



Joana Félix Santos

A UTILIDADE DO CONCEITO DE *INTERLÍNGUA* NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS E FRANCÊS

Relatório de Estágio do 2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares e pela Doutora Maria Joana de Almeida Vieira dos Santos, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

A utilidade do conceito de *interlíngua* na aprendizagem de Inglês e Francês

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	A utilidade do conceito de <i>interlíngua</i> na aprendizagem de Inglês e Francês
Autor/a	Joana Félix Santos
Orientadoras	Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares Doutora Maria Joana de Almeida Vieira dos Santos
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Inglês e de Francês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Inglês e Francês
Data	2017



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Agradecimentos

A realização deste relatório só foi possível com a cooperação de diversas pessoas às quais deixo aqui presente o meu agradecimento.

Deste modo, agradeço às minhas orientadoras da Faculdade de Letras, a Doutora Teresa Tavares e a Doutora Joana Vieira Santos, pelo acompanhamento, disponibilidade e paciência incessante na realização deste relatório.

Ainda um agradecimento à Dr.^a Eulalie Pereira e ao Doutor João Domingues pela sua ajuda e pelos seus conselhos fundamentais ao longo do ano.

Agradeço ainda às orientadoras do Colégio de São Teotónio, a Dr.^a Ida Lisa Ferreira e a Dr.^a Maria José Dordio, pelo acolhimento caloroso, a disponibilidade constante, o tempo dedicado, os conselhos preciosos e sobretudo a experiência única. Junto fica também o meu agradecimento à turma do 9.ºA e à do 10.º2, assim como a toda a comunidade escolar pela hospitalidade.

Um agradecimento igualmente especial ao Oscar Cumps-Ruelle, que, além de colega de estágio, é um grande amigo que sempre demonstrou um apoio incondicional, companheirismo e compreensão contínuos, e sem os quais esta etapa não teria sido a mesma.

E finalmente, agradeço com enorme sinceridade à minha família que mesmo longe sempre foi o meu porto de abrigo, ao meu namorado pela sua dedicação e o seu carinho invariável, assim como aos meus amigos, por todo o apoio e todo o encorajamento.

RESUMO

A utilidade do conceito de interlíngua na aprendizagem de Inglês e Francês

Este relatório resume a experiência de estágio realizado durante o ano letivo de 2015/2016. A primeira parte irá descrever a escola e o meio envolvente onde o estágio foi realizado. Nesta parte, estarão incluídas a apresentação e a caracterização as turmas que me foram atribuídas. A segunda parte será uma descrição da minha experiência enquanto professora. Esta parte irá refletir sobre as minhas expectativas, os desafios encontrados e as atividades realizadas ao longo do ano. A terceira parte é referente ao estudo monográfico e pretende fazer uma análise dos conceitos de erro e de interlíngua, assim como a sua influência, interferência e importância na aprendizagem de Inglês e de Francês como línguas estrangeiras. Esta parte irá focar-se no desenvolvimento dos conceitos, na aplicação dos mesmos dentro da sala de aula através de metodologias de ensino-aprendizagem como o método de dedução e a utilização de erros dos/as alunos/as. Nas conclusões parcelares sobre os casos específicos estudados, durante o período da prática pedagógica supervisionada, indicarei os resultados obtidos, tendo em conta a influência da língua materna e a evolução da interlíngua durante o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras; Inglês e Francês; interlíngua; erro; transferência; interferência.

ABSTRACT

The usefulness of the concept of interlanguage when learning English and French

This report summarizes the training experience during the school year 2015/2016. The first section will describe the school and its surroundings, including the presentation and characterization of the classes that were assigned to me. The second section presents a brief description of my experience as a teacher. This section will reflect on my expectations, the challenges I encountered and the activities I carried out during the school year. The third section refers to the monographic study and intends to do an analysis of the concepts of error and interlanguage, as well as to show their influence, interference and meaning when learning English and French as foreign languages. Therefore, the third section will focus on the development of the concepts and on their relevance in the classroom through the application of teaching methodologies such as deduction and use of errors made by students. I will end by drawing provisional conclusions based on the analysis of the specific cases studied during the teacher training period, taking into account the influence of the native language and the evolution of interlanguage during the process of learning.

Keywords: Teaching/Learning Foreign Languages; English and French; interlanguage; error; language transfer; language interference.

Índice

Introdução.....	1
1. A escola e o seu contexto	2
1.1. Cidade e meio envolvente.....	2
1.2. Contexto socioeducativo.....	3
1.2.1. Comunidade escolar	4
1.2.2. Formação extracurricular	4
1.3. Caracterização das turmas.....	4
1.3.1. Inglês, turma 9.ºA.....	5
1.3.2. Francês, turma 10.2	5
2. Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada	7
2.1 Expectativas e desafios da prática pedagógica supervisionada	9
2.2 Observação de aulas.....	11
2.3. Aulas lecionadas	11
2.3.1. Turma de Inglês	11
2.3.2. Turma de Francês.....	13
2.4. Conselhos de turma e reuniões do departamento de línguas	15
2.5. Atividades extraletivas.....	16
3. O conceito de <i>interlíngua</i> na aprendizagem de Inglês e Francês	17
3.1. Introdução	17
3.2. O conceito de erro.....	18
3.3. O conceito de interlíngua.....	21
3.4. Aplicação do conceito de interlíngua na sala de aula	24
3.4.1. Utilização prática do conceito de interlíngua nas aulas lecionadas	25
3.5. As formas verbais em Língua Estrangeira	25
3.5.1 As formas verbais consideradas em Inglês	26

3.5.2 As formas verbais consideradas em Francês.....	27
3.6. Transferência e interferência.....	29
3.7 Observações nas aulas de Inglês.....	33
3.7.1 Métodos utilizados nas aulas de Inglês.....	36
3.8. Observações nas aulas de Francês.....	39
3.8.1 Métodos utilizados nas aulas de Francês.....	40
Conclusões.....	43
Fontes consultadas.....	44
ANEXOS.....	46
Anexo 1.....	46
Anexo 2.....	47
Anexo 3.....	48
Anexo 4.....	50
Anexo 5.....	52
Anexo 6.....	54
Anexo 7.....	57
Anexo 8.....	59
Anexo 9.....	61
Anexo 10.....	63

Introdução

O presente relatório irá refletir sobre a minha experiência na prática pedagógica supervisionada inserida no Mestrado em Ensino de Inglês e Francês no Ensino Básico e no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, que teve lugar no Colégio de São Teotónio, no ano letivo de 2015/2016.

No primeiro capítulo irei fazer uma abordagem da comunidade escolar e do seu contexto socioeconómico. Seguir-se-á de uma caracterização das turmas nas quais a prática pedagógica supervisionada foi realizada.

O segundo capítulo irá incidir sobre a minha experiência enquanto professora estagiária, incluindo as observações de aulas, as expectativas e desafios, as atividades no colégio e a evolução de todos estes processos ao longo do ano letivo.

O terceiro e último capítulo será sobre a pesquisa dedicada ao tema monográfico. Primeiramente, irei fazer uma abordagem teórica sobre o conceito de erro e o conceito de interlíngua. Em seguida, farei uma descrição sobre os tempos verbais lecionados, o *past perfect*, *conditionals* e *reporting verbs/reporting statements* em Inglês e o *passé composé*, *verbes pronominaux* e o *passé récent*, o *présent progressif* e o *futur proche* em Francês. Por último, irei referir a prática dos métodos escolhidos dentro da sala de aula, fazendo sempre uma comparação entre as duas turmas, aplicando e englobando os conceitos escolhidos.

Na parte final, indicarei algumas conclusões sobre os conceitos e a influência da língua materna na interlíngua dos/as alunos/as.

1. A escola e o seu contexto

1.1. Cidade e meio envolvente¹

O Colégio de São Teotónio, doravante mencionado como CST, é uma escola privada católica situada na rua do Brasil, na freguesia de Santo António dos Olivais, na cidade de Coimbra.

Coimbra é cidade e capital de distrito e conta com uma área de 319,41km², 148 443 habitantes (Censos 2011), subdividindo-se em 18 freguesias. Considerada a sétima maior cidade de Portugal, deve a sua importância à sua história, às igrejas, aos monumentos, à biblioteca, e evidentemente, à Universidade. Com uma situação geográfica privilegiada no centro do país e entre as duas maiores metrópoles de Portugal, Coimbra destaca-se todos os anos pelo acolhimento de milhares de estudantes universitários de todos os pontos do país e mesmo do estrangeiro, pelo Hospital Universitário de Coimbra, pelas empresas, pelo comércio e pelo turismo. No que toca a este último, Coimbra destaca-se sobretudo pelos seus monumentos, como a Biblioteca Joanina, a Sé Velha, a Sé Nova, o Mosteiro de Santa Clara-a-Velha, o Mosteiro de Santa Clara-A-Nova, o Mosteiro de Santa Cruz, o Museu Nacional Machado de Castro, o Museu da Ciência da Universidade de Coimbra, o Jardim Botânico, o Penedo da Saudade, o Portugal dos Pequenitos, a Quinta das Lágrimas e ainda o sítio arqueológico de Conímbriga.

Coimbra é ainda um centro de cultura que se destaca pelos espetáculos, não só os associados à Universidade, mas também os que todos os dias são acolhidos e promovidos pelo Teatro da Cerca de São Bernardo, pelo Conservatório de Música e pelos museus, nomeadamente o Museu Nacional Machado de Castro, e que englobam exposições, teatro, música, dança e cinema.

No que toca ao comércio, este é situado sobretudo na zona da baixa da cidade onde predomina também o artesanato. No entanto, tem-se vindo a notar um declínio desta zona com a criação recente dos centros comerciais: Fórum Coimbra, Alma *Shopping* e Coimbra *Shopping*. Três grandes centros comerciais com diferentes lojas e serviços que todos os dias atraem pessoas não só da cidade de Coimbra mas de todo o distrito. Com mais facilidade de acesso e estacionamento, estas superfícies oferecem grande variedade de produtos e são grandes pontos

¹ http://www.cne.pt/sites/default/files/dl/lei_11_a_2013_reorganizacao-administrativa-freguesias.pdf. Fonte consultada a 6 de janeiro de 2017.

de atração para os cidadãos. Destacam-se ainda como sendo parte da razão do empobrecimento da zona da baixa de Coimbra.

O meio geográfico, social, económico e cultural influencia os alunos que frequentam o Colégio de São Teotónio.

1.2. Contexto socioeducativo

O projeto educativo do colégio segue o lema “CST, a tua escola: constrói o teu sucesso!” e segue os valores da autonomia, responsabilidade, solidariedade, criatividade, cidadania, empreendedorismo e interioridade.

O CST é uma escola muito recente na história da cidade. Fundado apenas em 1963, apresenta uma proposta educativa baseada no humanismo cristão. Assim sendo, declara-se como uma escola plural e diversificada que tem como objetivo guiar os seus alunos num humanismo justo e igualitário. Simultaneamente, tem como objetivo “uma formação académica de excelência”². No que toca à oferta do colégio, podemos encontrar os serviços de creche, jardim-de-infância, primeiro, segundo e terceiro ciclo, ensino secundário, cursos profissionais de artes do espetáculo, curso básico de música, curso secundário/complementar e ainda cursos livres.

No que toca às infraestruturas, o CST conta com uma parte recentemente renovada destinada aos alunos do ensino secundário. Apresenta equipamento atualizado e apropriado ao ensino eficaz dos alunos. Cada uma das infraestruturas, tanto a mais antiga como a mais moderna, conta com salas de aulas equipadas com quadros, computadores, projetores e telas. Cada turma tem a sua própria sala, onde são lecionadas as diversas disciplinas.

A Associação de Pais do CST tem também um papel ativo dentro do âmbito escolar e é responsável por diversas parcerias com várias empresas de múltiplas áreas, o que traz inúmeras vantagens. Dentro destas empresas, podemos encontrar projetos relativos a desporto e lazer, espaços de diversão, e ainda saúde.

² Informações retiradas do Anuário do Colégio de São Teotónio.

1.2.1. Comunidade escolar

No ano letivo de 2015/2016, o corpo docente do CST era constituído por 77 docentes de diversas áreas. O trabalho dos docentes não se limita à docência prevista no horário, uma vez que inclui também as aulas de apoio e a dinamização de atividades extracurriculares.

O corpo não docente era constituído por 63 funcionários/as encarregadas/os de diversos serviços, como a biblioteca e reprografia, a sala de professores, o autocarro, o refeitório, a vigilância, o posto médico, a contabilidade, a secretaria, a ludoteca, a receção, a portaria, a manutenção e ainda o bar.

Faziam ainda parte dos serviços de apoio duas psicólogas, uma destinada ao ensino primário e ao primeiro ciclo e outra ao segundo e terceiro ciclos.

No ano letivo de 2015/2016, o CST contava com 361 alunos/as no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

No *ranking* do Ensino Secundário em 2015³, o Colégio de São Teotónio encontrava-se na terceira posição a nível nacional e em segunda posição a nível distrital.

1.2.2. Formação extracurricular

Além do ensino obrigatório, o CST oferecia ainda atividades extra aos seus alunos/as: clube do estudante solidário, aquarofilia, ciência e saúde, Mat & +/- TopMat, judo/karaté, futsal, basquetebol, natação, clube de guitarra, clube Orff, *ballet*, coro, clube de xadrez, Inglês, clube de Grego, ateliê de leitura e escrita criativa, clube de teatro, clube de artes e oficina de jornalismo. Tratando-se de uma escola católica, o CST tinha também atividades de formação religiosa, que incluíam a catequese, os campos de férias e saídas de fim-de-semana. Fazia ainda parte do colégio a residência de estudantes, residência masculina e residência feminina, que, para além do acolhimento, orientava os/as alunos/as nos estudos, estimulando-os/as a uma vivência plural sempre com o caráter do humanismo.

1.3. Caracterização das turmas

O estágio pedagógico foi realizado com duas turmas de anos e de níveis diferentes: a turma do 9º ano de Inglês, nível 5, correspondendo ao nível B1 do Quadro Europeu Comum de

³ <https://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2015/listas>. Fonte consultada a 6 de janeiro de 2017.

Referência para as Línguas (QECRL) e a turma de Francês do 10º ano, nível de iniciação, correspondendo ao nível A1 do QECRL. A caracterização de cada uma das turmas será feita a partir de dados fornecidos pelas respetivas Diretoras de Turma.

1.3.1. Inglês, turma 9.ºA

A turma do 9.ºA era composta por 26 alunos/as, 15 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com uma média de idade de 15 anos. Quatro destes/as alunos/as eram residentes no colégio – quer devido à situação familiar em que se encontravam, quer devido à distância do local de residência dos pais. No entanto, a maior parte dos pais destes/as alunos/as tinham uma formação superior e a maior parte dos agregados familiares residia na cidade de Coimbra.

Apesar desta uniformidade nos agregados familiares, havia níveis de aprendizagem bastante diferentes. Por um lado, oito dos/as alunos/as tinham entrado no quadro de honra no ano letivo anterior e uma das alunas no quadro de louvor. Por outro, existiam quatro alunos com dislexia que estavam cobertos por um programa especial e adequado (que incluía fichas de trabalho e testes diferentes do resto da turma, no que toca ao tipo de letra e aos exercícios); existia ainda um único aluno repetente; 4 alunos/as eram novos/as e não apresentavam dificuldades de integração na turma, além de uma aluna que, por razões psicológicas, por vezes, demonstrava alguma dificuldade em acompanhar a turma nas matérias lecionadas.

Considerada globalmente, a turma apresentava fragilidades no uso correto da língua portuguesa e no raciocínio matemático. Na opinião de ambas as orientadoras, a turma apresentava instabilidade nos hábitos de trabalho individual e sistemático, aspetos que deviam ser trabalhados durante o ano letivo.

Relativamente à disciplina de Inglês, à exceção dos/as alunos/as cobertos pelo programa especial, não surgiram dificuldades na aprendizagem da língua. Esta diferença foi tida em conta na preparação do trabalho a desenvolver na disciplina. Foi feito um esforço para que os/as alunos/as com mais dificuldades fossem acompanhados por outros/as colegas, o que permitiu também promover a aprendizagem coletiva e o espírito de equipa.

1.3.2. Francês, turma 10.2

A turma do 10.2 era composta por 12 alunos/as, 8 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, com uma idade média de 16 anos. Entre estes estudantes, 6 eram residentes no colégio. Esta turma caracterizava-se pela variedade de nacionalidades: 6 alunos tinham nacionalidade

angolana, 1 cabo-verdiana/americana e 1 brasileira. Entre eles, apenas 5 alunos/as, 3 rapazes e 2 raparigas, frequentavam a disciplina de Francês. Como referido anteriormente, o nível da turma era o de iniciação. Embora houvesse alunos/as repetentes e com dificuldades, mostravam interesse nas aulas e na matéria a ser lecionada. Apesar de a turma ser considerada pelos professores como uma das turmas problemáticas do colégio no que toca ao relacionamento com outras turmas, os/as alunos/as não manifestavam dificuldades na aprendizagem do francês. Interrelacionavam-se e comportavam-se de maneira adequada e mostravam espírito de equipa quando confrontados com trabalhos de grupo. Por norma, os/as alunos/as com mais facilidade ajudavam aqueles/as com mais dificuldade, o que permitiu uma aprendizagem mais cooperativa e um ambiente de interajuda no âmbito da aula.

2. Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada

Neste capítulo, irei fazer uma breve reflexão e uma descrição das atividades desenvolvidas ao longo do estágio realizado na turma de Inglês do 9.ºA e na turma de Francês do 10.2. Assim, irei refletir sobre as expectativas e os desafios encontrados, a observação e lecionação das aulas, os conselhos e reuniões de turma e finalmente as atividades extraletivas.

A minha experiência prévia sempre se limitou ao estatuto de aluna. Desde o 1º ao 6º ano, frequentei a escola em Espinho, de onde sou natural. No que toca ao ensino secundário, foi frequentado na Bélgica. Em 2010 ingressei no curso de Línguas Modernas na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, onde concluí a licenciatura em 2014. Decidi prosseguir os meus estudos nesta instituição e iniciar o Mestrado em Ensino. Desde pequena sempre fui fascinada pela escola e pelo ensino e desde aí que a minha ideia e a minha ambição foi lecionar. O meu desejo de saber o que se passava do outro lado da sala de aula, mas também fora dela, constantemente me deu a motivação para chegar a esta etapa. Quando o iniciei, não tinha qualquer experiência neste ramo. As minhas ideias sobre o ensino eram baseadas em relatos partilhados por professores/as e colegas que já tinham passado por este processo, assim como assunções que tinha concebido enquanto aluna. Deste modo, o início da minha prática pedagógica supervisionada começou repleta de questões: como ensinar, o que ensinar, como realizar planos de aulas, fichas de trabalho e atividades, como ou se me conseguiria adaptar às turmas atribuídas, ao corpo docente e à escola, como lidar com situações inesperadas, contratempos e alunos/as problemáticos/as. Apesar deste turbilhão de ideias, de perguntas e do nervosismo face a esta nova etapa, sentia-me motivada e cheia de curiosidade em descobrir o outro lado da sala de aula, o lado do docente.

Quando cheguei à escola na qual iria ter a minha primeira experiência enquanto professora, a Orientadora de Francês disponibilizou-se prontamente para esclarecer as dúvidas e responder a todas as perguntas que me tinham previamente surgido. A orientadora começou por nos levar à sala de professores e por nos apresentar aos/às docentes do colégio. Logo após, seguiu-se a apresentação dos/as diferentes docentes e as suas respetivas disciplinas, assim como os/as diretores/as das turmas que nos seriam atribuídas, que desde logo se mostraram também disponíveis a ajudar e colaborar, dentro do possível, para que se criasse um bom funcionamento e bom resultado das aulas que seriam lecionadas. De seguida, foi-nos feita uma visita guiada à escola durante a qual localizámos o secretariado, o gabinete da direção, o gabinete das línguas, a biblioteca, a ludoteca, o pavilhão desportivo e o refeitório. Foi-nos também explicado que a escola dividia os/as alunos/as pelos diferentes anos de escolaridade. O ensino pré-primário e

primário situava-se no primeiro andar, junto do átrio – acessível a todos/as os/as alunos/as; no segundo piso encontravam-se os/as alunos/as do 2º e do 3º ciclo e, finalmente, no último piso, os/as alunos/as do ensino secundário.

A apresentação da professora e do professor estagiário às/aos alunas/os era outro ponto que me deixava com receio, pois tinha a perfeita noção de que parte do meu trabalho iria ser condicionada pela minha interação e relação com as turmas. Quanto a esta situação, rapidamente constatei que o meu receio era infundado: ambas as turmas se mostraram curiosas, interessadas, respeitosas e acessíveis.

A primeira turma com a qual tive contacto foi a turma de Francês do 10.2. Esta, composta por apenas 5 alunos, foi uma surpresa para mim, pois não fazia de todo ideia que iria lecionar a uma turma tão pequena. As vantagens e desvantagens puderam ser identificadas desde cedo, durante as aulas observadas: se um número tão reduzido de alunos/as permite um ensino muito mais individual e adaptado às dificuldades de cada um/a, já as atividades em grupo ou ainda os jogos revelaram-se mais difíceis de conjugar.

Quando confrontada com a turma de Inglês do 9.ºA, a minha primeira impressão foi a de choque. Em primeiro lugar, o número de alunos/as: 26. Em segundo lugar, a agitação constante. Assim como na turma de Francês, rapidamente verifiquei que, apesar de agitados/as, os/as alunos/as mostravam respeito pela professora assim como curiosidade e interesse no Inglês.

Após estas duas primeiras impressões e um debate com as Orientadoras, pude deduzir que, apesar de haver apenas um ano de diferença, o comportamento e a maturidade dos/as alunos/as era visível dentro e fora da sala de aula. Pude também perceber que o horário das aulas interferia no nível de atenção, concentração e agitação da turma. Por exemplo, as aulas do 10.2 eram lecionadas ao segundo tempo, após o intervalo, o que trazia os/as alunos/as bem-dispostos/as, concentrados/as e ativos/as para a aula. Já à turma de Inglês não foi atribuído um horário tão benéfico. Uma das aulas desta disciplina encontrava-se após a aula de Educação Física, no último tempo, no último dia da semana. Em pouco tempo de aulas de observação percebi que os planos de aula para a turma neste dia teriam de ser criativos e cativantes.

Graças aos seminários pedagógicos semanais com as Orientadoras foi possível discutir todas estas questões e estabelecer métodos e materiais que seriam mais adequados às duas turmas. Estes seminários permitiram-me uma grande reflexão individual – que mais tarde se tornou um desafio – sobre o planeamento das aulas, sobretudo quando o número de alunos/as é tão díspar que exige que os focos de atenção da professora sejam variados. Além destes pontos, foi ainda possível nos seminários discutir os manuais escolares escolhidos pelas Orientadoras

para cada uma das turmas, saber os pontos fortes e fracos de cada uma destas e as estratégias de cada professora para as situações mais agitadas ou quando a turma – nomeadamente a de Inglês – fugia ao controlo.

Finalmente, outro ponto essencial dos seminários foi a elaboração da planificação anual das atividades letivas em cada disciplina. Esta organização, estabelecida desde cedo, permitiu criar, ordenar e estruturar os planos de aula assim como as atividades que iriam ser efetuadas ao longo do ano letivo porque desde logo sabíamos que temas iríamos lecionar e quando os iríamos lecionar, podendo assim dedicar o tempo necessário à preparação das aulas e à recolha dos materiais necessários. Além desta planificação, elaborámos o Plano Individual de Formação (PIF) que foi também criado no início do ano letivo e apresentado na faculdade. Este plano permitiu organizar as aulas que seriam lecionadas e combiná-las com o tema escolhido para a realização da parte monográfica deste relatório. Como ambos os estagiários tinham de apresentar o seu PIF, foi-nos possível conciliar os dois para que as aulas se interligassem e surgissem de maneira fluída.

2.1 Expectativas e desafios da prática pedagógica supervisionada

Quanto às expectativas da prática pedagógica, começo por referir a curiosidade que sempre tive em relação à profissão de docente. Como já referi, desde pequena sempre fui fascinada pela escola e pelo ensino e desde aí que a minha ideia e a minha ambição sempre foi lecionar. O meu desejo de saber o que se passava do outro lado da sala de aula, mas também fora dela, constantemente me deu a motivação para chegar a esta etapa. Tinha também expectativas altas sobre as turmas que iria encontrar, pois tinha perfeita noção que indo lecionar num colégio as turmas seriam um pouco diferentes do ensino público – não fazendo nenhum tipo de crítica ao ensino público, simplesmente sublinhando a minha ideia de que haveria a possibilidade de as aulas serem diferentes. Tinha ainda expectativas sobre a turma de Inglês, pois acredito que a adesão dos/as alunos/as a esta língua estrangeira é maior do que ao Francês.

Quanto aos desafios, revelaram-se mais e maiores que as expectativas. Desde o início que tinha a ideia de que esta etapa iria ser desafiadora e que iria implicar muito trabalho, tanto na escola como em casa. Primeiramente, refiro os planos de aulas. Durante as aulas lecionadas pelas Orientadoras às quais assisti, notei que os planos de aulas nem sempre podem ser seguidos ou concluídos. Embora estes casos me causassem nervosismo e *stress* no início, percebi que, para além de um plano de aula perfeito e cumprido, estão os/as alunos/as. Deduzi assim que,

no âmbito da aula, era, por exemplo, mais importante voltar atrás no ponto gramatical e ter a certeza de que a turma o tinha assimilado do que completar todos os exercícios previstos.

Em segundo lugar e relacionado com este ponto, estão sem dúvida as questões dos/as alunos/as. A conselho das Orientadoras, tentei sempre prever eventuais questões que os/as alunos/as poderiam colocar sobre a matéria e sobre os materiais. Embora tenha preparado cuidadosamente os materiais e as atividades para cada aula, compreendi durante a leção que é impossível prever todas as perguntas e todas as dúvidas que irão surgir. Foi através destas experiências que aprendi também que o/a professor/a não tem de ter resposta para cada pergunta e quando é necessário deve mesmo assumi-lo perante a turma, garantindo que na próxima aula esclarecerá a dúvida colocada.

Em terceiro lugar, está indubitavelmente a gestão do comportamento da turma – nomeadamente a do 9º ano. Apesar de a turma me reconhecer como professora, devido à pouca diferença de idades, senti esta mais “livre” no que diz respeito ao comportamento. Na verdade, este foi outro grande desafio: saber impor-me perante a turma e pedir silêncio e atenção. Por um lado, foi-me difícil tomar este passo pela primeira vez. Por outro, como não era algo que habitualmente fazia nas minhas aulas, quando tive de o fazer, a turma rapidamente percebeu que estava a exagerar e a ultrapassar os limites, cedendo assim ao meu pedido e mantendo a calma. Foi interessante ver que na turma de Francês passava-se exatamente o contrário: devido ao pouco número de alunos/as, era mais fácil controlar este tipo de comportamentos que eram muito raros.

Em quarto lugar, tenho de referir o ritmo da aula. Sem dúvida que o nervosismo inicial se refletiu nas primeiras. Os principais pontos a melhorar apontados pelas Orientadoras foram o tom de voz demasiado baixo, assim como um ritmo demasiado lento. Tenho de confessar que, estando a dar as primeiras aulas, não me apercebi destes pontos. Tornaram-se mais claros quando assisti às aulas do meu colega estagiário e ia fazendo comparações. Apesar destes desafios nas primeiras aulas, após os diversos conselhos das Orientadoras e de ter atingido uma proximidade maior com a turma, foi-me possível trabalhar estes aspetos. No final do ano letivo, estas questões ainda se colocavam, embora tenham sido melhoradas.

Finalmente, o desafio que para mim foi mais empolgante diz respeito à procura de materiais a usar nas aulas. Embora às vezes criasse alguma frustração não encontrar exatamente o que tinha em mente e/ou não ter tempo de criar os exercícios que pretendia, aprendi imenso a encontrar alternativas que foram bem recebidas pelas turmas.

2.2 Observação de aulas

Para iniciar, é essencial salientar que a observação das aulas das orientadoras, em ambas as turmas, foi essencial para a realização tanto dos planos de aula como das aulas em si. Através destas, foi-me possível tirar apontamentos sobre a matéria, sobre a maneira como as professoras lidavam com os/as alunos/as, com imprevistos, com a gestão do tempo e da turma, com os materiais e sobretudo como abordavam e captavam os/as alunos/as. Foi a partir destas observações que pude perceber que o papel de professor/a não é apenas ensinar. Sendo uma das pessoas que mais tempo passa com os aprendentes, a sua missão não se limita só a instruir, mas também a educar e a intervir no civismo de cada um, pelo menos no meio escolar. Foi-me ainda importante perceber a disponibilidade e o tempo que cada docente dedica à sua disciplina e aos seus materiais, nomeadamente em relação aos/às alunos/as com dificuldades.

2.3. Aulas lecionadas

2.3.1. Turma de Inglês

A turma de Inglês era sem dúvida a que me causava mais receio. Durante as aulas de observação, percebi que era um grupo bastante agitado e que geri-lo seria um grande desafio. Lecionei 7 aulas de 90 minutos que abordaram diferentes temas – durante o ano letivo fomos sempre seguindo a ordem das matérias imposta pelo manual.

Assim sendo, na primeira aula que lecionei no 1º período comecei com o *past perfect*. Estava apreensiva em relação a esta aula, pois, além de ser a primeira, iria introduzir um ponto gramatical novo. Preocupava-me não só a receção que iria ter dos/as alunos/as, mas também a matéria em si. A realização desta aula implicou os conselhos da Orientadora, trabalho em casa e uma reflexão individual sobre o que me esperaria e as eventuais perguntas que poderiam surgir. A aula começou com bastante nervosismo, mas rapidamente percebi que o facto de ser uma professora nova cativou a atenção da turma, que aderiu com entusiasmo às atividades que planeei. Devido à dificuldade de conciliar e calendarizar as aulas dos dois estagiários, esta foi a única que dei no 1º período. Tendo esta situação sido preocupante para mim ao início, percebi que, assim sendo, teria a oportunidade de observar mais aulas – incluindo as do meu colega estagiário – podendo desta forma melhor preparar as seguintes.

O 2º período foi o aquele com o maior número de aulas lecionadas. Neste, comecei com a introdução dos condicionais. Mais uma vez, a introdução de um ponto gramatical novo deixou-me com incertezas, mas graças ao tempo de que dispunha e à preparação dos materiais,

consegui que a aula seguisse de forma fluída e natural. A minha 3ª aula foi sobre o *phrasal verb take* e *forming nouns: jobs*. Ainda que esta fosse a primeira aula avaliada pela Orientadora da FLUC, o que me deixava nervosa, sentia-me mais à vontade com a turma, pois não estava a introduzir a matéria pela primeira vez. Ambos os pontos gramaticas já tinham sido vistos anteriormente, o que facilitou a sua lecionação.

A minha 4ª aula já não foi, para mim, tão inquietante. Em primeiro lugar, já tinha lecionado a aula avaliada pela Orientadora da FLUC, o que causou menos ansiedade e nervosismo. Em segundo lugar, sendo a 4ª lição, já sabia o que esperar dos/as alunos/as, tendo assim já feito a exploração de diferentes métodos para gerir a turma e também para cativar a atenção. Por último, esta aula foi de consolidação da matéria lecionada pelo professor estagiário anteriormente; pude assim esclarecer dúvidas que tinham ficado e tive uma grande adesão aos exercícios, pois os/as alunos/as sentiam-se entusiasmados/as em mostrar o que tinham aprendido.

Na 5ª aula, já tinha ultrapassado a questão da voz – que até então era um ponto que me tinha sido aconselhado a melhorar. A base desta aula foi a realização de alguns exercícios que não tinham sido feitos anteriormente. Foi dedicada sobretudo a exercícios de audição e de leitura, dois tipos de exercícios que os/as alunos/as iriam encontrar no teste de avaliação.

A 6ª aula foi a de revisões antes do teste de avaliação. Se ao início me parecia uma aula relativamente fácil de preparar, logo mudei de ideias, pois percebi que seria o momento em que os/as alunos/as iriam colocar as suas questões sobre toda a matéria. As observações da Orientadora e do professor estagiário, que apontaram os pontos onde achavam que a turma tinha tido mais dificuldades, foram essenciais para a planificação e execução desta aula. Através destas foi-me permitido ter uma ideia mais clara do que tinha corrido bem e do que tinha corrido menos bem nas aulas lecionadas anteriormente pela Orientadora e pelo professor estagiário, podendo assim focar-me no que era mais necessário aos/às alunos/as.

A minha 7ª e última aula voltou a trazer o nervosismo ao de cima. Além de ser a minha 2ª aula avaliada pela Orientadora da FLUC, iria introduzir os *reported verbs* e os *reported statements*. Na preparação, decidi usar também exemplos em português, pois tinha noção da possibilidade de ser um ponto que pudesse não estar consolidado na língua materna (doravante LM). Efetivamente, esta noção estava correta, o que me levou a passar demasiado tempo no ponto gramatical.

Em conclusão, a turma do 9.ºA, sendo a que mais apreensiva me deixava no início, revelou-se uma surpresa para mim pelo entusiasmo, dedicação e carinho demonstrados durante

as aulas lecionadas. Foi com enorme satisfação que no final do ano vi que, embora os/as alunos/as olhassem para mim como professora, ao mesmo tempo perceberam que eu ainda era uma estudante e, de alguma maneira, idêntica a eles/as. Apesar da agitação intrínseca a esta turma – causada pela idade e pelo horário – tornaram a minha ideia de grande desafio numa experiência enriquecedora, tanto a nível profissional como a nível pessoal.

2.3.2. Turma de Francês

Se a turma de Inglês era a que me deixava mais apreensiva, o 10.2 provocou o sentimento exatamente contrário. Sendo tão pequena, vi esta situação como uma vantagem para mim – que não teria um desafio tão grande na gestão da turma – e para os/as alunos/as – que poderiam ter um ensino mais pessoal.

O primeiro confronto com a turma de Francês não implicou o mesmo nervosismo da aula de Inglês. Em consequência de uma atividade extraletiva (ver 2.5), já tinha tido contacto com os/as alunos/as, o que evitou o choque de os enfrentar pela primeira vez. A esta turma lecionei igualmente 7 aulas de 90 minutos.

A 1ª aula foi sobre os adjetivos possessivos, as preposições *de* e *à* e os verbos em *-ir*. Apesar de os pontos gramaticais também serem novos para os/as alunos/as, como se tratava de uma turma de nível 1, sentia-me mais confortável na leção da aula. Assim como aconteceu nas aulas de Inglês, foi-me desde início apontado um tom de voz demasiado baixo e um início de aula monótono. Estas observações da Orientadora e do professor estagiário foram essenciais para que pudesse melhorar a minha postura.

A 2ª aula foi sobre o feminino dos adjetivos. Embora o ponto gramatical não fosse muito exigente, a turma não teve uma participação ativa, pelo que foi necessário recorrer constantemente a perguntas diretas e estratégias de motivação.

A 3ª aula foi uma das que foram avaliadas. Esta incidiu sobre a rotina matinal e, por conseguinte, os verbos pronominais. Quanto à matéria em si houve pequenos problemas de compreensão, pois os/as alunos/as rapidamente associaram o ponto gramatical à LM e tiveram tendência a esquecerem-se de usar os pronomes corretamente. Manteve-se ainda o problema da participação: continuou a ser necessário o reforço positivo e o incentivo da turma.

Na 4ª aula tratou-se das diferentes partes do corpo e do plural. Quanto à primeira parte, a turma não revelou dificuldades. Através de imagens foi mais fácil conseguir que os/as alunos/as interviessem de uma forma ativa. Em seguida, decidi fazer uma comparação de expressões

idiomáticas relacionadas com o corpo nas duas línguas. Na verdade, nas aulas anteriores fiquei com a ideia de que os/as alunos/as sentiam um certo afastamento do Francês e, por essa mesma razão, decidi fazer este exercício de comparação. Os/As alunos/as aderiram com entusiasmo, pois acharam interessantes as variações destas expressões de uma língua para a outra.

A aula seguinte que preparei para esta turma seria sobre revisões para o teste de avaliação. Por motivos de doença, não me foi possível lecioná-la, tendo assim de a remarcar. Deste modo, a minha 5ª aula foi sobre o tempo e as horas e a introdução do verbo *mettre*. No primeiro ponto da lição não houve dificuldades, pois é bastante semelhante ao português. Curiosamente, foi uma das aulas em que a turma se mostrou mais participativa e em que não houve uma necessidade tão grande de incentivo. Já no segundo ponto, foi preciso estimular os/as alunos/as à participação, pois como se trata de um verbo irregular, notou-se uma maior reticência na participação e realização dos exercícios.

A 6ª aula foi a aula avaliada pela Orientadora da FLUC. Nesta aula, tratei das estações, da meteorologia e do *futur proche, présent progressif et passé récent*. Esta aula foi surpreendente para mim, pois ambos os pontos foram recebidos com entusiasmo pelos/as alunos/as. Através de imagens e uso de *PowerPoints*®, as estações do ano foram facilmente aprendidas. Por esta razão, tive a oportunidade de perguntar aos/às alunos/as qual era a sua estação preferida e para me dizerem o porquê. Deixei-os à vontade para perguntar qualquer vocabulário de que precisassem para a justificação, tentando nunca os interromper, mas sim formando a frase corretamente depois. O segundo ponto da aula causava-me mais receio, pois sabia que os/as alunos/as ainda não tinham tido nenhum contato com ele. Foi com enorme satisfação que percebi que o meu receio era infundado. Seguindo os conselhos da Orientadora para este nível, fiz uso do português na explicação. Depressa os/as alunos/as fizeram a ligação com a LM, pois perceberam que havia um equivalente. Os exercícios também foram feitos com entusiasmo, o que levou a uma participação ativa.

A 7ª aula, a qual foi remarcada, acabou por ter o mesmo tema da original prevista. Nesta, fiz uma revisão geral da matéria que iria aparecer no teste de avaliação. Esta aula foi baseada na correção de trabalhos de casa e de exercícios que não tinham sido realizados. Deixei ainda aos/às alunos/as tempo para colocarem questões sobre a matéria, voltando assim aos pontos que ainda não tinham sido consolidados. Como esta foi a minha última lição com a turma, decidi acabar com o *jeu de l'oie* adaptado ao nível 1 e com perguntas básicas. Esta decisão permitiu que, indiretamente e de uma forma relaxada, os/as alunos/as pudessem fazer uma revisão de praticamente toda a matéria lecionada durante o ano letivo.

Em conclusão, tenho de dizer que aprendi muito profissional e pessoalmente durante a prática pedagógica supervisionada. Foi muito interessante como experiência lidar com turmas de tamanhos e níveis tão diferentes, pois permitiu-me ganhar perspetivas diferentes sobre como lidar com ambas as situações. Se sempre encarei o estágio como um desafio, foi com grande gosto que o terminei sabendo que, mais do que um desafio, foi uma lição onde aprendi e espero também ter conseguido passar essa boa experiência e aprendizagem aos/às alunos/as. No término do estágio percebi que superei desafios, como o do tom de voz, a execução de planos de aula que são essenciais para o bom funcionamento dos 90 minutos, assim como a procura de materiais interessantes e adaptados aos/às alunos/as. É importante salientar a imensa importância dos conselhos das Orientadoras, que foram preciosos para a melhoria destes pontos. Acabei o estágio sabendo que ainda há pontos a trabalhar, como, por exemplo, a gestão da aula, mostrando-me, principalmente, mais firme quando a situação o exige. Percebi também a importância de uma aula dinâmica e atrativa para os/as alunos/as, tendo a noção de que este aspeto precisa ainda ser trabalhado. A meu ver, depois de ultrapassadas as questões do nervosismo e da apreensão face às turmas, será mais fácil trabalhar os últimos pontos referidos.

2.4. Conselhos de turma e reuniões do departamento de línguas

A minha presença nos conselhos de turma limitou-se a duas com o estatuto de observadora. Ambas foram as do 9.ºA, a do 1º e a do 2º período. Por uma razão de horários e de conciliação foi impossível assistir a um conselho da turma do 10.2. Não posso deixar de dizer que estes conselhos causavam em mim uma enorme curiosidade. Foi com grande satisfação que vi que correspondiam às minhas expectativas: eram sobre e para os/as alunos/as. Pude observar que todos os docentes que ali se encontravam procuravam soluções para o melhor desempenho das turmas. Assim, tratou-se de cada aluno/a individualmente, analisando os pontos fortes e fracos em cada disciplina e estabelecendo métodos para que estes últimos pudessem ser melhorados – motivação, aulas de apoio, mudança de lugar na sala de aula.

Estive presente, igualmente com estatuto de observadora, em duas reuniões do departamento de línguas. Nestas reuniões discutiu-se também o desempenho dos/as alunos/as, dando-se especial atenção alunos/as que já frequentavam o apoio de línguas estrangeiras e que ainda assim mostravam dificuldades. Nestes casos, procuravam-se então as fontes do problema tentando que este fosse resolvido da melhor maneira possível.

Era ainda nestas reuniões que se discutiam e planificavam as atividades extraletivas (ver 2.5) relacionadas com as línguas estrangeiras ensinadas no CST.

2.5. Atividades extraletivas

As atividades extraletivas no CST foram extremamente enriquecedoras não só para a adaptação no colégio mas também a nível profissional e pessoal.

Entre estas atividades, cita-se a primeira que ocorreu logo no mês de Outubro. Foi-nos proposto participar na peregrinação anual do CST a Fátima. Embora o desafio fosse grande, aceitámos de bom grado, pois poderíamos criar laços com diversos docentes e funcionários e ir conhecendo alguns dos que seriam nossos futuros/as alunos/as. Apesar de fisicamente dura, esta atividade permitiu perceber como o colégio funciona como uma grande família, onde a importância da interação e comunidade são sistematicamente reforçadas.

Após esta atividade e as reuniões no departamento de línguas, seguimos com outras, como a celebração do *Thanksgiving*, em que tivemos a ajuda dos professores de Educação Visual que procederam à criação de chapéus que foram usados pelos/as alunos/as. Enquanto professores estagiários, fomos responsáveis pela decoração da cantina e por um artigo que mais tarde seria publicado no jornal do colégio.

No mês de dezembro, participámos na festa de Natal enquanto observadores, pois esta era composta de números teatrais e musicais. Foi também interessante, pois pudemos ver as realizações dos/as alunos/as do CST.

No mês de fevereiro, foi-nos proposta uma viagem à Madeira em acompanhamento da turma do 9.ºA e também a do 9ºM. Esta experiência foi sem dúvida fascinante, pois além de ter a oportunidade da viagem, foi possível aproximar-me dos/as alunos/as, o que foi uma vantagem enorme para a lecionação das aulas que se seguiram.

Ainda em fevereiro, participámos no Dia de S. Teotónio com apresentações sobre os nossos países de origem, em francês. Esta atividade foi feita para todos os/as alunos/as do colégio que tiveram a oportunidade de assistir. Depois desta, organizámos a festa de *La Chandeleur*. Mais uma vez fomos responsáveis por decorar a cantina e, por nossa proposta, foram servidos crepes à sobremesa.

3. O conceito de *interlíngua* na aprendizagem de Inglês e Francês

3.1. Introdução

A escolha deste tema teve diversas razões e uma delas foi a minha experiência enquanto aluna ao longo dos anos. Os métodos de ensino-aprendizagem das diversas línguas estrangeiras que aprendi foram muito variados. No entanto, pontos comuns eram, sem dúvida, perceptíveis. Começo pela que chamo de minha *segunda língua materna*, pois a sua aquisição foi bastante similar à aquisição do português. Devido à emigração dos meus pais, o francês foi, para mim, aprendido num contexto de imersão, uma vez que até à data não tinha tido nenhum tipo de contacto com a língua. Embora fosse também ensinado na sala de aula, todo o contexto da língua se refletia no dia-a-dia: dentro e fora da escola.

Em seguida, estão as outras línguas estrangeiras que tiveram um ensino exclusivamente reservado à sala de aula. Neste caso, encontra-se o inglês, o alemão e o espanhol. Embora estas línguas também tenham sido usadas fora da sala de aula, foram-no esporadicamente, nomeadamente em visitas curtas aos países referentes. Por último, encontra-se o latim. A aprendizagem desta língua distingue-se claramente das outras. Foi toda feita à base de traduções e não houve avaliação oral.

Assim, a escolha deste tema deve-se à importância dos pontos comuns que fui percebendo existir nos métodos de ensino mais atuais, com ênfase nas abordagens comunicativas. Em métodos mais antigos, focados na aprendizagem de regras, a aceitação de uma única resposta correta e o tratamento dos erros como falhas foi alvo de atenção excessiva. Nas abordagens comunicativas mais recentes, as produções dos aprendentes são consideradas muitas vezes como meros desvios que ajudam a compreender melhor o processo de aprendizagem da língua estrangeira (LE). Esta diferença tem suscitado o interesse de investigadores, principalmente linguistas, em identificar e compreender as razões pelas quais essas “falhas” acontecem. Despertou também esse interesse em mim.

Da mesma maneira, o estudo desta matéria pretende mostrar que o chamado “erro” do aprendente é, na verdade, um desvio que reflete uma etapa de aprendizagem em direção à LE. Através do desvio, o/a professor/a pode identificar o grau de aprendizagem do/a aluno/a e assim ajudá-lo/a no futuro desenvolvimento da aprendizagem da LE. É importante o/a docente perceber que a aprendizagem é feita por passos e que é assim essencial identificar em que nível de aprendizagem o/a aluno/a se encontra. Na língua inglesa, por exemplo, é interessante considerar se **goed* em vez de *went* é verdadeiramente um erro ou se se trata de uma produção

típica da primeira fase de aprendizagem da LE, em que o aprendente sobregeneraliza a regra de formação do tempo verbal em inglês (tema *go* + sufixo *-ed*, como nos verbos regulares *to play / played, to follow / followed, to blast / blasted*). Este exemplo, produzido nas primeiras observações na sala de aula, despertou de imediato o meu interesse, pois é um dos exemplos usados por Selinker (1972) na sua apresentação do conceito de interlíngua (ver 3.3).

Na fase inicial da aprendizagem, o uso da língua está ao serviço da comunicação do sentido. Só nas fases posteriores é que o/a aluno/a se irá preocupar com a correção formal. Isto explica algumas produções anteriormente consideradas como “erros”, que mostram como o/a aluno/a vai reestruturando a sua gramática da LE.

Além destas questões, é igualmente importante o/a professor/a ter em consideração as ligações culturais com a LE, como o cinema, a música e a Internet (que podem colocar o/a aluno/a em contacto com produções diversas) e o uso quotidiano dessa língua, que será sobretudo a repetição do que foi interiorizado dos conteúdos acima referidos. Neste caso, podemos claramente distinguir as duas línguas que serão estudadas aqui. É indubitável que os/as alunos/as têm uma maior ligação e um maior contato com a língua inglesa. Como referi acima, os grandes pontos de interesse ou a informação de acesso mais fácil e imediato estão maioritariamente em inglês ou são de influência inglesa e/ou americana. Aqui, temos como exemplo os filmes mais vistos em Portugal em 2015⁴, grande parte de origem americana e ainda os programas televisivos emitidos nos canais nacionais, como o *Quem Quer Ser Milionário?*, *Ídolos*, *O Elo Mais Fraco*, entre outros, grande parte deles derivados de programas de origem britânica e/ou americana.

3.2. O conceito de erro

Há muitas décadas que o conceito de erro tem despertado a atenção de professores/as, investigadores e linguistas. Cada método e cada corrente que foram aparecendo sobre este tema deram ao erro uma noção específica, ora como nocivo ora como inerente à aprendizagem. Assinala-se aqui um de entre outros métodos possíveis: um método tradicional, baseado na tradução (Puren, 1988), que ensinava as línguas estrangeiras vivas pelo mesmo método de ensino das línguas estrangeiras mortas. Este método não tinha em conta um elemento essencial

⁴ <http://www.rtp.pt/cinemax/?t=Filmes-mais-vistos-2016---Portugal-top20.rtp&article=13705&visual=2&layout=8&tm=86>. Fonte consultada a 6 de janeiro de 2017.

da aprendizagem de uma língua estrangeira viva, a comunicação. Neste modelo, o erro era considerado como um obstáculo que prejudicava a aprendizagem da LE. Embora criticado desde cedo, este método foi usado no ensino das línguas até ao século XX. Vários métodos de ensino foram desenvolvidos e propostos durante décadas, mas foi na década de 1970 que a comunicação no ensino-aprendizagem das LE foi ganhando relevância (Hymes, 1972) e que o erro começou a ser visto como natural e intrínseco à aprendizagem.

Sobre os erros e a sua análise, irei fazer referência ao artigo “The Significance of Learner’s Errors” de S. P. Corder (1967), em que o linguista divide os erros, segundo a sua relevância, em três perspetivas. A primeira está relacionada com o/a professor/a. Através do erro, é possível ao/a professor/a perceber a progressão ou não progressão da aprendizagem do/a aluno/a na LE. A segunda está relacionada com o/a investigador/a, que pode recolher dados sobre os processos e estratégias adotados pelos aprendentes. A última é a do/a próprio/a aprendente, que pode usar o erro como estratégia para testar o funcionamento da língua que está a aprender. Este trabalho tornou-se essencial no estudo do erro, visto que marcou uma mudança radical em relação às propostas anteriores. Assim, foi reforçada a visão de Hymes (1972), segundo a qual o erro é normal e faz parte integrante de qualquer processo de ensino-aprendizagem.

Ainda nesta linha de pensamento, podemos citar Fernández (1997, *apud* Cristiano, 2010: 42) que também defende a ideia de erro como natural no processo de aprendizagem:

Si profesores y alumnos estuviéramos convencidos de que los errores no sólo son ineludibles, sino también necesarios, se evitarían muchas inhibiciones, facilitando así la superación del error, y se ganaría tiempo para crear las condiciones favorables donde pudiera desarrollarse la lengua.

Já o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR, 2001: 214-215) reforça esta perspetiva sobre o erro juntamente com a perspetiva sobre a *interlíngua* (ver 3.3), como podemos verificar:

Os erros devem-se a uma ‘*interlíngua*’, uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo. Quando o aprendente comete erros, o seu desempenho (performance) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2.

Ainda neste documento, distinguem-se diferentes atitudes face aos erros do aprendente. Podemos considerar que são uma prova do fracasso da aprendizagem ou da ineficácia do ensino.

Por outro lado, são inevitáveis, comprovam a vontade que o aluno tem de comunicar na LE e são o produto transitório do desenvolvimento de uma interlândia (QEER, 2001: 215).

Como podemos verificar nas hipóteses propostas pelo QEER, o erro já não é considerado uma falha do/a aluno/a, mas sim o resultado de um conjunto de variantes que pode levar a desvios do padrão que se procura obter no ensino da LE. O QEER já mostra o avanço que se fez até aos dias de hoje, considerando esta noção do conceito de erro como inevitável e inerente à aprendizagem da LE.

Após a consciencialização deste conceito, torna-se essencial tentar identificar a origem dos erros e/ou desvios para os poder perceber e resolver. Poderemos ver a proposta de Gargallo (2004), traduzida por Cristiano (2010):

Origens dos erros

Tipo de situação	Descrição
Distração	Relacionada com o cansaço físico e mental, com o grau de motivação, o grau de confiança em si próprio e o nível de ansiedade. Por exemplo: são esquecidas algumas letras na ortografia, quando o/a aluno/a sabe como deve escrever uma palavra.
Interferência	Concretizada na adoção de formas ou estruturas da língua materna (L1) ou de outras línguas segundas (L2) ou estrangeiras (LE) que o estudante conhece. O resultado deste fenómeno são os <i>erros interlinguísticos</i> . Por exemplo: <i>*The student had eyes blue</i> (ordem do GN português); <i>*Il a vu la télé</i> (falso cognato).
Tradução	Trata-se de um caso específico de interferência que afeta sobretudo locuções e frases feitas, quando uma forma ou estrutura da LM é transferida literalmente para a produção linguística da LE. Por exemplo. <i>*I have 14 years old; *Je né à Coimbra</i> .
Sobregeneralização e aplicação incompleta das regras da língua-alvo	Refere-se às hipóteses incorretas ou incompletas que o aprendente faz baseando-se no conhecimento do funcionamento da língua-alvo. O resultado deste fenómeno são os <i>erros intralinguísticos</i> . Por exemplo: <i>Un garçon sportif/*une fille sportive</i> (e não <i>sportive</i>)
Induzidos pelos materiais e procedimentos didáticos	Refere-se àqueles erros que são motivados pelas amostras da língua, as conceptualizações ou os procedimentos utilizados no processo de aprendizagem.
Estratégias de comunicação	Refere-se a todos aqueles erros cuja origem está no mecanismo que o estudante ativa quando se depara com um problema de comunicação. Por exemplo: optar por indicar com gestos o que não consegue verbalizar.

[Gargallo, 2004, *apud* Cristiano, 2010, adaptada]

Como podemos verificar também aqui, as razões que podem levar ao erro e ao desvio são variadas, o que justifica a atenção sobre elas e uma análise mais aprofundada.

Uma das explicações mais antigas para os erros é a de Lado (1957), que fala nas vantagens da proximidade entre a LM e a LE, mas também nos inconvenientes. A proximidade, que não é só linguística, mas também cultural, tornaria o processo de aprendizagem mais fácil nuns pontos (por exemplo, na compreensão) mas mais difícil em outros (por exemplo, na produção):

(...) individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives (...) We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult.

Posteriormente, Buteau (1970) mostrou que as línguas que apresentavam mais semelhanças eram as mesmas que sofriam com maiores ocorrências de interferência. No final deste estudo, iremos ver que, de acordo com os dados recolhidos na prática pedagógica das duas línguas lecionadas, a que sofreu mais com interferência foi o Francês.

3.3. O conceito de *interlíngua*

O conceito de *interlíngua* surgiu em 1972 e foi proposto por Larry Selinker. Define-se como um processo progressivo em direção à língua-alvo na aprendizagem de uma LE. Refere-se assim ao conjunto de estados intermédios ou fases de aprendizagem de um/a aluno/a que pretende adquirir uma segunda língua. Como o/a aluno/a se guia pela sua LM ou por outras línguas que conhece, a *interlíngua* pode ser influenciada, de forma positiva ou negativa, por essas outras línguas, através da transferência ou da interferência, por exemplo (ver 3.2). Assim sendo, a *interlíngua* não é mais a LM e também não é ainda a LE: é considerado um sistema linguístico individual mas que, segundo a percepção do/a aluno/a, pode conter elementos próprios das duas línguas. Por exemplo, Frauenfelder e Noyau (1980: 46) definem-na como:

(...) un système linguistique intériorisé, qui évolue en se complexifiant et sur lequel il [l'élève] possède, en principe, des intuitions. Ce système est différent de celui de la langue maternelle (même si l'on en trouve de traces), et aussi de celui de la LC [langue-cible]; il ne peut non plus être considéré comme un simple mélange de l'une et de l'autre, mais comporte des règles qui lui sont propres: chaque apprenant (ou groupe d'apprenants) possède à un stade donné de son apprentissage un système spécifique.

O conceito tornou-se muito produtivo na investigação em aquisição e aprendizagem de LE, como refere Tarone (1994: 748):

The interlanguage hypothesis was intended to, and did, stimulate systematic research into the development of the language produced by adult second-second-language learners, with a view to objectively identifying psycholinguistic processes (transfer included) that shaped learner language, explaining how learners set up interlingual identifications across linguistic systems, and the accounting for the troubling tendency of adult learners to stop learning, or to fossilize.

Como referido, as primeiras ideias sobre interlíngua destinavam-se a explicar os processos dos aprendentes adultos de uma LE, visto que estes revelavam um grande nível de interferência da LM e de fossilização. Esta ideia foi discutida por vários linguistas que defenderam que, após a puberdade, a aprendizagem de uma LE se torna mais complexa para o aprendente, pois este irá sofrer mais influência da LM, da qual resultará um processo de fossilização (Selinker, 1972, *apud* Tarone, 1994:748):

Children acquiring second languages are thought to have the ability to re-engage the language acquisition device (LAD) and thus to avoid the error pattern and ultimate fossilization that characterize the interlanguage of adult second-language learners. Central to the notion of interlanguage is the phenomenon of fossilization – that process in which the learner’s interlanguage stops developing, apparently permanently. Second-language learners who begin their study of the second language after puberty do not succeed in developing a linguistic system that approaches that developed by children acquiring that language natively.

Selinker (1972) sugere ainda 5 processos psicolinguísticos que formam a interlíngua: a) *native language transfer* (transferência da LM), b) *overgeneralization of target language rules* (sobregeneralização das regras da língua-alvo), c) *transfer of training* (transferência induzida pelo processo de ensino-aprendizagem), d) *strategies of communication* (estratégias de comunicação) e e) *strategies of learning* (estratégias de aprendizagem).

Considera-se que o processo de transferência da LM é que o tem maior relevância na formação do sistema de interlíngua dos/as alunos/as. Selinker sugere que os/as alunos/as fazem identificações entre línguas: “They [the students] may perceive NL [native language] ‘table’ as exactly the same as TL [target language] ‘mesa’ and develop an interlanguage in which ‘mesa’ can (erroneously in terms of the TL) be used in expressions like ‘table of contents,’ ‘table the motion,’ and so on” (Selinker, 1972, *apud* Tarone, 1994:748).

Outro processo é o de sobregeneralização das regras da língua-alvo. Este processo, também bastante observado na aprendizagem de uma LE, é o processo pelo qual o aprendente mostra que conhece uma regra geral, porém, não domina todas as exceções dessa regra. Um

exemplo é a sobregeneralização da marca do passado em -ed: *walked, wanted, hugged, laughed, *drinked, *hitted, *goed* (Tarone, 1994), que eu própria atestei em aula (ver 3.1).

Em terceiro lugar, a transferência induzida pelo processo de ensino-aprendizagem resulta da prática das novas estruturas da língua-alvo, por exemplo, quando o/a aprendente lida com um texto. Embora, por vezes, este método seja eficaz, pode também ter o efeito contrário (Tarone, 1994:749):

For example, a lesson plan or textbook that describes the past perfect tense as the ‘past past’ can lead the learner to erroneously use the past perfect for the absolute distant past – for all events that occurred long ago, whether or not the speaker is relating these to any more recent or foregrounded event, as in the isolated statement, *’My relatives had come from Italy in the 1700s’.

A expressão “estratégias de comunicação” refere-se aos meios que os aprendentes usam para se expressar quando não têm conhecimento da estrutura que seria necessária num dado contexto. Nestes casos, podem recorrer a sinónimos, a uma mudança total da frase para que a sua mensagem possa ser passada ou até mesmo a gestos. Por exemplo, numa aula de Francês sobre a meteorologia, um/a aluno/a recorreu a gestos e apontou para a janela para mostrar que estava a chover.

Por último, as e aprendizagem correspondem a tentativas feitas para dominar a LE. Nestes casos, os/as alunos/as podem recorrer a mnemónicas, memorização, uso de imagens, entre outros.

Em resumo, podemos dizer que a transferência pode designar-se como o aproveitamento linguístico de estruturas da LM ou outra que o aprendente conheça aquando do momento de aprendizagem de uma LE nova. Assim sendo, o/a aluno/a recicla os conhecimentos que possui e tenta aplicá-los na língua que está a aprender. Embora se tenha defendido que a transferência é sobretudo usada em línguas semelhantes ou de mesma origem, nota-se que, num estado inicial de aprendizagem de uma língua de origem diferente, o/a aluno/a também faz uso desta estratégia (Selinker, 1972).

A sistematização também consiste num processo desenvolvido pelo/a próprio/a aluno/a. O/A aluno/a sabe, através do conhecimento que tem da sua LM, que todas as línguas são constituídas por uma gramática e que têm regras. Assim, à medida que o seu conhecimento da LE progride, também a interlíngua vai progredindo e se vai modificando. Muitos dos desvios resultam do conhecimento ainda não total de uma regra, ou do desconhecimento de regras

referentes a exceções. Além disso a variação põe em evidência a possibilidade de usar diferentes formas para construir o mesmo sentido.

Muitas destas situações podem originar, como já referi, a fossilização: trata-se de formas desviantes no uso da LE que se encontram interiorizadas pelos/as alunos/as e que nunca serão corrigidas por eles (Selinker, 1972: 215):

Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules, and subsystems which speakers of a particular NL [native language] will tend to keep in their IL [interlanguage] relative to a particular TL [target language], no matter what the age of the learner or the amount of explanation and instruction he receives in the TL [target language].

Uma outra perspectiva, baseada na hipótese chomskyana do “período crítico” (Pinker, 1994), defende que, a partir de uma certa idade, é impossível obter uma competência na LE idêntica à competência em LM, deixando o ensino de uma LE a adultos sempre condicionado pela fossilização (Han, 2004). Esta questão é pertinente, por causa da faixa etária dos/as nossos/as alunos/as em FLE (16 anos) e em ILE (15 anos). São jovens, mas já não estão no período crítico e, por isso, são aprendentes quase adultos.

3.4. Aplicação do conceito de interlândia na sala de aula

O primeiro passo para a aplicação do conceito de interlândia dentro da sala de aula passou pela observação e identificação do estado de aprendizagem dos/as alunos/as. A obrigatoriedade das aulas assistidas permitiu que esta análise fosse feita durante toda a aula e que assim se pudessem fazer anotações sobre cada um/a dos/as alunos/as ou ainda sobre a turma em geral por forma a identificar se os erros, como referido no QERC, podiam advir do método do ensino aplicado e não dos aprendentes (ver tabela na secção 3.2.). Os diferentes níveis das turmas, assim como a distinção entre as duas línguas permitiram ainda analisar o grau de interferência e/ou de transferência, o nível de aprendizagem dos/as alunos/as e a sua progressão em direção à LE. Dado que o estágio foi efetuado em duas línguas e em dois níveis diferentes, nesta componente monográfica também se procurará verificar se o conceito de interlândia tem mais influência num nível inicial e numa LE com a mesma origem etimológica da LM, e se vai desaparecendo conforme o/a aluno/a vai aprofundando o nível da LE ou se, pelo contrário, o/a aluno/a vai cada vez mais identificando a LE com a LM, mesmo em línguas com origem diferente.

3.4.1. Utilização prática do conceito de interlândia nas aulas lecionadas

Durante as aulas, o conceito de interlândia deve ser aplicado usando o nível de aprendizagem dos/as alunos/as com o propósito de analisar desvios cometidos. Pretende-se que não haja uma simples correção do desvio, mas que se proporcione também uma explicação linguística para que o/a aluno/a perceba e tenha consciência da possibilidade de interlândia, interferência ou transferência da LM no estado presente da sua aprendizagem. A distinção entre estes três pontos permite identificar se o grau de interlândia ainda é baixo e se nestes casos a interferência e a transferência são mais recorrentes ou mais influenciáveis na aprendizagem. É igualmente importante que o/a professor/a perceba se está perante desvios ou erros e se são individuais ou coletivos e com que frequência se repetem no conjunto da turma, pois nestes casos podem ser indício de lacunas na aprendizagem dos níveis anteriores que levaram à fossilização. A capacidade de correção individual ou até por parte de outro/a aluno/a é também um ponto que deve estar no foco da atenção do/a professor/a, pois permite perceber a capacidade de identificação de desvios. Estes passos permitem identificar e perceber o grau de interlândia do/a aluno/a e a aproximação deste/a com a LE.

Com a diferença de níveis entre as duas turmas observadas – a de Francês do 10º ano e a de Inglês do 9º ano (ver 1.3) houve também a possibilidade de ver a evolução da interlândia. Sendo a turma de Inglês de nível 5, a interlândia dos/as alunos/as já se encontrava mais avançada, pois a aprendizagem desta LE já se mantém há anos. Já a turma de Francês, de nível 1, teve pela primeira vez o contacto com a LE, o que permitiu analisar os métodos de aprendizagem dos/as alunos/as, assim como a criação e a evolução da interlândia. Foi com pena minha que a duração do estágio se tenha limitado a apenas um ano letivo, porque teria sido também interessante analisar a aprendizagem dos/as alunos/as consoante as idades em que tiveram o primeiro contacto com a LE – como sabemos, o ensino do inglês começa ainda antes da puberdade, enquanto o ensino do francês (ou de uma segunda LE) se inicia mais tarde. Por falta deste acompanhamento, não pude constatar se a faixa etária realmente tem influência na aprendizagem de uma língua estrangeira.

3.5. As formas verbais em Língua Estrangeira

As formas verbais de uma LE nem sempre apresentam um uso idêntico ao da LM, o que, por vezes, pode provocar desvios na aprendizagem quando o sistema de interlândia ainda se encontra numa fase inicial. A comparação nas duas línguas estrangeiras lecionadas durante o

período de estágio serviu para identificar paralelismos e diferenças que podem suscitar estes desvios.

3.5.1 As formas verbais consideradas em Inglês

No caso da língua inglesa, as formas consideradas foram o *past perfect*, *conditionals* e as formas dos *reporting verbs* em contexto de *reporting statements* (doravante *reporting verbs / reporting statements*). Segundo Swan (2014: 397), o *past perfect* usa-se para voltar atrás no tempo quando se está a falar do passado, para deixar claro que algo já tinha acontecido antes do momento da fala. Contrariamente ao francês⁵, o inglês apresenta uma estrutura mais similar ao português:

ILE n°1: *I → had → forgotten.*

PTG n°1: (Eu) → tinha → esquecido.

ILE n°2: *It → hadn't → rained → for weeks.*

PTG n°2: [-] não tinha → chovido → durante semanas.

Nas aulas de ILE lecionadas, foi usado o manual *Hot Spot* – nível 5, elaborado por Virginia Evans e Jenny Dooley, publicado pela editora *Express Publishing*. Este livro introduz o *past perfect* na unidade 3, *Travel* (pág. 38). Este tempo verbal é primeiramente usado para descrever uma atividade que aconteceu no passado. É estudado novamente na unidade 6, *Life and Living*, onde o ponto gramatical é o discurso direto e o discurso indireto.

Como estratégia de didatização, pediu-se aos/às alunos/as para lerem um texto (anexo 1) na sala de aula. Em seguida, a turma tinha como tarefa procurar e sublinhar os tempos verbais que se encontravam no passado – os que já conheciam e os que achavam que poderiam corresponder a ser um novo tempo verbal. Após esta atividade e um pequeno diálogo sobre o passado e o que a turma pensava ter encontrado no texto, este tempo verbal foi explicado no quadro com o recurso a uma linha do tempo desenhada pela professora estagiária⁶.

No que diz respeito aos condicionais, Swan (2014:234) refere as estruturas com *if* quando falamos de uma situação irreal – eventos de realização pouco provável, situações e/ou ideias

⁵ A comparação será retomada na secção 3.6.

⁶ Os pormenores desta didatização serão dados na secção 3.7.1.

que não são verdadeiras ou são imaginárias. Nestes casos, é usado o tempo verbal *would* para distanciar a língua da realidade:

She would be perfectly happy if she had a car.

What would you do if you lost your job?

No último ponto, *reporting verbs/reporting statements*, Swan (2014:274) começa por descrever o discurso indireto e afirma que podemos incluir as palavras de alguém no nosso próprio discurso, usando conjunções (por exemplo, *that*) e adaptando pronomes, tempos verbais e outras palavras quando necessário. Sobre os verbos, Swan (2014:275) apresenta a lista das típicas mudanças do discurso direto para o indireto:

Will	→ would
Simple present	→ simple past
Present progressive	→ past progressive
Present perfect	→ past perfect
Past	→ past perfect
Can	→ could
May	→ might

3.5.2 As formas verbais consideradas em Francês

Segundo Grevisse (2007: 979-981), o verbo é uma palavra que varia em modo, tempo, voz, pessoa e número, na língua francesa. Assim, é essencial ter presente estas noções quando se ensina e aprende francês. Nas aulas que lecionei desta disciplina, abordei o *passé composé*, os *verbes pronominaux* e o *futur proche*, *présent progressif* e o *passé récent*, sendo que os últimos três foram lecionados simultaneamente. Comecei com o *passé composé*, que é um tempo do indicativo e tem variações diferentes e interessantes quando ensinado. Em primeiro lugar, e contrariamente ao português – que usa apenas o verbo *ter* – o *passé composé* forma-se a partir de dois auxiliares, em alternativa: *avoir* ou *être*. Por exemplo:

FLE n°1: Je suis né en Novembre.

PTG n°1: Eu nasci em Novembro.

FLE n°2: J'ai mangé une pomme.

PTG n°2: Eu comi uma maçã.

Em segundo lugar, é preciso ter em conta o sentido do pretérito perfeito composto em português e o do *passé composé* em francês quando conjugado com o auxiliar *avoir*, pois estes dois tempos apresentam uma estrutura idêntica embora com significados diferentes.

FLE n°3: J' → ai → joué → avec David.

PTG n°3: Eu → tenho → *brincado* → com o David.

Nestes exemplos, podemos ver o perigo e a indução em erro que uma tradução direta pode causar, pois existe aqui uma diferença de sentido entre as duas línguas. Em francês, a ação é pontual, isto é, aconteceu uma única vez e dá-se como terminada. Já em português, a ação indica uma duração, admite repetição e não se dá garantidamente como acabada.

Em terceiro lugar, quando conjugado com o auxiliar *être*, ficamos perante casos de concordância: no feminino e no plural que são diferentes e/ou mesmo inexistentes em português:

FLE n°4: La maîtresse est allée à l'école.

PTG n°4: A professora foi à escola.

FLE n°5: Les professeurs sont allés à l'école.

PTG n°5: Os professores foram à escola.

FLE n°6: Anne et Marie sont allées à l'école.

PTG n°6: A Anne e a Marie foram à escola.

Existe ainda o fenómeno da concordância no feminino e no plural com o auxiliar *avoir*, quando o complemento direto se coloca antes do verbo:

FLE n°7: La lettre, je l'ai écrite.

FLE n°7: Les garçons, je les ai vus.

FLE n°8: Les fleurs, la pluie les a arrosées.

Nas aulas de FLE, o *passé composé*, assim como qualquer tempo verbal que descreva o passado, é habitualmente introduzido após o *présent de l'indicatif*.

Nas aulas lecionadas, utilizou-se o manual *Manège* – nível 1 de iniciação para o 10º ano, elaborado por Ana Gueidão e Idalina Crespo, publicado pela Porto Editora. Composto por quatro módulos e onze unidades, introduz o passado no módulo três, *La vie quotidienne* (pág. 96). Surge assim com um texto sobre uma consulta nas urgências e a descrição do que se passou anteriormente.

Por último, como o manual apresenta o *passé composé* com o auxiliar *avoir* e o auxiliar *être* em unidades diferentes, o ensino destes tempos nas aulas de FLE adotou a mesma ordenação. Por um lado, esta divisão parece-me adequada a este tempo verbal, pois permite aos/às alunos/as a identificação clara dos dois auxiliares. Por outro lado, ensinar os dois auxiliares em separado causou alguma dificuldade aos/às alunos/as em perceber que ainda se tratava do mesmo tempo verbal (ver secção seguinte).

O segundo ponto gramatical lecionado foi o dos *verbes pronominaux*. De acordo com Arrivé (2012: 92) existem duas categorias de verbos pronominais. A primeira engloba os verbos essencialmente pronominais e que só se encontram nesta forma, como, por exemplo, *s'évanouir*, *s'enfuir*. A segunda engloba os verbos pronominais autónomos, ou seja, verbos que existem sem a forma pronominal mas que possuem um sentido diferente, como, por exemplo, *apercevoir/s'apercevoir*, *tromper/se tromper*. As formas compostas de ambas as categorias combinam o uso dos auxiliares *être* e *avoir*.

O terceiro ponto gramatical lecionado foi o conjunto formado pelo *futur proche (FP)*, *présent progressif (PP)* e *passé récent (PR)*. Estes pontos gramaticais apresentam uma estrutura muito idêntica à do português:

FP: Il → va → au → cinema → demain.
Ele → vai → ao → cinema → amanhã.

PP: Elle → est → en train de → manger.
Ela → está → a → comer.

PR: Elles → viennent → de → sortir.
Elas → acabaram → de → sair.

3.6. Transferência e interferência

Nas produções nas aulas de FLE, pôde notar-se uma clara influência da LM na aprendizagem do tempo verbal referido. O recurso à tradução literal e direta causou confusão

na memorização do tempo, pois, como vimos mais acima, o mesmo existe em português, embora com significado diferente. Assim, passar pelo português para o ensino do *passé composé* causou confusão aos alunos de nível 1, pois, nesta fase, ainda tendem a recorrer à LM, a fazer ligações e sobretudo traduções que lhes parecem lógicas.

Por exemplo, quando se mostrou em aula a lista de verbos que se conjugam com o auxiliar *être*, os alunos tiveram tendência a aproximar-se da língua materna e a procurar uma tradução direta e literal. Um dos exemplos atestado em aula é:

FLE n°9: Il est mort.

PTG n°9: Ele está morto.

Este exemplo é pertinente, pois mostra que o desvio dos/das alunos/as não é totalmente descabido – pelo contrário, mostra lógica. Mostra ainda que os níveis de iniciação têm uma maior tendência para recorrer à língua materna e a traduções literais das frases que encontram. Outro exemplo também atestado em aula:

FLE n°10: Il est né.

PTG n°10: *Ele está nascido.

Neste caso, os/as alunos/as também tiveram tendência para passar pela LM, mas rapidamente associaram a “Ele nasceu”, pois a tradução literal não é uma forma correta do português.

Finalmente, notou-se a dificuldade em compreender o papel do auxiliar:

FLE n°11: J’ai dansé.

PTG n°11: Eu tenho dançado.

Neste caso, podemos ver a tradução direta dos/das alunos/as. *J’* equivale a *eu*, *ai* equivale ao verbo *avoir* conjugado e *danqué* equivale ao passado de dançar. Como vimos anteriormente, o problema do sentido mantém-se.

Nas produções nas aulas de ILE, este problema não se coloca com a mesma frequência, pois, como já pudemos constatar, a formação inglesa é mais próxima da formação portuguesa:

ILE n°3: She had no money because she had left her purse at home.

PTG n°3: Ela não tinha dinheiro porque tinha deixado a carteira em casa.

Neste exemplo, podemos ver que, mesmo que os/as alunos/as recorram a uma tradução literal e direta, a probabilidade de estarem corretos é maior do que em francês. Este exemplo mostra também que, mesmo quando o nível de interlíngua é mais avançado, o/a aluno/a tem sempre tendência para recorrer à língua materna, sobretudo quando está em causa a estrutura da língua que está a aprender.

Além deste fator, é também necessário ter em conta o contacto que os/as alunos/as habitualmente possuem com a língua estrangeira que está a ser aprendida. Aqui, voltamos ao aspeto cultural e à influência do inglês em Portugal. Atualmente, a frequência com a qual os/as alunos/as são expostos à língua inglesa é praticamente diária e constante. Assim, a noção e a perceção da língua estão mais presentes no momento de aprendizagem. Já no que toca ao francês, este contacto é mais raro, o que torna esta noção e perceção mais difíceis.

Ainda relacionado com este ponto, é essencial mencionar a utilidade futura das línguas que aqui estão a ser estudadas. Não se nega a importância do conhecimento de nenhuma das línguas, mas é um facto que, a nível de uso, o inglês se destaca de todas as outras. Como Harmer (2001: 1) refere, o inglês é, atualmente, a língua mais usada para a comunicação:

Although English is not the language with the largest number of native or ‘first’ language speakers, it has become a *lingua franca*. A *lingua franca* can be defined as a language widely adopted for communication between two speakers whose native languages are different from each other’s and where one or both speakers are using it as a ‘second’ language. Many people living in the European Union, for example, frequently operate in English as well as their own languages (where these are different), and the economic and cultural influence of the United States has led to increased English use in many areas of the globe.

É por esta razão que será também feita uma breve análise sobre os métodos de ensino destas duas línguas ao longo do tempo, tentando estabelecer o papel da transferência da LM para as línguas estrangeiras.

Os dois casos estudados neste relatório foram bastante interessantes, pois permitiram uma análise contrastiva. Por um lado, temos o francês. O ensino desta língua foi durante muito tempo baseado nos métodos baseados na memorização de regras gramaticais, em que a gramática era então o aspeto mais relevante, pois era essencial para a tradução e para a produção escrita. Este método, como faz uso da tradução na sua base, cria uma maior proximidade da LM do

aprendente, pois estas duas estão constantemente em paralelo. Existindo esta preocupação com a gramática, a comunicação deixa de ser um dos pontos principais no ensino do francês. Por outro lado, temos o inglês. Contrariamente ao francês, o ensino do inglês tem-se privilegiado a abordagem comunicativa, em que o foco do processo de ensino-aprendizagem não é a gramática, mas sim a comunicação, não colocando assim a gramática como ponto principal. Como Harmer (2001: 66) refere, é de uma enorme importância que haja comunicação dentro da sala de aula:

On most training courses a distinction is made between student-talking time (STT) and teacher-talking time (TTT). [...] it is the concern to maximize the former that leads many teachers to use pair and groupwork; it has been assumed that on the whole we want to see more STT than TTT, since, as trainers frequently point out to their student teachers, *You don't need the language practice, they do.*

De uma maneira geral, estes dois métodos serão associados às metodologias de *focus on form* e o *focus on meaning* (van Patten, 1996). Como os nomes sugerem, o primeiro foca o ensino-aprendizagem na estrutura gramatical da língua, enquanto o segundo o foca no significado e na mensagem. Estes métodos, que são os que podemos aplicar às LE aqui em causa, têm causado várias discussões sobre qual seria o mais eficaz na sala de aula.

Aqui, entram outras questões, como a do *input* e do *output*. Sobre estas (Krashen, 1978, *apud* Saville-Troike, 2006), vários estudos efetuados pelos defensores de cada uma das teorias sugerem que o método de *focus on form* é mais rico na questão do *input*, pois os/as alunos/as têm uma receção da matéria em si maior e mais completa. Em contrapartida, terão um *output* que será usado maioritariamente em contexto de aula ou em contextos específicos.

Em oposição, outros estudos sugerem que o método de *focus on meaning* é mais eficaz na produção e na fluência da língua estrangeira. Neste caso, o *output* dos aprendentes não se cinge à sala de aula, mas também à comunicação fora desta. A grande divergência nestas teorias é o objetivo em que se focam e que pretendem atingir. Dentro da sala de aula, onde é dada mais atenção à leitura e à escrita, o *focus on form* é mais necessário e essencial – no entanto, este método centra-se no processo de ensino (e não na aprendizagem) e grande parte da lição no/a docente, provocando aulas mais monótonas e com menos interação entre as duas partes. Já quando o objetivo é a oralidade e a fluência, o *focus on meaning* revela-se mais importante – com este método, o foco está na produção dos/das alunos/as e na interação destes entre eles e com o/a docente.

Estes métodos tornam-se essenciais para o estudo destas línguas, pois permitem explicar o uso das línguas estrangeiras fora da sala de aula. É evidente que o inglês será a língua que os/as alunos/as mais irão utilizar fora do contexto escolar e com a qual irão lidar mais no dia-a-dia, exigindo assim um maior *output* para poder comunicar. Já o francês será usado praticamente apenas dentro da sala de aula e no contexto escolar, exigindo assim um *output* menor e mais limitado. Estas razões que podemos observar podem também ser a explicação da diferença nos métodos de ensino das duas línguas.

Em relação à teoria sobre a proximidade das línguas provocar uma maior facilidade na aprendizagem da língua estrangeira, podemos ver que nem sempre se confirma. Como exemplo, temos o caso do *tu/você* e do francês *tu/vous*. Mesmo havendo os casos idênticos nas duas línguas, estes implicam que seja também trabalhada a conjugação dos verbos a serem usados assim como os pronomes a serem utilizados. Já no inglês, não se coloca a questão do tratamento por *tu* e por *você*. No que toca à conjugação nas duas pessoas, esta não varia, logo, não exige uma memorização verbal dos/as alunos/as tão complexa – apenas a dos pronomes. Aliás, este caso não se limita unicamente a estas duas pessoas. Todo o sistema de conjugação da língua francesa é mais idêntico ao do português; no entanto, os/as alunos/as revelam uma maior facilidade na memorização da conjugação inglesa – que pode ser justificada por uma variação menor de elementos conjugados ou ainda pelo grau de interesse do/a aluno/a na língua que está a aprender.

Em contrapartida, foi interessante ver que, no que toca ao vocabulário, os/as aluno/as se deixam influenciar mais pela LM, o que dá muitas vezes lugar aos falsos cognatos. Curiosamente, estes casos foram mais perceptíveis nas aulas de inglês onde o nível de interlíngua era mais elevado. Como exemplo, podemos ver os casos mais relevantes que foram anotados durante as observações das aulas lecionadas pelas professoras orientadoras em que os/as alunos/as se referiam a *actually* como atualmente, *lecture* como leitura, *legend* como legenda, *library* como livraria, *novel* como novela, entre outros.

3.7 Observações nas aulas de Inglês

Para começar, a turma em questão, embora grande e agitada, mostrava interesse na disciplina assim como um nível de língua razoável. Alguns/mas alunos/as, nomeadamente os/as alunos/as com dificuldades devido à dislexia (referidos em 1.3.1), precisavam de instruções mais simples ou até mesmo totalmente traduzidas. A estes/as alunos/as eram pedidos os exercícios mais simples para incentivar a participação e a motivação. A propósito destes dois

últimos pontos, destacam-se as inúmeras questões colocadas pelos/as alunos/as e o incentivo constante da professora a fazer exercícios de gramática ou de escrita em casa – que não contavam para nota, o que deixava os/as alunos/as mais à vontade para desenvolverem o tema que tinham escolhido. Além destes aspetos, foram também continuamente promovidas a dedução, a autocorreção ou ainda a correção por parte de um/a dos/as colegas.

Em seguida, durante as observações das aulas da turma de Inglês, foi perceptível que existiam vários níveis de interlíngua dentro da mesma sala de aula e que um nível de interlíngua mais avançado mostra menos tendência a aproximar-se da LM, avançando assim para uma maior aproximação do padrão da LE. No entanto, e como é óbvio, isto não se aplica a todos os/as alunos/as, pois mesmo aqueles/as com um grau de interlíngua mais avançado, por vezes, indicavam desvios de naturezas idênticas às do quadro proposto por Gargallo que pudemos ver mais acima (ver secção 3.2). Assim, foram anotados os desvios que se mostraram relevantes para o tema deste relatório.

Em primeiro lugar, observamos os desvios gramaticais associados à LM todos atestados em aula:

*ILE n°4: *I born.*

PTG n°4: Eu nasci.

*ILE n°5: *I have 14 years old.*

PTG n°5: Eu tenho 14 anos.

Estes desvios fogem ao inglês padrão, pois são influenciados pela estrutura da LM. Podemos claramente perceber que se tratam de traduções diretas das frases em português e deduzir que o nível de interlíngua ainda se encontra no início do seu desenvolvimento. É também interessante sublinhar que mesmo alunos/as com um nível de interlíngua mais avançado, por vezes, cometeram estes desvios. Nestes casos, podemos considerar desvios por distração e não uma tradução direta da LM. Nos exemplos que iremos ver a seguir, os/as alunos/as já revelam um maior progresso em direção à LE. Mostram assim indícios de uma fase de interlíngua mais avançada:

*ILE n°6: *We are now going to the cinema.*

PTG n°6: Vamos agora ao cinema.

*ILE n°7: *I didn't understood.*

PTG n°7: Eu não percebi.

Em ILE n°6, podemos ver que o/a aluno/a apresenta um desvio na estrutura da frase mas já domina o uso da forma em *-ing*. Em ILE n°7, o/a aluno/a é influenciado pela LM no tempo verbal porque o português apresenta uma forma simples no passado, mas já aprendeu que o auxiliar é necessário para formar o passado e a negativa.

Em segundo lugar, podemos observar que muitas vezes a marca da terceira pessoa do singular é esquecida:

*ILE n°8: *She dance.*

*ILE n°9: *He write.*

Estes desvios podem não ser só uma aproximação da LM onde a terceira pessoa do singular termina com uma vogal. Nestes casos em específico, é possível que os/as alunos/as sejam influenciados pelo inglês americano em que, em muitas séries e músicas, devido ao ritmo e à rima, se permite a queda do *-s* na terceira pessoa. Uma explicação alternativa é a da aplicação da regra de sobregeneralização (ver 3.3) sobre a formação das formas verbais em inglês, que não têm variação morfológica (*I/you/we/you/they dance – write*). Neste caso também se deve ter em consideração os desvios por distração.

Em terceiro lugar, e em complemento do segundo ponto, podemos observar a influência do inglês americano – como a omissão e/ou contração de palavras – nas produções de alguns alunos:

*ILE n°10: *How you doing?*

*ILE n°11: *Watcha doing?*

Estes casos já não refletem uma influência da LM mas sim uma absorção do inglês e de variações da língua às quais os/as alunos/as são mais expostos hoje em dia. De novo, há também uma explicação alternativa, que seria a tendência para a simplificação das estruturas da LE, conforme referido em 3.3.

Em último lugar, foi possível perceber que a maioria dos/as alunos/as manifesta dificuldades em exprimir-se oralmente. Quando foram feitas as avaliações orais na turma, houve hesitação, vocabulário repetido, pronúncia incorreta – em alguns casos, viu-se o reflexo

do que os/as alunos/as ouvem diariamente e que lhes soa natural, como são os casos típicos das marcas *Apple*, *Levi's* e *Primark*, cuja pronúncia é incorreta, pois é lida como em português. Em relação com este ponto, posso referir ainda as palavras novas pesquisadas pelos/as alunos/as para a sua apresentação que acabaram também por ser aportuguesadas; erros gramaticais – falta de plurais, troca de *he* e *it* e ainda tempos verbais mal conjugados ou usados de forma errônea. Sendo a oralidade a competência menos trabalhada na sala de aula, é o aspeto em que os/as alunos/as mostram mais nervosismo e dificuldade quando estão a ser avaliados/as. No decorrer de uma aula, por exemplo, onde não há a ideia fixa da avaliação, existe um à vontade maior da parte dos/as alunos/as em participar oralmente mesmo que haja uma carência de vocabulário e/ou de gramática.

3.7.1 Métodos utilizados nas aulas de Inglês Nas aulas lecionadas de Inglês, procurou-se sempre pôr o/a aluno/a em primeiro lugar e tentar perceber qual era a sua posição perante as dificuldades da língua que encontrava e como ultrapassá-las. Assim, um dos métodos escolhidos foi o da dedução: através de pistas dadas, deixar que o/a aluno/a chegasse à conclusão correta. Como exemplo, podemos ver o caso da expressão *self-taught*, que apareceu num texto em aula. Foi pedido à aluna que associasse a palavra *self* a *myself* e a *yourself* e em seguida foi-lhe pedido que conjugasse o verbo irregular *to teach*. Com estas indicações, a aluna foi capaz de perceber por si o sentido de *self-taught* mesmo sem tradução e consolidou um paradigma de formas a partir da palavra *self*.

Outro método escolhido foi a separação do manual e a procura de materiais originais. No caso do *past perfect* esta procura foi facilitada, pois os/as alunos/as já estavam familiarizados com o *past simple* em inglês. Ainda assim, como foi indicado, uma das primeiras estratégias escolhidas foi pedir aos/às alunos/as que procurassem tempos novos/desconhecidos num texto (ver anexo 1) e os sublinhassem (ver 3.5.1). Rapidamente souberam identificar que se tratava de um tempo do passado, o que levou à atividade seguinte, a de desenhar uma linha do tempo no quadro para que pudesse haver uma comparação entre a matéria que os/as alunos/as já conheciam e a matéria que estava a ser lecionada pela primeira vez. Deste modo, a turma pôde beneficiar de um apoio auditivo assim como de um apoio visual. A frase escolhida nesta explicação foi “*By the time I arrived, she had already left.*” No entanto, alguns/mas alunos/as revelaram dificuldades em perceber o ponto gramatical devido a lacunas sobre o passado. Foi então decidido usar outras frases para complementar:

ILE n°12: She had broken her leg so she couldn't walk.

ILE n°13: She broke her leg in January.

Pôr as duas frases em paralelo e discutir a diferença entre elas – recorrendo ao português também – permitiu que os/as alunos/as se relembrassem do passado e como é usado. Os exercícios deste ponto gramatical foram os do manual (ver anexo 2, exercício 1) para garantir que a turma guardaria um registo para quando fosse necessário rever a matéria do teste. Além destes exercícios, foi dado como trabalho de casa a produção de um texto no passado (ver anexo 2, exercício 2).

Como o *past simple* já era um tempo verbal que deveria ser dominado pelos/as alunos/as, a introdução do *past perfect* trouxe outros pontos gramaticais, como os *conditionals* e o *reported speech*.

Introduzi o condicional no início da aula com uma simples pergunta: “*Who knows what conditionals are?*” Alguns/mas alunos/as imediatamente responderam, outros/as sentiram-se menos à vontade com o tema. Após uma breve discussão durante a qual os/as alunos debateram sobre o que sabiam, decidi introduzir uma imagem, não só para os relembrar mas também para dar uma dimensão mais dinâmica à aula (ver anexo 3, exercício 1). A imagem caricata despertou de imediato curiosidade e vontade de participação dos/as alunos/as. Embora algumas frases estivessem erradas ou precisassem de uma ligeira correção, a turma rapidamente começou a associar o funcionamento dos diferentes tipos de condicional. Como complemento, os/as alunos/as fizeram exercícios em que tinham de preencher espaços, identificar o tipo de condicional ou ainda de formar frases que tivessem o mesmo significado que a frase dada (ver anexo 3, exercício 2). No final da matéria lecionada, decidi voltar à imagem e pedir aos/as alunos/as que voltassem a fazer as frases, perguntando se se lembravam onde tinham errado, o que me permitiu também assim avaliar a capacidade de autocorreção. Neste caso, notou-se que alguns/umas dos/as alunos/as não eram capazes de se autocorrigir, mas que outros/as colegas o faziam. O ensino do condicional permitiu trabalhar diversos tempos verbais com a turma e identificar assim quais eram os que causavam mais problemas na aprendizagem. Isto permitiu insistir nestes através de revisão ou de exercícios complementares.

Finalmente, o último ponto gramatical lecionado foi o *reported speech*. Como o discurso indireto não envolve unicamente uma mudança de tempo de verbal, a receção deste pelos/as alunos/as nem sempre é a mais evidente. Como o ponto anterior, este foi introduzido com uma pergunta. Logo desde o início foi possível verificar que parte da turma não estava familiarizada

com o conceito nem mesmo na língua materna. Foi então necessário não só dar alguns exemplos em português mas também recorrer à LM ao longo da explicação teórica sobre a língua inglesa. Após este início, a explicação seguiu-se com a distribuição de fichas (ver anexos 4 e 5). Embora a componente teórica tenha sido extensa e na maior parte expositiva, a turma aderiu com interesse ao novo ponto gramatical, colocando sempre questões sobre a matéria. Além destas questões que continuaram durante os exercícios, foram aparecendo outras ainda que variaram muito de aluno/a para aluno/a. De uma forma geral, pode-se dizer que os/as alunos/as com mais dificuldades colocaram sobretudo questões sobre os exercícios de maneira a certificarem-se de que obteriam a resposta correta, enquanto os que se sentiam mais à vontade com a língua colocaram sobretudo questões sobre outras maneiras de fazer o exercício e entraram numa maior exploração do ponto gramatical.

Quando criei os exercícios para esta matéria, tentei que eles aparecessem de forma gradual e variada. Assim, comecei com um exercício em que os/as alunos/as tinham apenas de escolher entre duas opções já dadas (ver anexo 6, exercício 1). Como era um exercício ao qual a turma estava habituada, criou um certo à vontade pois gerou uma ideia de “facilidade” e promoveu a participação. Em seguida, continuei com um exercício também conhecido pelos/alunos/as, em que estes/as tinham apenas de completar espaços em frases de modo a que estas tivessem o mesmo significado que as dadas por mim (ver anexo 6, exercício 2). Nenhum dos exercícios suscitou dificuldades na turma, que os recebeu de forma interessada e participativa.

Os dois exercícios seguintes já se revelaram mais difíceis. O primeiro (ver anexo 6, exercício 3) pedia aos/às alunos/as para transcreverem a frase dada para discurso indireto, tendo não só em conta os tempos verbais mas também os pronomes, o tempo, o lugar e o uso do *that*. Durante este exercício, pude notar que os/as alunos/as se focavam principalmente nos tempos verbais, dando menos atenção aos outros pontos da frase. Neste caso, deduzi que a razão pela qual isto aconteceu se podia dever a dois fatores: durante a aula não explorei e insisti suficientemente nestes pontos ou a falta de conhecimento sobre este ponto gramatical na própria língua gerou algumas dificuldades no ensino deste na aula de inglês, tendo sido então necessário insistir, recorrendo mesmo à tradução para português para que a turma percebesse que na língua materna ocorre o mesmo fenómeno.

Finalmente, no último exercício (ver anexo 6, exercício 4) decidi fazer uma experiência e elaborar uma atividade que foi uma novidade para a turma. Foi dado aos/às alunos/as um texto com erros gramaticais sobre o discurso indireto, onde estes tinham de os identificar, sublinhar e corrigir. Como era um exercício que nunca tinha sido feito e ao início estava a causar algumas

dificuldades, decidi dar também o número de erros por frase para que fosse assim mais fácil identificá-los. Com esta ajuda, a turma sentiu-se motivada e com bastante interesse aderiu ao exercício participando ativamente. A razão pela qual decidi escolher este exercício foi para que houvesse uma variação das atividades feitas em aula – que grande parte das vezes se baseiam em perguntas e preencher espaços – e para que a turma trabalhasse as suas aptidões em identificar e corrigir erros na língua estrangeira.

3.8. Observações nas aulas de Francês

As primeiras observações feitas nas aulas de Francês foram a do número reduzido de alunos/as e o contraste enorme com a turma de Inglês. Por estas razões, o ensino do francês tornou-se mais pessoal e mais atento às necessidades de cada aluno/a. Sendo esta turma de nível 1, revelou mais dificuldades que a turma de Inglês, nomeadamente na leitura e na oralidade.

Em primeiro lugar, pedia um maior recurso à LM para as explicações e o uso de traduções diretas durante as aulas – outro ponto oposto à turma de Inglês onde era usada maioritariamente a dedução. O grande problema das traduções diretas e da associação à língua materna é que os/as alunos/as mostravam uma tendência para sobregeneralizar e para pensar que estas eram válidas em todos os casos. Vejamos dois exemplos de traduções que foram pedidas aos/as alunos/as:

PTG nº11: Ele está a falar.

*FLE nº11: *Il est parler.*

PTG nº12: (Eu) gosto de cantar.

*PTG nº12: *J'aime de chanter.*

Como já tínhamos visto anteriormente com o exemplo de *Il est mort* (ver 3.6), estes dois exemplos reforçam o perigo das traduções diretas nas fases iniciais de aprendizagem. O desvio é explicável: aprenderam anteriormente que *il* se traduz por ele e que *est* é o verbo *être* conjugado e que se traduz por *ser* e *estar*. Tendo estas palavras traduzidas e sabendo o significado delas, limitaram-se a seguir a estrutura gramatical que conhecem, a da língua portuguesa. Aqui, foi claro que o grau de *interlíngua* ainda se encontrava numa fase muito inicial.

Contudo, este recurso à LM nem sempre se revelou negativo, como acontece, por exemplo, no caso da compreensão e do léxico. Isto confirma o que disse antes sobre o efeito positivo da transferência na compreensão (ver Lado, 1957, secção 3.2). Quando palavras francesas novas parecidas com palavras portuguesas surgiram no âmbito da aula, os/as alunos/as foram capazes de as identificar através de uma ligação inconsciente à língua materna. Como exemplo, temos as palavras *orgueilleux* e *belle* que rapidamente foram associadas aos adjetivos *orgulhoso* e *bela*. Além destas, os/as alunos/as mostraram ainda uma tendência para associar palavras a outras línguas estrangeiras que já conheciam, nomeadamente o inglês. Neste caso, temos o exemplo de palavras importadas diretamente do inglês, como *pull-over* e *t-shirt*, mas ainda palavras que mostram alguma semelhança fonética ou escrita, como *shoe* e *chaussure*. Estas deduções não puderam ser feitas com muita frequência – devido ao nível iniciante dos alunos e à matéria e vocabulário limitados dos temas – e exigiam assim outros recursos: o uso de imagens com o vocabulário foi uma das estratégias escolhidas.

Em segundo lugar, e mais uma vez em oposição ao inglês, encontra-se a questão da pronúncia. Enquanto nas aulas do 9.º ano a turma se sentia relativamente à vontade para falar e participar na aula na língua estrangeira que estava a aprender, o mesmo não se passou com o 10.º ano. Dois grandes problemas sobressaíram: primeiro, o da tendência para se aproximarem da língua materna e por conseguinte para ler todas as letras que encontraram – indubitável nomeadamente nos plurais e na conjugação da terceira pessoa do plural: *les pantalons*, *les élèves*, *ils mangent*, *ils chantent*; segundo, em palavras com pronúncia próxima mas com grafia diferente – nestes casos, dou como exemplos o *est* e o *et* assim como *font* e *faux*.

3.8.1 Métodos utilizados nas aulas de Francês

Nas aulas de Francês lecionadas, embora de uma forma reduzida e um pouco diferente, foi também usado o método da dedução. O capítulo que mais permitiu este uso foi o da família como podemos ver nestes exemplos:

FLE n°12: Soeur / demi-soeur

FLE n°13: Fille / petite-fille

Após as primeira palavras terem sido traduzidas, foi pedido aos/as alunos/as para deduzirem as segundas sem recurso à tradução. No caso da primeira, a dedução foi imediata; já

a segunda gerou mais dificuldades, pois alguns/mas alunos/as recorreram à língua materna traduzindo como *pequena rapariga* e não fazendo a ligação com a palavra *neta*. Neste último caso, também não se fez recurso à tradução. Por meio de perguntas, levou-se a turma a chegar à conclusão que se pretendia. Ao longo das restantes aulas, foi prioritário fazer alusão às palavras dos capítulos anteriores, tentando assim ir usando o método da dedução o maior número de vezes possível. Usando este caso, num capítulo posterior, foi reutilizada a palavra *demi* para ensinar *meia hora*.

No que toca à gramática, foram usados materiais originais, pois o manual por vezes revelava-se confuso para os/as alunos/as. Esta confusão não se deveu a uma má estrutura do manual, mas sim à quantidade de matéria por unidade. Embora de nível 1, este livro é destinado a alunos/as do 10º ano, o que implica um conteúdo de matéria mais abrangente do que os livros de nível 1 destinados a alunos/as do 7º ano, por exemplo. Assim sendo e de acordo com a professora orientadora, foi decidido repartir a matéria e lecionar menos conteúdo de forma a garantir uma assimilação adequada. Nestes recursos originais, fez-se uso de *Powerpoints*® e de fichas de trabalho destinadas tanto às aulas como a trabalhos de casa.

Os *Powerpoints*® realizados por mim foram usados como apoio visual da matéria que estava a ser lecionada em praticamente todas as aulas. Quando preparei o meu plano de aula sobre o *passé composé*, primeiramente, foi decidido que os exercícios seriam feitos em separado para que a turma pudesse fazer uma revisão geral de cada um dos auxiliares e das suas próprias regras (ver anexos 7 e 8) para comprovar que os/as alunos/as tinham percebido o ponto gramatical, se restavam dúvidas que precisariam de esclarecimento e se eram capazes de realizar os exercícios de forma individual. Já nos casos em que os exercícios misturavam o *passé composé* com *avoir* e *être*, foi necessário voltar a explicações e à projeção de *slides* para que a turma conseguisse realizar a tarefa.

O segundo ponto gramatical que será analisado é relativo aos verbos pronominais. Este também causou algumas dificuldades aos/às alunos/as porque estes/as desde início tentaram fazer uma ligação com a LM. O desvio com maior relevância foi o esquecimento do pronome.

Esta aula foi introduzida com a leitura de um texto do manual *Manège* seguida de perguntas de verdadeiro ou falso e perguntas abertas sobre o mesmo. Em seguida, introduzi em forma de *Powerpoint*® a conjugação dos verbos pronominais (ver anexo 9). Após uma leitura e uma análise destes verbos, decidi descrever a minha rotina matinal de maneira a incentivar os/as alunos/as a partilharem as suas rotinas também. Desta forma, após a minha descrição, pedi a cada aluno/a que descrevesse os seus hábitos matinais. Devido ao pequeno número de

alunos/as, esta atividade não causou transtorno no tempo de aula. O exercício seguinte desta aula (ver anexo 9, exercício 1) pedia aos/às alunos/as para completarem as frases dadas com o verbo entre parênteses. Ao início, pareceu-me que o ponto gramatical tinha sido assimilado. Tínhamos acabado de fazer a atividade oralmente. No entanto, quando foi feito o segundo exercício (anexo 9, exercício 2) que pedia aos/às alunos/as para escreverem algumas frases sobre as suas rotinas, percebi o desvio que referi anteriormente sobre os pronomes. Durante a correção, reparei que os/as alunos/as tinham tendência para aproximar-se da estrutura do português.

**Je me brosse les dents.*

**Je me sèche les cheveux.*

No entanto, produziam sem problemas, *Je me maquille.*

Por causa destes desvios, foi necessário voltar ao ponto gramatical, a uma nova explicação e a complementar a atividade com exercícios do manual (p. 99). Neste exercício já me foi possível verificar uma assimilação do ponto gramatical.

O último ponto gramatical considerado é o *futur proche, présent progressif e futur proche*. Como referido, estes pontos gramaticais foram lecionados em simultâneo. Aqui, decidi introduzir o ponto gramatical com uma imagem e pedi à turma para me descrever o que se passava (anexo 10). Rapidamente obtive a resposta que esperava por parte dos/as alunos/as. Contrariamente aos pontos anteriores, este ponto não causou dificuldades. No entanto, reparei que a facilidade com que a turma lidava com o *futur proche, présent progressif e futur proche* se devia à associação das estruturas que faziam com a LM (ver 3.5.2). No primeiro exercício (anexo 10, exercício 1), pedi à turma que completasse a frase dada e que identificasse de qual dos três tempos se tratava. Este exercício não causou nenhuma dificuldade aos/às alunos/as, que aderiram com motivação e entusiasmo. No exercício seguinte (anexo 10, exercício 2), decidi dar frases em português e pedi a cada aluno/a que as traduzisse. Como anteriormente, não houve nenhuma dificuldade na tradução das frases e na realização dos exercícios. Este ponto gramatical foi rapidamente assimilado e no final da aula tive o prazer de ouvir um dos alunos dizer “*Il vient de sonner.*”

Denota-se aqui um avanço na interlândia. Os/As alunos/as mostraram facilidade devido ao caso e à estrutura idênticos à LM, assimilando o ponto gramatical corretamente.

Conclusões

No término da prática pedagógica supervisionada percebi a riqueza que esta experiência me proporcionou a nível profissional e a nível pessoal. Foi com grande satisfação que terminei esta etapa com as minhas dúvidas esclarecidas, os meus receios ultrapassados e as minhas expectativas quanto à profissão docente superadas. Descobri que o trabalho de um/a professor/a não se limita à sala de aula, pelo contrário – vai muito além disso, pois exige que dedique todos os dias o seu tempo ao bem da formação e do civismo da comunidade escolar.

De acordo com a minha pesquisa e a minha experiência, pude verificar que efetivamente os métodos de ensino variados começam a ser mais recorrentes, trazendo vantagens não só aos/às aprendentes mas também aos/às docentes. A evolução das teorias de ensino na sala de aula e a adaptação das mesmas tem tido um papel decisivo na maneira de ensinar e de aprender. O foco no/a aluno/a permite que ambas as partes sintam a gratidão do tempo que passam juntos durante as semanas do ano letivo, pois permite uma maior abertura e maior compreensão entre as partes, o que leva a um ensino mais estimulante e interessante.

Em relação ao tema que escolhi desenvolver na parte monográfica, pude constatar que a *interlíngua* efetivamente varia de aluno/a para aluno/a e que, cada um/a a seu ritmo, a desenvolve, mostrando progressivamente um afastamento da língua materna. Pude ainda apurar que a proximidade das línguas nem sempre tem uma influência no desenvolvimento da *interlíngua*. Independentemente do estado de *interlíngua*, o/a aprendente terá sempre tendência a recorrer à sua língua materna em caso de dúvida. No entanto, é claro que, nos casos de iniciação de aprendizagem de uma LE, a proximidade da LM é mais forte. Confirmei ainda que esta proximidade da língua materna nem sempre se revela prejudicial à aprendizagem da língua estrangeira. Prefiro encarar esta hipótese como um método que pode ser escolhido pelos/as alunos/as e que, como todos os métodos, terá as suas vantagens e desvantagens. Por fim, constatei ainda que um ponto essencial na aprendizagem de uma língua estrangeira é o contacto e a interferência dessa mesma língua no dia-a-dia dos/as aprendentes. A maneira como os/as alunos/as veem e se identificam com a língua nova tem um papel fundamental no incentivo e na motivação da aprendizagem.

Em conclusão, aprendi também que não há garantias nem certezas dentro da sala de aula: cada aluno/a, cada aula será diferente. É exatamente por estas razões que o/a professor/a deve continuar sempre a questionar, a pesquisar e a informar-se, pois o ensino não se resume à sala de aula, mas também ao que de lá conseguimos que os/as aprendentes levem para fora.

Fontes consultadas

- Arrivé, Michel. (2012). *Bescherelle: La Grammaire pour tous*. Paris: Didier Hatier.
- Buteau, Magdelhayne. (1970). “Students’ Errors and the Learning of French as a Second Language: a Pilot Study”. Em J. H. Schümann e N. Stenson (eds.) (1974), *New Frontiers in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 20-31.
- Chomsky, Noam. (1978). *Aspectos da teoria da sintaxe*. trad. Port. Coimbra: Arménio Amado.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA.
- Corder, Stephen Pit. (1967). “The Significance of Learner’s Errors”, IRAL, V. 4. Republicado em J. H. Schümann e N. Stenson (eds.) (1974), *New Frontiers in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 90-98.
- Corder, Stephen Pit. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Cuq, Jean-Pierre. (1996). *Une introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: Didier / Hatier. Consultado a 24 de novembro em http://editionsdidier.fr/files/media_file_8486.pdf
- Cristiano, José Manuel. (2010). *Análise de Erros de Falantes Nativos e Não Nativos*. Lisboa: Lidel – edições técnicas, lda.
- Doughty, Catherine & Williams, Jessica. (1998). “Pedagogical choices in focus on form”. Em Williams, C. D. J. (Ed.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 197-261.
- Evans, Virginia. Dooley Jenny. (2015). *Hot Spot*. 1st Edition, Berkshire: Express Publishing.
- Frauenfelder, Uli. Noyau, Colette. Perdue Clive e Porquier Rémy. (1980). “Connaissances en langue étrangère”. Em *Langages* 57. Paris: Larousse, pp. 43-59.
- Gargallo, Isabel. (2004). “El análisis de errores en la interlândia del hablante no nativo”. Em J. Lobato e I. Gargallo (dir.) *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería, pp. 391-410.
- Grevisse, Maurice. Goose, Andre. (2008), *Le Bon Usage* [Versão eletrónica]. Éditions De Boeck Université. Consultado a 15 de setembro de 2016 em [https://ia600206.us.archive.org/27/items/LeBonUsagefrenchpdf.com/Le_bon_usage\(frenchpdf.com\).pdf](https://ia600206.us.archive.org/27/items/LeBonUsagefrenchpdf.com/Le_bon_usage(frenchpdf.com).pdf)
- Gueidão, Ana. Crespo, Idalina. (2013). *Manège: Nouvelle Génération*. 2^{ème} Edition, Porto : Porto Editora.

- Han, ZhaoHong. (2004). *Fossilization in adult second language acquisition* [Versão eletrônica]. Clevedon: Multilingual Matters. pp. 12–24. Consultado a 10 de outubro em https://www.researchgate.net/publication/292352872_Fossilization_in_Adult_Second_Language_Acquisition.pdf
- Harmer, Jeremy. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. 3rd Edition, London: Longman.
- Hymes, Dell. (1972). “On Communicative Competence”, in J. E. Pride e J. Holmes, *Sociolinguistics: Selected Readings*, Harmondsworth: Penguin, pp. 269-292.
- Krashen, Stephen. (1978). “The Monitor Model for second-language acquisition”. Em Gingras, R. C. (Ed.), *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington: Center for Applied Linguistics, pp. 1-26.
- Lado, Robert. (1957), *Linguistics Across Cultures – Applied Linguistics for Language Teachers*, Michigan: The University of Michigan Press.
- Pinker, Steven. (1994). *The Language Instinct – How the Mind Creates Language*. NY: William Morrow & Co.
- Puren, Christian. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.
- Saville-Troike, Muriel. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, Larry. (1972). “Interlanguage”. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), pp. 211-231.
- Selinker, Larry. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Swan, Michael. (2014). *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press.
- Tarone, Elaine. (2006). *Interlanguage*. Consultado a 15 de setembro de 2016 em <http://socling.genlingnw.ru/files/ya/interlanguage%20Tarone.PDF>
- VanPatten, Bill. (1996). *Input Processing And Grammar Instruction*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing.

ANEXOS

Anexo 1

Texto *Destination: Education!* (Evans, Dooley, 2015:38)

“I had wanted to travel ever since I was little, so a few months ago I talked to my parents about the idea of studying abroad during my winter break. I was thrilled when they said yes, but that’s when I realised I had no idea where I wanted to go!

I had searched on my own for a few weeks before I got a very helpful email from a friend. It was all about a company called Education First. It gives students the chance to study abroad for weeks, months, or even a year. I hadn’t heard of it, but I knew I had to investigate. The website looked amazing. How about learning French in chic Paris? Or Japanese in the shadow of Mount Fuji? The options were endless!

Eventually, after days of thinking, I made up my mind. I was going to New York for two weeks to learn English. I couldn’t wait! When I got there, I was amazed. I had never seen so many tall buildings. The city was loud, busy and exciting; everything I’d hoped for. On top of this, the school was great. The teachers were friendly and helpful and the other students were loads of fun. In the evenings, we went out for dinner or to the cinema to practise our English skills. It was a fantastic way to make learning fun.

By the end of the second week, I had learned so much and had made some really good friends, so I was sad to leave. But the best thing about my Education First experience was that it gave me my first taste of travel and adventure. It was a real breath of fresh air. Now I’m planning to spend a week in Dublin this summer to improve my English even more. So if you’ve always wanted to travel and you love to learn, why not try it for yourself?”

[Este texto descreve a experiência educacional divertida de um estudante que viajou para Nova Iorque para aprender inglês. Seguem-se algumas formas verbais apresentadas no texto].

I had wanted	To want
I was going	To go
I hadn’t heard	To hear
I had (to investigate)	To have
I had never seen	To see

Anexo 2

Exercício 1 (Evans, Dooley, 2015:40)

“Put the verbs in brackets into the past perfect.

1. He went out after _____ (tidy) his room.
2. It was then that we realised the man _____ (disappear).
3. By the time the police arrived, the burglars _____ (go).
4. She had no money because she _____ (leave) her purse at home.
5. She found the way because she _____ (take) a map with her.”

[Os exercícios sobre este ponto gramatical, abordado na aula lecionada em 25 de novembro de 2015, basearam-se em preencher os espaços com o verbo já dado entre parênteses. Deste modo, foi também possível rever verbos irregulares.]

Exercício 2 (Evans, Dooley, 2015:45)

“Write a story with the title **My Terrible Mistake** using the past forms. (80-100 words).”

[A escolha do título deste trabalho de casa e do recurso a um dos temas do manual deveu-se ao tema da aula seguinte que seria lecionada pelo professor estagiário.]

Anexo 3

Exercício 1 (Imagem cedida pela Orientadora de Inglês do CST)



[Esta imagem foi escolhida para a introdução dos condicionais na aula lecionada a 15 de janeiro de 2016. Pediu-se às/aos alunas/os para fazerem frases com as diversas situações que poderiam acontecer, usando o condicional.]

Exercício 2:

Conjunto de exercícios. (Evans, Dooley, 2015: 56-57)

“Put the verbs in brackets in the correct tense. Identify the type of conditional. Which sentences need a comma?”

1. If you heat water, it _____ (boil) at 100°C. (Type 0)
2. If they take the bus now, they _____ (be) on time to buy the tickets for the movie. (Type 1)

Complete the second sentence so that it means the same as the first. Use no more than three words.

1. Pressing this button prints the document.

When you _____, the document prints.

2. When you fail to charge your phone, it dies.

If you _____ your phone, it dies.”

Anexo 4

(Ficha de trabalho elaborada por mim para a aula de 15 de abril de 2016.)

Reported speech

What is reported speech?

- Reported speech is when you tell somebody else what you or a person said before.

Look at the following sentences:

1. So he said, “**I want to go home,**” and just walked out.
2. She asked “**What do you want?**”
3. And then I thought, “**Well, does he really mean it?**”

And now, look at the following ones:

1. So he said that **he wanted to go home**, and just walked out.
2. She asked **what I wanted**.
3. And then I thought **if he really meant it**.

Do the sentences mean the same? What’s the difference between them?

When using reported speech, you have to follow some rules:

Reporting verbs:

Say (without an object pronoun) + that

“I don’t like fish,” she **said**. She **said that** she didn’t like fish.

Say + to + object pronoun/noun

“I don’t like fish,” he **said to me**. He **said to me** that he didn’t like fish.

Tell + object pronoun/noun

“I don’t like fish,” **he told John**. He **told John** that he didn’t like fish.

Suggest + -ing form

“Let’s eat pizza,” **she said**. She **suggested eating** pizza.

Explain + that clause

“I don’t like fish,” **she said**. She **explained that** she didn’t like fish.

Note: When the reporting verbs are in the present simple tense, there are no changes in the verb tenses in the reported speech. -> “I **don’t like** fish.”. He **says** he **doesn’t** like fish.

Pronouns

A change of speaker may mean a change of pronoun.

Peter: “**I** don’t like this party. **I** want to go home.”

Peter said that **he** didn’t like the party, and **he** wanted to go home.

Alice: “**You** look gorgeous today!”

Alice told me that **I** looked gorgeous today.

Time and place

A change of place and time may mean changing or dropping words like here, this, now, today...

Direct speech: “I had an accident **yesterday**.”

Reported speech: He said that he had had an accident **the day before**.

Direct speech: “I want to go home now.”

Reported speech: She said that she wanted to go home ~~now~~.

Direct speech: “We don’t want to stay **here**. Can we go somewhere else?”

Reported speech: They said that they didn’t want to stay **there**.

Note: today/that day; now/then; yesterday/the day before; last week/the week before; tomorrow/the next day or the following day; here/there; this/that; these/those

That

The conjunction **that** is often dropped, especially after common reporting verbs in informal speech.

She said (**that**) she’d had enough.

I think (**that**) you’re probably right.

[Esta ficha foi adaptada por mim e apresenta a teoria em maior detalhe que o manual utilizado nas aulas. Foi lida em conjunto antes da realização dos exercícios.]

Anexo 5

(Ficha de trabalho adaptada por mim para a aula de 15 de abril de 2016.)

Reported statements

Direct speech statements	Reported speech statements
<p>Present Simple He said: "I am happy."</p>	<p>Past Simple He said that he was happy.</p>
<p>Present Continuous She said: "I'm looking for my keys."</p>	<p>Past Continuous She said that he was looking for his keys.</p>
<p>Past Simple He said: "I visited New York last year."</p>	<p>Past Perfect He said that he had visited New York the previous year.</p>
<p>Present Perfect She said: "I've lived here for a long time."</p>	<p>Past Perfect She said that he had lived there for a long time.</p>
<p>Future Simple (will+verb) He said: "I will open the door."</p>	<p>Conditional (would+verb) He said that he would open the door.</p>

Modals:

Modal	Direct speech	Reported speech
Can	"I can do it."	She said she could do it.
May	" May I go out?"	She wanted to know if she might go out.
Must	"She must apply for the job."	He said that she must/had to apply for the job.
Will	"They will call you."	He told her that they would call her.

HOWEVER:

When *would*, *could* and *should* are used in the direct speech, they don't change in the reported speech.

Direct speech: "It **would** be nice if we **could** meet."

Reported speech: She said that it **would** be nice if we **could** meet.

[Esta ficha foi adaptada por mim e apresenta a teoria em maior detalhe que o manual utilizado nas aulas. Foi lida em conjunto antes da realização dos exercícios.]

Anexo 6

Exercício 1 (Yule G., *Oxford Practice Grammar*, pp. 152-154, exercício adaptado por mim.)

Choose the correct answer.

- A. He **said/told** his friend he didn't want to go to the party.
- B. She **suggested/told** going to the cinema.
- C. My sister **told/said** she didn't want to eat cake.
- D. Sophie **explained/told** that the store was closed.
- E. John **said/told** Lewis he was late.

Exercício 2 (Yule G., *Oxford Practice Grammar*, pp. 152-154, exercício adaptado por mim.)

Complete the second sentence so that it means the same as the first.

- A. Mary lied to her friend.
Mary _____ a lie to her friend.
- B. "I have got no money."
She _____ to me that _____.
- C. Kevin: "It's cold outside."
Kevin says _____.
- D. "She has gone home."
He _____ me that she _____ home.
- E. James said, "I've booked my ticket."
James said that _____.

Exercício 3 (Exercício adaptado por mim.)

1. Change this direct speech into reported speech.

A. "He works in a bank."

She said _____

B. "We went out last night."

She told me _____

C. "I'm coming!"

She said _____

D. "I didn't go to the party."

She told me _____

E. "Lucy will come later."

She said _____

F. "I can help you tomorrow."

He said _____

G. "You should go to bed early."

My parents told me

H. "I don't like chocolate."

My friend told me

I. "They would help if they could."

He said _____

Exercício 4 (Exercício adaptado por mim.)

Correct the 9 mistakes in this text. Some sentences don't have mistakes.

The word "biker" is used for people who ride motorcycles. They sometimes ride around in gangs. Some people tell that bikers are dangerous criminals, but I can't agree with them

that all bikers are like that. One time I had a flat tyre on the motorway and two bikers in black leather jackets stops and offers to help me. I explained to them that I can't get the wheel off. One of them told that it was "no problem" and assured that it wouldn't take long. He even suggested that I should behind the car for safety and warned me that I could watch out for broken glass on the ground. They fixed it really quickly and jokes about the small wheels on my little car. I spoke them thanks. They refused to take any money when I offered to pay. They were like angels. Actually, it told on their jackets that they were "Hell's Angels".

[As fichas e os exercícios acima foram elaborados a partir de diferentes fontes, como gramáticas e sites *on-line* mas foram adaptados para a turma por mim.]

Fontes consultadas *on-line*:

http://www.myenglishpages.com/site_php_files/grammar-lesson-reported-speech.php

http://www.perfect-english-grammar.com/support-files/reported_statements.pdf

http://mobile.nytimes.com/blogs/parenting/2015/10/30/more-research-suggests-fast-food-advertising-works-on-children/?_r=0&referer=https%3A%2F%2Fwww.google.pt%2F

Anexo 7

(Powerpoint® elaborados por mim para a aula de 19 de abril de 2016.)

Le passé composé

► Le **passé composé** est un temps formé de l'auxiliaire avoir ou être au présent suivi du participe passé du verbe conjugué.

<u>Pronom</u>		<u>Auxiliaire avoir</u>		<u>Auxiliaire être</u>		<u>Participe Passé</u>
J' / Je	+	ai	OU	suis	+	
Tu		as		es		
Il / elle		a		est		
Nous		avons		sommes		
Vous		avez		êtes		
Ils / elles		ont		sont		

La terminaison des participes passés avec avoir

Terminaisons	Exemple	Forme finale
...er -> é	Parler -> parlé	J'ai parlé.
... oir -> u	Voir -> vu	Tu as vu.
... ir -> i <u>ou</u> u	Finir -> Fini / Tenir -> tenu	Elle a fini. / Nous avons tenu.
...re -> i <u>ou</u> u	Rire -> ri / Vendre -> vendu	Vous avez ri. / Il a vendu.



La terminaison de certains participes passés avec **avoir**

Verbes	Forme finale
Être -> été	J'ai été en France.
Pouvoir -> pu	Elle a pu le faire.
Faire -> fait	Nous avons fait les devoirs.
Lire -> lu	Tu as lu trois livres en une semaine.
Mettre -> mis	Il a mis le livre sur la table.
Ouvrir -> ouvert	Vous avez ouvert la porte.
Avoir -> eu	J'ai eu 18/20 à mon examen!
Savoir -> su	J'ai su par ma mère.
Dire -> dit	Ils ont dit à la professeure.
Connaître -> connu	Tu as connu mon frère.
Prendre -> pris	Elle a pris le livre.
Offrir -> offert	Vous avez offert un joli cadeau.

Exercício 1 (Exercícios adaptados por mim.)

Passé composé – avoir

1. Zut! Nous _____ (oublier) les clés!
2. Hier, j' _____ (commencer) à lire "Le Petit Prince" de Saint-Exupéry.
3. Tu _____ (brûler) le gâteau!
4. La petite fille _____ (pleurer) quando elle _____ (perdre) sa poupée.
5. Vous avez besoin de dormir, vous _____ (voyager) longtemps!
6. Les filles _____ (adorer) le film!
7. On _____ (gagner), on _____ (faire) notre meilleur!
8. Nous _____ (chercher) partout mais nous ne l'avons pas trouvé.

Anexo 8

(Powerpoint® elaborados por mim para a aula de 19 de abril de 2016.)

Les verbes qui forment le passé avec être

14 verbes	Forme finale
(DE/RE)VENIR - ALLER	Elle est revenue. - Elle est allée.
ARRIVER - PARTIR	Je suis arrivé. - Je suis parti.
(R)ENTRER - (RE)SORTIR	Il est entré. - Il est sorti.
(RE)MONTER - (RE)DESCENDRE	Vous êtes montés. Vous êtes descendus.
(RE)PASSER - (RE)TOMBER	Nous sommes passés. - Nous sommes tombés.
RESTER - RETOURNER	Tu es resté. - Tu es retourné.
NAÎTRE - MOURIR	Il est né. - Il est mort.



Les verbes qui forment le passé avec être

- ▶ Com o auxiliar être, há concordância entre o sujeito e o participio passado.
- ▶ Feminino: + e -> Elle est tombée.
- ▶ Plural masculino: + s -> Ils sont tombés.
- ▶ Plural feminino: + es -> Elles sont tombées.

Exercício 1 (Exercícios adaptados por mim.)

Passé composé – être

1. Mon frère _____ (aller) chez le dentiste.
2. Les voisins m' _____ (dire) qu'il a marché toute la nuit.
3. Nous _____ (visiter) des sites extraordinaires en Grèce.
4. Quand Marie _____ (naître), mes parents n'avaient que vingt ans.

5. Connaisais-tu les chansons que tu _____ (entendre)?
6. Delphine et Marinette _____ (se regarder) en riant.
7. Les géologues _____ (prévoir) une nouvelle catastrophe d'ici dix ans.
8. Ma mère et mon père _____ (venir) à la fête de l'école.

[Os *Powerpoint*® desta matéria foram realizados por mim e usados como suporte para a revisão do ponto gramatical. Foram também projetados novamente quando o ponto gramatical não foi consolidado e houve dificuldades nos exercícios.]

Anexo 9

(Powerpoint® elaborados por mim para a aula de 19 de janeiro de 2016.)

Les verbes pronominaux

Se laver	Se coiffer	Se préparer	S'habiller
Je me lave	Je me coiffe	Je me prépare	Je m'habille
Tu te laves	Tu te coiffes	Tu te prépares	Tu t'habilles
Il/Elle se lave	Il/Elle se coiffe	Il/Elle se prépare	Il/Elle s'habille
Nous nous lavons	Nous nous coiffons	Nous nous préparons	Nous nous habillons
Vous vous lavez	Vous vous coiffez	Vous vous préparez	Vous vous habillez
Ils/Elles se lavent	Ils/Elles se coiffent	Ils/Elles se préparent	Ils/Elles s'habillent

Nettoyer

Se nettoyer
Je me nettoie
Tu te nettoies
Il/Elle se nettoie
Nous nous nettoyons
Vous vous nettoyez
Ils/Elles se nettoient

Exercício 1 (Exercício elaborado por mim.)

Conjuge les verbes correctement.

1. Je _____ (se laver) tous les jours.

2. Tu _____ (se coiffer) seulement avec les cheveux mouillés.
3. Elle _____ (se préparer) en dix minutes.
4. Nous _____ (se habiller) avec une chemise pareille.
5. Je _____ (se brosser) les dents deux fois par jour.
6. Vous _____ (se brosser) les cheveux doucement.
7. Je _____ (se maquiller) tous les jours.
8. Je _____ (se nettoyer) le visage avant d'aller au lit.

Exercício 2 (Exercício elaborado por mim.)

Écris un petit texte en décrivant ta journée. Utilise des verbes pronominaux et des adverbes de manière.

[Os *Powerpoint*® e os exercícios foram elaborados por mim para a turma. O ponto gramatical foi introduzido com a projeção dos slides e os exercícios foram realizados em conjunto.]

Anexo 10

(Powerpoint® elaborados por mim para a aula de 14 de abril de 2016.)

Le futur proche, le présent progressif et le passé récent



Il va manger.

Il est en train de manger.

Il vient de manger.

FUTUR PROCHE	Verbe aller au présent	+ verbe à l'infinitif
PRÉSENT PROGRESSIF	Verbe être au présent + EN TRAIN DE	+ verbe à l'infinitif
PASSÉ RÉCENT	Verbe venir au présent + DE	+ verbe à l'infinitif

Le futur proche, le présent progressif et le passé récent.

LA NÉGATION



Il ne va pas manger.

Il n'est pas en train de manger.

Il ne vient pas de manger.

Il ne va pas manger.

Il n'est pas en train de manger.

Il ne vient pas de manger.

Exercício 1 (Exercício elaborado por mim.)

Le futur proche, le présent progressif, le passé récent: exercices.

- ▶ Maman vient de préparer (préparer) un gâteau délicieux. - PASSÉ RÉCENT
- ▶ Nous sommes en train de faire (faire) un pique-nique dans la forêt. - PRÉSENT PROGRESSIF
- ▶ Sophie vient de rentrer (rentrer) de l'école. - PASSÉ RÉCENT
- ▶ Toute la classe va corriger (corriger) cet exercice. - FUTUR PROCHE
- ▶ Viens! Le film vient de commencer (commencer)! - PASSÉ RÉCENT
- ▶ Elle va aller (aller) chez le coiffeur. - FUTUR PROCHE
- ▶ Marc est en train d'écrire (écrire) une lettre. - PRÉSENT PROGRESSIF
- ▶ Papa est en train de conduire (conduire) la voiture. - PRÉSENT PROGRESSIF

Exercício 2 (Exercício elaborado por mim.)

Le futur proche, le présent progressif et le passé récent: exercices.

1. Ela está a ouvir música.
Elle est en train d'écouter de la musique.
2. Ele acabou de sair.
Il vient de sortir.
3. Ela vai nadar durante duas horas.
Elle va nager pendant deux heures.
4. Eles estão a acabar os deveres.
Ils sont en train de finir les devoirs.
5. Tu vais cair.
Tu vas tomber.
6. Nós estamos a ver televisão.
Nous sommes en train de regarder la télé.
7. Você acabou de ganhar os bilhetes!
Vous venez de gagner les tickets!
8. Eu vou sair daqui a 10 minutes.
Je vais sortir dans 10 minutes.

[Os *Powerpoint*® e os exercícios foram elaborados por mim para a turma. O ponto gramatical foi introduzido com a projeção dos slides e os exercícios foram realizados em conjunto.]