

4

Cadernos de Formação



Português

Língua do País de Acolhimento

Educação Intercultural



acime

Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

Cadernos de Formação de Educação Intercultural

- 1 — Educação Intercultural: Guia do Facilitador
- 2 — Cooperação Escola-Família: Guia do Facilitador
- 3 — Cooperação e Aprendizagem



Português

Língua do País de Acolhimento

Educação Intercultural



acime

Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

Biblioteca Nacional — Catalogação na Publicação

Gouveia, Adelina e outro

Português Língua do País de Acolhimento:
Educação Intercultural/Adelina Gouveia, Luísa Solla
ISBN 972-99316-0-7

I — Solla, Luísa

CDU — 371.13(469)
811.134.3
316.72(=1.469)

Título

Português Língua do País de Acolhimento
Educação Intercultural

Editor

ACIME — Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

Praça Carlos Alberto, 71 — 4050-440 PORTO
Telefone: +351 222 046 110 - Fax: +351 222 046 119
e-mail: acime@acime.gov.pt

Rua Álvaro Coutinho, 14 — 1150-025 LISBOA
Telefone: +351 218 106 100 - Fax: +351 218 106 117
e-mail: acime@acime.gov.pt

Autoras

Adelina Gouveia
Luísa Solla

Colaboração

Darlinda Moreira

Consultora

Maria de Lurdes Crispim

Concepção Gráfica

Cecília Guimarães

Primeira Edição

Setembro 2004

Tiragem

1200 exemplares

Impressão

Editorial do Ministério da Educação

ISBN 972-99316-0-7

Depósito Legal 217 287/04

Índice

Apresentação	9
Introdução	17
Organização do módulo	20
Metodologia de utilização	21
Destinatários	21
Sugestões de utilização	22
Desafios da Diversidade Linguístico-cultural	23
1. Os desafios dos textos oficiais	25
1.1. Para ler e pensar	25
1.2. Para discutir e fazer	26
2. Os desafios nas escolas	28
2.1. Para ler e pensar	28
2.2. Para discutir e fazer	28
3. Os desafios na sala de aula	31
3.1. Para ler e pensar	31
3.2. Para discutir e fazer	32
4. A língua de ensino e outros conceitos	33
4.1. Para ler e pensar	33
4.2. Para discutir e fazer	34
5. Conclusão	37
6. Actividade de auto-avaliação	39
Aprender uma Língua	41
1. Língua materna e língua segunda — percursos de aprendizagem	43
1.1. Para ler e pensar	43
1.2. Para discutir e fazer	44
2. Aprender uma língua — processo base	45
2.1. Para ler e pensar	45
2.2. Para discutir e fazer	46
3. Dificuldades no processo de aprendizagem	47
3.1. Para ler e pensar	47
3.2. Para discutir e fazer	47
4. Erro ou Lapso na aprendizagem de uma língua?	48
4.1. Para ler e pensar	48
4.2. Para discutir e fazer	50
5. Causas e fontes dos erros	51
5.1. Para ler e pensar	51
5.2. Para discutir e fazer	51



6. Estratégias de actuação do professor face ao erro	53
6.1. Para ler e pensar	53
6.2. Para discutir e fazer	54
7. Conclusão	57
8. Actividade de auto-avaliação	58
Percursos Comuns — Percursos Diferenciados	59
1. O desafio da heterogeneidade	61
1.1. Para ler e pensar	61
1.2. Para discutir e fazer	62
2. A inclusão como resposta	63
2.1. Para ler e pensar	63
2.2. Para discutir e fazer	65
3. Percursos diferenciados	66
3.1. Para ler e pensar	66
3.2. Para discutir e fazer	68
4. Aprendizagem Cooperativa	69
4.1. Para ler e pensar	69
4.2. Para discutir e fazer	70
5. Diferenciação	71
5.1. Para ler e pensar	71
5.2. Para discutir e fazer	72
6. Diferenciação dos processos de aprendizagem	73
6.1. Para ler e pensar	73
6.2. Para discutir e fazer	73
7. Diferenciação dos conteúdos de aprendizagem	74
7.1. Para ler e pensar	74
7.2. Para discutir e fazer	74
8. Conclusão	75
9. Actividade de auto-avaliação	76
Oralidade e Escrita na Sala de Aula	77
1. Competência Comunicativa	79
1.1. Para ler e pensar	79
1.2. Para discutir e fazer	82
2. As quatro competências: ouvir-falar-ler-escrever	84
2.1. Para ler e pensar	84
2.2. Para discutir e fazer	85
3. Desenvolvimento da compreensão e expressão orais	87
3.1. Para ler e pensar	87
3.2. Para discutir e fazer	89



4. Desenvolvimento da expressão oral e de competências discursivas	90
4.1. Para ler e pensar	90
4.2. Para discutir e fazer	91
5. Leitura e Escrita	93
5.1. Para ler e pensar	93
5.2. Para discutir e fazer	95
6. Condições necessárias para a leitura	96
6.1. Para ler e pensar	96
6.2. Para discutir e fazer	98
7. Tipologia de géneros de textos	99
7.1. Para ler e pensar	99
7.2. Para discutir e fazer	100
8. Leituras do quotidiano	101
8.1. Para ler e pensar	101
8.2. Para discutir e fazer	101
9. Estratégias de Leitura	102
9.1. Para ler e pensar	102
9.2. Para discutir e fazer	104
9.3. Conclusão	105
10. Escrita	107
10.1. Para ler e pensar	107
10.2. Para discutir e fazer	108
11. Ensinar a escrever	109
11.1. Para ler e pensar	109
11.2. Para discutir e fazer	111
12. Conclusão	112
13. Actividade de auto-avaliação	113
Avaliação	115
Avaliação: algumas questões prévias	117
1. Avaliar — actividade permanente na aula de língua	119
1.1. Para ler e pensar	119
1.2. Para discutir e fazer	121
2. As diferentes funções da Avaliação	122
2.1. Para ler e pensar	122
2.2. Para discutir e fazer	122
3. O que se avalia em Língua Portuguesa?	123
3.1. Para ler e pensar	123
3.2. Para discutir e fazer	124
4. Avaliação das competências de oralidade	125
4.1. Para ler e pensar	125
4.2. Para discutir e fazer	126

5. Avaliação das competências de escrita	128
5.1. Para ler e pensar	128
5.2. Para discutir e fazer	129
6. Conclusão	132
7. Actividade de auto-avaliação	133
Educação Matemática, Língua Materna e Língua de Escolarização: três linguagens em interacção	135
1. A língua de escolarização e a educação dos jovens ...	137
2. O que nos mostra a investigação em Educação Matemática	138
3. Estratégias gerais de trabalho	141
4. Propostas de actividades	146
5. Referências bibliográficas	152
Anexos	155
Anexo 1 — Princípios orientadores do ensino da língua materna	157
Anexo 2 — Convenção sobre os Direitos da Criança (adaptado)	162
Anexo 3 — Orientação auditiva, quinestésica e visual ...	164
Anexo 4 — Matriz para uma narrativa	167
Anexo 5 — A escala de Harris	170
Ficha de Avaliação do Módulo	171
Bibliografia Geral	175

Apresentação

 português é uma das línguas mais faladas do mundo. Essa afirmação é um lugar comum mas menos comum é a reflexão sobre as causas desse facto e as consequências que as actuais mudanças no sentido das migrações têm para o modo de encarar o ensino da nossa língua.

Com efeito, a expansão da língua portuguesa deveu-se à secular tendência da população deste rectângulo ocidental da Europa em espalhar-se pelo mundo inteiro por motivos religiosos, comerciais e económicos. Povo de descobridores, missionários e comerciantes no tempo da expansão, povo de emigrantes à procura, em tempos mais recentes, de melhores condições de vida, levou a sua língua às sete partidas do mundo. Num e noutro tempo a preocupação da população que permanecia no território era garantir que os emigrantes e seus descendentes não esquecessem a língua e a cultura maternas e elas fossem divulgadas pelo mundo fora. Por isso mesmo, tal era também a preocupação dos governantes.

Nas últimas dezenas de anos, porém, o sentido dos movimentos migratórios modificou-se porque são muitos aqueles que demandam o nosso território. E assim hoje em dia a preocupação dos portugueses e seus responsáveis políticos em relação à língua deve ser não apenas a sua correcta compreensão e utilização por portugueses e a sua divulgação no estrangeiro mas também, diria talvez sobretudo, a sua utilização como instrumento essencial do diálogo e integração das muitas culturas que hoje habitam o território português. Essa preocupação deverá atingir sobretudo as nossas escolas e agentes educativos. Daí que *Português, língua do país de acolhimento* é uma obra não só actual como inovadora e urgente. Inovadora porque, pelas razões apontadas, não temos muita experiência neste domínio, urgente porque cada vez são mais numerosos e diversos os alunos das nossas escolas que em casa não falam Português.

Este livro resulta da experiência, de muitas horas de reflexão, formação e acção do Secretariado Entreculturas, no âmbito do Projecto de Educação Intercultural e de outros projectos desenvolvidos com diversas escolas do nosso sistema educativo. A equipa que o elaborou começou a trabalhar nesta matéria por iniciativa desse mesmo Secretariado e apenas dificuldades de ordem vária impediram que fosse publicado há mais tempo. Em virtude da minha longa experiência no Entreculturas e do apreço que tenho pelas autoras desta obra, o facto de ela ser agora publicada enche-me de alegria pela confirmação da pertinência do trabalho realizado e pela certeza da urgente necessidade de garantir maior eficácia e expansão da educação intercultural, nomeadamente no sistema educativo.

Pe. Miguel Ponces de Carvalho
Presidente do Secretariado Entreculturas



Esta obra, agora dada à estampa, por iniciativa do Secretariado Entreculturas do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME), merece e exige uma palavra de introdução, de reflexão e de estímulo.

Apesar de diferenças inestimáveis entre Minho e Algarve, Litoral e Interior, Portugal, como sabemos, foi um dos países da Europa com mais precoce identidade e mais marcada homogeneidade social, cultural e religiosa. O facto de estarmos apenas rodeados pelo Atlântico de um lado e a Espanha de outro e, em relação a esta, sempre numa atitude “defensiva”,... muito contribuiu para esta inquestionável situação.

Mas, os tempos são outros, a realidade alterou-se radicalmente: imigrantes vindos dos PALOP, do Brasil, do Oriente, do Leste Europeu, de mais de cem países e línguas, vivem e convivem agora connosco, nas ruas, no desporto, nos supermercados, nos transportes públicos, na agricultura, na indústria, no comércio e nos serviços, nas escolas.

Uma nova realidade, trazida por gente, bem humana, com a sua tradição, cultura e língua, a sua diversidade. Cerca de 500 mil imigrantes, dizem as últimas estatísticas, muitos já com a sua família e os seus filhos, muitos mais desejando justamente vir a tê-los cá, portugueses de amanhã...

É exactamente aqui, que a Escola entra, com uma posição absolutamente central, no acolhimento e integração.

Uma Escola nova, na mentalidade e nos meios, na abertura à diversidade, na promoção da unidade na complementaridade, mais universal e, simultaneamente, mais diferenciada.

É precisamente este o “lugar” privilegiado que este “manual” vem preencher: com criatividade, pressupondo o esforço e a iniciativa dos principais agentes educativos, proporcionar meios concretos, sugestões, modelos que vindo ao encontro de tantas Escolas — direcções e professores — que cheios de boa-vontade, precisam de “ferramentas” para colaborar no grande sonho: uma Escola e, através dela, uma sociedade mais diversificada, mais aberta e mais humana.

Parabéns às autoras. Parabéns a todos aqueles — e são muitos — que não desistem deste grande sonho.

Pe. António Vaz Pinto
Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas



A publicação de “Português, Língua do País de Acolhimento” é mais uma das primeiras iniciativas públicas do Secretariado Entreculturas após a decisão do Governo de o integrar funcionalmente no Alto Comissariado para a Imigração. Por essa razão, quero em primeiro lugar saudar este sinal visível de um trabalho conjunto que se tem desenrolado nos bastidores mas que, para os mais atentos, se tem revelado num valor acrescentado importante em algumas iniciativas do ACIME.

A obra agora publicada é mais uma prova de que o Entreculturas não se diluiu no ACIME e que prossegue com outro vigor a vocação da multiculturalidade que lhe deu forma. Nos objectivos e no ânimo da equipa que constitui o Entreculturas, a diversidade é sempre uma forma de enriquecimento e é, sem dúvida, um objectivo que mobiliza esta equipa desde 1991, data em que o Secretariado foi criado.

Dentro da grande variedade de abordagens que os temas da integração têm por toda a Europa e pelo mundo, há um consenso generalizado sobre a necessidade do domínio da língua do país de acolhimento para a criação de condições de inclusão dos estrangeiros na sociedade. As competências linguísticas são essenciais no plano profissional, no plano escolar, na possibilidade de criação de redes de conhecimento, mas também como instrumento cultural e social. Assim, a apreensão da língua implica um movimento e uma vontade “de fora para dentro”, do “outro” em direcção a “nós”.

Mas uma língua é uma realidade viva e em constante mutação. No caso do Português, essas características são potenciadas pelo facto de haver 200 milhões de falantes em cinco continentes, formando essa pátria que é a língua de que falava o poeta. Neste sentido, a língua é vivida pelos seus falantes, num movimento “de dentro para fora”, de “nós” em direcção ao “outro”.

Tudo isto está presente nesta publicação dirigida aos professores, que pretende ajudá-los e sensibilizá-los para um ensino mais aberto, pensado para os alunos e vocacionado para ir de encontro às suas necessidades, criando condições para uma vivência mais tolerante e para a construção de uma sociedade mais justa. “Português, língua do país de acolhimento” é mais um instrumento de apoio à consolidação de uma verdadeira política de Imigração em Portugal.

Feliciano Barreiras Duarte
Secretário de Estado Adjunto do Ministro da Presidência



Introdução

Nos últimos anos, crianças das mais diversas origens sociais, culturais e linguísticas têm vindo a diversificar e a enriquecer as nossas escolas.

A sua integração e percurso escolar, nomeadamente em Português, a língua de ensino, coloca-nos alguns desafios.

Desde os anos 60, vários autores demonstraram que a escola tende a normalizar e a reproduzir os paradigmas da classe e cultura dominantes; o aparelho e a instituição escolares estabelecem um *continuum*, quase sem rupturas, para os alunos cujos referentes linguísticos e culturais são os mesmos.

Para alguns alunos, contudo, a escola representa um universo diferente, estranho — o seu discurso ou a sua língua, a sua forma de ser e de estar, o seu estilo são outros; a identidade modelada no interior do círculo familiar e eventualmente partilhada com outros membros da comunidade de origem, corre o risco de ser desconstruída na e pela escola...

Os alunos tomam consciência da sua diferença, sentida mais como inferioridade do que como uma particularidade aceite e apreciada e constataam o seu afastamento em relação à língua e à cultura veiculadas pela escola.

Como diz Cummins⁽¹⁾, o valor atribuído às línguas e culturas dos alunos, a existência de expectativas elevadas em relação aos alunos dos grupos/línguas “minoritárias”, a capacitação de todo o pessoal docente e não docente e o estímulo à participação dos pais são, entre outros, factores que contribuem para que as escolas se tornem eficazes no combate ao insucesso desses alunos.

Vários estudos nacionais e internacionais sobre a escola multicultural têm apresentado diferentes pontos de vista avançando na procura de soluções por diferentes vias entre as quais as chamadas “pedagogias diferenciadas” justificadas, em parte, pela existência de diferentes formas de aprender em diferentes culturas⁽²⁾ e a aprendizagem cooperativa.

No combate ao insucesso e abandono escolares, por vezes um dos primeiros passos para a exclusão social, deve ser dada prioridade ao bom domínio da língua de ensino e língua do país de acolhimento — condição essencial de integração social e, conseqüentemente, de exercício pleno de cidadania.

(1) Jim Cummins — “O desafio educativo da diversidade cultural e linguística: respostas norte-americanas ao nível da escola secundária” — texto fotocopiado.

(2) René Bureau, *Apprentissage et Cultures*, 1988.



Muitas crianças que frequentam as escolas do ensino básico têm dificuldades de integração e de aprendizagem justificadas, na maior parte dos casos, pelo fraco domínio do Português, língua em que são feitas todas as outras aprendizagens e que, no caso de muitas dessas crianças, não é língua materna. Os seus referentes culturais no início da escola básica são também outros.

A escola portuguesa tem sido tradicionalmente monocultural e monolíngue; muitos professores, contudo, conscientes do peso e da importância da língua como instrumento de integração e da sua transversalidade no acesso a outros saberes, têm procurado responder ao grande desafio que é para todos esta situação.

A formação de professores para a diversidade linguístico-cultural, claramente patenteada nas escolas portuguesas, é urgente e exige materiais a que os professores possam recorrer, constituindo um apoio ao processo de ensino-aprendizagem do Português, contribuindo para uma educação intercultural e para a cidadania democrática.

É, pois, neste âmbito, que este Módulo de formação se inscreve, proporcionando um espaço e um tempo de reflexão que se esperam úteis e agradáveis, sobre as práticas dos professores e das professoras e que, em simultâneo, lhes permita:

- Conhecer e compreender contextos escolares multiculturais;
- Caracterizar situações de diversidade linguístico-cultural;
- Analisar o desenvolvimento de estratégias diversificadas de ensino-aprendizagem do Português adequadas a crianças bi ou multilíngues e bi ou multiculturais;
- Contribuir para práticas de ensino interculturais, estimulando os professores e as professoras para o conhecimento e reflexão que a investigação proporciona.

Organização do módulo

O módulo está organizado em vários sub-temas, cada um deles dependente da temática geral — Português língua de acolhimento — mas com suficiente autonomia entre si, permitindo uma utilização personalizada e adequada aos interesses e motivações dos seus utilizadores.

A escolha dos sub-temas obedeceu a uma lógica orientada por questões que habitualmente são postas como “problemas” em contextos de formação similares. Pretendeu-se criar um espaço que permitisse a sua emergência e discussão, fornecendo informação que contextualizasse as ques-



tões e ajudasse os seus utilizadores na procura de caminhos adequados a cada situação.

Os sub-temas são os seguintes:

- Desafios da diversidade linguístico-cultural
- Aprender uma língua
- Percursos comuns, percursos diferenciados
- Oralidade e escrita na sala de aula
- Avaliação
- Educação matemática, língua materna e língua de escolarização

A organização interna de cada capítulo é a seguinte: **Para ler e pensar** — rubrica constituída por pequenos textos que apresentam e discutem alguns conceitos de utilidade para o enquadramento e justificação teórica de novas práticas. **Para discutir e fazer** — onde se sugerem actividades de dois tipos:

- de auto ou hetero-formação, podendo ser realizadas entre pares ou individualmente — estão identificadas dentro de cada capítulo;
- de sala de aula, a realizar com os alunos e integradas na planificação global das actividades de ensino-aprendizagem — estão apenas numeradas.

Diferentes formas de utilização estão previstas: trabalho individual, em pares ou de pequeno grupo para realização de actividades e de apresentação/discussão num grupo mais alargado; trabalho colectivo com análise e discussão de textos de maior fôlego e que são indicados na bibliografia.

No que diz respeito ao local e modalidades de formação, embora tenhamos presente o modelo tradicional formador-formandos, não se exclui que o Módulo seja utilizado em sessões de trabalho em escolas em que um professor assuma o papel de formador-facilitador, enriquecendo o material apresentado com outras propostas de trabalho.

No final de cada sub-tema apresentamos uma actividade de auto-avaliação.

Por nos parecer que é sobretudo no ensino básico que estas situações têm maior incidência, foi nos professores de Português deste nível de ensino que pensámos como destinatários deste Módulo de formação. Não se exclui que possa ser utilizado em grupos que incluam professores de outras áreas disciplinares interessados por questões que se prendem com a língua de ensino em classes linguisticamente heterogéneas.

Metodologia de utilização

Destinatários



Reconhecemos que a temática proposta exige certos conhecimentos prévios na área do ensino das línguas e por isso avançamos, com cuidado, por caminhos de alguma especificação no que diz respeito a conceitos e terminologia. Pela mesma razão nos pareceu adequado referir na bibliografia alguns textos de leitura mais aprofundada.

Sugestões de utilização

Como dissemos no ponto “Metodologia de utilização” as modalidades de realização deste Módulo são várias. No entanto, supondo que haverá um formador ou uma formadora, permitimo-nos algumas sugestões de ordem geral:

- Ler o material apresentado no seu conjunto;
- Decidir a ordem de abordagem dos sub-temas (em função das motivações e necessidades dos destinatários);
- Organizar as sessões;
- Ler os textos de apoio que considerar necessários;
- Propor linhas orientadoras para a leitura e discussão;
- Seleccionar as actividades (todas as propostas, só algumas, propor outras...);
- Preparar o material necessário;
- Providenciar os espaços e equipamentos.

Podem ser considerados outros materiais para o desenvolvimento deste Módulo de Formação. Por exemplo, como motivação para a abordagem do tema “Desafios da diversidade” sugerimos o visionamento do filme vídeo “Educação Intercultural” produzido pelo Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Este filme permitirá aos formandos conhecer escolas de grande heterogeneidade linguístico-cultural, relativizando o caso português, descobrindo processos de trabalho originais e inovadores, e, eventualmente, adaptar algumas soluções para as suas escolas, questionar a adequação de outras, em suma, analisar contextos de trabalho e práticas similares e diferentes.

O Guia do Facilitador do módulo acima referido sugere várias actividades de observação/análise do filme.

Para desenvolvimento e aprofundamento do tema “Percurso Comuns, Percursos Diferenciados”, consideramos essencial a leitura do Módulo “Cooperação e Aprendizagem”, incluído na mesma colecção e elaborado pelo Secretariado Entreculturas/ACIME.



Desafios da Diversidade Linguístico-Cultural

1. Os desafios dos textos oficiais

1.1. Para ler e pensar

A questão da multiculturalidade nas escolas portuguesas tem sido objecto de diversos artigos na imprensa em geral e em revistas e obras mais especializadas.

A legislação educativa portuguesa, apesar de lacunar em alguns aspectos e nem sempre adequada às diferentes situações, apresenta potencialidades que não têm sido completamente aproveitadas. Assim, é possível, desde logo, encontrar alguma abertura na *Lei de Bases do Sistema Educativo* de 1986 no que diz respeito a estas questões. Vejamos:

- Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas (art.º 3, d);
- Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional (art.º 7, f).

Já nos princípios orientadores incluídos no texto *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico*, de 1991, encontramos um posicionamento revelador de preocupação em relação àquilo que hoje é a situação comum nas escolas portuguesas: a diversidade linguístico-cultural.

- Reconhecimento que a língua portuguesa é um instrumento vivo de transmissão e criação da cultura nacional, de abertura a outras culturas e de realização pessoal (p. 15);
- Garantir a informação adequada à compreensão do significado e das implicações do nosso relacionamento com outros espaços socioculturais e económicos e suscitar uma atitude responsável, solidária e participativa (p.16);

Em todos estes pontos é patente o reconhecimento de “diferentes culturas”, nomeadamente as culturas de origem das crianças, no espaço da escola e da sala de aula do Ensino Básico, ao mesmo tempo que se abre aos professores um novo espaço de intervenção.

Mais recentemente, o *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais* — reconhece especificamente a questão da multiculturalidade, quando refere a propósito das competências essenciais: “Sendo



esta uma ideia aplicável a todos os domínios, convirá destacar os problemas que decorrem do número crescente de crianças e jovens que frequentam as nossas escolas e cuja língua materna não é o português. De acordo com o Decreto-Lei 6/2001, estes problemas justificam a realização de actividades curriculares específicas de Português como Segunda Língua. Orientações concretas para o desenvolvimento de tais actividades, relativamente às diversas minorias linguísticas, deverão ser elaboradas. Porém, será importante sublinhar que as experiências educativas a proporcionar a estes alunos devem visar o desenvolvimento das competências constantes da presente publicação”⁽³⁾.

O texto que acabámos de citar e que faz parte da Introdução, legitima práticas de sala de aula que dêem respostas adequadas à situação de multiculturalidade vivida nas escolas, atribuindo de forma inequívoca, ao professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, funções de professor de língua numa perspectiva que é completamente nova.

No capítulo seguinte, *Competências Gerais*, podemos ler nos “Princípios e valores orientadores do currículo”:

“O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções”

“A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão”.

No ponto **Desafios da diversidade linguístico-cultural — os desafios na sala de aula** analisaremos as *Competências Específicas para a Língua Portuguesa*.

1.2. Para discutir e fazer

Actividade 1

1.1. Do ponto de vista do legislador, que relação se estabelece entre os artigos citados da *Lei de Bases do Sistema Educativo* e os princípios do documento *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico* atrás referenciados? E o que é apontado no ponto *Competências Gerais do Currículo Nacional do Ensino Básico*? Escreva um pequeno comentário com as suas reflexões (1 página).

(3) ME/DEB, Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais, 2001, p 11.



- 2.1. Consulte o Programa de Língua Portuguesa do ano que lecciona e verifique se há coerência lógica com a linha de pensamento expressa nos 3 documentos citados. O programa ignora, permite, propõe ou prescreve objectivos que se inscrevem nesta lógica?
- 2.2. Justifique a sua opinião com três exemplos concretos.

Actividade 2

- 3.1. Consulte um manual de Língua Portuguesa de um ano de escolaridade à sua escolha. Quantos textos encontrou que permitam ao professor desenvolver competências inter/multiculturais com os seus alunos?
- 3.2. Há propostas de actividades que contribuam para esse mesmo fim?
- 3.3. Dê dois exemplos de textos e de actividades.

Actividade 3

Partindo agora para uma reflexão sobre a sua prática concreta.

- 4.1. Apresente oralmente ao grupo **uma actividade que tenha realizado ou possa vir a realizar com os seus alunos** e que se inscreva num dos princípios acima transcritos. Refira a que área (ou áreas) curricular se destina e que conteúdos os alunos podem aprender.
- 4.2. Identifique as competências que os seus alunos desenvolveram ou poderão desenvolver.
- 4.3. Refira a razão que justifica a realização dessa actividade.

Actividade 4



2. Os desafios nas escolas

2.1. Para ler e pensar

Na obra *A Língua Materna na Educação Básica*⁽⁴⁾, no início do capítulo 3, refere-se “Desde a década de setenta, um dos objectivos da política educativa no nosso país tem sido o de alargar a escolaridade básica (de quatro para seis, de seis para nove), garantindo que a ela tenham acesso todas as crianças e jovens. Como nas restantes sociedades democráticas, o direito à educação é um direito fundamental de cada cidadão, pelo que a massificação do ensino se tem tornado uma realidade. Esta política trouxe para o sistema educativo uma população estudantil e uma população docente social, cultural, linguística e economicamente heterogéneas. Se, como acreditamos convictamente, é objectivo da escola corrigir assimetrias imputáveis a diferentes condições socioculturais de origem e dar a todas as crianças e jovens que a frequentam idênticas oportunidades de desenvolverem as suas capacidades, por outras palavras, se pretendemos que a democratização do ensino seja uma realidade, o sistema educativo tem de ser capaz de lidar com a heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a comunidade escolar na nossa sociedade”.

As actividades que a seguir lhe propomos poderão contribuir para um melhor conhecimento da sua escola e constituir fundamento para a concepção e desenvolvimento de um projecto curricular de escola.

No decorrer destas actividades, se lhe ocorrerem outras que ajudem à concretização do que atrás se disse, não se esqueça de as registar. É uma forma muito interessante de enriquecer o seu trabalho de formação e de contribuir para a valorização da sua escola.

2.2. Para discutir e fazer

Actividade 1⁽⁵⁾

É usual, para caracterizar a situação linguística da turma, registar periodicamente, o conhecimento linguístico de cada aluno, tendo em conta a sua língua materna e a língua de escolarização. Este registo é frequentemente elaborado utilizando diferentes categorias e pedindo ao

(4) Inês Sim-Sim et al, *A Língua Materna na Educação Básica*, p. 33.

(5) Actividade da autoria de Darlinda Moreira.



aluno que se coloque a si e à sua família no lar, numa delas. O registo pode ser feito oralmente se existirem dificuldades de comunicação escrita.

As categorias são as seguintes:

- Fala somente a língua de origem (A)
- Fala predominantemente a língua de origem mas também algum português (B)
- Bilingue (fala o português e a língua de origem) (C)
- Fala predominantemente o português (D)
- Fala somente o português (E)

Estes dados recolhidos algumas vezes ao longo do ano lectivo, juntamente com informações do professor de Língua Portuguesa e das observações relativas à influência da linguagem na aprendizagem das várias disciplinas ajudariam a elaborar o mapa da situação linguística de cada aluno da turma.

Parece ser consensual que a população escolar é hoje muito mais heterogénea do que há 20 ou 30 anos. Certamente que a sua escola não é excepção. A actividade que lhe propomos poderá demonstrá-lo.

Actividade 2

- 2.1. Faça o **Mapa linguístico-cultural** da sua escola em relação a toda a população escolar. A ideia é “desenhar” a “paisagem linguístico-cultural” da sua escola.
- 2.2. Quantas línguas e culturas estão representadas? Há diversidade? Há visibilidade dessa diversidade? Ambas são assumidas? Como e por quem? Dê exemplos?

Se a tarefa for demasiado complexa faça-o apenas para uma turma que apresente maior diversidade.

- 3.1. Leia o texto⁽⁶⁾ *Princípios Orientadores do ensino da língua materna (Anexo 1)*
- 3.2. Faça um comentário (cerca de 1 página) relacionando os seis princípios que a autora apresenta com a diversidade cultural presente no sistema educativo português.

Actividade 3

(6) Inês Sim-Sim, op. cit., pp 33-41.



Actividade 4

Retirámos da *Convenção sobre os Direitos da Criança*⁽⁷⁾ os artigos que a seguir se apresentam.

Quadro 1

Artigo 1 — Todas as pessoas com menos de 18 anos têm os direitos escritos nesta Convenção.

Artigo 2 — Tens todos esses direitos seja qual for a tua raça, sexo, língua ou religião. Não importa o país onde nasceste, se tens alguma deficiência, se és rico ou pobre.

Artigo 30 — Se pertenceres a uma minoria, tens o direito de viver de acordo com a tua cultura, praticar a tua religião e falar a tua própria língua.

- 4.1. Eles são conhecidos e respeitados na sua escola?
- 4.2. Analise a *Convenção sobre os Direitos da Criança*⁽⁸⁾. Identifique aqueles que na sua escola são mais e menos respeitados.
- 4.3. O projecto educativo da sua escola dá alguma contribuição explícita para a sua divulgação e respeito? De que modo?

(7) Comité Português para a UNICEF.

(8) Comité Português para a UNICEF, op.cit. (anexo 2).



3. Os desafios na sala de aula

3.1. Para ler e pensar

Nas actividades anteriores procurámos mostrar como é que os textos legislativos citados permitem ou exigem a procura de respostas para a diversidade linguístico-cultural presente nas escolas assim como a importância da sua identificação clara, de forma a permitir práticas adequadas e inovadoras.

Vamos agora “entrar” na sala de aula e começaremos por ler e analisar as *Competências Específicas para a Língua Portuguesa* identificadas no *Currículo Nacional do Ensino Básico*⁽⁹⁾.

Logo na Introdução podemos ler: “No espaço nacional, o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no País. Por isso, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania”. A afirmação de que a língua portuguesa é língua materna da esmagadora maioria da população escolar e é a língua de acolhimento das minorias linguísticas confirma que há alunos que não têm a língua portuguesa como língua materna para os quais é preciso encontrar soluções adequadas. Logo de seguida e reforçando o que já se disse, é referido que “A disciplina de Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das **competências gerais de transversalidade disciplinar**” (sublinhado nosso) e identificam-se várias entre as quais: “Reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional”.

Aliás, também o Decreto-Lei 6/2001 reconhece mesmo a necessidade de prever actividades de aprendizagem adequadas a esta situação⁽¹⁰⁾.

(9) Currículo Nacional do Ensino Básico, pp 30-36.

(10) “As escolas portuguesas devem proporcionar actividades específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português.” (artigo 8.º).



3.2. Para discutir e fazer

Atividade 1

- 1.1. Leia o capítulo *Competências Específicas para a Língua Portuguesa* presente no *Currículo Nacional do Ensino Básico*.
- 1.2. Consulte o *Programa de Língua Portuguesa* do ano que lecciona e identifique os pontos de “aproximação” entre estes dois documentos. Justifique a sua opinião com dois exemplos concretos.

Atividade 2

- 2.1. Retome a leitura do *Currículo Nacional do Ensino Básico (Competências Gerais, p. 31)*.
- 2.2. Faça uma lista com questões que gostaria de colocar a um responsável pela concepção deste documento.
- 2.3. Organize-as em categorias. Por exemplo:

Quadro 2

Não são claras	Não parecem realizáveis	São pouco exigentes	São muito exigentes

- 2.4. Discuta com todos os participantes as diferentes questões.

Atividade 3

- 3.1. Releia o capítulo *Competências Específicas para a Língua Portuguesa* presente no *Currículo Nacional do Ensino Básico*
- 3.2. Qual a sua opinião em relação à progressão nos três ciclos?
- 3.3. Pense numa tarefa a propor aos seus alunos, de realização em pares, que permita o desenvolvimento de competências para o modo oral — Compreensão.
- 3.4. Pense numa tarefa a propor aos seus alunos, de realização individual, para o modo escrito — Leitura.



4. A língua de ensino e outros conceitos

4.1. Para ler e pensar

Retomamos a citação que fizemos anteriormente: “No espaço nacional, o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no País. Por isso, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania”⁽¹¹⁾. Assim sendo, parece-nos oportuno reflectir um pouco sobre os conceitos de língua materna, língua estrangeira e língua segunda; como identificar e valorizar as potencialidades dos bilingues nos processos de aprendizagem; discutir a importância dos materiais de referência cultural das crianças ou seja, questionar como podem contribuir para a concretização desta tríade: motivação-implicação-sucesso na aprendizagem.

Confrontados com uma situação de alguma heterogeneidade linguística na sala de aula, não conhecendo as línguas que as crianças falam, não dispondo de materiais adequados, os professores utilizam por vezes metodologias de ensino desadequadas aos contextos multiculturais em que trabalham, apesar de já ser comum falar na necessidade de se usar uma “metodologia de ensino de uma língua segunda”.

O conceito de língua segunda (L2) é relativamente recente, de definição ainda pouco clara e vários autores se debatem com a necessidade de encontrar elementos para o caracterizar. A ambiguidade à volta da questão decorre também do facto de não se ter balizado claramente, ainda, o campo de acção da L2.

Vários autores⁽¹²⁾ têm discutido este conceito cuja definição parece ser possível encontrar por **aproximação e afastamento** à língua materna, por um lado, e às línguas estrangeiras, por outro. No Dicionário de Didáctica das Línguas⁽¹³⁾, por exemplo, encontramos o seguinte:

*“Língua segunda e língua estrangeira definem-se ambas como não maternas (são instrumentos de comunicação secundários ou auxiliares), mas distinguem-se uma da outra pelo facto da **língua segunda** beneficiar oficialmente de um estatuto privilegiado”.*

(11) Currículo Nacional do Ensino Básico, pp 30-36.

(12) Besse, 1987; Gschwind-Holtzer, 1990; Ngalasso, 1992; Vigner, 1992

(13) Robert Galisson e Daniel Coste, 1983, pp 442-443



Muitas vezes estabelece-se alguma confusão por se pensar que a L2 é a segunda língua que se aprende. Pode acontecer que assim seja mas não é disso que aqui se trata.

No que diz respeito à língua estrangeira (LE), a distinção parece assentar entre os processos de aprendizagem desta e os da língua materna (LM), admitindo-se que qualquer língua não materna procure na metodologia da LE fonte de informação para o seu ensino.

Constata-se ainda que a definição do conceito feita por aproximação à língua estrangeira e afastamento da língua materna não é hoje já tão segura pois, devido a evoluções várias, a LM ocupa um lugar importante nesta reflexão e a L2 já não se situa apenas no âmbito da LE, apesar de cada noção só ter sentido se for vista, como já se disse, numa perspectiva de aproximação-afastamento de cada um dos elementos do conjunto LM, L2 e LE (...)⁽¹⁴⁾.

Apesar dos esforços de vários especialistas e do espaço que a didáctica da L2 tem vindo a criar, ela é ainda uma disciplina em construção recorrendo às metodologias de ensino da língua materna e da língua estrangeira.

4.2. Para discutir e fazer

Actividade 1

Leia a seguinte informação

A Linda nasceu em Santo Antão, Cabo Verde e viveu lá até aos seis anos. Nessa altura veio para Portugal e começou a escolaridade básica em Português, língua que não conhecia pois não chegou a frequentar a escola no seu país. Neste momento já está no 3.º ciclo onde além de Inglês (que aprendeu no 2.º ciclo) aprende Francês. Em casa fala sempre crioulo com a família, excepto com o irmão mais velho com quem faz questão de falar sempre em Português.

- 1.1. Que línguas fala a Linda. Identifique-as em relação a: LM, L2 e LE.
- 1.2. Há casos idênticos na sua turma?
- 1.3. Já teve na sua vida profissional algum caso parecido com o da Linda?
Se sim, caracterize essa situação.
- 1.4. Dê alguns conselhos e sugestões concretas a um professor que tenha de viver essa situação.

(14) Gschwind-Holtzer, Libre parcours autour de la notion de français langue seconde, Bulag, 16, 1990.



A informação que a seguir se apresenta⁽¹⁵⁾ nos Quadros 3 e 4 mostra o que há de comum e diferente na aprendizagem de uma LE e de uma L2 em contexto escolar.

- 2.1.** Analise a informação presente nos quadros relacionando-a com a seguinte afirmação: “Se estamos em presença de uma L2, não se pode desprezar o que existe já em termos de aquisições linguísticas anteriores. A língua que se ensina é um acrescentar de novos dados e conhecimentos, um novo sistema linguístico com características fonéticas, morfológicas, sintácticas, lexicais, semânticas e pragmáticas próprias, sobre o qual se vai reflectir.”⁽¹⁶⁾ Que implicações tem esta afirmação na organização de actividades de aprendizagem para os seus alunos?

- Ensino centrado nas necessidades dos aprendentes
- Tipo de dificuldades dos alunos
- Identificação das situações de comunicação
- Técnicas específicas aos públicos e aos terrenos

Quadro 3
O que é comum
à LE e à L2

- **A exposição** à língua:
 - LE — só no contexto escolar.
 - L2 — no contexto da escola e na comunidade.
- **Os contextos** em que a língua é falada:
 - da LE — mais distantes e portanto exercem menos influência na aprendizagem.
 - da L2 — mais próximos.
- **Finalidades** no uso da língua:
 - L2 — língua de comunicação no país; é a língua de ensino (também para prosseguimento de estudos); acesso à informação.
 - LE — faz parte do currículo de estudos; algumas podem coincidir, mas com menos premência.

Quadro 4
O que é diferente
no LE e na L2

- 2.2.** Consulte o programa de Português do ciclo de estudos que lecciona. Tendo como referência a informação do Quadro 4, identifique 2 ou 3 estratégias para o desenvolvimento da oralidade indispensáveis aos alunos de Português língua não materna.

(15) Maria Helena Ançã, Dificuldades de Aprendizagem e Ensino da Língua, 1998.

(16) Idem, p 331.



Actividade 3

Depois da elaboração daquilo que chamámos **Mapa linguístico-cultural da escola**, propomos-lhe que sensibilize os seus alunos para a diversidade cultural que existe na sociedade portuguesa.

3.1. Preencha na aula o quadro “Viver com os outros” que a seguir se apresenta. Se não estiver a leccionar uma turma este ano lectivo, pode pedir a colegas que o façam.

Sugerimos a leitura do *poema de Martin Luther King⁽¹⁷⁾*, como forma de motivação para esta actividade.

*Herdámos uma grande casa,
a grande casa do Mundo.
Na qual devemos conviver:*

*Negros, brancos,
ocidentais e orientais,
hebreus, não hebreus
católicos e protestantes,
muçulmanos e hinduístas.*

*Uma família que, injustamente, está dividida
por ideias, culturas e interesses.*

*Dado que já não podemos viver separados.
Devemos aprender a conviver em paz.*

TODOS OS HABITANTES DO MUNDO SÃO VIZINHOS.

Quadro 5 Viver com os outros

Domínios “tocos” por influências estrangeiras	Exemplos
Música	
Gastronomia	
Desporto	
Jogos/brincadeiras	
Tempos livres	
Línguas	
Plantas	
Histórias	
Religiões	
...	

In, Regards Pluriels, OXFAM/CNAPD, 1993 (traduzido e adaptado).

(17) Schmeicher, A. et al. (2000), Educação Intercultural. Lisboa.

5. Conclusão

Como diz Maria de Lourdes Crispim⁽¹⁸⁾ “Uma língua que se aprende é uma companheira de viagem que se vai conhecendo melhor com o avanço dos passos e as convivências que ela nos permite. E, mesmo que se perca em algum ponto do trajecto existencial, deixa marcas e recordações de outras formas de ver as mesmas coisas e de outras formas de cada falante se situar relativamente aos outros”.

Também nós, concluído este sub-tema, que deixa em aberto ainda muitas questões, vamos continuar esta viagem.

A relação nem sempre pacífica entre a língua materna da criança e a língua da escola, as pontes que é necessário estabelecer, os cuidados que é preciso ter são assunto inesgotável para um Módulo de formação. São de facto muitas as questões que se põem aos professores. Aqui ficam mais algumas:

Se é verdade que aprender a sua língua materna estrutura e consolida a identidade pessoal, aprender uma língua que permita a comunicação na comunidade alargada da criança, permitindo-lhe assumir paulatinamente a sua condição de ser social, além de ser um direito da criança, é um dever do país de acolhimento. É à escola que cabe garantir o exercício desse direito da criança. A investigação apoiada por uma Recomendação da Unesco, datada de 1982, mostra que, quando a criança é alfabetizada na sua língua materna, obtém melhores resultados na aprendizagem de outras línguas e de todas as outras disciplinas do currículo escolar do que quando este processo se desenvolve numa outra língua⁽¹⁹⁾. Não é este o caso do sistema educativo português, não se prevendo sequer, pelo menos a curto ou médio prazo, situações de ensino entendido como bilingue. Mas prevê-se que sejam desenvolvidas actividades especialmente dedicadas à aprendizagem da língua de ensino se as crianças não a falam nem escrevem⁽²⁰⁾. Mas como é que se ensina e/ou aprende uma língua? (Ver sub-tema *Aprender uma língua*).

E como gerir uma sala de aula heterogénea? (Ver sub-tema *Percursos comuns, Percursos diferenciados*).

Sabemos também que o ensino numa língua diferente daquela que já se fala pode ter efeitos cognitivos positivos. Mas, e citamos Carnoy⁽²¹⁾, “Esses resultados, entretanto, devem ser cuidadosamente interpretados. Todos os resultados que detectaram efeitos positivos do ensino bilingue sobre a aprendizagem envolveram estudantes que falam uma “língua dominante” e aprendem numa língua não-dominante ou igualmente dominante na escola”. O mesmo autor, apoiando-se em outros estudos⁽²²⁾, refere ainda que, quando estudantes de língua minoritária são obrigados a aprender exclusivamente na língua dominante, os resultados são menos claros.

(18) Maria de Lourdes Crispim, Português, Língua não materna, e situações de aprendizagem, 1997.

(19) M. Lewin, Education and Development. The issues and evidence, 1993.

(20) Decreto-lei 6/2001, artigo 8.º.

(21) M. Carnoy, Razões para INVESTIR em Educação Básica, 1992.

(22) Hakuta, 1986; McKay, 1988 in Carnoy, op. cit.



É na sua língua materna que a criança cresce e se desenvolve, e todo o seu desenvolvimento se fará mais harmoniosamente se não houver um corte brutal entre a língua da escola e a língua de casa, daí a grande importância da chegada à escola das crianças que não falam Português em casa. Actividades para o desenvolvimento da oralidade são indispensáveis para ajudar a criança a aprender uma língua que provavelmente não tem muitas ocasiões de usar a não ser na escola. (Ver sub-tema *Oralidade e Escrita na sala de aula*).

No que respeita à situação que vimos referindo, é também na escola que a criança se depara com algo de novo — a escrita — aliada a várias aprendizagens que lhe vão ser veiculadas por uma língua, que é para ela estranha. E é nessa mesma língua que vai receber ordens, aprender a sentar-se numa carteira, a agarrar num lápis e com ele *fazer coisas*, manusear material, folhear um livro, responder a perguntas, aprender a ler e a escrever, ou seja, o primeiro contacto com uma língua escrita. (Ver sub-tema *Oralidade e Escrita na sala de aula*).

Como é que a criança vai gerir esta nova situação e aprender os conteúdos das outras disciplinas numa língua que lhe é estranha e que ainda não domina ou domina mal — o português — a par de outras aprendizagens que são para ela novas e estranhas ? (Ver sub-tema *Educação Matemática, Língua Materna e Língua de Escolarização*).



6. Actividade de auto-avaliação

No final deste sub-tema sugerimos que preencha o quadro que se segue e o discuta com o seu grupo de formação.

O que aprendi	Tenho dúvidas em relação a ...	Perguntas que gostaria de fazer ao formador/à formadora
Gostaria de saber mais sobre...		



Aprender uma Língua

1. Língua Materna e Língua Segunda — percursos de aprendizagem

1.1. Para ler e pensar

A aprendizagem de uma segunda língua (L2) é considerada por certos autores como um processo diferente do desenvolvimento linguístico inicial da criança ou seja da aquisição da sua língua materna (LM)⁽²³⁾. Outros autores, no entanto, consideram haver alguma semelhança entre os dois processos embora haja, também, algumas diferenças.

Uma questão que poderemos discutir é se a aprendizagem de uma segunda língua se faz seguindo os mesmos passos da aquisição da língua materna sabendo que alguns autores⁽²⁴⁾ defendem a existência de um dispositivo inato de aquisição que estaria disponível para a aquisição de diferentes línguas.

As diferentes contribuições da investigação nesta matéria permitem-nos dizer que há semelhanças e diferenças. A criança que adquire a sua LM estabelece relações directas entre a língua e a realidade e quando aprende uma L2 as relações são mediadas pela LM, língua em que se pensa e língua através da qual se percebe e explica o mundo em que vivemos. Só quando a relação com a L2 é mais estreita, começamos a conseguir estabelecer relações mais directas e automáticas entre a língua e a realidade.

Por todas estas razões e pensando mais uma vez no contexto de trabalho do ensino básico, cuja heterogeneidade linguístico-cultural já abordámos (*Desafios da diversidade linguístico-cultural*) iremos de seguida reflectir um pouco sobre a aprendizagem de uma língua — materna ou segunda.

(23) Lembramos a diferença entre aquisição e aprendizagem: S.D. Krashen instaura uma dicotomia entre o que chama **aquisição** das línguas e o que chama a sua **aprendizagem**. Haveria dois processos, claramente distintos (...), que permitiriam a apropriação das línguas, por crianças ou adultos, em situação natural (aquisição) ou institucional (aprendizagem). Cf. Henri Besse e Rémy Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, 1991.

(24) Referenciados por Daniel Gaonac'h, *Théories d'apprentissages et acquisition d'une langue étrangère*, 1987.



1.2. Para discutir e fazer

Actividade 1

1.1. Analise o quadro 1:

Quadro 1
Diferenças entre a aquisição da LM e a aprendizagem da L2

	Língua Materna	Segunda Língua
Plano neurofisiológico	Etapas privilegiadas Automática ↓ Voluntária	Nenhuma etapa privilegiada Voluntária ↓ Automática
Plano psicológico	Motivações profundas	Motivações superficiais Inibições
Plano intelectual	Experiência ↓ Língua	Língua ↓ Experiência
Plano linguístico	Discurso ↓ Língua sistema	Língua sistema ↓ Discurso

Charles Bouton, O desenvolvimento da linguagem, 1977, p. 422.

- 1.2. Identifique, para cada plano, as diferenças entre os dois processos.
- 1.3. Em sua opinião como se explica, no Plano neurofisiológico, a relação: “Automática → Voluntária e Voluntária → Automática?”
- 1.4. Dê exemplos de “Motivações profundas” para a aquisição da LM e de “Motivações superficiais” para a L2.
- 1.5. Que tipo de “Inibições” já observou nos seus alunos no que diz respeito à aprendizagem da L2?
- 1.6. Para uma melhor compreensão do Quadro 1, sugerimos a leitura do capítulo “A aquisição de uma língua segunda”⁽²⁵⁾ de onde foi retirado este quadro.

(25) Charles Bouton, O desenvolvimento da linguagem, 1977, pp 419-431.



2. Aprender uma língua — processo base

2.1. Para ler e pensar

Vamos analisar seguidamente o que se passa no processo base de aprendizagem de uma língua num contexto escolar. Fizemos uma síntese de ideias de vários autores⁽²⁶⁾, cuja reflexão nos parece ser interessante para o contexto de trabalho que temos vindo a estudar⁽²⁷⁾.

No geral podemos falar de um **processo** que se vai desenvolvendo em várias fases:

- **A exposição à língua** — ou seja, o aluno está “exposto a amostras” de língua. Durante esta fase de exposição, o aluno integra certos elementos da língua e do seu funcionamento, de forma pouco consciente.
- **Captção/Integração** — a partir das informações recebidas, o aluno vai formular hipóteses e reflectir sobre o funcionamento da língua.
- **Conhecimento interiorizado** — considerando as fases anteriores (conhecimentos que memorizou e hipóteses que formulou), ele vai testar a sua competência não só a nível da compreensão mas também a nível da expressão.

Considera-se que o processo global de apropriação consiste em apreender, tratar e “armazenar” os dados linguísticos fornecidos pelo meio (por exposição à língua), que temos de adaptar ao conhecimento anterior, por processos de assimilação e acomodação⁽²⁸⁾.

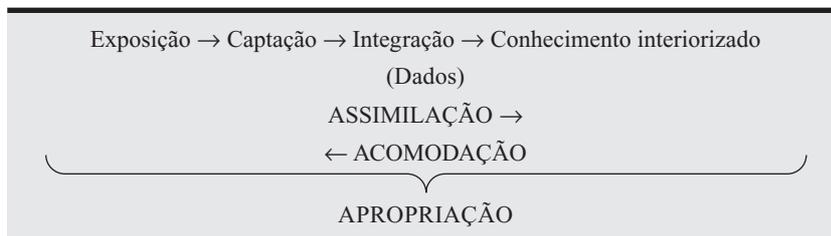
(26) Entre os quais, Sophie Moirand, 1982, D. Gaonac’h, 1987, op. cit. H. Besse e R. Porquier, 1991, op. cit.

(27) Partimos do princípio que são conhecidas as noções piagetianas de **interaccionismo** (referência à natureza das relações entre o organismo e o meio (...), uma espécie de dialéctica permanente entre o sujeito e o seu meio (J.P. Bronckart citado por Besse e Porquier, 1991) (...); de **construtivismo** (referência ao mesmo tempo ao papel da acção, da actividade do organismo e ao carácter progressivo da elaboração das estruturas de conhecimento) e de **equilíbrio** (os sucessivos patamares de desenvolvimento correspondem à regulação entre estados de equilíbrio e de desequilíbrio na interacção entre o organismo e o meio); as noções de **assimilação** (mecanismo de tratamento e de integração de dados novos nos esquemas pré-existentes) e de **acomodação** (modificação adaptativa dos esquemas pré-existentes em função de dados novos) ajudam a perceber o processo dialéctico de interacção entre os dados linguísticos fornecidos pelo meio e os esquemas interiorizados da interlíngua; a noção de **inatismo** de Chomsky que postula ter o ser humano um dispositivo inato que o predispõe à aquisição/aprendizagem das línguas.

(28) Besse e Porquier, 1991, op. cit.



Quadro 2
Processo base
de aquisição
de uma língua



Besse e Porquier, 1991, p. 244 (Trad.).

A “captação” pode ser considerada a primeira fase de apropriação, consistindo no tratamento perceptivo, de forma explícita, implícita ou mista, dos dados fornecidos pela exposição. Sabemos que o aluno não capta tudo o que lhe é apresentado na fase de exposição, nem sempre o faz como o professor pensa que ele o faria. Este tratamento inicial é determinado pela sua expectativa inicial e pela natureza das hipóteses prévias em relação ao material apresentado (texto escrito, visual ou sonoro) e do tratamento a realizar. Se a “captação” tratar de facto os dados fornecidos pela exposição, o processo de integração (ou seja de assimilação e de integração) terá lugar⁽²⁹⁾.

2.2. Para discutir e fazer

Actividade 1

- 1.1. Observe e interprete o Quadro 2 considerando a informação que já tem sobre a aprendizagem de uma língua.
- 1.2. Faça uma lista das questões que decorram da leitura do quadro e discuta-as com o seu grupo.
- 1.3. Numa primeira fase (Exposição) o aluno “capta” as informações que lhe são fornecidas através, por exemplo, do “discurso” do professor e dos colegas, dos materiais escritos, áudio ou vídeo. Em sua opinião, qual a importância que esta primeira fase tem em termos de “amostras” de língua?
- 1.4. Apresentamos, em seguida, algumas etapas da **actuação do professor** na condução deste processo. Concorda com a sua ordenação em termos sequenciais? Justifique a sua opinião referindo-se ao processo de aprendizagem já apresentado.

Quadro 3
Algumas etapas da
actuação do professor
na condução do
processo

- Diversificar as “realizações” de língua propostas, alargando e favorecendo a “exposição” dos alunos.
- Organizar a apresentação das informações linguísticas de modo a ajudar os alunos na sua apropriação.
- Favorecer a sua estruturação propondo aos alunos actividades que recorram a operações linguísticas e cognitivas diversificadas.
- Avaliar e fazer avaliar aos alunos a sua competência de comunicação.

(29) Besse e Porquier, 1991, op. cit.

3. Dificuldades no processo de aprendizagem

3.1. Para ler e pensar

Durante qualquer processo de aprendizagem, o aluno (qualquer aprendente) está sujeito a “acidentes” de percurso: má compreensão da informação de *input*, dificuldades de compreensão ou assimilação da informação recebida, estado de alheamento ou desinteresse em relação ao que se está a passar, “ruído” na comunicação, etc.

De forma mais organizada e de acordo com alguns autores⁽³⁰⁾ sintetizámos, no quadro 4, as que mais frequentemente provocam dificuldades de aprendizagem.

- Desencorajamento inerente a qualquer processo de aprendizagem.
- Insegurança /medo ou vergonha de errar.
- Desinteresse, aborrecimento ou frustração pessoal em relação à aprendizagem.
- Falta de implicação do professor no processo e constatação por parte do aluno dessa situação.
- Falta de empatia com o professor.
- Incapacidade (real ou aparente) para “usar” a língua.
- Materiais de aprendizagem demasiado difíceis, demasiado fáceis, desinteressantes ou desadequados ao conteúdo a trabalhar.
- Problemas de ordem física (doença, fome...) ou psicológica (tristeza...).

Quadro 4 Dificuldades de aprendizagem

Muitas vezes temos dificuldade em distinguir entre dificuldades de aprendizagem e insucesso na aprendizagem, ou seja, centramos a nossa atenção nos produtos que mostram que o aluno “não aprendeu”, sem conseguirmos perceber o porquê do resultado. As actividades que, a seguir, se apresentam pretendem levá-lo a reflectir sobre a sua prática concreta em relação a esta questão.

3.2. Para discutir e fazer

- 1.1. Concorda com a lista de dificuldades apresentada no Quadro 4?
- 1.2. Em sua opinião, falta alguma dificuldade que já tenha identificado? Qual (ou quais)?
- 1.3. Recorde a sua vida de estudante. Por qual das dificuldades era mais afectado(a)?
 - 1.3.1. Como agiam o(s) seu(s)/sua(s) professores(as)?
 - 1.3.2. Lembra-se de ter alguma consciência de se sentir afectado(a)?
- 1.4. Em relação à sua prática de docente, lembra-se de casos concretos que possam ser explicados por alguma das dificuldades apresentadas no quadro? Identifique dois que tenha conseguido resolver e um que não tenha conseguido resolver.

Actividade 1

(30) Leslay Dickinson e Davis Carver, ELA, 1981, p. 43.



4. Erro ou lapso na aprendizagem de uma língua?

4.1. Para ler e pensar

Vamos agora aprofundar o processo de aprendizagem de uma língua, nomeadamente, a “competência transitória” que é assim considerada porque está em construção e vive de “avanços” (hipóteses confirmadas) e de “recuos” (hipóteses não confirmadas). Falamos em competência transitória, sistema intermediário ou interlíngua⁽³¹⁾, justamente porque ela vai passando por estádios sucessivos e intermédios, nos quais o equilíbrio entre as diferentes componentes (linguística, discursiva, referencial, sociocultural) é também instável e transitório. A definição de “interlíngua” como a língua que se forma num aprendente de língua estrangeira à medida que é confrontado com elementos da língua-alvo, sem que, no entanto, coincida totalmente com esta língua-alvo⁽³²⁾ pode servir para clarificar este conceito. Na constituição da interlíngua entram a língua materna, eventualmente outras línguas já adquiridas e a língua que se está a aprender. A sua constituição depende também de variáveis individuais e sociais em relação com a situação de aprendizagem e, ainda, de variáveis metodológicas.

São justamente as hipóteses não confirmadas que os professores consideram “erros”.

Quando se fala de “erro” nem sempre há concordância, mesmo entre os professores. Repare no que alguns professores, num contexto de formação sobre esta matéria, definiram como erro: é “o que não se diz” e/ou “não se escreve”, “o que não é correcto”, “uma forma que o professor recusa e corrige”, “o que não se percebe”, “um disparate”. Nenhum referiu que poderia ser “uma hipótese que o aluno testava”.

A investigação neste domínio⁽³³⁾ designa por “Análise do Erro” o processo para compreender, descrever e estudar a língua do aluno e tem três objectivos principais: compreender as causas do erro, compreender “como se aprende” e ajudar o aluno a aprender de forma eficaz utilizando a sua interlíngua ou competência transitória.

(31) U. Frauenfelder e R. Porquier, *Enseignants et apprenants face à l'erreur*, 1980; Pit Corder, *Langages*, 57, 1980; S. Moirand, 1982, *op. cit.*

(32) K. Vogel, *L'Interlangue — la langue de l'apprenant*, 1995.

(33) Cf., entre outros, Pit Corder, 1980, *op. cit.*



Em “Análise do Erro” consideramos alguns pressupostos fundamentais:

- O discurso espontâneo de quem aprende uma língua é gramatical porque tem significado, no sentido em que é sistémico, ou seja, está ligado a um sistema; pode descrever-se graças a um conjunto de regras (umas da língua materna e outras da língua-alvo, língua que está a aprender). Por essa razão dizemos que a língua do aluno é um “dialecto idiosincrático” (DI)⁽³⁴⁾.
- Algumas frases do DI não são claramente interpretadas porque a sua interpretação implica o conhecimento das regras subjacentes, próprias do sujeito que aprende.
- Os DI são por natureza instáveis⁽³⁵⁾ e deseja-se que assim seja para que os alunos não “fossilizem” num estágio que ainda não é o correcto.
- Os DI apresentam regularidades que podem ser imputadas a várias razões: por exemplo, a língua materna do sujeito aprendente (é possível determinar “tipos” de erros em português próprios de falantes de crioulo, cabo-verdiano, tipos de erros em francês específicos de falantes de castelhano, etc...).
- Os DI não são ainda língua porque as suas regras não são totalmente partilhadas por um grupo social.

Como chamar, então, aos enunciados de uma interlíngua, se obedecem a regras internas, próprias do falante? Erro? Lapso?

Os únicos enunciados que podem ser chamados “erro” são os que decorrem de um funcionamento irregular da *performance*, ou seja, aquilo a que vulgarmente chamamos “lapso”. E porquê? Vejamos então⁽³⁶⁾:

- O lapso é quase sempre devido a um problema de memória, distração, cansaço ou emoção.
- Não põe problemas de interpretação.
- É susceptível de correcção pelo próprio.

Podemos, assim, fazer a seguinte distinção:

- **Erros de *performance***, não sistemáticos → que o próprio é capaz de corrigir pois conhece as regras.
- **Erros de *competência***, sistemáticos → não podem ser corrigidos pelo próprio porque obedecem a “regras” da sua interlíngua. Para ele, não há erro pois correspondem a uma tentativa de testagem de hipóteses que formula.

(34) Idiossincrasia = individual, específico de cada um, no sentido em que pertence apenas a ele próprio.

(35) R. Porquier, *L'analyse des erreurs*, ELA 25, 1977.

(36) Idem e Frauenfelder e Porquier, 1979.



4.2. Para discutir e fazer

Actividade 1

Analise o Quadro 5. Os quatro conceitos (identificados com os números 1, 2, 3 e 4) não estão alinhados com a definição correcta (A, B, C e D). Procure encontrar a relação correcta dos conceitos com as respectivas definições. Registe a sua opinião no Quadro 6. Veja o exemplo.

Quadro 5
Conceitos e suas definições

1	Distância linguística	A	Sistema linguístico que se descreve conforme a produção de uma pessoa que tenta comunicar na L2 que está a aprender. Tem as suas regras próprias — estáveis ou não — e é independente da L1 e da L2.
2	Interlíngua	B	Impacto de um sistema de regras sobre um outro cujo resultado é a interlíngua. Se a produção coincidir com as regras da L2, então dizemos que é positiva.
3	Transferência	C	Produz-se quando há transferência de regras sem correspondência e por essa razão dizemos que a produção não é aceitável.
4	Interferência	D	Semelhança e/ou diferença entre dois sistemas linguísticos.

Graciela Vázquez, *Errores? Sin falta!*, 1999, (traduzido e adaptado).

Quadro 6
Registo das respostas

1	2	3	4
D			

Como sabe há outras razões para que o “erro” apareça: distração, cópia errada do quadro, não compreensão do que se ouviu, etc.

Muitas vezes os nossos alunos vêem e ouvem mal sem que os professores disso se tenham apercebido.



5. Causas e fontes dos erros

5.1. Para ler e pensar

Todos nós fomos confrontados em qualquer momento das nossas vidas com situações em que o senso comum nos dizia: “Errare humanum est”. O que parece ser uma constatação sensata e reconfortante pode ajudar-nos na argumentação que considera o erro um sinal (entre outros) de que se está a aprender, uma manifestação natural do processo de aprendizagem. Como vimos anteriormente, durante o processo de aprendizagem, os alunos formulam hipóteses sobre o funcionamento da língua que podem ou não ser confirmadas. Também é importante referir que nem sempre falham e nem sempre os erros são manifestações de hipóteses não confirmadas. Os mesmos autores que temos vindo a citar⁽³⁷⁾ sintetizam, assim, algumas causas ou fontes dos erros:

Sobregeneralização de uma regra da língua alvo ou desconhecimento das restrições à regra; incompleta aplicação da regra; hipótese baseada num conceito errado⁽³⁸⁾.

Transferência de aprendizagem. Fala-se de transferência a propósito de aprendizagens sucessivas de línguas diferentes: língua materna e língua estrangeira ou primeira e segunda língua estrangeira, etc. A transferência pode ser positiva ou negativa (→ interferência)⁽³⁹⁾.

Interferência de outras línguas já aprendidas e em especial da língua materna—Segundo a autora citada⁽⁴⁰⁾, isto acontece quando há convergência de duas ou mais línguas cujas regras não se correspondem; quando os falantes acham que é possível transferir de uma língua para outra usando a transferência como estratégia; quando aparece um contexto em que a interferência é possível; quando as estruturas se confundem em termos de semelhança e contraste. A mesma autora refere que uma das razões para a interferência é a semelhança entre a L_2 e a L_1 .

Quadro 7 Causas e natureza dos erros

5.2. Para discutir e fazer

- 1.1. Analise um texto escrito por um dos seus alunos e identifique os erros.
- 1.2. Em seguida preencha o Quadro 8.

Atividade 1

(37) Corder, 1980, op. cit.; A. Lamy, *Mes rendez-vous avec la faute*, FDLM 185, 1984; Frauenfelder e Porquier, 1979, op. cit.

(38) Gaonac’h, op. cit., pp 126-128.

(39) Galisson e Coste, op. cit., p. 176.

(40) Vazquez, 1999, op.cit.



Quadro 8
Registo de erros

Erros	Palavra correcta

1.3. Que conclusões pode tirar considerando a informação contida no Quadro 7?

1.4. Que justificação encontra?

Actividade 2

2.1. Analise um conjunto de produções escritas dos seus alunos e faça uma lista dos “erros” mais cometidos.

2.2. Tente organizá-los em função do que é apresentado no Quadro 7. O que concluiu?

2.3. O que faria se o mesmo “erro” aparecesse várias vezes repetido?



6. Estratégias de actuação do professor face ao erro

6.1. Para ler e pensar

O que fazer então no que diz respeito à actuação do professor? Será possível adoptar um procedimento sempre idêntico? Ou seja, haverá um itinerário similar na aprendizagem de uma L2 que permita ao professor actuar sempre da mesma maneira? A resposta a estas perguntas sugere que adoptemos uma metodologia de intervenção apoiada nos seguintes passos:

- a) Identificação (reconhecer o percurso individual do aluno).
- b) Descrição (da língua do aluno e explicação — perceber porque é assim) → causas do erro.
- c) Considerar **em relação a quê** se deve decidir o que é correcto ou incorrecto:
 - Em relação à **língua alvo**? Ao que já se sabe? (exposição anterior à língua; conhecimentos prévios da língua; contexto de aprendizagem anterior).
 - À **interlíngua** do aluno?
 - À **língua materna** do aluno?
 - Outro?
- d) Definir prioridades, estratégias e momentos de actuação → qualidade e sucesso da intervenção.



6.2. Para discutir e fazer

Actividade 1

1.1. O Quadro 9 propõe 4 questões que poderá considerar no tratamento do erro. Analise-o e discuta-o no o grupo.

Quadro 9
Tratamento do Erro⁽⁴¹⁾
 (exige uma série de operações complexas)

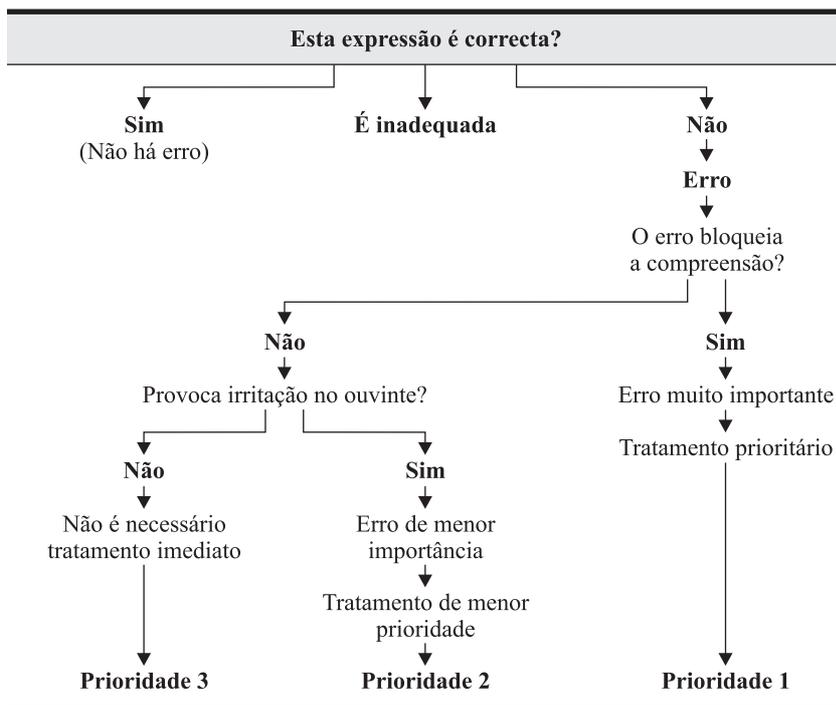
<p>Identificar e analisar</p> <p>O professor deve identificar e analisar o erro tendo em conta:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • a forma do enunciado; • o contexto; • a situação. 	
<p>Tratar ou não</p> <p>Se se estimula a expressão espontânea, não é possível corrigir todos os erros. Assim, é preciso escolher tendo em conta:</p>	<p><i>Características do erro</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • frequência num aluno ou num grupo; • nível de língua afectado; • incidência na comunicação; • grau de desvio. 	<p><i>Características dos alunos</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • carácter, motivações, aptidões; • atitudes; • aprendizagens anteriores.
<p>Quando tratar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De imediato; • A curto prazo; • Mais tarde. 	
<p>Como tratar</p>	<p><i>1.ª Etapa</i></p> <p>Fazer tomar consciência do erro</p> <ul style="list-style-type: none"> • assinalando a sua presença sem o localizar; • localizando-o sem o comentar; • especificar a natureza do erro. 	

(41) Rémy Porquier e U. Frauenfelder, FDLM, 154, 1980 (trad. e adapt.).



<p style="text-align: center;"><i>Características do professor</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • personalidade; • formação; • estratégias pedagógicas. 	<p style="text-align: center;"><i>Contexto pedagógico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • metodologia adoptada; • progressão seguida; • objectivos da lição; • objectivo (aprendizagem ou controlo) e natureza (escrita, oral) da tarefa pedida.
<p>Depende de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • se se tratar de expressão oral ou escrita; • se se tratar de aprendizagem ou controlo; • do tempo disponível. 	
<p style="text-align: center;"><i>2.ª Etapa</i></p> <p>Decidir quem corrige</p> <ul style="list-style-type: none"> • o aluno; • os outros alunos; • o professor; • combinar as três situações. 	<p style="text-align: center;"><i>3.ª Etapa</i></p> <p>Estruturar a intervenção eventual do professor</p> <ul style="list-style-type: none"> • de forma pontual (tratamento isolado do erro); • de forma desenvolvida (servindo o erro para uma nova aprendizagem).

- 1.2. Analise o esquema que se segue e verifique a sua pertinência e adequação ao seu contexto de sala de aula, encontrando exemplos para cada uma das prioridades de correção (1, 2, ou 3).
- 1.3. Poderá actuar da mesma maneira para a oralidade e para a escrita? Porquê?



John Norrish, *The Learners and Their Errors*.

Actividade 2

- 2.1. Retome a lista de erros dos seus alunos que elaborou na actividade 1 de 5.2. (página 51). Pensando agora na sua correcção, organize-os em função da ordem de prioridades proposta por Norrish.
- 2.2. Escolha um de cada grupo (prioridade 1, 2 e 3) e pense numa estratégia de correcção adequada.



7. Conclusão

É natural que sinta necessidade de aprofundar algumas destas questões. A bibliografia que seleccionámos dar-lhe-á informação complementar. Importa que tome consciência que muitos dos “erros” que nos habituámos a assinalar nos nossos alunos fazem parte do seu processo de aprendizagem. Naturalmente que há muitos “erros” provocados por distração, por cópia errada do quadro ou de outros materiais de estudo, por deficiência auditiva ou visual, etc. Para os distinguirmos e podermos actuar adequadamente é preciso conhecer os alunos, as suas formas de aprender e estudar e ir observando atentamente toda a sua evolução.



8. Actividade de auto-avaliação

No final deste sub-tema sugerimos que preencha o quadro que se segue e o discuta com o seu grupo de formação.

O que aprendi	Tenho dúvidas em relação a	Perguntas que gostaria de fazer ao formador/à formadora
Gostaria de saber mais sobre...		

Percursos Comuns

Percursos Diferenciados

1. O desafio da heterogeneidade

1.1. Para ler e pensar

Durante séculos, a escola foi só para alguns escassos eleitos; e quando, a pouco e pouco, se foi abrindo, a ela continuaram a chegar apenas aqueles que, cultural e socialmente, pertenciam ao universo dos privilegiados, com perfil e aptidões para nela se integrarem.

A escola e a sua utilidade só eram entendidas por aqueles que a sabiam valorizar e por aqueles que podiam dispensar os filhos dos duros trabalhos necessários à subsistência da família.

Quando, em função das grandes mudanças operadas nas sociedades ocidentais, o acesso à escola se tornou um direito de todas as crianças e jovens na chamada “idade escolar”; quando um dos índices de desenvolvimento de um país é a extensão e nível de escolaridade da sua população; quando, por outro lado, se verifica, de forma mais ou menos generalizada, a tendência para o aumento dos anos de escolaridade obrigatória, retardando a entrada na vida activa e no mundo do trabalho, toda uma série de outros problemas se colocam.

Em consequência da abertura e democratização da escola contemporânea, apesar de tudo instituição educativa por excelência, os professores viram-se confrontados com a grande heterogeneidade dos seus alunos e quando constataram que não bastava democratizar a escola, garantir a todos o acesso, aumentar a escolaridade obrigatória, para que ela não se limitasse a reproduzir as desigualdades sociais, muitos se questionaram sobre a redefinição do papel da escola.

A partir dos anos 60, uma vasta bibliografia na área da Sociologia da Educação vai dando conta e denunciando o mal estar da e na escola.

Já em 1964, Bourdieu⁽⁴²⁾ dizia: “Para que os mais favorecidos sejam favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é preciso e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre crianças”.

(42) Pierre Bourdieu — “L’*école conservatrice, l’inégalité devant l’école et devant la culture*” — *Revue Française de Sociologie*, n.º 3, 1964.



1.2. Para discutir e fazer

Actividade 1

Procure caracterizar a escola que frequentou e uma turma em que tivesse estado integrado como aluno — compare-a com a escola onde hoje trabalha como professor e caracterize uma das turmas ou a turma que tem a seu cargo:

p.ex. tipo de alunos (origem social, rural/urbana, etc.)
 ou meios, métodos e conteúdos...
 ou currículo expresso e currículo oculto...
 ou relação professor-aluno...
 ou...

2. A inclusão como resposta

2.1. Para ler e pensar

Convictos de que “o nosso futuro será comum ou não será”⁽⁴³⁾ e da necessidade absoluta de intercâmbio entre os padrões de cultura e civilização do mundo, os homens estão condenados a procurar o entendimento e a encontrar soluções para todos os tipos de racismo, discriminação e marginalização de que ainda enfermam as nossas sociedades.

Neste tipo de atitude incluímos todos os olhares que não reconhecem no “outro” um igual — e há olhares diferentes dentro do mesmo país, do urbano e do rural, do centro e da periferia, dos ricos e dos menos ricos, dos filhos dos letrados e dos filhos dos não letrados e dos mais diferentes ainda — os que vêm de fora, não têm a mesma língua, os mesmos costumes, a mesma religião.

Assim, parece legítimo poder afirmar que, nestes tempos, em que a economia global tornou as nossas sociedades complexas cada vez mais interdependentes, a educação para os valores e para a prática da interculturalidade é uma condição *sine qua non*. Como afirma Ouellet⁽⁴⁴⁾, a educação intercultural ajuda a desenvolver:

- uma melhor compreensão das culturas nas sociedades modernas;
- uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de culturas diferentes;
- uma atitude mais adaptada ao contexto da diversidade cultural, devido a uma melhor compreensão dos mecanismos psico-sociais e dos factores socio-políticos capazes de produzir o racismo;
- uma melhor capacidade de participar na interacção social, criadora de identidades e do reconhecimento da pertença comum à Humanidade.

Mais uma vez, e apesar de tudo, é também na escola, entendida como “instância mediadora, o tempo e o espaço de referência, a confluência onde a singularidade de um indivíduo encontra o colectivo, numa relação dialéctica entre o individual e a estrutura social”⁽⁴⁵⁾ que se jogam estes desafios.

(43) F. Mayor, Mensagem do Ano Internacional da Alfabetização, UNESCO, 1993.

(44) Fernand Ouellet, L'Education Interculturelle, Harmattan, 1991.

(45) Maria Praia, informação recolhida no colóquio “Educação para a Cidadania Democrática – Prática e Projectos”, Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.



Sabendo, pois, que a escola é uma instância de socialização e um lugar onde se aprende a viver em conjunto, é fundamental que o acto de “acolher e incluir” parta muito mais dela do que do isolado esforço da criança que procura “integrar-se”...

Não é, por isso, novidade, referir uma vez mais a necessidade da Educação para todos, reiterada pela Declaração de Salamanca bem como as escolas com orientação inclusiva⁽⁴⁶⁾, como meios de eficácia reconhecida no combate à discriminação, nas suas mais variadas formas.

Pretende-se que este movimento inclusivo comece na sala de aula (nos programas, nos materiais, nos métodos; no currículo exposto e no currículo oculto) e contamine a escola, esperando que possa, depois, passar para a comunidade e para a sociedade em geral.

Confrontados com a variedade de origens sociais, referentes culturais, diferenças psicológicas e pessoais existentes num grupo-turma, pergunto-nos “como gerir esta heterogeneidade”? Como dar a todos e a cada um, com acerto, aquilo de que precisam para trilhar com sucesso os caminhos da escola?

Como diz Cummins⁽⁴⁷⁾, diversos estudos sobre “escolas eficazes” constataam que alguns dos factores que as distinguem são:

- valor atribuído às línguas e culturas dos alunos;
- expectativas académicas elevadas que são comunicadas aos alunos de línguas/grupos minoritários;
- acompanhamento empenhado e adequado por parte dos técnicos responsáveis pelo apoio e pela ligação escola-família;
- toda a escola empenhada em gerar nestes alunos um sentimento de capacitação (“empowerment”);
- ensino como desafio cognitivo (ligação com a experiência anterior do aluno, questões e assuntos relevantes para as suas vidas, etc.);
- incentivo à participação activa dos pais.

(46) Mel Ainscow, “O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula”, comunicação apresentada no Simpósio “Improving the Quality of Education for all” Cardiff, Setembro de 2000.

(47) Jim Cummins, op. cit.

2.2. Para discutir e fazer

Consulte a *Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986* e procure os artigos que consignem o direito à diferença e à igualdade de oportunidades na escola.

Actividade 1

Faça um levantamento das formas como, na sua escola e em outras que conheça, se procura responder à diversidade/heterogeneidade dos alunos.

Actividade 2

Considera que são formas adequadas de agir? Porquê?

Que outras lhe ocorrem?



3. Percursos diferenciados

3.1. Para ler e pensar

“Nunca conheceremos todas as variáveis presentes na aprendizagem e *a fortiori* nunca as poderemos controlar simultaneamente” diz Philippe Meirieu, citado por C. Cavet e Mor⁽⁴⁸⁾.

Porque se acredita na educabilidade de todo o ser humano e na verdadeira igualdade de oportunidades, reconhecendo o direito do indivíduo à diferença, a pedagogia diferenciada torna-se uma arma de luta contra o insucesso escolar e a exclusão, nas suas múltiplas vertentes, ao procurar proporcionar o máximo de oportunidades para o maior número de alunos.

Halina Przesmycki⁽⁴⁹⁾ define a pedagogia diferenciada como uma pedagogia que reconhecendo o educando como um indivíduo, como uma pessoa, com a sua própria forma de ser e de estar em formação, tenta oferecer-lhe uma gama variada de itinerários de acesso ao saber.

Possibilita, portanto, que cada aluno, enquanto sujeito da sua aprendizagem, trabalhe segundo o seu próprio ritmo de aquisição e de compreensão e que, se necessário, possa fazer exercícios complementares ou suplementares para atingir o objectivo pretendido. Tem ainda a vantagem de, mantendo a relação de grupo/classe/turma, permitir a organização do trabalho de forma diversificada e flexível, abrindo caminho a uma cada vez maior autonomia do aluno. É também possível, assim, “articular a dinâmica de um grupo com as possibilidades de encaminhamento individual — parte-se do grupo e diferenciam-se certos processos de aprendizagem”⁽⁵⁰⁾.

Põe o acento na importância do ritmo individual e assegura a possibilidade de todos chegarem ao mesmo sítio, seguindo rotas diferentes e a velocidades diferentes, isto é, equaciona o problema das metas e do tempo necessário para as atingir.

A pedagogia diferenciada procura renovar as condições de aprendizagem, ao partir do princípio de que cada aluno é único como pessoa; ao propor um leque variado de processos pedagógicos para o mesmo objectivo, põe-se de lado a ideia, falsamente democrática, de que, num grupo de alunos, todos trabalham durante o mesmo tempo, ao mesmo ritmo e seguindo os mesmos caminhos — como se todos possuíssem as mesmas capacidades, o mesmo nível de com-

(48) C. Cavet e Mor, Formação individualizada- Fichas metodológicas, ME/DEB, 1993.

(49) Halina Przesmycki, Pédagogie différenciée, Hachette Éducation, 1991.

(50) Halina Przesmycki, idem.



preensão, memória, motivação... Sabemos que existem vários tipos de inteligências, que apreender rapidamente pode não querer dizer profundamente, que há assuntos que têm de ser adquiridos de forma absolutamente sequencial, mas outros não...e, no entanto, quantas vezes consideramos estas variáveis quando preparamos as nossas aulas? Este tipo de abordagem tornaria possível, julgamos, uma pedagogia de projecto e uma pedagogia da interdisciplinaridade dentro do microcosmos da sala de aula, no pós-básico, por exemplo:

- A noção de *vector* na matemática, na física, na língua; a de *hipótese* na matemática, na língua, nas ciências... facultariam aos alunos não só uma visão mais completa de cada conceito mas também uma melhor compreensão de cada um dentro de cada disciplina...
- A realização de um *resumo* na aula de língua, na de ciências, em história, em métodos de estudo...ou mesmo um *resumo* de matéria relacionada com qualquer outra disciplina e feito na aula de português permitiria uma melhor compreensão e domínio desta técnica...
- A inclusão de temas de outras áreas disciplinares na aula de português permitiria ainda o alargamento dos modelos e tipos de discurso, na certeza de que a língua pode ser sempre ensinada e aprendida, lendo e escrevendo sobre qualquer assunto.

Porque parte da pessoa, a pedagogia diferenciada procura que os alunos tomem consciência das suas capacidades e possibilidades, das suas dificuldades e limitações e, descobrindo o prazer de aprender, encontrem a sua própria forma de o fazer.

É uma pedagogia baseada na diferenciação dos processos de aprendizagem dos alunos e que passa pela organização mais ou menos diversificada e variada dos processos de ensino.

Para esta diversificação, considera a heterogeneidade dos alunos do ponto de vista das suas diferenças psicológicas (personalidade e história de vida, motivação, criatividade, energia, ritmos...), do ponto de vista das diferenças sócio-culturais (valores, crenças, especificidades culturais, códigos de linguagem, tipos de socialização...) e ainda as suas diferenças cognitivas (estádios de desenvolvimento operatório, modos de pensamento, estratégias de aprendizagem, nível de conhecimentos na matéria...).

É uma pedagogia para a autonomia, porque ao tentar adaptar os dispositivos e os processos de ensino-aprendizagem aos alunos, ajuda-os também a conhecerem-se e a aprenderem a utilizar e a valorizar os seus próprios recursos e estratégias.



Porque cada pessoa tende a apelar às suas aptidões e a utilizar estratégias e métodos que lhe são próprios, seria bom que as instituições educativas e de formação, para aumentar a sua eficácia, procurassem integrar estes pressupostos nas suas práticas quotidianas

3.2. Para discutir e fazer

Actividade 1

Como se caracteriza a si próprio? Sabendo que talvez não possamos considerar-nos claramente auditivos ou visuais ou quinestésicos, responda aos questionários (anexo 3, páginas 164, 165 e 166) e descubra as suas características. Mais de 50% de respostas positivas evidencia uma tendência.

Actividade 2

Caracterize a sua forma de estudar (lê várias vezes, escreve/reescreve, sublinha, faz resumos, esquemas... em silêncio, com música...em grupo, só..., gosta de procurar e descobrir, prefere que lhe dêem as pistas...); compare-a com outros elementos do grupo ou com outro/a colega.



4. Aprendizagem Cooperativa

4.1. Para ler e pensar

Ao referirmos estes processos e formas de trabalho, gostaríamos de frisar que os entendemos como um recurso, entre outros. Pensamos que não existem métodos ou estratégias únicas e absolutas e que, ao professor, entendido como alguém que ensina abrindo caminhos, cabe a tarefa de escolher, em função da situação e dos objectivos pretendidos, aquele que lhe parece o mais adequado. Trata-se, no fundo, de utilizar os muitos recursos pedagógicos disponíveis.

No tempo em que vivemos, na chamada sociedade global, sociedade do conhecimento e da informação, quando a precariedade dos saberes escolares se tornou evidente, o investimento em educação não pode apostar apenas na aquisição de conhecimentos. A educação para os valores, para outras atitudes e formas de ser e de estar tem de estar presente em todos os graus, níveis e sub-sistemas educativos.

A nova cidadania que se pretende democrática, social, paritária, intercultural e ecológica assim o exige.

Nesta linha, um outro objectivo fundamental da educação é a aprendizagem do comportamento cooperativo para promover a participação e o crescimento académico em turmas cultural e linguisticamente diferentes. A coordenação de esforços, a interajuda e a interdependência para a realização de tarefas comuns não só melhora os níveis de aprendizagem na sala de aula, como cria hábitos que se transferem para a esfera do social, como o comprovam estudos sobejos.

Todas as formas da vida social, da família aos amigos, do trabalho ao lazer, nas diversas instituições sociais, no exercício da cidadania, requerem colaboração, solidariedade, partilha, respeito pelos outros; aprender a trabalhar em equipa, a ajudar, a cooperar é, seguramente, uma tarefa prioritária da e na escola.

A aprendizagem cooperativa é, assim, uma outra proposta extremamente interessante, quer para atingir objectivos educativos amplos e supradisciplinares, quer para responder às questões colocadas pelas diferentes heterogeneidades. (Sugerimos que sobre este assunto se consulte o módulo “Cooperação e Aprendizagem”).

“A importância que a colaboração tem como objectivo educativo faz com que a aprendizagem cooperativa seja actualmente considerada como



um fim em si mesma e não apenas como um meio para atingir outros objectivos”⁽⁵¹⁾.

Percursos diferenciados, aprendizagem cooperativa não devem, na nossa opinião, opor-se como filosofias antagónicas, mas antes complementar-se, enriquecendo o leque de possibilidades de trabalho, procurando que a escola se aproxime da vida, onde umas vezes aprendemos sozinhos e em silêncio e outras, em equipa, com a colaboração de pares.

4.2. Para discutir e fazer

Actividade 1

Percursos comuns — Percursos diferenciados — Aprendizagem Cooperativa
Procure identificar situações em que tenha utilizado a pedagogia diferenciada e outras em que preferiu a aprendizagem cooperativa. Por que o fez? Avalie também os resultados obtidos.

(51) María José Díaz-Aguado, *Escuela y Tolerancia*, 1995.

5. Diferenciação

5.1. Para ler e pensar

Se admitirmos que o professor é ou pode ser o mediador entre o saber e o aluno e que, ao organizar o processo de trabalho, o tem de pensar em relação ao aluno em termos de pessoa individual ou aos alunos, enquanto grupo, podemos prever vários tipos de trabalho.

Assim, quando, por exemplo, num determinado momento, o professor faz uma aula informativa, de tipo expositivo, para todos os alunos, estamos a falar de trabalho colectivo, directamente dependente. Se o professor optar por organizar o trabalho de maneira a que os alunos recolham, pesquisem e obtenham a informação pretendida, temos um trabalho colectivo autónomo.

Por outro lado, se o professor decidir organizar o trabalho da sua turma (em grupos e de forma autónoma), para poder dedicar um tempo a um aluno determinado, para o ajudar a solucionar algum problema, está a fazer trabalho individual dependente. Se optar por organizar uma ficha ou orientar o aluno para que, de *per si*, resolva a situação, estamos a falar de trabalho individual autónomo.

Podemos, por isso, ter, em simultâneo e no mesmo espaço, alunos a trabalhar⁽⁵²⁾:

- Em trabalho colectivo autónomo e em trabalho colectivo dependente;
- Em trabalho colectivo autónomo, em trabalho individual autónomo e em trabalho individual dependente;
- Em trabalho colectivo autónomo, trabalho individual autónomo e trabalho colectivo dependente.

É evidente que a utilização do computador enriquece a gama de recursos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho individual — se o *software* utilizado estiver bem preparado, permite ver rapidamente os resultados, corrigir os erros, fazer outros exercícios, etc. Por outro lado, este tipo de organização do trabalho permite o máximo de rendibilidade do educador/professor.

(52) Cavet e Mor, op. cit.



Não podemos, naturalmente, deixar de referir algumas dificuldades como a organização de trabalho diferenciado em turmas muito grandes, a necessidade de ter documentação/informação suficientes, o cuidado a ter com a avaliação, a atenção para evitar soluções de facilidade, que são desmotivadoras, a falta de participação, a resistência ou a ausência de trabalho por parte de alunos que não tenham percebido os pressupostos deste tipo de organização, etc..

5.2. Para discutir e fazer

Actividade 1

Procure encontrar no manual de Língua Portuguesa propostas de trabalho que impliquem diferentes formas organizacionais.

Actividade 2

Imagine e planifique individualmente ou em pares uma actividade de ensino-aprendizagem de língua para cada uma das hipóteses atrás identificadas.



6. Diferenciação dos processos de aprendizagem

6.1. Para ler e pensar

Quando os alunos trabalham, em grupo ou individualmente, para atingir o mesmo fim e os mesmos objectivos, através de actividades diversificadas e, na medida do possível, adequadas ao aluno ou grupo de alunos, dizemos que se faz uma **diferenciação simultânea**.

O professor mantém uma **progressão colectiva** porque, por caminhos diferentes, com instrumentos diferentes e/ou situações de aprendizagem diferentes, procura que todos adquiram ou desenvolvam a mesma competência, capacidade ou conhecimento.

Assim, imagine um grupo de alunos que, por razões de ordem diversa relacionadas com a sua língua materna, revela dificuldades na realização das concordâncias de género e número, obrigatórias em Português.

Pode dedicar a estes alunos uma atenção especial, trabalhando especificamente este assunto, enquanto outros desenvolvem actividades mais adaptadas às suas necessidades (trabalho colectivo dependente e trabalho colectivo autónomo).

6.2. Para discutir e fazer

Certamente que há situações em sala de aula que exigem diferenciação pedagógica.

Individualmente ou em grupo, pense em actividades de língua, que permitam fazer uma diferenciação simultânea, mantendo uma progressão colectiva.

Existem no mercado muitos materiais que pode usar para este efeito.

Actividade 1



7. Diferenciação dos conteúdos de aprendizagem

7.1. Para ler e pensar

Quando o professor pretende no mesmo tempo lectivo trabalhar diferentes conteúdos pode organizar os alunos em grupo, em pares ou individualmente. Cada aluno ou grupo de alunos (de acordo com as suas necessidades ou possibilidades) trabalha sobre pontos diferentes do programa. Neste caso, falamos de **progressão diferenciada**.

Esta era, aliás, a prática que o Sistema de Ensino por Unidades Capitalizáveis pretendia realizar, quando propunha que cada professor gerisse, no mesmo tempo lectivo, alunos em unidades diferentes.

É evidente que, quer para a progressão simultânea, quer para a progressão diferenciada, a existência de um Centro de Recursos pode constituir um bom apoio, mas é sobretudo essencial a criatividade do professor para colmatar a falta de recursos permanente ou ocasional.

7.2. Para discutir e fazer

Actividade 1

Construa agora uma proposta de trabalho sobre um tema ou assunto do programa que lecciona, considerando diferentes tipos de trabalho diferenciado, utilizando algumas das sugestões que neste capítulo lhe propomos.



8. Conclusão

Raramente os professores têm disponibilidade ou tempo para o exercício da pedagogia diferenciada, quer porque o conceito de classe/turma o dificulta, quer porque a sua “cultura” de professores os amarra a práticas conhecidas que dão mais segurança mas que limitam o campo de experimentação.

Sabendo que “ as expectativas que os professores têm dos alunos podem cumprir-se por si mesmas, embora não tenham, em princípio, nenhuma relação com a realidade”⁽⁵³⁾, e que até preferem, numa lista de prioridades, os alunos “ rígidos, ordenados e conformistas”, seguidos dos “ atentos, passivos e conformistas” e dos “ flexíveis, não conformistas, desordenados” e, por último, os “independentes, activos e assertivos”⁽⁵⁴⁾ e que essa preferência desaparece quando os professores se habituem a aceitar atitudes e costumes culturais divergentes⁽⁵⁵⁾, é, pelos professores, que se tem de começar.

Os professores têm de ser os mediadores entre a reprodução e a mudança.

O ideal seria que pudéssemos articular o saber experimental adquirido pela prática e exercício de funções com uma reflexão e o desenvolvimento do saber teórico de modo a promover uma simbiose que nos levasse a descobrirmo-nos como investigadores do ensino que praticamos e praticantes do ensino em que experimentamos coisas novas.

(53) Rosenthal e Jacobson, 68, citado por Diaz-Aguado em *Escuela y Tolerancia*, 1995.

(54) Diaz-Aguado, op. cit.

(55) Bejel e Fescsbach, 1970, citados por Diaz-Aguado, op. cit.

9. Actividade de auto-avaliação

No final deste sub-tema sugerimos que preencha o quadro que se segue e o discuta com o seu grupo de formação.

O que aprendi	Tenho dúvidas em relação a	Perguntas que gostaria de fazer ao formador/à formadora
Gostaria de saber mais sobre...		

Oralidade e Escrita na Sala de Aula

1. Competência Comunicativa

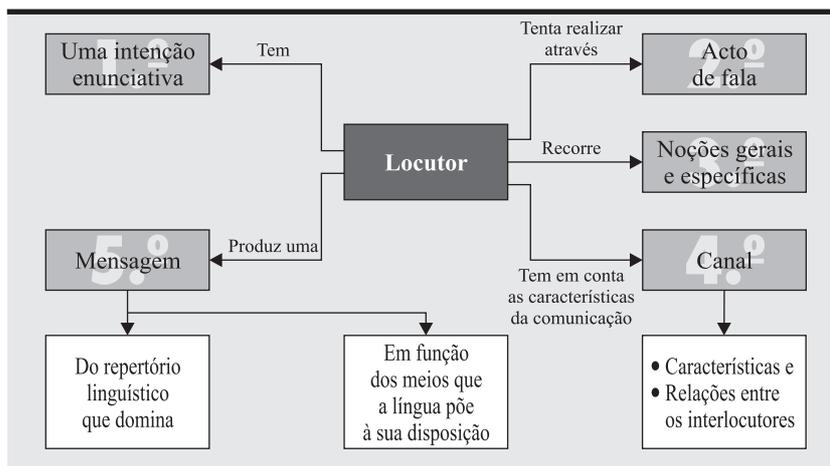
1.1. Para ler e pensar

A *Língua* é um instrumento privilegiado de comunicação; exprimimos e comunicamos os nossos sentimentos, desejos, pensamentos, usando a língua. “... a função essencial deste instrumento que é uma língua é a de comunicação.” (Martinet, 1960)⁽⁵⁶⁾.

Começaremos, por isso, por um conceito operativo — o de competência comunicativa.

Segundo vários autores, competência comunicativa é o conhecimento que um falante precisa de ter de uma língua para ser capaz de a usar de forma adequada. Este conhecimento não é apenas linguístico (vocabulário, verbos, regras gramaticais...), é necessário que conheçamos também as regras sociais, culturais, discursivas e pragmáticas que regem o uso da língua em que comunicamos. Para Hymes⁽⁵⁷⁾, “competência de comunicação é o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização de cada palavra num enquadramento social. A competência de comunicação supõe o domínio de códigos e de variantes sociolinguísticas e dos critérios de passagem de um código ou de uma variante a outros: implica também um saber pragmático relativamente às convenções enunciativas que estão em uso na comunidade considerada”.

Daniel Coste⁽⁵⁸⁾ apresenta a seguinte proposta de abordagem para o acto de comunicação:



“Un niveau — Seuil”, D. Coste (adaptado), 1978.

Quadro 1
Situação de comunicação

(56) Dicionário de Didáctica das Línguas, dir. R. Galisson e D. Coste, Almedina, 1983.

(57) Op. cit.

(58) Daniel Coste, Un niveau-seuil, In La pédagogie du français langue étrangère, Hachette, 1978.



Acto de Comunicação

Ao realizar um **acto de comunicação**, temos de considerar os seguintes elementos: *participantes, tempo e lugar, canal, registos e conteúdos*.

• Participantes

1. A sua identidade (sexo, idade, profissão, ...), a sua personalidade (carácter, experiência de vida, ...) e estatuto social podem influenciar o acto de comunicação. No Português, por exemplo, a relação entre os interlocutores é determinante para a escolha da forma de tratamento (tu, você, os senhores...)
2. O número de participantes e as redes de comunicação que se estabelecem entre eles são também elementos a ter em linha de conta — p. ex. — duas pessoas que falam uma com a outra, de forma mais ou menos igual; duas que falam na presença de uma terceira, que intervém de vez em quando; uma que fala num grupo...

• Contexto

É importante apercebermo-nos da pertinência ou não das componentes espaço/tempo (onde, quando, durante quanto tempo...) — p. ex. falamos da mesma maneira na rua, em casa, no emprego, na sala de aula? Quando estamos em presença do interlocutor ou não?

• Intenção

Um acto de comunicação (oral ou escrito) é a realização, através de enunciados verbais, de uma intenção, com a finalidade de atingir um fim. Estão implícitas, portanto, determinadas funções.

Apenas, a título de exemplo e por a considerarmos simples e eficaz em termos de utilização didáctica, servir-nos-emos da proposta de René Richerich⁽⁵⁹⁾ que aponta as seguintes funções:

Quadro 2 Funções de comunicação

<p>1. Pedir (para obter) — Oferecer/Recusar</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma coisa • uma informação • um serviço 	<p>3. Relatar — Confirmar/Desmentir</p> <ul style="list-style-type: none"> • um facto • um acontecimento • uma experiência
<p>2. Estabelecer — Manter/Romper</p> <ul style="list-style-type: none"> • um contacto social 	<p>4. Expressar — Aprovar/Desaprovar</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma ideia • uma opinião • um sentimento

(59) R. Richerich, e N. Scherer, *Communication orale et apprentissage des langues*, Hachette, 1975.

• *Canal de comunicação*

A realização do acto de comunicação faz-se através de um canal de comunicação que pode ser **directo** (emissão/recepção directa e instantânea, face a face) ou **indirecto** (emissão e/ou recepção, através de um meio, p. ex, uma carta, o telefone...).

• *Registos*

Conforme a situação, os participantes, o desenvolvimento da comunicação, acontecem diferentes registos de discurso (entendidos como “diferenças sistemáticas entre variedades linguísticas utilizadas em contextos diferentes”⁽⁶⁰⁾ e associadas à natureza das relações entre os interlocutores, às suas intenções de comunicação, temas abordados, grau de formalidade ou familiaridade escolhido⁽⁶¹⁾).

Assim, podemos referenciar alguns registos como o neutro, o formal, o informal, o familiar, o íntimo, nos quais a gestualidade desempenha também um papel de relevo.

• *Conteúdos*

O acto de comunicação traduz-se por enunciados com conteúdos que podem ser analisados segundo temas, assuntos, etc. ou segundo critérios de ordem gramatical (fonéticos, fonológicos, morfo-sintácticos, sintáctico-semânticos...etc.).

Podemos entender o acto de fala como a “actualização e realização das potencialidades da língua numa instância precisa de comunicação. Específico quanto aos locutores, ao lugar, ao momento, às circunstâncias diversas que o acompanham cada acto de fala é um acto único.”⁽⁶²⁾

Assim, e segundo o esquema inicialmente transcrito, numa **situação de comunicação**, o **locutor**, quando comunica, tem uma **intenção enunciativa** que o faz concretizar uma **função** e emitir uma **mensagem** em que usa os meios de que dispõe na língua que utiliza, isto é, o seu idiolecto. Para isso tem de considerar, como vimos, quem são os seus **interlocutores**, qual o seu estatuto e relações, o **momento e o espaço** em que se realiza a comunicação, o canal utilizado e produzir um **acto de fala**.

(60) Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas — Conselho da Europa — Edições ASA, 2001.

(61) Dicionário de Didáctica das Línguas, 1983, op. cit.

(62) Dicionário de Didáctica das Línguas, 1983, op. cit.



Como certamente já constatou, o sucesso de um acto de fala implica:

- o conhecimento das relações sociais entre os participantes;
- a aptidão para respeitar normas convencionais e/ou institucionais;
- a avaliação conveniente dos pressupostos e das expectativas dos participantes;

Há toda uma série de conhecimentos de ordem sócio-cultural que qualquer falante de uma qualquer língua tem de saber para ser capaz de comunicar de forma eficaz e sem perturbações.

Ora, é precisamente o conhecimento destas normas sociais que variam de cultura para cultura e de língua para língua, e que são, por vezes, bem diferentes das implícitas na língua materna, que é necessário explicitar. Gostaríamos, aliás, de lembrar que o mesmo se passa com os falantes de língua materna que utilizam uma variante diferente da língua padrão ou não estão no “*mainstream*”, isto é, não pertencem à classe média urbana que serve, normalmente, de referência aos programas e currículos escolares.

1.2. Para discutir e fazer

Actividade 1

Identifique as funções da comunicação (segundo René Richierich) implícitas nos seguintes actos de comunicação:

- Pedir informações sobre horários de comboios.
- Explicar como funciona uma torradeira.
- Saudar numa sala onde não se conhece ninguém.
- Apresentar-se ou apresentar um amigo.
- Descrever o seu quarto.
- Convidar para uma festa ou sugerir um passeio.
- “Um bom amigo” — o que é para si?
- Contar um pequeno desastre — do ponto de vista de quem conduzia, de quem foi atropelado, de alguém que viu, do polícia que tomou conta da ocorrência...

Actividade 2

Realize, em simulação, dois destes actos de comunicação.

- Enumerar, para um grupo de crianças, algumas vantagens e desvantagens de “apanhar sol”.
- Recusar um convite para um jantar oficial, justificando.



- Pedir informações, por telefone, sobre preços e condições, refeições e horários, outros serviços.
- Dizer a um colega, acabado de chegar, como funciona a cantina, o bar ou a biblioteca da escola.

Imagine e realize um mesmo acto de comunicação, variando o estatuto social dos participantes. Analise eventuais diferenças e/ou semelhanças.

Ex. Professor dando um conselho ao aluno:

— “António, deves estar com atenção na aula”.

O mesmo conselho dado por um colega do António terá, certamente, uma formulação diferente.

Actividade 3



2. As quatro competências: ouvir-falar-ler-escrever

2.1. Para ler e pensar

Considerando que a escola, no seu modelo ocidental/europeu, é herdeira da escola medieval, a tendência para privilegiar a língua, na sua forma escrita, tem prevalecido ao longo dos anos e de inúmeras reformas, pese embora o esforço de mudança feito, quer ao nível dos currículos, quer dos programas. Neste contexto, a aprendizagem da leitura e da escrita pertence aos objectivos da escola e ninguém põe isso em causa. A fala, contudo, não é muitas vezes considerada como matéria de ensino e de aprendizagem.

Por isso se diz que a **linguagem verbal**, constituída por quatro modalidades — **ouvir, falar, ler, escrever** — deve ser considerada nas suas modalidades de **produção** e de **recepção** e estas devem ser ensinadas na sua especificidade.

Ouvir, falar, ler, escrever são as quatro competências, localizadas nos centros nervosos cerebrais da linguagem verbal, que devem ser tidas em conta, quando se ensina uma língua.

Assim, **ouvir** mobiliza o sentido da audição e implica, por isso, receber/ perceber mensagens auditivas; **ler** mobiliza o sentido da visão e implica receber/ perceber mensagens visuais.

Ouvir — recepção/ percepção auditiva

Ler — recepção/ percepção visual

Por outro lado, existem as chamadas modalidades de produção que, como o próprio nome indica, implicam produtos. Assim, **falar** significa produzir uma cadeia fónica articulada e com sentido e **escrever** pressupõe motricidade e coordenação da mão, dos olhos e do pensamento e dá origem a um texto (*latu sensu*).

A escrita e a fala são consideradas modalidades de produção.

Falar — articulação motora oral

Escrever — processo motor manual



2.2. Para discutir e fazer

Identifique as competências comunicativas que as seguintes actividades implicam, entendendo CO (compreensão oral — ouvir), EO (expressão oral — falar), CE (compreensão escrita — ler), EE (expressão escrita — escrever), Outras (outras competências — verbais ou não).

Nota: Cada actividade pode implicar mais do que uma competência. Veja o exemplo.

	CO	EO	CE	EE	Outras
Audição de um diálogo					
Indicação de um percurso num mapa					
Reconstituição de duas cartas que aparecem misturadas					
Leitura de um diálogo com o professor					
Tirar notas numa conferência					
Jogar às cartas a partir de regras ditadas					
Pôr a funcionar um aparelho a partir das instruções					
Preencher uma ficha de inscrição num hotel					
Fazer um desenho seguindo instruções					
Ouvir um texto e responder a um questionário					
Escrever uma carta a pedir uma bolsa de estudos					
Pedir uma informação na rua	+	+			+
Legendar um programa de televisão					
Moderar um debate					
Enviar uma encomenda registada					
Telefonar					
Escrever um curriculum vitae					

Algumas destas actividades podem também ser realizadas em situação de aula.

Dê dois ou três exemplos em que se verifique que, em actividades de aprendizagem, se privilegia a forma escrita da língua.

Actividade 1

Quadro 3 Competências comunicativas

Actividade 2



Actividade 3

“No contexto lectivo e em termos de produção, o uso do oral é quase só apanágio do professor”: tendo em vista a “medição” do tempo de uso da palavra, observe ou grave informalmente uma aula e analise-a.

Houve participação dos alunos? Quantos alunos falaram? Durante quanto tempo falou cada um? E todos? Quanto tempo falou o professor?

Compare os seus resultados com os dos seus colegas.

Actividade 4

Em trabalho de grupo, discuta com os seus colegas a seguinte afirmação:

“Os professores, de uma forma geral, não consideram importante o desenvolvimento da oralidade.”



3. Desenvolvimento da compreensão e expressão orais⁽⁶³⁾

3.1. Para ler e pensar

Como já vimos **ouvir** e **falar** são actividades muito importantes na aprendizagem de uma língua.

Se é tarefa do professor fazer-se entender pelo aluno, é também da sua responsabilidade treinar nele a capacidade de ouvir e compreender e fazer com que consiga exprimir-se, cada vez com mais facilidade e correcção, na língua que está a aprender. Para desenvolver a competência comunicativa a nível da compreensão e expressão orais, o professor deve proporcionar aos seus alunos muitas ocasiões de prática de língua.

Sabemos hoje que o tempo que a criança passa em actividades de audição vai ter uma influência importante na qualidade do seu discurso oral.

Isto quer dizer que o aluno deve ser “exposto” a muitas situações em que ouça variados modelos de língua, treinando, assim, a sua capacidade auditiva global e adquirindo formas linguísticas correctas. Enquanto está a ouvir, o aluno não deve estar numa atitude passiva. O professor pode e deve ter o cuidado de dar instruções claras sobre o que quer que ele “faça” enquanto ouve e, sempre que possível, o professor deve acompanhar a sua intervenção com gestos ou exemplificar com ilustrações. Em todas as ocasiões, o professor deverá certificar-se de que o aluno compreende o que está a ouvir. Em muitas destas situações, o papel do professor pode ser desempenhado por um aluno — pode ser ele a dar ordens, fazer pedidos ou perguntas aos outros.

É fundamental que o aluno se sinta descontraído e participe nas actividades como se de um jogo se tratasse, sem ter medo de não saber fazer o que lhe é pedido.

Apenas no sentido de exemplificar o que anteriormente referimos, transcrevemos *algumas actividades a realizar com os alunos* e com as quais se pretende desenvolver a sua compreensão e expressão orais na fase inicial de aprendizagem da língua:

Ordens que implicam movimento e uso do corpo

- António, põe a mão direita na cabeça!
- Helena, vai até ao fundo da sala e volta para o teu lugar.

(63) Luísa Solla, Actividades para o desenvolvimento da oralidade. Projecto Consolidação dos Sistemas Educativos (adaptado), 1997.



Ordens em interacção com objectos da sala de aula

- Maria, vai ao quadro e desenha o sol.
- José, levanta-te, abre e fecha a janela do fundo da sala e depois volta a sentar-te no teu lugar.

Jogo do “Para que serve?”

O professor prepara cartões ou papéis onde escreve palavras que os alunos conheçam e que representem algo de concreto — p. ex. lápis, borracha, livro, televisão... Os cartões são apresentados aos alunos e cada aluno tira um, à sorte, sem ver o que lá está escrito. Depois de ver a palavra que lhe “saíu”, deve explicar à turma de que objecto se trata, para que os colegas adivinhem. Podem ser usadas expressões do tipo: “Serve para...”, “É um objecto que se usa para ...”, “Com ele podemos...”

Pode complexificar-se este jogo pedindo a descrição do objecto (forma, cor, material...).

Identificação de animais (ou de objectos)

- a) Perguntas fechadas admitindo apenas “sim” ou “não” como resposta.

O professor recorta de revistas ou jornais imagens de animais. Cola-as num bocado de cartolina, de modo a poderem ser usadas sem se estragarem. Mostra uma de cada vez aos alunos: — É um gato? Tem patas? Tem penas? Tem bigodes?

- b) As mesmas imagens; outro tipo de perguntas:

- É um gato ou um pássaro? — É...
- Tem pêlos ou penas? — Tem...
- Quantas patas tem? — Tem...
- ...

Identificação de objectos/descrição de objectos

Pretende-se que os alunos “adivinhem” objectos a partir de algumas indicações que o professor lhes vai dando oralmente.

Exemplos:

- Serve para escrever. Pode partir-se. É branco. (Resposta: É o giz.)
- É de madeira ou de plástico. Nela pode-se escrever, trabalhar... (Resposta: É a mesa).



Variante — *Para que serve um determinado objecto?*

Exemplos:

- Com ovos posso fazer um bolo.
- Com o jipe posso passear.
- ...

ou *O que se pode fazer com um determinado objecto?*

Exemplos:

- A bola serve para jogar.
- A régua serve para medir.
- ...

3.2. Para discutir e fazer

Em grupo ou individualmente, crie outros exercícios semelhantes aos anteriores com o objectivo de desenvolver a compreensão e a expressão orais na fase inicial de aprendizagem da língua. O grau de facilidade ou dificuldade deve ser adaptado à idade e nível de língua dos alunos.

Actividade 1



4. Desenvolvimento da expressão oral e de competências discursivas

4.1. Para ler e pensar

Retomando o que já anteriormente foi referido “A fala permite a comunicação verbal pela voz. Falar exige uma intencionalidade que pode variar: falar para informar, para ser informado, para dar ordens, para conversar. Parece-nos fácil distinguir as várias formas de falar, contudo, a adequação daquilo que se quer comunicar ao(s) locutor(es), em determinada situação, exige o conhecimento explícito das regras que devem estabelecer a comunicação”⁽⁶⁴⁾.

Para que os alunos possam adquirir e desenvolver competências que lhes permitam iniciar e terminar uma conversa, o professor deverá diversificar as estratégias de ensino-aprendizagem de modo a levar os alunos a praticarem discursos que não são específicos da sala de aula.

Como se sabe, o discurso na escola e, em especial, na sala de aula, está habitualmente condicionado ao diálogo professor-aluno, em que o primeiro faz perguntas e o segundo dá respostas; a utilização de “simulações” para a prática da língua permite variar o discurso, habilitando os alunos a falarem, em circunstâncias diversificadas, a língua que estão a aprender. Daí a importância de “simular” situações de comunicação com diferentes temas ou assuntos, diferentes cenários (onde e quando tem lugar o diálogo) e a interpretação de diferentes papéis sociais (comprador/vendedor; mãe/filho; avô/neta; irmão/irmã; amigo/amiga; conversa com alguém que não se conhece, etc.), bem como a adequação à situação escolhida (pedir informações na rua, ir ao mercado, ser testemunha, fazer uma pequena conferência, etc.) — “...as actividades de diálogo devem considerar não somente a correcção das formas gramaticais, mas também a sua utilização adequada à situação. É preciso que os alunos saibam quem fala, a quem, sobre que falam, com que fim, onde e quando. Devem também aprender como se estrutura o diálogo, as formas de iniciar, manter e terminar uma conversa”⁽⁶⁵⁾.

Mais uma vez e apenas a título de exemplo, imaginando a “simulação” de um diálogo entre um vendedor e um comprador, vejamos algumas

(64) Raquel Delgado-Martins, *Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos*, in *Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística*. Edições Colibri, 1992.

(65) Joe Sheils, *La communication dans la salle de langue*. Conseil de l' Europe (trad. e adapt), 1991.



das expressões a utilizar e que dificilmente “aparecem” no contexto de uma aula:

... para pedir o que se quer comprar	— Por favor, tem... — Se faz favor, eu quero/eu queria... 2 metros de.../3 quilos de... — ...
... para perguntar o preço	— Quanto custa? — Quanto é? — ...
... para apreciar o produto... ou o preço	— Este tecido parece de boa qualidade, mas é caro! — Este pano não presta! — O açúcar subiu de preço? — ...
... para recusar o produto	— Não quero, obrigado. É muito caro. — Não levo esta saia porque não me serve. — Desculpe, não gosto. — ...
... para aceitar o produto	— Levo este. Gosto mais. — Prefiro estes sapatos. São mais cómodos. — Dê-me 2 quilos de maçãs — das mais baratas. — ...
... para agradecimento e saudação	— Obrigado, bom dia! — Obrigada e até á próxima! — ...

Quadro 4 Simulação de um diálogo

4.2. Para discutir e fazer

Seguindo o modelo do diálogo “vendedor-comprador”, procure encontrar frases e expressões adequadas à simulação de uma conversa telefónica, por exemplo para:

- Iniciar uma conversa/responder — em registo formal e em registo familiar
- Para dizer o que se pretende
- Se se ligou um número errado
- Para se despedir de alguém conhecido — em registo familiar e em registo formal
- ...

Ao professor cabe sugerir diálogos diferentes, mudando os assuntos, variando as personagens, alterando os cenários... ou convidando os alunos a fazê-lo. É também uma forma de estimular a imaginação.

Atividade 1



Uma outra actividade para desenvolvimento da capacidade de compreensão e de expressão oral e que, normalmente, agrada a crianças e a adultos é a de ouvir contar e contar histórias. Em todas as culturas se contam histórias e as crianças estão, desde a sua mais tenra infância, habituadas a ouvi-las e a entender os gestos, os ritmos, as repetições, as diferentes entoações, etc. Por que não aproveitar esta riquíssima estratégia de aprendizagem para a aprendizagem da nova língua, associando-a ou não a outras áreas curriculares como a expressão plástica, a expressão musical e a expressão dramática?

Exemplos de *algumas actividades* possíveis:

Ler/contar histórias incompletas

O professor lê ou conta uma história em voz alta, mas sem chegar ao fim.

Em trabalho de pares, os alunos deverão imaginar um final para a história.

Os diferentes pares de alunos contam à turma o final que imaginaram.

Histórias em imagens

O professor organiza a turma em vários grupos. Distribui, a cada grupo, uma história em imagens. O grupo tem de organizar as imagens de forma a poder contar a história; os alunos contam, em seguida, a história à turma (podem representá-la, dramatizando ou cada aluno descreve uma imagem e conta a parte da história correspondente, ...).

Embora a correcção linguística do discurso não deva ser menosprezada pelo professor, é importante que este adopte uma atitude de tolerância face ao erro, para que o aluno se sinta estimulado e a comunicação não bloqueie (por interrupções frequentes ou por medo de errar). A interacção correctiva do professor deverá ser pensada em função de vários critérios (ver subtema *Avaliação*).

A utilização de materiais — gravuras, fotografias, sequências de imagens, etc. — que representem acções, histórias, que permitam descrições... podem ser excelentes recursos motivadores e facilitadores da comunicação⁽⁶⁶⁾.

(66) Poderá encontrar uma gama variada de sugestões de exercícios, jogos e actividades em “Alhos e Bugalhos” de Seixas, M.^a José, IIE, 2001; ou em “La classe de langue”, Tagliante, C., CLE International, 1994, para apenas referenciar alguns disponíveis no mercado.



5. Leitura e Escrita

5.1. Para ler e pensar

Como anteriormente referimos, a leitura e a escrita são duas competências cujo domínio, implica uma aprendizagem formal. É importante perceber quais são as propriedades da linguagem oral representadas na escrita e quais as regras que orientam a passagem das unidades da linguagem oral aos signos escritos.

Ler é um processo cognitivo e uma modalidade de percepção.

Escrever é uma modalidade de produção.

Leitura

Segundo Delgado-Martins⁽⁶⁷⁾, “A leitura é o processo de compreensão de um escrito, de uma forma interiorizada. Passa pelo processamento dos sinais gráficos, pela visão e pela sua correspondência com o significado verbal, a nível do sistema nervoso central”. Na mesma linha de pensamento, encontramos outros autores — repare nas seguintes definições:

“Ler é ler escritos autênticos que vão do nome de uma rua escrita num cartaz a um livro, passando por um anúncio, uma embalagem, um jornal, um folheto, etc...., em situação de vida “a sério”, como dizem as crianças. É a ler de verdade, desde o início, que se aprende a ler e não aprendendo a ler primeiro...”⁽⁶⁸⁾.

Para Daniel Coste, citado por S. Moirand⁽⁶⁹⁾, o acto de ler inscreve-se num processo de enunciação em que o sujeito que lê tem as suas próprias intenções de comunicação que contribuem, de uma forma não negligenciável, para a atribuição de um sentido ao texto e pressupõem a concretização, o uso de determinadas competências (linguística, textual, referencial, relacional e situacional ou contextual). Ou seja, não basta conhecer o código para se compreender um texto; é preciso também conhecer, compreender e descodificar o que na mensagem tem a ver com o tipo de texto (características, formato,...), com o mundo para que ele reenvia (referencial), com

(67) Delgado-Martins, op. cit.

(68) Josette Jolibert, Formar crianças leitoras, Edições ASA, 1991.

(69) Sophie Moirand, Situations d' écrit, Clé International, 1979.



o sistema de relações sociais que essa língua pratica (relacional) e ainda com o contexto de produção da mensagem (contextual).

Entendendo a leitura como uma forma de comunicação, Sophie Moirand⁽⁷⁰⁾ define competência de leitura como a capacidade de encontrar, num texto, a informação que nele se procura e de identificar respostas, a capacidade de compreender e de interpretar os documentos de uma maneira autónoma.

A competência de leitura seria assim constituída por uma **competência linguística** (conhecimento dos modelos sintáctico-semânticos da língua), de uma **competência discursiva** (conhecimento da organização retórica dos tipos de escritos e das suas dimensões pragmáticas ou situações de escrita) e de uma **competência referencial e extra-linguística** (conhecimento da experiência vivida, dos saberes-fazer, da bagagem sócio-cultural, etc.).

Durante muito tempo se disse que, para aprender a ler, era fundamental ter uma boa capacidade para discriminar e associar formas visuais e sons, pelo que se consideravam a organização perceptivo-motora, a estruturação espacial-temporal, o nível de desenvolvimento intelectual, o esquema corporal, a lateralidade, etc., como pré-requisitos para a leitura.

Nos anos 60/70, ficou demonstrado que a leitura, além de ser um acto de percepção, é também um acto de cognição. Isto significa que se tem de perceber que a leitura é uma forma de comunicação, que a escrita procura representar a linguagem oral, que as palavras escritas são compostas por sinais sequenciados espacialmente, (que correspondem a sons sequenciados temporalmente), além de conhecer as diferenças e as redundâncias entre os signos convencionais da escrita, distinguindo-os de outros signos e símbolos existentes. É portanto necessário usar a linguagem e ser capaz de pensar sobre ela. Este processo implica sempre um ensino explícito, programado e gradual — muito mais quando se trata da aprendizagem da leitura e da escrita numa língua que não é a materna.

A procura de sentido desempenha um papel chave na aprendizagem da leitura.

Odete Santos⁽⁷¹⁾ considera que a competência da compreensão escrita em língua materna se caracteriza “por um trabalho pedagógico que implica uma competência técnica (reconhecimento por parte do leitor dos aspectos

(70) Sophie Moirand op. cit.

(71) Odete Santos, O português na escola hoje, Caminho, 1988.



exteriores, físicos, do “código” — relação grafo-fonológica, valor dos sinais de pontuação: pausa, entoação...), uma competência linguística (reconhecimento de repertórios lexicais — relação entre significantes e significados), organização morfo-sintáctica do nível frásico, processos de composição das palavras, etc., uma competência referencial (competência extralinguística ou pragmática), uma competência textual (reconhecimento dos mecanismos de textualização que instituem o texto por oposição ao não-texto) e uma competência discursiva (reconhecimento dos saberes socialmente partilhados, pelos quais o discurso é compreendido/produzido de acordo com os contextos situacionais em que é actualizado — competência extra-linguística por excelência)”.

Encontramos, assim, diferentes conceitos de leitura que correspondem a diferentes níveis de acesso ao texto.

5.2. Para discutir e fazer

Com um colega, faça uma listagem de actividades/estratégias de leitura que costuma desenvolver com os seus alunos.

Actividade 1

Faça agora duas listas com as actividades/estratégias separando:

Actividade 2

- as que considera mais eficazes para desenvolver a compreensão escrita;
- as que se destinam de forma mais específica para o treino de “competências mecânicas” (“decifragem” do código escrito).⁽⁷²⁾

Considere a seguinte definição de leitura:

Actividade 3

“É um processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo”⁽⁷³⁾.

Está de acordo com ela? Porquê?

(72) Niza, S. (coord.) (1997), Cultivar o gosto pela leitura, DEB, 1997.

(73) Inês Sim-Sim, A Língua Materna na Educação Básica, 1997.



6. Condições necessárias para a leitura

6.1. Para ler e pensar

Para **Ler** com eficiência é necessário o conhecimento:

- do sistema gráfico (isto é, a adequação do som ao grafema);
- da língua (isto é, do sistema linguístico);
- do tema sobre o qual se vai ler.

Destes factores depende a forma como a informação é percebida, valorizada e interiorizada.

É importante que o aluno compreenda que⁽⁷⁴⁾:

- o código oral tem uma determinada representação escrita;
- as palavras se alinham no espaço pela ordem que dizemos;
- tudo o que se diz pode ser representado pela escrita;
- em português, se escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo;
- as letras desenham-se seguindo certos percursos;
- a escrita valoriza aquilo que se diz (porque fica registado).

Normalmente é na língua materna que a criança adquire e desenvolve as suas capacidades linguísticas.

O problema das variações linguísticas ganha um significado particular, quando o discurso usado na escola se afasta consideravelmente do discurso do meio familiar ao qual os alunos pertencem, mesmo em termos de língua materna⁽⁷⁵⁾; a situação torna-se, naturalmente, mais complexa quando a língua da escola e a língua de ensino não é a língua materna.

O processo de leitura numa língua não materna não pode ater-se ao percurso que se propõe para a língua materna, embora este forneça algumas pistas de orientação aos professores.

A insistência no desenvolvimento das capacidades comunicativas na língua de escolarização pode ajudar a minimizar as dificuldades na aprendizagem da leitura, diminuindo o insucesso escolar.

(74) M. Castro Neves e M. Alves Martins, *Descobrimo a linguagem escrita*, Escolar Editora, 1994.

(75) Bernstein, 1975.



Além da competência comunicativa na língua de escolarização, a criança deve ir desenvolvendo uma certa consciência linguística, o que significa ir adquirindo uma certa capacidade para reflectir sobre a língua. Esta reflexão implica vários níveis e a Escola pode e deve promover o seu desenvolvimento em todos os alunos e isso pode ser feito mesmo antes de iniciado o processo formal de leitura. Inês Sim-Sim⁽⁷⁶⁾ propõe o seguinte:

Desenvolvimento da Consciência Fonológica	Desenvolvimento da Consciência Lexical	Desenvolvimento da Consciência Sintáctica
Exercícios de: <ul style="list-style-type: none"> • reconstrução silábica • segmentação silábica • reconhecimento silábico • produção de rimas 	Exercícios de: <ul style="list-style-type: none"> • reconhecimento da fronteira da palavra • sinonímia • antonímia 	Exercícios de: <ul style="list-style-type: none"> • organização frásica (completar e ordenar frases) • concordância morfo-sintáctica

Quadro 5 **Actividades de desenvolvimento da consciência linguística**

Ajudar a criança a reflectir sobre a língua, permite-lhe atingir níveis cada vez mais elevados de conhecimento linguístico que se reflectirá sobre a forma como ela vai compreender o material escrito e a informação nele contida.

Para as crianças — ao contrário dos adultos — aprender pode ser uma actividade lúdica; elas aceitam, com facilidade, os jogos de sons, de ritmo, as simulações, sem sentirem a necessidade absoluta de compreenderem tudo. A mímica e as imagens são também recursos preciosos que facilitam o acesso ao contexto e, em consequência, à compreensão.

São já significativos os estudos que apontam no sentido de, tão cedo quanto possível, chamar a atenção das crianças para a diversidade linguística e cultural, desenvolvendo a curiosidade e a sensibilidade para os fenómenos linguísticos e preparando, assim, a aprendizagem futura de outras línguas. Ninguém hoje tem dúvidas sobre a mais valia que o conhecimento de várias línguas implica. Como diz Cummins⁽⁷⁷⁾ “a eficácia de qualquer intervenção educativa referente a alunos imigrantes está significativamente interligada com o modo como os educadores, tanto individual como colectivamente, definiram os seus papéis relativamente à diversidade cultural e linguística”.

(76) Inês Sim-Sim, Desenvolver a linguagem, aprender a língua, in “Novas Metodologias da Educação” — Adalberto Dias de Carvalho (org.) e outros. Porto Editora, 1995.

(77) Cummins, 1995, op. cit.



O professor deve estar atento a este facto e ao problema das interferências linguísticas e culturais que podem ocorrer na aprendizagem de uma língua não materna.

Como já vimos, a construção do sentido na leitura implica um mecanismo complexo de operações intelectuais — naturalmente ao tratar-se de leitura numa língua não materna, a situação torna-se bem mais difícil.

Parece-nos, por isso, importante perceber algumas características da leitura em língua não materna, bem como a razão das dificuldades.

É normalmente uma leitura mais lenta, e, como o comprovou Bernhardt, os movimentos dos olhos dos leitores fazem paragens mais demoradas e mais frequentes, além de que se volta mais vezes atrás (Bernhardt, citado em Cornaire e Germain)⁽⁷⁸⁾; existe a tendência para ler letra a letra, procurando reconhecer os grafemas, o que faz com que a informação seja transmitida ao cérebro de forma fragmentada, limitando a capacidade de apreender o sentido.

A compreensão de um texto não surge da simples ligação das leituras efectuadas sobre cada palavra ou frase isoladas; por vezes acontece, sobretudo em língua não materna, que se compreende cada frase de *per si* sem que se capte o sentido global do conjunto.

Sabe-se também que, quando a leitura é oralizada, a compreensão é sempre menor do que na leitura silenciosa, porque a preocupação com a boa pronúncia diminui a concentração no sentido do texto. E também que os conhecimentos linguísticos limitados (nomeadamente a nível do vocabulário e dos mecanismos gramaticais) e a insegurança fazem com que os leitores dediquem mais tempo à identificação das letras, das palavras e das estruturas e recorram à tradução para garantirem a compreensão.

Sim-Sim alerta para o facto de “o esforço de concentração necessário para traduzir o escrito em oral faz com que, muitas vezes, a criança não atinja a compreensão do que descodificou”⁽⁷⁹⁾.

6.2. Para discutir e fazer

Actividade 1

Faça um levantamento dos textos que normalmente lê no seu dia a dia — na rua, em casa, no trabalho...O que lê? Quando lê?

Os tipos de texto que identificou constam dos manuais que utiliza com os seus alunos?

(78) Claudette Cornaire e Claude Germain, *Le point sur la lecture*, Clé International, 1999.

(79) Inês Sim-Sim, *op. cit.*



7. Tipologia de géneros de textos

7.1. Para ler e pensar

Como se sabe, há várias propostas de tipologias de textos — quando, neste contexto, nos referimos a uma tipologia, o que importa reter é que cada tipo de texto tem uma estrutura que lhe é própria e o seu autor tinha um determinado objectivo quando o escolheu para enviar a sua mensagem.

Um leitor tem que lidar com diversos tipos de documentos escritos (textos). Eis uma possível classificação de textos por género⁽⁸⁰⁾:

- textos narrativos (ficção e não-ficção): romances, novelas, memórias, recordações...
- textos poéticos, fotonovelas, banda desenhada, legendas de filmes, ...
- textos dialogados: peças de teatro...
- textos de imprensa: reportagens, notícias, declarações, entrevistas, comentários, editoriais...
- textos de informação especializada: artigos de revistas científicas...
- textos funcionais/utilitários/técnicos: instruções, indicações, [documentos ou formulários administrativos]...
- textos didácticos: manuais, sebatas...
- textos de análise: ensaios, estudos...
- textos profissionais: actas, relatórios, notas informativas ou de serviço, circulares, autos judiciais/administrativos...
- textos epistolares: para familiares, amigos, correspondência funcional/utilitária, profissional...
- letreiros, painéis, sinais toponímicos, de trânsito...
- cartazes, folhetos (propaganda política, publicitária)...

Um certo número de competências são exigidas ao leitor para compreender esses documentos escritos. O que nos leva a uma nova classificação de textos, sabendo-se porém que raros são os textos que utilizam uma só componente:

- textos predominantemente narrativos: romances, novelas, memórias, reportagens, relatórios, relatórios de investigação...
- textos predominantemente descritivos: excertos de romances, memórias, reportagens, relatórios de experiências científicas, manuais, sebatas...

(80) Gérard Vigner, *Lire: du texte au sens*, Clé International, 1979 (traduzido e adaptado).



- textos predominantemente expressivos: poesia, peças de teatro, romances, banda desenhada, cartas pessoais...
- textos predominantemente lógico-argumentativos: comunicações científicas, aulas, editoriais, ensaios, cartas profissionais...
- textos predominantemente prescritivos: receitas, instruções, documentos administrativos, circulares, avisos...

O leitor tem pois que:

- identificar os factos;
- identificar um sistema descritivo;
- identificar o sujeito enunciador (mais ou menos presente no texto);
- identificar os processos lógico-argumentativos;
- etc..

7.2. Para discutir e fazer

Actividade 1

Recolha um conjunto de textos diversificados e organize-os segundo a proposta de Gérard Vigner.

Actividade 2

Procure outras tipologias de textos e elabore uma mais simples que possa servir de apoio aos seus alunos.



8. Leituras do quotidiano

8.1. Para ler e pensar

Na iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita, a preocupação centra-se, muitas vezes, como vimos, na técnica da decifração e o objectivo da leitura é o acto de ler em si mesmo; em situação escolar, as *leituras* nunca são tão diversificadas como elas o são na realidade. Parece-nos importante que os alunos possam ter contacto e *aprendam a ler* os diferentes tipos de textos existentes e mesmo os chamados *documentos autênticos*, assim como, que leiam textos longos, que leiam *em extensão*... — só assim se habituarão a integrar a leitura no seu quotidiano.

Por outro lado, parece-nos igualmente importante tomarmos consciência da forma como lemos os diferentes tipos de texto.

8.2. Para discutir e fazer

Procure, individualmente ou em grupo, reflectir sobre a forma como lê ou sobre as estratégias que utiliza para ler:

- Quando vai na rua, os seus olhos tropeçam certamente em escritos. O que faz?
- Quando procura um anúncio específico nas páginas amarelas, como procede?
- Quando pega num jornal, como o lê?
- Quando, durante uma viagem ou num consultório, pega numa revista, o que faz?
- Quando lê um conto ou um romance? E um poema?
- Quando lê os folhetos que acompanham os medicamentos?
- E um manual de instruções de uso?
- E um folheto publicitário?

Actividade 1



9. Estratégias de Leitura

9.1. Para ler e pensar

Para começar, parece importante distinguir a leitura voluntária da leitura acidental, isto é, a leitura que acontece, por acaso, quase inconscientemente, quando as letras e os textos se nos metem pelos olhos dentro, da leitura que fazemos porque queremos ou precisamos.

Há, parece-nos, essencialmente, três razões:

- lemos para procurar uma informação necessária à resolução de um problema específico. Pretende-se uma leitura rápida e uma compreensão imediata do que se lê de forma a fazer uma busca rápida e eficiente de informação. Este tipo de leitura é o mais utilizado nos diferentes níveis de ensino (L.F. — leitura funcional).
- lemos para nos distrairmos, por prazer. Tem um papel importante na ocupação dos tempos livres das pessoas. É a leitura entendida como um acto agradável, enriquecedor e duradouro de partilha de vivências e de conhecimentos. (LR — leitura recreativa).
- lemos para estudar, para compreender e memorizar um determinado assunto. Tiramos notas, sublinhamos, usamos essa informação, resumindo-a ou relacionando-a com outra que já possuímos.

Quer num caso, quer no outro, fazemos uma leitura silenciosa, que é a estratégia mais corrente da leitura quotidiana (só quem não domina ainda a técnica da leitura é que recorre à oralização ou à sub-vocalização). A leitura silenciosa é, aliás, mais rápida e mais eficaz do que a leitura em voz alta, que obriga os olhos a seguirem o texto letra a letra, som a som.

A **leitura oral**, exceptuando a fase de mecanização e de treino, só se aplica a determinado tipo de textos, normalmente, textos literários, poéticos ou dialogados e em determinadas situações. É evidente que à escola cabe ensinar a ler e a ler bem e, para isso, tem de exercitar a leitura oral — o que propomos é que ela se faça de acordo com o texto que se pretende ler e sempre depois da sua compreensão estar assegurada. O contacto com o texto e a leitura silenciosa devem, por isso, preceder a leitura oral. Assim, os textos narrativos, os poemas, os textos dramáticos devem ser vocalizados, mas a leitura oral não deve, do nosso ponto de vista, ser utilizada para qualquer tipo de texto sob pena de perder o seu sentido e pertinência. A experiência de ler para quem não sabe ou não pode ler (um invisual, um idoso, uma criança) pode ser também uma forma de melhorar a competência de leitura oral de quem lê porque obriga a uma leitura pensada e compreensiva.

Uma boa prática — para não tornar a leitura silenciosa uma leitura rápida e desatenta — pode ser a de pedir, depois da primeira abordagem, algumas



informações gerais sobre o texto (p.ex. num texto narrativo — identificação das personagens, do local ou locais onde decorre a acção...); uma nova leitura silenciosa permitirá um novo leque de perguntas e uma boa compreensão pode implicar várias leituras silenciosas.

Pode também o professor preparar o estudante para o texto que vai ler, fornecendo-lhe ou propondo-lhe uma pesquisa prévia de conhecimentos sobre o assunto, sobre a realidade sócio-cultural, limando eventuais dificuldades de vocabulário ou de gramática, etc..

Pode-se mesmo fornecer uma grelha-tipo ou um guião de leitura e habituar os alunos a utilizarem-na/no sempre como estratégia facilitadora de uma primeira abordagem do texto.

Seguem-se alguns exemplos de tópicos que podem ser usados em guiões de leitura⁽⁸¹⁾:

Natureza da mensagem	Carta Artigo de jornal Narrativa/descrição Receita Publicidade etc.
Natureza do código linguístico	Cuidado Correcto Familiar Técnico Calão etc.
Natureza do emissor	Uma pessoa Um grupo Contemporâneo Presente (dá opinião, fala de si...) etc.
Natureza do receptor	A quem se destina a mensagem Receptor presente na mensagem etc.

Quadro 6 Tópicos para um guião de leitura

E/ou ainda uma grelha de leitura de uma notícia de jornal:

Quem?	O quê?	Como?	Onde?	Quando?

Quadro 7 Grelha de leitura

(81) Não se pretende que estas grelhas ou outras que o professor venha a construir se tornem um exercício obrigatório ou uma ficha a preencher; apenas se pretende ajudar os jovens leitores a reflectir sobre a(s) leitura(s) que fazem e a serem capazes de nelas encontrarem utilidade.

Por outro lado, nem todos os textos se lêem na sua totalidade — a leitura integral apenas se faz quando o texto, pelo seu conteúdo ou pela sua forma, nos interessa particularmente. Para uma apreensão rápida do sentido, faz-se uma leitura em diagonal, leitura que nos dá a noção da necessidade ou não de uma posterior leitura integral.

De acordo com Inês Sim-Sim⁽⁸²⁾, o leitor tem de:

- prestar atenção às informações mais relevantes para o fim em vista;
- reconstruir as ligações lógicas entre as ideias do texto;
- articular o que já conhece com aquilo que de novo o texto lhe traz.

Por isso uma intervenção pedagógica adequada, pondo a tónica em quem aprende e no processo de aprendizagem é fundamental. Assim, p.ex., é necessário:

- definir os objectivos da leitura (para dela retirar informações? Para execução de uma tarefa? Para estudo? Ou apenas por prazer? ...);
- escolher os tipos de texto adequados aos objectivos pretendidos;
- segmentar a tarefa em etapas (preparação para a leitura, leitura/s, pós-leitura);
- ensinar algumas estratégias de leitura.

9.2. Para discutir e fazer

Actividade 1

Assinale em que situação se opta por uma leitura funcional (LF) ou por uma leitura recreativa(LR)⁽⁸³⁾:

Situação	L.F.	L.R.
Ler o folheto que acompanha um medicamento		
Ler o preço de produtos na loja		
Ler um conto		
Consultar um dicionário		
Ler uma receita		
Consultar um horário do autocarro		
Ler um jornal desportivo		

(82) Inês Sim-Sim, 1995, op.cit.

(83) Lúcia Soares, Ler na Escola Primária. Projecto Consolidação dos Sistemas Educativos, 1999 (adaptado).



Actividade 2

Individualmente ou em grupo, seleccione dois tipos de texto e proponha estratégias diversificadas de leitura em função de objectivos diferenciados previamente definidos

9.3. Conclusão

Pelas razões anteriormente referidas, parece-nos fundamental perceber as diferentes funções da leitura, definir os seus objectivos (implica escolher o tipo de textos que se vão ler) e como lê-los (implica escolher a forma como se vai ler).

É bom recordarmos que o **estudo** é um esforço deliberado para compreender, lembrar e usar conhecimentos específicos. Que por **aquisição** se entende “o processo de apropriação subconsciente de um código linguístico via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino”⁽⁸⁴⁾. E finalmente que “A aprendizagem envolve um conhecimento consciente, obtido através do ensino — não forçosamente ministrado por um professor — que contempla a explicação e análise por parte de quem ensina e um certo nível de conhecimento por parte de quem aprende. Ora a leitura deve ser encarada como um hábito consciente que exige um ensino directo e sistemático. Estas diferenças nos processos de aquisição geram produtos diferentes. Podemos dizer que a aquisição gera desempenhos mais fluentes e automáticos do que as realizações constituídas com base na aprendizagem.”⁽⁸⁵⁾.

Ora temos aqui um aspecto importante no ensino da leitura. Se, para alguns alunos, a aprendizagem do português se faz sob forma de aquisição, para outros, ela faz-se sob a forma de aprendizagem com as implicações que daí advêm. É necessário que o professor esteja consciente dos diferentes pontos de partida dos alunos.

Se admitirmos que a leitura é um jogo de descoberta, é também importante levar os alunos a perceber que a língua é muito mais do que um “saco de palavras”. Por isso, devemos habituá-los a tolerar as imprecisões e a contornar as dificuldades, a reconhecer rapidamente uma palavra, uma frase, um grupo de palavras, a formular hipóteses, a fazer inferências, a utilizar conhecimentos referenciais e/ou textuais.

(84) Inês Sim-Sim, 1995, op.cit.

(85) Idem.



Um bom leitor revela uma habilidade particular para reconhecer as palavras globalmente, constrói o sentido, formulando hipóteses e, em seguida, verifica as hipóteses a partir da sua bagagem de conhecimentos (competência referencial) e da informação existente no texto.

Numa pedagogia da leitura em língua não materna é importante responder às necessidades linguísticas dos alunos não descurando, também, o ensino da gramática e do vocabulário.

Igualmente importante parece-nos o espaço para a leitura em si mesma, isto é, o espaço para momentos de leitura que não impliquem fichas, trabalhos, resumos, etc., criando situações em que se lê pelo prazer de ler.

Se queremos que a leitura seja um hábito que acompanhe os nossos alunos para além da escola e ao longo da vida, é importante que eles “aprendam” a ler os mais variados tipos de textos, a lê-los utilizando diferentes estratégias e que distingam a leitura que se faz por necessidade, para procurar uma informação ou para estudar, da leitura que se faz para ocupar um tempo livre, para nos distrairmos e por prazer.

Neste sentido, não podemos deixar de lembrar a importância que a actividade de ler e contar histórias pode ter, quer para a aprendizagem da língua em termos genéricos, quer para a da leitura e escrita em termos específicos. Ao longo de gerações, elas foram o veículo de transmissão de saberes, valores, tradições, usos e costumes; elas teceram os laços entre o passado, o presente e o futuro de cada grupo social. Além de desempenharem um papel fundamental na formação, são um recurso precioso para a educação intercultural.

No caso de turmas com alunos de origem estrangeira, mas que já foram alfabetizados na sua língua materna, uma actividade interessante — e que pode contribuir para melhorar a sua auto-estima — é a leitura de um texto na sua língua materna e em voz alta (mesmo que os colegas o não entendam). Em seguida podem traduzi-lo, recontá-lo ou resumi-lo. São exercícios que ajudam e ensinam a conhecer e respeitar o outro, a respeitar a sua língua e a sua cultura, que desenvolvem a consciência da diversidade linguística e que contribuem para a educação intercultural.

Apenas e ainda uma nota no que diz respeito aos textos que, sobretudo para quem não domina a língua que está a aprender, devem ter sentido e não serem “absurdos” ou “ridículos” como, por vezes, são os textos “construídos” dos manuais.



10. Escrita

10.1. Para ler e pensar

Saber escrever é uma arte difícil.

Escrever é traçar letras, juntá-las segundo determinadas regras para formar palavras, ordenar as palavras para construir frases, organizar as frases para compor um texto que transmita, com lógica, uma ideia.

Não é fácil este processo. Ele exige todo um treino que não se adquire de um dia para o outro. As competências necessárias a esses saberes aprendem-se pouco a pouco, através de estímulos proporcionados pelo meio envolvente.

De facto a escrita aprende-se através de uma experiência contínua de vida.

Porém, num sentido prático, podemos dividir esta aprendizagem em duas grandes etapas.

A primeira etapa será o período pré-escolar — considerando nós que o período pré-escolar não se limita aos dois ou três anos imediatamente anteriores à entrada na escola, mas, antes, no momento em que a criança nasce. Neste período, serão a casa e a família, (...) que desempenham o grande papel de activadores de experiências e de aprendizagens. Depois virá a Escola, a segunda etapa, o tempo das aprendizagens mais elaboradas⁽⁸⁶⁾.

A expressão verbal e escrita são manifestações da capacidade humana da linguagem — a leitura e a escrita resultam do uso secundário da linguagem.

De acordo com Delgado-Martins⁽⁸⁷⁾ “a escrita é uma actividade de transposição para o código escrito de uma mensagem verbal organizada interiorizadamente”.

O acto de escrita exige:

- a formulação mental da mensagem a transmitir
- a sua codificação linguística

(86) Abreu, I., et al., *Ideias e Histórias* — Contributos para uma Educação Participada, 1990.

(87) Delgado-Martins, Raquel, 1992, op. cit., p. 11.

- a passagem da mensagem linguística para a modalidade escrita (sequência de signos gráficos)
- a sua execução motora no acto de “desenhar” as letras correspondentes à mensagem gráfica.”

Em cada um destes níveis têm de se estabelecer aprendizagens específicas, de forma a tornar automática a escrita.

Como para a leitura, parece-nos importante, no processo de ensino-aprendizagem da escrita em língua não materna, assegurar e distinguir patamares. Tratando-se do ensino de uma língua não materna, mas de uma língua na qual se têm de atingir níveis de proficiência iguais ou semelhantes aos da escolarização em língua materna (uma vez que é a língua de acesso a todos os saberes escolares), começaríamos por distinguir dois grandes tipos de escrita: a escrita resultante das necessidades de comunicação e a chamada escrita por prazer.

Como sujeitos “escreventes” (que escrevem), produzimos muito menos do que aquilo que consumimos como leitores; assim, não é muito grande o leque de tipos de texto cuja estrutura se pode garantir que todos aprendam.

Muitas das informações, reflexões e actividades propostas para o módulo da leitura são igualmente válidas e úteis para o módulo da escrita — a leitura de vários tipos de texto, a percepção dos diferentes objectivos e estruturas subjacentes são suportes para a escrita.

10.2. Para discutir e fazer

Actividade 1

Individualmente ou em grupo, faça um levantamento das suas necessidades de escrita.

Quando escreve, por que escreve e o que escreve?

Actividade 2

Analise as implicações pedagógicas do trabalho que realizou na actividade anterior (objectivos e função dos diferentes textos que escrevemos habitualmente).



11. Ensinar a escrever

11.1. Para ler e pensar

Mais uma vez nos parece interessante insistir na ideia de que se ensina a escrever, como se ensina a ler e a contar... o que queremos dizer é que antes de pedir a um aluno que escreva uma carta a um amigo, que descreva uma paisagem ou que escreva um poema, seria bom ter a certeza de que ele leu várias cartas, algumas descrições e poemas e percebeu que existem, em cada um destes tipos de textos, características próprias.

Por outro lado, também parece interessante assegurar que o aluno, além de ter coisas para dizer, tenha instrumentos para o fazer, isto é, que possua o léxico e as estruturas morfo-sintáticas necessárias e que conheça e domine o formato/ a estrutura do texto que se lhe pede — assim, se se pretende que um aluno escreva uma carta a pedir informações sobre uma viagem, ele terá de conhecer o vocabulário relacionado com a área, além da morfologia e sintaxe das interrogativas, dos tempos verbais e formas de tratamento, do nível de língua (para só falar de alguns aspectos), além de saber como se estrutura o texto de uma carta.

Apenas como sugestão e exemplo⁽⁸⁸⁾ do que dissemos:

1. Nome ou apelativo	<i>António/Querido amigo</i>
2. Explicar onde se encontra e porquê	<i>Estou em... a passar férias</i>
3. Dizer com quem está	<i>Estou aqui com os meus pais; com o meu tio; com amigos</i>
4. Falar do tempo	<i>Está muito calor; chove muito.</i>
5. Falar das pessoas da terra	<i>Em... as pessoas são simpáticas;</i>
6. Contar qualquer história que tenha acontecido	<i>A minha irmã caiu na rua e partiu uma perna.</i>
7. Contar o que faz durante o dia	<i>Levanto-me cedo, vou à praia. Almoçamos às 14 horas.</i>
8. Dar a sua opinião sobre o local da estadia	<i>Gosto muito desta terra.</i>
9. Fazer perguntas ao amigo sobre a sua vida	<i>E tu, o que fazes? Foste ao cinema?</i>
10. Despedir-se	<i>Um abraço; um beijo; até breve.</i>
11. Identificação do autor da carta	<i>Helena; Tua amiga Teresa.</i>

Quadro 8 Matriz para uma Carta de Férias

(88) Luisa Solla e al, Comunicar... em Português 5., 1994; inspirado em Caré e Debyser, 1978.

O mesmo tipo de considerações se poderiam fazer no que diz respeito, p. ex., à elaboração de uma descrição, pensando numa progressão por etapas de aprendizagem.

Na linha das propostas anteriores, a realização de “recontos” escritos (entendidos como textos resultantes da transformação de outros textos) pode também constituir um filão a explorar. Porque o reconto é um texto transformado, quase diríamos que as possibilidades são ilimitadas — um reconto pode apoiar-se apenas na atmosfera do texto de base, como pode manter uma grande proximidade em relação a esse mesmo texto. Quanto menos se apoiar no texto de partida, mais original será o reconto.

Numa narrativa, se alterarmos o espaço e o momento em que decorre a acção, o que acontece?

E as personagens — se alterarmos o sexo, a origem social, o emprego... se introduzirmos outras — o resto pode ficar igual?

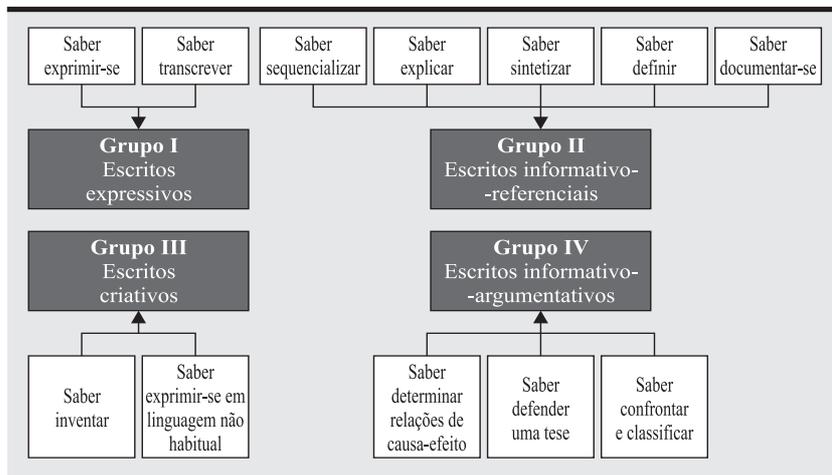
Ponto de vista do narrador — esta alteração ajuda a entender a importância do ponto de vista no significado do texto; é um exercício eficaz para mostrar como a interpretação de uma situação depende do observador.

Outros recontos podem fazer-se para exercícios de linguagem — por exemplo: recontar um texto dialogado, sem diálogos; dramatizar um texto, transformar um texto narrativo num texto dramático, etc. Ou simplesmente aproveitar alguns elementos do primeiro texto ou apenas o primeiro elemento — por exemplo: a atmosfera geral ou a situação inicial ou o desenlace da narrativa ou uma personagem...

Pensamos que a escrita com modelo é uma escrita limitativa e distinguimo-la da escrita por prazer que entendemos como a verdadeira escrita, libertadora de tensões e forma de expressão do eu.



Apenas a título de exemplo e procurando especificar as capacidades necessárias para a realização de alguns tipos de escritos, transcrevemos o seguinte esquema proposto por Maria Teresa Serafini⁽⁸⁹⁾:



Maria Teresa Serafim, 1986.

Quadro 9

11.2. Para discutir e fazer

Individualmente ou em grupo construa ou escolha um texto descritivo. Prepare-o agora para os seus alunos como se de um texto com lacunas a preencher se tratasse. Proponha aos alunos que o completem:

- com substantivos a escolher de uma lista que lhes disponibiliza
- com adjetivos a escolher de uma lista que lhes disponibiliza
- com verbos a escolher de uma lista que lhes disponibiliza

Individualmente ou em grupo construa descrições ou exercícios de localização dos objectos no espaço em função da posição do enunciador (do mais próximo para o mais afastado ou ao contrário, à esquerda...).

Individualmente ou em grupo imagine a descrição de um percurso a indicar a um invisual.

Individualmente ou em grupo, experimente a construção de uma história a partir de uma matriz, adaptando-a depois ao nível, idade, etc. dos seus alunos (consulte o anexo “Matriz para uma narrativa”).

(89) Maria Teresa Serafini, Como se faz um trabalho escolar, 1986.

Actividade 1

Actividade 2

Actividade 3

Actividade 4



12. Conclusão

Só depois de, digamos, assegurar a escrita “em contexto protegido” é que, do nosso ponto de vista, faz sentido pedir um texto mais pessoal e criativo. Evitar-se-á, desta forma, o acumular de dificuldades — de estrutura, de gramática, de vocabulário, de ortografia... — que um exercício de escrita implica, agravado pelo facto de se estar a fazê-lo numa língua que não se domina bem.

O domínio da leitura e da escrita é, nos nossos dias, uma aptidão básica; participa dos direitos de cidadania, dos direitos que se devem possuir sobre as coisas, os factos, a sociedade — saber pedir, protestar, defender-se, informar-se, expor, reclamar, demonstrar, explicar, contestar... são actos de comunicação que é necessário saber fazer, oralmente e por escrito na língua do país onde se vive.



13. Actividade de auto-avaliação

No final deste sub-tema sugerimos que preencha o quadro que se segue e o discuta com o seu grupo de formação.

O que aprendi	Tenho dúvidas em relação a ...	Perguntas que gostaria de fazer ao formador/à formadora
Gostaria de saber mais sobre...		



Avaliação

Avaliação: algumas questões prévias

Filha: Pai, quanto é que tu sabes?

Pai: **Eu? Hum! Tenho cerca de uma libra de conhecimento.**

Filha: Não sejas assim. É uma libra em dinheiro ou uma libra em peso? O que eu quero é saber quanto é que tu sabes?

Pai: **Bem, o meu cérebro pesa cerca de duas libras e suponho que só uso uma quarta parte dele, ou que o uso com cerca de um quarto de eficiência. Portanto, digamos meia libra.**

Filha: Mas tu sabes mais do que o pai do João? Sabes mais do que eu?

Pai: **Hum! Conheci uma vez em Inglaterra um rapazinho que perguntou ao pai: “Os pais sabem sempre mais que os filhos?”, e o pai respondeu: “Sim.” A pergunta seguinte foi: “Pai, quem inventou a máquina a vapor?”, e o pai disse: “James Watt.” Então o filho respondeu: “Mas então porque é que não foi o pai dele que a inventou?”**

Gregory Bateson, Metadiálogos

Tem sido preocupação central deste módulo relacionar a língua da escola — o Português — com a apropriação dos saberes escolares⁽⁹⁰⁾. A reflexão que pretendemos proporcionar não incidirá sobre normativos de avaliação, Provas de Aferição ou os exames que se prevê que futuramente façam parte do sistema de avaliação, não por não exigirem análise e reflexão, antes pelo contrário, mas por considerarmos não ser este o espaço privilegiado para essa discussão.

Optámos por seguir algumas pistas que, com frequência, nos são apontadas pelos professores que trabalham em contextos de aprendizagem heterogéneos e que se prendem com a aprendizagem e a avaliação. Eis algumas: os alunos “falam mal” e “escrevem mal”, não se fazem entender, têm dificuldade em perceber o que pedimos, têm uma “língua pobre”, usam “muito calão”. Boyzon e Chiss, na obra citada⁽⁹¹⁾, defendem que muitos destes problemas, sobretudo o da “pobreza” lexical, são devidos à maneira de ensinar o léxico que nem sempre é a mais adequada, sobretudo porque circunscreve o ensino e a avaliação ao vocabulário dos textos que são trabalhados. A escola confronta os alunos com termos que são para eles desconhecidos, com conceitos que não lhes são familiares. Os professores esquecem-se muitas vezes que os alunos que acedem facilmente ao léxico dos textos o fazem porque têm um meio familiar que facilita e medeia, previamente, esse conhecimento.

(90) Danielle Boyzon-Fradet e Jean-Louis Chiss (dir.), Enseigner le Français en classes hétérogènes, 1997.

(91) Idem.



Quanto à escrita e ainda segundo os mesmos autores, a ausência quase total de pontuação, as frases sintacticamente fragmentadas e os erros ortográficos, mostram, a maior parte das vezes que o aluno escreveu o seu discurso oral, ou seja “que o aluno escreveu como fala” e que escreve mal porque tem uma pronúncia deficiente⁽⁹²⁾.

Tudo isto torna o trabalho do professor mais complexo quando se trata de avaliar os seus alunos. Parece claro que em contextos deste tipo não é possível privilegiar abordagens puramente linguísticas.

Uma outra questão que nos interessa aqui sublinhar é o que defendemos em questões de avaliação: a avaliação deve fazer parte do processo de aprendizagem e constituir ela própria um meio de aprendizagem para os alunos.

O conhecimento aprofundado e reflexivo do Currículo Nacional do Ensino Básico e o programa das disciplinas ou áreas disciplinares do ano de escolaridade que lecciona é fundamental para o professor, assim como é igualmente importante que conheça profundamente os programas da sua disciplina e não ignore os das outras áreas de outros anos do mesmo ciclo de estudos, nomeadamente, no que respeita às grandes finalidades que pretendem atingir, às competências a desenvolver e aos conteúdos considerados essenciais.

O conhecimento de facto do que ensinamos e do que os nossos alunos aprendem é condição essencial para desenvolver uma gestão de programas que promova realmente as aprendizagens e que seja factor de auto-formação e de desenvolvimento da comunidade escolar. A esta atitude está subjacente um conceito de ensino “entendido como fazer com que alguém aprenda.”⁽⁹³⁾.

A gestão do programa é tarefa da responsabilidade dos professores (tarefa fundamental porque orientadora de um percurso de trabalho) e pode concretizar diferentes concepções pedagógicas e assumir diferentes formas, sendo a mais comum a programação anual que geralmente é feita no início do ano lectivo.

A gestão do programa da disciplina de Português constitui-se como pedra de toque do desenvolvimento educativo das crianças, já que é nesta língua que irão fazer aprendizagens essenciais em outras áreas do saber. Deve ser privilegiada uma abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem da língua que promova o desenvolvimento de competências de compreensão e expressão que os alunos poderão reinvestir na sua vida pessoal e escolar.

(92) *Ibidem*.

(93) Maria do Céu Roldão, *A Formação como projecto*, In *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, 2001.



1. Avaliar — actividade permanente na aula de língua

1.1. Para ler e pensar

Estando o Currículo Nacional organizado por competências⁽⁹⁴⁾, parece pertinente a seguinte questão levantada por Perrenoud⁽⁹⁵⁾ “A abordagem por competências remete para qual sistema de avaliação? Não se trata apenas de pensar uma avaliação formativa, mesmo que indispensável em uma pedagogia das situações-problema ou em processos de projecto. Quando aprendem de acordo com esses processos, os alunos estão, forçosamente, em situação de observação formativa, sendo levados a confrontar as suas maneiras de fazer e dar e receber feed-back. Nesse caso, a avaliação não diz respeito ao adquirido, mas aos processos em curso, conforme uma sequência de sucessivas interacções, explicações e hesitações”.

No capítulo “Aprender uma língua” sublinhámos a ideia de **processo** em relação à aprendizagem das línguas. Trabalhar por competências exige continuidade e avaliar competências exige, certamente, continuidade também. Sabemos também que avaliar é uma actividade que, de uma maneira ou de outra, está sempre presente numa aula de língua.

É ainda Perrenoud que nos diz “É impossível avaliar competências de maneira padronizada.(...) As competências são avaliadas, é verdade, mas segundo situações que fazem com que, conforme os casos, alguns estejam mais activos do que outros, pois nem todo o mundo faz a mesma coisa ao mesmo tempo. Ao contrário, cada um mostra o que sabe fazer agindo, raciocinando em voz alta, tomando iniciativas e riscos. Isso permite, quando necessário e para fins formativos ou certificativos, estabelecer balanços individualizados de competências⁽⁹⁶⁾.”

Praticamente todos os **exercícios e tarefas de aprendizagem** que os alunos realizam são para o professor um meio de avaliar o que aprenderam, verificar se há progressão, detectar os erros e encontrar formas de os corrigir.

(94) “Adopta-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno.” Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais, 2001.

(95) P. Perrenoud, Construir as competências desde a escola, 1999.

(96) Idem.



No entanto, esta forma de avaliação que decorre da observação da turma ou de cada aluno, tem de ser operacionalizada. Como? Para o fazer, o professor deve dispor de elementos concretos: a) ter objectivos; b) ter registos e c) acompanhar e controlar a progressão dos alunos.

a) Ter objectivos — O que quer que os seus alunos aprendam e aprendam a fazer? Nenhum processo de avaliação tem sentido independentemente dos objectivos de aprendizagem. Para poder avaliar, o professor tem de definir o que os alunos têm de saber. Com objectivos claros é mais fácil para o professor fazer, regularmente, um balanço das aquisições que os alunos fazem e melhorar o seu próprio trabalho sendo que, os objectivos de aprendizagem que forem previamente definidos é que serão objecto de avaliação.

Veja os seguintes exemplos de actividades que podem ser claramente observadas a nível de competências de execução oral e/ou escrita:

Identificar-se — saber dizer (e/ou escrever) o nome, a idade, a morada, o nome dos pais, a nacionalidade...);

Escrever uma carta a um amigo — saber escrever a data, utilizar a expressão apelativa adequada, contar ou descrever uma experiência que quer comunicar ao amigo; fazer-lhe um pedido, perguntar pela saúde da família ou pelo sucesso dos estudos e, finalmente, usar a expressão de despedida adequada.

Convidar (por telefone) um amigo para ir ao cinema — saber iniciar uma conversa telefónica, pedir para falar com o amigo; propor uma ida ao cinema, indicar o título do filme, justificar a escolha, combinar uma hora e um local de encontro...; terminar a conversa e despedir-se.

b) Ter registos — O professor deve registar os resultados da sua observação e tem de fazê-lo de forma eficaz de modo a poder servir-se deles com justiça e correcção na altura de classificar os seus alunos. Os registos referentes à avaliação da compreensão oral e da expressão oral requerem ainda mais cuidados. É aconselhável recorrer a mapas ou grelhas simples e de fácil preenchimento. Quando não for possível registar durante a observação, deve fazê-lo logo após a aula. Se for possível, pode recorrer à gravação áudio e fazer os registos escritos mais tarde.

c) Verificar a progressão — É fundamental comparar as informações que vai registando de modo a verificar se há ou não progressão na aprendizagem dos alunos. Só dispondo de todos estes elementos estará mais



habilitado a saber o que os seus alunos aprenderam. Uma boa grelha de registo poderá permitir o registo das dificuldades que os alunos tiveram e superaram. Esta informação poderá ser-lhe muito útil mais tarde aquando da organização de novas actividades de aprendizagem.

1.2. Para discutir e fazer

Organize um pequeno dossiê com diferentes grelhas de observação. Peça exemplares a colegas ou pesquise em livros sobre este assunto. Discuta-as no grupo de trabalho: vejam as vantagens e desvantagens de cada uma em função do que se quer observar e para quê, do tempo disponível na aula, do tipo de turma, da sua capacidade de registo, etc.

Elabore uma grelha de registo de observações de sala de aula, considerando as grelhas previamente discutidas, algumas das ideias que analisámos e a sua opinião sobre o assunto.

A grelha de registo pode servir para a observação durante uma semana de aulas ou para o tempo que lhe for conveniente. Não se esqueça que a grelha deve incluir todos os dados considerados importantes para uma avaliação dos alunos em língua portuguesa.

Actividade 1

Actividade 2



2. As diferentes funções da Avaliação

2.1. Para ler e pensar

Como sabe, a avaliação tem diferentes funções conforme o que pretendemos fazer com os resultados que obtivermos. Assim, podemos considerar três tipos de avaliação: a avaliação de diagnóstico, a avaliação formativa e a avaliação sumativa, reservando, para cada uma delas, momentos próprios.

A **avaliação de diagnóstico** permite detectar se um aluno possui ou não as capacidades e os conhecimentos necessários para seguir um determinado ensino, acompanhar determinada matéria ou fazer parte de determinada turma.

A **avaliação formativa** permite verificar a progressão de um aluno em relação a um objectivo pedagógico previamente definido; detecta os problemas de ensino-aprendizagem; permite ajudar o aluno no seu processo de aprendizagem e o professor a reorientar as tarefas de ensino.

A **avaliação sumativa** permite “fazer o balanço” das aquisições tendo em vista a tomada de decisão que leva à atribuição de uma nota no final de um período escolar ou no final do ano lectivo, permitindo ou não a passagem para o ano seguinte.

2.2. Para discutir e fazer

Actividade 1

Identificar funções da avaliação

Identifique três situações diferenciadas na sua prática pedagógica que cumpram as três funções acima referidas. Avaliou a oralidade e a escrita? Porquê? Que processos usou para avaliar os seus alunos? E que instrumentos utilizou?

Actividade 2

Registar comportamentos observáveis:

Experimente observar durante uma semana três alunos com diferentes níveis de aproveitamento. Preencha os espaços da grelha referentes a esses três alunos que apresentaram durante uma semana diferentes prestações. Que conclusão pode tirar sobre o aproveitamento desses alunos? Que atitude deve o professor tomar em relação a cada um deles?



3. O que se avalia em língua portuguesa ?

3.1. Para ler e pensar

Consulte o *Currículo Nacional do Ensino Básico* e analise as *Competências Específicas para a Língua Portuguesa*.

Releia o quadro competências/actividades que já trabalhou no capítulo *Oralidade e Escrita*.

Vamos recordar:

- a) **A competência comunicativa** — como já vimos a competência comunicativa é “conhecimento prático e não necessariamente explicitado das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala num enquadramento social”⁽⁹⁷⁾.

Quando avalia a competência comunicativa dos seus alunos o professor verifica como é que o aluno usa a língua a nível da:

Compreensão oral — o aluno compreende o que ouve?

Compreensão escrita — o aluno compreende o que lê?

Expressão oral — o aluno fala com correcção?

Expressão escrita — o aluno escreve correctamente?

- b) **A competência discursiva** — o aluno conhece e aplica as regras da língua portuguesa em relação aos diferentes tipos de discurso?
- c) **A competência cultural e intercultural** — o aluno é capaz de falar ou escrever em língua portuguesa revelando conhecimentos de ordem cultural que a língua veicula e que o programa contempla? Revela comportamentos de respeito e aceitação de diferentes hábitos culturais? Ou a sua linguagem contém estereótipos e preconceitos de ordem cultural?
- d) **A competência socioafectiva** — o aluno mostra ter adquirido e/ou desenvolvido comportamentos conducentes à autonomia e responsabilidade a par do espírito crítico, da criatividade e gosto pelo trabalho individual e de equipa?

(97) Hymes, 72, in DDL, 1983.

3.2. Para discutir e fazer

Actividade 1

Avaliar competências

Na coluna A do quadro que se segue são apresentadas algumas actividades/exercícios. Identifique as competências que são avaliadas e preencha a coluna B do quadro.

Quadro 1

A — Exercícios/Actividades	B — Competências
Completar o exercício conforme o exemplo: Imprimir → Impressão Agredir → Discutir →	
Escrever o nome de três cidades fora da Europa onde se fala a língua portuguesa	
Fazer em grupo o relatório de uma visita de estudo	
Indicar num mapa da Europa a capital de Itália	
Dramatizar uma pequena história	
Escrever no plural as seguintes frases: A rosa tem espinhos. O malmequer é uma flor branca.	
Em grupo, escrever um pequeno diálogo passado numa sapataria entre o vendedor e uma cliente acompanhada por uma criança de dez anos. Depois de ter escrito o diálogo, deve ser capaz de o interpretar em frente à turma.	
Transformar o par de períodos simples num período composto <ul style="list-style-type: none"> • Vi o rapaz. O pai do rapaz é famoso. • Ela só pensa no filho. O filho está em Espanha. 	

Actividade 2

Consulte o *Currículo Nacional para o Ensino Básico*. Identifique as *Competências Gerais* que podem ser consideradas nas actividades propostas na grelha que completou. O que conclui?

Actividade 3

Faça uma nova consulta do mesmo documento mas agora considere as *Competências Específicas para a Língua Portuguesa*. O que conclui?



4. Avaliação das competências de oralidade

4.1. Para ler e pensar

Pedimos-lhe agora que recorde o que leu e analisou no sub-tema *Oralidade e Escrita na sala de aula*. Alguns conceitos base serão importantes para que consiga desenvolver práticas mais adequadas à nova realidade que vivemos nas escolas básicas em especial nas de 1.º ciclo onde muitos alunos não têm o Português como língua materna e não o dominam para poderem acompanhar as actividades de ensino — aprendizagem.

Sublinhamos portanto a necessidade de considerar a oralidade como um domínio de ensino da língua que não pode ser descurado. O facto de hoje em Portugal, a escola básica receber alunos que não falam Português, exige novas práticas de ensino da língua. Se a escola os recebe sabendo que não falam Português não pode recusar-lhes o ensino da língua argumentando que os professores não estão preparados para o fazer. Naturalmente que embora essa constatação seja verdadeira também é verdade que é impossível recusar a estas crianças a escolaridade obrigatória que terá de se fazer na língua da escola — o Português.

Se recordamos aqui estas questões, é porque só é possível falar de avaliação da oralidade se houver ensino de oralidade.

Todas as actividades que desenvolver com os seus alunos para aquisição ou desenvolvimento da competência comunicativa a nível da oralidade poderão ser utilizadas na avaliação dessas mesmas competências. O que normalmente dificulta a actividade do professor é o facto de lidar com uma situação que devido à sua especificidade — o discurso oral — exige meios e condições para registo das observações que nem sempre existem. Isto aliado ao número de alunos por turma. Daí a grande importância dos registos. O recurso ao gravador com posterior audição e registo em papel facilita o trabalho. Mas a observação directa e registo em simultâneo ou diferido é o mais aconselhável. Exige apenas uma grelha de registo prática e funcional e não há nenhuma já feita que sirva os nossos objectivos. Cada situação exige uma grelha de registo adequada.

4.2. Para discutir e fazer

As actividades já sugeridas no sub-tema *Oralidade e Escrita* podem ser usadas para avaliação e a consulta de algumas obras na bibliografia dar-lhe-ão mais algumas sugestões para prática de actividades de avaliação da oralidade. Aconselhamos também o contacto com a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular no âmbito do qual têm sido publicados alguns materiais com muito interesse neste domínio.

Actividade 1

Analise a grelha que segue⁽⁹⁸⁾.

Use-a na sala de aula, *adaptando-a aos seus alunos*.

Quadro 2
Competência
a desenvolver:
pedir uma informação
pelo telefone

Eu sou capaz de:	Sim	Não
1. usar o telefone		
2. cumprimentar o meu interlocutor		
3. apresentar-me		
4. fazer as perguntas que pretendo		
5. dizer que não compreendi a resposta		
6. pedir para repetir		
7. reformular a pergunta		
8. agradecer		
9. despedir-me		

Actividade 2

Para outras situações de comunicação elabore grelhas de observação e registo das competências dos alunos.

(98) Christine Tagliante, *La classe de langue*, op. cit. (adaptado).



Analise esta grelha de avaliação da expressão oral⁽⁹⁹⁾. Repare que tem uma escala de utilização simples. Tente utilizá-la numa situação de sala de aula, adaptando-a caso seja oportuno.

Actividade 3

Quadro 3
Grelha de avaliação
da expressão oral

Indicações						
Compreendeu as indicações	0	1	2			
Respeitou as indicações	0	1	2			
Forma de apresentação						
Fonética: não dá erros	0	1	2	3	4	5
Dá erros que prejudicam a compreensão	0	1	2	3	4	5
Dá erros que impedem a compreensão	0	1	2	3	4	5
Erros de prosódia	0	1	2	3	4	5
Erros de morfologia	0	1	2	3	4	5
Erros de sintaxe	0	1	2	3	4	5
Erros de léxico	0	1	2	3	4	5
Conteúdo						
Pertinência das realizações linguísticas	0	1	2	3	4	5
Coerência do discurso	0	1	2	3	4	5
Espontaneidade da expressão pessoal	0	1	2	3	4	5
Comportamento não-verbal	0	1	2	3	4	5

(99) C. Tagliante, L'Évaluation, 1991 (trad. e adaptada).

Em anexo encontra uma especificação da escala de Harris que serve de base a esta grelha.

5. Avaliação das competências de escrita

5.1. Para ler e pensar

Mais uma vez lhe lembramos que as actividades de aprendizagem da escrita podem ser utilizadas na avaliação de competências de escrita. Sugerimos uma nova leitura do sub-tema *Oralidade e Escrita na sala de aula*. Lá encontrará sugestões de actividades de aprendizagem que poderão ser utilizadas também para avaliação. A consulta da bibliografia dará também algumas ideias.

Maria Teresa Serafini⁽¹⁰⁰⁾ considera quatro princípios para a avaliação de um escrito:

- **A avaliação de um escrito deve ter em conta as diversas idades de desenvolvimento das capacidades de quem o escreve**- segundo esta autora, há escritos cuja especificidade ou dificuldade só devem ser pedidos em função do desenvolvimento de quem escreve. Por exemplo, escritos argumentativos não devem ser pedidos antes dos 15-16 anos.
- **A avaliação deve ser feita em relação ao objectivo do escrito**- este princípio considera o objectivo do escrito. Por exemplo: pode ser a resposta a um questionário de verificação de compreensão da leitura. Assim, o escrito deve mostrar que se compreendeu o que se leu e isso tem de ser considerado na avaliação.
- **A avaliação deve ter em conta o género textual visado** — este princípio considera a relação forma-conteúdo. Por exemplo, se o escrito é uma carta, não podem ser avaliados só os erros ortográficos mas também o “formato” do escrito-carta, com tudo o que isto significa. Sugerimos a leitura da tipologia de textos de G. Vigner que já apresentámos.
- **A avaliação deve ser em relação ao tipo de estimulação dado à escrita** — a autora considera que o produto a ser avaliado tem de corresponder ao que foi pedido (estimulação). O pedido pode deixar ou não margem de liberdade a quem escreve e isso tem de ser respeitado.

(100) Maria Teresa Serafini, Como se faz um trabalho escolar, 1986.



5.2. Para discutir e fazer

Analise e discuta o quadro que segue. Relacione-o com os 4 princípios de Maria Teresa Serafini. Caso seja necessário adapte-o de modo a que lhe proporcione uma melhor utilização.

Apresentação	Escrita legível Trabalho bem apresentado ...	
Compreensão do pedido	Corresponde ao tipo de texto pedido Corresponde ao assunto ou tema pedido ...	
Organização do texto	Início Ordenação das ideias Ordenação das frases no texto Fim ...	
Uso da língua	Concordâncias Frases completas Tempos dos verbos Pontuação Interferências ...	
Vocabulário	Variado Pobre Repetições Utilização de adjectivos Utilização de advérbios Interferências ...	
Ortografia	Regras de ortografia Transcrição da oralidade Interferências ...	

Actividade 1

Quadro 4 Para apreciação/ correção de um texto escrito

Escolha um texto de um aluno e faça um comentário considerando o quadro anterior.

Esta actividade pode ser feita individualmente ou em pares a partir do mesmo texto ou com textos diferentes.

Analisem os comentários e discutam-nos.

Actividade 2



Actividade 3

Critérios de um sistema de avaliação

Segundo Peter Roe⁽¹⁰¹⁾ estes são critérios a ter conta num bom sistema de avaliação.

Feed-back — de preferência rápido

Clareza — todos os interessados devem compreender os resultados

Informação — os resultados devem trazer informações úteis para todos

Continuidade — não deve interromper o processo de ensino-aprendizagem

Frequência — se for pouco frequente tem pouco valor

Validade — deve medir o que quer medir

Fidelidade — deve medir com exactidão

Estimulante — deve favorecer a competição estimulante

Concorda com eles? Ordene-os por ordem de pertinência e validade em relação aos alunos. Acrescentaria mais algum? Retiraria algum? Justifique a sua opinião.

Actividade 4

Esta lista de verificação a preencher pelo aluno, ajuda-o a identificar estratégias de superação de dificuldades mais adaptadas ao seu estilo cognitivo. Tem a vantagem de poder ser adaptada a praticamente todos os níveis etários/e de aprendizagem.

Analise-a e adapte-a para uma melhor utilização.

Quadro 5

Nome _____	
Lista de verificação	Leitura/Audição
Tive algumas dificuldades com esta actividade de leitura/audição por causa de: Sons/pronúncia (actividade de audição, apenas) Ritmo do discurso (actividades de audição, apenas) Vocabulário Dificuldade em identificar o tópico a estudar Dificuldade em identificar o tipo de texto Dificuldade em identificar as ideias principais Falta de interesse/atenção da minha parte	
Outros motivos: Tentei ultrapassar estes problemas: Relacionando com outras coisas que conheço Identificando as palavras chave Mantendo-me atento à sequência do discurso Identificando o contexto Memorizando partes do discurso/palavras Tirando notas Discutindo com os meus colegas Procurando saber mais sobre o tópico a estudar (quando possível)	
Outros:	

(101) Peter Roe, Le Français dans le Monde, 165.



Este é um exemplo de ficha de Planeamento e Registo Individual de Trabalho que pode ser adaptado a cada situação concreta, diferentes períodos de tempo, diferentes níveis etários e de aprendizagem, etc. Implica um trabalho inicial e continuado do professor no sentido de criar as condições para a progressiva autonomia do aluno, por exemplo: informação alargada sobre o programa da(s) disciplina(s), identificação sistemática de competências a desenvolver, apoio à reflexão crítica sobre o trabalho realizado, oportunidades de participação dos alunos no planeamento e preparação de actividades.

Objectivos

- Identificar pontos fortes, enquanto elemento-chave para a superação de dificuldades.
- Identificar dificuldades e procurar formas de as superar, em crescente autonomia.
- Reflectir sobre o conhecimento e a aprendizagem.
- Reflectir sobre formas de interacção e de cooperação entre alunos e entre professores e alunos.

Quadro de Referência

Planeamento Anual de disciplina/Projecto Curricular de Turma (Objectivos / Conteúdos / Actividades / Métodos de estudo e de pesquisa / Avaliação)

Pontos Fortes		Pontos Fracos	
Identificação de dificuldades	Estratégias/Acção	Datas	
Avaliação / Balanço do período			
A considerar no próximo período			

Quadro 6
Plano/registo individual de trabalho

Analise-a e adapte-a para uma utilização mais adequada.

Actividade 5



6. Conclusão

Terminamos com uma citação do livro *Avaliação das Aprendizagens*⁽¹⁰²⁾

“A avaliação é um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas, mas assume também uma função de certificação das aprendizagens realizadas e das competências desenvolvidas. Além disso, tem influência nas decisões que visam melhorar a qualidade do ensino, assim como na confiança social quanto ao funcionamento do sistema educativo.

(...)

Com efeito, o Despacho normativo 30/2001, ao estabelecer os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens relativamente aos três ciclos do ensino básico, assim como os efeitos dessa avaliação, concretiza e desenvolve orientações já contempladas no Decreto-Lei 6/2001, situando-se assim no âmbito do processo de reorganização curricular do ensino básico. Por isso, é indispensável que a discussão sobre avaliação se faça no contexto das concepções actuais sobre o currículo e a gestão curricular, o que implica considerar, entre outros aspectos, o modo como o currículo nacional é formulado em termos de competências e experiências de aprendizagem e o papel atribuído às escolas na construção dos seus próprios projectos curriculares”.

Dizendo de outro modo, as concepções e práticas de avaliação decorrem das concepções e práticas relativas aos processos de ensino e aprendizagem, com as quais devem estar estreitamente ligadas, as quais, por sua vez, reflectem perspectivas sobre o que significa, hoje, uma escola básica e uma educação de qualidade para todos.

Esta citação termina sublinhando mais uma vez uma ideia que nos é muito grata: aprendizagem e avaliação devem estar ligadas e em nenhum momento devemos esquecer a importância que têm na promoção da igualdade de oportunidades na escola que queremos para todos.

E nessa escola, retomando a ironia de G. Bateson com que iniciámos este capítulo, o conhecimento não será “avaliado” em libras. A avaliação que for feita deverá mostrar-nos, entre outras coisas, que os Direitos da Criança estão a ser respeitados e cumpridos, em especial os que são identificados pelos artigos 13.º, 17.º e 28.º.

(102) Paulo Abrantes et al., *Avaliação das Aprendizagens*, 2001.



7. Actividade de auto-avaliação

No final deste sub-tema sugerimos que preencha o quadro que se segue e o discuta com o seu grupo de formação.

O que aprendi	Tenho dúvidas em relação a ...	Perguntas que gostaria de fazer ao formador/à formadora
Gostaria de saber mais sobre...		

Educação Matemática, Língua Materna e Língua de Escolarização: três linguagens em interação

Darlinda Moreira,
Universidade Aberta
Departamento de Ciências da Educação

1. A Língua de escolarização e a educação dos jovens

A ideia de que o ensino-aprendizagem da matemática transcende as questões linguísticas ainda hoje é frequente e com ela se operou no sistema educativo durante muito anos. Contudo, desde os fins da década de 60 do século XX, sobretudo em resultado da escolaridade de crianças emigrantes e dos programas de cooperação na área da Educação Matemática entre os países desenvolvidos e os países em vias de desenvolvimento, a influência de variáveis linguísticas e culturais no ensino da Matemática começou a ser notada e, com ela, a língua de escolarização emergiu como uma questão importante que condiciona a aprendizagem e o desempenho das crianças cuja língua materna, aquela que aprendem e falam com a família na sua comunidade, é diferente da língua de escolarização, aquela que é utilizada na escola e nos materiais escolares. Note-se que nesta situação se encontram a generalidade das crianças filhas de imigrantes e das crianças dos países onde a língua oficial é diferente da língua materna, como acontece, por exemplo, nos PALOP.

Em países de tradicional destino de imigração, como por exemplo os Estados Unidos da América e a Inglaterra, é o próprio sistema de ensino estatal que possui, na sua estrutura, uma via optativa para a escolarização das crianças com proficiência limitada na língua de escolarização, no caso destes países, o inglês. São os denominados Bilingual Education Programs, que as crianças podem frequentar se os encarregados de educação assim decidirem, (caso contrário, ingressam no ensino regular), e que são oferecidos abrangendo diversas línguas. Por exemplo, nos Estados Unidos da América, entre muitos outros, encontram-se facilmente programas bilingues em português/inglês, chinês/inglês, espanhol/inglês, crioulo de Cabo Verde/inglês. Não sendo agora o momento oportuno para tecer considerações sobre esta via de ensino, bem como sobre os seus diferentes modelos e metodologias, interessa, contudo, observar que nos Programas de Educação Bilingue, os professores, inclusive o professor de matemática, são bilingues nas duas línguas do respectivo programa e, como tal, podem utilizar ambas as línguas na sala de aula. É igualmente comum a produção de materiais didáticos nas duas línguas que, frequentemente, é realizada em conjunto com professores, alunos e alunos mais velhos.

Contudo, como tem sido noticiado, o insucesso escolar em matemática de alunos provenientes de grupos culturalmente minoritários, que geralmente possuem uma língua materna diferente da língua de escolarização, continua elevado, espelhando-se tal situação no número de alunos que optam por carreiras superiores nas áreas onde a Matemática é basilar. Como observa Steen (1990), referindo-se aos Estados Unidos da América:

Um quarto da nossa população — as sub-representadas minorias — produzem, actualmente, menos de 2% dos cientistas, matemáticos e engenheiros. (em, NCTM Yearbook, 1990:132).



2. O que nos mostra a investigação em Educação Matemática

No fim da década de 60, um estudo conduzido por Macnamara (1966), nos Estados Unidos da América envolvendo alunos hispânicos, mostrou que os alunos com bom desempenho a Matemática, mas cuja língua dominante era o espanhol e não o inglês, tinham resultados mais fracos no *Mathematics Placement Test* quando este teste era apresentado na sua versão em língua inglesa. Pesquisas posteriores que analisaram os resultados de testes de avaliação em alunos cuja proficiência na língua de escolarização era fraca, revelaram resultados similares (Mestre, 1981; Cuevas, 1984).

Na década de 70, surgem estudos que evidenciam que as variáveis estruturais do texto do enunciado de um problema aritmético, como por exemplo, o tamanho do texto, o número de orações principais, as orações subordinadas e expressões preposicionais, o número de palavras da pergunta do problema, influenciam a sua resolução matemática (Jerman e Mirman, 1973). São ainda desta época as pesquisas com alunos cuja língua materna não é o inglês e que mostram a forte correlação entre o desempenho matemático e as competências para ler em inglês.

Já nos anos 80, a relação da língua materna com a Matemática é analisada por Pimm (1988). Depois de um detalhado estudo sobre as características próprias da linguagem utilizada na Matemática, este autor conclui que esta apresenta os distintivos próprios de um registo, a que denomina *o registo matemático*. Isto é, o uso da língua materna é adaptado aos fins matemáticos, constituindo-se numa espécie de nova linguagem, onde um conjunto de palavras e as estruturas que as expressam são apropriadas para criarem funções particulares no seu uso e permitirem acrescentar novas palavras e novos sentidos. Deste modo, como destaca este autor, não se deve pensar no *registo matemático* só em termos de terminologia ou simplesmente de um processo de adicionar novas palavras (p. 76) mas também como possibilidade de criar novos usos sociais.

Assim, no caso do registo matemático, este não só exige um alto domínio das competências linguísticas da língua materna para distinguir e usar adequadamente diferentes estruturas sintáticas, diferentes sinónimos e complexas cadeias de palavras como: “máximo divisor comum”, “exponente negativo” e “raiz quadrada”, etc., mas, requer mesmo, outra forma de utilização dos termos existentes, para além da aprendizagem dos novos termos técnicos. Por exemplo, palavras como “produto” e “operação” são usadas no registo matemático com um significado diferente do da língua materna, enquanto palavras como “cubo”, “dividendo”, “poli-



nómio” são um exemplo das inúmeras novas palavras que são introduzidas nas aulas de matemática.

Na década de 90, o tema “Linguagem e Matemática” continua merecedor de vasta atenção no campo da Educação Matemática, destacando-se, essencialmente, duas orientações de pesquisa que parecem promissoras e cada vez mais reveladoras da importância da questão da linguagem e da forma como esta se interliga com o ensino e aprendizagem da matemática: uma que se relaciona com a problemática do papel dos diferentes tipos de texto que se utilizam em contextos matemáticos (Dowling, 1998), a outra com as investigações decorrentes dos contextos da educação matemática em populações multilíngues (Adler, 1997, Cooking e Mestre, 1988, Secada *et al*, 1995).

Em síntese, na aula de matemática estão presentes vários tipos de linguagens que, embora imprescindíveis, se relacionam entre si de forma complexa: a língua materna; o registo matemático, com a sua utilização especial da língua materna tanto ao nível lexical, como sintáctico e pragmático e, ainda, a linguagem simbólica.

Começa assim, a ficar claro, pelo menos nos quadros da educação dos mais jovens, não só que no processo de ensino-aprendizagem da Matemática a língua materna é essencial, porque é através dela que quem aprende matemática tem acesso ao próprio saber matemático, mas também porque é com o suporte da língua materna que as crianças constroem e partilham o significado e saber matemático. Donde, se na sala de aula de Matemática, a situação é linguisticamente complexa, que dizer desta complexidade, quando os alunos a enfrentam ainda numa língua de escolarização que não é a sua língua materna?

Actualmente, pretende-se que a matemática se insira em níveis de realidade que possam ser compreendidos pelos alunos, nomeadamente, através da resolução de problemas, da compreensão das formas de matematizar e do uso de tecnologias. É deste quadro educativo que surge, no seio da comunidade internacional de educadores matemáticos, a tendência para valorizar o papel da comunicação matemática e é recomendada a sua observação profissional no sentido de criar uma prática discursiva na sala de aula que a viabilize e fomenta (NCTM, 1990, 1994). Esta tendência é já notória em Portugal, onde os actuais programas do Ensino Básico destacam três grandes finalidades para o ensino da Matemática, sendo uma delas “Desenvolver a comunicação”.

Ainda no caso da escolarização em Portugal, Carvalho (1999), que analisa numa perspectiva transversal, um conjunto de estruturas gramaticais que são necessárias à disciplina de Matemática ao longo da escolaridade obriga-

tória, reflectindo, simultaneamente, sobre a inclusão destas na disciplina de Língua Portuguesa, mostra como a disciplina de Matemática tem de utilizar, entre outras estruturas, as frases comparativas, consecutivas, condicionais, conclusivas e explicativas no desenvolvimento dos seus conteúdos programáticos, concluindo que a abordagem destas estruturas gramaticais na disciplina de Língua Portuguesa está desfasada, temporalmente, da sua necessidade de utilização na disciplina de Matemática.

Assim, e apesar de sabermos que falar todas as crianças falam, coloco de novo a questão da necessidade de articulação entre o ensino do português e a exigência do conhecimento linguístico a utilizar pela disciplina de matemática (Moreira, 1996a, 1999).

Por outro lado, a acompanhar a diversidade linguística dos alunos nas salas de aula encontra-se a diversidade cultural, a qual acentua aspectos que, no caso da Educação Matemática, se relacionam com a linguagem e coloca novas questões uma vez que os aspectos culturais conduzem a formas diferentes de pensar e falar e, logo, de usar a linguagem. Por exemplo, as relações entre cognição e cultura, nomeadamente, na percepção de conceitos numéricos e espaciais que estão imbutidos nos processos educativos dos diferentes grupos socioculturais bem como nas suas práticas de literacia e numeracia, podem ser muito diferentes daqueles que pressupõe a escolaridade no país de acolhimento. Também as experiências quotidianas dos alunos com diferentes proveniências culturais se podem manifestar de forma diversa ou mesmo contraditória face às experiências propostas pelas actividades escolares, nomeadamente, nos livros de texto e nas provas de avaliação, podendo, por isso, induzir interpretações não triviais e produzir formas inesperadas de interacção com os textos dos problemas e com o discurso e registo matemático (Moreira, 1994).

Em conclusão, uma vez que a escolaridade básica é para todos, a escolarização das crianças imigrantes, para além da questão da diversidade sociocultural, faz emergir o domínio da língua de escolarização como uma questão que gera problemas de justiça e equidade no ensino-aprendizagem da Matemática. É, assim, necessário tomar em atenção a diversidade, a cultura e as duas línguas dos alunos, a materna e a de escolarização, nos contextos da educação matemática. É importante reflectir sobre a escolaridade das crianças recém-chegadas a Portugal que não são falantes do português, bem como sobre a escolaridade daquelas que, estando em Portugal, não têm o português como língua materna ou não são completamente bilingues no português, nomeadamente, considerando e tomando medidas sobre como tornar a interferência da língua de escolarização no ensino-aprendizagem da Matemática menos problemática e com menor possibilidade de criar injustiças.



3. Estratégias gerais de trabalho

Falando com professores de matemática, emerge imediatamente a grande heterogeneidade de experiências para contar relativamente à forma como vivem as questões suscitadas pelo fraco domínio do português no ensino e na aprendizagem dos seus alunos. Desde professores cujas turmas são constituídas por mais de 50% de alunos de proveniência africana, a professores cujos alunos são todos “lusos”, as situações encontradas são as mais diversas. Assim, podemos encontrar professores que têm nas suas classes crianças acabadas de chegar dos países do leste que não falam uma única palavra de português, e cujas mães se dedicam, sozinhas, a alfabetizar os seus filhos na língua materna e, simultaneamente, a apoiá-los no português. Professores cujos alunos asiáticos que mal falavam o português se encontram agora entre os melhores alunos da escola, nomeadamente, na disciplina de Matemática. Casos de filhos de ex-emigrantes portugueses que ao voltarem não falavam o português mas, porque ou possuíam bons conhecimentos de Matemática que ajudaram a amortecer as diferenças escolares e o desconhecimento do português, ou porque o professor de matemática, conhecedor da língua dos alunos, encontrou um tipo de interacção onde, utilizando as duas línguas, foi conseguindo apoiá-los nas suas aprendizagens, conseguiram bons desempenhos a Matemática. Encontram-se, ainda, escolas onde os professores, nomeadamente os de Língua Portuguesa, sensíveis a estas questões, começam a aprender a falar o crioulo de Cabo Verde e iniciam aulas de apoio a alunos que precisam, organizando-se com outros professores da escola, nomeadamente, de Matemática para enfrentarem estas questões.

Em resumo, existem escolas onde a procura de soluções para os problemas específicos do ensino-aprendizagem dos alunos que não têm o português como língua materna se constitui em tarefa importante, e onde os professores de matemática procuram modos de agir adequados a esta população de alunos, quer na sua própria sala de aula, quer ao nível da escola. Mas também existem escolas onde este tipo de trabalho não foi iniciado.

Neste quadro, para lidar com os problemas específicos do ensino-aprendizagem das crianças que têm uma língua materna diferente do português é importante desenvolver um trabalho sistemático, tanto ao nível da sala de aula de Matemática como da escola em geral. É necessário compreender qual o papel da linguagem na aprendizagem e quais os diferentes tipos de interferências que o desconhecimento, neste caso do português, provoca nos desempenhos matemáticos, para que as situações problemáticas sejam localizadas e mobilizados recursos e estratégias na escola e em outras estruturas educativas que ajudem a minimizá-las.



Por exemplo, nos casos em que as crianças têm já alguns anos de escolaridade, e tendo em consideração que os sistemas educativos não são iguais nem se processam da mesma forma em todos os países, as dissimilaridades entre os conteúdos e métodos de ensino da Matemática entre o local de proveniência e o local de chegada do aluno, levantam questões imediatas ao nível da sala de aula. Nomeadamente, os conteúdos programáticos, que podem estar repetidos ou omissos, bem como as diferenças dos estilos educativos, que se reflectem em organizações diferentes do ensino e trabalho da sala de aula, na relação com o professor e em metodologias diferentes, podem induzir a desmotivação e confusão nos alunos.

Para responder a estas situações, seria interessante um esforço para que se recolhessem informações sobre os sistemas de ensino e respectivos programas dos países de origem das crianças, não esquecendo os livros, escolares ou não, que, na biblioteca, podem sempre ser consultados por todos aqueles que conheçam a língua em que estão escritos.

Apesar da recolha deste tipo de informação poder ser difícil no caso de alguns países, a sua disponibilidade poderia ser de muita utilidade. Para além de ajudar o professor a melhor conhecer o passado escolar dos seus alunos e a planificar as suas aulas integrando a situação concreta do saber matemático dos alunos recém-chegados, teria ainda vantagens ao colmatar outro aspecto frequentemente referido na educação em contextos multilingues e multiculturais — a falta de materiais didácticos adequados às crianças provenientes de outros locais. Efectivamente, para além da inexistência de materiais bilingues, não esquecendo os materiais utilizados nas avaliações, menciona-se, geralmente, a falta de referências curriculares dos elementos culturais dos países de origem das crianças, nomeadamente, de livros, jogos e histórias.

Esta representatividade cultural tem vindo a ser alcançada na disciplina de Matemática quer através de referências à participação das várias culturas na História da Matemática, quer através da utilização na sala de aula de jogos, figuras e padrões geométricos oriundos dos diferentes grupos culturais. Existem materiais disponíveis na Associação de Professores de Matemática que contemplam esta vertente e, em Vicente, *et al.* (1998), encontram-se exemplos para uma abordagem intercultural da Matemática ao nível do 1.º ciclo.

Por outro lado, a existência nas bibliotecas escolares de livros de Matemática (e outros) provenientes dos países de origem das crianças poderá ser um elemento facilitador para estas situarem as suas aprendizagens, realizadas em português na sala de aula, possibilitando, simultaneamente, que tanto a língua materna como a tradução entre as duas lín-



guas seja exercitada, contribuindo, deste modo, para o fortalecimento da literacia matemática na língua materna e para o desenvolvimento do bilinguismo.

Relativamente ao apoio linguístico dentro da sala de aula de Matemática, a tarefa do professor que tem, entre os seus alunos, alguns cuja língua materna não é o português é ainda mais desafiante e complexa, exigindo uma atenção sistematizada que tem de ser manifestada de várias formas. Caso o professor conheça a língua materna dos alunos, utilizá-la na interacção individual, mesmo que pontualmente, é uma boa estratégia. E, se para isto contar com a ajuda de outros alunos da turma, ou com a ajuda de alunos mais velhos, dizem-nos aqueles que têm mais experiência nestes assuntos que é uma boa prática. Como mostram os resultados da investigação, quando é permitido, nas tarefas matemáticas, o uso da língua materna, os alunos de baixa proficiência na língua de escolarização revelam desempenhos matemáticos mais interessantes.

Paralelamente, o trabalho de grupo é um bom ambiente para o professor detectar pormenores nas capacidades gerais de expressão verbal na língua de escolarização e, em particular, no que diz respeito à Matemática, sobretudo se a tarefa proposta suscita abordagens diferenciadas que permitem a negociação de sentidos e experiências. Na resolução de problemas em grupo, os diálogos estabelecidos entre os alunos, por serem realizados de uma forma mais informal e livre, constituem um ambiente propício à intervenção dos alunos com pouco domínio do português. Contudo, nestas conversas, como aliás, nos momentos de boa comunicação matemática na turma, estes alunos poderão “ficar de fora” facilmente, já que, como se viu anteriormente, a comunicação matemática exige amplas competências linguísticas.

Assim, nas salas de aula de matemática com uma população multilingue, especial atenção deve ser dedicada não só aos novos termos a serem introduzidos (que em Matemática são sempre muitos) como às expressões linguisticamente diferentes mas matematicamente equivalentes tais como, *adicionar, somar, acrescentar, quantos ao todo, no total*, etc., como ainda aos contextos verbais que envolvem as actividades propostas.

Por exemplo, no tema Estatística do 5.º ano de escolaridade a terminologia específica inclui as palavras: *estatística, dados, tabela de frequências, frequência absoluta, gráficos, gráficos de barras, pictogramas*. Estas são, em geral, palavras novas (embora a palavra “dado” seja eventualmente conhecida com o significado de dado de jogar), cujo significado os alunos terão de conhecer e utilizar em diferentes contextos para realizar as actividades matemáticas e comunicar matematicamente.



Paralelamente, o domínio do português tem de permitir extrair sentido de todo um conjunto de palavras associadas a este tema, por exemplo: *informação, organizar, recolher, inquiridos, registar, contagem, listagem, entrevista, entrevistados*, e, ainda, *possibilitar “ler e interpretar informação” e “fazer conjecturas a partir da interpretação da informação”* que são objectivos do programa. Tudo isto implica a utilização de frases do tipo “Se...então”, para além das frases explicativas, conclusivas e interrogativas. Acrescente-se ainda, que neste tema, a informação a recolher, tratar, interpretar e comunicar, pode referir-se a assuntos tão diferentes como: sabores preferidos nos gelados, número de habitantes na União Europeia, modalidades desportivas, número de elementos do agregado familiar, etc. Ou seja, a linguagem que é necessário utilizar para o desenvolvimento matemático deste tema exige o conhecimento de diversos campos semânticos e das estruturas sintácticas necessárias à sua expressão.

Donde, sobretudo nas salas de aula onde existem alunos cuja língua materna é diferente da língua de escolarização, em cada tema matemático a tratar, é importante que o professor faça um levantamento dos novos termos a utilizar e elabore sobre o seu significado em vários contextos matemáticos e quotidianos para que a terminologia existente em cada conteúdo matemático esteja presente em toda a sua complexidade e possa mais facilmente ser controlada. Deste modo, o professor pode antecipar as dificuldades dos seus alunos e actuar de uma forma mais reflectida face a questões suscitadas pelo fraco domínio do português dos seus alunos, nomeadamente, chamando desde logo a atenção para as diferenças de sentido entre a linguagem comum e a matemática, colocando nas fichas de trabalho questões que ajudem a clarificar termos e a desenvolver competências na compreensão e escrita do português. Por exemplo, pedindo, nas actividades propostas, para escrever uma frase com um termo com ela relacionado (por exemplo a palavra “estatística”) e outra, de opinião sobre a tarefa realizada.

Estas actividades permitem ao aluno aplicar e comunicar a sua própria aprendizagem e, simultaneamente, ao professor, lendo estes pequenos textos, adquirir informações sobre o domínio dos conceitos matemáticos dos alunos e, paralelamente, algum controle sobre as suas formas de escrita na língua de escolarização.

Na realidade, todas as oportunidades para ler e escrever que são dadas aos alunos com proficiência limitada no português (e também para todos os outros), bem como os materiais escritos pelo professor, por exemplo: informações, respostas de alunos, guiões de discussão e resolução de problemas, são geralmente referidos, especificamente para estes alunos, como bons auxiliares do desenvolvimento das competências Matemáticas.



Por outro lado, é importante que os problemas matemáticos provenham do quotidiano dos alunos, já que o conhecimento contextual prévio facilita a compreensão da linguagem e do sentido. Por exemplo, e voltando ao tema da Estatística, se a situação matemática a trabalhar, envolver diferentes tipos de flores, ou de produtos alimentares, ou de cidades portuguesas, é natural que alunos provenientes de diferentes culturas estejam familiarizados de forma diferente com estes contextos e, deste modo, os alunos mais acostumados com eles interpretem mais facilmente a situação do problema. Isto é, são dificuldades adicionais que se somam à tarefa matemática que os alunos têm de realizar.

Em resumo, o desenvolvimento das competências na língua de escolarização é especialmente importante no processo de ensino-aprendizagem da Matemática dos alunos cuja língua materna não é a língua de escolarização, donde que o professor de matemática destes alunos necessite de enfatizar e integrar nas suas aulas as questões linguísticas que são apropriadas aos desempenhos matemáticos. Se esta problemática educativa, nova em Portugal, pudesse ser analisada ao nível da escola juntamente com os colegas de outras áreas disciplinares, em particular da Língua Portuguesa, e articuladas estratégias conjuntas para a sua resolução, ganharia uma optimização da qual não só lucrariam os alunos cuja língua materna é diferente da língua de escolarização, mas também os professores, na medida em que partilhavam e encontravam soluções para um problema que diz respeito a toda a comunidade educativa.

Finalmente, gostaria de chamar a atenção para os inúmeros encarregados de educação que enfrentam a tarefa difícil de apoiar a escolarização dos seus educandos numa língua estrangeira e que, simultaneamente, lutam para que os seus filhos não deixem de falar a língua materna com a qual comunicam e expressam a afectividade aos seus familiares longínquos. Uma relação mais estreita entre a escola e a comunidade poderia ajudar esta tarefa difícil, nomeadamente, dando apoio na forma como se processa uma alfabetização bilingue.

4. Propostas de actividades

Actividade 1

Analise o programa de Matemática da escolaridade básica, tendo em especial atenção o(s) ano(s) que lecciona.

Para o seu ciclo de docência quais os objectivos gerais e específicos onde se encontram referências explícitas à comunicação e linguagem?

Relativamente aos objectivos que não referem explicitamente nem a comunicação nem a linguagem, considera que se poderão fazer sentir as influências da linguagem na sua consecução? De que forma?

Actividade 2⁽¹⁰³⁾

O quadro que lhe apresentamos resulta de uma identificação e contagem do número de vezes que aparecem, os verbos utilizados num manual de Matemática do 3.º ano⁽¹⁰⁴⁾. Os verbos são usados para exprimir ordens, ou seja, são a forma de dar ao aluno uma instrução sobre o que ele deverá fazer. A escolha do manual e do ano de escolaridade é perfeitamente aleatória. Serviu apenas para a reflexão que lhe propomos.

Quadro 1

Verbos	Frequência
Completar	99
Observar	63
Escriver	39
Efectuar	23
Representar	18
Reparar	17
Pintar	12
Calcular	11
Desenhar	7
Colocar	7
Responder	6
Formar	6
Assinalar	6
Riscar	5
Verificar	4
Fazer	4
Preencher	3
Atender	3
Inventar	2
Indicar	2
Medir	2
Imaginar	1
Decompor	1
Dividir	1
Utilizar	1
Tentar	1
Traçar	1
Unir	1
Recordar	1

(103) Actividade da autoria de Luísa Solla, in Sequeira A. et al (1996) Língua e Escola, Projecto e Consolidação dos Sistemas Educativos.

(104) A Alegria da Matemática, de Maria Isabel Loureiro e A. Gil.



- Considerando o ano que lecciona e a lista que elaborámos faça a sua lista pessoal, em função da frequência de uso. Acrescente outros que usa e não constam da lista. O que conclui?
- Analise, na mesma perspectiva, um manual de Matemática de um ano de escolaridade que lecciona. Identifique os verbos que exprimem ordens e faça uma lista com a indicação do número de vezes que aparecem. Para a sua análise, sugerimos que considere, entre outros, os seguintes tópicos:
 - a) ano de escolaridade para que o manual é indicado
 - b) competências linguísticas (a nível oral e escrito) dos alunos
 - c) relação de correspondência entre o verbo usado e a tarefa que o aluno deve executar (por exemplo, quando se pede para **Pintar**, o objectivo é só **Pintar** ou também **Identificar**?) Pode consultar um dicionário para melhor controlar os vários significados dos verbos.
 - d) O verbo indicado cria alguma ambiguidade em relação à tarefa, ou indica com precisão a tarefa a executar?

- Os problemas de palavras apresentam frequentemente pequenos cenários extra-matemáticos onde se desenrola a actividade matemática que os alunos têm de realizar. Estes cenários são de proveniência diversa, sendo utilizadas na sua descrição palavras cujos significados podem ser mais ou menos conhecidos, nomeadamente, por alunos cuja língua mãe não é o português.

Relativamente aos temas matemáticos que está neste momento a leccionar, identifique os cenários extra-matemáticos utilizados nos problemas.

- Os alunos estão familiarizados com eles? Dominam o seu vocabulário específico? Detectou alguma situação problemática no desempenho matemático que se possa relacionar com o cenário do problema?

Para cada tema matemático existem sempre novos termos técnicos que podem ser palavras totalmente novas, ou palavras já conhecidas que adquirem um significado matemático.

- Elabore uma listagem dos novos termos técnicos, identificando os termos matemáticos que podem ser utilizados na linguagem comum, os sinónimos e termos semelhantes, os símbolos correspondentes, as palavras compostas e os termos semelhantes com diferentes funções.
- Com o professor que lecciona a disciplina de Português faça o levantamento das estruturas gramaticais mais utilizadas.

Actividade 3

Actividade 4



- Utilize o quadro para registrar as características do registo matemático para cada tema em estudo.

Quadro 2
Características
do Registo
Matemático

Tema
Novo vocabulário técnico (ex: denominador)
Termos matemáticos com significado diferente do de uso corrente (ex: operação)
Cadeias de palavras (Ex: raiz quadrada)
Palavras ou frases sinónimas (ex: subtrair, menos)
Termos semelhantes com diferentes funções (ex: multiplicado por 3, triplo)
Novos símbolos Matemáticos ($\sqrt{\quad}$, \neq , $>$, $<$)
Estruturas sintáticas mais usadas (ex: dado que, maior do que, se...então)



Organize um glossário com termos que habitualmente usa nas suas aulas quando ensina Matemática. Pode incluir os que vêm nos manuais que lhe pareçam correctos, adequados e que os alunos entendam. Para cada entrada pode incluir um (ou mais) exemplos da sua utilização num contexto de comunicação geral e outro num contexto de linguagem matemática.

O formato do glossário dependerá da sua imaginação e das condições práticas de utilização e evolução. Os seus alunos poderão ajudá-lo a crescer.

Se for em ficheiro, varie a cor de cinco em cinco letras do alfabeto, ou outro critério que considere mais apropriado.

Actividade 5⁽¹⁰⁵⁾

Letra C
<p>CONTAR</p> <p>Contar histórias Contar os dedos das mãos ...</p>

Quadro 3

As seguintes sugestões de actividades para os alunos podem ser analisadas para avaliar tanto o conhecimento matemático do aluno como para estudar (se possível com o professor de Português) a sua forma de expressão em português.

1.1. *Explica com as tuas próprias palavras o que significa:*

Moda _____

Previsão _____

1.2. *Escreve uma frase onde utilizes os seguintes termos:*

Média _____

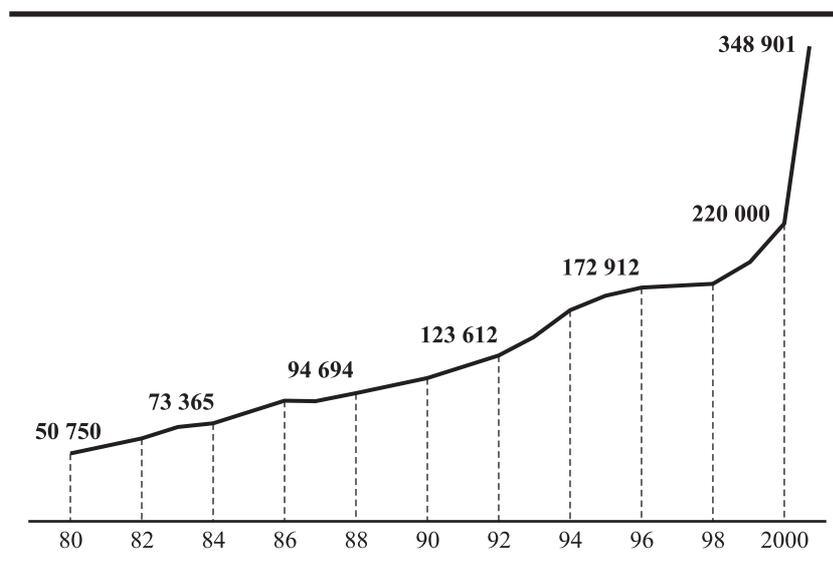
(105) Actividade da autoria de Luísa Solla, op. cit.

Previsão _____

Estatística _____

2. Observa com atenção o seguinte gráfico:

Gráfico 1
Imigrantes estrangeiros com autorização de residência permanente ou temporária



(Em Jornal *O Público* de 17 de Março de 2002)

Este gráfico apresenta a evolução do número de estrangeiros com autorização de residência temporária ou permanente em Portugal, ao longo dos últimos 20 anos.

Escreve duas perguntas relacionadas com esta informação e responde a cada uma delas.

1. Pergunta _____

Resposta _____

2. Pergunta _____

Resposta _____



Nas aulas de Matemática utilizam-se vários padrões de comunicação sendo os mais frequentes a exposição, a explicação, a conjectura e o questionamento.

Os seus alunos tiveram oportunidades de experimentar os diferentes padrões comunicativos na sala de aula? Qual deles foi mais utilizado?

Para cada um dos diferentes padrões comunicativos, quais as principais características que observou relativamente ao desempenho dos alunos cuja língua de escolarização não é a língua materna?

Os seus alunos utilizaram correctamente os novos termos matemáticos?

No quadro seguinte, registe os aspectos que considera mais pertinentes relativamente aos diferentes padrões comunicativos. Por exemplo:

- quantas vezes foram utilizados,
- o nível cognitivo a que se dirigiam,
- as dificuldades e reacções mais frequentes dos alunos
- a avaliação do desempenho comunicativo dos alunos em cada um dos padrões.

Se achar necessário adapte o quadro para registar as particularidades comunicativas de alguns alunos.

Tema Matemático
Expor
Explicar
Conjecturar
Questionar

Quadro 4



5. Referências Bibliográficas

- Adler, J. (1997). A participatory-inquiry approach and the mediation of mathematical knowledge in a multilingual classroom. em *Educational Studies in Mathematics*, 33, 235-258.
- Carvalho, M.J. A.(1999)Análise de Programas — lacunas na abordagem gramatical. Questões transversais à programação de língua portuguesa e das restantes áreas disciplinares. Em *Actas do III Encontro Nacional de professores de Português. Propostas para o futuro 1 Transversalidades*. p.59-79. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Cooking, R & Mestre, J (1988). *Linguistic and Cultural Influences on Learning Mathematics*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc..
- Cuevas, G. (1990). Increasing the Achievement and Participation of Language Minority Students in Mathematics Education. em, *1990 Yearbook- National Council of Teachers of Mathematics* Reston: NCTM.
- Cuevas, (1984) Mathematical Learning in English as a second Language. Em *Journal for Research in Mathematics Education*, 15, 134-144.
- Dowling, Paul (1998) *The Sociology of mathematics Education. mathematical Myths/Pedagogic Texts* Londres: The Falmer Press.
- Jerman, M. and Mirman,S. (1973). Structural and Linguistic Variables. Em Problem Sol olving, *Eric Documents*.
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism in primary education*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Mestre (1981) Predicting academic achievement among bilingual Hispanic college technical students. Em *Educational and Psychological Measurement*, 41, 1255-1264.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de Matemática. Vol II. Ensino Básico. 2.º Ciclo* Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (1994). *Programa de Matemática. Vol. II. Ensino Básico 3.º Ciclo* Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreira, D.(1994). *DGA: mathematical conversations with a Portuguese speaking bilingual student*. Lisboa: APM, colecções TESES.
- Moreira, D. (1996a). Educação, matemática e linguagem natural: algumas inter-relações., em *Revista Internacional de Língua Portuguesa.*, Julho de 1996 n.º 15, pp. 82-88. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa.



- Moreira, D. (1999) Para uma troca de impressões entre as disciplinas de matemática e Português. Em *Actas do III Encontro Nacional de professores de Português. Propostas para o futuro I* Volume p.39-45. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Nacional Council of Teachers of mathematics (NCTM). (1990, 1994). Professional Standards for Teaching Mathematics. Reston: National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).
- Pimm, D. (1987). *Speaking Mathematically. Communication in Mathematics Classrooms*. Nova Iorque: Routledge & Kegan Paul Ed..
- Secada W. G. et. al.. (1995) *New Directions For Equity in Mathematics Education* Cambridge: Cambridge University Press.
- Spanos, G., Rhodes, N.C., Dale, T. and Crandall, J. (1988). Linguistic Features of Mathematical Problem Solving, em *Linguistic and Cultural Influences on Learning Mathematics*. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc..
- Steen, L. (1990). Mathematics for All Americans. Em, *1990 Yearbook*. Reston :National Council of Teachers of Mathematics.
- Vicente, L. et. al. (1998) Matemática. Em *Gestão Intercultural do Currículo 1.º Ciclo* (1998). Cardoso, C. (coord). Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Ministério da Educação.

Anexos

Anexo 1

Princípios Orientadores do Ensino da Língua Materna

Desde a década de setenta, um dos objectivos da política educativa no nosso país tem sido o de alargar a escolaridade básica (de quatro para seis, de seis para nove anos), garantindo que a ela tenham acesso todas as crianças e jovens.

Como nas restantes sociedades democráticas, o direito à educação é um direito fundamental de cada cidadão, pelo que a massificação do ensino se tem tornado uma realidade.

Esta política trouxe para o sistema educativo uma população estudantil e uma população docente social, cultural, linguística e economicamente heterogéneas. Se, como acreditamos convictamente, é objectivo da escola corrigir assimetrias imputáveis a diferentes condições sócio-culturais de origem e **dar a todas as crianças e jovens que a frequentam idênticas oportunidades de desenvolverem as suas capacidades**, por outras palavras, se pretendemos que a democratização do ensino seja uma realidade, o sistema educativo tem de ser capaz de lidar com a heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a comunidade escolar na nossa sociedade. A concretização deste objectivo exige uma tradução adequada na formação de professores, no desenvolvimento dos currículos, na prática pedagógica, no tempo, espaço e instrumentos de trabalho que a escola deve disponibilizar àqueles que não têm condições para estudar em casa.

A investigação realizada nas últimas décadas no domínio das ciências da cognição⁽¹⁰⁶⁾, nomeadamente da linguística e da psicologia experimental, deixa claro que o processo de crescimento linguístico do sujeito, tendo as suas raízes na herança genética da humanidade, usufrui substancialmente das influências proporcionadas pelo meio, incluindo aqui a situação escolar. Daí a importância que as sociedades ocidentais atribuem ao papel da escola no desenvolvimento das competências que conduzem a uma sofisticada mestria linguística, necessária ao sucesso profissional e social do indivíduo, em particular, e da comunidade em geral.

Embora seja possível e desejável trabalhar autonomamente as diversas competências, há que estar consciente do efeito recíproco de cada uma delas nas restantes e, conseqüentemente, no produto global que é o desenvolvimento linguístico do aluno. Qualquer que seja o domínio contemplado, o desenvolvimento materializa-se sempre em alterações qualitativas de desempenho e no uso de estratégias de complexidade crescente. Para que o crescimento linguístico ocorra de forma harmónica e potencializadora, há que valorizar a sequencialidade do processo, respeitando a continuidade vertical e transversal das aprendizagens ao longo dos ciclos escolares e das diferentes áreas disciplinares.

(106) As ciências da cognição são um conjunto de campos do saber que têm como objecto o estudo de processos cognitivos envolvidos na apreensão, conservação e elaboração do conhecimento pelo homem e que convocam a articulação, entre outros, dos domínios da psicologia experimental, da neurociência, da linguística e da inteligência artificial.

Tomando como macro-objectivo o desenvolvimento da mestria linguística dos alunos, assumimos que a escola deve reger-se por princípios que orientem o ensino da língua materna, do primeiro ao último ano de escolaridade. Nesta linha de pensamento, compete à escola:

1. Contribuir para o crescimento linguístico de todos os alunos, estimulando-lhes o desenvolvimento da linguagem e promovendo a aprendizagem das competências que não decorrem do processo natural de aquisição.

Ao iniciar a escolaridade básica qualquer criança possui um domínio significativo da língua usada no grupo de socialização primária, i.e., a família. Tal domínio resulta de um processo de aquisição natural e espontâneo da língua materna, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino. Embora poderosíssimo, o desenvolvimento da linguagem atingido nos primeiros cinco ou seis anos de vida não está de modo algum terminado à entrada na escola. Cabe a esta um papel determinante no crescimento linguístico do jovem falante: promover a sua capacidade de expressão oral e dar-lhe acesso à mestria da vertente escrita da língua.

No que respeita à oralidade, a escola deve confrontar os alunos com o valor de “saber ouvir” e “saber expressar-se” adequadamente ao contexto e à finalidade de cada situação. No primeiro caso, o grande objectivo é criar na criança a necessidade de prestar atenção ao que é dito, de seguir a mensagem do interlocutor, de identificar com clareza o essencial da mensagem e de determinar o acessório. No segundo, é ensiná-la a ser eficaz na comunicação oral — o mesmo é dizer, a expressar-se de forma clara, eficiente e criativa —, o que pressupõe o crescimento em termos do conteúdo linguístico (vocabulário e estruturas gramaticais), do repertório de estratégias de interacção (antecipação, síntese e reflexão) e de flexibilização do uso da língua em situações e actividades diversificadas.

A mestria da vertente escrita da língua contempla a competência de extracção de significado de material escrito (leitura) e o domínio do sistema de tradução da linguagem oral em símbolos e estruturas gráficas (expressão escrita). No que respeita à leitura, a grande função da escola é ensinar a ler fluentemente, i.e., a extrair o significado do material escrito de forma precisa, rápida e sem esforço. Quanto à produção escrita, a escola tem que ensinar as regras e técnicas necessárias a uma execução com precisão, fluência e confiança e tem que desenvolver as capacidades cognitivas que permitem organizar o pensamento com vista à planificação da mensagem e à sua transmissão de forma clara e eficaz.

Dado o papel que a linguagem desempenha na comunicação e na veiculação das aprendizagens (escolares e não escolares), a estimulação linguística é pedra basilar no crescimento do sujeito. Para além do domínio implícito da língua, as aprendizagens escolares, particularmente a mestria da leitura e da escrita, implicam formas de apreensão do conhecimento que mobilizam um conjunto de processos cognitivos conducentes à consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicitação de regras, estratégias e técnicas que devem ser objecto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado por parte da escola.



2. Possibilitar a todos o acesso ao Português padrão e, simultaneamente, promover o respeito pelas restantes variedades.

Em qualquer comunidade linguística circulam variedades geográficas (diatópicas), sociais (diastráticas) e situacionais (diafásicas) diferentes. Por razões de diversa natureza, uma dessas variedades adquire maior prestígio e é erigida em norma da língua falada pela comunidade, sendo utilizada como língua oficial, de cultura e de escolarização: a norma ou língua padrão⁽¹⁰⁷⁾.

Assim, a língua padrão é a variedade utilizada nas situações institucionais de interacção (incluindo a própria escola) e, conseqüentemente, é ela a variedade predominantemente utilizada nos documentos escritos que circulam na comunidade linguística em questão. Ou seja, a língua padrão é utilizada nos textos que consignam as normas de convivência social, jurídica e política da comunidade, nos compêndios escolares, na generalidade das obras científicas, filosóficas e literárias nela produzidas, bem como na imprensa escrita.

O papel da língua padrão nas sociedades humanas contemporâneas faz dela um instrumento essencial de cidadania: o cidadão necessita de a dominar para se informar, para estudar, para desempenhar actividades profissionais que exigem qualificação científica ou técnica diferenciada, para aceder a produtos culturais, para se comportar adequadamente nas situações institucionais em que é chamado a interagir verbalmente e a exprimir-se por escrito.

A democratização do ensino trouxe para a escola crianças e jovens cuja variedade linguística de origem não é a língua padrão. A única forma de prevenir que razões sociolinguísticas conduzam ao seu insucesso escolar e, no futuro, à sua discriminação e exclusão, é a escola garantir que todos os alunos acedam à língua padrão e a dominem de modo a poder usá-la fluente e apropriadamente.

Sendo um dos objectivos centrais do ensino do Português como língua materna promover o acesso de todos os alunos ao Português padrão, constitui objectivo complementar deste consciencializá-los da legitimidade cultural e linguística das restantes variedades. Para além de os sensibilizar para a problemática da variação linguística, que constitui por si só uma propedêutica ao multilinguismo e multiculturalismo que caracterizam actualmente a generalidade dos espaços nacionais e transnacionais, tal consciencialização contribuirá para a formação de valores de tolerância e respeito pelas diferenças.

3. Valorizar atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução de problemas) e fornecer os meios de as potencializar (competências instrumentais) em detrimento do ensino de conteúdos meramente informativos.

Numa sociedade em que é respeitado e fomentado o direito de todos à educação, chegam à escola alunos com níveis de mestria e estratégias de comunicação díspares. Tais estratégias materializam-se em padrões específicos de interacção social, em formas particulares de conceptualização do real e em diferentes abordagens na

(107) No contexto educativo apenas nos interessam as características da língua padrão em termos vocabulares e gramaticais estritos (i.e., morfologia e sintaxe). Recorde-se que a norma padrão do Português, aqui denominada Português padrão, é simultaneamente um dialecto (a variedade do eixo geográfico Lisboa-Coimbra) e um sociolecto (a variedade das camadas mais escolarizadas dessa região): trata-se do “conjunto de usos linguísticos das classes cultas da região Lisboa-Coimbra” (Cunha & Cintra, 1984: 10). A este propósito, ver igualmente Barros Ferreira, 1992.



resolução de problemas. Conhecedora desta realidade, a escola terá que promover práticas pedagógicas que permitam a **todos** o acesso ao conhecimento e às capacidades e valores necessários para que, de forma crítica, conheçam e transformem o real em que se encontram inseridos, quer esse real seja o contexto escolar, a actividade profissional ou o quotidiano social.

A rapidez de evolução do conhecimento no mundo actual não se compadece com a transmissão de meros conteúdos informativos, muitos dos quais já desactualizados quando transmitidos. A capacidade de raciocinar sobre a informação disponível é crucial na tomada de decisões e é estimulada pelo acesso a fontes de informação diversificadas e a pontos de vista não forçosamente convergentes. Por outro lado, o acesso à informação nunca foi tão fácil, rápido e eficaz. É nesta perspectiva que a escola nos surge como o interlocutor privilegiado para "ensinar" a transformar a informação disponível em conhecimento, mediante o desenvolvimento das potencialidades literácitas⁽¹⁰⁸⁾ de cada aluno. Na promoção destas há que contemplar, por um lado, o desenvolvimento das capacidades cognitivas individuais e, por outro, o acesso a competências instrumentais, essenciais à obtenção de conhecimento via estudo.

A função mais produtiva da escola no que respeita ao ensino da língua materna consiste na promoção da mestria que possibilite a cada aluno interagir com o real de forma activa e criativa, extraindo e produzindo significados através de estruturas linguísticas expressas nas vertentes oral e escrita. Tal objectivo não invalida, pelo contrário requer, o treino de mecanismos de automatização e a aprendizagem de estratégias essenciais à eficácia e rapidez de acesso ao conhecimento. A exercitação de rotinas e a automatização de processos são meios imprescindíveis na economia e gestão de recursos mentais, fundamentais no processamento da informação.

4. Conceber e pôr em prática um currículo assente no desenvolvimento e aprendizagem das competências nucleares que defina os mesmos meta-objectivos e a mesma metalinguagem ao longo de todo o percurso escolar do aluno.

O desenvolvimento do ser humano nem se inicia nem se confina ao espaço e tempo escolares. Especificamente no que respeita ao crescimento linguístico, inicia-se muito antes da idade escolar e continua para lá da escola, sendo, contudo, inegável o papel que a instituição escolar desempenha em tal processo. A mestria linguística, como aliás qualquer mestria, não é um somatório de capacidades discretas, antes sim, o desenrolar de um continuum que se alarga e aprofunda a partir de um núcleo de competências básicas. A sequencialidade das aprendizagens linguísticas deve, portanto, obedecer ao princípio da continuidade longitudinal e reger-se pelos mesmos objectivos-alvo desde o primeiro ao último ano de escolaridade. O desrespeito por tal princípio é gerador de condições de insucesso em muitos alunos.

Uma das componentes nucleares do ensino da língua materna diz respeito à capacidade de manipulação consciente do sistema linguístico, com vista à análise e descrição do conhecimento intuitivo que a criança possui da língua materna. No desenrolar de tal processo de aprendizagem, e durante todo o percurso escolar, deverá ser respeitada e mantida a mesma metalinguagem, quer para analisar quer para descrever categorias e processos gramaticais: só deste modo poderão ser asseguradas a sequencialidade e a sedimentação da competência em questão.

(108) Ou seja, das potencialidades referentes à compreensão e à produção de informação escrita.



5. Capitalizar o crescimento linguístico em língua materna na aprendizagem das línguas estrangeiras e das restantes disciplinas curriculares.

É hoje unanimemente reconhecido que um bom nível de proficiência na língua materna, o domínio de conceitos gramaticais básicos e o treino de reflexão sobre a língua materna constituem factores que favorecem uma aprendizagem bem sucedida das línguas estrangeiras.

Paralelamente, o nível de mestria atingido na leitura com objectivos de estudo e na expressão escrita constitui um factor de sucesso na generalidade das disciplinas curriculares. Vários estudos têm demonstrado um elevado nível de correlação entre o desempenho atingido nas competências de leitura e de expressão escrita em língua materna e o sucesso noutras disciplinas curriculares; inversamente, tem sido igualmente demonstrado que, quanto maior atenção for dada nestas à leitura e à escrita, tanto melhores serão os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de língua materna. Este "círculo virtuoso" exige da escola e dos professores um trabalho pluridisciplinar convergindo nos mesmos meta-objectivos, que torne claro aos alunos que a diversidade de disciplinas curriculares constitui uma unidade no que respeita aos grandes objectivos de formação e ao tipo de capacidades cognitivas gerais e de estratégias de aprendizagem que mobilizam.

Finalmente, as capacidades cognitivas gerais que constituem objectivo educativo da maioria das disciplinas curriculares podem, desde muito cedo, ser desenvolvidas na disciplina de Português, uma vez que elas são cruciais para o desenvolvimento e aprendizagem das competências nucleares desta disciplina: consciencialização, pela observação, do carácter estruturado dos objectos; capacidade de generalização e resolução de problemas; crença na capacidade de compreensão do mundo por qualquer observador humano treinado.

6. Desenvolver em todos os alunos a mestria de competências que lhes permitam, através da leitura de textos literários e não literários de várias épocas e géneros, tomar consciência da multiplicidade de dimensões da experiência humana.

O património escrito que nos foi legado por diferentes épocas e sociedades constitui um arquivo vivo da experiência cultural humana. O contacto com esse património proporciona aos alunos contrapontos da sua própria experiência e oportunidade para reflectirem sobre formas diferentes de existência e conhecimento, bem como sobre sistemas de valores alternativos aos seus, potenciando atitudes de abertura à tolerância pelas diferenças e contribuindo para a construção e sedimentação da sua identidade própria.

No caso particular dos textos literários, a sua dimensão adicional de criações artísticas proporciona aos alunos a fruição de um novo tipo de experiência estética (assim como a correspondente construção de formas individualizadas de resposta a tal experiência) e permite-lhes contactar com as características próprias da linguagem literária, o que requer a aprendizagem de estratégias específicas de leitura e estimula o domínio de recursos vocabulares e estilísticos mais sofisticados.

O acesso de todos os alunos ao acervo legado pelo pensamento humano, às realizações científicas, tecnológicas e culturais da Humanidade constitui um poderoso contributo para a efectivação dos direitos de cidadania.

Inês Sim-Sim
 “A Língua Materna na Educação Básica” (pp 33-41)
 ME/DEB, 1997



Anexo 2

Convenção sobre os Direitos da Criança



Artigo 1

Todas as pessoas com menos de 18 anos têm todos os direitos escritos nesta Convenção.

Artigo 2

Tens todos esses direitos seja qual for a tua raça, sexo, língua ou religião. Não importa o país onde nasceste, se tens alguma deficiência, se és rico ou pobre.

Artigo 3

Quando um adulto tem qualquer laço familiar, ou responsabilidade sobre uma criança, deverá fazer o que for melhor para ela.

Artigo 6

Toda a gente deve reconhecer que tens direito à vida.

Artigo 7

Tens direito a um nome e a ser registado, quer dizer, o teu nome, o dos teus pais e a data em que nasceste devem ser registados. Tens direito a uma nacionalidade e o direito de conheceres e seres educado pelos teus pais.

Artigo 9

Não deves ser separado dos teus pais, excepto se for para o teu próprio bem, como por exemplo, no caso dos teus pais te maltratarem ou não cuidarem bem de ti. Se decidirem separar-se, tens de ficar a viver com um deles, mas tens o direito de contactar facilmente com os dois.

Artigo 10

Se tu e os teus pais viverem em países diferentes, tens o direito de regressar e viver junto deles.

Artigo 11

Não deves ser raptado mas, se tal acontecer, o Governo deve fazer tudo o que for possível para te libertar.

Artigo 12

Quando os adultos tomam qualquer decisão que possa afectar a tua vida, tens direito a dar a tua opinião e os adultos devem ouvir seriamente o que tens a dizer.

Artigo 13

Tens direito a descobrir coisas e a dizer o que pensas através da fala, da escrita, da expressão artística, etc., excepto se, ao fazê-lo, estiveres a interferir com os direitos dos outros.

Artigo 14

Tens direito à liberdade de pensamento e a praticar a religião que quiseres. Os teus pais devem ajudar-te a compreender o que está certo e o que está errado.

Artigo 15

Tens direito a reunir-te com outras pessoas e a criar grupos ou associações, desde que não violes os direitos dos outros.

Artigo 16

Tens direito à privacidade. Podes ter coisas como, por exemplo, um diário que mais ninguém tem licença para ler.

Artigo 17

Tens direito a ser informado sobre o que se passa no mundo através da rádios, dos jornais, da televisão, de livros, etc.. Os adultos devem ter a preocupação de que compreendes a informação que recebes.

Artigo 18

Os teus pais devem educar-te, procurando fazer o que é melhor para ti.

Artigo 19

Ninguém deve exercer sobre ti quaisquer espécie de maus tratos. Os adultos devem proteger-te contra abusos, violência e negligência. Mesmo os teus pais, não têm direito de te maltratar.

Artigo 20

Se não tiveres pais, ou se não for seguro que vivas com eles, tens direito a protecção e ajuda especiais.



Artigo 21

Caso não tenhas de ser adoptado, os adultos devem procurar ter o máximo de garantias de que tudo é feito da melhor maneira para ti.

Artigo 22

Se fores refugiado (se tiveres de abandonar o teu país por razões de segurança), tens direito a protecção e ajuda especiais.

Artigo 23

No caso de seres deficiente, tens direito a cuidados e educação especiais, que te ajudem a crescer do mesmo modo que as outras crianças.

Artigo 24

Tens direito à saúde. Quer dizer que, se estiveres doente, deves ter acesso a cuidados médicos e medicamentos. Os adultos devem fazer tudo para evitar que as crianças adoçam, dando-lhes uma alimentação conveniente e cuidando bem delas.

Artigo 27

Tens direito a um nível de vida digno. Quer dizer que os teus pais devem procurar que não te falte comida, roupa, casa, etc.. Se os pais não tiverem meios suficientes para estas despesas, o Governo deve ajudar.

Artigo 28

Tens direito à educação. O ensino básico deve ser gratuito e não deves deixar de ir à escola. Também deves ter possibilidade de frequentar o ensino secundário.

Artigo 29

A educação tem como objectivo desenvolver a tua personalidade, talentos e aptidões mentais e físicas. A educação deve, também, preparar-te para seres um cidadão informado, autónomo, responsável, tolerante e respeitador dos direitos dos outros.

Artigo 30

Se pertenceres a uma minoria, tens o direito de viver de acordo com a tua cultura, praticar a tua religião e falar a tua própria língua.

Artigo 31

Tens direito a brincar.

Artigo 32

Tens direito à protecção contra a exploração económica, ou seja, não deves trabalhar em condições ou locais que ponham em risco a tua saúde ou a tua educação. A lei portuguesa diz que nenhuma criança com menos de 16 anos deve estar empregada.

Artigo 33

Tens direito a ser protegido contra o consumo e tráfico de droga.

Artigo 34

Tens o direito de ser protegido contra abusos sexuais. Quer dizer que ninguém pode fazer nada contra o teu corpo como, por exemplo, tocar-te, tirar-te fotografias contra a tua vontade ou obrigar-te a a dizer ou fazer coisas que não queres.

Artigo 35

Ninguém te pode raptar ou vender.

Artigo 37

Não deverás ser preso, excepto como medida de último recurso, e, nesse caso, tens direito a cuidados próprios para a tua idade e visitas regulares da tua família.

Artigo 38

Tens direito à protecção em situação de guerra.

Artigo 39

Uma criança vítima de maus tratos ou negligência, numa guerra ou em qualquer outra circunstância, tem direito à protecção e cuidados especiais.

Artigo 40

Se fores acusado de ter cometido algum crime, tens direito a defender-te. No tribunal, a polícia, os advogados e os juizes devem tratar-te com respeito e procurar que compreendas o que se está a passar contigo.

Artigo 42

Todos os adultos e crianças devem conhecer esta convenção. Tens direito a compreender os teus direitos e os adultos também.



Anexo 3

Orientação Auditiva

— À noite, quando não tenho programa, gosto de ouvir música.	
— Para me lembrar do nome de alguém, repito-o muitas vezes.	
— Adoro as grandes conversas.	
— Prefiro orientações verbais e escritas.	
— Gosto muito de entrevistas na rádio e na televisão.	
— Para fixar qualquer coisa, uso cantilenas.	
— Sou um ouvinte atento.	
— Gosto mais de estar ao corrente das notícias pela rádio do que pelos jornais.	
— Falo muitas vezes sozinho.	
— Prefiro ouvir uma gravação descrevendo um equipamento do que ler a informação por escrito.	
— Fico incomodado quando o meu carro começa a fazer ruídos (a chocalhar, a trepidar).	
— Reconheço as pessoas pela voz.	
— Gosto/compro/tenho bastantes discos e cassettes.	
— Preparo-me para uma avaliação, lendo os apontamentos em voz alta ou falando com outras pessoas.	
— Preferia fazer uma conferência do que escrever um artigo sobre o mesmo assunto.	
— Gosto de assistir a concertos ou espectáculos musicais.	
— Acusam-me, por vezes, de falar demais.	
— Em sítios que não conheço, prefiro perguntar, pedir informações.	
— Falo com o meu cão ou com o meu gato.	
— Procuo a solução para um problema falando alto.	
TOTAL	



Orientação Quinestésica

— Adoro fazer ginástica.	
— Mesmo com os olhos tapados, reconheço os objectos pelo tacto.	
— Quando oiço música, não consigo deixar de bater o ritmo.	
— Gosto de viver ao ar livre.	
— Tenho uma boa coordenação de movimentos.	
— Tenho tendência a engordar.	
— Quando compro roupa, é importante para mim o contacto com o tecido.	
— Adoro fazer festas aos animais.	
— Toco nas pessoas com quem falo.	
— Aprendi facilmente dactilografia pelo toque.	
— Gosto que me façam festas ou que me toquem.	
— Prefiro praticar desporto do que ficar a ver.	
— Adoro um banho quente, no fim do dia.	
— Adoro uma boa massagem.	
— Danço bem / gosto de dançar.	
— Pertenço a um clube de ginástica.	
— Adoro espreguiçar-me, quando me levanto.	
— Imagino as pessoas pela forma como me apertam a mão.	
— Se o dia foi duro, o meu corpo fica tenso.	
— Adoro o artesanato, os trabalhos manuais ou construir coisas.	
TOTAL	

Orientação Visual

— À noite, quando não tenho programa, gosto de ver televisão.	
— Recorro a imagens visuais para me lembrar dos nomes.	
— Adoro ler livros e revistas.	
— Gosto mais de orientações escritas do que verbais.	
— Anoto sempre o que tenho a fazer.	
— Quando cozinho, sigo sempre a receita.	
— Construo, com facilidade, qualquer modelo, desde que tenha indicações escritas.	
— Quanto a jogos, prefiro as palavras cruzadas.	
— Preocupo-me bastante com o meu aspecto exterior.	
— Adoro ir a exposições e museus.	
— Leio um livro e sublinho as partes que me interessam.	
— Gosto muito das fotografias utilizadas pela publicidade.	
— Quando me preparo para uma avaliação, faço o resumo das partes essenciais.	
— Desde que tenha um mapa, oriento-me bem em qualquer sítio.	
— Gosto que a minha casa (o meu quarto) esteja sempre impecável.	
— Vejo, pelo menos, dois filmes por mês.	
— Gosto das pessoas que vestem com gosto.	
— Adoro observar as pessoas.	
— Reparo logo nos riscos, nas mossas do meu carro.	
— Acho que as flores alegram uma casa, uma sala, um escritório.	
TOTAL	



Anexo 4

Matriz para uma narrativa

1

Escolha e descreva uma personagem que será o herói da sua história.

Esta personagem poderá ser, por exemplo:

- | | |
|----------------|--------------------|
| — um príncipe | — um jovem soldado |
| — uma princesa | — um marinheiro |
| — um viajante | — um comerciante |
| — um camponês | — um rapazinho |
| — uma rapariga | — uma menina |

2

Imagine o que ela deseja, o que lhe faz falta para ser feliz.

Por exemplo:

- | | |
|-----------------------------|----------------------------------|
| — um casamento de amor | — um tesouro |
| — um talismã | — um remédio |
| — um objecto muito precioso | — qualquer coisa que lhe tiraram |
| — um animal mágico | — alguém que foi raptado |
| — a sabedoria | — um segredo |

3

Conte como o herói recebe conselhos ou informações.

Por exemplo por:

- | | |
|---------------------------|-----------------------|
| — uma fada | — um sonho |
| — um mágico | — um documento antigo |
| — um velho sábio | — um familiar |
| — um animal | — um viajante |
| — uma mensagem misteriosa | — um sábio |

4

Conte como ele parte à aventura.

As modalidades da partida do herói não fazem parte de um quadro de sugestões, já que elas dependem muito da sequência 1-3; o herói pode, conforme o caso, partir ao acaso, aventurando-se numa grande floresta, tornar-se soldado, comerciante, marinheiro, disfarçar-se, ir para o Norte ou para o Sul, utilizar um cavalo, um tapete voador, etc. estes detalhes são deixados à imaginação dos narradores.

(continua)



(continuação)

5

No caminho, o herói encontra um amigo ou uma amiga.

Por exemplo:

- | | |
|----------------------------------|----------------|
| — uma fada | — um soldado |
| — um animal | — um príncipe |
| — um outro aventureiro | — uma rapariga |
| — um criado | — um génio |
| — alguém a quem ele faz um favor | — um velho |

Para a utilização deste quadro, assim como para os outros, os alunos serão estimulados a servirem-se deles livremente e a juntar os elementos que quiserem; assim o herói pode fazer um favor a um animal ou a um velho que é, na realidade, uma fada que o recompensará depois, o servidor (o criado) ou a companheira de aventuras podem ser príncipes ou raparigas/jovens disfarçadas.

6

Imagine as provas ou os obstáculos que o herói tem de ultrapassar no caminho.

Por exemplo:

- | | |
|---|-----------------------------------|
| — tarefas impossíveis ou sobre-humanas | — enigmas, adivinhas |
| — má sorte ou encantamentos | — combates, duelos, lutas |
| — animais hostis | — ladrões, piratas |
| — monstros (dragões, gigantes, etc.) | — mágicos, fadas más, feiticeiras |
| — obstáculos naturais intransponíveis (falésias, abismos, etc.) | — doenças, sofrimentos. |

7

O herói chega ao fim da sua viagem. Descreva o local.

Por exemplo:

- | | |
|----------------------------------|--------------------------|
| — uma ilha | — um templo |
| — um castelo, um palácio | — uma cidade |
| — um país, um reino desconhecido | — uma estalagem |
| — uma floresta | — o cume de uma montanha |
| — uma gruta, um subterrâneo | |

8

É aí que mora o adversário do herói. Imagine-o.

Por exemplo:

- | | |
|--|-----------------------|
| — um rei mau, uma rainha má | — um extraterrestre |
| — um grande bandido, um chefe de ladrões | — um génio |
| — um monstro | — um sábio louco |
| — um diabo | — um gigante, um anão |
| — um feiticeiro, um mágico | — um rival |

(continua)



(continuação)

9

De início o herói é vencido pelo inimigo.

Por exemplo:

- | | |
|------------------------|----------------------------------|
| — ferido | — feito escravo |
| — considerado morto | — enganado, vencido num concurso |
| — feito prisioneiro | — expulso para longe |
| — metamorfoseado | — condenado à morte |
| — vítima de um feitiço | — exposto a um grande perigo. |

10

Conte como é que o amigo do herói o ajuda.

Por exemplo:

- | | |
|------------------------------|-------------------------------|
| — curando-o | — combatendo no seu lugar |
| — libertando-o | — enganando o seu inimigo |
| — dando-lhe um arma | — dando-lhe um objecto mágico |
| — dando-lhe um conselho | — contando-lhe um segredo |
| — libertando-o de um feitiço | — indo procurar ajuda |

11

Conte como é que o herói afronta pela 2.^a vez o seu inimigo, desta vez vitoriosamente e consegue obter o que pretendia.

Esta sequência será inventada livremente, tendo em conta o que foi imaginado nas etapas 2, 8, 9 e 10.

12

O herói regressa a casa, mas é perseguido no caminho pelos aliados do seu inimigo. Conte estas últimas aventuras.

Os aliados do seu inimigo ou os obstáculos podem ser por exemplo:

- | | |
|-------------------------------------|--|
| — irmãos ou irmãs do inimigo | — seres fantásticos |
| — elementos adversos | — perseguidores dispostos de armas mágicas ou secretas |
| — animais | — armadilhas, emboscadas |
| — soldados ou perseguidores armados | — tentações |
| — monstros | |
| — obstáculos naturais | |

13

O fim da história fica ao critério e imaginação dos autores.

J. M. Caré e F. Debyser
 “*Jeu, langage et créativité*, Hachette/Larousse”, 1978
 (traduzido e adaptado)



Anexo 5

A Escala de Harris

(Avaliação de uma conversa orientada)

Pronúncia

5. Poucas marcas de pronúncia estrangeira.
4. Sempre inteligível, apesar de revelar algumas marcas.
3. Dificuldades de pronúncia exigindo grande atenção e conduzindo por vezes a mal entendidos.
2. Muito difícil de compreender por causa da pronúncia. É necessário pedir para repetir.
1. Dificuldades de pronúncia tão graves que o discurso é praticamente incompreensível.

Gramática

5. Poucos ou nenhuns erros de gramática ou de sequência das palavras.
4. Comete alguns erros de gramática e/ou de sequência das palavras, mas que não interferem no sentido.
3. Comete erros frequentes de gramática e de sequência das palavras, podendo alguns interferir no sentido.
2. Tanto a gramática como a sequência das palavras tornam a compreensão difícil. Tem de retomar o discurso ou restringir-se a modelos básicos.
1. Os erros de gramática e de sequência de palavras são tão graves que o discurso é praticamente incompreensível.

Vocabulário

5. Utiliza vocabulário e expressões quase como um falante nativo.
4. Utiliza por vezes termos impróprios e/ou retoma o discurso devido à inadequação lexical.
3. Utiliza muitas vezes termos errados. A conversa é um pouco limitada devido à inadequação do vocabulário.
2. O uso inadequado das palavras e o vocabulário muito limitado tornam a compreensão difícil.
1. As limitações de vocabulário são tão grandes que tornam a conversa praticamente impossível.

Fluência

5. Fala tão fluentemente como um falante nativo.
4. O ritmo é ligeiramente afectado por problemas linguísticos.
3. O ritmo e a fluência são fortemente afectados por problemas linguísticos.
2. Discurso hesitante. Alguns silêncios devido a lacunas linguísticas.
1. O discurso é tão entrecortado e fragmentado que torna a conversa praticamente impossível.

Compreensão

5. Parece compreender sem nenhuma dificuldade.
4. Compreende quase tudo ao ritmo normal, embora, às vezes, seja necessário repetir.
3. Compreende a maior parte do que lhe dizem se o ritmo for mais lento que o normal e com repetições.
2. Tem muitas dificuldades em seguir o que lhe dizem. Mal consegue compreender.
1. Nem sequer consegue compreender o simples discurso convencional.

Christine Tagliante
 “L’Evaluation” (traduzido e adaptado)



Ficha de Avaliação do Módulo

Ficha de Avaliação

Este módulo permitiu-me:

Reforçar os meus pontos de vista sobre...

Não mudar nada em relação a...

Questionar-me sobre...

Mudar o que pensava em relação a...

Mudança dos meus conhecimentos iniciais

Confirmar o que já sabia sobre...

Aprender coisas sobre...

Não aprender nada sobre...

Aprofundar...

Bibliografia Geral

- Abrantes, P. et al. (2001). *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica.
- Abreu, I. et al. (1990). *Ideias e Histórias. Contributos para uma educação participada*. Lisboa: ME/IEE.
- Ainscow, M. (2000). O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula. Comunicação apresentada no Simpósio “Improving the Quality of Education for all”. Cardiff.
- Amor, E. (1997). *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- Ançã, Maria Helena (1998). *Dificuldades de Aprendizagem e Ensino da Língua*. Actas do VIII Encontro das Universidades de Língua Portuguesa. Macau: Centro Cultural da Universidade de Macau.
- Bateson, G. (1989). *Metadiálogos*. Lisboa: Gradiva.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales. Codes sociolinguistiques et contrôle total*. Trad. J. Cl. Chambord. Paris: Éd. Minuit.
- Besse, H. (1987). Langue maternelle, seconde et étrangère. *Le Français aujourd'hui*. 78, 9-15.
- Besse, H., Porquier, R. (1991). *Grammaires et didactiques des langues*. Paris: Crédif- Hatier/Didier.
- Bolton, S. (1987). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Paris: Crédif/Hatier.
- Bonnichon, G. e Martina, D. (1998). *Organiser des parcours diversifiés*. Paris: Éditions Magnard.
- Bouton, C.P. (1977). *O desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Moraes Editores.
- Boyzon-Fradet D. e Chiss, J-L. (dir.) (1997). *Enseigner le Français en classes hétérogènes*. Paris: Nathan.
- Bureau, R. (1988). *Apprentissage et Cultures*. In Bureau, R. e Saivre, D. *Apprentissages et Cultures. Les manières d’apprendre (Colloque de Cerisy)*. Paris: Karthala.
- Cardinet, J. (1988). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Carnoy, M. (1992). *Razões para INVESTIR em Educação Básica*. New York: Unicef.
- Castro Neves, M. e Alves Martins, M. (1994). *Descobrendo a Linguagem Escrita*. Lisboa: Escolar Editora.

- Cavet, C. e Mor, A. (1993). Formação individualizada — Fichas metodológicas. Lisboa: ME/DEB.
- Corder, P.(1980). Que signifient les erreurs des apprenants?, *Langages*, 57, pp. 9-15.
- Corder, P.(1980). Dialectes idiosyncrasiques et analyses d'erreurs, *Langages*, 57, pp. 17-27.
- Corder, P.(1980). La sollicitation de données d'interlangue, *Langages*, 57, pp. 29-37.
- Corder, P.(1980). Post-scriptum, *Langages*, 57, 39-41.
- Cornaire, C. e Germain, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris : Clé International.
- Cortesão, L.; Torres, A. (1983). *Avaliação Pedagógica II. Perspectivas de Sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Cortesão, L.; Torres, A. (1984). *Avaliação Pedagógica I. Insucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Coste, D. (1978). Un Niveau- seuil. In *Ali Bouacha, A., La pédagogie du français langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Crispim, M. L. (1997). *Português, Língua Não Materna e Situações de Aprendizagem*. Actas do Seminário Internacional de *Português como Língua Estrangeira*. Macau: Universidade de Macau.
- Cummins, J. (1995). *O desafio da diversidade cultural e linguística: respostas norte-americanas ao nível da escola secundária*. Comunicação apresentada na conferência “O Ensino do Inglês como Língua Segunda” em Eindhoven, Holanda.
- Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais (2001), ME/DEB.
- Delgado-Martins, R. (1992). Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos. In *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri.
- Diaz-Aguado, M.J. (1992). *Educación y Desarrollo de la Tolerancia*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Diaz-Aguado, M.J. (1995). *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Ediciones Piramide.
- Dickinson, L. e Carver, D. (1981). Autonomie, apprentissage, autodirigé et domaine affective dans l'apprentissage des langues en milieu scolaire, *Etudes de Linguistique Appliquée*.
- Galisson, R. e Coste D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gaonach, D. (1987). *Théories d'apprentissages et acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Crédif-Hatier.



- Gschwind-Holtzer, G. (1990). Libre parcours autour de la notion de français langue seconde. *Bulag*, 16.
- Jolibert, Josette (1991). *Formar crianças leitoras*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Lamy, A. (1984). Mes rendez-vous avec la faute. *Le Français dans le Monde*, 185, pp. 77-83.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (1997). Lisboa: Edições Asa.
- Lewin, K. (1993). *Education and Development. The issues and the evidence*. Sussex: Overseas Development Administration.
- Mackey, W. F. (1992). Langues maternelles, autres langues et langues véhiculaires. *Perspectives*, vol XXII.1, 45-57.
- Meirieu, P. (1990). *Apprendre, oui. Mais comment?*, ESF Editeur: Paris.
- Mialaret, G. (1992). *A Psicopedagogia*. Lisboa: D. Quixote.
- Moirand, S. (1979). *Situations d'écrit*. Paris: Clé International.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Mónica, M.F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ngalasso, M. M. (1992). Le concept de français langue seconde. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 88, 27-38.
- Ouellet, F (1991). *L'Éducation Interculturelle*. Paris: L' Harmattan.
- Ministério da Educação/ DGEBS. Organização Curricular e programas. (vol I).
- Ministério da Educação. Decreto- Lei 6/2001.
- Ministério da Educação. Despacho Normativo 30/2001.
- Pais, A., Monteiro, M. (1996). *Avaliação – uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Perdue, C. (1980). L' analyse des erreurs: un bilan pratique, *Langages*, 57, pp. 87-95.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Porquier, R. (1977). L' analyse des erreurs, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 25.
- Porquier, R., Frauenfelder, U. (1979). Enseignants et apprenants face à l'erreur-ou de l'autre côté du miroir. *Le Français dans le Monde*, 154, pp. 29-36.



- Porquier, R. (1986). Remarques sur les interlangues et leur description, *Etudes de Linguistique Appliquée*, 63.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie différenciée*, Hachette Éducation.
- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001). Conselho da Europa. Lisboa: Edições ASA.
- Regards Pluriels, OXFAM/CNAPD. 1993.
- Richterich, R. e Scherer, N. (1975). *Communication orale et apprentissage des langues*. Paris: Hachette.
- Roldão, M.C. (2001). A Formação como projecto. Do plano mosaico ao currículo como projecto de formação, in Campos, B.P. (org.) *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Santos, Odete (1988). *O Português na Escola Hoje*. Lisboa: Caminho.
- Serafini, M.T. (1986). *Como se faz um trabalho escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Schmeicher, A. et al. (2000). *Educação Intercultural*. Lisboa.
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua. In Adalberto Dias de Carvalho et al. (org.) *Novas Metodologias da Educação*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I. et al. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME/DEB.
- Soares, L. (1999). *Ler na Escola Primária*. Projecto Consolidação dos Sistemas Educativos (adaptado).
- Solla, L. (1997). *Actividades para o desenvolvimento da oralidade*. Projecto Consolidação dos Sistemas Educativos (adaptado).
- Solla, L. (1998). *Planificar e avaliar actividades de aprendizagem*. Projecto Consolidação dos Sistemas Educativos (adaptado).
- Tagliante, C. (1991). *L'Évaluation*. Paris: Clé International.
- Tagliante, C. (1994). *La Classe de langue*. Paris: Clé International.
- Vázquez, G. (1999). *Errores? Sin falta!* Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- Viallet, F. e Maisonneuve, P. (1981). *80 fiches d'évaluation pour la formation et l'enseignement*. Paris: Les Editions d'organisation.
- Vigner, G. (1979). *Lire: du texte au sens*. Clé International: Paris.
- Vigner, G. (1992). Le français langue de scolarisation. *Etudes de Linguistique Appliquée*. 88, 39-54.
- Vogel, K. (1995). *L'Interlangue — la langue de l'apprenant*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.





acime

Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

ACIME — Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

Praça Carlos Alberto, 71 — 4050-440 PORTO
Telefone: +351 222 046 110 • Fax: +351 222 046 119
e-mail: acime@acime.gov.pt

Rua Álvaro Coutinho, 14 — 1150-025 LISBOA
Telefone: +351 218 106 100 • Fax: +351 218 106 117
e-mail: acime@acime.gov.pt



PRESIDÊNCIA DO
CONSELHO DE MINISTROS