

**Universidade Eduardo Mondlane  
Faculdade de Educação**

**Desenvolvimento da Competência  
Comunicativa para Tradução**

**Dissertação**

**Lusidia Maria Carolina César Felimone**

**Dissertação apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para a  
obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Curricular e  
Instrucional**

**Maputo, Fevereiro de 2007**

**Universidade Eduardo Mondlane  
Faculdade de Educação**

**Desenvolvimento da Competência  
Comunicativa para Tradução**

**Dissertação**

**Lusidia Maria Carolina César Felimone**

**Dissertação apresentada em cumprimento dos requisitos parciais para a  
obtenção do grau de Mestre em Desenvolvimento Curricular e  
Instrucional**

**Maputo, Fevereiro de 2007**

## **Supervisora**

Prof. Doutora Hildizina Inácia Pereira Norberto Dias

## **Declaração de Honra**

Declaro que este trabalho é resultado da minha própria investigação, não tendo sido submetido para outro grau que não seja a tese de Mestrado em Desenvolvimento Curricular e Instrucional, na Faculdade de Educação.

A autora

Lusidia Maria Carolina César Felimone  
Lusidia Maria Carolina César Felimone

Maputo, Fevereiro de 2007

## **Dedicatória**

À memória do meu pai, Bernardo Felimone

## **Agradecimentos**

Agradeço a todos quantos directa ou indirectamente contribuíram para a realização deste trabalho, em especial ao meu marido e meus filhos, a quem tive de relegar para segundo plano para me dedicar ao meu trabalho. Aos outros membros da família, especialmente à minha mãe, pelo constante apoio e encorajamento.

Endereço também os meus agradecimentos aos meus professores da Faculdade de Educação e meus colegas da Faculdade de Letras e Ciências Sociais pelas suas contribuições valiosas.

Para a minha supervisora vai um grande “kanimambo” pela amizade, compreensão e sobretudo paciência durante o “longo tempo” que durou este projecto.

# ÍNDICE

	<b>RESUMO</b>	<b>1</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>2</b>
1.1	Origem do Estudo	2
1.2	Objectivos da Pesquisa	5
1.3	Formulação do problema	6
1.4	Perguntas de Investigação	8
1.5	Motivação	8
1.6	Relevância do Estudo	9
1.7	Metodologia	9
1.8	Organização da Dissertação	11
<b>2.</b>	<b>CONCEPÇÕES SOBRE A LINGUAGEM E SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS</b>	<b>12</b>
2.1	Definição de Termos	12
2.2	Concepções sobre a Linguagem e sobre o Ensino e Aprendizagem de Línguas	13
2.2.1	Concepções sobre a Linguagem	13
2.2.2	Concepções sobre o Ensino e Aprendizagem de Línguas	15
2.2.3	Abordagens e Métodos de Ensino de Línguas	18
2.2.3.1	Método Tradicional	18
2.2.3.2	Método Directo	19
2.2.3.3	Método Audio-Oral/Audio-Lingual e Audiovisual	19
2.2.3.4	O Construtivismo no Ensino de Línguas	21
2.2.3.4.1	Método Nocial/Funcional	21
2.2.3.4.2	Abordagem Comunicativa	22
2.3	Competência Comunicativa	24
2.3.1	Noção de Competência	24
2.3.2	Noção de Competência Comunicativa	27
2.3.3	Pedagogia por Competências	31
2.3.4	A Competência Comunicativa na Formação de Tradutores e Intérpretes	33

<b>3..</b>	<b>MICRO-ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O CONHECIMENTO LINGUÍSTICO DOS ESTUDANTES</b>	<b>39</b>
3.1	Contexto da Pesquisa	39
3.2	Caracterização do Conhecimento Linguístico dos Estudantes	40
3.2.1	Natureza da População	40
3.2.2	Levantamento de Erros	42
3.2.3	Apresentação dos Resultados do Levantamento de Erros	47
3.2.3.1	Erros de Sintaxe	47
3.2.3.2	Erros de Organização Textual	50
3.2.3.3	Erros de Selecção Lexical	53
3.2.3.4	Erros Formais	57
3.2.4	Síntese dos Resultados sobre o Conhecimento Linguístico dos Estudantes	58
3.2.5	Aplicação dos Resultados	61
<b>4.</b>	<b>DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA CURRICULAR</b>	<b>63</b>
4.1	Desenvolvimento Curricular	63
4.1.1	Noção de Currículo	64
4.1.2	Planificação do Programa	65
4.1.2.1	Avaliação de Necessidades	66
4.1.2.1.1	Análise de Erros	67
4.1.2.2	Definição de Conteúdos	70
4.1.2.3	Definição de Objectivos	72
4.1.2.4	Metodologia	72
4.1.2.5	Avaliação	72
4.2	Proposta do Programa de Prática de Tradução/Português VII	73
4.2.1	Programa Temático	73
4.2.2	Programa Analítico	75
4.2.3	Apresentação de um Plano Didáctico	91
4.2.3.1	Plano de Aula	92



<b>CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES</b>	<b>104</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>106</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>112</b>
<b>Anexo 1 - Grelha Tipológica de Erros</b>	<b>112</b>
<b>Anexo 2 - Total de Ocorrências de Erros Formais, de Pontuação e Seleção</b> <b>Categorial por Estudante</b>	<b>113</b>
<b>Anexo 3: Tabela de Classificação dos Erros</b>	<b>115</b>

## **Lista de Abreviaturas**

FLCS	Faculdade de Letras e Ciências Sociais
INE	Instituto Nacional de Estatística
L1	Língua Materna
L2	Língua Segunda
LA	Língua-alvo
LE	Língua Estrangeira
LF	Língua-fonte
LO	Língua Oficial
OD	Objecto Directo
OI	Objecto Indirecto
UEM	Universidade Eduardo Mondlane

## **Lista de Tabelas**

	Página
Tabela 1: Exemplo ilustrativo de programa	7
Tabela 2: Caracterização sociolinguística dos informantes	42
Tabela 3: Distribuição dos erros de sintaxe	49
Tabela 4: Distribuição dos erros de organização textual	52
Tabela 5: Distribuição dos erros de selecção lexical	55
Tabela 6: Distribuição dos erros formais	59

## RESUMO

O presente trabalho tem por objectivo apresentar uma proposta de programa de Português que permita conduzir os estudantes do Curso de Tradução e Interpretação Inglês/Português e Francês/Português da Universidade Eduardo Mondlane a uma competência comunicativa efectiva, partindo de constatações sobre áreas problemáticas no uso da língua observadas em textos produzidos por estudantes finalistas deste curso nos dois últimos anos.

Esta pesquisa consistiu num estudo descritivo desenvolvido numa perspectiva qualitativa fenomenológica visando obter informação sobre o conhecimento da língua por parte dos estudantes e as diferentes percepções sobre esta questão entre os diferentes actores (docentes de algumas disciplinas dos cursos referidos), e sobre a elaboração de programas e actividades de ensino viradas para o desenvolvimento de competências comunicativas para a vida real.

A análise de textos teóricos de autores como Hymes (1972), Widdowson (1978) e Maingueneau (2001) e as conversas informais com as partes envolvidas permitiram sistematizar as informações e ideias existentes sobre a noção de *competência comunicativa, planificação e desenho curricular por competências e mecanismos de textualização e enunciação*, as quais constituem o quadro teórico em que se baseia a pesquisa.

Com vista a conduzir o estudo de forma a adequar-se ao objectivo da pesquisa, procedeu-se a um estudo de natureza exploratória baseado numa análise de erros a partir de textos produzidos por estudantes finalistas deste curso, cujos resultados mostram que estes não possuem um domínio adequado das estratégias discursivas em Português. Estes dados permitiram também identificar as áreas problemáticas no uso desta língua, a partir das quais se concebeu um programa de Português virado para a superação das lacunas verificadas.

Espera-se que os pressupostos teóricos abordados neste trabalho possam servir de ponto de partida para orientar os professores na elaboração de programas e materiais instrucionais que relacionem os princípios teóricos sobre competência comunicativa com as suas aplicações práticas para o desenvolvimento de competências e habilidades comunicativas.

# **Capítulo 1**

## **Introdução**

## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1 Origem do estudo

Hoje em dia, fala-se muito em democratização do ensino, entendendo-se por tal a garantia da igualdade de oportunidade no acesso e permanência na escola a todos os grupos sociais. De acordo com Valentim (1997), a expansão da educação escolar dá-se a partir do nascimento do estado-nação, onde há um estado que controla a rede pública de instrução, a sua administração, infra-estruturas, formação e remuneração de professores, e a escola funciona como uma garantia de continuidade e legitimação deste estado-nação, sendo esta uma forma de homogeneização da diversidade cultural, linguística e étnica, em que se ensina a todos *“uma mesma língua, uma mesma história, uma mesma geografia, e elementos simbólicos capazes de produzir coesão”* (op. cit).

No caso de Moçambique, a grande expansão do ensino dá-se depois da Independência, passando o direito à educação a ser um direito inalienável de todos os moçambicanos, consubstanciado na célebre palavra de ordem do Presidente Samora Machel: *“Fazer da escola uma base para o povo tomar o poder”*. Há uma massificação da educação, que se torna gratuita e obrigatória para todos até ao fim do ensino primário. Inicialmente, apenas o Estado funciona como único provedor de serviços de educação, e as escolas enfrentam diversos problemas de recursos humanos e financeiros, que acabam por se reflectir na qualidade de ensino ministrado. Depois de 1987, no âmbito do processo de reabilitação económica e de liberalização em vários sectores, o Estado deixa de ser o único agente a nível do sector educativo, abrindo-se caminho para o livre empreendimento nesta área.

A ideia que está subjacente ao conceito de democratização do ensino é que o acesso ao ensino superior é um direito público que não pode ser impedido por qualquer tipo de exame selectivo, sendo tarefa da escola, de uma maneira geral, garantir a aprendizagem para todos, sem promover ou aceitar a desigualdade e a discriminação, abolindo qualquer sistema de avaliação que possa ser considerado discriminativo.

Esta concepção tem vindo a ganhar campo em praticamente todas as instituições de ensino superior público em Moçambique, daí que algumas tenham introduzido mudanças nos critérios de selecção dos candidatos, na procura de formas de alargar o acesso. Dada a exiguidade do número de vagas oferecidas anualmente, e reconhecendo as dificuldades que muitos estudantes atravessam nas regiões mais desfavorecidas do país, a Universidade Eduardo Mondlane, à semelhança de outras instituições de ensino superior, procurou, para atingir tal objectivo, garantir a igualdade de oportunidade mediante critérios de selecção designados por alguns autores como de discriminação positiva<sup>1</sup> nos casos em que o critério do mérito académico não permitia tal.

Foi neste âmbito que a Universidade Eduardo Mondlane passou a estabelecer quotas por província, sendo a admissão feita pela ordem de classificação mais elevada obtida numa determinada província, independentemente do valor da nota. Por seu lado, a Universidade Pedagógica determinou a entrada directa de docentes e técnicos de educação em exercício nos diversos estabelecimentos de ensino e instituições do Ministério de Educação, sem a realização de exame de admissão. As universidades privadas, por seu turno, optaram por introduzir um ano ou semestre propedêutico, como forma de reduzir as assimetrias no nível de preparação dos candidatos ao ensino superior.

Em muitos aspectos, a igualdade de oportunidade no acesso parece entrar em contradição com a qualidade do ensino. No caso da Universidade Eduardo Mondlane, pode-se dizer que, em algumas circunstâncias, o alargamento da oportunidade de acesso acabou por se fazer à custa da qualidade do ensino, uma vez que este sistema de selecção conduziu, em muitos casos, à entrada de candidatos que não estavam adequadamente preparados para enfrentar as exigências do ensino superior. No entanto, o Objectivo Estratégico 2 do Plano Estratégico 1999-2003 estabelece que a instituição deve assegurar a excelência e a qualidade, o que significa proporcionar uma *educação de qualidade*, que resulte na aquisição de diferentes competências ou capacidades que permitirão aos estudantes tornar-se profissionais aptos e

---

<sup>1</sup> O conceito de **discriminação positiva**, também chamado **acção afirmativa**, designa um tratamento diferenciado entre pessoas com base nas suas particularidades, e consiste na adopção de medidas compensatórias especiais para determinados grupos com vista a remediar desvantagens e promover a sua equiparação aos restantes membros da sociedade em termos de pleno exercício de direitos.

competentes. Morosini (2001) refere que o conceito de qualidade difere<sup>2</sup>, atribuindo-lhes alguns autores um sentido ligado à ideia de empregabilidade e à lógica do mercado, podendo-se assim considerar que tem a ver com o desenvolvimento de capacidade crítica no processo de educação continuada, o que significa que os estudantes têm de mostrar que alcançaram um nível de habilidades numa série de competências, académicas ou relacionadas com o exercício de uma profissão (Morosini, op.cit).

Segundo um documento apresentado pela UNICEF em Junho de 2000, na Itália, a qualidade da educação pode avaliar-se de acordo com cinco factores interdependentes, os quais devem ser levados em linha de conta em qualquer programação curricular:

- a qualidade dos aprendentes, que inclui, entre outros factores, o conhecimento que os estudantes trazem antes de iniciarem um determinado nível, o qual influencia o tipo de aprendizagem;
- a qualidade do ambiente de aprendizagem, que inclui os elementos físicos e o tipo de serviços proporcionados para que aprendizagem se possa processar de forma adequada;
- a qualidade do conteúdo programático, uma vez que as metas estabelecidas para a educação e os objectivos educacionais imediatos devem proporcionar um ponto de partida para a implementação do programa;
- a qualidade do processo, entendido como a forma como os professores e os gestores escolares usam os *inputs* para proporcionar uma experiência de aprendizagem útil para os estudantes;
- a qualidade dos resultados, que inclui o que os estudantes sabem e podem fazer no fim da aprendizagem, assim como as expectativas dos próprios estudantes e da sociedade.

Analisando o discurso de estudantes finalistas do Curso de Tradução e Interpretação da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, com base em textos produzidos no âmbito do projecto de culminação de estudos, verifica-se que a qualidade dos resultados da aprendizagem não é satisfatória, na medida em que os estudantes

---

<sup>2</sup> A palavra **qualidade** por vezes usa-se como sinónimo de **eficiência** e **eficácia**. O sentido que aqui se pretende dar inclui o domínio de conhecimentos, capacidades e atitudes de que os estudantes necessitarão para participarem positivamente na sociedade e agirem eficaz e eficientemente no desempenho da sua profissão.



chegam ao fim do curso ainda com lacunas em termos de domínio de uma competência comunicativa que lhes permita construir um discurso de forma coerente e coesa.

A origem deste estudo relaciona-se com a problemática da falta de competência comunicativa de estudantes que, mesmo depois de concluírem os seus estudos, continuam com problemas em termos de conhecimento linguístico, o que constitui preocupação não só para a instituição de ensino, uma vez que é todo o trabalho pedagógico realizado que está em jogo, mas também para os próprios estudantes, que não têm autoconfiança suficiente para enfrentarem o mercado de trabalho, e para os empregadores e a sociedade em geral, que vêm goradas as suas expectativas de encontrar profissionais de qualidade, que possam fazer um trabalho satisfatório na área de tradução.

A escolha do tema “Desenvolvimento da Competência Comunicativa para Tradução” tem a ver com a necessidade de contribuir para a identificação de factores que constituem obstáculo ao desenvolvimento de uma competência comunicativa na sala de aula, a partir dos quais se pode delinear um programa de Português que dê relevância à produção do discurso e não apenas à construção de frases, i.e., que tenha em conta o discurso no seu contexto textual, social e psicológico (Cook, 1996), o que remete para considerações de ordem não só linguística, mas também sociolinguística e pragmática.

## 1.2 Objectivos da pesquisa

Constitui **objectivo geral** deste estudo apresentar uma proposta de programa de Português que ajude os estudantes a desenvolver uma competência comunicativa efectiva, que possa ser usada nas aulas de Prática de Tradução/Português VII do Curso de Tradução e Interpretação da Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Foram definidos como **objectivos específicos** que nortearam esta pesquisa os seguintes: (i) descrever áreas linguísticas consideradas problemáticas entre os estudantes do curso de Tradução e Interpretação de Inglês/Português e Francês/Português; (ii) definir estratégias e metodologias para elaborar um programa de Português que permita superar as lacunas identificadas e desenvolver a competência comunicativa nas suas diferentes dimensões.

O plano de estudos do Curso de Tradução e Interpretação, nas duas variantes, inclui programas de Português para os seis primeiros semestres do curso, mas estes apresentam-se sob a forma de programas temáticos, estando muitas vezes o detalhamento e a metodologia dependentes dos docentes que leccionam a cadeira. O 7º e o 8º semestres não incluem uma cadeira de Português como tal, estando definido que, dada a natureza profissionalizante deste curso e os seus objectivos, nos dois últimos semestres, nas cadeiras de Prática de Tradução e de Interpretação, a orientação será feita conjuntamente pelos docentes destas cadeiras e pelos de Português da respectiva especialização, com vista a detectar e resolver problemas linguísticos específicos da área de tradução. No entanto, não existe nenhum programa descritivo, estando apenas definido no plano de estudos os objectivos gerais, os quais especificam que *“Os estudantes devem, no fim da disciplina, ter o mínimo de destreza necessária na actividade de tradução e interpretação simultânea e consecutiva Português/Língua Opcional e vice-versa, e ser capazes de interpretar os diferentes tipos de linguagem, incluindo as línguas de especialidade em Português/Língua Opcional e vice-versa”*<sup>3</sup>.

A escolha dos conteúdos específicos e metodologias fica a cargo de cada docente, daí a necessidade de se definir um programa que permita cumprir o que está estabelecido no plano de estudos.

### 1.3 Formulação do problema

Na definição do perfil de saída dos graduados do Curso de Tradução e Interpretação, a competência comunicativa em Português representa não apenas uma competência básica transversal, mas um requisito fundamental, pois todo o processo tradutológico assenta na capacidade de fazer passar correcta e eficazmente a mensagem da língua estrangeira para o Português. Contudo, este requisito não está a ser totalmente cumprido, pois a avaliação do discurso dos estudantes mostra que existem lacunas em termos de domínio de língua, o que significa que o processo de ensino e aprendizagem não está a ter a qualidade desejada. Há vários factores que parecem constituir obstáculo para a realização de actividades de língua que conduzam ao desenvolvimento de uma competência comunicativa efectiva, entre os quais

---

<sup>3</sup> Reforma Curricular do Departamento de Letras Modernas e Departamento de Inglês, 2001.

a falta de um conhecimento exacto do que são as necessidades reais dos estudantes e como devem ser abordadas.

Muitas vezes, o ensino de uma língua circunscreve-se ao domínio da construção da frase, sendo o conhecimento e aplicação correcta das regras de construção o principal critério de qualidade. Este facto pode ser constatado quando se analisam os programas de Português de algumas instituições de ensino superior, entre as quais a UEM. A título de exemplo, veja-se o seguinte programa em vigor num dos estabelecimentos de ensino superior:

**Tabela 1: Exemplo ilustrativo de programa**

Tema	1º Semestre	2º Semestre
I.	A frase e sua constituição – período simples	Os pronomes de tratamento
II.	Emprego dos pronomes clíticos	O verbo – emprego do modo conjuntivo e imperativo e concordância e regência verbal
III.	A preposição	A pontuação
IV.	A frase – período composto	Níveis de língua
V.	O parágrafo e sua constituição	Géneros literários – texto descritivo e texto narrativo
VI.	Compreensão	Compreensão/expressão
VII.	Expressão escrita (construção de um enunciado, comentário e resumo)	Expressão escrita (construção de um enunciado e argumentação)

Embora este tipo de programa possa proporcionar uma oportunidade para perceber como as regras da língua funcionam, não permite tratar das regras do discurso, isto é, da construção de enunciados comunicativos e coerentes. A prática na sala de aula vai girar essencialmente à volta de pequenas unidades que, no seu conjunto, vão constituir o texto, mas sem que se olhe para os aspectos externos que caracterizam o texto.

Face a estas questões, considera-se que o *problema é a falta de um instrumento que oriente os professores numa perspectiva curricular para a elaboração de um programa de Português virado para o desenvolvimento da competência comunicativa.*

#### 1.4 Perguntas de investigação

Com vista à análise deste problema, e considerando os objectivos propostos, colocam-se como perguntas de investigação as seguintes questões:

- Quais as competências linguísticas que devem ser desenvolvidas para que os formandos em tradução estejam efectivamente preparados para exercer a sua futura profissão?
- Que princípios teóricos e metodológicos se devem seguir para se desenhar um programa que permita desenvolver uma efectiva capacidade comunicativa dos estudantes?

#### 1.5 Motivação

O reconhecimento de que *“cabe ao professor, como profissional que é, prever, organizar e apresentar aos alunos situações didacticamente estruturadas no sentido de ajudá-los a descobrir, generalizar e sistematizar o conhecimento”* (Haidt, 2004:83) motivou-me a realizar este estudo, primeiro como forma de obter material para trabalhar nas aulas, e depois no âmbito da dissertação para conclusão do Mestrado. Como docente de Prática de Tradução, vejo-me sempre confrontada com a falta de um instrumento formal para orientar o trabalho, o que faz com que as aulas se limitem aos aspectos técnicos da tradução, sem que haja um momento para actividades relacionadas com o uso da língua. A realização deste trabalho de dissertação trouxe-me a oportunidade de me debruçar sobre um problema que constitui uma preocupação no âmbito do meu trabalho diário, que é conceber um programa de Português e de Prática de Tradução que vá de encontro às necessidades reais dos estudantes.

A Secção de Português da Faculdade de Letras e Ciências Sociais iniciou um trabalho de reformulação dos programas de Português com base na análise de áreas problemáticas no uso da língua, que permitiu definir, para além dos conteúdos programáticos, o perfil de saída e as competências básicas a desenvolver. Apesar de alguns dos estudantes que fazem parte da amostra deste estudo serem do Curso de Tradução e Interpretação, os programas destinam-se aos seis primeiros semestres dos cursos que possuem a componente de Português, que estão sob a responsabilidade directa desta secção. Assim, o presente estudo vai debruçar-se sobre o

conhecimento e necessidades linguísticas específicas de futuros tradutores e intérpretes, com base no levantamento de problemas reais com que estes estudantes se confrontam.

### **1.6 Relevância do estudo**

Até agora, foram realizados poucos estudos que abordem os problemas que se colocam à tradução de Inglês ou Francês para Português num contexto em que esta língua assume diferentes estatutos, como língua oficial (LO), língua materna (L1), língua segunda (L2) e língua estrangeira (LE) (considerando que muitas crianças só têm contacto com a língua quando entram para a escola e não a usam nas suas funções sociais diárias). Este estudo visa suprir essa lacuna, partindo de uma análise e sistematização das principais áreas problemáticas no uso da língua, consideradas como constituindo as necessidades linguísticas dos estudantes para uma efectiva competência comunicativa escrita. Os resultados do estudo serão tomados como base para caracterizar o saber linguístico deste grupo da população estudantil, esperando-se assim que proporcione aos docentes de Práticas de Tradução e Interpretação informação sobre o conhecimento de Português dos estudantes, com base na qual poderão planificar as suas aulas em função de necessidades específicas.

### **1.7 Metodologia de pesquisa**

A pesquisa consistiu num **estudo descritivo** desenvolvido segundo uma perspectiva **qualitativa fenomenológica**, que vem ao encontro da necessidade de perceber a realidade e a vivência descrita pelos participantes que estão em contacto directo com o fenómeno.

Segundo Bicudo e Espósito (1994), este tipo de pesquisa tem como objectivo a descrição de fenómenos que são experimentados conscientemente, o mais livre possível de pressupostos e preconceitos. Os mesmos autores afirmam que se trata de um tipo de pesquisa bastante usado na análise do processo educativo devido ao seu maior enfoque no processo do que no produto. Partindo da identificação do fenómeno, faz-se a sua descrição através de uma análise visando o reconhecimento da actual ideologia ou de leituras prévias, como primeira abordagem para a familiarização com o fenómeno em estudo, sendo estas descrições posteriormente transcritas na linguagem própria da área de pesquisa, após o que, com base numa interpretação das

convergências e divergências observadas, se explicitam as categorias que permitem uma generalização que define uma determinada perspectiva do fenómeno.

Quivy (1998) considera que uma das razões por que um investigador em Ciências Sociais recolhe documentos é porque espera encontrar neles informações úteis para poder estudar o seu objecto. Esta metodologia implica uma observação directa e participativa da situação, sendo nesta óptica que se deve considerar a técnica de recolha de dados aqui aplicada. Este estudo fará uso de dois tipos de recolha de dados de natureza documental durante a fase exploratória: por um lado a análise de material escrito produzido pelos estudantes que constituem os sujeitos deste estudo, para obter uma melhor compreensão dos factos relacionados com a sua competência comunicativa e, por outro, uma análise da literatura relacionada com "*competência comunicativa, ensino comunicativo de línguas, teoria do discurso e desenvolvimento curricular*". Com base nesta informação, será avaliada, quer a pertinência deste estudo, quer as diversas percepções de especialistas sobre a questão, para deste modo se fazer um levantamento dos diversos elementos e teorias considerados necessários para o desenho de um programa.

Por razões metodológicas e pelo carácter deste tipo de investigação, os textos que constituem o *corpus* provêm apenas dos trabalhos de culminação de estudos dos finalistas de 2005 e 2006, esperando-se que os resultados possam ser generalizados a outros estudantes, dado que existem muitos pontos em comum entre os vários grupos que constituem este curso.

Este estudo realizou-se em três fases, nomeadamente uma **fase exploratória**, durante a qual se fez a análise do discurso produzido por estudantes finalistas, a auscultação de pessoas interessadas e a pesquisa bibliográfica para determinar a pertinência do estudo. Seguiu-se a fase da **selecção e organização do *corpus***, que consistiu na **selecção, análise e categorização das ocorrências** e sua posterior **sistematização, tabulação e descrição**. A última fase serviu para se tirarem as **conclusões do levantamento** com vista à **elaboração da proposta de programa de Português**, de acordo com uma perspectiva curricular virada para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Dada a natureza do estudo, não pareceu haver lugar para a formulação de uma hipótese, uma vez que o objectivo não é estabelecer nenhum tipo de relação, mas propor acções práticas com base em elementos claramente definidos.

### **1.8 Organização da dissertação**

A presente dissertação está organizada em quatro capítulos, sendo o **Capítulo I a Introdução**, onde, de forma sucinta, se apresenta a origem do estudo, os objectivos, o problema e as perguntas de investigação, bem como a motivação, a relevância do tema, a metodologia e a organização da dissertação. No **Capítulo II** apresenta-se a revisão bibliográfica e a fundamentação teórica, para além da definição de conceitos-chave, e no **Capítulo III** apresenta-se o micro-estudo exploratório sobre o conhecimento linguístico dos estudantes, que inclui o levantamento e categorização dos erros, precedidos de uma descrição detalhada do contexto da pesquisa e descrição da população-alvo. No **Capítulo IV** apresenta-se a proposta de programa, precedida de uma breve exposição sobre teoria de desenvolvimento curricular. A pesquisa termina com a **Conclusão e Recomendações**.

## **Capítulo 2**

### **CONCEPÇÕES SOBRE A LINGUAGEM E SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS**



## CAPÍTULO 2 – CONCEPÇÕES SOBRE A LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUAS

### 2.1 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Esta pesquisa toma como conceitos-chave as noções de **competência comunicativa** e **abordagem comunicativa no ensino de línguas**, entendidas respectivamente como a capacidade do falante de usar adequadamente a língua nas mais diversas situações de comunicação, e como conjunto de pressupostos teóricos que tomam como unidade básica da língua o acto verbal e não a frase, onde o sentido e as situações de comunicação constituem a base para a planificação de aulas e elaboração de materiais.

Estas noções serão desenvolvidas partindo da teoria da língua como comunicação para se chegar àquilo que Hymes (1972) designa de competência comunicativa, a qual deriva, por sua vez, do conceito de competência linguística de Chomsky (1965). A ideia subjacente é que a língua é socialmente construída e culturalmente transmitida, produzindo-se o sentido da palavra entre formas linguísticas e actos sociais (Penteado, 2001), não sendo possível, por isso, haver linguagem sem interacção. Neste contexto, tomar-se-á como base as ideias de Brumfit (1984), que defende um ensino baseado mais na fluência do que na acuidade, dando mais ênfase ao processo de uso da língua.

A **competência comunicativa escrita** nas suas diferentes vertentes, segundo a perspectiva de Canale & Swain (1980), é composta por quatro tipos de competências: competência gramatical (conhecimento de palavras e regras), competência sociolinguística (adequação ao contexto social em que ocorre a comunicação), competência discursiva (utilização de mecanismos de coesão e coerência) e competência estratégica ou pragmática (uso apropriado de estratégias de comunicação).

Neste trabalho, a **abordagem comunicativa no ensino de línguas** é vista mais como uma perspectiva de abordagem do que como método<sup>4</sup>, que toma como unidade básica da língua o acto verbal e não a frase, e oferece pressupostos, visões e possibilidades para a aprendizagem

---

<sup>4</sup> **Abordagem** é definida como o enfoque ou a forma de tratamento e desenvolvimento de determinado assunto, ao passo que **método** inclui o conjunto de técnicas, objectivos, conteúdos e as teorias de referência. Ver 2.2.3 para uma análise mais detalhada sobre esta questão.

real da língua em função de práticas e necessidades sociais específicas, uma vez que considera questões relacionadas com variação da língua e normas linguísticas, sociais e culturais no processo de aprendizagem e ensino.

Considerando que o presente estudo analisa a competência de estudantes de tradução, a capacidade de compreensão e produção escrita assume um carácter importante como impulsionador do desenvolvimento integrado das capacidades linguísticas, daí a necessidade de um grande enfoque nos **mecanismos de textualização e de enunciação** em conformidade com o **ambiente discursivo**. Estes dois conceitos referem-se à capacidade de saber escolher o género textual (narrativo, descritivo, argumentativo, relato, etc.) adequado à acção da linguagem em causa, e de planificar o texto através do qual se realizará a interacção em termos de estruturas lexicais (coerência) e sintácticas (coesão) que compõem o texto, o registo, o estilo, etc. Assume-se assim a perspectiva de Widdowson (1991), que distingue regras gramaticais de regras de uso da linguagem, entendendo-se estas como as regras segundo as quais as frases gramaticalmente correctas se combinam para formar o discurso de forma coesa e coerente.

## 2.2 CONCEPÇÕES SOBRE A LINGUAGEM E SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

### 2.2.1 CONCEPÇÕES SOBRE A LINGUAGEM

Geralmente afirma-se que as discussões sobre as concepções sobre a linguagem são contemporâneas da História da Humanidade, tendo evoluído ao longo do tempo em função do desenvolvimento da ciência e de questões de natureza política e económica, mas é a partir da Grécia Antiga que se começa a fazer uma sistematização das questões discutidas. Desde esta época, passando por Roma até à Idade Média, *a concepção sobre a linguagem girava essencialmente à volta da relação entre linguagem e pensamento* (Ducrot & Todorov, 1982; Mounin, 1970), sendo a questão fundamental de reflexão saber qual a relação entre a realidade, o pensamento e a palavra. A ideia de que a linguagem é a expressão do pensamento continua no séc. XVI, entre os filósofos cartesianos, só que desta vez referem que se trata do pensamento lógico, mas são ainda as leis do pensamento que comandam o uso da linguagem.

Segundo Travaglia (1995: 21), “*as leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica o seu pensamento*”. Portanto, as normas de organização do pensamento constituem as regras gramaticais.

No séc. XX, o aparecimento da Linguística Estrutural e da Gramática Generativa é marcado por uma outra concepção da *linguagem*, segundo a qual esta *é um instrumento de comunicação*, sendo a língua vista como um sistema de signos articulados que se combinam de acordo com determinadas regras, que tem como finalidade a comunicação humana (Travaglia, 1995). Sendo assim, é necessário que todos os falantes estejam de posse desse código para se poderem comunicar, o que implica uma presença muito forte do factor convencionalidade, relegando-se assim para um plano secundário os interlocutores e o contexto social de uso da língua. Travaglia (op.cit) refere que o acto de comunicação resume-se a uma acção de codificação da mensagem por parte do emissor, que a transmite ao receptor através de um canal, sendo esta mensagem posteriormente descodificada e transformada em informação pelo receptor. O esquema formal em que esta concepção se baseia vai fornecer as bases para o ensino de línguas que consiste basicamente no estudo formal da língua, deixando de lado a significação (Roulet, 1978).

Apesar das contribuições que trouxe para a descrição e ensino das línguas, as reacções não se fizeram esperar, sendo a principal crítica o facto de reduzir a língua a um conjunto de estruturas. Dava-se assim dar lugar a uma nova *concepção da linguagem*, em que esta é vista como *processo de interacção*, pois o falante não só exterioriza o pensamento e transmite informação, como também realiza acções e actua sobre o interlocutor (Travaglia, 1995). Considera-se que a linguagem não se limita a enunciados e não pode ser reduzida ao próprio código linguístico, uma vez que também depende de convenções sociais de vária ordem. Assim, a visão estrutural é progressivamente substituída por uma visão comunicativa, onde o sentido e os usos desempenham um papel importante (Brumfit & Johnson, 1991).

Segundo esta nova visão, a língua é, antes de mais, um instrumento de comunicação, isto é, um instrumento com o qual as pessoas fazem alguma coisa de concreto, como perguntar,

convencer, pedir, ordenar, etc. Sem deixar de estudar os aspectos gramaticais da língua, são, no entanto, os seus aspectos comunicativos e semânticos que passam a merecer destaque. Com o aparecimento da Pragmática, Sociolinguística, Psicolinguística e Cognitivismo, surgem as mais diversas concepções que influenciam o ensino e passa-se a dar importância às variedades da língua não-padrão e aos processos de aquisição da linguagem, aceitando-se a diferença e a variedade como um factor normal, conduzindo assim para o aparecimento da abordagem comunicativa e preocupação com a linguagem em uso.

### 2.2.2 CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Quando se fala em teorias de ensino e aprendizagem de línguas, é necessário distinguir entre a aquisição de L1 e de L2, sendo a primeira aquela em que o indivíduo aprende a falar nos seus primeiros anos de vida, ocorrendo a última quando o indivíduo é exposto a uma ou mais línguas depois de adquirir a primeira. Assim, segundo a literatura, no primeiro caso trata-se de um processo de aquisição, intimamente ligado ao desenvolvimento social e cognitivo da criança. Para ilustrar a diferença entre L1 e L2, Klein (1986) apresenta num dos exemplos o uso de deícticos, referindo que o domínio da referência em termos de tempo, local, etc., é adquirido durante o processo de aquisição de L1, pelo que no contexto de L2, o falante não precisa de aprender o mecanismo de contextualização, limitando-se a aprender as palavras particulares que preenchem as diferentes categorias.

Conforme afirma Yalden (1987), tem sido muito comum aplicar as conclusões sobre a aprendizagem de L1 ao contexto de L2, uma vez que as investigações neste área estão mais viradas para as diferentes metodologias de ensino sobre a qualidade do produto linguístico do que sobre o processo de aquisição. Neste contexto, o trabalho de Krashen (1981) assume uma importância fundamental ao explicar o processo de aquisição de L2 entre adultos. Este autor estabelece uma diferença entre os conceitos de *aquisição* e *aprendizagem* de língua segunda, definindo aquilo que ele designa por *language acquisition* (assimilação natural) e *language learning* (estudo formal). Krashen (op.cit) define *aquisição da língua* como um processo natural, informal e espontâneo de desenvolvimento da segunda língua, obtido geralmente em situações reais de interacção, muito semelhante ao usado pelas crianças na aquisição da sua língua materna. Este processo conduz a um conhecimento funcional da língua e não teórico.

Por seu turno, a *aprendizagem da língua* é o estudo formal desta, com base num programa determinado, que transmite ao aluno um conhecimento sobre a língua, mas que nem sempre se transforma em habilidades comunicativas. Um exemplo de aquisição de língua segunda em Moçambique é o que acontece com os indivíduos que trabalham ou estudam na África do Sul, que são bastante fluentes em Inglês como língua de comunicação, mas podem ter dificuldade em usar a língua como instrumento de trabalho, por exemplo para o ensino ou tradução, por lhes faltar o conhecimento reflexivo que estas actividades exigem.

Esta distinção vai ter influência no ensino de línguas, pois, segundo este autor, o ensino de línguas eficaz não é o que se preocupa em transmitir conhecimento sobre a língua, mas aquele que tem em consideração as necessidades comunicativas dos aprendentes. Krashen (1981) considera que a aprendizagem consciente serve como um filtro ou mecanismo de controlo, pois a fluência na produção de discurso baseia-se naquilo que foi apreendido através da comunicação activa, i.e., do *input*<sup>5</sup> recebido, podendo-se posteriormente usar o conhecimento formal para corrigir uma construção errada ou obter melhor fluência. Este autor justifica esta posição ao referir que, para que este filtro funcione, é necessário que o aprendente (i) *tenha tempo* para monitorar o seu enunciado, (ii) *esteja concentrado na forma* e (iii) *conheça a regra*, daí que seja difícil aplicar uma aprendizagem consciente durante o desempenho.

A distinção entre aquisição e aprendizagem é, no entanto, segundo Stern (1983) e Klein (1986), questionável, considerando os dois termos como alternativos, sendo o seu uso diferenciado por razões estilísticas. Stern (op.cit) considera que a terminologia de Krashen (1981) tornou-se popular e valiosa na medida em que fornece um meio para descrever as formas intuitivamente conhecidas de desenvolvimento da língua, mas que a restrição que o uso do termo *aprendizagem* implica como aprendizagem formal deliberada é desvantajosa, além de contradizer os termos usados em Psicologia, que incluem os termos aquisição e

---

<sup>5</sup> O termo *input* é usado na terminologia linguística para designar as informações ou experiências do ambiente linguístico do aprendente proporcionadas pelo uso que os demais fazem da linguagem nas suas interacções e, especialmente, ao comunicar-se com o próprio sujeito. É a sua principal fonte de informação sobre a própria linguagem, cultura e sobre o papel da linguagem na cultura. O *input* linguístico caracteriza uma comunidade ou grupo falante, veicula os seus modelos sócio-culturais e exerce uma pressão socializadora sobre o uso individual da linguagem no interior dessa comunidade ou grupo, visto ser sensível às diferenças sociais (Luque & Villa, 1995).

aprendizagem de Krashen (1981) como diferentes formas de aprendizagem, mais ou menos conscientes.

Klein (1986) considera que a aquisição de L2 é um processo complexo que escapa a uma explicação fácil, argumentando a favor dessa posição através de uma análise crítica a algumas teorias usadas geralmente neste domínio: (i) a *hipótese de identidade*, que considera irrelevante para a aquisição da língua o facto de uma língua ter sido aprendida antes ou depois de uma outra, sendo por isso a aprendizagem de L1 e L2 basicamente o mesmo processo, pelo que nenhuma influi sobre a outra; (ii) a *hipótese contrastiva*, segundo a qual a aquisição de L2 é bastante influenciada pela estrutura de uma língua aprendida anteriormente; (iii) a *teoria de filtro de Krashen*, que distingue entre aprendizagem espontânea e aprendizagem orientada; (iv) as *teorias sobre as variedades dos aprendentes*, que defendem que, qualquer que seja o modo de aquisição, o aprendente deve empregar todos os modos ao seu alcance para efeitos de uma comunicação real; (v) a *teoria da pidginização*, relacionada com o uso de uma L2 que surge especificamente para responder a necessidades de comunicação em determinadas situações. Um exemplo de pidginização no contexto moçambicano é o *fanakalon*, a chamada língua dos mineiros que trabalham na África do Sul. Trata-se de uma língua "inventada" especificamente para permitir a comunicação entre os mineiros de várias nacionalidades, constituída por palavras e expressões de diversas línguas, mas com base inglesa.

Entre estas teorias, que conheceram maior ou menor relevância no ensino de L2 ao longo do tempo, a que me parece caracterizar melhor a abordagem usada na presente pesquisa é a teoria sobre as variedades dos aprendentes, pois remete para uma perspectiva mais ampla e construtivista ao reconhecer a existência de diferenças individuais que deverão ser tomadas em consideração na aprendizagem da língua. Por isso, é necessário que o programa de Português procure explorar a capacidade de criar situações de comunicação real, de acordo com os interesses e necessidades de futuros tradutores, tendo como unidade básica da língua o acto comunicativo na sua totalidade e não a frase.

### 2.2.3 ABORDAGENS E MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS

Roulet (1978) considera haver uma relação estreita entre as concepções sobre a linguagem e as concepções de ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que a descrição da língua influencia a pedagogia da língua. Devido ao âmbito limitado do presente trabalho, a apresentação que se segue é apenas uma breve exposição sobre as abordagens e métodos de ensino de línguas que marcaram as Ciências da Educação no séc. XX, que tem por finalidade servir de base à introdução da Abordagem Comunicativa.

Dada a abrangência dos termos, é pertinente que se faça uma distinção inicial entre os conceitos de *abordagem* e *método*. Embora, muitas vezes, estes termos sejam usados de forma indiscriminada, parece-me importante que se estabeleça uma distinção entre eles, dada a diferença quanto à abrangência que o seu uso implica, corroborando deste modo a caracterização de Leffa (1988), segundo a qual *abordagem* inclui os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem, e *método* o conjunto de técnicas, objectivos, conteúdos e as teorias de referência. Este autor considera que a abordagem varia em função destes pressupostos, apresentando como exemplo o facto de uma visão da língua como resposta automática a um estímulo exigir uma abordagem diferente de uma situação em que se toma como pressuposto que a língua é uma actividade cognitiva que é gerada pela interiorização de determinadas regras.

O presente estudo faz uso dos dois conceitos, sendo o termo *abordagem* usado para referir o enfoque ou a forma de tratamento e desenvolvimento de determinado assunto, ou seja, um processo dependente de contextos específicos, ao passo que *método* designa o plano de acção, as estratégias e os procedimentos definidos para atingir os objectivos pretendidos no processo de aprendizagem e ensino.

#### 2.2.3.1 O Método Tradicional

Durante muito tempo na história do ensino de línguas, a metodologia predominante foi a abordagem tradicional, também chamada de gramática e tradução, que nasce a partir do interesse nas culturas clássicas latina e grega. Segundo Barreira & Moreira (2004) e Marques (1999), a informação ocupa um lugar central na sala de aula, geralmente expositiva, numa

sequência predeterminada que enfatiza a repetição de exercícios com exigência de memorização, não havendo qualquer tipo de interação nem consideração pelo que o aluno aprende fora da escola. Esta abordagem, que consiste basicamente no ensino da segunda língua com base na primeira, dá maior ênfase à palavra escrita, sendo as habilidades de audição e fala praticamente ignoradas, constituindo assim o dicionário e a gramática materiais de aprendizagem básicos.

### **2.2.3.2 O Método Directo**

O método directo foi desenvolvido inicialmente como reacção à abordagem de gramática e tradução, numa tentativa de integrar mais o uso da língua-alvo na instrução. O material é apresentado primeiro oralmente através de gestos ou acções e gravuras, sem recurso à língua materna nem à tradução, e a gramática é ensinada de forma indutiva, sendo as regras generalizadas a partir da prática e experiência com a língua-alvo. A cultura associada com esta língua, considerada um aspecto importante da aprendizagem da língua, é também ensinada indutivamente. Assim, o aluno é colocado num “banho de língua”, procurando-se reproduzir na aula condições tão “naturais” quanto possível para o expor aos factos da língua, procedendo-se depois à sua sistematização (Leffa, 1988).

Este autor considera que, apesar de ainda se dar mais ênfase à língua oral e ao vocabulário do que à gramática, faz-se a integração das quatro habilidades (na sequência ouvir, falar, ler e escrever), e que a principal crítica ao método directo é a interdição do recurso à língua materna, até mesmo como forma de explicação. Contudo, apesar desta crítica, este método ainda é muito popular no ensino de língua estrangeira, dada a preocupação em levar os aprendentes a pensar na língua em estudo, de forma a adquirirem competência comunicativa. Um dos exemplos ilustrativos é o método/livro “Português Sem Fronteiras”, frequentemente usado no ensino de Português como Língua Estrangeira em algumas escolas de línguas em Maputo.

### **2.2.3.3 O método audio-oral/audio-lingual e audiovisual**

Nos anos 50, dois importantes métodos vêm renovar a reflexão e as práticas de ensino de línguas: o *método audio-oral/audio-lingual* e o *método audiovisual*. Embora com origem em



contextos diferentes, os dois métodos apresentam algumas características comuns, como o facto de se basearem nos princípios da Psicologia da Aprendizagem Behaviorista (de Skinner, 1974) e da Linguística Distribucional (de Bloomfield, 1961) (Leffa, 1988).

Baseados no princípio de que a aprendizagem de uma língua é a formação de hábitos, estes métodos consideram que a competência comunicativa é alcançada através de um processo mecânico de imitação, repetição, memorização e exercitação de palavras e frases, com base num processo de estímulo e resposta. Os padrões estruturais são ensinados usando exercícios de repetição, e pouca ou nenhuma explicação gramatical é fornecida, sendo a gramática ensinada de forma indutiva. As habilidades linguísticas são sequenciadas: ouvir, falar, ler e escrever, e desenvolvidas nesta ordem, e o vocabulário é estritamente limitado e aprendido em contexto.

No *método audio-oral/audio-lingual*, o princípio básico é que a língua é fala e não escrita, daí a ideia de “*ensinar a língua não sobre a língua*”, considerando-se que esta se aprendia pela prática, não através de explicitações ou explicações de regras (Leffa, 1988). As críticas a este método têm a ver principalmente com a incapacidade de levar o aprendente a alcançar uma competência comunicativa, dada a dificuldade de passar dos exercícios automáticos de reutilização à expressão espontânea da língua.

O *método audiovisual*, para além da gradação gramatical linear, com exercícios mecânicos, tal como acontecia no modelo audio-oral/audio-lingual, usa imagens impressas para acompanhar os diálogos, como forma de representar as formas linguísticas ouvidas. O laboratório de línguas, pela possibilidade que tem de apresentar gravações de falantes nativos, permitindo assim um contacto com uma pronúncia perfeita, tornou-se um importante recurso. Besse e Porquier (1984) criticam o ensino através de exercícios estruturais, afirmando que todo o ensino sistemático da gramática através de exercícios do tipo estrutural não é um ensino implícito da língua, mas um ensino implícito das regras gramaticais dessa língua; devido à capacidade do ser humano de gerar frases sempre novas, a língua não podia resumir-se a um conjunto de hábitos.

#### **2.2.3.4 O construtivismo no ensino de línguas**

Nos anos 70, as novas orientações no âmbito da Psicolinguística recusam a Teoria Behaviorista (Skinner, 1974), considerando que a aquisição de competências se processa através de uma série de hipóteses onde o erro desempenha um papel importante. Paralelamente, também se assiste ao aparecimento das Ciências da Educação, acompanhado por reformas nos sistemas educativos, fundamentadas nas teorias humanistas e cognitivistas que predominavam agora na Psicologia Educacional (Leffa, 1988).

Com base na ideia de que o conhecimento é construído em ambientes naturais de interacção social, culturalmente estruturados, e que cada aprendente constrói a sua própria aprendizagem a partir de experiências de fundo psicológico que resultam da sua participação activa no ambiente, aliadas a mudanças no domínio das teorias linguísticas, há uma alteração de paradigma no ensino de línguas. A questão do potencial funcional e comunicativo da língua ganha destaque, baseando-se em pressupostos teóricos que têm origem em diferentes áreas disciplinares, como a Filosofia da Linguagem, com os actos de fala, a Pragmática, Sociolinguística e Análise do Discurso.

##### **2.2.3.4.1 O método nocional/funcional**

A teoria de Chomsky (1965) de que a língua é uma actividade mental, pois a força central que guia a aquisição da linguagem é uma estrutura mental inata específica da linguagem humana, vem mudar a concepção de que a língua é aprendida por imitação e memorização, sendo a aquisição da língua vista como uma interacção entre a estrutura mental inata do aprendente com o ambiente linguístico (Dulay et.al., 1982). Esta nova perspectiva, baseada na Psicologia Cognitiva, considera a língua um sistema de signos cujos significados são expressos pela forma, revertendo deste modo a ordem do sistema apresentada pelos estruturalistas. Assim, as regras básicas para exprimir significados, i.e., as estruturas da língua, estão já completas, podendo-se, a partir delas, gerar novas frases seguindo regras transformacionais, por exemplo através de acréscimo, supressão ou mudança de posição de alguns elementos.

Esta visão generativa-transformacional da língua vai influenciar, na década de 70, uma nova abordagem no ensino de línguas, que advoga a ideia de que um indivíduo aprende melhor se

for primeiro exposto a material autêntico que ilustre o uso real da língua, devendo primeiro analisar o contexto e a sua forma de expressão para identificar as suas funções e formas, aplicando depois as regras de transformação em função de novos contextos. É assim que surge assim a *abordagem funcional/nocional* do ensino de línguas, que se centra na maneira como a língua é usada em interacções, ou seja, nas funções e noções das formas usadas, as quais estão directamente relacionadas com a situação de comunicação e intenção do falante.

A existência de uma relação entre as noções e o material linguístico usado para realizar as intenções comunicativas remete para a teoria dos actos de fala de Searle (1969), entendidos como enunciados, que podem não coincidir necessariamente com os limites da frase, produzidos com um determinado objectivo comunicativo e inseridos em determinada interacção verbal. Esta noção de actos de fala está na base do surgimento do ensino de línguas para fins específicos, onde cada unidade trabalha determinada área nocional, por exemplo fazer um convite, convencer alguém, argumentar, etc., dando assim importância à linguagem usando na vida quotidiana, e abrindo lugar a uma metodologia onde se dedica mais atenção às necessidades do aprendente em determinadas situações de comunicação, levando em conta que os significados constroem-se socialmente através da interacção e são influenciados pelo contexto.

#### **2.2.3.4.2 A abordagem comunicativa**

A mudança de ênfase da forma para a mensagem marca a passagem da abordagem funcional/nocional para a comunicativa. Esta abordagem desenvolveu-se nas duas últimas décadas do século XX, associada a uma visão geral do conceito de língua que inclui, não apenas aspectos gramaticais, mas também a capacidade de usá-la de forma apropriada em diferentes contextos. Se até aí a língua era entendida como uma estrutura, uma hierarquia organizada de elementos e unidades linguísticos, passa agora a ser vista como um veículo de comunicação de significados e de interacção social (Roque, s.d.), sendo por isso necessário encontrar uma nova abordagem ao ensino de línguas que desloque a atenção das propriedades gramaticais da língua para as comunicativas. Assim, os programas de língua passam a abordar tanto o nível do texto como do discurso, o que implica uma preocupação com a capacidade de

manipular os mecanismos formais usados na construção do texto, bem como de reconhecer como as frases são usadas na realização de actos de comunicação.

A abordagem comunicativa vai integrar, não só o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, i.e., ouvir, falar, ler e escrever, mas a necessidade de proporcionar aos estudantes habilidades básicas para usar a língua e receber e transmitir informação associada aos diferentes estudos especializados (Brumfit & Johnson, 1991). Assim, esta abordagem implicará necessariamente desenvolver actividades educativas que levem os estudantes a saber usar a língua no discurso, o que significa apresentar a língua de tal forma que permita revelar o seu carácter como meio de comunicação, e assim como algo que varia de acordo com as diferentes situações de comunicação, a cultura a ela associada, o canal de transmissão, a mensagem a transmitir e o género de texto a produzir em função de cada acção da linguagem.

Segundo Edelfhof & Bommel (1980), a abordagem comunicativa em Didáctica de Línguas tem sido objecto de diversas interpretações, tendo alguns autores de manuais posto em destaque o aspecto formal da nova abordagem, resultando daí manuais de características tradicionais, com muitos exercícios baseados nos actos de fala retirados de lições já dadas, enquanto outros privilegiam a pessoa do aprendente e as suas necessidades comunicativas. Por sua vez, Brumfit (1984) considera que, uma vez que não se podem ignorar as situações complexas em que as pessoas aprendem e ensinam, a metodologia de ensino de línguas constitui-se num estudo multidisciplinar, dada a necessidade de considerar todo o ensino e aprendizagem da língua em relação às instituições e práticas existentes. Por isso, antes de qualquer actividade de desenho curricular, será necessário considerar as diferentes variáveis que afectarão directamente a situação de aprendizagem e ensino, tais como as metas gerais da educação, as políticas da educação relativamente ao ensino de línguas, a natureza da situação social que leva a que se ensine uma determinada língua, o contexto situacional geral, bem como os recursos físicos disponíveis, a motivação e atitudes perante a língua, a natureza da experiência prévia de aprendizagem da língua, entre outros factores.

O desenvolvimento de uma competência comunicativa global tem de tomar em consideração conhecimentos, capacidades e atitudes que integrem competências específicas que incluem, para além de aspectos cognitivos, outros de natureza afectiva e social. Portanto, considera-se que um falante possui competência comunicativa numa língua se for capaz de:

- Saber escolher o registo adequado à situação de comunicação;
- Saber escolher o vocabulário adequado à ideia que pretenda comunicar;
- Usar/interpretar determinada expressão em função de aspectos sociais e/ou culturais;
- Usar mecanismos de coerência e coesão na produção de texto oral e/ou escrito próprios da língua em questão;
- Usar estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (por exemplo, em caso de esquecimento momentâneo de uma forma gramatical ou lexical), para permitir a comunicação efectiva e alcançar o efeito pretendido.

Nesta abordagem, consideram-se fundamentais questões relacionadas com variação da língua e normas linguísticas, sociais e culturais no processo de aprendizagem e ensino, constituindo o sentido e as situações de comunicação a base para a planificação de aulas e elaboração de materiais. Trata-se de uma perspectiva em que o ensino está centrado no aluno, onde a descoberta e a resolução de problemas constituem o ponto de partida para a auto-aprendizagem. Espera-se, portanto, que os indivíduos tomem consciência das suas dificuldades e procurem formas de as superar, num processo de elaboração conjunta entre professor e estudantes, daí que os meios não sejam definidos de antemão, dependendo daquilo que forem as necessidades reais dos estudantes.

## **2.3 COMPETÊNCIA COMUNICATIVA**

### **2.3.1 Noção de Competência**

O aparecimento da Linguística Estrutural e Generativo-Transformacional faz surgir o conceito de competência, o qual é usado com diferentes sentidos pelos vários autores conforme o meio profissional de cada um, não existindo, portanto, uma definição única do que significa. O termo foi usado pela primeira vez na área da Linguística, introduzido por Chomsky, em 1965,

para referir a capacidade inata e universal que todo o falante possui, que se concretiza num conhecimento da gramática que lhe permite reconhecer frases gramaticais e agramaticais.

Embora não sendo equivalentes, os conceitos de *competência* e *performance* introduzidos por Chomsky derivam dos conceitos de Saussure de língua e fala, os quais designavam, respectivamente, o sistema da língua como entidade social partilhada pela comunidade linguística e o uso concreto, individual, desta língua em cada situação específica. Esta teoria, embora subsequentemente modificada relativamente à sua forma original, proporcionou um forte estímulo para o desenvolvimento da pesquisa na área da Linguística e Sociolinguística relativamente ao uso, aquisição e aprendizagem da língua.

O aspecto central na teoria de Chomsky é que a *competência* representa o conhecimento gramatical homogéneo interiorizado por parte da comunidade falante, sendo a *performance* a realização concreta deste conhecimento por qualquer falante normal. Retoma-se, assim, a questão da universalidade da língua já abordada em fases anteriores da história das ciências da linguagem, principalmente na Gramática Geral e Racional de Port-Royal, cuja finalidade era atingir a língua ideal, universal, lógica, sem equívocos nem ambiguidades, que permitisse garantir a unidade de comunicação entre todos os seres humanos (Mounin, 1970). Estas concepções seguem uma visão puramente psicolinguística, sendo bastante valiosas quando se pretende estabelecer princípios gerais aplicáveis à linguagem humana, que não se prendam à descrição de uma língua particular, revelando-se, no entanto, sem expressão quando se consideram outras dimensões que entram em jogo no uso da língua em interação.

Subsequentemente, o termo *competência* passa para o domínio da Psicologia (no âmbito de estudos sobre Psicologia do Desenvolvimento, da Aprendizagem e de capacidades e habilidades cognitivas, psicomotoras e afectivas) e da Sociologia do Trabalho (com o aparecimento de tendências viradas para a multi-funcionalidade e polivalência dos trabalhadores e valorização dos seus conhecimentos e saberes não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado) (Ramos, 2002). No entanto, é no domínio da educação escolar que a noção de *competência* assume maior importância a partir de finais da década de 90, inspirada na teoria construtivista, devido principalmente aos trabalhos de

Perrenoud (1999), onde surge como uma dimensão importante para a mudança da escola com vista a romper com a lógica disciplinar instituída, combater o insucesso escolar e promover a igualdade de oportunidades, ganhando deste modo um lugar de destaque na reorganização curricular (Silva, 2003).

Ramos (2002) estabelece uma relação entre *qualificação e competência*, designando aquela o potencial cognitivo (teórico e prático) obtido através de um processo de aprendizagem formal, e que atribui ao indivíduo as condições necessárias ao desempenho de funções específicas, ao passo que “competência” é a capacidade que cada indivíduo possui para transformar o seu potencial cognitivo, i.e., a sua qualificação, em desempenho, graças às habilidades, conhecimentos e atitudes acumulados desde a sua formação. Assim, a qualificação exige a necessidade de planificar e organizar a educação escolar com vista a garantir a adequação entre as exigências do sistema ocupacional com as do sistema educacional. Neste contexto, cada indivíduo tem de adquirir um conjunto de competências exigidas pelo mercado de trabalho, cuja certificação lhe garante a empregabilidade, dependendo o sucesso da responsabilidade individual. Deste modo, devido à forte pressão que parece haver da economia sobre a educação, estabelece-se uma relação entre trabalho e educação, que faz com que entrem no campo pedagógico noções como produtividade, competitividade e estratégia de empregabilidade, sendo a qualidade da educação julgada em função de critérios do mercado.

As implicações desta noção de competência no âmbito pedagógico remetem para a consideração das diferenças e particularidades individuais, o que coloca o aprendente no centro do processo de ensino como sujeito da aprendizagem e da construção do conhecimento, devendo o currículo destacar a experiência concreta dos sujeitos como situações significativas de aprendizagem (Ramos, 2002). Esta ideia segue a visão de Perrenoud (1999:21), para quem “*as competências são aquisições, aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie*”, rejeitando assim a ideia de que as competências estariam associadas à necessidade de exprimir determinados objectivos, de que exista uma oposição entre competência e desempenho, e de que a competência seria uma faculdade genérica ou uma potencialidade de qualquer ser humano.

Esta ênfase nas diferenças e particularidades individuais e na autonomia do indivíduo está na base da chamada “*Pedagogia das Competências*” (Vd. 1.3.3), que pode ser entendida como aquela em que, “*em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efectuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações*” (Ramos, 2002: 221). Nesta perspectiva, construir uma competência significa aprender a identificar e encontrar os conhecimentos pertinentes, mas estes não podem ser mobilizados de maneira automática, sendo tarefa do ensino propor situações diversas em que eles se possam tornar recursos para que os aprendentes consigam dar respostas eficazes a problemas concretos (Perrenoud, 1999).

### 2.3.2 Noção de Competência Comunicativa

O conceito de *competência comunicativa* surge da reacção de Hymes (1966) contra a inadequação da distinção clássica de Noam Chomsky (1965) entre *competência* e *performance*, por considerar que se afasta das características sócio-culturais que devem ser tomadas em consideração na descrição da língua. Esta crítica tem a ver com o facto de que, quando se refere ao desempenho como o uso real da língua em situações concretas, está-se a afirmar que apenas em condições ideais é que este reflecte a competência, o que não é verdade (Hymes, 1972). Este autor refere ainda que a concepção que Chomsky (op.cit) transmite é uma imagem abstracta de um indivíduo isolado e não de uma pessoa num mundo real. Considerando que é possível que uma frase imperfeita em termos gramaticais possa reflectir uma forma bem sucedida de um acto social, Hymes (op.cit) dá uma dimensão social à definição chomskiana, acrescentando a palavra *comunicativo* ao termo *competência*, numa clara demonstração de uma preocupação com o uso da língua. Assim, não basta o indivíduo aplicar e usar as regras gramaticais da língua, necessitando também de conhecer e saber usar as regras do discurso específico da comunidade onde está inserido. Hymes, ao contrário de Chomsky, desenvolveu uma teoria de ensino e aprendizagem baseada na concepção de que, ao adquirir a competência comunicativa, o falante adquire também conhecimentos e habilidades para o uso da língua.



Hymes (1972) considera que os membros de uma comunidade linguística partilham uma competência de dois tipos: um saber linguístico e um saber sociolinguístico, ou seja, um saber conjugado das normas gramaticais e normas de uso. Assim, na sua opinião, é mais pertinente estender a análise dos fenómenos de linguagem ao estudo da organização e da utilização dos recursos de fala dos membros das comunidades linguísticas, seus reportórios verbais, seus modos de fala nas situações mais diversas da interacção humana através da palavra, aproximando os estudos linguísticos de uma perspectiva social e concreta das relações humanas.

Roque (s.d.) afirma que, para que um falante tenha sucesso nos seus actos de comunicação, não basta que esteja atento apenas à correcção do sistema formal da língua, necessitando também de ser capaz de processar simultaneamente muitas outras informações, algumas das quais de natureza não linguística, relacionadas com a situação de comunicação em si ou com convenções e regras de carácter social, que podem incluir, para além de expressões ou formas específicas de falar, gestos, atitudes corporais, etc. É esta competência que permite interpretar correctamente um acto de fala presente numa pergunta de retórica como "*Não está quente cá dentro?*" como sendo uma frase imperativa e não interrogativa. Esta situação vem corroborar a ideia de Littlewood (1981), segundo a qual a estrutura oracional é mais estável, enquanto que a sua função comunicativa é variável, dependendo de factores relacionados com a situação e o contexto social.

Canale & Swain (1980) ampliam o conceito de competência comunicativa desenvolvido por Hymes (1972), considerando que esta comporta quatro dimensões principais:

- 1- **A competência gramatical ou linguística** – que inclui o conhecimento de regras gramaticais (estrutura sintáctica, lexical, fonológica, semântica, etc.). Para estes autores, o domínio da estrutura gramatical permite ao falante formar frases aceitáveis, principalmente o sentido literal dos enunciados.
- 2- **A competência sociolinguística** – refere-se à capacidade que o falante tem de saber adequar o seu discurso ao contexto sociolinguístico em que se encontra, em função de

factores contextuais como estatuto dos intervenientes e finalidade, normas e convenções da interacção.

- 3- A **competência discursiva** – que inclui o conhecimento da estrutura textual e de como combinar formas gramaticais e sentidos para atingir textos coesos de diferentes tipos. O homem comunica não através de frases ou palavras isoladas, mas através de unidades discursivas maiores, os textos, que, para serem eficazes, devem constituir-se em entidades complexas, revelando coesão quanto à forma e coerência quanto ao significado. Este objectivo é, geralmente, alcançado através do uso apropriado de certos elementos linguísticos, como é o caso dos conectores.
  
- 4- A **competência estratégica** – que inclui estratégias de comunicação e recursos variados, verbais ou não verbais, para compensar quebras de comunicação originadas por certos ruídos durante o acto verbal, e manter uma eficácia comunicativa.

Segundo estes autores, os aprendentes só adquirem competência comunicativa se ficarem expostos, de maneira uniforme, a todas as quatro formas de competência. Pode-se perceber aqui a tentativa de transformação deste conceito, de natureza essencialmente teórica, em unidades pedagogicamente manipuláveis, que poderiam servir de base para um plano curricular e prática na sala de aula.

Um outro termo que também por vezes é usado como alternativa a **competência**, e que surge relacionado com questões de bilinguismo e de ensino de língua segunda, é o de **proficiência**, entendendo-se esta, segundo Baltar (2004), como a capacidade de um falante que possui um reportório verbal numa língua, cuja complexidade está em correlação aproximativa com a gama funcional, ampla ou reduzida, desta língua nos diferentes grupos de que ele é membro. Embora este termo amplie um pouco a noção de competência para além do saber gramatical de Chomsky, parece-me que a definição de Canale & Swain é mais produtiva para o presente estudo, pois o que se pretende que os estudantes atinjam no fim da formação é, parafraseando Baltar (op. cit), a capacidade de mobilizar saberes das mais variadas ordens, desde a apropriação dos elementos co-textuais dos géneros textuais: unidade composicional, unidade

temática e estilo ou escolha das unidades linguísticas a serviço da textualização, até à apropriação dos elementos contextuais que envolvem uma actividade de linguagem: o conhecimento do ambiente discursivo onde se dá a interacção, o conhecimento das posições de sujeito dos interlocutores, etc., ou seja, a competência na comunicação para a comunicação (Baltar, op. cit).

Esta nova visão do acto de comunicação remete para a importância do contexto sócio-cultural no estudo da língua, ou seja, para o desenvolvimento de novas competências na área do social: a competência sócio-cultural, que implica um certo conhecimento histórico-cultural da comunidade que usa a língua, e a competência social, que pressupõe a necessidade de o aprendente se interrelacionar com o outro, evitando-se assim a possibilidade de isolamento em *ghetos* culturais, onde predomine a cultura-língua-mãe (Roque, s.d.).

Este facto constitui um aspecto importante para o ensino do Português em Moçambique pois, dado o seu estatuto de língua oficial, que coexiste com muitas outras línguas nacionais que desempenham diferentes funções, a sua aquisição pode implicar um processo de aculturação mais ou menos violento se não comportar uma componente que integre, além de conhecimentos, valores, hábitos, atitudes e crenças perante a língua. Isso demonstra, mais uma vez, a importância de programas de Português que valorizem não só a competência linguística, como também a sociolinguística, a discursiva e a estratégica.

Valentim (1997) considera que a escola funciona como uma forma de homogeneização da diversidade cultural, linguística e étnica, em que se ensina a todos a mesma língua, a mesma história, a mesma geografia e elementos simbólicos capazes de produzir coesão (Valentim, 1997). No entanto, no caso de Moçambique, se bem que a língua oficial seja de facto um elemento de coesão, o processo de homogeneização é dificultado pela coexistência entre esta língua e as nativas, sendo por isso necessário analisar os papéis que cada uma delas desempenha na realização das diferentes actividades sociais (educação, prestação de serviços, comunicação, cultura, etc.).

Firmino (2002:21) afirma que “*apesar da ideologia da africanização e da autenticidade que dominou os debates sobre a questão linguística em África, as línguas ex-coloniais permaneceram e até avançaram como línguas de prestígio e propícias para as actividades institucionais (...)*”, referindo ainda que o debate sobre a coexistência entre estas línguas parece ter negligenciado aspectos que reflectem o desenvolvimento real das práticas linguísticas em África, impedindo de reconhecer as tendências sociais e linguísticas em curso.

Por outro lado, Dias (2002) considera, citando Hudson (1991), que a desigualdade linguística, vista como diferença no uso do sistema linguístico e reflexo de certas relações sociais entre os falantes, cria estereótipos a partir dos quais se avaliam os conhecimentos dos alunos, o que explica os problemas que enfrentam aqueles que usam formas não padronizadas. Considerando que Moçambique tem uma sociedade linguística e sócio-culturalmente bastante heterogénea, a programação de aulas de língua tem de fazer apelo aos princípios da metodologia comunicativa do ensino de línguas por forma a tomar em consideração os diferentes tipos de estudantes com diferentes habilidades, atitudes e objectivos com vista ao desenvolvimento de uma competência que se possa considerar realmente comunicativa.

### **2.3.3 Pedagogia por Competências**

O termo *competência* tem sido muito usado no âmbito de políticas e pesquisas em educação, tendo o seu uso ficado muito vulgar no vocabulário de professores e outros profissionais da educação, embora só em alguns casos se conheça o seu significado real e as suas consequências práticas. Assiste-se assim a uma vaga de reformas que têm como ponto de referência a chamada *abordagem por competências* ou *pedagogia das competências*, dando lugar ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e a um debate sobre *modelos de competências* a desenvolver, que se torna o centro das atenções a nível global, inclusivamente em Moçambique, envolvendo não só profissionais da educação, como também entidades do governo, empresários e a sociedade em geral.

Barreira & Moreira (2004) consideram que o termo *competência*, que adquire diferentes usos sociais nos vários campos onde é utilizado, também assume diversos sentidos em Ciências da Educação, que têm como componente comum o facto de incluírem (i) os saberes (conteúdos,

recursos ou conhecimentos, disciplinares ou não); (ii) as capacidades do domínio cognitivo, afectivo ou psico-motor (poderes ou aptidões de saber fazer alguma coisa, de saber estar e saber tornar-se); e (iii) as situações, entendidas como a resolução de problemas apresentados pelo contexto. Assim, “ser competente” implica ter conhecimentos, saber fazer, saber estar, saber tornar-se e saber resolver problemas em contexto, integrando saberes e capacidades (op.cit).

Um dos autores de referência no campo educacional é Perrenoud (1999) que, ao defender um ensino voltado para a construção de competências, considera que se devia substituir a reflexão especulativa e idealista que preside à elaboração dos currículos escolares por uma transposição didáctica<sup>6</sup> transdisciplinar apoiada numa análise realista das situações da vida, articulando-se a educação escolar com os contextos de trabalho mais vastos. Segundo ele, “*a escola só pode preparar para a diversidade do mundo trabalhando-a explicitamente, aliando conhecimentos e savoir-faire a propósito de múltiplas situações da vida de todos os dias*” (Perrenoud, 1999: 75). Os currículos por competências, na visão de Perrenoud, devem construir uma relação com o saber em que os conhecimentos estejam sempre baseados em competências cuja descrição deve partir da análise de situações e da acção.

Ao usar-se uma pedagogia por competências, o processo de aprendizagem e ensino ultrapassa a simples repetição do que foi dado na aula, procurando-se resolver problemas em contexto e integrar os conhecimentos adquiridos. Para isso, é necessário distinguir entre competências essenciais (desenvolvidas na área do saber de cada disciplina) e competências transversais (mais gerais e interdisciplinares, que podem provir de meios exteriores à escola) (Barreira & Moreira, 2004). Segundo este autor, os saberes podem ser transmitidos ou ensinados, ao contrário das competências, cujo domínio depende do esforço e empenho do aprendente durante a resolução de um problema, cabendo ao professor proporcionar condições de aprendizagem para que ele se possa tornar competente. Para isso, deverá ter em consideração os recursos ou suportes a utilizar, as tarefas a executar e as instruções para a execução da

---

<sup>6</sup> *Transposição didáctica* é a passagem de um saber de referência a um conhecimento a ensinar, pois os conteúdos de ensino não são propostos na sua forma acabada, mas adaptados em função da experiência dos aprendentes e do seu grau de desenvolvimento intelectual, sendo estruturados de forma a estimular o interesse e facilitar a sua compreensão (Landshere, 1994).

tarifa, constituindo assim as competências um meio e não um fim em si. Considera-se que um aprendiz adquiriu uma competência quando, recorrendo aos saberes e capacidades, consegue dar resposta a um problema surgido numa determinada situação, daí que o contexto assumia uma importância primordial na pedagogia por competências.

Embora não haja consenso relativamente à institucionalização do modelo de competências, há três aspectos geralmente aceites, nomeadamente: (i) a necessidade de estabelecer acordos sobre sistemas de reconhecimento das competências profissionais de um indivíduo que não se baseiem nos diplomas educacionais; (ii) a necessidade de os sistemas serem geridos de modo a desenvolver competências profissionais; e (iii) a necessidade de se oferecer aos indivíduos igual oportunidade para o desenvolvimento das suas competências ao longo da sua carreira (Ramos, 2002). Este posicionamento mostra que o conceito de *competência* está a ganhar uma certa hegemonia no âmbito do currículo, podendo ser tomado como justificativa para uma educação baseada em competências, sendo o modelo de competências a considerar no desenvolvimento curricular obtido através da análise de situações em que os estudantes experimentam problemas verdadeiros. Ramos (op.cit) considera que um tal método baseado em problemas, ou, conforme colocado no presente estudo, na análise de erros, remete para uma pedagogia de competências por excelência, pois procura combinar conhecimento, habilidades e atitudes em situações autênticas ou muito parecidas com a realidade.

#### **2.3.4 A Competência Comunicativa na Formação de Tradutores e Intérpretes**

A *competência comunicativa*, além de ser considerada uma competência básica transversal na definição do perfil do graduado da UEM, por se definir como a habilidade de interpretar, exprimir e negociar significados, assume-se como uma competência fundamental no caso dos estudantes do Curso de Tradução, cuja actividade gira essencialmente em torno da língua. Embora o conceito de competência comunicativa tenha sido inicialmente proposto no âmbito do ensino de uma L2 ou LE, aplica-se ao ofício de traduzir por ser o principal indicador da qualificação<sup>7</sup> de um tradutor, constituindo, por conseguinte, o desenvolvimento desta

---

<sup>7</sup> O termo *qualificação*, à semelhança do de *competência*, é polissémico, sendo interpretado em função do âmbito de utilização. Neste contexto, e em conformidade com a distinção estabelecida em 2.3.1 entre estes dois termos, *qualificação* refere-se ao conjunto de atributos de um indivíduo que o habilitam a exercer determinada profissão,

competência a principal responsabilidade de um curso superior que tenha como função qualificar tradutores e intérpretes para um mercado multilingue e multicultural.

Assim, no caso específico da tradução, define-se como *competência comunicativa* a capacidade de um indivíduo adequar a língua aos diversos meios e saber redigir bem qualquer tipo de texto, desde um artigo académico a um texto publicitário, devendo estar bastante familiarizado com os termos específicos de cada área, além de ter de possuir um vasto domínio cultural nas duas línguas. Isto implica que o tradutor tem de possuir uma boa competência gramatical e sociolinguística, mas é a competência discursiva e a estratégica a que mais se evidencia, dada a necessidade de “negociar” sentidos para encontrar equivalências num mundo em que cada vez mais novas relações e práticas sociais e instrumentos de trabalho (electrónicos, impressos, etc.) vão surgindo.

Por isso, é importante que os estudantes deste curso possuam um domínio de língua que lhes permita estruturar o discurso de forma coerente, respeitando os aspectos de carácter léxico-sintáctico e pragmático. Para que os programas de Português respondam efectivamente às necessidades dos estudantes, é necessário que tenham em conta as três componentes essenciais que devem constituir um programa: o **conteúdo** (centrado em estruturas semântico-gramaticais, situações de comunicação, temas, noções e diferentes funções ilocutórias), o **processo** (uso geral para fins comunicativos, o que inclui actividades mais globais, cognitivas e criativas que vão além da simples análise e correcção gramatical) e o **produto** (centrado no uso das diferentes capacidades para uma comunicação efectiva).

A competência linguística, por si só, não leva à competência comunicativa, sendo por isso necessário desenvolver estratégias e habilidades comunicativas a partir do uso real da língua, daí a importância dos erros, vistos como produtos naturais do processo de desenvolvimento de habilidades comunicativas. O aprendente tem de dominar as formas, os significados e as funções da língua e ser capaz de adaptá-los aos contextos, levando em consideração o processo de negociação do significado. Uma vez que a competência de um indivíduo só se

---

ou seja, à capacidade de resolver rápida e correctamente problemas complexos que surgem no exercício da sua actividade profissional, utilizando determinadas competências adquiridas através da aprendizagem.

revela através do desempenho de tarefas específicas de determinado cargo, efectuou-se o presente trabalho de caracterização do conhecimento linguístico dos estudantes com base em traduções elaboradas por eles, com vista à apresentação de uma proposta de um programa de formação. Este trabalho visava fundamentalmente:

- Avaliar o desempenho e as lacunas dos estudantes, por forma a dar conta das suas necessidades, tendo em conta as qualificações e competências exigidas para o exercício do ofício de tradutor, o que vai ajudar na definição de objectivos, materiais e metodologias de ensino para o programa de formação;
- Monitorar o progresso dos estudantes relativamente ao perfil do graduado definido e determinar as componentes que necessitem de reforço.

A planificação de programas e a elaboração de materiais para o ensino de Português no contexto do ensino superior em Moçambique é uma área pouco documentada, sendo esta tarefa dificultada pela complexa situação linguística que caracteriza os estudantes do Curso de Tradução de uma maneira particular. Trata-se de estudantes que estão a usar duas línguas de trabalho, o Português e uma língua estrangeira, com todas as implicações educacionais e sociolinguísticas que daí resultam.

Em Moçambique, o Português aparece em coexistência com cerca de vinte línguas nacionais, assumindo-se, além do seu estatuto de língua oficial, também como a língua da unidade nacional, embora seja falado apenas por uma minoria da população. De acordo com dados do Recenseamento Geral da População de 1997 (INE, 1997), o Português é falado por 39,6% dos moçambicanos (97% em Maputo), dos quais 6,4% (25% em Maputo) como língua materna. A nível da educação, funciona como meio de acesso às outras áreas de conhecimento, mas também como disciplina curricular.

A situação de contacto cria diferentes contextos de aprendizagem, o que vai ter consequências em todos os níveis do conhecimento da língua por parte dos estudantes. Alguns profissionais consideram que, dadas as condições em que o Português é ensinado em Moçambique



(algumas crianças só têm contacto com a língua quando entram para a escola), assume por vezes características de uma língua estrangeira. Num artigo publicado em 1999<sup>8</sup>, Isabel Leiria refere que a noção de Língua Segunda (L2) deve aplicar-se para classificar a aprendizagem e o uso de uma língua não nativa dentro de fronteiras territoriais onde essa língua tem função reconhecida, ao passo que o conceito de Língua Estrangeira (LE) usa-se para caracterizar a aprendizagem e o uso em espaços onde essa língua não tem estatuto sócio-político. De uma maneira geral, a L2 funciona como língua oficial e é a língua de ensino, sendo indispensável para a obtenção de benefícios sociais e económicos.

Outra distinção que se faz no artigo acima é que a L2 pode ser aprendida fora do contexto da escola, havendo por isso bastante *input*<sup>9</sup>, ao passo que a LE é aprendida geralmente através do ensino formal, longe do contexto espacial onde se fala, sendo a falta de *input* compensada através de textos autênticos (em oposição a textos elaborados para fins pedagógicos). Esta distinção parece relevante para o contexto moçambicano, pois ajuda a compreender a razão por que, em algumas situações, o ensino do Português em Moçambique segue metodologias de ensino de língua estrangeira. Segundo Lopes (2004:71), "*Tipicamente, uma língua segunda é adquirida num ambiente em que é realmente falada, como acontece com o Português em partes de Moçambique*". Este autor refere ainda não haver uma linha divisória nítida entre a aquisição de língua materna e a de língua segunda, uma vez que, muitas vezes, esta começa antes de terminar a primeira, acabando por se criar uma sobreposição entre as duas, o que afecta a sua competência gramatical, bem como todo o processo de aprendizagem e ensino que se processa em Português.

Uma outra definição proposta por Lopes (2004), é que se considere como língua estrangeira aquela que o falante não usa na sua vida diária, e que é aprendida na escola como uma disciplina. Embora concorde, de uma maneira geral, com esta definição, não me parece que se possa aplicar tal distinção de forma tão linear, se se considerar que, em muitos contextos, a língua estrangeira pode ser aprendida fora do contexto escolar, ou que os aprendentes podem preferir aprender a língua directamente na fonte. É o que acontece quando um indivíduo vai

---

<sup>8</sup> Comunicação ao 1º Congresso de Português Língua Não-Materna, realizado em Outubro de 1999.

<sup>9</sup> Sobre este conceito ver 2.2.2.

aprender inglês na África do Sul, por exemplo, para ter acesso a um *input* mais variado e adquirir uma melhor competência comunicativa. Por outro lado, a actual mobilidade das pessoas e a existência de variados meios tecnológicos permite que um individuo possa ser fluente em mais do que uma língua não materna, assim como também é possível encontrar erros de competência em falantes maternos de uma língua, cuja explicação não se compreende facilmente dado o variado *input* a que o falante tem acesso.

Esta reflexão torna-se pertinente no âmbito deste estudo, considerando a complexa realidade linguística do país, pois explora a noção de contexto de aprendizagem, o que permite compreender as oportunidades de aprendizagem que se colocam aos estudantes constituídos como objecto do presente estudo, e assim os factores que determinam a sua competência comunicativa.

Conforme já foi referido, os quatro tipos de competência definidos por Canale & Swain revelam-se muito importantes nesta área de estudos, pois os aprendentes precisam de (i) conhecer a estrutura formal das línguas de trabalho para poderem estabelecer a equivalência entre os dois códigos (competência linguística); (ii) adequar os enunciados à forma e ao contexto (competência sociolinguística); (iii) combinar o conteúdo e a forma na construção de textos, reconhecendo que, embora se traduza em pequenas unidades de sentido, estas constituem um todo, cuja unidade é necessário respeitar (competência discursiva); e (iv) saber adequar o texto à língua de chegada, de forma a que soe o mais natural possível para os falantes nativos dessa língua, considerando a relação entre o significado literal e a intenção do autor do texto, o que implica a escolha de estratégias de comunicação que podem ir desde a paráfrase ao empréstimo (competência estratégica).

O novo paradigma no ensino de línguas remete para uma mudança de enfoque da frase como unidade no ensino de línguas para o uso de frases em combinação. Para dar conta deste aspecto, Widdowson (1978) propõe uma distinção entre *análise textual* (estudo das propriedades formais de um enunciado com base na análise das combinações e interligações entre frases) e *análise do discurso* (estudo da forma como as frases são colocadas para um uso comunicativo na realização de actos sociais). No primeiro caso, trata-se de ver como um texto

opera o código linguístico além dos limites da frase, ou seja, como as frases se combinam e se interligam através dos elementos formais da língua, ao passo que o segundo faz apelo à noção de actos de fala, i.e., à forma como as formas linguísticas são usadas para realizar acções sociais como dar ordens, fazer/recusar pedidos, etc., usando categoriais linguísticas como frases declarativas, interrogativas, imperativas, etc. (Labov, 1969, apud Widdowson (1978)).

Tanto a análise textual como a análise do discurso implicam actividades de leitura e comentário do texto para detecção das suas articulações intertextuais e extratextuais e identificação da natureza simbólica da linguagem e das suas peculiaridades distintivas, o que significa decompor, captar e descrever os elementos que integram o todo para descobrir o tipo de composição estrutural, as articulações temáticas, os recursos estilísticos, etc. (Reis & Adragão, 1992). Compreende-se assim que o texto não deve ser visto como uma mera sequência de frases, funcionando antes como uma unidade de nível superior cuja coerência é em parte assegurada pela existência de unidades articuladas segundo regras combinatórias específicas (Reis & Adragão, op.cit.). Isso implica uma natureza que comporta uma dimensão semântica (representação do sentido propriamente dito), sintáctica (modo de articulação sintagmática dos signos) e pragmática (efeito sobre o seu receptor).

A capacidade de trabalhar um texto e reconhecer a sua coerência formal e semântica constitui uma competência fundamental para os estudantes do Curso de Tradução e Interpretação, daí que este aspecto terá de ser considerado no desenho do programa de Português a ser proposto, justificando-se assim o facto de este estudo considerar como aspectos centrais numa abordagem comunicativa do ensino de línguas a exploração dos actos de fala e a análise do texto e do discurso, uma vez que a língua tem de ser considerada em relação ao contexto em que é usada.

## **Capítulo 3**

### **MICRO-ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O CONHECIMENTO LINGUÍSTICO DOS ESTUDANTES**

## CAPÍTULO 3 – MICRO-ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O CONHECIMENTO LINGUÍSTICO DOS ESTUDANTES

### 3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

O Curso de Tradução e Interpretação, com as variantes de Inglês e Francês, foi introduzido no âmbito da reforma curricular realizada na FLCS, e destinava-se a formar profissionais para a área de tradução para diversos sectores da sociedade, desde organismos públicos e privados a organizações e outras entidades. Os requisitos para ingressar neste curso incluíam a aprovação no exame de admissão de Português e Inglês ou Francês, esperando-se que os estudantes tivessem um bom domínio de ambas as línguas de trabalho, principalmente de Português, como língua de chegada ou língua-alvo (LA).

Contudo, a constatação de problemas generalizados em tradução fez com que se levantasse imediatamente a necessidade de uma acção instrucional para reduzir as discrepâncias, baseada na identificação de áreas problemáticas. Numa primeira fase, o levantamento de erros incluía todos os trabalhos produzidos durante as aulas, os quais iam sendo classificados e sistematizados para posterior utilização na planificação das aulas, principalmente de Tradução/Português VII e VIII, com vista à correcção dos problemas verificados. No entanto, dada a grande quantidade de ocorrências, o trabalho acabou por se revelar uma tarefa muito difícil e morosa, tendo levado ao redimensionamento do objecto de pesquisa.

É assim que esta pesquisa acabou tomando como base do levantamento de erros textos traduzidos no âmbito do Projecto de Culminação de Estudos, tendo a análise considerado factores não só de carácter textual, mas também discursivo e pragmático, atendendo à finalidade a que se destinam. De uma maneira geral, estes textos demonstram um conhecimento de regras gramaticais do Português e de procedimentos e estratégias de tradução, mas falta-lhes aquilo que em Teoria da Tradução se designa por “qualidade do texto de chegada”.

O termo “qualidade”, em tradução, pode designar vários aspectos, desde a conformidade com as especificações (por exemplo, na tradução de um poema, refere-se ao cumprimento, não só

de normas ortográficas e gramaticais, mas também de aspectos como rima e métrica), à adequação para o uso a que se destina, e o facto de satisfazer as expectativas do cliente ou permitir uma comunicação efectiva.

### 3.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO DOS ESTUDANTES

#### 3.2.1 Natureza da população

A metodologia de amostragem utilizada baseou-se num critério de amostragem intencional, caracterizada como um tipo de amostragem não aleatória que se subordina aos objectivos do pesquisador para a selecção de membros da população que irão fornecer informação, os quais apresentam características consideradas típicas ou representativas da população. Segundo Gil (1999), embora as informações obtidas a partir deste tipo de amostragem possam não ser generalizáveis para a totalidade da população, podem proporcionar elementos necessários para a identificação do objecto em estudo, devendo, no presente caso, fornecer dados para servir como exemplo para delinear um programa de Português a ser usado nos próximos cursos.

Este aspecto justifica o facto de que, apesar de não se terem considerado todos os erros que ocorrem entre os estudantes do Curso de Tradução, e de nem todos terem sido seleccionados como sujeitos da pesquisa, poder propor-se um programa desenhado com base em áreas críticas detectadas numa pequena amostra, que pode ser usado a nível de todo o curso.

Como o estudo se baseia na minha própria experiência, optei por seleccionar como amostra para a minha pesquisa os estudantes do 4º ano do Curso de Tradução e Interpretação da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, por serem quase todos estudantes com quem trabalhei na cadeira de Prática de Tradução, sobre quem fui recolhendo dados durante as aulas. Isso significa que a minha percepção sobre o seu nível de conhecimento de Português não se baseia apenas nos resultados do levantamento de erros, mas em todo o processo de tradução, correcção e *feedback* ao longo das aulas. Assim, de entre todo o universo de estudantes finalistas do curso acima referido, foram seleccionados indivíduos com base em determinadas características relevantes para a pesquisa,

nomeadamente o facto de terem produzido textos que, à partida, apresentavam erros de natureza gramatical, lexical e de produção textual, e que pareciam indicar deficiências em termos de competência comunicativa.

**Tabela 2: Caracterização sociolinguística dos informantes**

	Variáveis	Total	%
<b>Naturalidade</b>	Maputo	14	53,8
	Gaza	4	15,3
	Inhambane	1	3,8
	Sofala	2	7,6
	Tete	1	3,8
	Nampula	2	7,6
	Cabo Delgado	1	3,8
	Outra	1	3,8
<b>Idade</b>	< 21	0	0
	> 21	26	100
<b>Língua Materna</b>	Português	12	46,1
	Changana	3	11,5
	Ronga	2	7,6
	Ronga/Changana	2	7,6
	Bitonga	1	3,8
	Chopi	1	3,8
	Sena	1	3,8
	Nyngwé	1	3,8
	Macua	1	3,8
	Português/Língua Bantu	2	7,6
<b>Língua de Comunicação</b>	Português	23	88,4
	Português/Língua Bantu	3	

De acordo com os dados resumidos na Tabela 2 acima, a população-alvo do estudo era constituída por 26 estudantes finalistas do Curso de Tradução e Interpretação da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Eduardo Mondlane, dos quais 21 eram da variante de Inglês e 5 de Francês. Todos os informantes tinham idades acima dos 21 anos, e mais de metade provinha da província de Maputo (53,8%). Dos 26 estudantes inquiridos, 12 tinham como língua materna o Português, estando os restantes distribuídos por 8 línguas. O Português constitui a língua de comunicação de todos os estudantes da amostra, apesar de quase todos (à excepção de um) falarem pelo menos uma língua nacional, que usam nos diferentes papéis sociais que têm de desempenhar na sua vida diária. Nesta caracterização dos

informantes não foram incluídos dados sobre o sexo por esta variável ter parecido irrelevante para os objectivos pretendidos.

O facto de todos os estudantes inquiridos usarem o Português como língua de comunicação pode dever-se, provavelmente, ao facto de que, em contextos de língua segunda, esta serve como língua franca ao nível do país, na medida em que funciona, segundo Lopes (2004), como uma *língua de comunicação mais ampla* entre falantes de diferentes línguas maternas (termo associado ao factor de hereditariedade por via sanguínea<sup>10</sup>) ou vernaculares (termo referente a localidade). Este autor refere ainda que a característica das línguas de comunicação mais ampla é “*facilitarem a comunicação inter-étnica em áreas ou países multi-étnicos, e conseqüentemente multilingues*” (Lopes, 2004:71). A importância desta *língua de comunicação mais ampla* é também abordada por Dubin & Olshtain (1987), que consideram que a “*language of wider communication*” (LWC) é vital para comunidades cujas línguas principais não sejam amplamente usadas fora da sua própria área, sendo a LWC usada para ter acesso a materiais científicos, técnicos ou literários que não existem nas suas línguas. Estes autores consideram que, mesmo em contextos em que esta é a língua oficial, como é o caso do Português em Moçambique, a sua principal função está estreitamente ligada ao processo de modernização.

### 3.2.2 Levantamento de Erros

Para a caracterização do uso linguístico dos estudantes, os erros foram categorizados segundo o tipo, tendo sido de seguida inseridos numa grelha para verificar o número de ocorrências de cada caso, para deste modo se determinar as áreas mais problemáticas. Martins et al. (1987) desenvolveram um trabalho do género com a vista a caracterizar o saber linguístico dos alunos que ingressavam para o 1º ano do ensino superior em Portugal, tendo optado pela avaliação de conteúdos gramaticais por considerarem que “*o saber reflexivo sobre a língua é indispensável para o desenvolvimento das capacidades intelectuais globais de análise e reflexão e para o domínio das formas orais e escritas (...) ao avaliar conhecimentos reflexivos*

---

<sup>10</sup> Designa o princípio de que a nacionalidade que predomina é a seus pais biológicos. Neste caso, refere-se ao facto de um indivíduo ter uma determinada língua materna por ser a língua materna de um dos seus progenitores.



sobre a língua é possível testar, simultaneamente, o conhecimento implícito revelado pela própria forma dos enunciados." (op.cit 1987: 4).

Se bem que concorde que o saber reflexivo seja indispensável ao desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão, não partilho da mesma opinião relativamente às formas orais e escritas, pois estes actos exigem mais competências do que o mero conhecimento gramatical. Conforme foi antes afirmado, para um falante ter sucesso e eficácia nos seus actos de comunicação, tem de ser capaz de processar simultaneamente muitas outras informações, algumas de natureza não linguística. Por isso, e por se tratar de textos traduzidos a partir de um original em LE, a análise do *corpus* para determinar o conhecimento linguístico dos estudantes incluirá, além de aspectos formais e gramaticais, as seguintes áreas:

- Equivalência em termos de conteúdo e espírito com o texto original;
- Coesão quanto à forma e coerência quanto ao significado;
- Selecção lexical;
- Outras.

Os excertos que constituem o *corpus* deste estudo foram recolhidos em 41 textos traduzidos por estudantes na disciplina de Prática de Tradução. Cada um destes excertos, constituído por cerca de 250 palavras gráficas, foi seleccionado aleatoriamente do conjunto do texto, tendo sido sujeito a uma análise preliminar para verificar se continha um número suficiente de ocorrências que pudessem ser analisadas com vista a detectar e isolar os erros.

Todos os textos foram produzidos em situação extra-aula, o que significa que os estudantes trabalharam de acordo com o seu ritmo individual, não estando por isso sob nenhum tipo de pressão. Além disso, em duas das tarefas (nas traduções de Francês para Português e nas de Inglês para Português identificadas com o número 1 no código do estudante), a escolha do texto foi livre, não se colocando, por isso, nenhum problema em relação ao grau de dificuldade do texto original, tanto em termos de assunto como de linguagem, uma vez que cada um seleccionou o texto de acordo com os seus próprios critérios.

Em relação à tarefa assinalada com o número 2 no código (Vd. explicação na pág. 47), os textos originais em Inglês foram seleccionados pelos docentes da cadeira, tendo-se atribuído o mesmo texto a cada grupo de 6 a 7 estudantes. A escolha do excerto para a constituição do *corpus* para o presente estudo foi feita a partir do texto original, tendo-se analisado a mesma parte correspondente em todos os trabalhos. Desta forma, foi possível observar quais os erros que podem ser considerados comuns, e provavelmente originados pela natureza e grau de dificuldade do texto ou pelas características da LE, e quais os que resultariam do nível de conhecimento da língua por parte dos estudantes.

Embora o Curso de Tradução e Interpretação trabalhe tanto o discurso oral como o escrito, o primeiro não foi contemplado no estudo, dada a especificidade de cada um e a complexidade de tratar simultaneamente os dois níveis. É possível que a abordagem do discurso oral proporcionasse dados mais elucidativos sobre a realidade linguística dos estudantes, por ser mais imediato e espontâneo, mas o facto de o discurso escrito poder ser mais ponderado e reflectido permite observar que estratégias de comunicação são postas em funcionamento, deixando assim perceber qual a gramática realmente interiorizada pelos estudantes. Assim, não foram considerados os erros ocasionais ao nível da *performance* (Corder, 1981), ou seja, equívocos ou falhas da língua ou da caneta, tendo-se antes identificado os erros sistemáticos, com base nos quais se poderia construir um programa adequado partindo das circunstâncias e características específicas do grupo.

As áreas de análise contempladas compreendem quatro categorias principais:

- (i) *erros de sintaxe* – Consideraram-se nesta categoria os erros de selecção categorial, uso e colocação de artigo, uso, colocação e flexão de pronome pessoal, uso, colocação e flexão de preposição, uso de introdutores de subordinação e coordenação, ordem das palavras, concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal e conjugação verbal;
- (ii) *erros de organização textual* – inclui erros de desenvolvimento do parágrafo (rigor e correcção no uso de conectores), organização e desenvolvimento do parágrafo (ordem das palavras na frase, distinção entre tópico frasal e ideias

secundárias), selecção semântica (correção, clareza e precisão da linguagem), e harmonia e naturalidade do texto (fluência na organização do discurso, uso de construções passivas e pontuação);

- (iii) *erros de selecção lexical* – inclui uso de sinónimos imperfeitos, erros de colocação e registo das palavras, neologismos (de forma e semânticos), conversão, uso de empréstimos, frases descritivas, falsos amigos e palavras parónimas, e casos de tradução literal e de uso deficiente de termos técnicos e expressões-chave;
- (iv) *erros formais* – inclui erros de ortografia, acentuação, fronteira de palavra e hifenização.

As frases foram analisadas com vista a fazer-se o levantamento dos erros, os quais foram classificados e organizados numa grelha tipológica, e posteriormente contabilizados. Tal como já havia sido referido, existem na Faculdade de Letras e Ciências Sociais da UEM dois estudos realizados no âmbito da disciplina de Português<sup>11</sup>, que tinham também por finalidade analisar a competência em Português dos estudantes dos cursos de Tradução e Interpretação e de Ensino de Português. Os resultados destes estudos indicam que os estudantes demonstram muitas lacunas ao nível da produção escrita, do conhecimento e uso do vocabulário e de algumas estruturas do Português, bem como de algumas regras da ortografia e acentuação.

Tal como o presente estudo, estas duas pesquisas usaram como referência para a identificação e classificação dos erros a taxonomia de Gonçalves (1997), o que faz supor que existam grandes zonas de sobreposição entre os três trabalhos. Isso poderia levar a questionar a pertinência de um estudo desta natureza no mesmo ambiente de trabalho, mas, se bem que o produto final que se pretende seja o mesmo, existem aspectos que distinguem este estudo dos anteriores, que se relacionam com o facto de este se destinar essencialmente aos estudantes do Curso de Tradução e Interpretação. É esta circunstância que justifica também o facto de não se ter adoptado a grelha taxonómica referida, tendo-se colhido dela apenas alguns subsídios, nomeadamente algumas das variáveis a considerar, a disposição da grelha de classificação e algumas designações.

---

<sup>11</sup> Siopa, C., Ernesto, N. e Companhia, C. (2003) "A Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique" e Gonçalves, P. e Siopa, C. (2005) "Português na Universidade: da análise linguística às estratégias de ensino-aprendizagem".

As frases com as ocorrências estão organizadas de acordo com o tipo de erro, seguindo-se depois de cada uma a versão do texto original correspondente. Para não sobrecarregar demasiado o texto, optou-se por não se apresentar a versão corrigida da frase traduzida, embora se reconheça que isso seria importante para ilustrar melhor a ocorrência do erro. As frases estão codificadas para uma melhor identificação do informante, tendo este processo incluído a seguinte informação: iniciais do nome do estudante, ano de conclusão de estudos e curso.

Por exemplo: **AJF06TI** – António João Francisco, estudante finalista do Curso de Tradução e Interpretação Inglês/Português em 2006

Nos casos em que aparece a indicação **AJF061TI** ou **AJF062TI**, isso significa que foram seleccionados dois textos do mesmo indivíduo no mesmo ano.

Neste estudo, optou-se por agrupar os erros em dimensões bastante abrangentes, como erros de sintaxe, erros de organização textual, erros de selecção lexical e erros formais, porque esta classificação pareceu ser mais adequada tendo em conta a natureza da própria actividade de tradução e os seus requisitos. É também o carácter específico do texto em tradução que dita a extensão das frases tomadas como objecto de análise, como forma de permitir observar a construção, não só em termos de gramaticalidade, mas também de discurso. Algumas frases aparecem repetidas porque apresentam erros que cobrem mais de uma área.

Considerando que se trata de estudantes de tradução e interpretação, que têm essencialmente como objecto de trabalho o texto, escrito ou oral, estas áreas assumem uma importância fundamental, pois representam, no seu conjunto, a unidade que constitui o discurso, ou seja, não é apenas a correcção gramatical que conta, mas o discurso na sua globalidade, i.e., no seu contexto textual, social e psicológico (Cook, 1996). Os preceitos básicos da tradução indicam que os textos produzidos devem ser comunicativos, dinâmicos e naturais, o que equivale a dizer que as ideias devem ser expressas com clareza, coerência e originalidade, de modo a

proporcionar aos leitores/ouvintes textos que soem de forma tão natural quanto possível na língua-alvo, sem marcas da língua em que se encontra escrito o texto que lhes deu origem.

Veja-se, a título de exemplo, a seguinte situação: a expressão "Saúde!" é usada em Português para alguém que espirra. Supondo que se pretenda fazer a tradução desta expressão, será necessário adequar a forma da língua-alvo à que normalmente os falantes dessa língua usam para a mesma situação, não cabendo aqui nenhum equivalente como "Health!", embora em termos lexicais o correspondente de *saúde* seja *health*.

### **3.2.3 Apresentação dos resultados do levantamento**

Segue-se a descrição das ocorrências verificadas, por cada tipo. Nesta secção são apresentados apenas alguns exemplos ilustrativos dos erros, remetendo-se o levantamento completo para os respectivos Anexos, onde as frases se encontram organizadas e numeradas de acordo com o tipo de ocorrência. A numeração das frases nesta secção corresponde ao número que as frases ostentam nas tabelas classificativas. É de notar que a análise que se faz não pretende ser uma descrição linguística detalhada, tendo por finalidade apenas identificar a natureza do erro com vista a fornecer pistas sobre as áreas em que o programa deverá incidir.

#### **3.2.3.1 Erros de sintaxe**

Consideram-se nesta categoria os erros relacionados com a falta de cumprimento das regras que regem a formação da frase, como por exemplo colocação e ordem dos constituintes na frase, os quais representam cerca de 30% do total de erros observados. Esta percentagem relativamente baixa de ocorrências deve-se ao facto de os problemas mais graves se situarem não ao nível da competência linguística, mas dos outros tipos de competências propostas por Canale & Swain (1980), nomeadamente a discursiva, sociolinguística e estratégica. Algumas das frases do *corpus* mostram que os estudantes dominam as regras sintácticas, faltando-lhes os mecanismos para adequar o seu discurso a circunstâncias específicas de comunicação.

Apresenta-se a seguir uma tabela classificativa que permite observar a distribuição dos diferentes tipos de erros nesta área:

**Tabela 3: Distribuição dos erros de sintaxe**

Área	Tipo de Erro	Total de Ocorrências	% do total
Erros de Sintaxe	Seleccção categorial	188	63,9
	Uso e colocação de artigo	13	4,4
	Uso, colocação e flexão de pronome pessoal	9	3,0
	Uso, colocação e flexão de preposição	32	10,8
	Uso de introdutores de subord./coord.	10	3,4
	Ordem de palavras	6	2,0
	Concordância verbal	12	4,0
	Concordância nominal	2	0,6
	Regência verbal	15	5,1
	Regência nominal	3	1,0
	Conjugação verbal	4	1,3
<b>Total</b>		<b>294</b>	<b>99,5</b>

Note-se que o total de erros é diferente do número de ocorrências registado na grelha tipológica porque aqui foram contabilizadas todas as vezes que determinado erro se verificou, em alguns casos numa mesma frase. Por outro lado, o mesmo erro pode ser considerado em dois ou mais tipos diferentes; por exemplo, a selecção categorial inclui o uso e colocação de artigos, pronomes, preposições e introdutores de frase. Conforme se pode observar, os erros de selecção lexical constituem o maior grupo nesta área, e referem-se a casos de ausência, uso deficiente ou colocação indevida de determinada categoria de palavras dentro dos constituintes da frase. Vejam-se os exemplos que se seguem:

- (2) ... *como uma prioridade para melhorar o nível de vidas* ... ⇐ as a priority for improving the living standards of ...

A palavra “vida” que se liga à preposição “de” para caracterizar a palavra “nível” deve estar no singular, o que significa que há aqui um problema de selecção de categoria (plural ou singular).

- (11) ... *identificou que o aumento da produtividade e desenvolvimento de mercados ... como uma prioridade ....* ⇐ ... has identified raising productivity and development of markets for small producers as a priority for improving the living standards of ...

Neste caso, o erro de selecção categorial está na escolha do introdutor de subordinação “que” sem a respectiva frase subordinada que serve de OD.

- (26) ...*cria a possibilidade de um universo diferente sobre quais...* ⇐ ...creates the possibility of a very different universe in which public policy issues have to be...

O pronome relativo variável é sempre precedido de artigo para concordar em género e número com o antecedente, tendo sido elidido nesta frase. Isso significa que neste exemplo há um erro de selecção Ø do artigo, mas também de concordância nominal. Quanto ao exemplo que se segue, o erro está na inversão da ordem lógica dos elementos na frase, o que acaba por criar ambiguidade. Ao colocar o complemento circunstancial de tempo depois de “famílias”, dá a ideia de que esta circunstância refere-se a estas e não às “pesquisas”.

- (7) *Pesquisas sobre as famílias de 1996/1997, revelam que ....* ⇐ Household surveys of 1996/1997 revealed that ...

Depois da selecção categorial, o uso e colocação de preposições e a regência verbal constituem os erros mais frequentes, o que se compreende se se considerar que muitos dos casos de uso de preposição listados têm a ver com regência verbal por meio de preposição. Vejam-se os seguintes exemplos:

- (28) ... *a transmissão digital chegou em alguns países ....* ⇐ Digital broadcasting has now arrived in some countries ...
- (39) ... *o que é que estamos a tentar alcançar pela regulação de transmissão e comunicação?* ⇐ What are we trying to achieve by the regulation of broadcasting and communication?

Nestes dois exemplos, há um problema de selecção de preposição porque os verbos “chegar” e “alcançar” são regidos por outras preposições que não “em” e “por”, respectivamente.

Quanto aos erros de concordância e conjugação verbal, com 12 e 4 casos registados respectivamente, podem exemplificar-se do seguinte modo:

(50) ... a harmonização dos princípios de regulamentação parecem inacessíveis a curto prazo... ⇐ The harmonisation of regulation principles at world scale seems inaccessible ....

(43) Assim, a Internet é internacional, e mesmo existir uma regulamentação, será fácil evitá-la .... ⇐ Thus, the Internet is international, and even there is regulation, it will be easy to avoid ...

No primeiro caso, o erro decorre da falta de concordância devido à distância do substantivo que serve de sujeito, ao passo que no segundo caso tem a ver com a não utilização do conjuntivo exigido pela locução conjuncional “mesmo que”.

### 3.2.3.2 Erros de organização textual

A caracterização de enunciados produzidos não se pode limitar a uma análise sintáctica, devendo também considerar aspectos semânticos e a força comunicativa dos enunciados, proporcionada pelos diversos elementos que constituem a frase e que contribuem, de diferentes maneiras, para a comunicação. Segundo Azevedo (1980), a comunicação é constituída por três componentes: (i) o conteúdo real da mensagem, i.e., os seus elementos semânticos e a sua estrutura interna, (ii) a organização destes elementos numa estrutura regida por certas regras proporcionadas pela sintaxe, e (iii) a sua distribuição na estrutura de superfície da frase, de acordo com o seu respectivo valor informativo. O não cumprimento de qualquer destes elementos cria perturbação no acto comunicativo, como se pode ver a partir dos exemplos ilustrativos apresentados mais abaixo.



**Tabela 4: Distribuição dos erros de organização textual**

Área	Tipo de Erro	Total de Ocorrências	% do total
Erros de Organização Textual	Desenvolvimento do parágrafo (rigor e correcção no uso de conectores)	51	14,4
	Desenvolvimento do parágrafo (ordem das palavras na frase, tópico frasal + ideias secundárias)	12	3,4
	Seleção semântica (correcção, clareza e precisão da linguagem)	36	10,2
	Harmonia e naturalidade do texto (fluência na organização do discurso)	6	1,7
	Construções passivas	6	1,7
	Pontuação	241	68,4
<b>Total</b>		<b>352</b>	<b>99,8</b>

Este grupo de erros constitui quase 32% do total de erros registados e inclui casos relacionados com o que se chama de “qualidade linguística” do texto, que é marcada por características determinadas por factores pessoais, intenção estética ou particularidades derivadas da adequação a circunstâncias específicas da comunicação (Estrela et. al., 2003). A qualidade linguística está relacionada com clareza, correcção, harmonia e naturalidade da linguagem, ou seja, com o domínio da competência discursiva, sociolinguística e estratégica. Tal como nos erros de sintaxe, aqui também o total de erros é diferente do número de ocorrências registado na grelha tipológica por o mesmo erro poder ser considerado em dois ou mais tipos diferentes.

Uma vez que a pontuação é um factor indispensável à clareza e expressividade da língua escrita, condicionando a interpretação do texto, numa situação em que a falta de domínio de estratégias discursivas constitui o principal problema, é perfeitamente compreensível que os erros de pontuação sejam os mais dominantes nesta área, com 68,4% das ocorrências, conforme se pode ver na Tabela 4 acima.

(128) *A harmonização dos princípios da regulamentação numa escala mundial, parece ser inacessível a curto prazo. Pois, é necessário combinar a complementaridade e*

*a co-ordenação ...* ⇐ The harmonisation of regulation principles at world scale seems inaccessible at short-term. It is therefore necessary to combine complementarity and co-ordination ....

Neste exemplo, a coerência é perturbada pela desarticulação na sucessão dos períodos devido a erro de pontuação e uso deficiente de conectores. Além da pontuação, os erros de organização textual incluem também erros relacionados com falta de clareza e rigor na apresentação de ideias, fazendo com que os textos não sejam mais do que uma acumulação de frases, sem um encadeamento lógico entre si. O exemplo que se segue é ilustrativo desta situação, onde a falta de clareza deve-se à acumulação de palavras pouco claras e uso da locução subordinativa comparativa sem uma ligação coerente:

(127) *Outro resultado da consulta feita pela CSA é que a variedade extrema de tolerância do ponto de partida de um país para o outro como para aplicação da liberdade de expressão...* ⇐ Another result of the consultation by CSA is that of the extreme variety of tolerance thresholds from one country to another as to the application of freedom of expression.....

No exemplo a seguir, a inversão da ordem sintáctica normal resulta numa frase passiva desnecessária, tirando naturalidade à frase.

(135) *Uma assistência técnica foi concedida aos mandantes sob a forma de serviços consultativos técnicos e de actividades práticas ....* ⇐ Une assistance technique a été fournie aux mandants sous la forme de services consultatifs techniques et d'activités pratiques ....

Azevedo (1980) refere que, ao considerar a relação entre frases passivas e activas, deve-se ter em conta três ordens de objectos formais: (i) a nível da estrutura gramatical ou de superfície, onde encontramos funções como sujeito, objecto directo e indirecto e agente; (ii) a nível da estrutura semântica, com categorias como actor, meta e beneficiário, e (iii) a nível da distribuição de informação, com a organização de elementos da frase em estruturas de “tema”

(informação conhecida) e “rema” (informação nova). Isso significa que o desenvolvimento do parágrafo deve reger-se por regras que ditam a ordem das palavras na frase, numa sequência que permita distinguir claramente o tópico frasal e as ideias secundárias.

Embora se considere, de uma maneira geral, que a nível da estrutura profunda existem similaridades entre uma frase activa e a sua contraparte passiva, ao mudar o SN “uma assistência” da posição de objecto directo para a de sujeito, há uma alteração a nível da estrutura semântica devido a uma mudança de ênfase da frase, entre o que constitui informação nova e o que é informação conhecida.

O exemplo abaixo revela falta de harmonia, elegância e fluidez na construção, por um lado devido a repetições desnecessárias, e por outro por erro de selecção categorial ao usar o pronome pessoal “tu” numa situação em que seria mais adequado usar um registo de língua mais formal.

(153) *Seja o rascunho de notas que tu escreveste, a dissertação da pesquisa cuidada que tu preparaste durante vários meses, ou todos os outros tipos de língua escrita que tu farás durante a tua carreira na escola ....*

Portanto, o problema aqui não se situa a nível da estrutura de superfície (sujeito ou objectos), mas da estrutura semântica e distribuição de informação, sendo exemplos destes que ilustram a falta de competência comunicativa entre os estudantes.

### **3.2.3.3 Erros de selecção lexical**

No presente estudo, os erros ligados ao léxico representam 35,2% do total de ocorrências, percentagem que se considera significativa por se tratar de uma área fundamental em tradução. Este facto torna-se ainda mais relevante ao verificar que destes erros, 60,3% referem-se à escolha de equivalentes inadequados na LA, sendo um desvio relativamente ao sentido referencial, extensões metafóricas e adequação pragmática.

Tabela 5: Distribuição dos erros de selecção lexical

Área	Tipo de Erro	Total de Ocorrências	% do total
Erros de Selecção Lexical	Sinónimos imperfeitos, colocação e registo de língua	70	60,3
	Neologismos (de forma e semânticos)	9	7,7
	Conversão	15	12,9
	Empréstimos	3	2,5
	Tradução literal	6	5,1
	Frase descritiva	6	5,1
	Falsos amigos e palavras parónimas	4	3,4
	Termos técnicos, expressões-chave	3	2,5
<b>Total</b>		<b>116</b>	<b>99,5</b>

Os desvios na selecção do léxico são comuns no caso de falantes de mais de uma língua devido às conexões entre os léxicos dessas línguas, que dependem das relações tipológicas entre as línguas, do nível de competência do falante na(s) língua(s) desfavorecida(s) e da idade em que foram aprendidas (Leiria, 2001). O desvio pode manifestar-se não só no próprio vocábulo, como também nas construções de que faz parte. É o que se pode ver no exemplo que se segue:

(261) *O parágrafo líder às tuas ideias ...*

(290) *... instituições financeiras para intermédio financeiro. ⇐ ... financial institutions for financial intermediate as well.*

A escolha do elemento lexical afecta não só o plano semântico da LA, como também o sintáctico em termos de selecção categorial. Por exemplo, no primeiro caso, devido ao contexto, o substantivo “líder” tem função de adjectivo, ao passo que no segundo caso, embora a palavra “intermédio” tenha os dois usos, como adjectivo e substantivo, a sua escolha parece ferir as regras do Português.

Leiria (2001) considera que, para suprirem falhas no seu léxico, os aprendentes usam diversas estratégias de compensação, como por exemplo mudança semântica ou gramatical, empréstimos e criação de palavras novas, conforme se pode comprovar com os exemplos que se seguem:

(211) ... *os mais conhecidos são os serviços free-to-air* .... ⇐ .. is of free-to-air terrestrial services ...

(244) ... *serviços consultativos técnicos...* ⇐ ... services consultatifs techniques....

Este último exemplo constitui um caso de neologismo de forma, em que a forma desviante é construída a partir de elementos e regras da LA, tal como acontece no exemplo a seguir:

(236) *O outro resultado da consulta feita pela CSA* ... ⇐ Another result of the consultation by CSA ....

Por vezes os neologismos ocorrem a nível semântico, através da atribuição de um novo contexto para determinada palavra:

(207... *a importância dos recursos aquáticos para a economia, alimentação e da segurança nutritiva* .... ⇐ ... the importance of aquatic resources to the economy, food and nutritional security ...

O exemplo que se segue ilustra casos em que o aprendente usa como estratégia a substituição de uma palavra por uma frase descritiva:

(203) .. *membros da família em idade de trabalhar*... ⇐ ...working age household members...

A relativa semelhança entre a LF e a LA leva a um outro tipo de desvio lexical, como é o caso da utilização de “falsos amigos”, ilustrados nos exemplos abaixo:

(287) ... o Banco de Moçambique foi apontado como supervisor de todos os sistemas ....

⇐ the Bank of Mozambique was appointed as the supervisor of all the financial system ...

(231) ... os assuntos da política pública devem ser endereçoados para a nova geração. ⇐

... public policy issues have to be addressed for the new age.

Há outro aspecto que parece importante no domínio do léxico relaciona-se com a utilização de expressões consideradas chave, e que aparecem em determinadas combinações, cuja tradução passa pelo conhecimento do equivalente usado na mesma situação de comunicação na LA, e não propriamente pela transferência de material linguístico para esta língua. Os exemplos que seguem são ilustrativos desta situação:

(282) ...os gatinhos eram postos em cilindros com ambas barras verticais e horizontais.

⇐ ... the kittens were placed in a cylinder with **either** horizontal **and** vertical stripes.

(286) ... a lei 28/91 datada de 31 de Dezembro veio em força ... ⇐ the Law 28/91, dated of 31 December came into force ...

O último caso que, embora não pareça muito representativo neste *corpus* dado o número de ocorrências registadas, é fundamental no domínio da tradução, diz respeito à tradução literal, que indica claramente a falta de estratégias por parte do aprendente para ultrapassar algumas limitações que lhe são impostas pelo seu fraco nível de competência em língua. Veja-se o exemplo a seguir:

(312) A gripe espanhola teve o seu nome porque .... ⇐ The Spanish flu got its name because ...

Os vários exemplos apresentados mostram que esta é uma área em que parece ser difícil sistematizar todos os desvios observados porque há muitas variáveis, daí que, por questões metodológicas, na grelha tipológica se tenha considerado fundamentalmente o uso de

sinónimos imperfeitos, empréstimos, neologismos, conversão, frases descritivas e tradução literal.

#### 3.2.3.4 Erros formais

Tal como na área do léxico, os erros formais estão muito dispersos, razão por que na grelha tipológica se consideraram apenas as subcategorias analisadas observadas no *corpus* seleccionado para figurar na grelha. Uma vez que este estudo se baseou numa triagem inicial de material produzido pelos estudantes da amostra, pareceu-me que seria limitativo indicar apenas os erros formais observados nas frases obtidas depois da selecção final do material, daí que se tenha incluído nesta Tabela 6 a totalidade de erros formais observados também nos textos de base.

Tabela 6: Distribuição dos erros formais

Área	Tipo de Erro	Total de Ocorrências	% do total
Erros Formais	Ortografia	64	50,7
	Acentuação	54	42,8
	Fronteira de palavra	4	3,1
	Hifenização	4	3,1
Total		126	99,7

Os desvios neste domínio incluem como no exemplo a seguir:

#### Erros ortográficos:

(327) *Mais o espírito pastoriano não é aquele definido pela preocupação do proveito ..*

#### Erros de acentuação:

(319) *Pesquisas feitas em 1996 e 1997 á famílias*

#### Erros de fronteira de palavra:

(320) *... como prioritário para o melhoramento dos padrões de vida da população rural e a redução da incidência da pobreza a baixo de 50% ...*

### Hifenização:

(324) *É por isso necessário combinar a complementaridade e a co-ordenação ....* ⇐ It is therefore necessary to combine complementarity and co-ordination ....

Dada a dificuldade de apresentar todas ocorrências verificadas, os erros formais e alguns de natureza gramatical encontram-se organizados numa tabela com dados estatísticos por cada tipo de erro por informante, incluída no Anexo 4.

### 3.2.4 Síntese dos resultados sobre o conhecimento linguístico dos estudantes

A análise dos dados acima permitiu concluir que os erros observados situam-se, não só ao nível da competência linguística ou gramatical (conhecimento das regras da língua), na perspectiva de Canale & Swain (1980), como também da competência sociolinguística (adequação ao contexto social em que a comunicação ocorre), discursiva (coesão e coerência) e estratégica (uso apropriado de estratégias de comunicação). Os exemplos a seguir ilustram perfeitamente esta afirmação:

(6) ... *esforços têm sido feitos para o crescimento da produção ....* ⇐ ... emphasis is being placed on increasing production from aquaculture ...

A colocação dos constituintes da frase segue normalmente o que se designa por ordem directa (sujeito + verbo + OD + OI). Embora a língua não rejeite totalmente a ordem inversa, esta é regulada por regras. Mesmo que se admita que a intenção seria de natureza estilística, não me parece que isso funcione nesta frase, podendo-se justificar a sua utilização com a preocupação de seguir estritamente a forma da frase original por falta de conhecimento da regra aplicável em Português.

(152) *No contexto educacional, tu precisas de escrever tudo por cima para ajudá-lo a pensar...*

(242) *Os reitores da formação superior devem ser eficazes ...* ⇐ Les gestionnaires de l'enseignement supérieur devrait être efficaces ....



(242) *Os reitores da formação superior devem ser eficazes ...* ⇐ Les gestionnaires de l'enseignement supérieur devrait être efficaces ....

Se bem que, à partida, pareça que os erros que se destacam nestas frases sejam de selecção lexical, também se pode considerar que revelam uma certa falta de competência sociolinguística. No primeiro exemplo, o uso de “tu”, além de não ter necessidade de ser expresso, já que o verbo é suficientemente explícito quanto à pessoa gramatical a que se refere, não é socialmente adequado ao contexto em que surge, que requer uma forma de tratamento menos familiar. No segundo caso, os estudantes já deviam conhecer o contexto de aplicação de palavras como “ensino”, “educação”, “formação” ou “instrução”, por forma a sabermos qual o contexto em que se usa uma ou outra.

Os casos de falta de competência discursiva são os que mais se destacam, dado que muitas das frases do *corpus* são constituídas por uma sequência de elocuições, algumas gramaticalmente bem construídas, mas sem uma sequência lógica e coerente a nível de toda a unidade que é o texto. Veja-se o exemplo a seguir:

(136) *O ano de 1997 pôs termo ao período de cinco anos de uma baixa de despesas efectuadas na qualidade do programa de cooperação técnica da OIT.* ⇐ L'année de 1997 a mis un terme à cinq ans de baisse des dépenses engagés au titre du programme de coopération technique de l'OIT.

Esta sequência não fere nenhuma regra gramatical em Português, mas é de difícil compreensão porque parece haver uma desarticulação na sucessão dos elementos que a compõem.

Quanto à competência estratégica, tal como no caso anterior, são também bastante notórias as lacunas a este nível. Uma das características de um bom tradutor é que ele deve ser suficientemente flexível para ser capaz de usar diversas estratégias de comunicação e recursos variados para compensar falhas que possam surgir na comunicação e manter uma eficácia comunicativa. Uma forma de mostrar esta capacidade seria saber contornar os problemas

produzem textos que, embora não infrinjam as regras gramaticais, soam pouco naturais em Português. Um melhor domínio das estratégias discursivas permitiria evitar frases como a que se segue:

(178) *Ele dizia que o negócio de lacticínios era tão adverso com as normas do governo, que pouco havia que a gestão pudesse fazer para controlar a direcção e destino da empresa, que a planificação de negócio requeria muito tempo e dinheiro, e que nunca poderia render.* ← He said that the dairy business was so enmeshed with government regulations that there was little of substance that management could do to control the direction and fate of the company, and that business planning required a lot of time and money, and that it would never pan out.

O número de ocorrências registadas em qualquer destes domínios mostra que não se trata de erros isolados, pois existem similaridades no tipo de erros entre os estudantes tomados como sujeitos deste estudo. Quase todos os exemplos apresentam problemas em termos de construção frásica, coerência e coesão do discurso, léxico, e mesmo de uso de elementos formais da língua. Perante estes resultados, é caso para colocar algumas interrogações relativamente às causas destes problemas, o que não parece ser tarefa simples, se considerarmos as questões apresentadas quanto à relação entre L1, L2 e L3 no contexto moçambicano, a possibilidade de uma sobregeneralização ou simplificação de algumas regras do Português, ou a fossilização de certas estruturas, que impedem que os estudantes tenham uma boa competência comunicativa.

Dado o facto de o Português ser língua oficial, de instrução e uma LWC<sup>12</sup> em Moçambique, e de os estudantes em causa estarem no último anos dos seus estudos universitários, podia-se esperar que estivessem expostos a um *input* variado<sup>13</sup>, que permitiria a aquisição de uma boa competência comunicativa. Assim, dada a ocorrência sistemática de erros como os que têm sido referidos, parece-me que seria aconselhável que se desenhasse aquilo que Torre (1986) designa por “cursos localmente orientados”, que abordassem os problemas específicos deste

---

<sup>12</sup> Ver definição deste conceito no ponto 3.2.1.

<sup>13</sup> Ver definição deste conceito no ponto 2.2.2.

competência comunicativa. Assim, dada a ocorrência sistemática de erros como os que têm sido referidos, parece-me que seria aconselhável que se desenhasse aquilo que Torre (1986) designa por “cursos localmente orientados”, que abordassem os problemas específicos deste público-alvo. No contexto do Curso de Tradução e Interpretação, isso significa conceber actividades combinadas de prática de língua e de tradução, que dêem conta da especificidade de cada língua envolvida neste último processo e ajudem a superar as lacunas, algumas já fossilizadas pela prática constante ao longo de anos, com base nos resultados obtidos a partir deste levantamento.

Para se alcançar a eficiência comunicativa, não basta passar o material linguístico da LF para a LA, mas encontrar formas equivalentes, que tenham a mesma função comunicativa e provoquem os mesmos sentimentos que entre os falantes do texto original.

### 3.2.5 Aplicação dos resultados

A análise efectuada toma por base a ideia de Cook (1996), que considera que existem dois tipos diferentes de linguagem que constituem potenciais objectos de estudo: uma abstracta, que tem por finalidade ensinar as regras de funcionamento da língua, e outra usada para comunicar algo e que é compreendida como sendo coerente, e que pode ou não corresponder a uma ou mais frases correctas, que ele caracteriza como linguagem em uso, para comunicação, designada por discurso. Este autor considera ainda que as duas abordagens não são mutuamente exclusivas, pois o discurso pode ser constituído por uma ou mais frases gramaticalmente bem construídas, mas não obrigatoriamente, e usar as regras gramaticais como recurso, submetendo-se-lhes ou não conforme as necessidades.

É precisamente esta capacidade de se agarrar ou fugir às regras gramaticais para produzir um texto coerente com o tipo de mensagem que se procura avaliar nos trabalhos usados como amostra neste estudo. Vejam-se, a título de exemplo, as seguintes frases:

- (130) “The harmonisation of regulation principles at world scale seems inaccessible at short-term. It is therefore necessary to combine complementarity and co-ordination (...) ⇒ *A harmonização dos princípios de regulamentação em escala*

*mundial parece ser inacessíveis a curto prazo. É por isso necessário combinar a complementaridade e a co-ordenação (...)*”

Nota-se que a frase em Português não flui com a necessária naturalidade, pois o autor agarrou-se demasiado à estrutura da língua de partida, acabando assim por cometer erros de natureza gramatical e de organização textual. Dadas as dificuldades que se têm vindo a apontar, a capacidade de comunicação é bastante deficiente, considerando o contexto educacional em que estes estudantes estão inseridos.

A minha experiência como professora de Português e de Prática de Tradução tem mostrado que os programas de língua nos cursos de Tradução e Interpretação têm privilegiado essencialmente o conhecimento linguístico e a reflexão sobre o uso e funcionamento da língua através de regras gramaticais, provavelmente por ser um objecto mais palpável e passível de ser delimitado num programa. No entanto, os resultados da avaliação dos textos traduzidos pelos estudantes revelam que, apesar de os estudantes mostrarem, de uma maneira geral, um certo domínio das línguas de trabalho, este conhecimento é apenas formal, pois falta-lhes o controlo de estratégias discursivas que permitiriam manejar a língua de forma a produzir textos de qualidade<sup>14</sup> em Português, em conformidade com o que se espera de futuros profissionais da tradução.

A competência comunicativa é, geralmente, uma exigência central a nível da metodologia de L2 (Lopes, 2004), cabendo às instituições de ensino, no caso vertente à UEM, determinar os aspectos que podem constituir obstáculo para uma aprendizagem útil, e procurar forma de os ultrapassar, através do desenho de um programa que vá de encontro às necessidades dos estudantes.

---

<sup>14</sup> Em tradução, diz-se que um texto é de qualidade quando é redigido de tal forma que soa como se tivesse sido escrito originalmente nessa língua, não deixando transparecer que tem por detrás um texto escrito numa outra língua.

## **Capítulo 4**

### **DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA CURRICULAR**

## **CAPÍTULO 4 – DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA CURRICULAR**

### **4.1 DESENVOLVIMENTO CURRICULAR**

A evolução que as teorias linguísticas e de aprendizagem de línguas sofreram nos últimos anos trouxe a necessidade de desenhar novos modelos de programas mais adaptados a uma visão da língua como instrumento de comunicação. No contexto deste trabalho de pesquisa, esta necessidade é reforçada pela compreensão que hoje se tem de que saber Português não significa apenas saber ouvir, falar, ler e escrever nesta língua, mas ter capacidade para usá-la para receber e transmitir informação associada a diversas áreas de estudo, ultrapassando assim o domínio da competência linguística para abarcar também as competências sociolinguística, discursiva e estratégica. Em termos de actividades de aula, isso implica uma preocupação com o texto e o discurso.

No entanto, esta tarefa não é fácil, se considerarmos que há mais de 30 anos se vem dizendo a mesma coisa, e até hoje a tendência do ensino continua a estar centrada nas propriedades gramaticais da língua. Uma das principais dificuldades em mudar o enfoque da frase para o discurso é o facto de a competência comunicativa envolver uma série de habilidades, das quais a manipulação de formas linguísticas é uma delas (Yalden, 1987). Por outro lado, dado que a abordagem comunicativa se baseia numa visão construtivista, segundo a qual o aprendente constrói a sua própria aprendizagem com base em experiências resultantes da sua interacção com o meio, os programas de ensino têm de ter em consideração diversos factores extra-linguísticos, como o contexto da aprendizagem, as características e necessidades dos aprendentes, as circunstâncias em que a instituição educacional funciona, os professores, e a própria sociedade onde o processo de aprendizagem e ensino ocorre (Yalden, 1987; Reigeluth, 1999; Bartram & Gibson, 2000), que nem sempre são fáceis de traduzir em conteúdos e actividades a explorar na sala de aula.

Esta mudança de enfoque tem implicações não só nas práticas pedagógicas na sala de aula, mas também na forma como se concebem os currículos escolares. Com vista a proporcionar

um enquadramento teórico para esta proposta curricular, apresenta-se a seguir uma breve abordagem sobre a noção de currículo e suas componentes.

#### 4.1.1 Noção de Currículo

Parece-me importante iniciar esta discussão com a distinção entre três palavras-chave que ocorrem muitas vezes no contexto da educação: *currículo*, *programa* e *programação*. Muitas vezes, os termos *currículo* e *programa* são usados alternadamente como equivalentes, e nem mesmo os dicionários são muito esclarecedores quanto à sua diferença. Por exemplo, o dicionário de Língua Portuguesa do Círculo de Leitores (1985) define programa como “*Índice das matérias que se hão-de estudar num curso*” e currículo como “*conjunto das matérias de um curso*”. A diferença básica aqui está no carácter de antecipação que se nota na primeira definição e no uso das palavras “índice” e “conjunto”. Uma consulta ao mesmo dicionário indica, para a primeira palavra, os equivalentes “tabela, lista, catálogo”, que não comportam muitas diferenças em termos de sentido com “conjunto”. Quanto a programação, é definida como “*acto de programas*” ou “*conjunto de programas*”.

Zabalza (1992) define estes termos da seguinte maneira: currículo é o “*conjunto dos conhecimentos, habilidades e atitudes que devem ser trabalhados ano após ano*”, ao passo que programa é o “*documento oficial de carácter nacional onde se indica o conjunto de conteúdos a alcançar em cada nível*”, sendo a programação o “*trabalho educativo didáctico específico realizado pelo professor para um determinado grupo de alunos*”. Segundo Visscher-Voerman (1996), o currículo e o programa são definidos a nível do topo da organização escolar (Ministério ou escola), sendo por isso comuns a todas as escolas que fazem parte do sistema educação, enquanto que a programação é da responsabilidade dos professores. Vilar (1994) considera que o currículo é um “*elemento de mediação entre a sociedade e a escola, a cultura e as aprendizagens socialmente significativas, e a teoria e a prática*”, e por isso os professores, sendo os que melhor conhecem os contextos concretos em que a aprendizagem se vai processar, poderiam dar um contributo de acordo com a sua prática concreta na sala de aula, o que permitiria responder de forma mais adequada às necessidades dos estudantes.

A discussão destes conceitos também ocorre em Inglês, neste caso entre *syllabus* e *curriculum*. Segundo Yalden (1987), *curriculum* inclui “as metas, objectivos, conteúdos, processos, recursos e meios de avaliação de todas as experiências de aprendizagem planificados para estudantes dentro e fora da escola e na comunidade, através de instrução e programas relacionados”, ao passo que *syllabus* é “uma declaração do plano de qualquer parte do currículo, e deve ser visto no contexto de um processo de desenvolvimento do currículo”.

Embora estas definições contenham aspectos interessantes que mereceriam uma discussão alargada, o âmbito deste trabalho permite apenas que se tome um posicionamento quanto ao produto final a ser apresentado, se um programa, um currículo ou uma programação. A ideia que parece presente em todas elas é que *currículo* é algo mais abrangente, definido a nível macro, ao passo que *programa* está mais relacionado com cada nível educacional, embora o nível de definição seja variável. Se bem que no contexto moçambicano a definição de Visscher-Voerman (1996) seja aplicável ao ensino primário e secundário, o mesmo não acontece no ensino superior, onde os docentes são responsáveis pela sua *programação*, no sentido de Zabalza (1992). Assim, assumindo a minha responsabilidade na programação, pretendo apresentar uma *proposta de programa* a ser aplicado nas cadeiras de Prática de Tradução/Português VII do 4º ano do Curso de Tradução e Interpretação, reservando o termo *currículo* ao plano geral de estudos de todo o curso, que inclui diversas cadeiras de vários anos. O uso do adjectivo *curricular* neste capítulo pretende referir todos os aspectos relacionados com a prática pedagógica de uma maneira geral, e não apenas a definição de conteúdos a desenvolver.

#### **4.1.2 Planificação do Programa**

Os precursores da educação nova, movimento reformador do início do séc. XX que tem como um dos precursores Dewey (1959), e que preconiza a valorização do papel da educação escolar na vida dos indivíduos e da sociedade, propuseram o termo currículo como o conjunto de experiências de vida necessárias ao desenvolvimento do estudante (Landsheere, 1994). Esta perspectiva implica abandonar uma visão do ensino centrada em conteúdos para se adoptar uma posição baseada no aprendente e nas suas necessidades e interesses imediatos,



devendo as componentes do currículo (objectivos, conteúdos e actividades) ser estabelecidas em função destes com vista a promover o desenvolvimento individual do aprendente e proporcionar-lhe meios para a sua socialização (Ribeiro, 1990). A perspectiva de ensino comunicativo que norteia este trabalho está em sintonia com esta visão, partindo de uma caracterização do conhecimento linguístico dos estudantes para determinar as suas necessidades reais, com base nas quais se definirá a proposta de programa.

#### **4.1.2.1 Avaliação de Necessidades**

Segundo Visscher-Voerman & Plomp (1999), um processo de desenho instrucional pode iniciar com uma análise exaustiva do problema, e com base nos resultados, construir-se uma solução (abordagem por problema), ou começar o processo de desenho com a formulação de uma hipótese de solução baseada numa análise mínima do problema, sendo a solução posteriormente adaptada e reconstruída durante o processo (abordagem por solução). No presente caso, a avaliação das necessidades educativas baseou-se numa análise de erros que tinha por finalidade definir as lacunas na aprendizagem para, com base nos resultados, desenhar a solução, o que remete para uma abordagem por problema.

A determinação das necessidades que se colocam aos estudantes constitui o ponto de partida para o esboço de um processo formativo a ser satisfeito através de instrução, em que se terá de responder a aspectos relacionados não só com o desenvolvimento da competência comunicativa, mas também a outros decorrentes do carácter profissionalizante do Curso de Tradução e Interpretação, como sejam o domínio do texto como discurso. Segundo Smith & Ragan (1999), para melhor determinar as necessidades de instrução com vista a ajudar os estudantes a atingir as metas e os objectivos de aprendizagem definidos, é necessário considerar o contexto instrucional, os aprendentes e a tarefa de aprendizagem.

No problema em análise, verifica-se que existe uma discrepância entre o perfil de saída estabelecido e o desempenho real dos estudantes. Apesar de não existir um organismo de creditação reconhecido, que determine os níveis de qualificação de um indivíduo formado em tradução e interpretação, segundo Lopes (2004), as expectativas em relação às capacidades de um aprendente de uma L2 apontam para uma capacidade de comunicação oral e escrita

fluente sobre qualquer tópico ao seu nível intelectual, e para a capacidade de funcionar linguisticamente no seio de uma ampla comunidade de falantes. No caso em estudo, o grau de discrepância observa-se, não só em função de objectivos educacionais, mas também das expectativas do mercado e da sociedade onde o futuro tradutor vai operar. Embora não de uma forma sistemática, foi feita uma auscultação a duas instituições que trabalharam com os candidatos a tradutor, tendo-se obtido opiniões referentes, na sua maioria, à capacidade de manipulação do texto.

#### **4.1.2.1.1 Análise de Erros**

A informação sobre a eficácia dos programas de ensino existentes pode ser obtida de várias fontes, entre as quais a análise da documentação oficial disponível ou dos próprios programas de ensino. Para Dubin & Olshtain (1987), no primeiro caso, a evidência pode ser obtida através de resultados de pesquisas e levantamentos realizados pelas estruturas relevantes, ao passo que no segundo pode ser útil fazer uma análise que inclua mecanismos para avaliar os resultados do desempenho em testes e outras tarefas educativas, o currículo que está a ser implementado, os manuais existentes, e por vezes as opiniões e percepções de professores, gestores escolares, estudantes e outras partes interessadas.

É neste âmbito que se insere a análise de erros efectuada, a qual pretende servir de base de partida para a determinação das lacunas na aprendizagem, e posteriormente para a definição das necessidades dos estudantes que terão de ser respondidas através de materiais instrucionais por forma a colmatar as discrepâncias verificadas.

Lopes (2004) afirma que a análise de erros é uma metodologia útil, tanto para aprendentes de L2 como de LE, pois permite observar até que ponto o desempenho de um aprendente está correcto em comparação à norma prescrita. Os erros são um sinal da utilização de certas estratégias por parte dos aprendentes, sendo assim vistos como tendo utilidade para o professor, porque lhe permitem controlar a aprendizagem do aluno (através do sistema que os aprendentes revelam, o professor não terá de se basear em suposições subjectivas, pois poderá controlar as características e com base nisso desenhar a instrução mais adequada), assim como

para o próprio aprendiz que, a partir dos seus erros, poderá testar as suas hipóteses sobre a língua e descobrir a forma correcta.

Bathia (s.d.) considera que o processo de aprendizagem de L2 é, em alguns aspectos, similar ao processo de aquisição de L1, envolvendo estes procedimentos como tentativa e erro, memorização, imitação, associação e analogia. Contudo, no processo de aprendizagem de L2, há que considerar também factores como *motivação*, *transferência* e *interferência interna*. Para esta autora, a *motivação* do aprendiz é, sem dúvida, um dos factores mais importantes na aquisição de L2, e esta é tanto maior quanto maior for o valor utilitário do desempenho linguístico, por exemplo para fins profissionais, científicos, ou meramente de integração social.

A autora defende a análise da *transferência*, mais particularmente, da interferência da língua materna, através de uma análise contrastiva por forma a dar conta dos padrões linguísticos e culturais que podem constituir obstáculo a uma boa aprendizagem da L2. No entanto, a L1 dos aprendizes não é a única fonte de *interferência*, daí que se proponha a análise de erros como a melhor alternativa porque ultrapassa as potencialidades da análise contrastiva, uma vez que a análise dos erros cometidos pelos aprendizes pode proporcionar resultados melhores e mais fiáveis com base nos quais se podem construir soluções para remediar a situação.

Trata-se de uma situação de interferência interna na medida em que o erro é atribuído à língua-alvo, pois o aprendiz, ao confrontar-se com estruturas diferentes na L1 e L2, cria as suas próprias estruturas com base no seu contacto anterior com a língua-alvo, resultando daí algo que se encontra num ponto intermédio entre uma e outra língua.

Corder (1981) considera que, mais do que um sinal de interferência, de inibição ou interferência de hábitos arraigados persistentes, os erros constituem uma estratégia de aquisição da língua por parte do aprendiz, daí a importância de um estudo sistemático de erros com vista a descobrir as suas estratégias internas. Corder (op.cit) faz uma distinção entre erros ao nível da *performance* (no sentido chomskiano do termo), que incluem equívocos ou

falhas da língua ou caneta, e são ocasionais, de *erros de competência*, que são sistemáticos e representam uma etapa transitória no desenvolvimento de uma regra gramatical. Bathia (s.d), citando Richards (1978), define o produto em L2 como uma *interlíngua*, uma vez que se trata, segundo Selinker (1972), de um sistema linguístico próprio baseado na produção observável do aprendente, que resulta da sua tentativa para produzir a L2, sendo constituída por elementos, normas e subsistemas fossilizáveis, i.e., por características permanentes de indivíduos bilíngues, independentemente da idade em que a L2 é adquirida, da quantidade de instrução transmitida ou da prática nesta língua.

Selinker (1972) considera cinco processos que são centrais na aprendizagem de L2, cada um dos quais faz sobressair o material fossilizado nas elocuições de superfície da interlíngua, controlando em certa medida a forma destas elocuições:

- *transferência linguística* – transferência prática que se refere aos processos que podem ser identificados na interlíngua como resultado de práticas de novas estruturas;
- *transferência de formação* – se estes forem resultado de elementos identificáveis nos procedimentos de formação;
- *estratégias de aprendizagem* – referem a tendência do aprendente de reduzir o sistema da L2 a um sistema mais simples, evitando categorias que não considera importantes;
- *estratégias de comunicação* – relacionadas com os processos desenvolvidos pelo aprendente na tentativa de se comunicar com os falantes nativos da língua-alvo, com vista a transmitir um sentido de forma satisfatória;
- *reorganização de material linguístico* – se resultarem de uma clara supergeneralização das regras da língua-alvo.

A recolha de informação sobre as dificuldades que os estudantes têm proporciona evidências claras dos erros conhecidos e não apenas dos que se considera existirem por hipótese, podendo estes erros ser de natureza gramatical, lexical ou textual. Por isso, é necessário isolar os erros, classificá-los e determinar a sua frequência, por forma a definir quais os que mais influem na competência comunicativa dos aprendentes.

#### 4.1.2.2 Definição dos Conteúdos

Com o surgimento da visão da língua como comunicação no desenvolvimento das concepções sobre a linguagem, abandona-se a ideia do desenho curricular no ensino de línguas centrado na selecção de elementos estruturais, com preocupação mais com a forma do que com o sentido, passando este e os usos da língua a desempenhar um papel central. Esta nova abordagem baseia-se na noção de *competência comunicativa*, onde os critérios sobre a adequabilidade de um enunciado dependem de factores linguísticos, sociais e culturais. Sendo a língua usada para fins comunicativos, o trabalho pedagógico deverá incidir sobre o desenvolvimento de todas as competências necessárias para uma prática efectiva da língua. Para isso, o trabalho pedagógico-didáctico na sala de aula deverá centrar-se sobretudo na promoção de um uso efectivo de uma língua prática, autêntica, real e verdadeira, no desenvolvimento de todas as competências necessárias à comunicação, e numa maior ênfase aos significados/conteúdos a transmitir do que à sua forma.

A definição dos conteúdos obedecerá a estes pressupostos, tendo como base os resultados do levantamento de erros, uma vez que eles é que dão uma indicação clara sobre as áreas problemáticas no uso de Português. Note-se que, em termos de distribuição do tipo de erros, a maior percentagem vai para os de organização textual (99,8%), seguidos dos de selecção lexical e de sintaxe, ambos com 99,5%. Se se considerar que os erros de selecção lexical também têm a ver com os aspectos externos da textualidade, tal como os de organização textual, pode-se concluir que a área do discurso constitui o principal problema, sendo aí onde será necessário concentrar esforços.

Assim, os conteúdos centrar-se-ão essencialmente em actividades de tradução de textos de variadas tipologias (narrativos, descritivos, informativos e argumentativos), género e códigos (determinados por diferentes contextos sociais); discussão e comparação de enunciados em termos de análise do discurso; e análise contrastiva entre as línguas de trabalho a nível sintáctico e lexical. É importante referir que aqui, mais do comparar unidades linguísticas, as tarefas centrar-se-ão na análise de unidades de tradução, tanto isoladas (análise textual) como integradas (análise discursiva). No tratamento destes conteúdos privilegiar-se-á os seguintes aspectos:

- *Equivalência estrutural* – tem a ver com a correlação entre as formas superficiais das frases, i.e., com as suas características formais e visa o desenvolvimento da competência linguística. Embora o enfoque se tenha deslocado da frase para o texto, não se pode abandonar completamente a reflexão gramatical. Travaglia (1995), citando Soares (1979), distingue quatro tipos de gramática, nomeadamente *de uso*, *reflexiva*, *teórica* e *normativa*, indicando as duas primeiras como importantes para captar o funcionamento da língua para um uso comunicativo, apesar de não afastar totalmente os outros dois tipos. O tradutor necessita de ter alguns conhecimentos de e sobre a gramática da língua, por forma a exercer as suas escolhas de forma consciente, por exemplo, no que se refere a restrições de selecção categorial.
  
- *Equivalência semântica* – tem a ver com a relação entre diferentes formas de superfície com a mesma estrutura profunda. Um exemplo deste tipo de estrutura é a relação entre construções passivas e activas, entre interrogativas directas e indirectas ou entre orações reduzidas e desenvolvidas, onde existe uma equivalência em termos de sentido, mas não textual. Além disso, dada a própria natureza da tradução, a equivalência semântica constitui um dos aspectos centrais a abordar, uma vez que são raras as vezes em que uma tradução literal é comunicativa. Este tipo de equivalência ajudará a desenvolver a competência sociolinguística, discursiva e estratégica.
  
- *Equivalência pragmática* – tem a ver com o relacionamento entre as formas superficiais e a sua função comunicativa como enunciado. Uma das características fundamentais da competência comunicativa é a importância que o contexto assume na interpretação dos enunciados, sendo por isso as actividades centradas em torno deste aspecto básicas para os tradutores. As actividades relacionadas com equivalência pragmática têm por finalidade desenvolver essencialmente a competência sociolinguística, que é a que mais depende do contexto da situação de comunicação.

No âmbito do currículo do curso de Tradução, esta disciplina constitui uma oportunidade para os estudantes se aproximarem de uma situação real no mercado de trabalho. Assim, a selecção

dos textos a traduzir procurará reflectir a diversidade de áreas do conhecimento de que provêm os pedidos de tradução. Os textos apresentados nas aulas serão de vários géneros e de diferentes graus de especialidade, devendo servir não só como exercício prático de tradução (tendo como objectivo o desenvolvimento e consolidação de uma competência translatória) mas também como ponto de partida para a discussão de questões de carácter mais teórico ligadas às competências de cada um na língua de partida e na língua de chegada.

#### **4.1.2.3 Definição de Objectivos**

A definição dos objectivos da aprendizagem e do ensino deve basear-se numa apreciação das necessidades dos aprendentes definidas pela análise de erros, tomando também em consideração as expectativas do mercado e da sociedade em geral relativamente aos futuros profissionais da tradução.

#### **4.1.2.4 Metodologia**

Travaglia (1995), baseando-se em Halliday, McIntosh & Stevens (1974), considera a existência de três tipos de ensino: *prescritivo*, que visa levar o aprendente a substituir os comportamentos linguísticos considerados incorrectos por outros aceitáveis ou considerados correctos, estando directamente ligado a uma visão da linguagem como expressão de pensamento; *descritivo*, relacionado com a visão da linguagem como instrumento de comunicação, tem em vista mostrar como a linguagem e determinada língua particular funcionam; *produtivo*, que tem por finalidade ajudar o aprendente a agir de forma linguisticamente eficiente nas suas interacções e, sem alterar os padrões adquiridos, fazer o melhor uso possível das potencialidades da língua.

Este último tipo de ensino está em conformidade com uma visão comunicativa do ensino de línguas, pelo que será a base para a definição da metodologia a seguir na implementação do programa de Português proposto.

#### **4.1.2.5 Avaliação**

O ensino comunicativo baseia-se numa abordagem construtivista, que concede ao aluno o estatuto de agente activo na sua aprendizagem. Assim, cabe a todos os participantes no acto

educativo um novo papel, onde a auto-avaliação e auto-reflexão assumem uma grande importância. Isso significa que a avaliação não será feita apenas pelo professor, devendo privilegiar-se actividades de análise conjunta, quer de matérias produzidos ou ainda a tratar, por exemplo com vista ao levantamento terminológico e sua discussão. Considerando a natureza da cadeira, a avaliação será contínua, tendo como meios e instrumentos os trabalhos práticos de tradução realizados. Esta forma de avaliação vai também permitir o *feedback* necessário para a concepção de novas tarefas e para ajudar os estudantes a ter um conhecimento real das suas capacidades.

## **4.2 PROPOSTA DE PROGRAMA DE PRÁTICA DE TRADUÇÃO/PORTUGUÊS VII**

### **4.2.1 Programa temático**

#### **Introdução**

A disciplina tem como objectivo fundamental desenvolver e aperfeiçoar competências na tradução de textos de natureza diversa, propondo-se identificar, discutir e resolver questões relacionadas com a complexidade subjacente ao acto de traduzir, e desenvolver a competência linguística, discursiva e estratégica dos estudantes. A prática de tradução terá como base um conjunto de textos de carácter técnico, informativo ou literário sobre diferentes áreas temáticas.

---

#### **Objectivo Geral**

No fim desta disciplina, os estudantes devem ser capazes de traduzir textos de natureza diversa em conformidade com a situação, da Língua Opcional para Português, utilizando com propriedade e desenvoltura os padrões de escrita em função das exigências do género e das condições de produção.

---

#### **Objectivos específicos:**

No fim desta disciplina, os estudantes devem adquirir competências de tradução de textos específicos de diversas áreas através da prática de tradução. Para isso deverão ser capazes de:

- Identificar a estrutura linguística dos diferentes géneros textuais;
- Usar as línguas de trabalho como instrumento de acesso a informação;
- Aplicar graus de formalidade (registos) adequados às diferentes situações de produção em função do género textual utilizado, observando os recursos linguísticos e gramaticais apropriados aos diferentes contextos situacionais;
- Identificar as diferentes formas de interpretação de determinada expressão em função de aspectos sociais e/ou culturais, e usar o vocabulário que melhor reflecta a ideia que se pretende comunicar;
- Analisar e usar os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos/contextos em função da natureza, função, organização e estrutura do texto, de acordo com as



- condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores e tecnologias disponíveis);
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção escrita;
  - Utilizar as estratégias verbais adequadas para compensar as falhas, favorecer a comunicação efectiva e alcançar o efeito pretendido em situações de comunicação.

---

### Descrição Geral dos Conteúdos

#### A. Tradução textos de diversa natureza

- Análise e segmentação de textos por unidades de tradução;
- Avaliação e distinção de contextos de tradução e situações específicas de transmissão;
- Tradução do texto em conformidade com a situação, utilizando com propriedade e desenvoltura os padrões de escrita em função das exigências do género e das condições de produção;
- Pesquisa e uso de recursos e instrumentos de tradução adequados aos contextos de tradução específicos;
- Avaliação crítica das traduções, tomando em consideração a intenção comunicativa (aspectos internos e externos da textualidade);
- Uso de vocabulário contextualizado;
- Elaboração de glossários e bases de dados terminológicas.

#### B. Análise do funcionamento da língua em função dos textos produzidos:

##### Aspectos morfológicos e sintácticos

- Estruturas de subordinação
  - Utilização adequada dos operadores
- Mecanismos de coesão e coerência
  - Os valores semânticos dos conectores do Português
- Sintaxe dos modos e tempos verbais
  - Uso do conjuntivo, indicativo e infinitivo: formação e emprego
- Concordância nominal e verbal
- Regência nominal e verbal
- Uso e colocação de pronomes
- Uso e colocação de artigos
- Posição dos substantivos e adjectivos
- Contextos de uso dos verbos *ser* e *estar*
- Conjunções, preposições e locuções
  - Valor semântico
  - Forma, uso e colocação
- Voz passiva
- Formas de tratamento
- Advérbios

#### C. Organização e desenvolvimento do parágrafo

- Organização e desenvolvimento do parágrafo
- Selecção e uso de conectores
- Ordem das palavras na frase

- Distinção entre tópico frasal e ideias secundárias
- Seleção semântica (correção, clareza e precisão da linguagem)
- Harmonia e naturalidade do texto
- Pontuação (lógica e estilística)

#### **D. Léxico**

- Relações semânticas entre palavras
  - Sinonímia/homonímia/paronímia/antonímia/hiponímia/hiperonímia
  - Neologismos
  - Falsos amigos
  - Expressões idiomáticas
- Colocação e registo das palavras
- Mecanismos de compensação do sentido
  - Frases descritivas
  - Empréstimos
- Expressões-chave

#### **E. Aspectos formais**

- Ortografia
- Acentuação
- Fronteira de palavra
- Hifenização

---

#### **Estratégias:**

Tradução intensiva de diferentes tipos de texto, explorando as suas especificidades.  
Estudo dirigido, debates, seminários.

---

#### **Avaliação:**

Exercícios práticos de tradução para verificação da aprendizagem em termos de fidelidade textual, fluência escrita e naturalidade do texto;  
Elaboração de fichas e participação nas aulas.

---

#### **Bibliografia**

Dicionários e prontuários  
Dicionários especializados  
Gramáticas

#### **4.2.2 Programa analítico**

A organização do programa analítico que se segue é apenas uma proposta de abordagem que pretende mostrar que se deve partir do texto como pretexto para explorar aspectos relacionados com o funcionamento da língua e organização textual. Os textos estão agrupados

em quatro categorias, nomeadamente *textos informativos, expositivos e explicativos* (jornalísticos, de natureza didáctica, social ou científica), *literários/publicitários/humorísticos, funcionais* (cartas administrativas e pessoais, avisos/anúncios, requerimentos/declarações e outra correspondência administrativa) e *argumentativos/dissertativos*. Há que ter em conta também que muitos dos aspectos a abordar são transversais a todos os textos, pelo que a sua apresentação não tem nada a ver com uma possível progressão em termos de domínio de língua.

Programa Analítico

Objectivo	Conteúdos	Orientações Metodológicas
<p>Os estudantes devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a diferença entre discurso, enunciado e texto e as relações de interdependência entre estas produções da linguagem e o seu contexto social.</li> </ul>	<p><b>I. Diferença entre discurso, enunciado e texto</b></p> <p>1.1 Discurso como actividade verbal e como acto de fala;</p> <p>1.2 Enunciado como unidade de comunicação;</p> <p>1.3 Texto como unidade significativa de nível superior e como unidade verbal pertencente a um determinado tipo de discurso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão dos conceitos com base em diferentes nomenclaturas.</li> <li>- Reflexão conjunta sobre a diferença entre discurso, enunciado e texto com base em exercícios diversos, como por exemplo frases soltas, anúncios, avisos, textos semelhantes mas com diferentes intenções comunicativas, etc.</li> </ul> <p>(Note-se que, ao longo deste trabalho de pesquisa, os termos “enunciado” e “discurso” foram usados, de uma maneira geral, como equivalentes para designar, não unidades de dimensões superiores à frase, mas actos de enunciação que implicam estruturas de uma ordem diferente da desta, tendo em conta o seu contexto de produção e o seu valor pragmático; quanto a “texto”, designa geralmente o enunciado/discurso como um todo).</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos/contextos em função da natureza, função, organização e estrutura do texto, de acordo com as condições de produção/recepção</li> </ul>	<p>1.4 Diferença entre género textual e tipo de discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- género como meio social de produção e recepção do discurso definido pelo seu conteúdo, propriedades formais, estilo e composição característica.</li> <li>- tipo como segmento constitutivo de um género, variável de acordo com o tipo de interacção e de interlocução e definido pela natureza linguística da sua composição (aspectos lexicais, sintácticos, tempo verbal e relações lógicas).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discussão dos conceitos.</li> </ul>

<p>(intenção, época, local, interlocutores e tecnologias disponíveis).</p> <p>Os estudantes devem ser capazes de:</p>	<p>- Usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como reflectir sobre o uso e funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias comunicativas.</p> <p>- Adquirir o domínio dos graus de formalidade (registos) adequados às diferentes situações de produção em função do género textual utilizado, observando os recursos linguísticos</p>		<p><b>II. A tradução de textos informativos, expositivos, explicativos (jornalísticos, de natureza didáctica, científica ou social)</b></p> <p>1. Exploração inicial do texto: natureza e tipo de texto, classificação e caracterização do género textual.</p> <p>1.1 Género primário e secundário.</p> <p>2. Análise da unidade de tradução</p> <p>2.1 Aspectos internos da textualidade:</p>		<p>- Análise/reconhecimento do tipo de texto e sua intenção comunicativa (destacar relações lógicas, cronológicas ou outras, e transmitir dados organizados e hierarquizados, mas sem procurar persuadir ou explicar).</p> <p>- Análise do conteúdo temático (assunto, mensagem transmitida).</p> <p>- Análise do plano composicional (estrutura formal) (observar as principais características, considerando que nem sempre temos um género textual puro) e tipo de linguagem (denotativa, concisa).</p> <p>- Análise do estilo, criatividade linguística, linguagem (metáforas, comparações, abreviaturas, seleção e opção vocabular, estrutura frásica e opções gramaticais).</p> <p>- Análise das condições de produção (definir se o modo de produção é primário (menos elaborado) ou secundário (mais elaborado)), circulação (como a unidade de comunicação é transmitida entre os receptores) e recepção (relação ouvinte/enunciado), para ver se o género é ou não adequado à prática social.</p> <p>Exploração do texto com vista a:</p> <p>Análise textual: avaliação crítica dos textos a traduzir</p>
---	--	--	--	--	---

<p>e gramaticais apropriados aos diferentes contextos situacionais.</p> <p>- Traduzir com eficácia empregando as estratégias necessárias e processar, de forma produtiva, textos escritos, apoiando-se numa linha de actuação estratégica que terá em consideração o objecto da tarefa e a sua finalidade.</p>	<p>2.1.1 As marcas linguísticas;</p> <p>2.1.2 Aspectos lexicais: relações semânticas entre palavras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sinonímia;</li> <li>- colocação e registo de palavras;</li> <li>- expressões-chave.</li> </ul> <p>2.2 Aspectos externos da textualidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a situação de enunciação;</li> <li>- referências anteriores: normas e convenções sociais.</li> </ul> <p>3. Tradução do texto:</p> <p>3.1 Análise e segmentação de texto por unidades de tradução.</p> <p>3.2 Transferência de sentido tendo em conta os princípios de fidelidade, comunicabilidade, naturalidade e dinamismo.</p> <p>3.3 Elaboração do texto:</p> <p>3.3.1 Organização e desenvolvimento do parágrafo;</p>	<p>tomando em consideração a sequência verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as marcas do género de discurso e o tipo de linguagem para determinar o seu conteúdo: uso de estruturas impessoais e de nominalização, desaparecimento de enunciadores, ausência de juízos de valor ou de sentimentos de apreciação, presença de modalidades lógicas (possibilidade, probabilidade, certeza), alta definição terminológica, explicitação total do sentido, rigor semântico, adjectivação comedida, ausência de expressão pessoal, exuberância e de vulgaridade, ponderação da originalidade.</li> <li>- O co-texto: relação entre as diferentes sequências verbais dentro de um mesmo texto.</li> </ul> <p>Análise discursiva: avaliação crítica dos textos a traduzir tomando em consideração o contexto (consideração do momento e lugar da enunciação), a intenção comunicativa, as condições materiais de apresentação e o seu valor pragmático.</p> <p>Tradução de textos individualmente ou em grupo. Esta é uma actividade independente dos estudantes, que tanto pode ser uma tarefa de aula como de casa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Segmentação do texto em pequenas unidades traduzíveis (frases, expressões, sintagmas ou outras unidades);</li> <li>- Pesquisa e uso de recursos e instrumentos de tradução adequados aos contextos de tradução específicos;</li> <li>- Tradução de texto da Língua Opcional para Português.</li> <li>- Exploração dos passos que levam à elaboração de textos informativos, expositivos e explicativos: colocação da</li> </ul>
--	--	---

	<p>3.3.2 Seleção e uso de conectores;</p> <p>3.3.3 Constituintes da frase e ordem frásica;</p> <p>3.3.4 Distinção entre tópico frasal e ideias secundárias.</p> <p>3.3.5 Harmonia e naturalidade do texto;</p> <p>3.3.6 Vocabulário contextualizado.</p>	<p>questão, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>Discutir para definir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ordenação de constituintes: posições especiais para os constituintes focais;</li> <li>- Marcadores específicos de foco: partículas especiais que sinalizam o constituinte focal;</li> <li>- Marcadores discursivos;</li> <li>- Elaboração de glossários e bases de dados terminológicas.</li> </ul>
<p>Os estudantes devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Controlar a qualidade dos seus desempenhos e utilizar recursos de superação de dificuldades.</li> </ul>	<p><b>III. Revisão linguística dos textos traduzidos</b></p> <p>1. Equivalência estrutural:</p> <p>1.1 Mecanismos de coesão: aspectos sintáticos;</p> <p>1.1.1 Estruturas de subordinação (uso de operadores lógicos e conectores de frase);</p> <p>1.1.2 Relação anafórica e catafórica: por meio de pronominalização e elementos lexicais;</p> <p>1.1.3 Formação e emprego de tempos e modos verbais (conjuntivo, indicativo e infinitivo);</p> <p>1.1.4 Uso e colocação de pronomes e artigos;</p> <p>1.1.5 Regência e concordância nominal e verbal.</p> <p>2 Equivalência semântica:</p> <p>2.1 Mecanismos de coerência textual: relação entre a estrutura de superfície e a estrutura profunda;</p> <p>2.1.1 Seleção semântica: correcção, clareza e precisão da linguagem.</p>	<p>Análise conjunta de aspectos relacionados com funcionamento da língua em função dos textos produzidos. A forma mais produtiva é passar simultaneamente três ou quatro textos no quadro e comparar as diferentes versões.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer uma análise contrastiva em termos de uso e colocação dos elementos sintáticos entre as diferentes versões e entre a língua de partida e a de chegada.</li> <li>- Seleccionar as melhores opções com base numa discussão entre a norma linguística e o valor de uso dos elementos gramaticais.</li> </ul> <p>Análise conjunta de aspectos relacionados com a equivalência de sentido entre as duas línguas de trabalho. Para isso, deve-se analisar a relação entre a estrutura profunda e a de superfície das duas línguas tendo em conta o discurso e não apenas a frase, o que implica considerar as regras que regem os diversos tipos de texto, as regras relativas ao plano do texto e as regras sobre a</p>

<p>Os estudantes devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como reflectir sobre o uso e funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias comunicativas.</li> </ul>	<p>2.1.2 Pontuação: lógica e estilística.</p> <p>3 Equivalência pragmática:</p> <p>3.1 Relação entre a estrutura de superfície e a função comunicativa.</p> <p><b>IV. A tradução de textos funcionais (cartas administrativas e pessoais, avisos/anúncios, requerimentos/declarações e outra correspondência administrativa; instruções de uso, confecção, operação ou montagem)</b></p> <p>1. Exploração inicial do texto: natureza e tipo de texto, classificação e caracterização do género textual.</p>	<p>extensão do enunciado (uso de frases descritivas, mecanismos de compensação textual).</p> <p>Exercícios de pontuação tendo em conta os diferentes tipos de pontuação e a natureza do texto.</p> <p>Análise dos textos tendo em conta a interacção sócio-discursiva, i.e., considerando as funções de linguagem e funções sociais.</p>
<p>- Adquirir o domínio dos graus de</p>	<p>1.1 Género primário e secundário</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise/reconhecimento do tipo de texto e sua intenção comunicativa;</li> <li>- Análise do conteúdo temático (assunto, mensagem transmitida);</li> <li>- Análise do plano composicional (estrutura formal), mancha gráfica do texto;</li> <li>- Análise do estilo (objectividade/subjectividade), criatividade linguística, tipo de linguagem (denotativa/conotativa, corrente, cuidada, familiar, metafórica, actos de fala reguladores);</li> <li>- Discurso indirecto, selecção e opção vocabular, estrutura frásica e opções gramaticais;</li> <li>- Uso de abreviaturas, convenções gráficas, fórmulas estilísticas, fórmulas de cortesia.</li> </ul> <p>- Análise das condições de produção (definir se o modo de produção é primário (coloquial) ou secundário (mais</p>



<p>formalidade (registos) adequados às diferentes situações de produção em função do género textual utilizado, observando os recursos linguísticos e gramaticais apropriados aos diferentes contextos situacionais.</p>	<p>2. Análise da unidade de tradução</p> <p>2.1 Aspectos internos da textualidade:</p> <p>2.1.1 As marcas linguísticas</p> <p>2.1.2 Aspectos lexicais – relações semânticas entre palavras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sinonímia/homonímia/polissemia;</li> <li>- colocação e registo de palavras;</li> <li>- expressões-chave;</li> <li>- neologismos/empréstimos;</li> <li>- designações genéricas.</li> </ul> <p>2.2 Aspectos externos da textualidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a situação de enunciação;</li> <li>- referências anteriores: normas e convenções sociais.</li> </ul> <p>3. Tradução do texto:</p> <p>3.1 Análise e segmentação de texto por unidades de tradução.</p> <p>3.2 Transferência de sentido tendo em conta os princípios de fidelidade, comunicabilidade, naturalidade e dinamismo.</p>	<p>elaborado)), circulação (como a unidade de comunicação é transmitida entre os receptores) e recepção (relação ouvinte/enunciado), para ver se o género é ou não adequado à prática social.</p> <p>Exploração do texto com vista a:</p> <p>Análise textual: avaliação crítica dos textos a traduzir tomando em consideração a sequência verbal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação das marcas do género de discurso e o tipo de linguagem para determinar o seu conteúdo: uso de estruturas pessoais, presença de enunciadores, de juízos de valor e de sentimentos de apreciação.</li> </ul> <p>Análise discursiva: avaliação crítica dos textos a traduzir tomando em consideração o contexto (consideração do momento e lugar da enunciação), a intenção comunicativa, as condições materiais de apresentação e o seu valor pragmático.</p> <p>Tradução de textos individualmente ou em grupo. Esta é uma actividade independente dos estudantes, que tanto pode ser uma tarefa de aula como de casa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Segmentação do texto em pequenas unidades traduzíveis (frases, expressões, sintagmas ou outras unidades);</li> <li>- Pesquisa e uso de recursos e instrumentos de tradução adequados aos contextos de tradução específicos;</li> <li>- Tradução de texto da Língua Opcional para Português.</li> </ul>
<p>Traduzir com eficácia empregando as estratégias necessárias e processar, de forma produtiva, textos escritos, apoiando-se numa linha de actuação estratégica</p>		

<p>que terá em consideração o objecto da tarefa e a sua finalidade.</p>	<p>3.3 Elaboração do texto:  3.3.1 Organização do texto;  3.3.2 Seleção e uso de conectores;  3.3.3 Constituintes da frase e ordem frásica;  3.3.4 Harmonia e naturalidade do texto;  3.3.5 Vocabulário contextualizado.</p>	<p>- As partes constituintes dos textos funcionais: cabeçalho, data, corpo do texto, fórmulas de saudação, de fecho e outras, formas de tratamento.  - Marcadores discursivos.  - Uso das funções da linguagem e registos de língua.  - Elaboração de glossários e bases de dados terminológicas: títulos e expressões-chave (Ex. declara-se que ...../ to whom it may concern .....).</p>
<p>Os estudantes devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Controlar a qualidade dos seus desempenhos e utilizar recursos de superação de dificuldades.</li> </ul>	<p><b>III. Revisão linguística dos textos traduzidos</b></p> <p>1. Equivalência estrutural:</p> <p>1.1 Mecanismos de coesão: aspectos sintácticos;</p> <p>1.1.1 Estruturas de subordinação/coordenação (uso de operadores lógicos e conectores de frase);</p> <p>1.1.2 Formação e emprego de tempos e modos verbais (indicativo, imperativo e infinitivo);</p> <p>1.1.3 Uso e colocação de pronomes e artigos;</p> <p>1.1.4 Regência e concordância nominal e verbal.</p> <p>2. Equivalência semântica:</p> <p>2.1 Mecanismos de coerência textual: relação entre a estrutura de superfície e a estrutura profunda;</p> <p>2.1.1 Seleção semântica: correcção, clareza e precisão da linguagem.</p>	<p>Análise conjunta de aspectos relacionados com funcionamento da língua em função dos textos produzidos. A forma mais produtiva é passar simultaneamente três ou quatro textos no quadro e comparar as diferentes versões.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer uma análise contrastiva em termos de uso e colocação dos elementos sintácticos entre as diferentes versões e entre a língua de partida e a de chegada.</li> <li>- Seleccionar as melhores opções com base numa discussão entre a norma linguística e o valor de uso dos elementos gramaticais.</li> </ul> <p>Análise conjunta de aspectos relacionados com a equivalência de sentido entre as duas línguas de trabalho. Para isso, deve-se analisar a relação entre a estrutura profunda e a de superfície das duas línguas tendo em conta o discurso e não apenas a frase, o que implica considerar as regras que regem os diversos tipos de texto, as regras relativas ao plano do texto e as regras sobre a extensão do enunciado (uso de frases descritivas, mecanismos de compensação textual).</p>

<p>Exercícios de pontuação tendo em conta os diferentes tipos de pontuação e a natureza do texto.</p> <p>Análise dos textos tendo em conta a interacção sócio-discursiva, i.e., considerando as funções de linguagem e funções sociais.</p>	<p>2.1.2 Pontuação: lógica e estilística.</p> <p>3 Equivalência pragmática: 3.1 Relação entre a estrutura de superfície e a função comunicativa.</p> <p><b>A tradução de textos argumentativos/dissertativos</b></p> <p>1. Exploração inicial do texto: natureza e tipo de texto, classificação e caracterização do género textual.</p>	<p>Os estudantes devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, assim como reflectir sobre o uso e funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias comunicativas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise/reconhecimento do tipo de texto e sua intenção comunicativa (provar ou refutar uma afirmação ou discorrer sobre uma verdade especulativa);</li> <li>- Análise do conteúdo temático (assunto, mensagem transmitida);</li> <li>- Análise do plano composicional (estrutura formal) (observar as principais características, considerando que nem sempre temos um género textual puro), articuladores lógicos (de equivalência, fim, causa, consequência, simultaneidade ou implicação lógica, proporção, comparação, concessão, escolha ou oposição);</li> <li>- Análise do estilo, criatividade linguística, tipo de linguagem (denotativa, concisa, adequação aos contextos de acção, variação da modalidade discursiva, competência linguística de qualidade);</li> <li>- Abreviaturas, selecção e opção vocabular, estrutura frásica e opções gramaticais;</li> <li>- Análise das condições de produção (definir se o modo de produção é primário (menos elaborado) ou secundário (mais elaborado)), circulação (como a unidade de comunicação é transmitida entre os receptores) e recepção (relação ouvinte/enunciado), para ver se o género é ou não</li> </ul>	<p>1.1 Género primário e secundário.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adquirir o domínio dos graus de formalidade (registos) adequados às diferentes situações de</li> </ul>

<p>produção em função do género textual utilizado, observando os recursos linguísticos e gramaticais apropriados aos diferentes contextos situacionais.</p>	<p>2. Análise da unidade de tradução:  2.1 Aspectos internos da textualidade;  2.1.1 As marcas linguísticas;  2.1.2 Aspectos lexicais: relações semânticas entre palavras:  - sinonímia;  - colocação e registo de palavras;  - expressões-chave.</p>	<p>adequado à prática social.</p> <p>Exploração do texto com vista a:  Análise textual: avaliação crítica dos textos a traduzir tomando em consideração a sequência verbal:  - Identificar as marcas do género de discurso e o tipo de linguagem para determinar o seu conteúdo: uso de estruturas impessoais e de nominalização, ausência de proximidade, futilidade ou abuso de frases banais, juízos de valor ou de sentimentos de apreciação, presença de modalidades lógicas (assertividade, certeza), ordem sintáctica directa, uso de linguagem figurada baseada na necessidade de clarificação, ponderação da originalidade, adjectivação comedida, alta definição, terminológica.  - O co-texto: relação entre as diferentes sequências verbais dentro de um mesmo texto.</p>
<p>Traduzir com eficácia empregando as estratégias necessárias e processar, de forma produtiva, textos escritos, apoiando-se numa linha de actuação estratégica</p>	<p>2.2 Aspectos externos da textualidade:  - a situação de enunciação;  - referências anteriores: normas e convenções sociais.</p> <p>3. Tradução do texto:  3.1 Análise e segmentação de texto por unidades de tradução;  3.2 Transferência de sentido tendo em conta os princípios de fidelidade, comunicabilidade,</p>	<p>Análise discursiva: avaliação crítica dos textos a traduzir tomando em consideração o contexto (consideração do momento e lugar da enunciação), a intenção comunicativa, as condições materiais de apresentação e o seu valor pragmático.</p> <p>Tradução de textos individualmente ou em grupo. Esta é uma actividade independente dos estudantes, que tanto pode ser uma tarefa de aula como de casa.  - Segmentação do texto em pequenas unidades traduzíveis (frases, expressões, sintagmas ou outras unidades);  - Pesquisa e uso de recursos e instrumentos de tradução adequados aos contextos de tradução específicos;  - Tradução de texto da Língua Opcional para Português.</p>

<p>que terá em consideração o objecto da tarefa e a sua finalidade.</p>	<p>naturalidade e dinamismo.</p> <p>3.3 Elaboração do texto:  3.3.1 O plano do texto;  3.3.2 Organização e desenvolvimento do parágrafo;  3.3.3 Selecção e uso de conectores;  3.3.4 Constituintes da frase e ordem frásica;  3.3.5 Distinção entre tópicos frasal e ideias secundárias;  3.3.5 Harmonia e naturalidade do texto.</p> <p>3.3.6 Uso de vocabulário contextualizado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração dos passos que levam à elaboração de textos argumentativos/dissertativos: colocação da questão, desenvolvimento e conclusão.</li> <li>Discutir para definir:</li> <li>- Ordenação de constituintes: posições especiais para os constituintes focais;</li> <li>- Marcadores específicos de foco: partículas especiais que sinalizam o constituinte focal;</li> <li>- Marcadores discursivos;</li> <li>- Elaboração de glossários e bases de dados terminológicas.</li> </ul>
<p>Os estudantes devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Controlar a qualidade dos seus desempenhos e utilizar recursos de superação de dificuldades.</li> </ul>	<p><b>III. Revisão linguística dos textos traduzidos</b></p> <p>1. Equivalência estrutural:</p> <p>1.1 Mecanismos de coesão: aspectos sintácticos;</p> <p>1.1.1 Estruturas de subordinação (uso de operadores lógicos e conectores de frase);</p> <p>1.1.2 Relação anafórica e catafórica: por meio de pronominalização e elementos lexicais;</p> <p>1.1.3 Formação e emprego de tempos e modos verbais (conjuntivo, indicativo e infinitivo);</p> <p>1.1.4 Uso e colocação de pronomes e artigos;</p> <p>1.1.5 Regência e concordância nominal e verbal.</p> <p>2 Equivalência semântica:</p> <p>2.1 Mecanismos de coerência textual: relação entre a estrutura de superfície e a estrutura profunda;</p> <p>2.1.1 Selecção semântica: correcção, clareza e precisão da linguagem.</p>	<p>Análise conjunta de aspectos relacionados com funcionamento da língua em função dos textos produzidos. A forma mais produtiva é passar simultaneamente três ou quatro textos no quadro e comparar as diferentes versões.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer uma análise contrastiva em termos de uso e colocação dos elementos sintácticos entre as diferentes versões e entre a língua de partida e a de chegada.</li> <li>- Seleccionar as melhores opções com base numa discussão entre a norma linguística e o valor de uso dos elementos gramaticais.</li> </ul> <p>Análise conjunta de aspectos relacionados com a equivalência de sentido entre as duas línguas de trabalho. Para isso, deve-se analisar a relação entre a estrutura profunda e a de superfície das duas línguas tendo em conta o discurso e não apenas a frase, o que implica</p>

<p>considerar as regras que regem os diversos tipos de texto, as regras relativas ao plano do texto e as regras sobre a extensão do enunciado (uso de frases descritivas, mecanismos de compensação textual).</p> <p>Exercícios de pontuação tendo em conta os diferentes tipos de pontuação e a natureza do texto.</p> <p>Análise dos textos tendo em conta a interacção sócio-discursiva, i.e., considerando as funções de linguagem e funções sociais.</p>	<p>2.1.2 Pontuação: lógica e estilística.</p> <p>3 Equivalência pragmática: 3.1 Relação entre a estrutura de superfície e a função comunicativa.</p> <p><b>A tradução de textos literários/publicitários /humorísticos</b></p> <p>1. Exploração inicial do texto: natureza e tipo de texto, classificação e caracterização do género textual.</p>	<p>Os estudantes devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar estratégica e eficazmente os recursos linguísticos disponíveis em situações de comunicação, e reflectir sobre o uso e funcionamento da língua de modo a desenvolver estratégias comunicativas.</li> </ul>
<p>- Análise/reconhecimento do tipo de texto e sua intenção comunicativa;</p> <p>- Análise do conteúdo temático (assunto, mensagem transmitida);</p> <p>- Análise do plano composicional (estrutura formal), mancha gráfica do texto;</p> <p>- Análise do estilo, criatividade linguística, tipo de linguagem (figuras de estilo, linguagem conotativa, inovação (intenção deliberada de criar efeito emocional e estético), sentido figurado, remissão para o sugerido ou evocado, selecção e opções vocabulares e gramaticais, relação imagem/som/palavra);</p> <p>- Análise morfológica – classes de palavras, uso, flexão e colocação (substantivo, adjectivo e advérbio);</p> <p>- Análise das condições de produção, circulação e recepção.</p>		

<p>- Adquirir o domínio dos graus de formalidade (registos) adequados às diferentes situações de produção em função do género textual utilizado, observando os recursos linguísticos e gramaticais apropriados aos diferentes contextos situacionais.</p>	<p>2. Análise da unidade de tradução:  2.1 Aspectos internos da textualidade;  2.1.1 As marcas linguísticas.  2.1.2 Aspectos lexicais: relações semânticas entre palavras:  - sinonímia/polissemia/homonímia/figuras de estilo  - colocação e registo de palavras.  2.2 Aspectos externos da textualidade:  - a situação de enunciação;  - referências anteriores: normas e convenções sociais.</p>	<p>Exploração do texto com vista a:  Análise textual: avaliação crítica dos textos a traduzir tomando em consideração a sequência verbal:  - Identificar as marcas do género de discurso e o tipo de linguagem para determinar o seu conteúdo: uso de linguagem figurada, adjectivação, discurso afirmativo, ausência de modalidades lógicas, de rebuscamento e erudição, brevidade da frase, clareza, concisão e objectividade, originalidade.</p>
<p>Traduzir com eficácia empregando as estratégias necessárias e processar, de forma produtiva, textos escritos, apoiando-se numa linha de actuação estratégica que terá em consideração o objecto da tarefa e a sua finalidade.</p>	<p>3. Tradução do texto:  3.1 Análise e segmentação de texto por unidades de tradução.  3.2 Transferência de sentido tendo em conta os princípios de fidelidade, comunicabilidade, naturalidade e dinamismo.  3.3 Elaboração do texto:  3.3.1 Organização e desenvolvimento da frase;  3.3.2 Selecção e uso de conectores;  3.3.3 Constituintes da frase e ordem frásica;  3.3.5 Harmonia e naturalidade do texto.</p>	<p>Análise discursiva: avaliação crítica dos textos a traduzir tomando em consideração o contexto (consideração do momento e lugar da enunciação), a intenção comunicativa, as condições materiais de apresentação e o seu valor pragmático.</p>
<p>Tradução de textos individualmente ou em grupo. Esta é uma actividade independente dos estudantes, que tanto pode ser uma tarefa de aula como de casa.  - Segmentação do texto em pequenas unidades traduzíveis (frases, expressões, sintagmas ou outras unidades);  - Pesquisa e uso de recursos e instrumentos de tradução adequados aos contextos de tradução específicos;  - Tradução de texto da Língua Opcional para Português.  - Exploração dos passos que levam à elaboração de textos literários/publicitários;  - Exploração de trabalho verbal de nível artístico com a intenção deliberada de criar um efeito emocional e estético;</p>		

<p>Os estudantes devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Controlar a qualidade dos seus desempenhos e utilizar recursos de superação de dificuldades.</li> </ul>	<p>3.3.6 Vocabulário contextualizado.</p> <p><b>III. Revisão linguística dos textos traduzidos</b></p> <p>1. Equivalência estrutural:</p> <p>1.1 Mecanismos de coesão: aspectos sintácticos;</p> <p>1.1.1 Estruturas de coordenação (uso de operadores lógicos e conectores de frase);</p> <p>1.1.2 Uso e colocação de substantivos, pronomes e artigos;</p> <p>1.1.5 Regência e concordância nominal e verbal.</p> <p>2 Equivalência semântica:</p> <p>2.1 Mecanismos de coerência textual: relação entre a estrutura de superfície e a estrutura profunda;</p> <p>2.1.1 Seleção semântica: correcção, clareza e precisão da linguagem.</p> <p>2.1.2 Pontuação: estilística.</p> <p>3 Equivalência pragmática:</p> <p>3.1 Relação entre a estrutura de superfície e a função comunicativa:</p>	<p>- Elaboração de glossários.</p>
		<p>Análise conjunta de aspectos relacionados com funcionamento da língua em função dos textos produzidos. A forma mais produtiva é passar simultaneamente três ou quatro textos no quadro e comparar as diferentes versões.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer uma análise contrastiva em termos de uso e colocação dos elementos sintácticos entre as diferentes versões e entre a língua de partida e a de chegada.</li> <li>- Seleccionar as melhores opções com base numa discussão entre a norma linguística e o valor de uso dos elementos gramaticais.</li> </ul> <p>Análise conjunta de aspectos relacionados com a equivalência de sentido entre as duas línguas de trabalho. Para isso, deve-se analisar a relação entre a estrutura profunda e a de superfície das duas línguas tendo em conta o discurso e não apenas a frase, o que implica considerar as regras que regem os diversos tipos de texto, as regras relativas ao plano do texto e as regras sobre a extensão do enunciado (uso de frases descritivas, mecanismos de compensação textual).</p> <p>Exercícios de pontuação tendo em conta os diferentes tipos de pontuação e a natureza do texto.</p> <p>Análise dos textos tendo em conta a interação sócio-discursiva, i.e., considerando as funções de linguagem e funções sociais.</p>



### 4.2.3 Apresentação de um plano didáctico

A apresentação que se segue pretende ilustrar como, a partir do programa proposto, se podem organizar algumas actividades de aula viradas para o desenvolvimento da competência comunicativa. Barreira & Moreira (2004) propõem os seguintes passos a seguir na concepção de um plano de aula ou sequências de aulas: formulação/selecção de competências, definição conteúdos ou núcleos do saber, definição de objectivos/indicadores de aprendizagem, selecção de estratégias pedagógicas e de formas/modelos de avaliação. Considerando que, no caso presente, já foi feita a identificação dos problemas/necessidades a partir da análise de erros, o passo a seguir será seleccionar as áreas que se mostrem adequadas para o tratamento de determinado tipo/género de texto, o que determinará também os conteúdos e as estratégias pedagógicas. Para isso, o professor terá de decidir se a situação escolhida é ou não significativa ou realizável e interessante para permitir introduzir novos conhecimentos ou integrar conhecimentos anteriores na aprendizagem, para deste modo criar a mudança.

Uma vez que se privilegia um ensino baseado na resolução de problemas, o que geralmente se prolonga por mais de uma aula, este plano didáctico será aplicável a um conjunto de aulas, organizadas em quatro momentos: (i) exploração inicial do texto, (ii) análise da unidade de tradução, (iii) tradução do texto e (iv) revisão linguística dos textos produzidos. Estes momentos correspondem, de uma maneira geral, àquilo que são os passos geralmente definidos para um projecto de tradução: (i) interpretação/exploração do sentido global do texto a traduzir; (ii) análise da estrutura sintáctica e semântica do texto e dos recursos linguísticos/estilísticos usados com vista à selecção de estratégias de tradução adequadas; (iii) transferência inicial de sentido tendo em conta o tipo/género de texto, destinatário, etc.; (iv) revisão linguística da primeira versão; (v) correcção e apresentação da 2ª versão; (vi) apresentação da versão final da tradução, considerando as características de fidelidade, comunicabilidade, dinamismo e naturalidade.

Para esta exemplificação, será usado um dos textos traduzidos pelos estudantes no projecto de culminação de estudos, cujos resultados fazem parte deste trabalho de pesquisa. Refira-se que nem todos os pontos incluídos no programa analítico para esta unidade serão tratados, tendo-se seleccionado apenas os que se mostraram relevantes para o tipo de texto e situação de comunicação em questão.

#### 4.2.3.1 Plano de Aula

**Tema:** A tradução de textos informativos, expositivos, explicativos

**Géneros:** artigo de divulgação científica, artigo de opinião, crónica; dissertação expositiva, notícia, regulamento, reportagem, resenha, resumo.

**Competência:** Compreender e produzir textos escritos de diferentes géneros e domínios discursivos a partir de um texto em Inglês ou Francês.

#### Aula 1

1. Apresentação de uma situação ou contexto através de um breve diálogo, precedido por uma actividade motivacional relacionando o diálogo com as experiências e interesse dos estudantes. Neste caso pode ser a apresentação do texto a trabalhar e uma discussão sobre a função, tópico, nível de formalidade ou informalidade e análise do conteúdo temático – distribuição do texto a ser traduzido, para leitura crítica e exploração inicial do texto.

#### Texto

### 3 – The reflection on Internet regulation must be carried out at international level, but also at the same time at national level.

Another result of the consultation by CSA is that of the extreme variety of the tolerance thresholds from one country to another as to the application of freedom of expression, whether regarding, among other examples available, the refusal to display nudity or that of racist remarks. Unsurprisingly, it is therefore not very reasonable, in fact not very desirable for some, to expect the advent of a world

conception of freedom of expression to regulate content.

The harmonisation of regulation principles at world scale seems to be inaccessible at short term. It is therefore necessary to combine complementarity and co-ordination between national and international levels (AFA, Gabon). "Due to the international vocation of the

services proposed by the Internet”, explains the AIEP (Switzerland), it seems to be also desirable to intensify international exchanges of views. It is still necessary to leave each State to set up a national regulation body in order to comply with everyone’s specifics”.

Several of the APIC participants also recognised the importance of the sovereignty of countries which have to make their own decisions on regulation and the policies applicable to the Internet.

For many authorities, nevertheless, the application of national rules which might not take into account the international and open nature of the Internet would only place national companies in an unfavourable competition position (AFA, CRTC). Thus, “The Internet is international, and even if there is regulation, it will be easy to avoid it by setting up in the States which do not take part in such regulation or by transmitting from such states”. (Norway).

Depois os estudantes fazem uma leitura silenciosa do texto, de modo a apreender o sentido do texto. Deve-se dar tempo suficiente para que os estudantes façam mais de uma leitura do texto, para poderem perceber totalmente o sentido e o espírito do texto. É importante sensibilizar os estudantes para a realização desta actividade, pois dela depende uma boa parte do trabalho de tradução. Muitas vezes, e principalmente quando a tradução é feita como trabalho independente, fora da sala de aula, os estudantes têm tendência de começar logo a traduzir, sem antes fazerem uma leitura prévia, mesmo diagonal, para se familiarizarem com o tema e a linguagem.

Quando se trata de textos extensos, em relação aos quais não é possível fazer a leitura na sua totalidade, basta que façam uma leitura diagonal, para terem um primeiro contacto com o texto.

**2. Exploração inicial do texto: natureza e tipo de texto, classificação e caracterização do género textual** – Apresentação de ideias ou discussão para analisar o vocabulário e expressões usadas para cumprir a intenção comunicativa. Esta é uma actividade que leva geralmente mais de uma aula, pois o objectivo é “esmiuçar” o texto para se descobrir todos os aspectos sintácticos, semânticos, pragmáticos e estilísticos que presidiram à sua elaboração. A compreensão de todos os processos envolvidos é fundamental para se fazerem opções correctas na fase de tradução. Os estudantes vão lendo o texto em pequenas partes, (parágrafos, períodos ou outra forma

de divisão), sublinhando as palavras e expressões que serão posteriormente discutidas em conjunto. O professor deve lembrar ou ensinar a seguinte máxima: “o texto lê-se sempre de lápis na mão”. Isso significa que devem assinalar todas as passagens que, por qualquer razão, lhes mereçam alguma atenção, mesmo que mais tarde se revelem inúteis ou pouco produtivas.

2.1 O professor faz uma primeira avaliação da leitura do texto, colocando questões relacionadas com o tema e a situação, como:

- De que trata o texto?
- A quem pensam que se destina?
- Aham que a linguagem é adequada para o tipo de texto? (Não se pretende fazer uma classificação do tipo de texto, mas antes descobrir qual a impressão que os alunos têm sobre ele e a linguagem usada. As respostas geralmente têm a ver com a maior ou menor dificuldade do vocabulário, mas deve-se conduzir os estudantes a constatar que, por se tratar de um texto informativo, procura destacar relações lógicas, cronológicas ou outras, e transmitir dados organizados e hierarquizados, mas sem procurar persuadir ou explicar o leitor).
- Que meios precisariam de usar para descobrir ou confirmar o sentido das palavras? (dicionários normais ou especializados, Internet, não há palavras difíceis)

As perguntas podem ser do tipo sim/não, abertas/semi-abertas, etc.

2.2 **Análise do estilo, criatividade linguística, linguagem** (metáforas, comparações, abreviaturas, selecção e opção vocabular, estrutura frásica e opções gramaticais). Em grupos ou individualmente, faz-se o levantamento terminológico ou vocabular, com vista a reconhecer o tipo de texto e a sua intenção comunicativa a partir da linguagem usada. Dependendo da extensão e do grau de dificuldade do texto, esta actividade leva pelo menos uma aula (2 horas). Uma vez que o excerto usado para exemplificação é curto, pode-se usar o resto da aula para completar o levantamento ou pedir que terminem em casa.

## Aula 2/3

**2.3 Sistematização do levantamento terminológico ou vocabular** – passam-se duas ou três versões no quadro e discutem-se os resultados. A actividade consiste no estudo e discussão das expressões comunicativas básicas que aparecem no texto ou na análise de estruturas que exemplificam determinada função. A clarificação do sentido pode ser feita recorrendo a dicionários, à Internet ou informantes. O levantamento feito contém palavras isoladas, expressões e abreviaturas, que exigem tratamento diferenciado, podendo-se, nesta altura, tirar conclusões quanto aos meios e recursos que serão necessários para encontrar equivalentes para efeitos de tradução. Prevê-se que sejam apresentadas algumas destas palavras/expressões:

reflection	set up
Internet regulation	regulation body
CSA	comply with
extreme variety of tolerance thresholds	everyone's specifics
refusal to display nudity	APIC
racist remarks	sovereignty
advent	setting up
world conception	AIEP
vocation	CRTC
exchange of views	AFA

Pode-se aproveitar esta actividade de pesquisa vocabular/terminológica para abordar os diferentes instrumentos e recursos que servem de meios auxiliares ao trabalho de tradução, e ver quais as vantagens e inconvenientes de cada um. Por exemplo, fazer a distinção entre meios impressos e meios informáticos e destacar a importância dos informantes. Algumas das palavras/expressões acima indicadas não se encontram em dicionários, sendo necessário esclarecer o seu sentido recorrendo à Internet, já que permite inserir expressões complexas para pesquisa. Assim, devem dividir-se as palavras/expressões de acordo com o meio/recurso adequado para a sua explicação ou com a sua estrutura:

A	B	C	D	E
Palavras isoladas	N + Mod.	Phrasal verb	Expressão complexa	Abreviat.
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ reflection</li> <li>▪ advent</li> <li>▪ vocation</li> <li>▪ sovereignty</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Internet regulation</li> <li>▪ racist remarks</li> <li>▪ world conception</li> <li>▪ exchange of views</li> <li>▪ regulation body</li> <li>▪ everyone's specifics</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ set up</li> <li>▪ setting up</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ extreme variety of tolerance thresholds</li> <li>▪ refusal to display nudity</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ CSA</li> <li>▪ APIC</li> <li>▪ AIEP</li> <li>▪ CRTC</li> <li>▪ AFA</li> </ul>

Seguem-se algumas das constatações a que se deve chegar:

- As palavras na coluna A podem ser directamente pesquisadas em dicionários, ao passo que as da coluna B requerem que se isole o nome do modificador. Pode ser necessário pesquisar ambos os termos, mas neste caso a descoberta de um deles ajuda a compreender o outro. Por exemplo, em “*racist remarks*”, a palavra que provavelmente pode criar dificuldade é “*remarks*”, mas a partir da altura em que o sentido desta fica claro, percebe-se facilmente o que “*racist remarks*” significa.
- As expressões na coluna C constituem uma das maiores dificuldades na tradução de Inglês para Português, pois muitas vezes os estudantes têm tendência de considerar cada palavra isoladamente. Por isso, o professor deve chamar a atenção para o facto de representarem uma unidade que geralmente corresponde a uma só palavra em Português, e que a pesquisa no dicionário deve fazer-se com base no verbo e não na preposição. Assim, deve-se fazer um levantamento do maior número possível de contextos em que entre a expressão *set up* e ver as diferentes combinações, por forma a encontrar um equivalente que pareça mais adequado à situação.

Ex. *set up a business/a cry/a king/a statue/a theory.....*

- As expressões na coluna D representam aqueles casos em que a pessoa percebe as palavras isoladas mas não consegue captar totalmente o sentido e só a visualização da situação ajuda a esclarecer o seu significado. Para resolver estas situações, pode-se fazer diferentes combinações das palavras e ver qual o sentido que é recorrente,

que pode ajudar a esclarecer o sentido da expressão em questão. Por exemplo, em “*refusal to display nudity*”, pode-se procurar o sentido de cada uma das três palavras e, para tornar clara toda a expressão, fazer diversas combinações a partir de “*display*”: *display merchandise in a shop/display infomation on a screen*, etc. Desta forma, chega-se a uma conclusão sobre o sentido desta palavra, e mais facilmente se pode encontrar um equivalente a usar em tradução.

- Na coluna E estão as abreviaturas que, de uma maneira geral, não estão incluídas em dicionários. Apenas a consulta a informantes ou o recurso à Internet pode ajudar, embora se reconheça que, por vezes, estas duas fontes de informação são de pouca ajuda, principalmente quando se trata de abreviaturas pouco conhecidas. Note-se que é importante conhecer a origem da abreviatura por causa da concordância em Português.

Este trabalho de sistematização do levantamento vocabular/terminológico pode conduzir a diversas actividades de exploração vocabular ou de análise contrastiva, por exemplo a nível de regências ou de realização da estrutura N + modificador. Veja-se o seguinte exemplo:

- Internet regulation – regulação da Internet – inversão + preposição
- racist remarks – comentários racistas - inversão
- world conception – concepção mundial – inversão + adjetivo
- exchange of views – intercâmbio de ideias – sem mudança de estrutura
- regulation body – organismo de regulamentação – inversão + preposição
- everyone’s specifics – características pessoais – inversão + adjetivo

A pesquisa terminológica/vocabular funciona melhor como trabalho independente extra-aula dada a escassez de meios e a dificuldade de levar para a sala de aula todos os materiais passíveis de ser usados. Isso mostra que esta pesquisa não se deve limitar a dicionários, pois os jornais e revistas oferecem muitas potencialidades para se procurar ou confirmar a ocorrência e uso de determinada palavra.

Sugere-se, a título de exemplo, o tratamento de “*Internet regulation*”. Esta última palavra remete para *regulação*, *regulamentação* e *regulamento*, o que coloca problemas quanto à selecção da opção correcta. Assim, pode-se solicitar aos estudantes que investiguem em jornais e outras publicações a ocorrência destas três palavras e os respectivos contextos. A escolha poderá recair na palavra com maior ocorrência ou naquela cujos contextos de uso sejam mais próximos do usado aqui. Por isso, sugere-se que uma destas aulas seja não presencial, reservando-se a outra para sistematização na sala de aula, a qual consistirá na apresentação dos equivalentes a usar na tradução tendo em conta o contexto de utilização.

#### **Aula 4**

**3. Transferência de sentido da língua opcional para Português – a actividade de tradução pode processar-se de diferentes maneiras:**

- Trabalho em grupo ou individual, em casa ou na sala de aula, com base nas informações recolhidas;
- Segmentação do texto em pequenas unidades de tradução, para transferência de sentido, podendo a tradução ser feita conjuntamente pela turma, no quadro, com base em sugestões apresentadas pela turma.
- Elaboração de texto tendo em conta os princípios de organização e desenvolvimento do parágrafo, a selecção e uso de conectores e os constituintes da frase e ordem frásica

Note-se que, sendo a tradução um processo de construção de texto baseado num outro, não há muita liberdade para os alunos definirem um plano de texto pessoal. No entanto, espera-se deles criatividade na medida em que não se podem limitar a ser a meros imitadores de outros textos, devendo respeitar os princípios de construção de cada tipo de texto, tanto mais que há características próprias de cada sistema linguístico que devem se respeitadas. Por exemplo, o Inglês privilegia as construções passivas em situações em que o Português opta pela activa, como se pode ver no seguinte exemplo:

.... affected these people's cognition after sight *was gained*. → A ausência de uma experiência visual afectou a cognição depois que a vista *foi ganha*. [... depois que as pessoas *ganharam* a visão]



### Aula 5/6

- **Apresentação da primeira versão** – passam-se dois ou três textos no quadro e faz-se a correcção conjunta a partir de sugestões apresentadas. Cada estudante ou grupo toma notas e vai correcções no seu próprio texto. A apresentação dos resultados da primeira versão serve de avaliação do trabalho já realizado, mas também de selecção de aspectos a integrar na planificação das aulas subsequentes. A correcção orientar-se-á pelos seguintes princípios:
  - Fidelidade – verificar se o texto reproduz o sentido expresso no texto original;
  - Comunicabilidade – analisar se o texto comunica alguma mensagem que possa ser compreendida pelos falantes;
  - naturalidade – verificar se o texto usa uma linguagem adequada à situação de comunicação, que se aproxime o máximo possível da expressão usada pelos falantes nativos;
  - Dinamismo – ver a organização e desenvolvimento de parágrafos e a selecção e uso de conectores, a harmonia e uso de vocabulário contextualizado.

Seguem-se alguns exemplos de textos traduzidos pelos estudantes.

Texto original	ECM06TI	ELM06TI
Another result of the consultation by CSA is that of the extreme variety of the tolerance thresholds from one country to another as to the application of freedom of expression, whether regarding, among other examples available, the refusal to display nudity or that of racist remarks.	O outro resultado da consulta feita pela CSA é a extrema variedade de limiar de tolerância de um país para o outro, tal como a aplicação da liberdade de expressão; tem também a ver, entre exemplos disponíveis, com a exposição de nudismo e comentários racistas. Como	Outro resultado da consulta feita pelo CSA é que a variedade extrema de tolerância do ponto de partida de um país para o outro como aplicação da liberdade de expressão; dentre os exemplos disponíveis, a recusa para ostentar a nudez ou marcas do racismo. Como já se

Unsurprisingly, it is therefore not very reasonable, in fact not very desirable for some, to expect the advent of a world conception of freedom of expression to regulate content.	era de se esperar, para alguns não é razoável nem mesmo desejável esperar por uma concepção mundial de a liberdade de expressão para ajustar os conteúdos.	esperava, não é razoável nem desejável para alguns esperar o advento de uma concepção mundial sobre a liberdade de expressão para regular conteúdos.
--	--	--

Apesar de ter havido um trabalho inicial de análise de texto e de levantamento e pesquisa vocabular/terminológica, nota-se que estes dois textos comportam ainda alguns erros, tanto em termos de equivalência lexical como de construção. Vejam-se os seguintes exemplos:

... the refusal to **display** nudity → ... a recusa para **ostentar** a nudez

... extreme **variety of tolerance thresholds** from one country to another → ... variedade extrema de **tolerância do ponto de partida** de um país para o outro...

Enquanto que no primeiro exemplo o problema tinha a ver com erro na escolha de equivalente, pois o estudante não teve em consideração o carácter polissémico da palavra, no segundo há problemas de falta de clareza causada pela acumulação de palavras ligadas por uma locução subordinada comparativa sem uma relação muito clara.

**4. Revisão linguística** – análise dos textos com vista a detectar erros relacionados com equivalência estrutural e equivalência semântica:

- Análise conjunta de aspectos relacionados com funcionamento da língua em função dos textos produzidos:
  - uso de artigo: *o outro/outro resultado*
  - regência verbal: *esperar por* uma concepção mundial/*esperar o* advento de uma concepção mundial
  - estrutura da frase: o verbo como núcleo da frase: "*dentre os exemplos disponíveis, a recusa para ostentar a nudez ou marcas do racismo.*"

- Análise conjunta de aspectos relacionados com a equivalência de sentido entre as duas línguas de trabalho. Para isso, deve-se analisar a relação entre a estrutura profunda e a de superfície das duas línguas
- Os estudantes procuram generalizações ou regras subjacentes à expressão ou estrutura, com exemplos modelo no quadro, sublinhando as principais características.

#### **Aula 7**

- Marcar a correcção da primeira versão da tradução como trabalho de casa e usar esta aula para exercícios de consolidação.

- **Exercícios de uso e colocação de preposições**

Complete as frases que se seguem inserindo a preposição correcta e contraindo-a se necessário:

1. Esperamos que este empreendimento seja coroado \_\_\_\_\_ êxito.
2. Vai-se proceder \_\_\_\_\_ regulamentação \_\_\_\_\_ princípios \_\_\_\_\_ escala mundial.
3. Temos de analisar a causa da recusa dos países \_\_\_\_\_ exibirem o programa.
4. Decorre uma cimeira \_\_\_\_\_ nível internacional sobre esta matéria.
5. O homem tem sempre de saber obedecer \_\_\_\_\_ princípios e regras.
6. Apesar \_\_\_\_\_ o relatório ter sido apresentado, há outros aspectos a discutir.

- **Exercícios de pontuação**

As frases a seguir estão mal pontuadas. Corrija-as, tendo em conta os elementos básicos constitutivos da frase:

1. A harmonização dos princípios de regulamentação à escala mundial, parece ser inacessível a curto prazo. Pois é necessário combinar a complementaridade e a coordenação.
2. É por isso necessário combinar a complementaridade e a coordenação.

3. Outro resultado da consulta feita pela CSA é a extrema variedade dos limites de tolerância, de um país para outro.
4. Se conhecer os padrões americanos em termos de serviços de correios, ficará bastante frustrado com o nosso serviço, aqui.

▪ **Exercícios de selecção lexical**

Qual dos seguintes sinónimos de “*display*” é mais adequado para preencher o espaço em branco na frase abaixo:

1. Muitas televisões recusam-se a \_\_\_\_\_ a nudez nos seus programas.  
a. exhibir   b. mostrar   c. ostentar   d. trair   d. revelar   e. visualizar

2. Preencha os espaços em branco com a palavra mais adequada:

- a. Não há praias de \_\_\_\_\_ em Moçambique.
- b. Comprou uma capulana para esconder o/a \_\_\_\_\_.  
nudez                      nudismo

3. Corrija as frases que se seguem, apresentando a versão correcta:

- a. Os alunos são pedidos para discutir as questões em grupo.
- b. Embora pessoas sofrendo de fome estejam no sul da Ásia, o seu número está a decrescer.
- c. Três meses de licença podem ser concedidos aos membros da equipa permanentes.

**Aula 8**

- Correção dos exercícios, acompanhada de uma discussão sobre as opções feitas. Deve ter-se em linha de conta o valor de uso além da norma linguística, pois há construções que podem ser consideradas aceitáveis em determinado contexto, embora não o sejam pela norma.

**Aula 9**

- **Apresentação da versão final da tradução** – este trabalho será usado como elemento de avaliação para determinar o nível de desempenho dos estudantes

relativamente à tradução de textos informativos. Os resultados são registados em fichas apropriadas, que mostram todas as áreas consideradas na tradução. Dependendo dos resultados, é possível ver quais as áreas em que o estudante precisa de mais apoio, podendo-se assim conceber actividades específicas em conformidade com a situação.

5. **Avaliação final** – a versão final deve ser recolhida pelo professor para correcção e classificação.

**Ficha de avaliação**

Nome	Equiv.	Voc.	C. fr.	Est. Tx.	Pont.	Acent.	Ort.	Obs.	Clas
Total de ocorrências									

## **CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES**

## CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES

Este trabalho analisa as principais concepções sobre a linguagem e sobre ensino e aprendizagem de línguas que marcaram a história das Ciências da Educação nas últimas décadas, e a forma como influenciaram o desenho de programas em termos de tipo de programa, definição de objectivos, desenvolvimento curricular, tipo de actividades e papel do professor e do aprendente.

Adoptando uma visão funcional da língua, que constitui a principal base por detrás da abordagem comunicativa no ensino de línguas, o trabalho apresenta uma proposta de programa de Português que visa promover tanto o conhecimento linguístico como pragmático da língua e encorajar a autonomia do aprendente para um desempenho sócio-profissional satisfatório. Contudo, embora a abordagem comunicativa no ensino de línguas esteja a ser adoptada cada vez mais, a integração efectiva de actividades de língua que envolvam comunicação real para uma interacção na sala de aula com vista a promover a aprendizagem da língua continua a ser um enorme desafio para os professores devido a diversos factores, entre os quais as características dos estudantes e o seu ritmo de aprendizagem e resposta.

Como forma de ajudar a responder a este desafio e proporcionar uma base para a concepção de actividades que promovam a aprendizagem da língua em função das necessidades comunicativas dos estudantes, o trabalho apresenta um micro-estudo exploratório sobre o conhecimento linguístico dos estudantes do Curso de Tradução e Interpretação Português/Inglês e Português/Francês. Os resultados deste estudo foram usados para desenhar a proposta de programa e materiais de ensino que visam proporcionar um *input* mais autêntico e mais oportunidades para que os estudantes possam participar nos diversos contextos sócio-culturais alvo, e definir objectivos e conteúdos que melhor respondem às suas necessidades comunicativas.

Este trabalho, longe de pretender dar soluções sobre como aplicar uma metodologia virada para o desenvolvimento de competências, visa fornecer uma proposta de abordagem que

permita integrar aspectos comunicativos na sala de aula. Por isso, o que se recomenda é que o professor, na sua prática quotidiana, se mostre sensível às necessidades dos seus estudantes e procure assumir um papel orientador da sua aprendizagem, proporcionando-lhes variados meios e recursos para abordar e resolver problemas reais e específicos.

Os pressupostos teóricos abordados neste trabalho poderão ser um ponto de partida para que os professores de Prática de Tradução identifiquem áreas de trabalho possíveis a explorar, isto é, para uma avaliação das necessidades práticas de diversos tipos de estudantes com vista à solução de problemas. Um aspecto-chave aqui é a participação activa dos estudantes no processo, pelo que compete ao professor aplicar metodologias activas para promover a participação dos estudantes, pois sem interacção não há comunicação.



## **BIBLIOGRAFIA**

## BIBLIOGRAFIA

- AZEVEDO, Milton M. (1980). Passive Sentences in English and Portuguese, Georgetown, Georgetown University.
- BALTAR, Marcos (2004). "A Validade do Conceito de Competência Discursiva para o Ensino de Língua Materna", Revista Linguagem em (Dis)Curso, Volume 5, Número 1, Jul./Dez..
- BARREIRA, A. & MOREIRA, M. (2004). Pedagogia das Competências – da Teoria à Prática, Porto, Edições ASA.
- BARTRAM, S. & GIBSON, B. (2000). Training Needs Analysis Toolkit (2<sup>nd</sup> Edition), pp. 3 – 25, Massachusetts, HRD Press.
- BATHIA, T.K. (s.d.). Handbook of Second Language Acquisition, San Diego, Academic Press.
- BECHARA, Evanildo (2001). Moderna Gramática da Língua Portuguesa, São Paulo, Lucerna Editora.
- BELL, Judith (1993). Como Realizar um Projecto de Investigação – Trajectos, Lisboa, Gradiva.
- BESSE, H. & PORQUIER, R. (1984). Grammaire et Didactique des Langues, Paris, Credif
- BLOOMFIELD, L. (1961). Language, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- BOURDIEU, Pierre (1989). "The Forms of Capital", Education, New York, Columbia University Press.
- BRONCKART, Jean-Paul (1999). Actividade de Linguagem, Textos e Discursos – Por um Interaccionismo Sócio-discursivo, São Paulo, Educ.
- BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. (ed.) (1991). The Communicative Approach to Language Teaching, Oxford, Oxford University Press.
- BRUMFIT, Christopher (1994). Communicative Methodology in Language Teaching, Cambridge, Cambridge University Press.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", Applied Linguistics, Vol. 1, nº 1.
- CANALE, M. (1983). "From Communicative competence to communicative language pedagogy", in RICHARDS, J. & SCHMIDT, R. (org.) Language and Communication. London, Longman.
- CHEVANE, Viriato (2003). "Manual de Metodologia de Design", Maputo, UEM.
- CHOMSKY, N. (1965). Aspects of Theory of Syntax. Cambridge, MIT Press.

- COOK, Guy (1996). Discourse, Oxford, Oxford University Press.
- CORDER, S. Pit (1971). "Idiosyncratic Errors and Error Analysis", International Review of Applied Linguistics, 9, 2.
- \_\_\_\_\_ (1974). "Techniques in Applied Linguistics", in ALLEN, J.P.B. & CORDER, S. Pit, The Edinburg Course in Applied Linguistics, Oxford, Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (1981). Error Analysis and Interlanguage, Oxford, Oxford University Press.
- CORNEILLE, Jean-Pierre (1982). A Linguística Estrutural – seu alcance e seus limites, Coimbra, Almedina.
- CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley (1985). Gramática do Português Contemporâneo, Lisboa, Edições João Sá da Costa.
- DEWEY, J. (1959). Democracia e Educação, São Paulo, Nacional.
- DIAS, Hildizina (2002). As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar – em Direcção a uma Prática Linguístico-escolar Libertadora", Maputo, Promédia.
- DUBIN, Fraida & OLSHTAIN, Elite (1987). Course Design – Developing Programs and Materials for Language Learning, USA; Cambridge University Press.
- DUCROT, O. & TODOROV, T. (1982). Dicionário das Ciências da Linguagem, Lisboa, Publicações D. Quixote.
- DULAY, H., BURT, M. & KRASHEN, S. (1982). Language Two. New York, University Press.
- EDELHOF, C. & BOMMEL, H. (1980). "Objectifs de l'enseignement des langues et pratiques relevant de le compétence de la communication", Pratiques de la Communication, Le Français dans le Monde, Maio-Junho de 1980.
- ESTRELA, Edite, SOARES, M<sup>a</sup> Almira & Leitão, M<sup>a</sup> José, (2003). Saber Escrever, Saber Falar, Lisboa, Publicações D. Quixote
- FÁVERO, Leonor L. & Koch, Ingedore G., (2000). Linguística Textual: Introdução, São Paulo, Cortez Editora.
- FIRMINO, Gregório, (2002). A Questão Linguística na África Pós-colonial: O Caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique, Maputo, Promédia.
- FONSECA, Fernanda I. et.al (2001). A Linguística na Formação do Professor de Português, Porto, Centro de Linguística da Universidade do Porto.
- GIL, António (1999). Métodos e Técnicas de Pesquisa Social, São Paulo, Atlas.

- GONÇALVES, Perpétua & SIOPA, Conceição (2005). "Português na Universidade: da análise linguística às estratégias de ensino-aprendizagem", Seminário de Investigação da FLCS, Depº de Línguas, UEM, Maputo, Instituto Camões / UEM
- HALLIDAY, M. A. K., McIntosh, A. & Stevens, P. (1974). As Ciências Linguísticas e o Ensino de Línguas, Petrópolis, Vozes.
- HARLEY et al. (ed.), (1990). The Development of Second Language Proficiency, Cambridge, Cambridge University Press.
- HYMES, Dell (1966). "On communicative competence", Comunicação apresentada na Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children, Yeshiva University, Junho de 1966, publicada em C.J. Brumfit & K. Johnson (Eds.). (1979). The Communicative Approach to Teaching. Oxford: Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (1972). "On Communicative Competence", in PRIDE, J. B. & HOLMES, J. (ed.), Sociolinguistics, Harmondsworth, Penguin Books.
- \_\_\_\_\_ (1984). Sobre a Competência Comunicativa, Paris, Gallimard.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA, "Recenseamento Geral da População e Habitação", 1997, Maputo.
- KLEIN, Wolfgang (1986). Second Language Acquisition, Cambridge, Cambridge University Press.
- KRASHEN, D. Stephen (1981). Second Language Acquisition and Second Language Learning, London, Pergamon Institute of English.
- KRISTEVA, Júlia (1969). História da Linguagem, Lisboa, Edições 70.
- LANDSHEERE, Vivian de (1994). Educação e Formação, Porto. Edições ASA.
- LEFFA, Vilson J. (1988). "Metodologia do ensino de línguas", in BOHN, H. I. & VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis, Ed. da UFSC.
- LEIRIA, Isabel (1999). "Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino", 1º Congresso de Português Língua Não Materna, Lisboa, Outubro de 1999.
- \_\_\_\_\_ (2001). Léxico – Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua não Materna, Dissertação para obtenção do grau de Doutor em Letras, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- LEITE, Isabel Coimbra & COIMBRA, Olga Mata (1990). Português Sem Fronteiras, Vol. I, II e III, Lisboa, Lidel Edições Técnicas.

- LITTLEWOOD, W. (1981). Communicative Language Teaching: an Introduction. Cambridge, Cambridge University Press.
- LOPES, Armando Jorge (2004). A Batalha das Línguas. Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique, Maputo, Imprensa Universitária da UEM.
- LUNA, Sérgio Vasconcelos (2000). Planejamento de Pesquisa – Uma Introdução, São Paulo, EDUC.
- LUQUE, A. & VILLA, I. (1995). “Aquisição da Linguagem”, in COLL, C., PALÁCIOS, J. & MARCHESI, A. (org.), Desenvolvimento Psicológico e Educação, (Vol. 1), Porto Alegre, Artes Médicas.
- MACIEL, Katharine D. (s.d.). “Métodos e Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira e seus Princípios Teóricos”, <http://www.apario.com.br/index/boletim34/unterrichtpraxis-m%Eqtodos.doc>.
- MAINGUENEAU, Dominique (2001). Análise de Textos e Comunicação, São Paulo, Cortez Editora.
- MARCUSCHI, António (2000). “O Papel da Linguística no Ensino de Línguas”, [lumarc@elogica.com.br](mailto:lumarc@elogica.com.br).
- MARQUES, Ramito (1999). Modelos Pedagógicos Actuais, Lisboa, Plátano Editores.
- MARTINS, R. et al. (1987). “Para uma Caracterização do Saber Linguístico à Entrada no Ensino Superior”, 3º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, Outubro de 1987.
- MIZEKA, Alfred Mbuyi (2001). L’intelligence Cognitive du Jeune Enfant d’Afrique Noire, Paris, L’Harmattan.
- MODERNO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, Vol. I e II (1985), Lisboa, Círculo de Leitores.
- MORISINI, Marília C. (2001). “Qualidade da Educação Universitária: Isomorfismo, Diversidade e Equidade”, *Interface – Comunicação, Saúde e Educação*, Vol. 5, nº 9, Fundação Universitária.
- MORROW, R. A. & TORRES, C. A. (1997). Teoria Social e Educação, Porto, Edições Afrontamento.
- MOSHI, Elibariki A. (1977). “The Influence of the L1 and L2 on the Learning of L3” – M.A. Dissertation, U.C.N.W.
- MOUNIN, Georges (1968). Introdução à Linguística, Lisboa, Livros Horizonte.

- NASCIMENTO, Zacarias & PINTO, José Manuel C. (2003). A Dinâmica da Escrita – Como Escrever com Êxito, Lisboa, Plátano Editora.
- NUNAN, David, (1995). Language Teaching Methodology – A Textbook for Teachers, Oxford, Phoenix ELT.
- PERRENOUD, Philippe (1999). Construir as Competências desde a Escola, Porto Alegre, Artmed Editora.
- Plano Estratégico 1999-2003, Universidade Eduardo Mondlane, Dezembro de 1998, Maputo.
- QUIVY, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (1998). Manual de Investigação em Ciências Sociais, Lisboa, Gradiva.
- RAMOS, Marise N. (2002). A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?, São Paulo, Cortez Editora.
- REIGELUTH, Charles M. (1999) (ed.). Instructional Design – Theories and Models, London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- REIS, C. & ADRAÇÃO, J. V. (1992). Didáctica do Português, Lisboa, Universidade Aberta.
- RIBEIRO, António C. (1990). Desenvolvimento curricular. Lisboa, Texto Editora.
- RICHARDS, J. (1978). Understanding Second and Foreign Language Learning. Issues and Approaches, Rowley, Massachusetts, Newbury House Publication.
- RICHARDS, J. & RODGERS, T. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching (2ª ed.), Cambridge, Cambridge University Press.
- ROQUE, Vítor A. Batista (s.d.). “Uma reflexão sobre Abordagem Comunicativa do Ensino-aprendizagem de Línguas – (Um caminho para o ensino do Português LE/L2?)” [http://www.multiculturas.com/images/abord\\_comunicativa\\_Vitor-Roque.pdf](http://www.multiculturas.com/images/abord_comunicativa_Vitor-Roque.pdf).
- ROULET, Eddy (1978). Teorias Gramaticais – Descrição e Ensino de Línguas, São Paulo, Énio Mateus Guazzelli & Cª, LTDA.
- SCHÜTZ, Ricardo “A Evolução do aprendizado de línguas ao longo de um século”, “English Made in Brazil”, <http://www.sk.com.br/sk-apren.html>.
- SEARLE, John, (1969). Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language, Cambridge, Cambridge University Press.
- SELINKER, Larry (1972). “Interlanguage”, in *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3).
- SILVA, A. F. (2003). “A abordagem por competências: revolução ou mais um equívoco dos movimentos reformadores?”, III, Jornal “*A Página*”, Ano 12, nº 125, Julho de 2003.

- SIOPA, C. et. al. (2003). "Competência em Português dos Estudantes Universitários em Moçambique: Primeira Abordagem", Faculdade de Letras, Departamento de Línguas, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo.
- SKINNER, B.I (1974) Sobre Behaviorismo, São Paulo, Cultrix.
- SMITH, P. L. & RAGAN, T. J. (1999). Instructional Design, 2ª Ed., New York, Library of Congress Cataloging – Publication Data.
- STERN. H. H. (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching, New York, Oxford University Press.
- STROUD, Christopher & GONÇALVES, Perpétua (1997). Panorama do Português Oral do Maputo, Vol. II, Maputo, INDE.
- TORRE, M. Gomes da (1986). "Locally-Orientated Language Courses" – Revista da Faculdade de Letras do Porto, II Série, Vol. III.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1995). Gramática e Interacção, São Paulo, Cortez Editora.
- UEM (2001) Reforma Curricular, Departamento de Letras Modernas e Departamento de Inglês, Faculdade de Letras, Universidade Eduardo Mondlane, 2001, Maputo.
- VALENTIM, Joaquim P. (1997). Escola, Igualdade e Diferença, Porto, Campo de Letras Editores.
- VILAR, A. Matos (1994). Currículo e Ensino – para uma Prática Teórica, Porto, Edições ASA.
- VISSCHER-VOERMAN, I. (1996). "Design Approaches in Training and Education", in PLOMP, T. & ELY, D. (ed), International Encyclopedia of Educational Technology, Cambridge, Pergamon.
- VISSCHER-VOERMAN, I. & PLOMP, T. (1999). "Educational Design and Development", in AKKER, Jan van den et. al. Design Approaches and Tools in Education and Training, Kluwer Academic Publishers.
- WIDDOWSON. H. D. (1972). "The Teaching of English as Communication", in BRUMFIT, C.J. & JOHNSON, K. (ed.) Communicative Methodology in Language Teaching, Cambridge, Cambridge University Press.
- WIDDOWSON, H.G., (1978). Teaching Language as Communication. Oxford, Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1991). O Ensino de Línguas para a Comunicação, São Paulo, Pontes.
- YALDEN, Janice (1987). The Communicative Syllabus, London, Prentice-Hall International.
- ZABALZA, Miguel A. (1992). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola, Porto, Edições ASA.

**ANEXOS**



**ANEXO 1: Grelha Tipológica de Erros**

Área	Tipo de Erro	Total de Ocorrências	% do total
Erros de Sintaxe	Seleção categorial	188	63,9
	Uso e colocação de artigo	13	4,4
	Uso, colocação e flexão de pronome pessoal	9	3,0
	Uso, colocação e flexão de preposição	32	10,8
	Uso de introdutores de subord./coord.	10	3,4
	Ordem de palavras	6	2,0
	Concordância verbal	12	4,0
	Concordância nominal	2	0,6
	Regência verbal	15	5,1
	Regência nominal	3	1,0
	Conjugação verbal	4	1,3
Erros de Organização Textual	Desenvolvimento do parágrafo (rigor e correcção no uso de conectores)	51	14,4
	Desenvolvimento do parágrafo (ordem das palavras na frase, tópico frasal + ideias secundárias)	12	3,4
	Seleção semântica (correcção, clareza e precisão da linguagem)	36	10,2
	Harmonia e naturalidade do texto (fluência na organização do discurso)	6	1,7
	Construções passivas	6	1,7
	Pontuação	241	68,4
Erros de Seleção Lexical	Sinónimos imperfeitos, colocação e registo de língua	70	60,3
	Neologismos (de forma e semânticos)	9	7,7
	Conversão	15	12,9
	Empréstimos	3	2,5
	Tradução literal	6	5,1
	Frase descritiva	6	5,1
	Falsos amigos e palavras parónimas	4	3,4
	Termos técnicos, expressões-chave	3	2,5
Erros Formais	Ortografia	64	50,7
	Acentuação	54	42,8
	Fronteira de palavra	4	3,1
	Hifenização	4	3,1

## ANEXO 2

Total de Ocorrências de Erros Formais, de Pontuação e Seleção Categorical por estudante

Código	Tipo de Erro			
	Ortografia	Acentuação	Pontuação	Seleção Categorical
SIN062TI		1	21	5
RG062TI		3	7	6
PSS062TI	1	0	3	11
PAL062TI	2	2	8	3
RCB062TI	2	0	12	3
OIT062TI	0	0	1	6
JED062TI	2	1	5	4
ICC062TI	3	2	4	3
MCS062TI	1	0	3	9
FPN062TI	2	1	8	9
LPC062TI	1	0	5	6
TSS062TI	2	0	1	2
ELM062TI	1	1	7	2
ECM062TI	1	4	5	5
SEM062TI	1	0	6	4
EFS062TI	0	0	4	14
SJM05TF	0	0	4	7
RDN05TF	1	1	19	6
MM05TF	0	2	3	3
BM05TF	15	4	15	6
ASF05TF	2	0	1	4
AJF061TI	6	0	5	1
PSS061TI	2	0	4	3
ENC061TI	0	6	3	2
MCS061TI	0	0	8	3
RCB061TI	1	2	4	3
PAL061TI	0	0	3	1
GEP061TI	4	0	5	0
TSS061TI	0	0	3	3

SEM061TI	3	0	8	1
LPC061TI	1	0	1	3
RCG061TI	0	0	10	11
FPN061TI	2	0	3	4
ECM061TI	0	1	11	3
ICC061TI	3	0	8	1
SIN062TI	0	0	15	4
RQ061TI	1	1	1	1
JED061TI	1	1	5	7
ELM061TI	4	3	0	8
ABC061TI	0	0	2	4
OIT061TI	1	18	0	7
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>54</b>	<b>241</b>	<b>188</b>

Anexo 3: Tabela de Classificação dos erros

ÁREA: ERROS DE SINTAXE		Ocorrência/Frase Original	Tipo de Erro
SIN062TI		... <i>identificou um aumento de produtividade e desenvolvimento de mercados</i> ... ⇐ ... has identified raising productivity and development of markets for small producers ...	Seleção categorial – Art. ind.
		... <i>como uma prioridade para melhorar o nível de vidas</i> ... ⇐ as a priority for improving the living standards of ...	Seleção categorial – N plural
		... <i>sejam eventuais envolvidos em actividades com a pesca relacionadas</i> . ⇐ The sector provides employment to over 100,000 people directly and over than three to four times this number in the support services.	Ordem das palavras
		... <i>enquanto que a aquacultura em água doce</i> ... ⇐ ... while freshwater aquaculture ...	Introdutor de subor. “enquanto que” = ao passo que
		... <i>enquanto que a aquacultura em água doce se prevê que contribua aproximadamente com</i> ... ⇐ ... while freshwater aquaculture was estimated to contribute about ...	Ordem das palavras
		... <i>esforços têm sido feitos para o crescimento da produção</i> ... ⇐ ... emphasis is being placed on increasing production from aquaculture ...	Ordem das palavras – frase passiva
		... <i>Pesquisas sobre as famílias de 1996/1997, revelam que</i> ... ⇐ Household surveys of 1996/1997 revealed that ...	Ordem das palavras
		... <i>Pesquisas sobre as famílias de 1996/1997, revelam que</i> ... ⇐ Household surveys of 1996/1997 revealed that ...	Seleção categorial – Art. def.
		... <i>revelam que o baixo nível de educação, dos membros dessas famílias, baixa produtividade no sector da agricultura e a insuficiência de infra-estruturas, como alguns factores responsáveis pela pobreza</i> ... ⇐ ... revealed that low level of education of working age of household members, particularly women, high dependency rates in households, low productivity in the family agriculture sector and poor infrastructure as some of the factores responsible for poverty ...	Introdutor de subordinação “que” sem frase subord. que serve de OD
		... <i>Moçambique, com uma costa de 2.780 km, grande número de rios, lagos, represas, riachos, etc. têm oportunidades excelentes</i> ... ⇐ Mozambique, with a coast line of 2,780 km, large number of rivers, lakes, dams, streams, etc., has excellent opportunities for ...	Concord. verbal devido à distância do subst. sujeito
		... <i>identificou que o aumento da produtividade e desenvolvimento de mercados</i> ... <i>como uma prioridade</i> ... ⇐ ... has identified raising productivity and development of markets for small producers as a priority for improving the living standards of ...	Introdutor de subord. “que” sem frase subord. que serve de OD
		... <i>O Plano de Acção constatou que a baixa produtividade no sector</i> ... <i>como uma das razões</i> ... ⇐ The Action Plan ... has identified raising productivity ... as a priority ...	Introdutor de subord. “que” sem frase subord. que serve de OD
		... <i>O sector proporciona directamente emprego para mais de 100.000 pessoas e três a quatro vezes em serviços de apoio</i> . ⇐ The sector provides employment to over 100,000 people directly and over than three to four times this number in the support services.	Introdutor de coord. copulativa “e” para ligar estruturas diferentes

	14.	Reconhecendo a importância dos recursos aquáticos para a economia, alimentação e da segurança nutritiva ... ⇐ Recognizing the importance of aquatic resources to the economy, food and nutritional security ...	Seleção categorial – prep. + art.
RCB062TI	15.	... esta estimativa não é precisa, uma vez que a produção de pesca em águas interiores, pesca de subsistência e de consumo familiar não tenham... ⇐ ... this could be an underestimate as the production from the inland capture fisheries and subsistence fishing and home consumption ...	Ø art. e Ø introdutor de coord. copulativo
	16.	... uma vez que a produção de pesca em águas interiores, pesca de subsistência e de consumo familiar das operações de aquacultura familiar não tenham sido tomadas em consideração). ⇐ ... as the production from the inland capture fisheries and subsistence fishing and home consumption from household aquaculture operations have not been taken into consideration.	Tempo verbal
OIT062TI	17.	A transmissão digital chegou presentemente em alguns países ... ⇐ Digital broadcasting has now arrived in some countries ...	Regência verbal – prep.
	18.	... enquanto as possibilidades oferecidas pela convergência estão em alcance. ⇐ ... while the possibilities offered by convergence are within grasp.	Introdutor de subor. “enquanto” = embora + conj.
	19.	... leva a algumas vozes de alarme a refutar a não regulação ... ⇐ ... leads some siren voices to argue for no regulation ...	Selec. categ. – prep.
	20.	Será que isso pode ser feito para funcionar no mundo moderno? ⇐ Can it be made to work in the new world?	Introdutor de subor. final “para”
	21.	... no qual as questões de política pública devem ser abordadas a nova era. ⇐ ... the possibility of a very different universe in which public policy issues have to be addressed for the new age.	Reg. verbal – prep.
	22.	... até o próximo século. ⇐ ... into the next century.	Selec. categ. – Ø prep.
JED062TI	23.	Agora chegou em alguns países ... ⇐ Digital broadcasting has now arrived in some countries ...	Regência verbal – prep.
	24.	... enquanto as possibilidades proporcionadas pela convergência são por alcançar. ⇐ ... while the possibilities offered by convergence are within grasp.	Introdutor de subor. “enquanto” = embora + conj.
	25.	Agora chegou em alguns países a difusão digital ... ⇐ Digital broadcasting has now arrived in some countries ...	Ordem das palavras
	26.	... cria a possibilidade de um universo diferente sobre quais ... ⇐ ... creates the possibility of a very different universe in which public policy issues have to be ...	Ø art.
	27.	... um universo diferente sobre quais os assuntos sobre políticas públicas deveriam ser ... ⇐ ... creates the possibility of a very different in which public policy issues have to be ...	Concord. nominal
ICC062TI	28.	... a transmissão digital chegou em alguns países ... ⇐ Digital broadcasting has now arrived in some countries ...	Regência verbal – prep.
	29.	... ao passo que as possibilidades oferecidas pela convergência são por alcançar. ⇐ ... while the possibilities offered by convergence are within grasp.	Introdução da loc. conj. “ao passo que” que indica contraste
MCS062TI	30.	É o meio primário de ambos a informação e o entretenimento ... ⇐ It is the primary means of both information and entertainment ...	Introdução do pron. indef. “ambos” que significa “um e outro”

	31.	É o meio primário de <u>ambos a informação e o entretenimento</u> ... ⇐ It is the primary means of both information and entertainment ...	Concord. entre o pron. indef. "ambos" com o determ. definido
	32.	Será necessário <u>mudar tudo de forma a se manter o mesmo</u> ? Does everything have to change in order to remain the same?	Ordem das palavras – colocação do pronome
	33.	... a grande parte dos programas televisivos <u>são dos serviços terrestres</u> ... ⇐ ... most viewing is of free-to-air terrestrial services ...	Conc. verbal com suj. constituído por expressão de quantidade
	34.	<u>Continuam ainda desconhecido o número de utilizadores da transmissão digital</u> . ⇐ Digital broadcasting is still and unknown quantity.	Conc. verbal com suj. constituído por expressão de quantidade
FPN062TI	35.	<u>Esta explosão de escolha real e potencial leva a algum alarido de vozes a discutir</u> ... ⇐ This explosion of real and potential choice leads some siren voices to argue ...	Regência verbal – duplo compl. preposicional
	36.	... a <u>discutir para a não regulamentação</u> ... ⇐ ... to argue for no regulation ...	Regência verbal – prep. "para"
	37.	<u>Isto pode se tornar funcional no mundo novo</u> ? ⇐ Can it be made to work in the new world?	Ordem das palavras – colocação do pronome
	38.	Será que <u>tudo têm de mudar de forma a permanecer igual</u> ? ⇐ Does everything have to change in order to remain the same?	Conc. verbal com suj. expreso por pron. indef.
LPC062TI	39.	... o que é que estamos a <u>tentar alcançar pela regulação de transmissão e comunicação</u> ? ⇐ What are we trying to achieve by the regulation of broadcasting and communication?	Selecc. categorial – prep.
ELM062TI	40.	... a <u>recusa para ostentar a nudez</u> ... ⇐ ... the refusal to display nudity ...	Regência verbal – prep. "para"
	41.	... <u>numa escala mundial, parece ser inacessível a curto prazo</u> ... ⇐ The harmonisation of regulation principles at world scale seems inaccessible at short-term.	Selecc. Categorial – prep.
	42.	... <u>tomar as suas próprias decisões em relação na regulamentação e nas políticas aplicáveis na Internet</u> . ⇐ ... which have to make their own decisions on regulation and the policies applicable to the Internet.	Seleccão Categorial – prep. + art.
	43.	<u>Assim, a Internet é internacional, e mesmo existir uma regulamentação, será fácil evitá-la</u> ... ⇐ Thus, the Internet is international, and even there is regulation, it will be easy to avoid ...	Tempo verbal – conj. exigido pela loc. conj. "mesmo que"
ECM062TI	44.	<u>A harmonização dos princípios de regulamentação em escala mundial</u> ... ⇐ The harmonisation of regulation principles at world scale seems inaccessible ...	Seleccão categorial – prep.
	45.	<u>A harmonização dos princípios de regulamentação em escala mundial parece ser inacessíveis a curto prazo</u> ... ⇐ The harmonisation of regulation principles at world scale seems inaccessible ...	Concord. verbal devido à distância do subst. sujeito
	46.	* ... <u>explica que devido a vocação universal</u> ... ⇐	Seleccão categorial – prep. + art.
SEM062TI	47.	... <u>deve decorrer a nível internacional mas ao mesmo tempo ao nível nacional</u> . ⇐ ... must be carried out at international level but also at the same time at national level.	Selecc. categ. – prep. + Ø art. + prep. + art.
	48.	... a <u>não permissão à disposição da nudez ou características racistas</u> . ⇐ ...whether regarding, among other examples available, the refusal do display nudity ...	Regência nominal – prep. "a"

	49.	<i>Numa escala mundial, a harmonização dos princípios de regulamentação</i> .... ⇐ The harmonisation of regulation principles at world scale ....	Selec. categorial – prep.
	50.	... <i>a harmonização dos princípios de regulamentação parecem inacessíveis a curto prazo</i> .... ⇐ The harmonisation of regulation principles at world scale seems inaccessible ....	Concord. verbal devido à distância do subst. sujeito
EF062TI	51.	..., <i>esperar o advento da concepção</i> .... ⇐ ... to expect the advent of a world conception...	Regência verbal – Ø
SJM05TF	52.	<i>Este objectivo requer uma administração que associa a visão social, incluindo a compreensão de problemas do planeta, às eficazes habilidades de ...</i> ⇐ Cet objectif requiert une gouvernance qui associe la vision sociale, y compris la compréhension des problèmes planétaires, à de bonnes compétences ....	Tempo verbal
MIM05TF	53.	... <i>que não tenha empreendimentos cujos possam entrar em choque com outras regras</i> . ⇐ ... dont les entreprises ne viennent se heurter à les oppositions de ce genre.	Selec. categorial – ausência de sujeito da frase subordinada (coisa possuída)
BEM05TF	54.	... <i>a concepção que os Estados têm sobre a soberania e do seu conteúdo</i> ... ⇐ ...au fait que les Etats se font de la souveraineté et de son contenu ....	Selec. categorial – prep.
AJF061TI*	55.	<i>Bandos de homens e mulheres armados aterrorizaram campos de refugiados e outras comunidades no Norte de Uganda, de lugares sagrados do Sul do Sudão.</i>	Selec. categorial – prep.
PSS061TI	56.	<i>Isto se deve ao facto de</i> .... ⇐ ... it is because air ....	Ordem das palavras – colocação do pronome
ENC061TI	57.	... <i>num número cada vez elevado quanto possível</i> .... ⇐ ... my advice is to interview as many experts as possible ....	Selec. categorial – termo de comparação
*	58.	<i>As páginas que tu já leste foram escritas num processo de palavras e em seguida mudou várias vezes</i> ...	Concord. verbal devido à distância do subst. sujeito
	59.	... <i>permitted aos escritores a corrigirem os erros</i> ....	Regência verbal – duplo compl. preposicional
	60.	... <i>que um livro para ajudar pessoas que tem de escrever no colégio devem ser mais úteis</i> ...	Concordância verbal
	61.	... <i>desde que a pessoa tem de ter a estrutura certa da mente antes que eles tentem começar a melhorar as suas técnicas</i>	Tempo verbal
	62.	<i>O parágrafo lider às tuas ideias</i> ....	Selec. categorial – prep.
	63.	<i>O parágrafo lider às tuas ideias são importantes foi particularmente difícil</i> ....	Concord. verbal
MCS061TI	64.	<i>Apesar do relatório ter como enfoque</i> ... ⇐ Although the main objective ....	Contração de prep.
RCB061TI	65.	... <i>pode ser argumentada de ser um outro</i> ... ⇐ ... could be argued to be ... ... <i>não ajudam apenas aos falantes dessa língua</i> ... ⇐ ... not only help the users of that language to perceive the world ....	Selec. categorial – prep. Regência verbal – prep. a + art. def.
	66.	... <i>trabalho como engenheiro de prevenção de incêndio</i> ... ⇐ ... his work as a fire prevention engineer ...	Seleccão categorial – N sing.
PAL061TI	67.	... <i>o tempo que ela demora chegar ao correio</i> . ⇐ ... the length of time it takes for a mail to arrive.	Regência verbal – Ø prep.

GEP061TI	68.	<i>Sentido referencial é de que se fala na comunicação ... ⇐ Referencial meaning is what communication s about.</i>	Selec. Categ. ausência de antecedente da locução conjuncional relativa
	69.	<i>... se foi referida no texto e ser referida outra vez no mesmo texto ... ⇐ ... if apple has been referred to in the text and then is referred to again ...</i>	Seleção categorial – tempo verbal
TSS061TI	70.	<i>... e trocar informação que cada um deles precisa para completar o cartão. ⇐ ...and exchange information that each need to complete the card.</i>	Regência verbal – Ø
	71.	<i>... escrever cartas de candidaturas a emprego ... ⇐ ... writing job application letters ...</i>	Seleção categorial – N plural
SEM061TI	72.	<i>Se o negócio falha no pagamento especificado na hipoteca ... ⇐ If the business fails to make the specified payments ...</i>	Regência verbal – prep. “em”
LPC061TI	73.	<i>... totalizam apenas a 11%. ⇐ ... account for only 11%.</i>	Regência verbal – prep. “a”
	74.	<i>... a despesa de consumo de uma média familiar em África é de 20% menor que o ¼ de século passado. ⇐ ... the consumption expenditure of an average household in Africa is 20 percent lower than it was a quarter of century ago.</i>	Seleção categorial – prep. “de” + flexão do adjetivo
	75.	<i>Embora pessoas sofrendo de fome esteja no sul da Ásia, o seu número está a decrescer... ⇐ Although most people suffering from hunger are in Southern Asia, their number is falling.</i>	Concordância verbal
RCG061TI	76.	<i>... lembro-me que meu pai foi chamado... ⇐ I remember that my father was called ...</i>	Selec. categ. – Ø art.
	77.	<i>... com o facto da minha mãe ter tido ... ⇐ ... with the fact that my mother had a ...</i>	Contração de prep.
	78.	<i>... quando ela dirigia-lhe palavras suaves... ⇐ ... when she put those smooth words on him ...</i>	Ordem das palavras – colocação do pronome
	79.	<i>* Isso vêm directamente da tradição ... ⇐</i>	Conc. verbal com suj. expresso por pron. demonstr.
FPN061TI	80.	<i>... com ambas barras verticais e horizontais. ⇐ ... either horizontal and vertical stripes.</i>	Selec. categ. – Ø art. def. exigido pela sua função como determinante
	81.	<i>Os resultados similares foram obtidos em estudos de indivíduos ... ⇐ Similar results were obtained in studies of individuals ...</i>	Selec. categ. – art. def.
	82.	<i>... de indivíduos que nasceram cegos mais tiveram a visão após uma intervenção cirúrgica ... ⇐ ... who were born blind but obtained sight after a surgical procedure ...</i>	Selec. categ. – advérbio “mais” em vez de conj. “mas”
ECM061TI	83.	<i>... os dois bancos perderam os seus mercados de acções para 35% e 17% ... ⇐ both banks lost their share market to 35% and 17% respectively ...</i>	Selec. categ. – reg. verbal
ICC061TI	84.	<i>... tinha adquirido subsequentemente muitos outros negócios da linha de laticínios, que os bancos fecharam todo o negócio ... ⇐ ... had acquired so many other dairy-based businesses that its bankers ...</i>	Selec. categ. – uso do pron. indef. “muitos” em vez da loc. adv. que introduz a subord.



SIN062TI	85.	<i>Para aqueles que andaram na avenida em direção ao Samfundet ...</i> ⇐ For those who walked the boulevard to get to Samfundent ...	consecutiva Regência verbal – prep. em + art.
	86.	<i>... já tinham acordado a muito tempo ...</i> ⇐ .. the were already awake ...	Selec. categ. – Vb “haver” exigido pela expressão de tempo
	87.	<i>... eles lembraram a audiência que juntos poderia-se ...</i> ⇐ ...they reminded the listners “together we can make changes possible ...	Concordância verbal com sujeito – eles + suj. Indet.
	88.	<i>... poderia-se fazer as mudanças acontecerem ...</i> ⇐ ...they reminded the listners “together we can make changes possible ...	Colocação do pronome em posição mesoclitica
RQ061TI	89.	<i>(.) num conjunto de valores que ela guarda estima.</i> ⇐... the set of values which the school holds dear...	Regência nominal – Ø prep.
ELM061TI	90.	<i>... uma taxa de mortalidade menos do que ...</i> ⇐ a mortality rate of just less than...	Seleção categorial – flexão do adjetivo
	91.	<i>... imunes para a estirpe do virus ...</i> ⇐ ... imunes to the strain	Regência nominal – “imune + para”
	92.	<i>... o virus espalhou-se muito rapidamente para outros acampamentos e nos outros navios militares ...</i> ⇐ the virus then spread swiftly to other camps and on troop ships ...	Regência verbal – prep. “a” + “em”
	93.	<i>... mas o nome não originou na Espanha.</i> ⇐ ... but it did not originate there.	Regência verbal – prep. “em” + c.c. lugar
	94.	<i>... era suficiente pacífica para obrigar as forças militares ...</i> ⇐ ... was mild enough to prompt most ...	Seleção categorial – adjetivo como modificador do adjetivo “pacífica”
OIT061TI	95.	<i>... para os que falam-no como lingua segunda.</i> ⇐ ... who speak it as a second language.	Colocação do pronome
	96.	<i>... um denso acordo pelos falantes de inglês...</i> ⇐ ... a dense settlement by English-language speakers ...	Selec. categorial – prep.

ÁREA: ERROS DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

Inclui erros de desenvolvimento do parágrafo (rigor e correção no uso de conectores), organização e desenvolvimento do parágrafo (ordem das palavras na frase, distinção entre tópico frasal e ideias secundárias), selecção semântica (correção, clareza e precisão da linguagem), e harmonia e naturalidade do texto (fluência na organização do discurso, uso de construções passivas e pontuação).

Código	Nº	Ocorrência/Frase Original	Tipo de Erro
SIN062TI	97.	<i>O sector emprega mais de 100.000 pessoas, estimando-se que entre 3 a 4 vezes mais que aquela cifra de mão-de-obra sejam eventuais envolvidos em actividades com a pesca relacionadas.</i> ⇐ The sector provides employment to over 100,000 people directly and over than three to four times this number in the support services.	Clareza: precisão e ordem das palavras
	98.	<i>A produção de cultura de camarão em 2003 foi estimada em 33 toneladas enquanto que a aquacultura em água doce se prevê que contribua aproximadamente com 100 toneladas por ano.</i> ⇐ Production from shrimp culture in 2003 was estimated at 330 tons while freshwater aquaculture was estimated to contribute about 100 tons per year.	Clareza: justeza no uso de palavras
	99.	<i>... a produção de peixe a partir das águas marinhas e do interior (...) pesca ⇐ production of fish from marine and inland waters ...</i>	Clareza: justeza no uso de palavras
	100.	<i>... a produção a partir da pesca em águas do interior e pesca de subsistência ... ⇐ ... production from inland capture fisheries and subsistence...</i>	Clareza: justeza no uso de palavras
	101.	<i>... o governo criou um ministério específico (...) conforme o Decreto Presidencial 1/2000 de Janeiro e as suas competências foram estabelecidas por decreto Presidencial 6/2002 de Fevereiro.</i> ⇐ ... the government has created a separate ministry, Ministry of Fisheries, vide Presidential decree 1/2000 of January, and responsibilities have been established through Presidential Decree of 6/2000 of February 2000.	Falta de rigor no uso de conectores lógicos (introdutor de coordenação "e")
	102.	<i>Enquanto os sectores de pescas artesanal e industrial em Moçambique estão mais desenvolvidos contribuindo com (...) o sector da aquacultura ainda está numa fase inicial.</i> ⇐ While the artisanal industrial fishing sectors in Mozambique are well developed, contributing (...)the aquaculture sector is in its infancy.	- uso inadequado do introdutor de subordinação "enquanto" e da forma verbal "estão" - flexão do substantivo "pescas"
	103.	<i>... instituições foram criadas para garantir a gestão desses recursos assegurando o aumento da produção</i> ⇐ institutions have been established to manage these resources ...	Erro de construção causado por desrespeito da ordem sintáctica
	104.	<i>Em toda a parte do mundo esforços têm sido feitos para o crescimento da produção ...</i> ⇐ ... all over the world emphasis is being placed on increasing production from aquaculture.	Erro de construção causado por desrespeito da ordem sintáctica
	105.	<i>... revelam que o baixo nível de educação, dos membros dessas famílias, baixa produtividade no sector da agricultura e a insuficiência de infra-estruturas, como alguns factores responsáveis pela pobreza ...</i> ⇐ ... revealed that low level of education of working age of household members, particularly women, high dependency rates in households, low productivity in the family agriculture sector and poor infrastructure as some of the factors responsible for poverty ...	Falta de rigor no uso de conectores lógicos (introdutor de subordinação "que"), atentando contra a coesão do discurso
	RCG062TI		

	106.	... este número é estimado por defeito, sendo a produção e captura do pescado do interior e de subsistência e de operações de aquacultura familiar, não foi tomado em consideração. ⇐ ... this could be an underestimate as the production from the inland capture fisheries and subsistence fishing and home consumption from household aquaculture operations have not been taken into consideration.	Falta de rigor no uso de conectores lógicos (introdutor de subordinação "que"), atentando contra a coesão do discurso
PAL062TI	107.	O sector considerou que cerca de 4% do rendimento provém do PNB e 28% externos. ⇐ The sector accounts for about 4% of GDP and 28% of foreign exchange earnings.	Clareza: justeza no uso de palavras
	108.	O sector proporciona directamente emprego para mais de 100.000 pessoas e três a quatro vezes em serviços de apoio. ⇐ The sector provides employment to over 100,000 people directly and over than three to four times this number in the support services.	Clareza: justeza no uso de palavras
	109.	... o Governo criou um ministério separado (...) sob aprovação presidencial do Decreto 1/2000 (...) e responsabilidades foram estabelecidas através do Decreto Presidencial 6/2000 ... ⇐... the government has created a separate ministry (...) and responsibilities have been established through Presidential Decree of 6/2000 of February 2000.	Erro de construção causado por desrespeito da ordem sintáctica
RCB062TI	110.	... esta estimativa não é precisa, uma vez que a produção de pesca em águas interiores, pesca de subsistência e de consumo familiar das operações de aquacultura familiar não tenham sido tomadas em consideração). ⇐ ... this could be an underestimate as the production from the inland capture fisheries and subsistence fishing and home consumption from household aquaculture operations have not been taken into consideration.	Erro de construção causado por falta de concordância entre o sujeito e o predicado da frase subordinada
OIT062TI	111.	A transmissão digital chegou presentemente em alguns países enquanto as possibilidades oferecidas pela convergência estão em alance. ⇐ Digital broadcasting has now arrived in some countries while the possibilities offered by convergence are within grasp.	Clareza: justeza no uso de palavras
	112.	... a possibilidade de um universo muito diferente, no qual as questões de política pública devem ser abordadas a nova era. ⇐ ... the possibility of a very different universe in which public policy issues have to be addressed for the new age.	Clareza: justeza no uso de palavras
	113.	... os mais conhecidos são os serviços free-to-air, que provavelmente pensam em segurar 65% da acção até o próximo século. ⇐ ... most viewing is of free-to-air terrestrial services, which are thought likely to hold a 65% share well into the next century.	Clareza: justeza no uso de palavras e selecção semântica: suj. + hum. + pensar
JED062TI	114.	Agora chegou em alguns países a difusão digital enquanto as possibilidades proporcionadas pela convergência são por alancar. ⇐ Digital broadcasting has now arrived in some countries while the possibilities offered by convergence are within grasp.	Clareza: justeza no uso de palavras
	115.	... a maior parte dos telespectadores é dos serviços terrestres de free-to-air dos quais se pensa que provavelmente de 65% dos utentes sejam portadores de acções para o próximo século. ⇐ ... most viewing is of free-to-air terrestrial services, which are thought likely to hold a 65% share well into the next century.	Clareza: justeza no uso de palavras Uso inadequado de conectores, atentando contra a coesão discursiva
	116.	... apesar de haver disponibilidade de serviços de cabo e satélite ... ⇐ Despite the availability of cable and satellite service ....	Clareza: justeza no uso de palavras
ICC062TI	117.	... a transmissão digital chegou em alguns países ao passo que as possibilidades oferecidas	Clareza: justeza no uso de palavras

		<i>pela convergência são por alcançar.</i> ⇐ ... digital broadcasting has now arrived in some countries while the possibilities offered by convergence are within grasp.	palavras
MCS062TI	118.	... a transmissão digital chegou a alguns países <u>enquanto que</u> as possibilidades oferecidas pela convergência estão <u>ainda por alcançar.</u> ⇐ ... digital broadcasting has now arrived in some countries while the possibilities offered by convergence are within grasp.	Clareza: justeza no uso de palavras
	119.	É o meio primário de ambos a <u>informação e o entretenimento</u> ... ⇐ It is the primary means of both information and entertainment ...	Clareza: justeza no uso de palavras
	120.	Apesar da <u>disponibilidade de satélite e de cabo</u> há mais de 10 anos ... ⇐ Despite the availability of cable and satellite service for more than 10 years ...	Clareza: justeza no uso de palavras
FPN062TI	121.	Esta <u>explosão de escolha real e potencial leva a algum alarido de vozes a discutir para a não regulamentação num mundo em que tanta coisa está disponível.</u> ⇐ This explosion of real and potential choice leads some siren voices to argue for no regulation in a world where so much is available.	Clareza: perturbação semântica causada por uma acumulação de palavras pouco claras
	122.	... o mais visto é o serviço terrestre grátis, que se pensa abranger aproximadamente uns 65% bem <u>partilhado</u> no próximo século. ⇐ ... most viewing is of free-to-air terrestrial services, which are thought likely to hold a 65% share well into the next century.	Clareza: justeza no uso de palavras
LPC062TI	123.	A transmissão digital já é uma realidade em alguns países <u>enquanto que</u> as possibilidades oferecidas pela convergência <u>estão por se alcançar.</u> ⇐ Digital broadcasting has now arrived in some countries while the possibilities offered by convergence are within grasp.	Clareza: justeza no uso de palavras
	124.	Outras <u>contestam</u> que o futuro deveria ter mais <u>regulação e não pouca.</u> ⇐ Others argue that the future should mean more, not less regulation.	Clareza: justeza no uso de palavras
	125.	A <u>transmissão representa um bem inenso social e público.</u> ⇐ Broadcasting represents an immense social and public good.	Falta de justeza no uso de palavras causada pelo uso de sinónimos imperfeitos e ordem das palavras
TSS062TI	126.	A <u>difusão digital já chegou a alguns países, enquanto que</u> as possibilidades oferecidas pela convergência <u>estão ao alcance.</u> ⇐ Digital broadcasting has now arrived in some countries while the possibilities offered by convergence are within grasp.	Clareza: justeza no uso de palavras
ELM062TI	127.	Outro resultado da consulta feita pela CSA é que a <u>variedade extrema de tolerância do ponto de partida</u> de um país para o outro <u>como para aplicação da liberdade de expressão...</u> ⇐ Another result of the consultation by CSA is that of the extreme variety of tolerance thresholds from one country to another as to the application of freedom of expression....	Clareza: perturbação semântica causada por uma acumulação de palavras pouco claras e uso da loc. subord. comparativa sem uma ligação clara
	128.	A <u>harmonização dos princípios da regulamentação numa escala mundial, parece ser inacessível a curto prazo. Pois, é necessário combinar a complementaridade e a co-ordenação</u> ... ⇐ The harmonisation of regulation principles at world scale seems inaccessible at short-term. It is therefore necessary to combine complementarity and co-ordination ....	Desarticulação na sucessão dos períodos, por erro de pontuação e uso deficiente de conectores.

ECM062TI	129.	<i>O outro resultado da consulta feita pela CSA é a extrema variedade de limiar de tolerância de um país para o outro, tal como a aplicação da liberdade de expressão; ...</i> ⇐ Another result of the consultation by CSA is that of the extreme variety of tolerance thresholds from one country to another as to the application of freedom of expression....	Perturbação semântica causada por uma acumulação de palavras pouco claras e uso da locução subordinativa comparativa sem uma ligação clara
	130.	<i>A harmonização dos princípios de regulamentação em escala mundial parece ser inacessíveis a curto prazo.</i> ⇐ The harmonisation of regulation principles at world scale seems inaccessible at short-term.	Erro de construção decorrente de erro de selecção categorial e falta de concordância
	131.	<i>É por isso necessário combinar a complementaridade e a co-ordenação ...</i> ⇐ It is therefore necessary to combine complementarity and co-ordination	Inversão de ordem sintáctica desnecessária, sem respeitar a pontuação adequada
SEM062TI	132.	<i>O outro resultado da consulta feita pela CSA é a extrema tolerância de entradas, de um país para o outro, a liberdade de expressão ...</i> ⇐ Another result of the consultation by CSA is that of the extreme variety of tolerance thresholds from one country to another as to the application of freedom of expression....	Perturbação semântica causada por uma acumulação de palavras pouco claras e pontuação deficiente
	133.	<i>Numa escala mundial, a harmonização dos princípios de regulamentação parecem inacessíveis a curto prazo. É no entanto, necessário combinar a complementaridade e a co-ordenação (...).</i> ⇐ The harmonisation of regulation principles at world scale seems inaccessible at short-term. It is therefore necessary to combine complementarity and co-ordination ...	Erro de construção causado por falta de concordância, pontuação incorrecta e uso inadequado de conectores.
EFS062TI	134.	<i>Não surpreendentemente, não é portanto muito razoável, de facto, não é muito desejável para alguns, esperar o advento da concepção ...</i> ⇐ Unsurprisingly, it is therefore not very reasonable, in fact not very desirable for some, to expect the advent of a world conception...	Ocorrência de expressões no meio da frase que interrompem a sua fluidez lógica
RDN05TF	135.	<i>Uma assistência técnica foi concedida aos mandantes sob a forma de serviços consultativos técnicos e de actividades práticas ...</i> ⇐ Une assistance technique a été fournie aux mandants sous la forme de services consultatifs techniques et d'activités pratiques ...	Inversão de ordem sintáctica, resultando numa frase passiva desnecessária
	136.	<i>O ano de 1997 pós termo ao período de cinco anos de uma baixa de despesas efectuadas na qualidade do programa de cooperação técnica da OIT.</i> ⇐ L'année de 1997 a mis un terme à cinq ans de baisse des dépenses engagés au titre du programme de coopération technique de l'OIT.	Clareza: justeza no uso de palavras
BEM05TF*	137.	<i>O modelo do empregador americano (...) que faz fogo todos os saberes, aquela da ciência e da técnica associadas no seio de um laboratório onde o trabalho de equipa é concebido para multiplicar os diplomas e industrializar as descobertas não se desenvolve verdadeiramente na França que o futuro da segunda guerra mundial.</i>	Perturbação semântica causada por uma acumulação de palavras pouco claras e pontuação deficiente

	138.	<u>O modelo do empregador americano (...) que faz fogo todos os saberes, aquela da ciência e da técnica associadas no seio de um laboratório onde o trabalho de equipa é concebido para multiplicar os diplomatas e industrializar as descobertas não se desenvolve verdadeiramente na França que o futuro da segunda guerra mundial.</u>	Desarticulação na sucessão das frases causada por uso incorrecto de conectores, pontuação deficiente e ausência de referências contextuais
	139.	<u>Pesquisas aplicadas do pastor e dos seus discípulos se vem fundamentalmente e desinteressadas onde o número pouco elevado de propriedades depositadas (excepto o filtro Chamberland).</u>	Desarticulação na sucessão das frases causada por uso incorrecto de conectores e erros de regência.
ASF05TF*	140.	Contudo, o problema reside no facto de a "comunidade internacional" não estar ainda prestes a pôr este artigo entre parêntesis ... ⇐	Clareza: justeza no uso de palavras
	141.	<u>Esta suspensão deve-se ao facto de a concepção que os Estados têm sobre a soberania e do seu conteúdo permanece inalterada desde o fim da segunda guerra mundial ... ⇐</u> Cette réticence est due au fait que les Etats se font de la souveraineté et de son contenu est restée inchangée depuis de la fin de la Seconde guerre mondiale .....	Desarticulação na sucessão das frases causada por erro de regência nominal e verbal e tempo verbal
	142.	<u>O deslize deste conceito deve-se porque a soberania dos Estados ... ⇐</u> Le glissement de ce concept ...	Clareza: justeza no uso de palavras
	143.	<u>O deslize deste conceito deve-se porque a soberania dos Estados ... ⇐</u> Le glissement de ce concept ...	Correcção: uso incorrecto do conector
	144.	<u>Os estados são cada vez mais concorridos pelo lugar crescente tomado pelos indivíduos.</u> ⇐ Les Etats son de plus en plus concurrencés par la lace croissante prise par les individus.	Erro de construção causado por erro de selecção lexical e uso de frase passiva com verbo não transitivo
AJF061TI*	145.	... grupos de congolese e burundese regressaram às suas casas em partes destes países que na altura estavam em paz ... ⇐	Harmonia: falta de fluência na organização do discurso
	146.	... enquanto outros civis fugiam de áreas onde os combates continuavam em direcções opostas para o exílio.	Colocação de palavras numa posição pouco adequada à relação que se pretende exprimir
	147.	Os refugiados eritreus continuaram um lento repatriamento do Sudão	Colocação de palavras numa posição pouco adequada à relação que se pretende exprimir
	148.	Bandos de homens e mulheres armados aterrorizaram campos de refugiados e outras comunidades no Norte de Uganda, de lugares sagrados do Sul do Sudão.	Erro de construção causado por desrespeito da ordem sintáctica
	149.	Mas, se o presente e o futuro prevalecem, incertos, ele teve fé que era necessário um vasto contexto para julgar o progresso de África.	Erro de construção causado por erro de selecção lexical e de tempo verbal

	150.	... a situação humanitária continuou a deteriorar-se, <u>segundo</u> o colapso de um processo de paz frágil....	Perturbação semântica causada pelo uso de uma palavra que admite ambiguidade
	151.	Desde 1985, <u>um número tão elevado como dois milhões de pessoas foi obrigado a abandonar as suas casas e cerca de 200.000 abandonaram as suas casas num só ano.</u> /<= ...a number as big as ...	Erro de construção causado por erro de selecção lexical "a number as big as ..."
ENC061T1*	152.	No contexto educacional, <u>tu precisas de escrever tudo por cima para ajudá-lo a pensar...</u>	Clareza: incoerência em termos de registo
	153.	<u>Seja</u> o rascunho de notas que tu escreveste, a dissertação da pesquisa cuidada que tu preparaste durante vários meses, ou todos os outros tipos de língua escrita que <u>tu</u> farás durante a tua carreira na escola ....	Harmonia: falta de elegância e fluidez da construção causadas por repetições desnecessárias
	154.	As páginas que <u>tu já leste foram escritas num processo de palavras e em seguida mudou várias vezes, cada tempo</u> permitiu aos escritores <u>a</u> corrigirem os erros ....	Desarticulação na sucessão das frases causada por erro de concordância, de selecção categorial e ausência de referências contextuais
	155.	... <u>apenas uma ideia que um livro para ajudar pessoas que tem de escrever no colégio devem ser mais úteis se elas começam com atitudes, desde que a pessoa tem de ter a estrutura certa da mente antes que eles tentem começar a melhorar as suas técnicas.</u>	Desarticulação na sucessão das frases causada por erro de concordância, de selecção categorial e lexical e ausência de referências contextuais
	156.	<u>O parágrafo líder às tuas ideias são importantes foi particularmente difícil e ele terminou completamente quase na sua re-escrita a partir da sua forma original.</u>	Desarticulação na sucessão das frases causada por erro de concordância, de selecção categorial e lexical e ausência de referências contextuais
	157.	... <u>erros na ortografia e pontuação foram corrigidos e uma ou duas alterações na ordem das palavras foram feitas para fazer soar mais naturalmente a escrita.</u>	Inversão de ordem sintáctica desnecessária
MCS061T1	158.	... <u>designar benefícios derivados de outros conhecidos (valor altruísta) e futuras gerações (valor de doação) têm acesso a um valor de produtos e serviços ...</u> <= to signify the benefits derived from knowing that others (altruist value) and future generations (bequest value) have access to a sufficient amount of goods and services ....	Clareza: acumulação de palavras pouco claras
RCB061T1	159.	Se certos <u>objectos materiais devem ser classificados segundo a sua extensão e os outros segundo a sua redondeza, você irá entender os objectos materiais nesse aspecto, você irá entendê-los bem naturalmente nessas categorias.</u> <= If certain material objects must be classified as long and thin and others as roundish, you will perceive material objects that way ....	Harmonia: falta de fluência na organização do discurso

160.		<i>Esta extensão na área da gramática pode ser argumentada de ser um outro reforço da posição de Whorf ... ⇐ This extension into the area of grammar could be argued to be a further strengthening of Worf's claim ....</i>	Erro de construção causado por erro de selecção lexical e uso de frase passiva com regência verbal incorrecta
161.		<i>... interpretação (...) fornecida pelas analogias da fórmula linguística na qual a situação é abordada, e pela qual algumas categorias são analisadas, classificadas e atribuídas os seus lugares neste mundo ... ⇐ ...the cue to a certain line of behaviour is often given by the analogies of the linguistic form in which the situation is spoken of, and by which to some degree it is analysed, classified and allotted its place in the world ...</i>	Erro de construção causado pelo uso indevido de frase passiva e pontuação incorrecta
162.	PAL061TI	<i>Se conhecer os padrões americanos no serviço de correios, ficará com muita frustração. ⇐ If you bring with you American standards (...) you will be in for lots of frustration.</i>	Erro de construção causado por erro de selecção lexical e pontuação incorrecta
163.		<i>Para uma vila no sul do país, os correios podem levar 2 a 3 semanas em ambos os lados. ⇐ ... mail can take two to three weeks both ways.</i>	Clareza: uso de expressão com sentido inadequado ao contexto
164.	TSS061TI	<i>... onde os alunos são pedidos, por exemplo, para discutir em grupos ... ⇐ ... where learners are asked to discuss in groups ...</i>	Erro de construção causado pelo uso indevido de frase passiva
165.	LPC061TI	<i>... reafirmou a importância suprema de produção nacional aumentada para alcançar a segurança alimentar ... ⇐ ... reaffirmed the paramount importance of increased national production to achieve food security ...</i>	Clareza: densidade e adequabilidade das palavras
166.		<i>... a ajuda continua completamente baixa. Teve uma queda de (...) em 2002. Visto que uma percentagem do Produto Nacional Bruto (PNB) teve uma queda de (...). Apenas cinco países alcançaram a meta de .... ⇐ aid remains desperately low. It fell from \$58 billion in 1992 to \$53 in 2000, as a percentage of gross national product (...). Only five countries ....</i>	Desarticulação na sucessão dos períodos causada por erro de pontuação e uso deficiente de conectores.
167.		<i>De acordo com a FAO, um pouco de 815 milhões de pessoas no mundo ... ⇐ According to FAO, some 815 milhões people around the world ...</i>	Erro de construção causado pelo uso da loc. adverb. + quantificador
168.		<i>Embora pessoas sofrendo de fome esteja no sul da Ásia, o seu número está a diminuir... ⇐ Although most people suffering from hunger are in Southern Asia, their number is falling.</i>	Erro de construção causado pelo uso inadequado do gerúndio
169.	FPN061TI	<i>A maioria dessas pessoas poderia dizer a figura da terra ... ⇐ Most of these people could tell figure from ground ...</i>	Erro de selecção lexical – OD do verbo “dizer”.
170.		<i>A ausência de uma experiência visual afectou a cognição depois que a vista foi ganha. ⇐ ... affected these people's cognition after sight was gained.</i>	Uso indevido de frase passiva
171.		<i>... as palavras tratadas emocionalmente requerem maior tempo de exposição... ⇐ ... emotionally threatening words required longer exposition times ....</i>	Clareza: uso de expressão com sentido inadequado ao contexto
172.	ECM061TI	<i>... a lei 28/91 datada de 31 de Dezembro veio em força ... ⇐ the Law 28/91, dated of 31 December came into force ....</i>	Clareza: uso de expressão com sentido inadequado ao contexto



	<p>173. ... o Banco de Moçambique foi apontado como supervisor de todos os sistemas <i>umentados</i> pela nova lei ... ⇐ the Bank of Mozambique was appointed as the supervisor of all the financial system enhanced by the new Law.</p> <p>174. ... o Banco Comercial de Moçambique teve um número de 49% de <i>acções seguido pelo Banco Austral</i>.... ⇐ ... got 40% of the deposit share market, followed by Austral Bank ...</p> <p>175. ... o BCM teve 50% de <i>empréstimos fornecidos</i> ao mercado enquanto o Banco Austral teve 17%. ⇐ BCM got 50% of loan provided to the market, while BA got 17%.</p> <p>176. ... os dois bancos <i>perderam</i> os seus mercados de acções <i>para</i> 35% e 17% ... ⇐ both banks lost their share market to 35% and 17% respectively ...</p> <p>177. (...) o BCM teve 50% de <i>empréstimos fornecidos ao mercado respectivamente, uisto o Banco Internacional de Moçambique mudou de 12% para 14% ...</i> / BCM got 50% of loan provided to the market, while BA got 17% (...) whilst the International Bank of Mozambique moved from 12% to 14% ...</p>	<p>Clareza: uso de expressão com sentido inadequado ao contexto</p> <p>Clareza: uso de expressão com sentido inadequado ao contexto</p> <p>Clareza: uso de expressão com sentido inadequado ao contexto</p> <p>Erro de construção causado por erro de reg. verbal</p> <p>Desarticulação na sucessão das frases causada por uso incorrecto de conectores</p>
ICC061TI	<p>178. <i>Ele dizia que o negócio de lacticínios era tão adverso com as normas do governo, que pouco havia que a gestão pudesse fazer para controlar a direcção e destino da empresa, que a planificação de negócio requeria muito tempo e dinheiro, e que nunca poderia render.</i> ⇐ He said that the dairy business was so enmeshed with government regulations that there was little of substance that management could do to control the direction and fate of the company, and that business planning required a lot of time and money, and that it would never pan out.</p> <p>179. <i>O plano de negócio que ele tinha em sua mente era de comprar ...</i> ⇐ The business plan he carried around in his head was to buy ....</p> <p>180. ... <i>tinha adquirido subsequentemente muitos outros negócios da linha de lacticínios, que os bancos fecharam todo o negócio ...</i> ⇐ ... had acquired so many other dairy-based businesses that its bankers closed down the whole business ...</p> <p>181. ... <i>a empresa estava direccionada para dois segmentos de mercado, as práticas dentais e dental practices e bowling alleys.</i> ⇐ ... the company was very sharply focused on just two market segments, dental practices and bowling alleys.</p> <p>182. <i>A empresa tinha 60% de margem de lucro e era privada.</i> ⇐ The company had 60% gross margins and was privately owned.</p> <p>183. <i>Pelo menos ele ainda tinha a sua empresa. Isso não é algo que qualquer outro director acima mencionado possa dizer.</i> ⇐ At least he still had his company. That is not something any of the other managers reported on above can say.</p>	<p>Harmonia: falta de elegância e fluidez da construção causadas por repetições desnecessárias</p> <p>Harmonia: uso desnecessário de pronomes possessivos</p> <p>Erro de construção causado por uso de pron. indef. "muitos" para exprimir a subord. consecutiva</p> <p>Uso de palavras com sentido inadequado ao contexto</p> <p>Harmonia: falta de fluidez da construção causadas pelo uso da conj. Copulativa "e"</p> <p>Desarticulação na sucessão dos períodos causada por pontuação incorrecta</p>
SIN062TI	<p>184. ... <i>para bloquear o som do tráfico aos arredores.</i> ⇐ ... to block out the sound of the traffic nearby.</p>	<p>Erro de construção causado por erro de regência categorial – prep. "a + art."</p>

185.	... <i>Selskapspsiden</i> estava <u>todo lotado de 14 participantes que deram um entusiástico, emocionante e impecável espectáculo</u> ... ⇐ ... <i>Selskapspsiden</i> was crowded, and fourteen participants gave an enthusiastic, soulful and flawless show ...	Erro de construção causado por erro de regência nominal
186.	<i>Houve outra reunião naquele dia, de salientar que estava lotada e com alguns convidados notórios presentes, com o título</i> ..... ⇐ The other meeting that day, however, is fully accounted for, and again prominent guests were present. Under the heading ...	Desarticulação na sucessão das frases causada por erro de pontuação e uso de conectores
187.	... <u>num conjunto de valores que ela guarda estima</u> . ⇐ ... the set of values which the school holds dear...	Erro de regência nominal.
188.	... <u>que põe alto valor na participação regular da igreja</u> . ⇐... placing a high value on regular church attendance.	Perturbação semântica causada pelo uso de uma palavra que admite diferentes interpretações – “attendance”
189.	<u>A provisão escolar cuidadosamente estruturada de oportunidades para actos colectivos de culto</u> ... ⇐ the school's carefully structured provision of opportunities for collective acts ...	Clareza: densidade e adequabilidade das palavras
190.	... <u>uma taxa de mortalidade menos do que</u> ... ⇐ ... a mortality rate of just less than...	Erro de selecção categorial – flexão do adjectivo
191.	... <u>que fez muitos americanos idosos imunes para a estirpe do vírus</u> ... ⇐ ... which made elderly Americans imunes to the strain	Clareza: erro de selecção categorial na fraseologia fazer + infinit.
192.	<i>A gripe espanhola teve o seu nome porque</i> ....⇐ The Spanish flu got its name because ...	Clareza: erro de sel. categorial na fraseologia ter + N
193.	... <u>para obrigar as forças militares da 1ª guerra mundial a abandonar como uma dor problemática</u> . ⇐ ... to prompt most World War I military forces to dismiss it as a pesky ailment.	Clareza: uso de palavras com sentido inadequado ao contexto
194.	<i>Para além da seriedade dos militares, o general Presidente</i> (...) <u>ordenou a continuação do embarque</u> ... ⇐ despite the entreaties of the military's surgeons general, Presidente ordered continued shipments of troops...	Clareza: uso de palavras com sentido inadequado ao contexto
195.	(...) <u>um tão assolado pela gripe foi o departamento de guerra</u> ⇐ so overwhelmed was the War Department by influenza that the military could not assist ...	Erro de construção causado por desrespeito da ordem sintáctica
196.	(...) <u>um tão assolado pela gripe foi o departamento de guerra</u> ⇐ so overwhelmed was the War Department by influenza that the military could not assist ...	Uso indevido do adv. de intensificação “tão” em vez de “muito” – grau superlativo
197.	... <u>haviãem esboçado dentro do serviço militar que as operações civis estavam arruinadas</u> ... ⇐ ... had been drafted into military service that civilian operations were hamstrung.	Clareza: uso de palavras com sentido inadequado ao contexto
198.	<u>O pior, muitos médicos, cientistas e técnicos haviãem esboçado dentro do serviço militar que as operações civis estavam arruinadas</u> ... ⇐ Worse, so many doctors, scientists, and lab technicians had been drafted into military service that civilian operations were hamstrung.	Desarticulação na sucessão das frases causada por uso inadequado de conectores
RQ061TI		
ELM061TI		

	199.	... a gripe suína <b>arruinou</b> a partir das cidades americanas mais <b>populosas para as mais</b> extraordinariamente remotas zonas rurais. ⇐ Influenza swept from the most popular US cities to extraordinarily remote rural areas.	Desarticulação na sucessão das frases causada por uso inadequado de conectores
ABC061TI*	200.	Qualquer membro da equipa que fique grávida <b>pode ser concedida</b> 60 dias de licença ...	Erro de construção causado pelo uso indevido de frase passiva
		<b>3 meses de licença podem ser concedidos</b> aos membros da equipa permanentes ...	Erro de construção causado por desrespeito da ordem sintáctica
OIT061TI	201.	... a população era de treze milhões (...) e superou <b>aquela da Inglaterra; e depois disparou</b> - para cinquenta milhões ... ⇐ ...the population was nearly thirteen million; by 1850 it was twenty-three million, and had overtaken that of England ...	Desarticulação na sucessão dos períodos causada por erro de pontuação e uso deficiente de conectores.
	202.	... e <b>em torno do mesmo número</b> para os que <b>falam-no</b> como língua segunda. ⇐ ... and roughly the same number who speak it as a second language.	Clareza: uso de palavras com sentido inadequado ao contexto

#### ERROS DE SELECÇÃO LEXICAL

As categorias consideradas foram: uso de sinónimos imperfeitos, colocação e registo das palavras, neologismos (de forma e semânticos), conversão, uso de empréstimos, frases descritivas, falsos amigos e palavras parónimas, e casos de tradução literal e de uso deficiente de termos técnicos e expressões-chave.

Código	Nº	Ocorrência/Frase Original	Tipo de Erro
SIN062TI	203.	... membros da família <b>em idade de trabalhar</b> ... ⇐ ... working age household members ...	Frase descritiva
	204.	... <b>estimando-se</b> que entre 3 a 4 vezes mais que <b>aquela cifra de mão-de-obra</b> ... ⇐ ... three to four times this number in the support services.	Sin. imperfeito
RCG062TI	205.	O sector <b>representa cerca de 4% do PIB e 28% de rendimentos externos</b> . ⇐ The sector accounts for about 4% of GDP and 28% of foreign exchange earnings.	Tradução literal
PAL062TI	206.	O sector <b>considerou que cerca de 4% do rendimento provém do PNB e 28% externos</b> . ⇐ The sector accounts for about 4% of GDP and 28% of foreign exchange earnings.	Conversão
	207.	... a <b>importância dos recursos aquáticos para a economia, alimentação e da segurança nutritiva</b> ... ⇐ ... the importance of aquatic resources to the economy, food and nutritional security ...	Neologismo semântico
RCB062TI	208.	... a <b>alta taxa de dependentes no domicílio</b> ... ⇐ ... the high dependency rates in households ...	Sin. imperfeito
OIT062TI	209.	... <b>leva a algumas vozes de alarme a refutar a não regulação</b> ... ⇐ This explosion of real and potential choice leads some siren voices to argue for no regulation in a world where so much is available.	Sin. imperfeito
	210.	... <b>os mais conhecidos são os serviços free-to-air</b> ... ⇐ ... most viewing is of free-to-air terrestrial services ...	Conversão
	211.	... <b>os mais conhecidos são os serviços free-to-air</b> ... ⇐ ... is of free-to-air terrestrial services ...	empréstimo

	212.	... <i>que provavelmente pensam em segurar 65% da acção até o próximo século.</i> ⇐ ... which are thought likely to hold a 65% share well into the next century.	Conversão
JED062TI	213.	... <i>sobre quais os assuntos sobre políticas públicas deveriam ser encaminhados para a nova geração.</i> ⇐ ... in which public policy issues have to be addressed for the new age.	Sin. imperfeito
	214.	... <i>a maior parte dos telespectadores é dos serviços terrestres de free-to-air</i> ... ⇐ ... most viewing is of free-to-air terrestrial services ...	Conversão
	215.	... <i>é dos serviços terrestres de free-to-air</i> ... ⇐ ... most viewing is of free-to-air terrestrial services ...	Empréstimo
	216.	... <i>65% dos utentes sejam portadores de acções para o próximo século.</i> ⇐ ... are thought likely to hold a 65% share ...	Conversão
ICC062TI	217.	... <i>é dos serviços terrestres free-to-air</i> ... ⇐ ... most viewing is of free-to-air terrestrial services ...	Empréstimo
	218.	... <i>o maior número de telespectadores é dos serviços terrestres free-to-air</i> ... ⇐ ... most viewing is of free-to-air terrestrial services ...	Conversão
	219.	... <i>possuam 65% de acções no próximo século.</i> ⇐ ... are thought likely to hold a 65% share ...	Conversão
	220.	<i>Ainda não se conhece a quantidade de televisão digital</i> ⇐ Digital broadcasting is still an unknown quantity.	Sin. imperfeito
MCS062TI	221.	... <i>serviços terrestres transmitidos gratuitamente</i> ... ⇐ ... free-to-air terrestrial services ...	frase descritiva
	222.	... <i>que provavelmente vão continuar a assegurar 65% de participações no próximo século.</i> ⇐ ... which are thought likely to hold a 65% share well into the next century.	Conversão
FPN062TI	223.	<i>Esta explosão de escolha real e potencial</i> ... ⇐ This explosion of real and potential choice ...	Sin. imperfeito
	224.	... <i>leva a algum atarido de vozes</i> ... ⇐ ... leads some siren voices ...	Conversão
	225.	... <i>as questões de política pública têm de ser endereçadas</i> ... ⇐ ... public policy issues have to be addressed ...	Sin. imperfeito
	226.	... <i>o mais visto é o serviço terrestre grátis</i> ... ⇐ ... most viewing is of free-to-air terrestrial services ...	Conversão
	227.	... <i>que se pensa abrange aproximadamente uns 65% bem partilhado no próximo século.</i> ⇐ ... which are thought likely to hold a 65% share well into the next century.	Conversão
LPC062TI	228.	<i>Outras contestam que o futuro deveria ter mais regulação</i> ... ⇐ Others argue that the future should mean more, not less regulation.	Sin. imperfeito
	229.	... <i>o futuro deveria ter mais regulação</i> ... ⇐ ... the future should mean more, not less regulation.	Sin. imperfeito
	230.	<i>A transmissão representa um bem inenso social e público.</i> ⇐ Broadcasting represents an immense social and public good.	Sin. imperfeito
	231.	... <i>os assuntos da política pública devem ser endereçados para a nova geração.</i> ⇐ ... public policy issues have to be addressed for the new age.	Sin. imperfeito
	232.	<i>A transmissão digital está ainda numa quantidade desconhecida.</i> ⇐ Digital broadcasting is still an unknown quantity.	Sin. imperfeito

ELM062TI	233.	... a recusa <u>para ostentar a nudez</u> ... ⇐ ... the refusal to display nudity ...	Sin. imperfeito
ECM062TI	234.	... é a <u>extrema variedade de limiar de tolerância</u> ... ⇐ ... is that of the extreme variety of tolerance thresholds ...	Sin. imperfeito
SEM062TI	235.	... de forma a cumprir com os <u>requerimentos de todos</u> . ⇐ ... to comply with everyone's specifics.	Sin. imperfeito
	236.	O outro resultado da <u>consulta feita pela CSA</u> ... ⇐ Another result of the consultation by CSA ...	neologismo de forma
	237.	... é a <u>extrema tolerância de entradas</u> ... ⇐ ... is that of the extreme variety of tolerance thresholds ...	Sin. imperfeito
	238.	... a não <u>permissão à disposição da nudez ou características racistas</u> . ⇐ ... the refusal to display nudity ...	Sin. imperfeito
	239.	... à <u>disposição da nudez ou características racistas</u> . ⇐ ... to display nudity ...	Sin. imperfeito
EFS062TI	240.	... de modo a cumprir com as <u>específicas de todos</u> . ⇐ ... to comply with everyone's specifics.	Sin. imperfeito
	241.	... <u>intensificar intercâmbios internacionais de pontos de vista</u> . ⇐ ... to intensify international exchange of views.	Sin. imperfeito
	242.	Os reitores da <u>formação superior devem ser eficazes</u> ... ⇐ Les gestionnaires de l'enseignement supérieur devraient être efficaces ...	Sin. imperfeito
SJM05TF	243.	... <u>eficazes habilidades de gerência</u> . ⇐ ... de bonnes compétences de gestion.	Sin. imperfeito
	244.	... <u>serviços consultativos técnicos</u> ... ⇐ ... services consultatifs techniques...	Neologismo de forma
RDN05TF	245.	... <u>pós termo ao período de cinco anos</u> ... ⇐ ... a mis un terme à cinq ans de ...	frase descritiva
	246.	... <u>cinco anos de uma baixa de despesas efectuadas</u> ... ⇐ ... cinq ans de baisse des dépenses engagés ...	Conversão
	247.	... <u>que faz fogo todos os saberes</u> ...	Sin. imperfeito
BM05TF*	248.	... <u>para multiplicar os diplomas e industrializar as descobertas</u> ...	Sin. imperfeito
	249.	... o <u>modelo francês de aproximação organizado entre as ciências e as necessidades da economia</u> ...	Sin. imperfeito
ASF05TF	250.	Para resolver os problemas que <u>afrontam os grupos económicos</u> .	Sin. imperfeito
	251.	... o <u>espírito pastoriano não é aquele definido pela preocupação do proveito</u> ...	neologismo de forma
	252.	Contudo, o problema reside no facto de a " <u>comunidade internacional</u> " não estar ainda prestes a pôr este artigo <u>entre parêntesis</u> ... ⇐	Sin. imperfeito
AJF061TI*	253.	Esta <u>suspensão</u> deve-se ao facto de a concepção que os Estados têm ... ⇐ Cette réticence est due au fait que les Etats se font ...	Sin. imperfeito
	254.	O <u>deslize</u> deste conceito deve-se porque ... ⇐ Le glissement de ce concept ...	Sin. imperfeito
AJF061TI*	255.	Os estados <u>são cada vez mais concorridos pelo lugar crescente tomado pelos indivíduos</u> . ⇐ Les Etats son de plus en plus concurrencés par la lace croissante prise par les individus.	Sin. imperfeito
	256.	Mas, se o presente e o futuro <u>prevalecem, incertos, ele teve fé que era necessário</u> ...	frase descritiva

	257.	... era necessário um <u>vasto</u> contexto para julgar o progresso de África.	Sin. imperfeito
	258.	... a situação humanitária continuou a deteriorar-se, <u>segundo</u> o colapso de um processo de paz frágil...	Sin. imperfeito
PSS061TI	259.	<u>Isto se deve</u> ao facto de ... ⇐ ... it is because air ...	Conversão
ENC061TI*	260.	... e pensar que elas podiam ser <u>expressadas</u> com mais sucesso em relação ao que foram.	Neologismo de forma
	261.	O parágrafo <u>lider</u> às tuas ideias .../ ⇐	Sin. imperfeito
	262.	... terminou completamente quase na sua <u>re-escrito</u> a partir da sua forma original./ ⇐	Neologismo de forma
MCS061TI	263.	O valor económico é <u>feito</u> dos benefícios úteis e não úteis. ⇐ The economic value is made up of use benefits and non-use benefits.	Sin. imperfeito
RCB061TI	264.	... os sistemas de classificação relativos ao sexo, número, tempo e etc. são mais <u>subtis e desembaracados</u> . ⇐ ... classification systems pertaining to sex, number, time and so on are both more subtle and more pervasive.	Sin. imperfeito
PAL061TI	265.	<u>Advirte</u> a sua família e amigos ... ⇐ Advise your family and friends ...	Sin. imperfeito
	266.	... para <u>enumerar</u> as cartas ... ⇐ ... to number their letters ...	Sin. imperfeito
	267.	... para você poder <u>tomar conta</u> ... ⇐ ... so that you keep track ...	Sin. imperfeito
	268.	... <u>dão</u> o nível de correios que nós consideramos normal ... ⇐ ... offer the level of postal services we consider normal ...	Sin. imperfeito
	269.	... o nível de <u>correios</u> ... ⇐ ... the level of postal services ...	Sin. imperfeito
	270.	<u>Se conhecer</u> os padrões americanos ... ⇐ If you bring with you American standards ...	Sin. imperfeito
	271.	... <u>ficará com muita frustração</u> . ⇐ ... you will be in for lots of frustration.	Sin. imperfeito
	272.	... os correios podem levar 2 a 3 semanas <u>em ambos os lados</u> . ⇐ ... mail can take two to three weeks both ways.	Sin. imperfeito
SEM061TI	273.	<u>As porções dos bens das locações de capital estão incluídas</u> ... ⇐ The asset portions of its capital leases are included ...	Sin. imperfeito
	274.	... uma dívida de uma empresa <u>assegurada</u> por um bem específico ... ⇐ ... debt owned by the company that is secured by a specific asset.	termo técnico
LPC061TI	275.	A definição de políticas terá que <u>ir</u> agora em estreita ligação com a mobilização ... ⇐ Policy-making will now have to go hand in hand ...	Sin. imperfeito
	276.	... um fenómeno <u>piorado</u> pela queda do investimento ... ⇐ ... a phenomenon made worse by ...	Sin. imperfeito
	277.	... <u>um pouco de</u> 815 milhões de pessoas no mundo ... ⇐ According to FAO, some 815 milhões people around the world ...	loc. adverbial

	278.	<i>Embora pessoas sofrendo de fome...</i> ⇐ Although most people suffering from hunger ...	Neol. semântico
RCC061TI	279.	... acerca da <u>licença para a pistola</u> ... ⇐ about a permit for the gun ...	Frase descritiva
FPN061TI	280.	... <u>uma actividade necessária na caça</u> ... ⇐ ... a skill critical in hunting ...	Sin. imperfeito
	281.	... <u>necessária na caça ou actividade de recolhimento</u> . ⇐ ... in hunting or gathering activities.	Sin. imperfeito
	282.	... os gatinhos eram postos em cilindros com <u>ambas barras verticais e horizontais</u> . ⇐ ... the kittens were placed in a cylinder with either horizontal and vertical stripes.	Expressão-chave
	283.	... os gatinhos <u>elevados no ambiente "horizontal"</u> (...) e os gatinhos <u>elevados em ambientes "verticais"</u> ... ⇐ ... the kittens reared in "horizontal environments" (...) and the kittens reared in "vertical environments" ....	Sin. imperfeito
	284.	... <u>de indivíduos que nasceram cegos mais tiveram a visão após uma intervenção cirúrgica</u> ... ⇐ ... who were born blind but obtained sight after a surgical procedure ...	Sin. imperfeito
	285.	<u>As situações stressantes também afectam</u> ... ⇐ Stressful situations also affect ...	Neologismo de forma
ECM061TI	286.	... a lei 28/91 datada de 31 de Dezembro <u>veio em força</u> ... ⇐ the Law 28/91, dated of 31 December came into force ...	Termo técnico
	287.	... o Banco de Moçambique <u>foi apontado como supervisor de todos os sistemas</u> .... ⇐ the Bank of Mozambique was appointed as the supervisor of all the financial system ...	"Falsos amigos"
	288.	... <u>como supervisor de todos os sistemas aumentados pela nova lei</u> ... ⇐ ... as the supervisor of all the financial system enhanced by the new Law.	Sin. imperfeito
	289.	... <u>companhias de segurança</u> ... ⇐ insurance companies ...	"Falsos amigos"
	290.	... <u>instituições financeiras para intermédio financeiro</u> . ⇐ ... financial institutions for financial intermediate as well.	Sin. imperfeito
	291.	... os dois bancos <u>perderam os seus mercados de acções para 35% e 17%</u> ... ⇐ both banks lost their share market to 35% and 17% respectively ...	Sin. imperfeito
	292.	... o BCM <u>teve 50% de empréstimos fornecidos ao mercado enquanto o Banco Austral teve 17%</u> . ⇐ ... BCM got 50% of loan provided to the market, while BA got 17%.	Tradução literal
	293.	... <u>existe uma competição entre quatro grandes bancos</u> ... ⇐ ...there are four big banks competing...	Conversão
ICC061TI	294.	... o <u>negócio de lacticínios era tão adverso com as normas do governo</u> ... ⇐ He said that the dairy business was so enmeshed with government regulations ...	Neologismo semântico
	295.	... os bancos <u>fecharam todo o negócio, numa bancarrota devastada</u> . ⇐ ... its bankers closed down the whole business in a devastating bankruptcy.	Conversão
SIN062TI	296.	... <u>penduraram cerca de 20 repiques nas árvores</u> ... ⇐ the students hung about 20 chimes up in the trees ...	Sin. imperfeito
	297.	... <u>numa experiência para bloquear o som</u> ... ⇐ ... in an experiment to block out the sound ...	Sin. imperfeito
	298.	... o som do <u>tráfego aos arredores</u> . ⇐ ... the sound of the traffic nearby.	Palavras parónimas

	299.	<i>Para aqueles que andaram na avenida em direcção ao Samfundet ...</i> ⇐ For those who walked the boulevard to get to Samfundet ...	Sin. imperfeito
	300.	<i>Através do já mencionado jornal ...</i> ⇐ According to the above-mentioned newspaper ...	Expressão-chave "according to"
	301.	<i>Uma reunião intitulada ...</i> ⇐ A meeting named ...	Sin. imperfeito
	302.	<i>... e com alguns convidados notórios presentes</i> ⇐ ... prominent guests were present	Sin. imperfeito
RQ061TI	303.	<i>... fazer transparecer estes valores ...</i> ⇐ ... in leaving out these fundamental values ...	Sin. imperfeito
	304.	<i>... fazer transparecer estes valores em cada aspecto dos seus afazeres.</i> ⇐ ... in leaving out these fundamental values in every aspect of its affairs.	Palavras parónimas
	305.	<i>... atribui alto valor à honestidade ...</i> ⇐ ... places a high premium upon honesty ...	Sin. imperfeito
	306.	<i>... a vantagem de que, no principal, estes valores têm...</i> ⇐ ... is fortunate that, in the main, these values ...	Sin. imperfeito
	307.	<i>... que põe alto valor na participação regular da igreja.</i> ⇐... placing a high value on regular church attendance.	Sin. imperfeito
	308.	<i>... que põe alto valor na participação regular da igreja.</i> ⇐... placing a high value on regular church attendance.	Sin. imperf./ selec. categ.
JED061TI	309.	<i>De interesse aqui está a última categoria de qualidade ambiental ...</i> ⇐ of interest here is the latter category of regular environmental quality ...	Sin. imperfeito
	310.	<i>A lista é retirada do Portman (2000) ...</i> ⇐ The list is taken from Portman (2000) ...	Sin. imperfeito
ELM061TI	311.	<i>... um vírus similar menos virulento que fez muitos americanos idosos imunes para a estirpe do vírus ...</i> ⇐ similar but less virulent viruses, which made elderly Americans imunes to the strain	Tradução literal
	312.	<i>A gripe espanhola teve o seu nome porque ...</i> ⇐ The Spanish flu got its name because ...	Tradução literal
	313.	<i>... mas o nome não originou na Espanha.</i> ⇐ ... but it did not originate there	Tradução literal
	314.	<i>... médicos, cientistas e técnicos haviam esboçado dentro do serviço militar que as operações civis ...</i> ⇐ ... many doctors, scientists, and lab technicians had been drafted into military service that civilian operations ...	Tradução literal
	315.	<i>... as operações civis estavam arruinadas ...</i> ⇐ ... civilian operations were hamstrung.	Sin. imperfeito
	316.	<i>... a gripe suína arruinou a partir das cidades americanas mais populosas ...</i> ⇐ ...influenza swept from the most popular ...	Sin. imperfeito
ABC061TI*	317.	<i>... para que a mesma se qualifique para licença de doença ...</i>	Frase descritiva
OIT061TI	318.	<i>... há um denso acordo pelos falantes de inglês...</i> ⇐ ... there was a dense settlement by English-language speakers ...	Sin. imperfeito



AREA: ERROS FORMAIS

Incluem-se aqui erros de estrutura silábica, ortografia, acentuação, fronteira de palavra e hifenização.			
Código	Nº	Exemplo/Frase original	Tipo de Erro
SIN062TI	319.	<i>Pesquisas feitas em 1996 e 1997 á famílias</i>	Acentuação
	320.	<i>... como prioritário para o melhoramento dos padrões de vida da população rural e a redução da incidência da pobreza a baixo de 50% ...</i>	Fronteira de palavra
	321.	<i>A produção anual de peixe de águas marinhas das águas interiores é estimada a cerca de 100.000 toneladas ...</i>	Fronteira de palavra
ICC062TI	322.	<i>... de voltar a trás ...</i>	Fronteira de palavra
FPN062TI	323.	<i>Esta é a melhor altura para voltar a trás.</i>	Fronteira de palavra
ECM062TI	324.	<i>É por isso necessário combinar a complementaridade e a co-ordenação ...</i> ← It is therefore necessary to combine complementarity and co-ordination ....	Hifenização
SEM062TI	325.	<i>... necessário combinar a complementaridade e a co-ordenação ...</i> ← ... necessary to combine complementarity and co-ordination ....	Hifenização
MM05TF	326.	<i>... mesmo que esteja bem-sucedido ...</i> ← ... même heureux ...	Hifenização
BM05TF*	327.	<i>Mais é preciso constatar que ...</i> ← <i>Mais o espirito pastoriano não é aquele definido pela preocupação do proveito ...</i>	Ortografia
TSS061TI	328.	<i>* O mesmo pode se dizer de tarefas como ...</i> ←	Ortografia
FPN061TI	329.	<i>... de indivíduos que nasceram cegos mais tiveram a visão após uma intervenção cirúrgica ...</i> ← ... who were born blind but obtained sight after a surgical procedure ...	Hifenização
ICC061TI	330.	<i>(... a preocupação não tinha nada haver com ...</i> ←	Ortografia

Note-se que estes erros são apenas os que foram observados nas frases seleccionadas para amostragem, havendo muitos outros que não foram indicados nesta grelha, mas que aparecem nos textos que serviram de base para a selecção do corpus. Estes erros foram apenas contabilizados em termos do número de ocorrências e não de exemplos, e constam da tabela a seguir. Apresenta-se na mesma tabela o número de ocorrência de casos relacionados com pontuação e selecção categorial (onde se incluem casos de uso e colocação de artigos, pronomes e preposições em frases que não foram incluídas na amostragem).