
- b) No salgo porque estoy cansada.
- c) No salgo por qué estoy cansada.

42. Não percebo o porquê dessa atitude.
- a) No entiendo el por qué de esa actitud.
 - b) No entiendo el porqué de esa actitud.
 - c) No entiendo el porque de esa actitud.
43. Não gosto de nenhum desses perfumes.
- a) No me gusta perfume ningún de esos.
 - b) No me gusta ninguno de esos perfumes.
 - c) No me gusta ningún de esos perfumes.
44. Não encontramos nenhum presente para ele.
- a) No encontramos ningún regalo para él.
 - b) No encontramos ninguno regalo para él.
 - c) No encontramos regalo ningún para él.
45. Eles não têm cão nenhum.
- a) Ellos no tienen perro ningún.
 - b) Ellos no tienen perro ninguno.
 - c) Ellos no tienen ninguno perro.
46. Ela conquistou o terceiro lugar.
- a) Ella ha conquistado el tercer lugar.
 - b) Ella ha conquistado el tercero lugar.
 - c) Ella ha conquistado el lugar tercer.
47. A Marta é uma grande amiga.
- a) Marta es una grande amiga.
 - b) Marta es una gran amiga.
 - c) Marta es una amiga gran.

48. O meu avô é um homem bom.
- a) Mi abuelo es un hombre buen.
 - b) Mi abuelo es un hombre bueno.
 - c) Mi abuelo es un bueno hombre.
49. Eles gostam muito de chocolates.
- a) A ellos les gustan mucho los chocolates.
 - b) Ellos gustan mucho de chocolates.
 - c) Les gusta mucho chocolates.
50. Nós não gostamos desse vestido.
- a) A nosotras no nos gustan ese vestido
 - b) Ese vestido no nos gusta.
 - c) Nosotras no gustamos de ese vestido.
51. Eu gosto desse ator, mas prefiro o Javier Bardem.
- a) Yo gusto de ese actor, pero prefiero a Javier Bardem.
 - b) Ese actor a mí me gustan, pero prefiero a Javier Bardem.
 - c) Ese actor a mí me gusta, pero prefiero a Javier Bardem.
52. Tens de terminar o trabalho hoje.
- a) Tienes de terminar el trabajo hoy.
 - b) Tienes que terminar el trabajo hoy.
 - c) Debes de terminar el trabajo hoy.
53. Este Natal, temos de nos encontrar...
- a) Estas Navidades, tenemos que encontrarnos...
 - b) Estas Navidades, tenemos de encontrarnos...
 - c) Estas Navidades, debemos de encontrarnos...

54. Os pais têm de confiar nos seus filhos.
- a) Los padres deben de confiar en sus hijos.
 - b) Los padres tienen de confiar en sus hijos.
 - c) Los padres tienen que confiar en sus hijos.
55. Hoje à tarde vou comprar essa revista.
- a) Hoy por la tarde voy a comprar esa revista.
 - b) Hoy por la tarde voy comprar esa revista.
 - c) Hoy por la tarde voy comprar a esa revista.
56. Nós vamos viajar este fim de semana.
- a) Nosotros vamos viajar a este fin de semana.
 - b) Nosotros vamos a viajar este fin de semana.
 - c) Nosotros vamos viajar este fin de semana.
57. Vocês vão conhecer novos costumes e culturas.
- a) Vosotros vais a conocer nuevas costumbres y culturas.
 - b) Vosotros vais conocer nuevas costumbres y culturas.
 - c) Vosotros vais conocer a nuevas costumbres y culturas.
58. O que estás a fazer, Marta?
- a) ¿Qué estás haciendo, Marta?
 - b) ¿Qué estás a hacer, Marta?
 - c) ¿Qué estás hacer, Marta?
59. O livro que estamos a ler na aula é muito divertido.
- a) El libro que estamos a leer en clase es muy divertido.
 - b) El libro que estamos leer en clase es muy divertido.
 - c) El libro que estamos leyendo en clase es muy divertido.

60. O filme que vocês estavam a ver ontem parecia interessante.
- a) La película que estabais viendo ayer parecía interesante.
 - b) La película que estabais a ver ayer parecía interesante.
 - c) La película que estabais ver ayer parecía interesante.

¡Enhorabuena! Has terminado.

Muchas gracias por tu colaboración. ¡Hasta pronto!

Apêndice 6: Introdução e objetivos da segunda versão do inquérito por questionário – para avaliação pelo painel de especialistas

O presente inquérito por questionário é um instrumento de recolha de dados a utilizar no âmbito da elaboração de uma tese de doutoramento no curso de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Didática das Línguas Estrangeiras, na Universidade de Évora, sob a orientação do Professor Doutor António Ricardo Mira, do Departamento de Pedagogia da Universidade de Évora, e coorientação do Professor Doutor Ramón Pérez Parejo, do *Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales, de las Lenguas y de las Literaturas*, da Universidade da Extremadura, Espanha.

Trata-se de uma investigação sobre a interlíngua de alunos portugueses a estudar Espanhol Língua Estrangeira II, Nível de Continuação, no 10º ano de escolaridade, em escolas secundárias do concelho de Évora. O objetivo geral deste inquérito é verificar se há determinadas interferências de L1, a nível gramatical, na interlíngua de estudantes portugueses, de nível B1, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Os resultados deste inquérito revelar-se-ão muito úteis para informar os docentes desta disciplina das principais dificuldades de aprendizagem dos alunos no domínio da gramática, por interferência de L1.

Posteriormente, ainda no âmbito da presente investigação, tais resultados servirão de base a uma intervenção didática por parte da investigadora, seguindo os princípios da investigação-ação, que se prevê possa ajudar os docentes a repensar e a melhorar as suas estratégias de ensino.

Consiste num conjunto de 60 itens de Escolha Múltipla (EM), que testam 20 categorias de erros de natureza gramatical atribuíveis à interferência de L1, cada uma delas testada três vezes, para garantir uma maior fiabilidade das respostas.

O inquérito será aplicado em formato digital. Estima-se, como tempo de resposta, entre 45 a 60 minutos.

Eis os seus objetivos específicos:

21. Verificar se, nas perguntas 1, 2 e 3, se testa a omissão de um dos pontos de interrogação e/ou exclamação.
22. Verificar se, nas perguntas 4, 5 e 6, se testa a adição supérflua do artigo definido (“artículo determinado”) antes de topónimos e possessivos.
23. Verificar se, nas perguntas 7, 8 e 9, se testa a colocação errónea do pronome átono com função de complemento direto e indireto.
24. Verificar se, nas perguntas 10, 11 e 12, se testa o uso erróneo do pronome átono, “lo”, em vez do artigo definido (“artículo determinado”), “el”.
25. Verificar se, nas perguntas 13, 14 e 15, se testa o uso de “más” (advérbio) em vez de “pero” (conjunção coordenativa adversativa).
26. Verificar se, nas perguntas 16, 17 e 18, se testa o uso “también no”, adaptação da locução adverbial do português, em vez do advérbio “tampoco”.
27. Verificar se, nas perguntas 19, 20 e 21, se testam erros de concordância envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”), feminino, singular, junto de palavra começada por “a” ou “ha” tónicos.
28. Verificar se, nas perguntas 22, 23 e 24, se testam erros de concordância envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”) ou o determinante demonstrativo junto de femininos/masculinos irregulares.
29. Verificar se, nas perguntas 25, 26 e 27, se testa a omissão da preposição “a” quando regida pelo verbo.

30. Verificar se, nas perguntas 28, 29 e 30, se testa a confusão entre o numeral/quantificador, o indefinido “uno” e o artigo indefinido (“artículo indeterminado”), masculino, singular, “un”.
31. Verificar se, nas perguntas 31, 32 e 33, se testa a manutenção da estrutura portuguesa (o uso de hífen) em relação a infinitivos acompanhados de pronome clítico.
32. Verificar se, nas perguntas 34, 35 e 36, se testa a confusão entre a conjunção subordinativa condicional, “si”, e o pronome átono, “se”.
33. Verificar se, nas perguntas 37, 38 e 39, se testa a confusão entre “muy” e “mucho” (advérbios), ante verbos ou adjetivos/advérbios.
34. Verificar se, nas perguntas 40, 41 e 42, se testa a alternância entre as formas “porque” (conjunção subordinativa causal) / “por qué” (locução adverbial interrogativa) / “porqué” (nome).
35. Verificar se, nas perguntas 43, 44 e 45, se testa a confusão entre os indefinidos “ningún” y “ninguno”.
36. Verificar se, nas perguntas 46, 47 e 48, se testa o uso incorreto das formas não apocopadas dos adjetivos “bueno”/ “malo”, “primero”/“tercero”, antes de nomes masculinos no singular, e “grande”, antes de nomes no singular.
37. Verificar se, nas perguntas 49, 50 e 51, se testa o uso não pronominal do verbo “gustar”, à semelhança da estrutura portuguesa “gostar de”.
38. Verificar se, nas perguntas 52, 53 e 54, se testa o uso da perífrase de obrigatoriedade/necessidade portuguesa, “ter+de+infinitivo” em vez da estrutura equivalente, “tener+que+infinitivo”.
39. Verificar se, nas perguntas 55, 56 e 57, se testa a omissão da preposição “a” na perífrase de infinitivo com valor incoativo.

40. Verificar se, nas perguntas 58, 59 e 60, se testa o uso da perífrase portuguesa de valor durativo, “*estar+a+infinitivo*”, em vez da perífrase de gerúndio.

Apêndice 7: Soluções da segunda versão do inquérito, enviada ao painel de especialistas

Soluções do Inquérito

1	b	21	a	41	b
2	a	22	a	42	b
3	c	23	b	43	b
4	b	24	c	44	a
5	b	25	a	45	b
6	a	26	c	46	a
7	c	27	b	47	b
8	c	28	b	48	b
9	a	29	b	49	a
10	c	30	a	50	b
11	a	31	a	51	c
12	c	32	c	52	b
13	b	33	a	53	a
14	c	34	c	54	c
15	b	35	c	55	a
16	c	36	a	56	b
17	c	37	a	57	a
18	a	38	a	58	a
19	a	39	c	59	c
20	c	40	b	60	a

Apêndice 8: Terceira versão do inquérito por questionário – com as alterações propostas pelo painel de especialistas – aplicada no pré-teste

¡Pon a prueba tu español!

Señala para cada frase portuguesa la versión correspondiente en español.

¡Suerte!

1. A Bolívia é um país muito bonito.
 - a. La Bolívia es un país precioso.
 - b. Bolívia es un país precioso.
 - c. El Bolívia es un país precioso.

2. O meu irmão trabalha em Madrid.
 - a. El hermano trabaja en Madrid.
 - b. Mi hermano trabaja en Madrid.
 - c. El mi hermano trabaja en Madrid.

3. Gostaria muito de fazer uma viagem à Bélgica.
 - a. Me encantaría hacer un viaje a Bélgica.
 - b. Me encantaría hacer un viaje a la Bélgica.
 - c. Me encantaría hacer un viaje al Bélgica.

4. Não percebes o exercício? Precisas de ajuda para o resolver?
 - a. ¿No entiendes el ejercicio? ¿Necesitas ayuda para lo resolver?
 - b. ¿No entiendes el ejercicio? ¿Lo necesitas ayuda para resolver?
 - c. ¿No entiendes el ejercicio? ¿Necesitas ayuda para resolverlo?

5. Deve tomá-los antes de se deitar.
 - a. Debe tomar-los antes de acostarse.
 - b. Los debe tomar antes de acostarse.
 - c. Debe tomarlos antes de acostarse.

6. Esqueci-me do teu livro. Devolvo-to amanhã.
 - a. Me he olvidado de tu libro. Te lo devuelvo mañana.
 - b. Me he olvidado de tu libro. Devuelvotelo mañana.
 - c. Me he olvidado de tu libro. Devuelvo-te-lo mañana.

7. O Pedro é o rapaz da t-shirt amarela.
 - a. Pedro es lo chico de la camiseta amarilla.
 - b. Pedro es un chico de la camiseta amarilla.
 - c. Pedro es el chico de la camiseta amarilla.

8. O homem que está ao lado da Paula é o seu namorado.
 - a. El hombre que está al lado de Paula es su novio.
 - b. Lo hombre que está al lado de Paula es su novio.
 - c. Un hombre que está al lado de Paula es su novio.

9. O jogador português mais conhecido é o Cristiano Ronaldo.
 - a. Un jugador portugués más conocido es Cristiano Ronaldo.
 - b. Lo jugador portugués más conocido es Cristiano Ronaldo.
 - c. El jugador portugués más conocido es Cristiano Ronaldo.

10. É um estudante simpático, mas é demasiado falador.
- Es un estudiante simpático, más es demasiado hablador.
 - Es un estudiante simpático, pero es demasiado hablador.
 - Es un estudiante simpático, además no es demasiado hablador.
11. Ela diz que vem à festa, mas eu não acredito nisso.
- Dice que viene a la fiesta, además lo creo.
 - Dice que viene a la fiesta, más no lo creo.
 - Dice que viene a la fiesta, pero no lo creo.
12. Mas, quantas vezes tenho de repetir isso?
- Más, ¿cuántas veces debo repetir eso?
 - Pero, ¿cuántas veces debo repetir eso?
 - Además, ¿cuántas veces debo repetir eso?
13. Eu também não consigo acabar de ver esse filme.
- Yo también no consigo terminar de ver esa película.
 - Yo tampoco no consigo terminar de ver esa película.
 - Yo tampoco consigo terminar de ver esa película.
14. Não vais à festa? Ela também não.
- ¿No vas a la fiesta? Ella sí.
 - ¿No vas a la fiesta? Ella también no.
 - ¿No vas a la fiesta? Ella tampoco.

15. Vocês também não vão participar.
- a. Vosotros tampoco vais a participar.
 - b. Vosotros también no vais a participar.
 - c. Vosotros tampoco no vais a participar.
16. A água é a bebida mais saudável.
- a. El agua es la bebida más sana.
 - b. La agua es la bebida más sana.
 - c. Agua es la bebida más sana.
17. A fome no mundo preocupa-nos muitíssimo.
- a. La hambre en el mundo nos preocupa muchísimo.
 - b. Hambre en el mundo nos preocupa muchísimo.
 - c. El hambre en el mundo nos preocupa muchísimo.
18. A águia é uma ave admirável.
- a. El águila es un ave admirable.
 - b. La águila es un ave admirable.
 - c. Águila es un ave admirable.
19. Bebo sempre esse leite ao pequeno-almoço.
- a. Siempre tomo esa leche en el desayuno.
 - b. Siempre tomo ese leche en el desayuno.
 - c. Siempre tomo leche en el desayuno.

20. Estas viagens longas aborrecem-me.
- Esos viajes largos me fastidian.
 - Estos viajes largos me fastidian.
 - Estas viagens largas me fastidian.
21. Nunca tinha visto estas paisagens.
- Nunca había visto estas paisajes.
 - Nunca había visto esos paisajes.
 - Nunca había visto estos paisajes.
22. Essa doença afeta muitos países.
- Esa enfermedad afecta a muchos países.
 - Esa enfermedad afecta muchos países.
 - Esa enfermedad afecta por muchos países.
23. Eles jogam xadrez no recreio.
- Ellos juegan ajedrez durante el recreo.
 - Ellos juegan el ajedrez durante el recreo.
 - Ellos juegan al ajedrez durante el recreo.
24. Traduza essa frase para português, por favor.
- Traduzca esa frase para portugués, por favor.
 - Traduzca esa frase al portugués, por favor.
 - Traduzca esa frase por portugués, por favor.

25. Um amigo meu veio visitar-me este fim de semana.
- Uno amigo mío ha venido a visitarme este fin de semana.
 - Un amigo mío ha venido a visitarme este fin de semana.
 - Mi amigo ha venido a visitarme este fin de semana.
26. O número da porta é o trinta e um.
- El número de la puerta es el treinta y un.
 - El número de la puerta es el treinta y uno.
 - El número de la puerta es el treintaiuno.
27. Isso, para mim, é um problema grave.
- Eso, para mí, es un grave problema.
 - Eso, para mí, es el grave problema.
 - Eso, para mí, es uno grave problema.
28. É preciso entregá-los todos hoje.
- Es necesario entregarlos todos hoy mismo.
 - Es necesario entregar-los todos hoy mismo.
 - Es necesario los entregar todos hoy mismo.
29. Posso emprestar-lhe o meu guarda-chuva.
- Puedo prestar-le mi paraguas.
 - Puedo le prestar mi paraguas.
 - Puedo prestarle mi paraguas.

30. Vou contar-te toda a verdade.
- a. Voy a contarte toda la verdad.
 - b. Te voy a contar toda la verdad.
 - c. Voy a contar-te toda la verdad.
31. Se estiver bom tempo, vou à praia.
- a. Se hace buen tiempo, voy a la playa.
 - b. Sí, hace buen tiempo, voy a la playa.
 - c. Si hace buen tiempo, voy a la playa.
32. Ajudar-te-ei, se precisares.
- a. Te ayudaré, sí, lo necesitas.
 - b. Te ayudaré, se lo necesitas.
 - c. Te ayudaré, si lo necesitas.
33. Se te apetecer sair, telefona-me.
- a. Si te apetece salir, llámame.
 - b. Se te apetece salir, llámame.
 - c. Sí, te apetece salir, llámame.
34. Nós corremos muito depressa.
- a. Nosotras corremos muy deprisa.
 - b. Nosotras corremos muchas deprisas.
 - c. Nosotras corremos mucho deprisa.

35. Eles são muito inteligentes.

- a. Ellos son muy inteligentes.
- b. Ellos son mucho inteligentes.
- c. Ellos son muchos inteligentes.

36. Ontem choveu muito.

- a. Ayer llovió muy.
- b. Ayer llovió muchos.
- c. Ayer llovió mucho.

37. Porque não vens connosco?

- a. ¿Porqué no vienes con nosotros?
- b. ¿Por qué no vienes con nosotros?
- c. ¿Porque no vienes con nosotros?

38. Porque fizeram isso?

- a. ¿Por qué hicisteis eso?
- b. ¿Porque hicisteis eso?
- c. ¿Porqué hicisteis eso?

39. Porque fomos a outro restaurante?

- a. ¿Porqué fuimos a otro restaurante?
- b. ¿Por qué fuimos a otro restaurante?
- c. ¿Porque fuimos a otro restaurante?

40. Não gosto de nenhum desses perfumes.
- a. No me gustan perfumes de esos.
 - b. No me gusta ninguno de esos perfumes.
 - c. No me gusta ningún de esos perfumes.

41. Não encontramos nenhum presente para ele.
- a. No encontramos ningún regalo para él.
 - b. No encontramos ninguno regalo para él.
 - c. No encontramos regalos para él.

42. Eles não têm cão nenhum.
- a. Ellos no tienen perro ningún.
 - b. Ellos no tienen perro ninguno.
 - c. Ellos no tienen perros.

43. Ela conquistou o terceiro lugar.
- a. Ella ha conquistado el tercer lugar.
 - b. Ella ha conquistado el tercero lugar.
 - c. Ella ha conquistado ese lugar.

44. A Marta é uma grande amiga.
- a. Marta es una grande amiga.
 - b. Marta es una gran amiga.
 - c. Marta es una amiga mía.

45. O meu avô é um bom homem.

- a. Mi abuelo es un hombre grande.
- b. Mi abuelo es un buen hombre.
- c. Mi abuelo es un bueno hombre.

46. Eles gostam muito de chocolates.

- a. A ellos les gustan mucho los chocolates.
- b. Ellos gustan mucho de los chocolates.
- c. Les gusta mucho los chocolates.

47. Nós não gostamos desse vestido.

- a. A nosotras no nos gustan ese vestido
- b. Ese vestido no nos gusta.
- c. Nosotras no gustamos de ese vestido.

48. Eu gosto desse ator, mas prefiro o Javier Bardem.

- a. Yo gusto de ese actor, pero prefiero a Javier Bardem.
- b. Ese actor a mí me gustan, pero prefiero a Javier Bardem.
- c. Ese actor a mí me gusta, pero prefiero a Javier Bardem.

49. Tens de terminar o trabalho hoje.

- a. Tienes de terminar el trabajo hoy.
- b. Tienes que terminar el trabajo hoy.
- c. Deberías terminar el trabajo hoy.

50. Este Natal, temos de nos encontrar...

- a. Estas Navidades, tenemos que encontrarnos...
- b. Estas Navidades, tenemos de encontrarnos...
- c. Estas Navidades, deberíamos encontrarnos...

51. Os pais têm de confiar nos seus filhos.

- a. Los padres deberían confiar en sus hijos.
- b. Los padres tienen de confiar en sus hijos.
- c. Los padres tienen que confiar en sus hijos.

52. Hoje à tarde vou comprar essa revista.

- a. Hoy por la tarde voy a comprar esa revista.
- b. Hoy por la tarde voy de comprar esa revista.
- c. Hoy por la tarde voy comprar esa revista.

53. Nós vamos viajar este fim de semana.

- a. Nosotros vamos de viajar este fin de semana.
- b. Nosotros vamos a viajar este fin de semana.
- c. Nosotros vamos viajar este fin de semana.

54. Vocês vão conhecer novos costumes e culturas.

- a. Vosotros vais a conocer nuevas costumbres y culturas.
- b. Vosotros vais conocer nuevas costumbres y culturas.
- c. Vosotros vais de conocer nuevas costumbres y culturas.

55. O que estás a fazer, Marta?

- a. ¿Qué estás haciendo, Marta?
- b. ¿Qué estás a hacer, Marta?
- c. ¿Qué estás hecho, Marta?

56. O livro que estamos a ler na aula é muito divertido.

- a. El libro que estamos a leer en clase es muy divertido.
- b. El libro que estamos leído en clase es muy divertido.
- c. El libro que estamos leyendo en clase es muy divertido.

57. O filme que vocês estavam a ver ontem parecia interessante.

- a. La película que estabais viendo ayer parecía interesante.
- b. La película que estabais a ver ayer parecía interesante.
- c. La película que estabais visto ayer parecía interesante.

¡Enhorabuena! Has terminado.
Gracias por tu colaboración.
Hasta pronto.

Apêndice 9: Soluções do inquérito (terceira versão)

1	b	21	c	41	a
2	b	22	a	42	b
3	a	23	c	43	a
4	c	24	b	44	b
5	c	25	b	45	b
6	a	26	b	46	a
7	c	27	a	47	b
8	a	28	a	48	c
9	c	29	c	49	b
10	b	30	a	50	a
11	c	31	c	51	c
12	b	32	c	52	a
13	c	33	a	53	b
14	c	34	a	54	a
15	a	35	a	55	a
16	a	36	c	56	c
17	c	37	b	57	a
18	a	38	a		
19	a	39	b		
20	b	40	b		

Apêndice 10: Introdução e instruções de preenchimento para os participantes do inquérito por questionário (Secção 1)

Interferências de L1 na interlíngua de estudantes portugueses a aprender ELE,
Nível de Continuação, no 10º ano de escolaridade

Este questionário é realizado no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Didática das Línguas Estrangeiras, a decorrer na Universidade de Évora. Os resultados obtidos serão apenas utilizados para fins académicos e científicos, estando assegurado o anonimato dos dados.

Em todas as questões, assinale a resposta correta.

Apêndice 11: Notas de observação 1 (NO1) – Aplicação do pré-teste

ITENS A OBSERVAR	
Tempo mínimo e máximo de resposta ao inquérito	
Recetividade dos alunos	
Ambiente da aula	
Dúvidas suscitadas pelos itens do questionário	
Atitude da docente titular durante o preenchimento do inquérito	
Adaptações a fazer ao inquérito por questionário	
Outros aspetos emergentes	

Apêndice 12: Pedido de autorização à Direção do Agrupamento de Escolas para aplicação do Pré-Teste

Exma. Sra. Diretora do Agrupamento de Escolas...

O meu nome é Elsa de Jesus Roma Nunes. Sou docente do Quadro de Agrupamento do Agrupamento de escolas n.º4 de Évora e estou a realizar a minha tese de doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, sob a orientação do Senhor Professor Doutor António Ricardo Mira e do Senhor Professor Doutor Ramón Pérez Parejo (da Universidad de Extremadura).

O objetivo da investigação prende-se com as interferências do Português L1 na aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira e esperamos contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem desta LE nos ensinos básico e secundário.

Para esse efeito, vamos realizar um estudo empírico nas escolas secundárias de Évora, em turmas de 10.º ano de escolaridade, na disciplina de Espanhol. Antes, porém, devemos testar o instrumento de recolha de dados noutra escola secundária.

Trata-se de um teste de escolha múltipla sobre questões gramaticais do espanhol onde se pode notar a interferência da língua materna. Está assegurado o anonimato dos alunos.

Tendo já consultado a docente responsável pela lecionação dessa disciplina na V. escola secundária, a docente ..., e sendo o seu parecer favorável, venho por este meio requerer a V. Ex. autorização para aplicar o referido teste na turma de 10.º ano, na disciplina de Espanhol, em data a definir com a docente.

Agradecendo desde já a vossa colaboração, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A investigadora e docente

Elsa Nunes

Apêndice 13: Apresentação em Powerpoint: instruções necessárias para aceder ao inquérito por questionário on-line

[Documento disponível nesta hiperligação.](#)

Apêndice 14: Versão final do inquérito – Teste 1

¡Pon a prueba tu español!

Señala para cada frase portuguesa la versión correspondiente en español.

¡Suerte!

1. A Bolívia é um país muito bonito.
 - a. La Bolívia es un país precioso.
 - b. Bolívia es un país precioso.
 - c. El Bolívia es un país precioso.

2. O meu irmão trabalha em Madrid.
 - a. El hermano trabaja en Madrid.
 - b. Mi hermano trabaja en Madrid.
 - c. El mi hermano trabaja en Madrid.

3. Gostaria muito de fazer uma viagem à Bélgica.
 - a. Me encantaría hacer un viaje a Bélgica.
 - b. Me encantaría hacer un viaje a la Bélgica.
 - c. Me encantaría hacer un viaje al Bélgica.

4. Não percebes o exercício? Precisas de ajuda para o resolver?
 - a. ¿No entiendes el ejercicio? ¿Necesitas ayuda para lo resolver?
 - b. ¿No entiendes el ejercicio? ¿Necesitas ayuda para resolverle?
 - c. ¿No entiendes el ejercicio? ¿Necesitas ayuda para resolverlo?

5. Deve tomá-los antes de se deitar.
 - a. Debe tomar-los antes de acostarse.
 - b. Debe tomarles antes de acostarse.
 - c. Debe tomarlos antes de acostarse.

6. Esqueci-me do teu livro. Devolvo-to amanhã.
 - a. Me he olvidado de tu libro. Te lo devuelvo mañana.
 - b. Me he olvidado de tu libro. Devuelvotelo mañana.
 - c. Me he olvidado de tu libro. Devuelvo-te-lo mañana.

7. O Pedro é o rapaz da t-shirt amarela.
 - a. Pedro es lo chico de la camiseta amarilla.
 - b. Pedro es un chico de la camiseta amarilla.
 - c. Pedro es el chico de la camiseta amarilla.

8. O homem que está ao lado da Paula é o seu namorado.
 - a. El hombre que está al lado de Paula es su novio.
 - b. Lo hombre que está al lado de Paula es su novio.
 - c. Un hombre que está al lado de Paula es su novio.

9. O jogador português mais conhecido é o Cristiano Ronaldo.
 - a. Un jugador portugués más conocido es Cristiano Ronaldo.
 - b. Lo jugador portugués más conocido es Cristiano Ronaldo.
 - c. El jugador portugués más conocido es Cristiano Ronaldo.

10. É um estudante simpático, mas é demasiado falador.
- Es un estudiante simpático, más es demasiado hablador.
 - Es un estudiante simpático, pero es demasiado hablador.
 - Es un estudiante simpático, además no es demasiado hablador.
11. Ela diz que vem à festa, mas eu não acredito nisso.
- Ella dice que viene a la fiesta, además lo creo.
 - Ella dice que viene a la fiesta, más no lo creo.
 - Ella dice que viene a la fiesta, pero no lo creo.
12. Mas, quantas vezes tenho de repetir isso?
- Más, ¿cuántas veces debo repetir eso?
 - Pero, ¿cuántas veces debo repetir eso?
 - Además, ¿cuántas veces debo repetir eso?
13. Eu também não consigo acabar de ver esse filme.
- Yo también no consigo terminar de ver esa película.
 - Yo tampoco no consigo terminar de ver esa película.
 - Yo tampoco consigo terminar de ver esa película.
14. Não vais à festa? Ela também não.
- ¿No vas a la fiesta? Ella sí.
 - ¿No vas a la fiesta? Ella también no.
 - ¿No vas a la fiesta? Ella tampoco.

15. Vocês também não vão participar.
- Vosotros tampoco vais a participar.
 - Vosotros también no vais a participar.
 - Vosotros tampoco no vais a participar.
16. A água é a bebida mais saudável.
- El agua es la bebida más sana.
 - La agua es la bebida más sana.
 - Agua es la bebida más sana.
17. A fome no mundo preocupa-nos muitíssimo.
- La hambre en el mundo nos preocupa muchísimo.
 - Hambre en el mundo nos preocupa muchísimo.
 - El hambre en el mundo nos preocupa muchísimo.
18. A águia é uma ave admirável.
- El águila es un ave admirable.
 - La águila es un ave admirable.
 - Águila es un ave admirable.
19. Bebo sempre esse leite ao pequeno-almoço.
- Siempre tomo esa leche en el desayuno.
 - Siempre tomo ese leche en el desayuno.
 - Siempre tomo leche en el desayuno.

20. Estas viagens longas aborrecem-me.
- Esos viajes largos me fastidian.
 - Estos viajes largos me fastidian.
 - Estas viagens largas me fastidian.
21. Nunca tinha visto estas paisagens.
- Nunca había visto estas paisajes.
 - Nunca había visto esos paisajes.
 - Nunca había visto estos paisajes.
22. Essa doença afeta muitos países.
- Esa enfermedad afecta a muchos países.
 - Esa enfermedad afecta muchos países.
 - Esa enfermedad afecta por muchos países.
23. Eles jogam xadrez no recreio.
- Ellos juegan ajedrez durante el recreo.
 - Ellos juegan el ajedrez durante el recreo.
 - Ellos juegan al ajedrez durante el recreo.
24. Traduza essa frase para português, por favor.
- Traduzca esa frase para portugués, por favor.
 - Traduzca esa frase al portugués, por favor.
 - Traduzca esa frase por portugués, por favor.

25. Um amigo meu veio visitar-me este fim de semana.
- a. Uno amigo mío ha venido a visitarme este fin de semana.
 - b. Un amigo mío ha venido a visitarme este fin de semana.
 - c. Mi amigo ha venido a visitarme este fin de semana.
26. O número da porta é o trinta e um.
- a. El número de la puerta es el treinta y un.
 - b. El número de la puerta es el treinta y uno.
 - c. El número de la puerta es el treintiuno.
27. Isso, para mim, é um problema grave.
- a. Eso, para mí, es un grave problema.
 - b. Eso, para mí, es el grave problema.
 - c. Eso, para mí, es uno grave problema.
28. É preciso entregá-los todos hoje.
- a. Es necesario entregarlos todos hoy mismo.
 - b. Es necesario entregar-los todos hoy mismo.
 - c. Es necesario entregarles todos hoy mismo.
29. Posso emprestar-lhe o meu guarda-chuva.
- a. Puedo prestar-le mi paraguas.
 - b. Puedo prestarlo mi paraguas.
 - c. Puedo prestarle mi paraguas.

30. Vou contar-te toda a verdade.
- a. Voy a contarte toda la verdad.
 - b. Voy a contarle toda la verdad.
 - c. Voy a contar-te toda la verdad.
31. Se estiver bom tempo, vou à praia.
- a. Se hace buen tiempo, voy a la playa.
 - b. Sí, hace buen tiempo, voy a la playa.
 - c. Si hace buen tiempo, voy a la playa.
32. Ajudar-te-ei, se precisares.
- a. Te ayudaré, sí, lo necesitas.
 - b. Te ayudaré, se lo necesitas.
 - c. Te ayudaré, si lo necesitas.
33. Se te apetecer sair, telefona-me.
- a. Si te apetece salir, llámame.
 - b. Sí, te apetece salir, llámame.
 - c. Se te apetece salir, llámame.
34. Nós corremos muito depressa.
- a. Nosotras corremos muy deprisa.
 - b. Nosotras corremos muchas deprisas.
 - c. Nosotras corremos mucho deprisa.

35. Eles são muito inteligentes.

- a. Ellos son muy inteligentes.
- b. Ellos son mucho inteligentes.
- c. Ellos son muchos inteligentes.

36. Ontem choveu muito.

- a. Ayer llovió muy.
- b. Ayer llovió muchos.
- c. Ayer llovió mucho.

37. Porque não vens connosco?

- a. ¿Para qué no vienes con nosotros?
- b. ¿Por qué no vienes con nosotros?
- c. ¿Porque no vienes con nosotros?

38. Porque fizeram isso?

- a. ¿Por qué hicisteis eso?
- b. ¿Porque hicisteis eso?
- c. ¿Para qué hicisteis eso?

39. Porque fomos a outro restaurante?

- a. ¿Para qué fuimos a otro restaurante?
- b. ¿Por qué fuimos a otro restaurante?
- c. ¿Porque fuimos a otro restaurante?

40. Não gosto de nenhum desses perfumes.
- No me gustan perfumes de esos.
 - No me gusta ninguno de esos perfumes.
 - No me gusta ningún de esos perfumes.
41. Não encontramos nenhum presente para ele.
- No encontramos ningún regalo para él.
 - No encontramos ninguno regalo para él.
 - No encontramos regalos para él.
42. Eles não têm cão nenhum.
- Ellos no tienen perros.
 - Ellos no tienen perro ninguno.
 - Ellos no tienen perro ningún.
43. Ela conquistou o terceiro lugar.
- Ella ha conquistado el tercer lugar.
 - Ella ha conquistado ese lugar.
 - Ella ha conquistado el tercero lugar.
44. A Marta é uma grande amiga.
- Marta es una grande amiga.
 - Marta es una gran amiga.
 - Marta es una amiga mía.

45. O meu avô é um bom homem.

- a. Mi abuelo es un hombre grande.
- b. Mi abuelo es un hombre bueno.
- c. Mi abuelo es un bueno hombre.

46. Eles gostam muito de chocolates.

- a. A ellos les gustan mucho los chocolates.
- b. Ellos gustan mucho de los chocolates.
- c. Les gusta mucho los chocolates.

47. Nós não gostamos desse vestido.

- a. A nosotras no nos gustan ese vestido
- b. Ese vestido no nos gusta.
- c. Nosotras no gustamos de ese vestido.

48. Eu gosto desse ator, mas prefiro o Javier Bardem.

- a. Yo gusto de ese actor, pero prefiero a Javier Bardem.
- b. Ese actor a mí me gustan, pero prefiero a Javier Bardem.
- c. Ese actor a mí me gusta, pero prefiero a Javier Bardem.

49. Tens de terminar o trabalho hoje.

- a. Tienes de terminar el trabajo hoy.
- b. Tienes que terminar el trabajo hoy.
- c. Deberías terminar el trabajo hoy.

50. Este Natal, temos de nos encontrar...

- a. Estas Navidades, tenemos que encontrarnos...
- b. Estas Navidades, tenemos de encontrarnos...
- c. Estas Navidades, deberíamos encontrarnos...

51. Os pais têm de confiar nos seus filhos.

- a. Los padres deberían confiar en sus hijos.
- b. Los padres tienen de confiar en sus hijos.
- c. Los padres tienen que confiar en sus hijos.

52. Hoje à tarde vou comprar essa revista.

- a. Hoy por la tarde voy a comprar esa revista.
- b. Hoy por la tarde voy de comprar esa revista.
- c. Hoy por la tarde voy comprar esa revista.

53. Nós vamos viajar este fim de semana.

- a. Nosotros vamos de viajar este fin de semana.
- b. Nosotros vamos a viajar este fin de semana.
- c. Nosotros vamos viajar este fin de semana.

54. Vocês vão conhecer novos costumes e culturas.

- a. Vosotros vais a conocer nuevas costumbres y culturas.
- b. Vosotros vais conocer nuevas costumbres y culturas.
- c. Vosotros vais de conocer nuevas costumbres y culturas.

55. O que estás a fazer, Marta?

- a. ¿Qué estás haciendo, Marta?
- b. ¿Qué estás a hacer, Marta?
- c. ¿Qué estás hecho, Marta?

56. O livro que estamos a ler na aula é muito divertido.

- a. El libro que estamos a leer en clase es muy divertido.
- b. El libro que estamos leído en clase es muy divertido.
- c. El libro que estamos leyendo en clase es muy divertido.

57. O filme que vocês estavam a ver ontem parecia interessante.

- a. La película que estabais viendo ayer parecía interesante.
- b. La película que estabais a ver ayer parecía interesante.
- c. La película que estabais visto ayer parecía interesante.

¡Enhorabuena! Has terminado.
Gracias por tu colaboración.
Hasta pronto

Apêndice 15: Soluções do Teste 1 (T1)

1	b	21	c	41	a
2	b	22	a	42	b
3	a	23	c	43	a
4	c	24	b	44	b
5	c	25	b	45	b
6	a	26	b	46	a
7	c	27	a	47	b
8	a	28	a	48	c
9	c	29	c	49	b
10	b	30	a	50	a
11	c	31	c	51	c
12	b	32	c	52	a
13	c	33	a	53	b
14	c	34	a	54	a
15	a	35	a	55	a
16	a	36	c	56	c
17	c	37	b	57	a
18	a	38	a		
19	a	39	b		
20	b	40	b		

Apêndice 16: Pedido de autorização para implementação do estudo empírico às Direções dos Agrupamentos a que pertenciam as escolas participantes

Exmo. Sr. Diretor do Agrupamento de Escolas ...

O meu nome é Elsa de Jesus Roma Nunes. Sou docente do Quadro de Agrupamento do Agrupamento de Escolas nº4 de Évora e estou a realizar a minha tese de doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, sob a orientação do Senhor Professor Doutor António Ricardo Mira e do Senhor Professor Doutor Ramón Pérez Parejo (da Universidad de Extremadura).

O objetivo da investigação prende-se com as interferências do Português L1 na aprendizagem de Espanhol Língua Estrangeira e esperamos contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem desta LE nos ensinos básico e secundário.

Para esse efeito, pretendemos realizar um estudo empírico em escolas secundárias do distrito de Évora, em turmas de 10º ano de escolaridade, na disciplina de Espanhol, de nível de Continuação, ao longo do final do 2º Período e do início do 3º Período.

Trata-se de um estudo de investigação-ação que contempla três etapas:

1. Aplicação de um teste de escolha múltipla sobre questões gramaticais do espanhol onde se pode notar a interferência da língua materna.
2. Implementação de um conjunto de intervenções didáticas em função dos resultados obtidos pelos alunos, no sentido de minorar as dificuldades mais notórias;
3. Nova aplicação do teste, para verificar a eficácia de ditas intervenções.

Ao longo de todo o processo, está assegurado o anonimato dos alunos, uma vez que se vai proceder à criação e atribuição de números convencionais.

Tendo já consultado a docente responsável pela lecionação dessa disciplina na Escola Secundária ..., a docente ..., e sendo o seu parecer favorável, venho por este meio requerer a V. Ex. autorização para proceder ao referido estudo na turma de 10º ano de Continuação, na disciplina de Espanhol, em datas a definir com a docente, no 3º Período do corrente ano letivo.

Para a implementação do referido teste, será necessária a utilização de uma sala de informática, uma vez que o questionário será apresentado em formato digital. Caso o nosso pedido seja aceite, as datas para o efeito serão apresentadas atempadamente.

Agradecendo desde já a vossa colaboração, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A investigadora e docente.

Apêndice 17: Roteiro de Conteúdos 1

INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA – ROTEIRO DE CONTEÚDOS

TEMÁTICA: ACTIVIDADES DE OCIO

CATEGORIA V: Uso de “también no”, em vez do advérbio “tampoco”.

1: DRILL DE REPETIÇÃO



P: A Lola no le gustan las películas de horror. A Concha tampoco.

(Instrução: REPETID TODOS)

T: A Lola no le gustan las películas de horror. A Concha tampoco.



P: Paco nunca puede ir al gimnasio entre semana. Javi tampoco.

(Instrução: REPETID TODOS)

T: Paco nunca puede ir al gimnasio entre semana. Javi tampoco.



P: Paco dice: Javi, tú no vas al teatro a menudo. Yo tampoco.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE PACO)

T: Javi, tú no vas al teatro a menudo. Yo tampoco.

2: DRILL DE COMPLETAMENTO



P: Lola y Concha dicen: No tenemos dinero para ir al cine. Javi y Paco contestan: Nosotros tampoco.

(Instrução: MOSTRAD ACUERDO, COMPLETANDO CON: NOSOTROS TAMPOCO)

P: Lola y Concha dicen: No podemos ir a conciertos. ¿Qué contestan Javi y Paco?

A2: Nosotros tampoco.

P: Lola y Concha dicen: No tenemos tiempo para ir al gimnasio. ¿Qué contestan Javi y Paco?

A1: Nosotros tampoco.

P: Lola y Concha dicen: No vemos películas de horror. ¿Qué contestan Javi y Paco?

A3: Nosotros tampoco.

3: DRILL DE TRANSFORMAÇÃO

P: A Concha le gustan las películas de horror. A Lola también.

(Instrução: OS VOY A DECIR MENTIRAS SOBRE ELLOS: TENÉIS QUE NEGARLAS, COMO EN EL EJEMPLO)

P: A Concha no le gustan las películas de horror. A Lola tampoco.

...

P: Alumno X: Lola va al cine. Concha también.

A: Lola no va al cine. Concha tampoco.

P: Alumno Y, Javi dice: Yo hago deporte todos los días. Mi amigo Paco también.

A: Yo no hago deporte todos los días. Mi amigo Paco tampoco.

P: Alumno Z, Lola dice a Javi: ¿Vosotros vais a ese concierto? Nosotras también.

A: ¿Vosotros no vais a ese concierto? Nosotras tampoco.

CATEGORIA VI: Concordância errada, envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”), feminino, singular, junto de palavra começada por “a” ou “ha” tónicos.

1: DRILL DE REPETIÇÃO



P: Paco dice: Me gusta observar aves, como el águila imperial.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE PACO)

T: Me gusta observar aves, como el águila imperial.



P: Lola dice: El área verde de mi barrio invita a pasear.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE LOLA)

T: El área verde de mi barrio invita a pasear.

P: Concha dice: El arma ideal en contra el estrés es hacer deporte.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE CONCHA)

T: El arma ideal en contra el estrés es hacer deporte.

2: DRILL DE TRANSFORMAÇÃO



P: A Paco le gusta mucho observar las aguas.

(Instrução: VAMOS A CAMBIAR LO QUE SE DICE A SINGULAR,
COMO EN EL EJEMPLO.)

P: A Paco le gusta mucho observar el agua.

P: A Lola le encantan las áreas verdes de su barrio.

A: A Lola le encanta el área verde de su barrio.

P: A Javi no le gustan las armas de fuego.

A: A Javi no le gusta el arma de fuego.

P: Paco cree que las aguas de ese lago son super relajantes.

A: Paco cree que el agua de ese lago es super relajante.

3: DRILL DE RETROEXPANSÃO

P: ¿Qué dice Paco?: El agua de ese lago es super relajante.

(Instrução: SI LA FRASE OS PARECE DEMASIADO COMPLICADA,
VAMOS A SEPARAR SUS ELEMENTOS Y A PRONUNCIARLOS DE TRAS
HACIA DELANTE, COMO EN EL EJEMPLO. REPETID CONMIGO).

P: super relajante

A: super relajante

P: es

A: es

P: de ese lago

A: de ese lago

P: El agua

A: El agua

P: El agua de ese lago es super relajante.

A: El agua de ese lago es super relajante.

...

P: Lola dice: Me encanta el área verde de mi barrio.

P: de mi barrio

A: de mi barrio

P: el área verde

A: el área verde

P: Me encanta

A: Me encanta

P: Me encanta el área verde de mi barrio.

A: Me encanta el área verde de mi barrio.

...

P: Javi dice: No me gusta el arma de fuego.

P: el arma de fuego

A: el arma de fuego

P: No me gusta

A: No me gusta

P: No me gusta el arma de fuego.

A: No me gusta el arma de fuego.

CATEGORIA VII: Concordância errada, envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”) ou o determinante demonstrativo junto de femininos/masculinos irregulares.

1: DRILL DE REPETIÇÃO



P: Concha dice: ¡Me encanta el rostro de Mona Lisa! La sonrisa, la nariz, el color de sus ojos...

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE CONCHA)

T: ¡Me encanta el rostro de Mona Lisa! La sonrisa, la nariz, el color de sus ojos...



P: Javi dice: Nos gusta viajar en tren porque podemos ver el paisaje.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE JAVI)

T: Nos gusta viajar en tren porque podemos ver el paisaje.



P: Paco afirma: Nunca olvidaré ese viaje a México.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE PACO)

T: Nunca olvidaré ese viaje a México.

2: DRILL DE TRANSFORMAÇÃO

P: Lola dice: Me encanta el color de ese cuadro.

¿Y si son dos cuadros? Lola dirá: Me encantan los colores de esos cuadros.

(Instrução: CAMBIAD LAS FRASES A PLURAL, COMO EN EL

EJEMPLO.)

P: Paco dice: Quiero reservar el viaje hoy. ¿Y si son dos viajes? Paco dirá:

A: Quiero reservar los viajes hoy.

P: Javi dice: Ese paisaje de México es precioso. ¿Y si son más paisajes? Javi dirá:

A: Esos paisajes de México son preciosos.

3: DRILL DE SUBSTITUIÇÃO

P: A Concha le encanta la sonrisa de Mona Lisa.

(Instrução: VAMOS A UTILIZAR LAS EXPRESIONES SEÑALADAS EN LAS FLECHAS)

P: La primera flecha apunta a la nariz de Mona Lisa.

A1: A Concha le encanta la nariz de Mona Lisa.

P: La segunda flecha apunta al viaje en tren.

A2: A Concha le encanta el viaje en tren.

P: La tercera flecha apunta a ese paisaje.

A3: A Concha le encanta ese paisaje.

CATEGORIA VIII: Omissão da preposição “a” quando regida pelo verbo.

1: DRILL DE REPETIÇÃO



P: En sus tiempos libres, a Javi le gusta jugar al fútbol.

(REPETID TODOS)

T: En sus tiempos libres, a Javi le gusta jugar al fútbol.

...

P: Las letras del grupo preferido de Lola están traducidas al español.

(REPETID TODOS)

T: Las letras del grupo preferido de Lola están traducidas al español.

...

P: Nada afecta a la concentración de Concha cuando lee un buen libro.

(REPETID TODOS)

T: Nada afecta a la concentración de Concha cuando lee un buen libro.

2: DRILL DE RESPOSTA



P: Observad los personajes de la imagen. ¿A qué les gusta jugar?

(Instrução: CONTESTAD A LAS PREGUNTAS DE FORMA COMPLETA, DE ACUERDO CON LAS IMÁGENES)

P: Alumno Y, ¿A qué les gusta jugar a Lola y a Concha?

A2: A Lola y a Concha les gusta jugar al tenis.

P: Alumno Z, ¿A qué les gusta jugar a Javi y a su abuelo?

A3: A Javi y a su abuelo les gusta jugar al ajedrez.

P: Alumno X, ¿A qué le gusta jugar a Javi?

A1: A Javi le gusta jugar al fútbol.

3: DRILL DE SUBSTITUIÇÃO



P: Lola y Concha dicen: A nosotras nos encanta jugar al dominó.

(Instrução: HACED DE CUENTA QUE SOIS LOLA Y CONCHA: ¿A QUÉ OTROS JUEGOS OS ENCANTA JUGAR? SUSTITUID LA EXPRESIÓN POR LAS PALABRAS REPRESENTADAS EN LAS IMÁGENES)

A1: A nosotras nos encanta jugar a las cartas.

A2: A nosotras nos encanta jugar al parchís.

P: Paco y Javi dicen: A nosotros nos gusta jugar al dominó.

(Instrução: HACED DE CUENTA QUE SOIS PACO Y JAVI: ¿A QUÉ OTROS JUEGOS OS ENCANTA JUGAR? SUSTITUID LA EXPRESIÓN POR LAS PALABRAS REPRESENTADAS EN LAS IMÁGENES)

A1: A nosotros nos encanta jugar al bingo.

A2: A nosotros nos encanta jugar a las damas.

CATEGORIA XV: Uso incorreto das formas não apocopadas dos adjetivos “bueno”/ “malo”, “primero”/“tercero”, antes de nomes masculinos no singular, e “grande”, antes de nomes no singular.

1: DRILL DE REPETIÇÃO



P: Lola dice: Javi es un buen jugador de fútbol.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE LOLA.)

T: Javi es un buen jugador de fútbol.

...

P: Lola dice: Este año, su equipo ha conseguido el tercer lugar.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE LOLA.)

T: Este año, su equipo ha conseguido el tercer lugar.

...

P: Paco dice: Eso ha sido una gran victoria para el equipo.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE PACO.)

T: Eso ha sido una gran victoria para el equipo.

2: DRILL DE COMPLETAMENTO

P: Lola y Concha son amigas desde niñas.

(Instrução: COMPLETAD LA FRASE COMO EN EL EJEMPLO, CON LO QUE CONVenga)

P: Lola dice que Concha es una gran amiga. ¿Qué dice Lola?

TODOS: Concha es una gran amiga.

P: Paco dice: Javi juega muy bien, o sea, Javi es un ...

A: Javi es un buen/gran jugador.

P: Concha dice: Paco juega muy mal, o sea, Paco es un ...

A: Paco es un mal jugador.

P: Concha dice: La atleta ganó la medalla de bronce, o sea, ¿en qué lugar terminó?

A: Terminó en tercer lugar.

3: DRILL DE TRANSFORMAÇÃO



P: Concha pregunta: ¿La natación es un deporte bueno? Y Lola contesta: Sí, la natación es un buen deporte.

P: ¿Qué contesta Lola, chicos?

T: La natación es un buen deporte.

(Instrução: CONTESTA AFIRMATIVAMENTE, COMO SI FUERAS LOLA, SIGUIENDO EL MODELO.)

P: Concha pregunta: ¿Has tenido un entrenamiento malo? ¿Qué contesta Lola?

A1: Sí, he tenido un mal entrenamiento.

P: Tú eres Lola, Alumno X: repite lo que dice.

A2: Sí, he tenido un mal entrenamiento.

P: Concha pregunta: ¿El gimnasio está en el piso tercero? ¿Qué contesta Lola?

A3: Sí, el gimnasio está en el tercer piso.

P: Tú eres Lola, Alumno 4: repite lo que dice.

A4: El gimnasio está en el tercer piso.

P: Concha pregunta: Tu entrenas en una piscina grande. ¿Qué contesta Lola?

A5: Sí, yo entreno en una gran piscina.

P: Tú eres Lola, Alumno 6: repite lo que dice.

A6: Yo entreno en una gran piscina.

Apêndice 18: Apresentação em PowerPoint - “Intervenção 1”

[Documento disponível nesta hiperligação.](#)

Apêndice 19: Notas de Observação 2

ITENS A OBSERVAR	
Duração da sessão	
Recetividade dos alunos	
Ambiente da aula	
Feedback dos docentes	
Adaptações a fazer ao Roteiro de Conteúdos	
Outros aspetos emergentes	

Apêndice 20: Roteiro de Conteúdos A, ou RCA

INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA – ROTEIRO DE CONTEÚDOS

SESSÃO A

TEMÁTICA: ACTIVIDADES DE OCIO

CATEGORIA V: Uso de “también no”, em vez do advérbio “tampoco”.

1: DRILL DE REPETIÇÃO



P: A Lola no le gustan las películas de horror. A Concha tampoco.

(Instrução: REPETID TODOS LA ÚLTIMA FRASE)

T: A Lola no le gustan las películas de horror. A Concha tampoco.



P: Paco nunca puede ir al gimnasio entre semana. Javi tampoco.

(Instrução: REPETID TODOS LA ÚLTIMA FRASE)

T: Paco nunca puede ir al gimnasio entre semana. Javi tampoco.



P: Paco dice: Javi, tú no vas al teatro a menudo. Yo tampoco.

(Instrução: REPETID TODOS)

T: Paco dice: Javi, tú no vas al teatro a menudo. Yo tampoco.

2: DRILL DE COMPLETAMENTO



P: Los dos amigos no tienen dinero para ir al cine. Ellas tampoco.

(Instrução: COMPLETAD CON: ELLAS TAMPOCO)

P: Los dos amigos no tienen tiempo para ir al gimnasio.

A: Ellas tampoco.

P: Los dos amigos no pueden ir a conciertos.

A: Ellas tampoco.

P: Los dos amigos no ven películas de horror.

A: Ellas tampoco.

SESSÃO Nº3/5:

3: DRILL DE RESPOSTA

P: Alumno X, dime el nombre de un(a) cantante que no te guste. Contesta de forma completa.

...

P: ¿Quién de vosotros está de acuerdo con él/ella? Pues, tú dirás... A mí tampoco.

...

P: Alumno Y, ¿eres vegetariano?

P: ¿Quiénes no sois vegetarianos? Pues, bueno, vosotros contestareis...

Nosotros tampoco.

CATEGORIA VI: Concordância errada, envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”), feminino, singular, junto de palavra começada por “a” ou “ha” tónicos.

1: DRILL DE REPETIÇÃO



P: Paco dice: Me gusta observar el águila imperial.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE PACO)

T: Me gusta observar el águila imperial.



P: Lola dice: El área verde de mi barrio es agradable.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE LOLA)

T: El área verde de mi barrio invita es agradable.

P: Concha dice: El arma ideal en contra el estrés diario es hacer deporte.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE CONCHA)

T: El arma ideal en contra el estrés diario es hacer deporte.

2: DRILL DE TRANSFORMAÇÃO



P: A Paco le gusta mucho observar las aguas. A Paco le gusta mucho observar el agua.

(Instrução: CAMBIAD LOS ELEMENTOS POSIBLES A SINGULAR, COMO EN EL EJEMPLO.)

P: Paco cree que las aguas de ese lago son relajantes.

A: Paco cree que el agua de ese lago es relajante.

P: A Lola le encantan las áreas verdes de su barrio.

A: A Lola encanta el área verde de su barrio.

P: A Javi no le gustan las armas de fuego.

A: A Javi no le gusta el arma de fuego.

SESSÃO N°3/5:

3: DRILL DE RESPOSTA

P: Alumno X, ¿qué comes a medio de la mañana para calmar el hambre?

Contesta de forma completa.

...

P: Ahora, pregúntaselo a tu compañera Y.

...

P: (A todos) ¿Qué ha contestado la compañera Y?

CATEGORIA VII: Concordância errada, envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”) ou o determinante demonstrativo junto de femininos/masculinos irregulares.

1: DRILL DE REPETIÇÃO



P: Concha dice: ¡Me encanta el rostro de Mona Lisa! La sonrisa, la nariz, el color de sus ojos...

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE CONCHA AL FINAL)

T: La sonrisa, la nariz, el color de sus ojos...



P: Javi dice: El viaje fue tranquilo.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE JAVI)

T: El viaje fue tranquilo.



P: Paco afirma: Nunca olvidaré ese paisaje.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE PACO)

T: Nunca olvidaré ese paisaje.

2: DRILL DE TRANSFORMAÇÃO

P: Lola dice: Me encanta el color de ese cuadro. Me encantan los colores de esos cuadros.

(Instrução: CAMBIAD LAS FRASES A PLURAL, COMO EN EL EJEMPLO.)

P: El chico quiere reservar el viaje hoy.

A: Los chicos quieren reservar los viajes hoy.

P: Él dice que el paisaje es precioso.

A: Ellos dicen que los paisajes son preciosos.

SESSÃO Nº3/5:

3: DRILL DE RESPOSTA

P: Alumno X, ¿prefieres el viaje en tren o el viaje en autobús? Contesta de forma completa. Ahora pregúntaselo a tu compañera.

...

P: Alumna Y, ¿Qué prefieres tomar a la merienda: la leche de vaca o la leche de soja? Contesta de forma completa. Ahora pregúntaselo a tu compañero.

CATEGORIA VIII: Omissão da preposição “a” quando regida pelo verbo.

1: DRILL DE REPETIÇÃO



P: A Javi le gusta jugar al fútbol.

(REPETID TODOS)

T: A Javi le gusta jugar al fútbol.

...

P: Sus letras preferidas están traducidas al español.

(REPETID TODOS)

T: Sus letras preferidas están traducidas al español.

...

P: Nada afecta a la concentración de Concha.

(REPETID TODOS)

T: Nada afecta a la concentración de Concha.

2: DRILL DE RESPOSTA



P: Observad los personajes de la imagen. ¿A qué les gusta jugar?

(Instrução: CONTESTAD A LAS PREGUNTAS DE FORMA COMPLETA, DE ACUERDO CON LAS IMÁGENES)

P: Jugar al fútbol: Alumno X, ¿A qué le gusta jugar a Javi?

A: A Guillermo y a sus amigos les gusta jugar al fútbol.

P: Jugar al tenis: Alumno Y, ¿A qué les gusta jugar a Lola y a Concha?

A: A Amanda y a Graciela les gusta jugar al tenis.

P: Jugar al ajedrez: Alumno Z, ¿A qué les gusta jugar a Javi y a su abuelo?

A: A Guillermo y a su abuelo les gusta jugar al ajedrez.

SESSÃO N°3/5

3: DRILL DE RESPOSTA

P: Alumno(a) X, pregunta a tu compañero: ¿A qué te gusta jugar?

P: Ahora, Alumno(a) Y, pregúntale tú a él/ella.

P: (A todos) ¿Qué ha contestado él/ella?

CATEGORIA XV: Uso incorreto das formas não apocopadas dos adjetivos “bueno”/ “malo”, “primero”/“tercero”, antes de nomes masculinos no singular, e “grande”, antes de nomes no singular.

1: DRILL DE REPETIÇÃO



P: Lola dice: Javi es un buen jugador de fútbol.

(Instrução: ¿QUÉ DICE LOLA? REPETID TODOS.)

T: Javi es un buen jugador de fútbol.

...

P: Lola dice: Este año, su equipo ha conseguido el tercer lugar.

(Instrução: ¿QUÉ DICE LOLA? REPETID TODOS.)

T: Este año, su equipo ha conseguido el tercer lugar.

...

P: Paco dice: Ha sido una gran victoria para el equipo.

(Instrução: ¿QUÉ DICE PACO? REPETID TODOS.)

T: Ha sido una gran victoria para el equipo.

2: DRILL DE COMPLETAMENTO

P: Lola y Concha son amigas desde niñas. Lola dice que Concha es una gran amiga.

(Instrução: COMPLETAD LA FRASE CON LO QUE CONVenga)

P: Javi juega muy bien, decimos que Javi es un ...

A: Javi es un buen/gran jugador.

P: Pero Paco juega muy mal, decimos que Paco es un ...

A: Paco es un mal jugador.

P: El atleta ganó la medalla de bronce. Eso significa que terminó ¿en qué lugar?

A: Terminó en tercer lugar.

SESSÃO Nº3/5

3: DRILL DE RESPOSTA

P: Alumno (a) X, ¿conoces a un gran jugador de fútbol? Contesta de forma completa.

...

P: Ahora, pregúntaselo a tu compañero (a) Y.

...

P: Alumno (a) Y, pregunta lo mismo al compañero Z.

...

P: (A todos) ¿Qué ha contestado el alumno Z?

...

Apêndice 21: Roteiro de Conteúdos B, ou RCB

INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA – ROTEIRO DE CONTEÚDOS

TEMÁTICA: ACTIVIDADES DE OCIO

SESSÃO B

CATEGORIA VIII: Omissão da preposição “a” quando regida pelo verbo.

1: DRILL DE REPETIÇÃO



P: A Javi le gusta jugar al fútbol.

(REPETID TODOS)

T: A Javi le gusta jugar al fútbol.

...

P: Sus letras preferidas están traducidas al español.

(REPETID TODOS)

T: Sus letras preferidas están traducidas al español.

...

P: Nada afecta a la concentración de Concha.

(REPETID TODOS)

T: Nada afecta a la concentración de Concha.

2: DRILL DE SUBSTITUIÇÃO



P: Lola y Concha dicen: A nosotras nos encanta jugar al dominó.

(Instrução: HACED DE CUENTA QUE SOIS LOLA Y CONCHA: ¿A QUÉ OTROS JUEGOS OS ENCANTA JUGAR? SUSTITUID LA EXPRESIÓN POR LAS PALABRAS REPRESENTADAS EN LAS IMÁGENES)

A1: A nosotras nos encanta jugar a las cartas.

A2: A nosotras nos encanta jugar al parchís.

P: Paco y Javi dicen: A nosotros nos gusta jugar al dominó.

A1: A nosotros nos encanta jugar al bingo.

A2: A nosotros nos encanta jugar a las damas.

SESSÃO N°4/6

3: DRILL DE RESPOSTA

P: Alumno(a) X, pregunta a tu compañero: ¿A qué te gusta jugar?

P: Ahora, Alumno(a) Y, pregúntale tú a él/ella.

P: (A todos) ¿Qué ha contestado él/ella?

CATEGORIA XV: Uso incorreto das formas não apocopadas dos adjetivos “bueno”/ “malo”, “primero”/“tercero”, antes de nomes masculinos no singular, e “grande”, antes de nomes no singular.

1: DRILL DE REPETIÇÃO



P: Lola dice: Javi es un buen jugador de fútbol.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE LOLA.)

T: Javi es un buen jugador de fútbol.

...

P: Lola dice: Este año, su equipo ha conseguido el tercer lugar.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE LOLA.)

T: Este año, su equipo ha conseguido el tercer lugar.

...

P: Paco dice: Ha sido una gran victoria para el equipo.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE PACO.)

T: Ha sido una gran victoria para el equipo.

2: DRILL DE TRANSFORMAÇÃO



P: Concha pregunta: ¿La natación es un deporte bueno? Y Lola contesta: Sí, la natación es un buen deporte.

P: ¿Qué contesta Lola, chicos? T: La natación es un buen deporte.

(Instrução: CONTESTA AFIRMATIVAMENTE, COMO SI FUERAS LOLA, SIGUIENDO EL MODELO.)

P: Concha pregunta: ¿Has tenido un entrenamiento malo? ¿Qué contesta Lola?

A1: Sí, he tenido un mal entrenamiento.

P: Tú eres Lola, Alumno X: repite lo que dice.

A2: Sí, he tenido un mal entrenamiento.

P: Concha pregunta: Tu entrenas en una piscina grande. ¿Qué contesta Lola?

A5: Sí, yo entreno en una gran piscina.

P: Tú eres Lola, Alumno 6: repite lo que dice.

A6: Yo entreno en una gran piscina.

SESSÃO N° 4/6:

3: DRILL DE RESPOSTA

P: Alumno (a) X, ¿conoces a un gran jugador de fútbol? Contesta de forma completa.

...

P: Ahora, pregúntaselo a tu compañero (a) Y.

...

P: Alumno (a) Y, pregunta lo mismo al compañero Z.

...

P: (A todos) ¿Qué ha contestado el alumno Z?

...

CATEGORIA V: Uso de “también no”, em vez do advérbio “tampoco”.

1: DRILL DE REPETIÇÃO



P: A Lola no le gustan las películas de horror. A Concha tampoco.

(Instrução: REPETID TODOS LA ÚLTIMA FRASE)

T: A Concha tampoco.



P: Paco nunca puede ir al gimnasio entre semana. Javi tampoco.

(Instrução: REPETID TODOS LA ÚLTIMA FRASE)

T: Javi tampoco.



P: Paco dice: Javi, tú no vas al teatro a menudo. Yo tampoco.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE PACO AL FINAL)

T: Yo tampoco.

2: DRILL DE TRANSFORMAÇÃO



P: A Concha le gustan las películas de horror. A Lola también.

(Instrução: TENEIS QUE NEGAR LAS FRASES, COMO EN EL

EJEMPLO)

P: A Concha no le gustan las películas de horror. A Lola tampoco.

...

P: Alumno X: Lola va al cine. Concha también.

A: Lola no va al cine. Concha tampoco.

P: Alumno Z, Lola dice a Javi: ¿Vosotros vais a ese concierto? Nosotras también.

A: ¿Vosotros no vais a ese concierto? Nosotras tampoco.

SESSÃO N°4/6:

3: DRILL DE RESPOSTA

P: Alumno X, dime el nombre de un(a) cantante que no te guste.

...

P: ¿Quién de vosotros está de acuerdo con él/ella? Pues, tú dirás... A mí tampoco.

...

P: Alumno Y, ¿eres vegetariano?

P: ¿Quiénes no sois vegetarianos? Pues, vosotros contestareis... Nosotros tampoco.

CATEGORIA VI: Concordância errada, envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”), feminino, singular, junto de palavra começada por “a” ou “ha” tónicos.

1: DRILL DE REPETIÇÃO



P: Paco dice: Me gusta observar el águila imperial.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE PACO)

T: Me gusta observar el águila imperial.



P: Lola dice: El área verde de mi barrio es agradable.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE LOLA)

T: El área verde de mi barrio es agradable.

P: Concha dice: El arma ideal en contra el estrés es hacer deporte.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE CONCHA)

T: El arma ideal en contra el estrés es hacer deporte.

2: DRILL DE RETROEXPANSÃO



P: El arma ideal en contra el estrés es hacer deporte.

(Instrução: SI LA FRASE OS PARECE DEMASIADO COMPLICADA, VAMOS A SEPARAR SUS ELEMENTOS Y A PRONUNCIARLOS DE TRAS HACIA DELANTE, COMO EN EL EJEMPLO. REPETID CONMIGO).

P: hacer deporte

A: hacer deporte

P: es

A: es

P: en contra el estrés

A: en contra el estrés

P: El arma ideal

A: El arma ideal

P: El arma ideal en contra el estrés es hacer deporte.

A: El arma ideal en contra el estrés es hacer deporte.

...

P: Lola dice: Me encanta el área verde de mi barrio.

P: de mi barrio

A: de mi barrio

P: el área verde

A: el área verde

P: Me encanta

A: Me encanta

P: Me encanta el área verde de mi barrio.

A: Me encanta el área verde de mi barrio.

SESSÃO N° 4/6:

3: DRILL DE RESPOSTA

P: Alumno X, ¿qué comes a medio de la mañana para calmar el hambre?

Contesta de forma completa.

...

P: Ahora, pregúntaselo a tu compañero Y.

...

P: (A todos) ¿Qué ha contestado el compañero Y?

CATEGORIA VII: Concordância errada, envolvendo o artigo definido (“artículo determinado”) ou o determinante demonstrativo junto de femininos/masculinos irregulares.

1: DRILL DE REPETIÇÃO



P: Concha dice: ¡Me encanta el rostro de Mona Lisa! La sonrisa, la nariz, el color de sus ojos...

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE CONCHA AL FINAL)

T: La sonrisa, la nariz, el color de sus ojos...



P: Javi dice: El viaje fue tranquilo.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE JAVI)

T: El viaje fue tranquilo.



P: Paco afirma: Nunca olvidaré ese paisaje.

(Instrução: REPETID TODOS LO QUE DICE PACO)

T: Nunca olvidaré ese paisaje.

2: DRILL DE SUBSTITUIÇÃO

P: A Concha le encanta la sonrisa de Mona Lisa.

(Instrução: VAMOS A SUSTITUIR LA EXPRESIÓN SEÑALADA POR LAS IMÁGENES)

P: La primera flecha apunta a la nariz de Mona Lisa.

A1: A Concha le encanta la nariz de Mona Lisa.

P: La segunda flecha apunta al viaje en tren.

A2: A Concha le encanta el viaje en tren.

P: La tercera flecha apunta a ese paisaje.

A3: A Concha le encanta ese paisaje.

SESSÃO 4/6:

3: DRILL DE RESPOSTA

P: Alumno X, ¿prefieres el viaje en tren o el viaje en autobús? Contesta de forma completa.

...

P: Alumno Y, ¿qué prefieres tomar a merienda: la leche de vaca o la leche de soja? Contesta de forma completa.

Apêndice 22: Apresentação em Powerpoint “Intervenção Final – Sessão A”

[Documento disponível nesta hiperligação.](#)

Apêndice 23: Apresentação em Powerpoint “Intervenção Final – Sessão B”

[Documento disponível nesta hiperligação.](#)

Apêndice 24: Versão final do inquérito – Teste 2 (T2)

Señala la versión correcta de cada frase en español.

1. Eu também não consigo acabar de ver esse filme.
 - a) Yo también no consigo terminar de ver esa película.
 - b) Yo tampoco no consigo terminar de ver esa película.
 - c) Yo tampoco consigo terminar de ver esa película.

2. Não vais à festa? Ela também não.
 - a) ¿No vas a la fiesta? Ella sí.
 - b) ¿No vas a la fiesta? Ella también no.
 - c) ¿No vas a la fiesta? Ella tampoco.

3. Vocês também não vão participar.
 - a) Vosotros tampoco vais a participar.
 - b) Vosotros también no vais a participar.
 - c) Vosotros tampoco no vais a participar.

4. Traduce la frase siguiente al español.

Eu não compro essa revista e eles também não.

Señala la versión correcta de cada frase en español.

5. A água é a bebida mais saudável.
 - a) El agua es la bebida más sana.
 - b) La agua es la bebida más sana.
 - c) Agua es la bebida más sana.

6. A fome no mundo preocupa-nos muitíssimo.
- a) La hambre en el mundo nos preocupa muchísimo.
 - b) Hambre en el mundo nos preocupa muchísimo.
 - c) El hambre en el mundo nos preocupa muchísimo.

7. A águia é uma ave admirável.

- a) El águila es un ave admirable.
- b) La águila es un ave admirable.
- c) Águila es un ave admirable.

8. Traduce la frase siguiente al español.

A alma do poeta está triste.

Señala la versión correcta de cada frase en español.

9. Bebo sempre esse leite ao pequeno-almoço.

- a) Siempre tomo esa leche en el desayuno.
- b) Siempre tomo ese leche en el desayuno.
- c) Siempre tomo leche en el desayuno.

10. Estas viagens longas aborrecem-me.

- a) Esos viajes largos me fastidian.
- b) Estos viajes largos me fastidian.
- c) Estas viajes largas me fastidian.

11. Nunca tinha visto estas paisagens.

- a) Nunca había visto estas paisajes.
- b) Nunca había visto esos paisajes.
- c) Nunca había visto estos paisajes.

12. Traduce la frase siguiente al español: Ele envia a mensagem amanhã.

Señala la versión correcta de cada frase en español.

13. Essa doença afeta muitos países.

- a) Esa enfermedad afecta a muchos países.
- b) Esa enfermedad afecta muchos países.
- c) Esa enfermedad afecta por muchos países.

14. Eles jogam xadrez no recreio.

- a) Ellos juegan ajedrez durante el recreo.
- b) Ellos juegan el ajedrez durante el recreo.
- c) Ellos juegan al ajedrez durante el recreo.

15. Traduza essa frase para português, por favor.

- a) Traduzca esa frase para portugués, por favor.
- b) Traduzca esa frase al portugués, por favor.
- c) Traduzca esa frase por portugués, por favor.

16. Traduce la frase siguiente al español: Elas jogam basquetebol.

Señala la versión correcta de cada frase en español.

17. Ela conquistou o terceiro lugar.

- a) Ella ha conquistado el tercer lugar.
- b) Ella ha conquistado ese lugar.
- c) Ella ha conquistado el tercero lugar.

18. A Marta é uma grande amiga.

- a) Marta es una grande amiga.
- b) Marta es una gran amiga.
- c) Marta es una amiga mía.

19. O meu avô é um bom homem.

- a) Mi abuelo es un hombre grande.
- b) Mi abuelo es un hombre bueno.
- c) Mi abuelo es un bueno hombre.

20. Traduce la frase siguiente al español: Nós preferimos o primeiro jogo.

¡Enhorabuena!

Has terminado.

Muchas gracias por tu colaboración.

Apêndice 25: Soluções do T2

ITENS	SOLUÇÕES
1.	c)
2.	c)
3.	a)
4.	Yo no compro esa revista y ellos tampoco.
5.	a)
6.	c)
7.	a)
8.	El alma del poeta está triste.
9.	a)
10.	b)
11.	c)
12.	Él envía el mensaje mañana.
13.	a)
14.	c)
15.	b)
16.	Ellas juegan al baloncesto.
17.	a)
18.	b)
19.	b)
20.	Nosotros preferimos el primer juego.

Apêndice 26: Inquérito às docentes - O Feedback das Docentes Titulares das Turmas Participantes do GE

No âmbito da tese de doutoramento intitulada “O Uso Programado dos Drills no combate à Interferência da Língua Materna no Processo Didático Conducente à Competência Comunicativa”, e na qualidade de docente titular das turmas participantes no estudo empírico levado a cabo pela doutoranda Elsa Roma Nunes, da Universidade de Évora, sob a orientação do Professor Doutor António Ricardo Mira e do Professor Doutor Ramón Pérez Parejo, queira, por favor, responder às questões que se seguem.

1. Na sua perceção, após a intervenção por meio de drills, os alunos melhoraram o seu desempenho na subcompetência linguística, revelando menos interferências de L1 nas suas mostras de interlíngua?

Sim _____

Não _____

Se respondeu “Sim” em 1, responda ao item 1.1. Se respondeu Não, a sua participação termina aqui. Obrigada pela sua colaboração.

1.1. Assinale a opção adequada.

Ditas melhorias manifestaram-se em que domínio(s)?

a) Interação e expressão orais. _____

b) Expressão escrita. _____

c) Em ambos os domínios. _____

Gratos pela sua colaboração.

Anexos

Anexo 1: Aspectos distintivos fundamentales entre el método audiolingüístico y la enseñanza comunicativa

Método Audiolingüístico	Enseñanza Comunicativa de la Lengua
1. Presta mayor atención a la estructura y a la forma que al significado.	1. Lo más importante es el significado.
2. Exige la memorización de diálogos basados en estructuras.	2. Cuando se utilizan, los diálogos se centran en las funciones comunicativas y normalmente no se memorizan.
3. No es necesario presentar los elementos de la lengua en un contexto.	3. Presentar los elementos de la lengua en un contexto es una premisa fundamental.
4. Aprender la lengua significa aprender sus estructuras, sonidos o palabras.	4. Aprender la lengua significa aprender a comunicarse.
5. Se busca el dominio o el 'superaprendizaje'.	5. Se busca la comunicación efectiva.
6. La repetición es una técnica fundamental.	6. La repetición puede ocurrir, pero de manera tangencial.
7. Se busca una pronunciación parecida a la del hablante nativo.	7. Se busca una pronunciación comprensiva.
8. Se evita la explicación gramatical.	8. Se acepta cualquier recurso que ayude a los alumnos, que dependerán de su edad, interés, etc.
9. Sólo se realizan actividades comunicativas después de un largo y rígido proceso de ejercicios de repetición y otras actividades.	9. Se estimulan los intentos de comunicación desde el principio.
10. Se prohíbe el uso de la lengua materna del alumno.	10. Se acepta un uso moderado de la lengua materna cuando sea necesario.
11. Se prohíbe la traducción en los niveles elementales.	11. Se puede usar la traducción cuando los alumnos la necesitan o se benefician de ella.
12. Se retrasa la lectura y la escritura hasta que se conoce bien la lengua oral.	12. Si es necesario, se puede empezar con la lectura y la escritura desde el primer día.
13. El sistema de la lengua objeto se aprenderá a través de la enseñanza explícita de las estructuras del sistema.	13. El sistema de la lengua objeto se aprenderá mejor a través del proceso que busca la comunicación.
14. Se busca la competencia lingüística.	14. Se busca la competencia comunicativa (es decir, la habilidad para usar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada).

-
- | | |
|--|--|
| <p>15. Se reconocen las variedades de la lengua, pero no se hace hincapié en ellas.</p> <p>16. La secuencia de las unidades viene determinada solamente por los principios de complejidad lingüística.</p> <p>17. El profesor controla a los alumnos y procura que no hagan nada que entre en conflicto con la teoría.</p> <p>18. ‘La lengua es hábito’, por tanto, hay que prevenir los errores por cualquier medio.</p> <p>19. El objetivo fundamental es la corrección, en el sentido de corrección formal.</p> <p>20. Se espera que los alumnos se relacionen con el sistema lingüístico que presenta[<i>sic</i>] las máquinas o los materiales controlados.</p> <p>21. Se espera que el profesor especifique la lengua que los alumnos deben usar.</p> <p>22. La motivación intrínseca partirá del interés en la estructura de la lengua.</p> | <p>15. La variación lingüística es un concepto central en los materiales y en la metodología.</p> <p>16. La secuencia viene determinada por cualquier consideración sobre el contenido, la función o el significado que mantenga el interés.</p> <p>17. Los profesores ayudan a los alumnos en cualquier forma que los motive para trabajar con la lengua.</p> <p>18. Cada alumno crea la lengua generalmente a través del ensayo y del error.</p> <p>19. El objetivo fundamental es la fluidez y un dominio aceptable de la lengua: la corrección no se considera en abstracto, sino dentro de un contexto.</p> <p>20. Se espera que los alumnos se relacionen con otras personas, ya estén presentes (en el trabajo por parejas y grupos) o a través de la lengua escrita.</p> <p>21. El profesor no puede saber exactamente la lengua que usarán sus alumnos.</p> <p>22. La motivación intrínseca partirá del interés por lo que se está comunicando con la lengua.</p> |
|--|--|
-

Fonte: Retirado de Finocchiaro e Brumfit (como citados em Richards & Rodgers, 1998, *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press. pp. 70-71.)

Anexo 2: Parecer do E1 do Paine! de Especialistas

Caro colega

A minha resposta é de completa aceitação da proposta de inquérito, que me parece um excelente instrumento de trabalho para os fins almejados.

Cordiais cumprimentos,

António Apolinário Lourenço

Anexo 3: Parecer do E2 do Painel de Especialistas

INFORME

Susana Gil Llinás (Universidade de Évora)

Mi opinión general sobre la adecuación de las 60 cuestiones en causa a los objetivos previstos es positiva, creo que las preguntas reúnen las condiciones pertinentes para conseguir su función con éxito y revelan esscrúpulo y cuidado en su elaboración.

En ocasiones me ha parecido que algunas cuestiones, como por ejemplo las correspondientes a los números 7, 8 y 9; 25, 26 y 27; 55, 56 y 57 pueden resultar demasiado complejas y estar más próximas de un nivel B2-C1, de acuerdo con las indicaciones programáticas contenidas en el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Madrid, Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva, 2006).

Sin embargo, al tratarse de cuestiones muy específicas sobre aspectos de interlúngua portugués-español (aspecto este que no tiene en cuenta, como es natural, el *Plan curricular* citado), probablemente hayan sido objeto de atención específica en clase, por lo que su presencia parece pertinente.

Detecto también, por último, una situación que me parece debería corregirse: en la cuestión número 22, en que se evalúan las concordancias, para la traducción de la expresión portuguesa “ao pequeno-almoço” se propone en las tres opciones el equivalente español “al desayuno”, cuando la versión correcta sería “en el desayuno”. Aunque este aspecto no es el que está en causa en esa pregunta, conviene corregirlo por una cuestión de rigor y para no originar dudas en el alumno.

Anexo 4: Parecer do E3 do Painel de Especialistas

Professor Doutor Rogelio Ponce de León Romeo (Faculdade de Letras da Universidade do Porto)

A propósito dos itens 1, 2 e 3, tenho algumas dúvidas quanto ao facto de este tipo de desvios ser classificado como “gramatical”.

A respeito dos itens 4, 5 e 6, sugere-se que se varie da forma de artigo, visto que não se pretende testar apenas o uso (ou não) da forma de artigo ‘la’.

Em relação às alíneas 7b) e 8b), em bom rigor, a colocação do pronome clítico é correta... Eu talvez pusesse um enunciado com erro de colocação do tipo “¿Lo necesitas ayuda para resolver?”

A propósito do item 9, talvez utilizasse, na tradução, o presente do indicativo, em vez do futuro: “te lo devuelvo” / “telo devuelvo” / “devuélvotelo”.

A propósito da alínea b do item 10, este tipo de opções parece ser recorrente no inquérito: opção errada, que, no entanto, não mostra se o estudante tem, na interlíngua, o desvio inquirido. Suponho que estas respostas não contam para o estudo.



Contactos:

Universidade de Évora

Instituto de Investigação e Formação Avançada - IIFA

Palácio do Vimioso | Largo Marquês de Marialva, Apart. 94

7002-554 Évora | Portugal

Tel: (+351) 266 706 581