

Universidade da Beira Interior

MESTRADO EM LETRAS

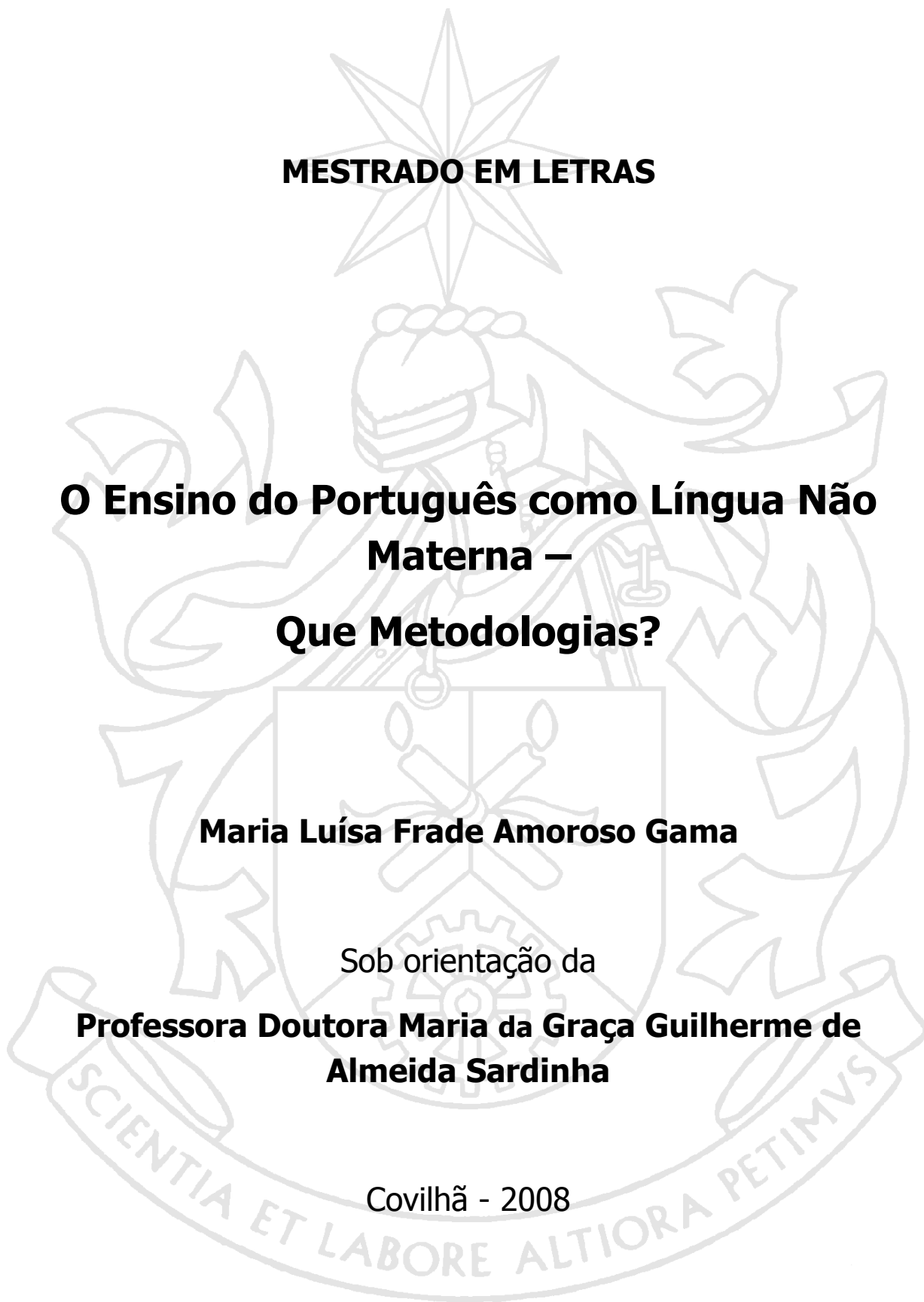
**O Ensino do Português como Língua Não
Materna –
Que Metodologias?**

Maria Luísa Frade Amoroso Gama

Sob orientação da

**Professora Doutora Maria da Graça Guilherme de
Almeida Sardinha**

Covilhã - 2008



Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade da Beira Interior para obtenção do grau de Mestre em Letras – Estudos Artísticos, Culturais, Linguísticos e Literários.

ORIENTADORA:

Prof^a. Doutora Maria da Graça Sardinha

2008

Agradecimentos

A concretização deste projecto apenas foi possível graças a todo um conjunto de factores físicos e humanos, que não posso deixar de referir.

Assim, quero expressar o meu bem-haja aos alunos e colegas do Agrupamento de Escolas da Sertã que permitiram a realização das actividades aqui descritas, bem como a disponibilização de dados concretos.

Quero também agradecer, de forma muito especial, a Professora Doutora Maria da Graça Sardinha pela sua disponibilidade, amizade, apoio, rigor e sentido crítico na elaboração deste estudo.

Deixo ainda um agradecimento muito terno ao Pedro, ao Diogo e à Lara pela paciência demonstrada e pelo seu apoio incondicional, sem os quais não me teria sido possível a concretização deste projecto pessoal.

Resumo

Assistimos neste momento na Escola Portuguesa a um fenómeno crescente de afluência de um público cada vez mais heterogéneo do ponto de vista linguístico.

Perante este facto, urge preparar a Escola para a Multiculturalidade, tendo em conta tal realidade na preparação de conteúdos e de aulas, uma vez que os alunos não têm todos, o Português como Língua Materna.

O presente estudo assenta em duas vertentes, sendo uma de cariz mais teórico e a outra de ordem prática, com base no trabalho desenvolvido com alunos de Português Língua não Materna.

São apresentadas sugestões de actividades e análise de resultados demonstrados pelos alunos que encaram a Língua Portuguesa como Língua Segunda.

Palavras-chave: Multiculturalismo, integração, multicompetências, bilinguismo, literacia, competência leitora, leitura, escrita e oralidade.

Résumé

Nous assistons, en ce moment, à un phénomène croissant de grande affluence d'un public de plus en plus hétérogène, du point de vue linguistique, dans les écoles portugaises.

Face à cette réalité, il est donc urgent de préparer une école multiculturelle qui tienne compte de ce fait pendant la préparation des cours et la sélection des sujets, puisque les élèves n'ont pas tous le portugais comme Langue Maternelle.

L'étude ici présente, se centre sur deux différentes voies, l'une théorique et l'autre d'un ordre plus pratique, basée sur le travail effectué avec les élèves dont le portugais n'est pas leur Langue Maternelle.

Nous suggérons quelques activités et présentons l'analyse des résultats obtenus par les élèves qui voient la langue portugaise comme une deuxième langue.

Mots-clés: Multiculturalisme, intégration, multi compétences, bilinguisme, alphabétisme, compétence lectrice, lecture, écriture et oralité.

Índice

1 – Introdução.....	1
1.1 – Problemática	1
2 – Breve resenha acerca dos Manuais.....	4
3 – Pertinência do Estudo	8
4 – Definição de Termos.....	10
5 – Capítulo I – Quadro Teórico	12
5.1 – Aculturação	12
5.2 – Políticas Educativas Multiculturais	14
5.3 – Bilinguismo	18
5.4 – Interferência Linguística	20
6- Capítulo II – Linguagem, Literacia e Cognição	23
6.1 – Desenvolvimento da Linguagem	24
6.2 – Literacia e Ensino das Línguas	26
6.3 – A importância das TIC na Literacia.....	33
6.4 – O Professor numa Escola Multicultural.....	35
6.5 – O que é ser Reflexivo?	41
6.5.1 – Que alunos nos procuram?	42
6.5.2 – Que Planificação para as aulas de PLNM?.....	44
6.6 – A Importância do desenvolvimento da Cognição	46
6.6.1 – A Didáctica Cognitiva	46
7- Capítulo III – Modelos de Leitura e de Escrita.....	51
7.1 – Perspectivas Tradicionais sobre a Leitura e a sua Aprendizagem.....	51
7.2 – Perspectivas Tradicionais sobre a Escrita e a sua Aprendizagem	53
7.3 – Perspectivas Sociais da Escrita	54
7.4 – A compreensão Leitora em Língua Estrangeira	56
8- Capítulo IV – O Ser Humano no contexto das Narrativas	61
8.1 – Narrativa e Compreensão.....	64
8.2 – A Literatura Infantil e o Desenvolvimento de uma Consciência Intercultural	65

8.2.1 – Abordagem simples de Termos Complexos	67
8.2.2 – A Literatura Infantil e Juvenil – Instrumento	
Intercultural	69
9 – Capítulo V – O Estudo.....	71
9.1 – Descrição do Estudo	71
9.2 – A Escola	72
9.3 – Os Alunos	73
9.4 – As Actividades	78
9.4.1 – Apresentação e Justificação	78
9.4.2 – Procedimentos	78
9.5 – Actividade de Produção de Texto e respectiva Revisão.....	83
9.5.1– O Sub-processo de Revisão	84
9.5.1.1 – Correção dos Erros	84
9.5.1.2 – Revisão	84
9.5.2– Análise dos textos produzidos	85
9.6 – Actividades de Apoio ao Texto Escrito	88
9.6.1 – Construção de Glossários	88
9.6.2 – Reforço Constante do Contacto com as Palavras	89
9.6.3 – Elaboração de Listas de Ocorrências	92
9.7 – Desenvolvimento da Competência Leitora	92
9.8 – Actividades Diversificadas	95
9.9 – O Conto	99
9.9.1 – Actividade: Conto com Música	100
9.9.2 – Actividade: Aprender Cantando	101
10 – Nota Conclusiva.....	102
11 – Bibliografia	105
Outra Bibliografia	115

Anexos

Índice de Anexos

1 – Decreto-Lei nº 6/2001	A 1
2 – Manual – Aprender Português 1	A 2
3 – Manual – Aprender Português 1 – Caderno de exercícios	A 3
4 – Manual – Falas Português?	A 4
5 – Manual – Falas Português? – Caderno de exercícios.....	A 5
6 – Teste para alunos de LPNM do Ministério da Educação.....	A 6
7– Ficha de Trabalho – <u>Como se chama?</u>	A 7
8– Ficha de Trabalho – <u>Como se chama?</u>	A 7
9– Ficha de Trabalho – <u>Momentos do dia</u>	A 8
10 – Ficha de Trabalho – <u>Bom Dia! Boa Tarde! Boa Noite!</u>	A 9
11 – Grelha de Correção.....	A 10
12 – Ficha de Trabalho – <u>A Escola</u>	A 11
13 – Ficha de Trabalho – <u>Estar ...</u>	A 12
14 – Ficha de Trabalho – <u>As Profissões</u>	A 13
15 – Ficha de Trabalho – <u>A Alimentação</u>	A 14
16 – Ficha de Trabalho – <u>As refeições</u>	A 15
17 – Ficha de Trabalho – <u>Adivinhas</u>	A 16
18 – A Nau Catrineta	A 17
19 –A Bela Infanta	A 18
20 –Le Chaperon Rouge	A 19
21– O Capuchinho Vermelho	A 20
22 –Little Red Riding Hood	A 21
23 – Caperucita Roja	A 22
24 –À La Claire Fontaine	A 23
25 – Na Fonte Clara	A 24
26 –At the Clear Fountain	A 25

Índice de Quadros

1 – Recolha do número de alunos de PLNM na zona Centro	Quadro 1
2 – Alfabetização e Literacia	Quadro 2
3 – Oralidade/Escrita	Quadro 3
4 – Conceção da Aprendizagem na Didáctica das Línguas e na Psicologia Cognitiva	Quadro 4

I – Introdução

1.1- Problemática

O trabalho apresentado insere-se no âmbito da **Educação Multicultural**. Numa zona do Interior, onde as crianças se habituaram a conviver na escola e no bairro onde vivem com outras crianças pertencentes a outras culturas (outros povos), caberá certamente à Escola desenvolver um trabalho capaz de promover a **socialização** das crianças que chegam, bem como de tentar harmonizar o convívio daquelas com as que já aqui habitam.

Mas será que a Escola está preparada para acolher essas crianças?

Leite e Rodrigues (2000), (citado por Balsa, 2006) dizem-nos que

Numa sociedade onde se assiste ao fenómeno da **globalização** e à **mobilidade** das populações, exige-se uma escola seja capaz de **recontextualizar** os seus **conteúdos e as suas estratégias de Ensino**, de forma a reconhecer e a **valorizar a diversidade cultural**.

(Leite e Rodrigues, 2000 cit. Balsa, 2006:231)

Apesar da Legislação emanada no sentido de **respeitar e valorizar a diversidade** dos sujeitos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções, apenas citaremos o Decreto-Lei nº6/2001 (Anexo 1), onde é já claramente notória uma preocupação com os jovens que frequentam o sistema de Ensino Português, mas cuja Língua Materna não é o Português.

Aqui são, portanto, especificadas as actividades curriculares no âmbito do Português como Língua Segunda.

No sentido de nos informarmos acerca do número destes jovens que frequentam as nossas escolas, solicitámos um Fax que, apesar de pertencer ao ano lectivo transacto é revelador e merece ser analisado, pois a par do número de alunos estão as escolas onde se encontram e estão também assinalados os projectos que aquelas desenvolvem.

No ano imediatamente anterior, duzentos e setenta e dois alunos frequentaram a escola portuguesa, na chamada Zona Centro do nosso país.

Na Beira Interior, apenas são referenciadas quatro escolas, totalizando só nestas, vinte e cinco alunos de Português Língua não Materna.

Português Língua Não Materna								
	Agrupamento de escolas	Total	Ciclo	Dos 6 -10 anos	Dos 11 - 15 anos	Dos 16 - 18 anos	Nacionalidades	Projectos
2	Agrupamento de Escolas de Idanha-a- Nova	12	3CEB	8	3	1	Ucrânia=3; Roménia=2; Índia =2; Equador; Inglaterra; S. Tomé	-
3	Agrupamento de Escolas de Esgueira	4	2CEB	-	4	-	Letónia; Ucrânia; Guiné-Bissau; Angola	-
4	Escola Secundária D.Dinis Coimbra	3	-	-	1	2	Ucrânia	-
6	Agrupamento de Escolas Grão Vasco, Viseu	14	2CEB 3CEB	3	10	1	China=4; Alemanha; Ucrânia=7; Roménia; Bulgária	Deram continuidade ao Projecto SIQE (DGIDC)
8	Agrupamento de Escolas de Aradas, Aveiro	13	1CEB	2	10	1	Rússia; Ucrânia; Brasil; S. Tomé; Angola	-
9	Agrupamento de Escolas de Batalha	30		22	8	-	Ucrânia=12; Brasil=9; Roménia=4; Moldávia=2; Cabo Verde; França	-
10	Agrupamento de Escolas Dr. Daniel De Matos, Vila Nova de Poiares, Coimbra	4	1CEB 2CEB	1	3	-	Reino Unido; Holanda; França=2	Plano Nacional de Leitura; oficina de Leitura e Escrita ...
11	Agrupamento de Escolas de Lousã Coimbra	39		15	22	-	Inglaterra; Brasil; Marrocos; Angola; Alemanha; Ucrânia; Luxemburgo; França; Índia; Nepal; S. Tomé	“Pintar um sorriso no Futuro”; materiais feitos do Manual “ Português XXI (Lidel) ...

14	ES c/3º Ciclo Mealhada	2		-	2		Moldávia; Ucrânia	-
16	Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha	10	1CEB 3CEB	4	5	1	Brasil=2; Cabo Verde; Lituânia; Moldávia; Suíça=2; Ucrânia=3	Há acompanhamento por parte de um Professor
17	Agrupamento de Escolas de Ovar	22	2CEB 3CEB	6	14	-	Ucrânia=6; Venezuela; Roménia=3; Rússia=4; França; Cazaquistão; Alemanha; Reino Unido; Portugal	Visitas a locais referidos na Literatura; leitura recreativa; encontros com escritores ...
18	Agrº Cordinha	12	1CEB 2CEB 3CEB	3	8	1	África do Sul=3; Holanda=2; Bélgica=2; Alemanha=2; Escócia; Portugal=2	Plano Nacional de Leitura
21	ES c/3º Ciclo de Oliveira do Hospital	1	3CEB	-	1	-	Inglaterra	-
24	Agrupamento de Escolas da Branca Aveiro	2	1CEB 3CEB	1	1	-	Rússia; França	Jornal Voz activa
25	Agrupamento de Escolas da Sertã	2	2CEB 3CEB	1	1	-	Alemanha	-
26	Agrupamento de Escolas de Avelar	9	1CEB 2CEB 3CEB	3	6	-	Ucrânia=3; Roménia=3; França; Filipinas; Colômbia	Oficina de Leitura e de Escrita; Clube "Palavra"; Oficina de Teatro...
27	ES Dr. Mário Sacramento	5	3CEB	-	5	-	Rússia=2; Ucrânia=2; China	PORTOS – Português para Todos
28	Agrº Pampilhosa do Botão	7	2CEB 3CEB	2	4	1	Ucrânia=4; Moldávia=3	-
29	Agrupamento de Escolas de Vila Velha de Ródão	1	1CEB	1	-	-	Holanda	Pais frequentam alfabetização/ Recorrente
30	Agrº Vilarinho do Bairro	2	2CEB 3CEB	1	1	-	Venezuela	-
31	Agrº Góis	16	1CEB 2CEB 3CEB	9	5	2	Inglaterra=6; Holanda=3; França=2; Austrália; Alemanha; Grã-Bretanha; Portugal=2	-
32	Agrº Dr. Correia Mateus	62	1CEB 2CEB 3CEB	20	40	2	Ucrânia=24; França=8; Cabo Verde=7; Roménia; Rússia=3; Honduras; Moldávia; Rep.Checa; Cuba=1; Brasil=13	Girls Get In.

Quadro 1- Recolha dos alunos de LPNM.

Conforme dados disponibilizados através da recolha de dados efectuada, por e-mail, telefone e fax em Janeiro e Março de 2007. DREC/DSP – Básico – Mar./2007

Neste âmbito, a Escola necessita de professores formados em Língua Materna, conhecedores de **modelos e métodos** que validem tais práticas.

A par disso, os materiais existentes também não abundam, o que exige alguma imaginação, mas sobretudo conhecimentos.

Em nossa opinião, os manuais existentes para o efeito, apresentam ausência de um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade de cada **meio**, de cada **contexto escolar**, de cada **realidade** a fim que se possam adequar os diferentes textos às circunstâncias, especificidades e níveis de desenvolvimento de cada aluno.

Porém o **manual** é sempre **necessário**. Como texto regulador que é, implica, ainda assim, uma sequência temporal que impõe um fio condutor às nossas práticas. É, isso sim, saber ir mais além na escolha de outros textos, que todo o professor deve ser capaz. Dionísio (cit. Sardinha, 2007), apela para esse cenário, o do manual, como um espaço de Liberdade que cabe ao Professor saber gerir.

Os manuais que sustentam a nossa prática (Anexos 2,3,4,5) enquanto professores de alunos que aprendem Português como Língua não Materna, apresentam algumas especificidades que passamos a apresentar.

2- Breve resenha acerca dos manuais.

- **Bacelar**, Luísa e **Junqueira**, Sónia. Falas Português? Iniciação ao Português Língua não Materna Níveis A1- A2 Juvenil; Caderno de exercícios. Porto: Porto Editora, 2007.

Esta bateria de materiais é constituída por um manual, um caderno de exercícios e um CD áudio de apoio que abrange os diálogos e exercícios orais do manual. Todos os conteúdos nele abordados estão de acordo com o Quadro

Europeu de Referência para as Línguas. Visualmente, apresenta grande qualidade gráfica, sendo cromaticamente atractivo.

A imagem tem um papel preponderante e aparece sempre associada à palavra proporcionando sempre um espaço para a aplicação de conhecimentos adquiridos, facilitando o processo de escrita/aplicação dos conteúdos adquiridos.

Aborda temas de carácter funcional que permitem ao aprendente a aquisição de vocabulário útil ao seu quotidiano. O aspecto lúdico é contemplado, nomeadamente através de pequenas anedotas/adivinhas.

Orienta as actividades para a escrita mas também para a oralidade, o que nos parece bastante importante, dado o público a que se destina. É deveras um manual pensado para alunos de PLNM, de faixa etária baixa.

O Funcionamento da Língua apresenta-se incorporado nos temas apresentados, de forma pertinente e sucinta. Apresenta também rigor na correspondência das imagens com o texto.

A vertente cívica é também contemplada, uma vez que apresenta alusões/actividades envolvendo personagens multiraciais.

• **Oliveira**, Carla et al. Aprender Português 1 - Curso Inicial de Língua Portuguesa para Estrangeiros; Caderno de exercícios. Lisboa: Texto Editora, 2007.

Tal como o manual anteriormente apresentado, este também apresenta recursos semelhantes àquele: um manual, um caderno de exercícios e um CD áudio de apoio aos textos do manual.

Como se pode verificar, ambos os manuais nos quais nos temos baseado ao longo das aulas de PLNM, são relativamente recentes, o que corrobora a nossa afirmação quando dizemos que pouco se tem feito no sentido de adequar o currículo/materiais a estes alunos, mas que verificamos cada vez mais uma crescente preocupação nesse sentido.

É, em nosso entender um manual que apresenta um carácter mais compacto do que o anterior, no que diz respeito ao seu aspecto visual, já que o recurso à imagem associada ao texto é bastante reduzido.

Embora elaborado de acordo com o quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e, daí retiramos toda a sua precisão, não nos parece adequado a crianças de faixa etária mais baixa.

Oferece um vasto leque de exercícios de aplicação de conhecimentos e privilegia os processos de escrita. A oralidade é trabalhada em grande parte com a ajuda do CD, que acompanha e complementa o manual, dando grande predominância às actividades de audição e sucessiva repetição dos conteúdos, bem como exercícios de fonética destinados a aperfeiçoar a dicção.

O vocabulário funcional é aqui a preocupação que nos parece ter tido maior ênfase, sendo abordado aquele que faz parte do quotidiano e das situações que lhe são inerentes. Fomenta a interacção, uma vez que os textos têm, na sua grande maioria o formato de diálogo.

O Funcionamento da Língua é tratado aqui de uma forma mais exaustiva e mais rigorosa do que no manual anteriormente analisado, o que nos leva a dizer que este manual se destinará melhor a uma faixa etária superior, talvez mesmo adultos de PLNM.

É um manual que, embora não seja muito rico em ilustrações, revela a preocupação de se encontrarem de acordo com os textos que ilustram. Apresenta actividades e textos diversificados

Deste modo, após esta breve análise aos manuais, cabe nesta parte um comentário acerca dos materiais que utilizámos. A nossa escolha recaiu sobre a utilização de **textos autênticos** e **fichas de trabalho** que construímos e que na descrição do estudo se encontram analisados, uma vez que alicerçam a nossa prática, no nosso quotidiano.

Ao seleccionarmos estes materiais tivemos em conta os suportes da chamada **Literacia**, que no quadro seguinte é exposto por Ferrão.

Quadro 2 - Alfabetização e Literacia

Alfabetização	Literacia
Suportes Livro Manual	Suportes "Homem" Livro Materiais sociais Cartazes Jornais Publicidades Ecrã da TV Ecrã do computador Mundo
Situação Pedagógica	Situação Quotidiana (Inclui a pedagógica)

Operações Linearizar Decifrar	Operações Linearizar Decifrar Deslinearizar Associar Relacionar Contextualizar Sintetizar
Linguagens Verbal Escrita	Linguagens Verbal Escrita Oral Não verbal Icónicas Digitais Tecnológicas Científicas Multimodais
Processo Semasiológico Processos ascendentes Progressão	Processo Onomasiológico Processos interactivos Ausência de Progressão

3- Pertinência do Estudo

Sabendo, à partida, que esta dissertação apresenta um carácter específico porque exercemos uma prática onde as directrizes não abundam, na chamada Zona do Pinhal no Interior do país, trilhamos caminhos que, frequentemente, sentimos algo movediços. Todavia, no sentido de encontrarmos respostas para as nossas angústias, elaborámos a investigação que a seguir se apresenta e cujos objectivos que a alicerçam são os seguintes:

- 1- Reflectir acerca das **metodologias** específicas para o ensino do **Português como Língua Não Materna.**

- 2- Construir uma síntese acerca de **modelos de aprendizagem da escrita e da leitura**.
- 3- Apresentar, interpretar e reflectir sobre os dados de vária ordem relativos ao **número de alunos** oriundos dos diversos países que frequentaram as escolas no ano transacto.
- 4- Privilegiar a importância do **desenvolvimento da consciência metalinguística** na aprendizagem do Português como Língua Não Materna em contexto pedagógico, o que implica uma **mudança de paradigma**, perante esta **diversidade linguística e multicultural**.
- 5- Propor alguns passos, que, em nossa opinião, deverão ser tidos em conta quando se **planificam** as aulas de Português Língua Não Materna.
- 6- Desenvolver **estratégias** que permitam partir sempre dos conhecimentos dos alunos, que em simultâneo vão adquirindo **conhecimentos linguísticos e culturais**, permitindo-lhes que, de uma forma reflexiva, possam **comunicar** de forma oral e escrita, na língua que se propõem aprender, o Português, neste caso.

Todo o material utilizado, seleccionado ou elaborado para o efeito, teve em conta o teste emanado do Ministério da Educação que, em nossa opinião, se apresenta algo redutor e bastante simplista (Anexo 6). Os textos, que aliam sempre a imagem à escrita, parecem não ter em conta a diversidade cultural, bem como a fase etária e as respectivas aprendizagens que a estas correspondem.

Defendemos que a aprendizagem deve ser levada a cabo tendo em conta o conceito das aprendizagens significativas de Ausubel, em que o aluno é visto sempre como portador de saber.

Seguidamente, propomo-nos proceder à definição de alguns termos que ao longo desta dissertação irão aparecer quer como palavras-chave de modelos ou métodos, quer como elementos de alguns conceitos.

4 - Definição de Termos

Língua Materna: L1 – é a língua em que, mais ou menos até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que depois vai reestruturando e desenvolvendo em direcção à gramática dos adultos da comunidade em que está inserida.

Língua não Materna: L2 – cobre todas as outras situações, embora seja difícil estabelecer fronteiras.

Assim, por sua vez, podemos dividir a Língua não Materna em dois grupos:

Língua Segunda: LS – é uma língua não materna dentro de fronteiras territoriais que tem uma função reconhecida, por exemplo, como língua oficial, sendo também a língua, ou umas das línguas da escola.

- É o caso da Língua Portuguesa nos PALOP e em Timor, que embora não seja a língua materna para a maior parte da população, é requerida a muitos cidadãos que têm que a adquirir nalguma fase do seu desenvolvimento.

Língua Estrangeira: LE – é a língua aprendida e usada em espaços onde ela não tem qualquer estatuto sócio-político.

- É o que se verifica com a aprendizagem do português por estudantes em escolas estrangeiras.

Intercompreensão: é a capacidade que qualquer indivíduo tem de aceder ao significado de novos dados verbais, através da promoção de estratégias de descodificação baseadas no conhecimento que tem da sua língua materna, das línguas já estudadas ou com as quais já contactou.

Multicompetências: é o conjunto de competências gerais que através da Língua e sua aprendizagem implica a realização de acções quer como indivíduos, quer como actores sociais.

Bilinguismo: é o termo que define a habilidade que um indivíduo revela ao comunicar em duas línguas, sendo que uma pode prevalecer sobre a outra.

5 – Capítulo I – Quadro Teórico

Neste capítulo tentaremos construir um quadro teórico, cuja composição remete para modelos, métodos e conceitos que fazem parte da revisão da Literatura acerca do tema.

5.1 - Aculturação

A União Europeia tem investido no sentido de proporcionar a todos os seus residentes, sem olhar às suas origens, igualdade de oportunidades, tendo como ponto de partida o documento dos Direitos Humanos.

Deste modo, cada membro da União Europeia entende a integração como sendo um processo bilateral de adaptação do imigrante e do país de acolhimento.

A integração dos grupos com culturas diferentes é denominada aculturação, NETO (2004:24) (cit. Pereira, 2004) e pressupõe dois modelos:

- ◆ Modelo Unicultural: em que os valores e hábitos estrangeiros são ignorados para serem adoptados os comportamentos e atitudes da sociedade dominante.

- ◆ Modelos multilineares: que pressupõem um conjunto indiferenciado de formas de integração.

A aculturação manifesta-se em todos os momentos do quotidiano: na sociedade, no trabalho, na escola. Após vários estudos, conclui-se que de todas as estratégias experimentadas, a que obtém melhores resultados é a integração, em detrimento da marginalização, assimilação e separação. Deste modo, todas as políticas que defendem a integração devem ser apoiadas.

Embora o custo do investimento no sector da Educação seja elevado, os resultados revelar-se-ão compensadores desde que o seu resultado não seja a segregação ou a marginalização (NETO, 2004) (cit. Pereira, 2004).

Sendo Portugal um membro da União Europeia e país de acolhimento, tem sido sujeito a grandes mudanças nas últimas décadas. Neste âmbito, Horta (2004) aponta quatro períodos nas políticas de integração:

◆ 1974 a 1990 – política de "laissez-faire" – em que não se deu nenhuma relevância/decisão à questão da integração de imigrantes;

◆ 1990 a 1994 – política integracionista/assimilacionista – em que, apesar da adopção de um conjunto de medidas que visava a integração, eram esperadas alterações de atitudes/comportamentos/modo de vida dos imigrantes;

◆ 1995 a princípios do século XXI – política integracionista/pluralista – em que se destacou a criação de novas medidas e mecanismos institucionais – a saber, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas – que reconhece os direitos de Cidadania e integração dos imigrantes;

◆ A partir de 2001 – política de integração – que privilegia a regularização e legalização dos imigrantes e o reconhecimento da cidadania como direito e como prática cívica, no respeito da diferença.

No espaço europeu o número de imigrantes que pretendem estabelecer-se tem vindo a aumentar, tendo-se verificado este fenómeno também em Portugal, o que contribuiu para que, politicamente fosse reconhecido como um país de imigração.

5.2-Políticas Educativas Multiculturais

Os modelos de política multicultural – Assimilacionismo, Integracionismo, Pluralismo Multicultural e Integracionismo – correspondem a múltiplas formas de entender a Educação das minorias culturais e étnicas e subentendem diferentes significados de igualdade de oportunidades.

Assimilacionismo:

Trata-se da primeira etapa do **Multiculturalismo** e aposta ainda na **monoculturalidade**. É um processo social que conduz à eliminação das barreiras culturais entre populações que pertencem a minorias e à própria maioria.

Neste processo, pretende-se dos indivíduos das minorias étnicas que adquiram os traços culturais do grupo dominante, custando-lhes muitas vezes, o afastamento da sua cultura materna.

A Escola/Currículo estão centrados nos padrões de cultura dominante e os aspectos culturais maternos não são contemplados porque se pressupõe que os alunos se integrem melhor na sociedade de acolhimento se, se submeterem a uma imersão total e imediata na cultura e na língua de acolhimento.

Este modelo, incapaz de integrar os grupos minoritários quer a nível económico quer social, oferecia reduzidas igualdades de oportunidades educativas, uma vez que o currículo escolar se dirigia apenas ao grupo maioritário.

Durante longos tempos, a atitude dos professores foi de incontestada adesão a este modelo **monocultural** e **etnocêntrico**. Quando os alunos das minorias étnicas revelavam insucesso escolar, este era atribuído a dificuldades linguísticas, cognitivas ou desajustamentos culturais, sem questionar o modo

como estava organizado o currículo ou como a escola respondia às necessidades destes alunos (Cardoso, 1995).

Integracionismo:

Este modelo defende uma escola em que as minorias têm a liberdade para afirmar a sua própria identidade cultural sem entrar em conflito com a identidade cultural do grupo dominante. Trata-se de um pluralismo amenizado, que se expressa apenas na dimensão cultural.

Esta integração cultural resume-se apenas à aceitação dos aspectos da cultura da minoria que sejam ajustáveis à cultura dominante, rejeitando os aspectos dessa cultura que possam de qualquer maneira ameaçar a cultura dominante.

Os defensores do integracionismo promovem o conhecimento e o **respeito pelas diferenças culturais** para combater os preconceitos e promover o **auto conceito e a auto-estima** dos alunos da minoria étnica.

Este modelo originou algumas alterações no discurso político que passou a recomendar práticas educacionais multiculturais. Em consequência, os currículos passaram a contemplar conteúdos relativos à diversidade cultural com o intuito de minimizar a relação de superioridade cultural da maioria.

Dos professores, perante este modelo, era esperado que adquirissem conhecimentos sobre a diversidade cultural dos seus alunos e que implementassem actividades que respeitassem e abrangessem a multiplicidade cultural.

Pluralismo Multicultural:

Este modelo contempla a coexistência das culturas dos diversos grupos étnicos presentes na sociedade. Entende-se por **sociedade pluralista**, aquela em que os indivíduos mantêm a sua identidade cultural.

Desta forma, os indivíduos de todas as etnias teriam a mesma possibilidade de ascender/ participar na vida social e cultural diferente da sua.

O modelo cultural pluralista associa o conceito de **multiculturalidade** e de **educação multicultural**. Neste sentido, a escola pode assumir duas posições diferentes. A primeira preconiza um currículo de carácter étnico e a segunda apoia-se no desenvolvimento da igualdade de oportunidades das minorias, contemplando os seguintes objectivos:

- Aquisição de conhecimentos e competências necessárias à participação cívica e à adesão aos ideais democráticos de igualdade, justiça e liberdade;
- Afirmação/preservação dos aspectos mais importantes da cultura materna do indivíduo.

A Educação multicultural pretende envolver a escola e os factores exteriores a esta. Defende o pluralismo, logo o ajustamento dos currículos escolares e respectivas estratégias às minorias étnicas (Villas-Boas, 2001). A tónica desta Educação é posta na **valorização** cultural de todas as raças.

Desta forma, o Multiculturalismo só pode ser implementado nas escolas se forem observados os seguintes aspectos:

- Trabalho em equipa;
- Adaptação do currículo à cultura materna dos alunos;
- Adequação dos materiais educativos à valorização da cultura materna das minorias;
- Implementação de actividades com vista à promoção da auto-estima.

Interculturalismo:

Bonal (2000) declara que a afirmação de cada cultura, em contacto com outras, enriquece-se e, deste modo, contribui para a construção de uma cultura universal constituindo um património que a todos pertence. Assim, a educação escolar respeita e desenvolve todas as culturas em coexistência.

Assim, numa sociedade democrática, torna-se imperioso o ajustamento das instituições educativas à diversidade cultural. Apresentamos de seguida as possíveis respostas a este ajustamento:

- Adição de conteúdos étnicos aos programas;
- Sublinhar os contributos da adaptação dos grupos minoritários para o património nacional, com vista ao desenvolvimento da auto-estima;
- Introdução no ensino de níveis de trabalho compensatórios das privações culturais;
- Educação bilingue.

A melhor forma da escola lidar com a diversidade cultural é através do pluralismo, pondo em valor no currículo, de forma equitativa todas as culturas presentes.

A preocupação principal deste modelo passa pelo reconhecimento que a multiculturalidade veio acabar com a homogeneidade no sistema educativo e encarar esse facto como uma grande fonte de riqueza pedagógica. Assim, era indispensável proceder a

- Alteração dos conhecimentos a transmitir, nomeadamente na abordagem da História e Geografia, numa perspectiva menos etnocêntrica;

- Ênfase da comunicação como aceitação e valorização daquele que é diferente;
- Construção de novos modelos educativos que ofereçam igualdade de oportunidades e na aceitação/compreensão da diversidade cultural.

Martins (2000:176), (cit. Pereira, 2004), afirma que

a educação será intercultural desde que se potencialize a inter-relação entre as pessoas de distintas culturas e origens sociais, ... a educação intercultural implica um enfoque intercultural da educação, isto é, uma pedagogia intercultural ... que possa incidir na cultura e formação pessoal e social dos indivíduos.

É evidente que todos estes modelos apresentam aspectos positivos e outros menos, cabe às instituições escolares discernir e aplicar aqueles que irão favorecer a integração dos alunos de Língua Portuguesa Não Materna, respeitando as suas diferenças, encarando-as como um factor de enriquecimento do processo de ensino/aprendizagem e não como um entrave à aprendizagem e integração dos grupos minoritários.

É neste sentido que temos orientado o nosso trabalho, seleccionando estratégias e actividades que se sirvam os propósitos de uma Educação Multicultural.

5.3 – Bilinguismo

Ser bilingue na nossa sociedade revelou-se ser uma mais-valia para o indivíduo. Numa sociedade multicultural crescente, dominar línguas diferentes permite interagir e aceder a outros níveis de cultura. Assim sendo, ser bilingue eleva a auto-estima e faz bem ao ego.

Lambert distingue dois tipos de bilinguismo que se diferenciam pela predominância de uma das línguas ou equivalência do peso entre elas.

O **bilinguismo aditivo** as duas línguas, materna e não materna, são usadas com a mesma proficiência, já que os falantes estão integrados nas comunidades de proveniência e de acolhimento. O **bilinguismo substractivo** existe uma menor proficiência numa das línguas.

Ainda que sejam conhecidas várias teorias acerca da aprendizagem de uma segunda língua, é indispensável considerar as condições individuais e os contextos de aprendizagem do aprendente. Sendo a língua um aspecto cultural, impõe-se uma estreita relação entre a comunidade de origem e a de acolhimento, para facultar uma boa aprendizagem da segunda língua.

Schumann (1985) (cit. Sardinha, 2008) escreve a este propósito que a aprendizagem de uma segunda língua depende directamente do grau de integração do aprendente. Assim, a aprendizagem será tanto melhor quanto maior for a integração do aluno na comunidade de acolhimento. Da interacção entre as duas comunidades resulta um estímulo para a aprendizagem da língua.

Krashen e Terrell (1983) (cit. Sardinha, 2008) afirmam que ensinar uma segunda língua pressupõe uma abordagem o mais natural possível, existindo no espaço aula actividades concentradas na comunicação. Este processo implica que o aluno adquira primeiro a compreensão linguística – ouvir, depois a competência a produção linguística – falar. A produção escrita deverá consistir num acto voluntário por parte do aprendente. A aquisição e aprendizagem da língua deverão ser feitas num ambiente propício para que a interiorização da mesma seja de qualidade.

A **multicompetência linguística** é mais fácil em aprendentes de tenra idade, no entanto, crianças mais velhas podem aprender segundas línguas, tanto em contextos naturais como de instrução. Para além do factor idade que pode influenciar a aquisição da multicompetência linguística, os métodos usados no processo serão de importância não menos inferior.

O professor deverá ser cuidadoso na elaboração da sua planificação, tendo em conta todos os conhecimentos prévios do aprendente e as circunstâncias que o levam a encontrar-se neste processo de aprendizagem. O bom conhecimento da língua será essencial para a qualidade das aulas dadas, no entanto, não será suficiente, por vezes os métodos pouco eficazes resultam no insucesso das aprendizagens.

5.4 - Interferência Linguística

Weinreich (1953) (cit. Azevedo, 2000) entende por Interferência Linguística "aqueles exemplos de desvio da norma de cada língua que decorre do discurso de bilingues, como resultado da sua familiaridade com mais de uma língua". Desta forma, qualquer uma das línguas irá a qualquer momento influenciar a outra, sendo difícil saber a que nível se produzirá a influência e sob que aspecto incidirá.

Para Cook (2003:2) (cit. Sardinha, 2008) a multicompetência que é o conhecimento de duas ou mais línguas numa mesma mente, opõe-se ao conceito de **interlinguagem** que se baseia no conhecimento de uma segunda língua. Deste modo, revela-se muito difícil identificar e avaliar de que forma coexistem duas línguas numa mesma mente e, mais difícil ainda é perceber a que língua recorre o pensamento do indivíduo. Surge também outra dúvida quando se trata de multicompetência, que papel desempenha cada uma das línguas conhecidas na estruturação da sua aprendizagem de uma nova língua.

A forma mais natural de **bilinguismo** é aquela que surge no seio familiar e, as interferências linguísticas podem não se revestir apenas de conotação negativa, podem dar origem a novos idiomas, desde que o conhecimento das duas línguas considere que as características de ambas as línguas podem ser consideradas sem se favorecer uma em detrimento da outra.

A criança irá enriquecer os seus conhecimentos metalinguísticos quanto maior for o input linguístico adquirido, desenvolvendo assim a sua compreensão e expressão. Consequentemente, os alunos bilingues têm maior sucesso na resolução de exercícios que envolvam conhecimentos metalinguísticos do que alunos monolingues.

O acesso a outras línguas para além da língua materna, quer se faça por iniciativa própria quer por obrigação, é imprescindível na sociedade em que hoje vivemos. Na realidade, aquele que possuir fluência numa língua para além da sua língua materna possui um trunfo com o qual pode acenar a qualquer momento. Mas os benefícios de conhecimentos metalinguísticos variados não se limitam ao aspecto social, são um benefício individual ao nível da compreensão da natureza do seu pensamento. Em termos sócio-afectivos, o bilinguismo abre os horizontes da tolerância face a outras culturas e naturalmente das suas línguas. Mas o aspecto mais importante desta faculdade de dominar outras línguas é a nosso ver o de **comunicar** com os outros.

Embora tenhamos dificuldades em definir o quão bilingue é um indivíduo, não podemos esquecer que se encontra em constante ampliação. Isto deve-se à abertura das fronteiras, ao acesso à informação, ao progresso e às tecnologias em geral. Mas torna-se difícil estabelecer critérios para um bilingue e por isso alguns autores apresentam várias categorias para o bilinguismo.

Segundo Sim-Sim (1989:221) "considera-se bilingue o sujeito que é fluente no uso de duas línguas". Por sua vez, Frias (1992:77) com base em Mac Mara, considera bilingues aqueles que possuem, pelo menos, uma das capacidades linguísticas, mesmo em grau mínimo, em língua segunda. Oestreicher (cit. Simões, 2005, in, Tese de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa) apenas concebe como bilingues aqueles que revelam completo domínio de duas línguas sem interferências dos dois processos linguísticos. Para Bloomfield(cit. Simões, 2005, in, Tese de mestrado

apresentada à Universidade de Lisboa), bilingue é quem tem controlo semelhante ao do nativo em duas ou mais línguas.

Consideramos até que o importante não é a classificação, o importante é ter a capacidade de levar o indivíduo que apresenta conhecimentos em duas ou mais línguas, a ampliá-los e a usá-los em seu favor na aprendizagem da língua do país de acolhimento.

O uso da língua é feito, pelos bilingues, em contextos sociais diferentes, em família, na escola, na comunidade e sempre de forma diferente oralmente ou por escrito. Sabemos também que, consoante os seus interlocutores a língua usada varia, em casa a nativa, na escola a de adopção, mas se nela existirem elementos oriundos da mesma comunidade a sua língua nativa será posto em evidência, sendo preferida à de adopção.

Salientamos também que temos consciência que, numa segunda língua, o sujeito bilingue não domina as quatro competências: ouvir, falar, ler e escrever da mesma forma, tal como acontece com os nativos. O professor deverá ter esse aspecto em consideração durante o processo de ensino/aprendizagem do aluno, nomeadamente no que diz respeito à pronúncia, que não deverá nunca constituir um obstáculo na sua aprendizagem nem criar nenhum tipo de penalização para o aluno.

Embora sejam constituídas várias categorias de bilinguismo, queremos centralizar-nos naquele que nos parece ser o mais comum nas nossas escolas e que constitui o **bilinguismo escolar**, em que o aluno utiliza uma língua para a escola e a outra no seu contexto familiar.

6 – Capítulo II – Linguagem, Literacia e Cognição

Não tem sido fácil distinguir Língua Não Materna de Língua Segunda ou Língua Estrangeira. Para Tomatis (1991) (cit. Simões, 2005, in, Tese de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa) qualquer língua que não seja a materna é considerada língua estrangeira. Ellis (1997) (cit. Simões, 2005, in, Tese de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa) também corrobora esta ideia, se bem que Vigner (cit. Simões, 2005, in, Tese de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa) considera que uma língua estrangeira requer uma competência inferior à língua segunda. Refere que o conceito de Língua segunda é vital, logo requer uma outra competência ou seja a indispensabilidade dessa língua, daí a necessidade de fazer cursos de formação para os que não estavam preparados.

Mas não existem receitas, há sim certezas! Para ensinar uma língua estrangeira ou uma língua segunda, o professor tem que ter uma preparação muito boa em Língua Materna quer ao nível científico quer ao nível pedagógico.

O Professor de Língua Não Materna para ensinar a língua como segunda ou estrangeira tem de conhecer e aperfeiçoar modelos e utilizar estratégias adequadas.

Vários são os factores que podem interferir na aprendizagem da língua:

- Idade do aprendente;
- Experiências anteriores;
- Grau de instrução;
- Personalidade do aprendente;
- Meio onde decorre a aprendizagem;
- Antecedentes linguísticos.

6.1- Desenvolvimento da Linguagem

Consideramos incorrecto posicionar os alunos que se encontram num processo de desenvolvimento linguístico em contacto com duas línguas no mesmo patamar do processo de ensino/aprendizagem daqueles que só adquirem uma língua.

Ao aprender uma segunda língua, o aluno adquire as estruturas da língua na mesma ordem que o aluno de Língua Portuguesa Materna, embora com similitudes e divergências, devido a factores variadíssimos. Apontaremos

- Idade do aprendente;
- Experiências anteriores;
- Grau de instrução;
- Personalidade do aprendente;
- Meio onde decorre a aprendizagem;
- Antecedentes linguísticos.

Todos estes factores desempenharão um papel importante no processo de aprendizagem.

Não devemos deixar de apontar a maior diferença entre a aprendizagem de uma segunda língua e a aprendizagem da língua materna: enquanto a língua materna se aprende de forma **natural**, a segunda língua sê-lo-á de forma **artificial**, (Bouton, 1977: 422) muitas vezes condicionada por factores tais como o tempo, uma imigração forçada ou uma necessidade iminente.

Mas, achamos importante explicar este processo de aprendizagem de uma segunda língua, tendo como base as alterações sofridas a vários níveis. Do ponto de vista neurofisiológico, é fulcral entender que o aluno que aprende uma segunda língua numa idade ulterior à da aquisição da língua materna, não o faz de forma espontânea e os seus actos não são automáticos.

Do ponto de vista psicológico, as suas motivações são "forçadas" pelas necessidades intelectuais, afectivas ou por obrigação.

Assim, quanto mais cedo se iniciar o processo de aprendizagem de uma segunda língua mais se assemelhará à aprendizagem da língua materna.

BAKER (1996) (cit. Simões, 2005, in, Tese de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa) distingue três etapas no desenvolvimento de uma língua segunda:

- ▶ Sequência
- ▶ Ordem
- ▶ Proficiência adquirida

Independentemente da aprendizagem ser feita de forma natural ou formal, existe uma sequência desse desenvolvimento: Partindo de um vocabulário simples vão-se introduzindo progressivamente situações de maior complexidade da estrutura da língua. A ordem pela qual a língua é aprendida não requer qualquer ligação à sequência e depende do conjunto de conhecimentos do aluno sujeito à aprendizagem.

BAKER (1996:97) (cit. Simões, 2005, in, Tese de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa) afirma ainda que existe uma interdependência entre a língua materna e a língua segunda e que os conhecimentos adquiridos no estudo da língua materna influenciam o estudo da segunda, facilitando ou dificultando o processo de aprendizagem da segunda.

6.2 – Literacia e Ensino das Línguas

Ter acesso a outras línguas para além da Materna por iniciativa pessoal, por opção ou por imposição é, sem dúvida, uma necessidade neste mundo da globalização. Hoje considera-se que os baixos níveis de literacia também implicam a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Se a nossa identidade não pode desligar-se do conceito de literacia, pois como diz Sardinha " a minha percepção em literacia depende da forma como eu sou capaz de colocar os meus conhecimentos ao serviço de mim própria e dos outros, ao serviço do bem comum". Ora, actualmente não saber línguas estrangeiras e não estar actualizado, é apresentar baixos níveis de literacia. E ter um baixo nível de literacia é não possuir a competência comunicativa numa língua materna ou estrangeira que passa pelas competências individuais do saber-ser, saber, saber fazer e saber aprender.

Não saber línguas é hoje ser considerado analfabeto. Se o conceito de alfabetização deu lugar à literacia, o ensino das línguas, seja materna ou não materna sofreu grandes alterações. A par dessas mudanças, os materiais utilizados, os processos, as línguas e as situações também não poderão ser as mesmas.

A **diversidade linguística** propõe vários passos que passamos a apresentar.

Na aula, o professor deverá dedicar a mesma carga à **oralidade** e à **escrita**, devendo planificar actividades proveitosas e adequadas, em conformidade com as competências a atingir, para que os alunos progridam.

Para beneficiar a oralidade, a estratégia mais adequada será dar a palavra ao aluno, o que os fará melhorar as suas competências de compreensão e expressão orais. Para isso as actividades devem ir de encontro às competências orais pretendidas, quer se tratem de actividades de comunicação de cariz real ou simulado. Deverão ser privilegiados respectivamente as recitações, resumos recontos e debates e por outro lado, a representação de textos dialogados, dramatizações de textos narrativos, simulações de situações do quotidiano.

Com as simulações e dramatizações, de componente lúdica, pretende-se para além das consolidações das competências orais, a motivação dos alunos menos extrovertidos a fim de os levar a exprimir-se.

No domínio da escrita, as actividades revestir-se-ão de uma vertente de recepção e de outra de produção. Relativamente à primeira, englobará a leitura, interpretação e análise textual. Por sua vez a segunda, em conformidade com as competências a atingir poderá ter as mais variadas formas desde que adequadas aos alunos. Ressalvamos o propósito destas actividades, consiste no enriquecimento lexical e na consolidação dos mecanismos gramaticais de base – morfológico e sintáctico.

Assim, num primeiro momento de aprendizagem é fundamental dedicar bastante tempo à produção escrita, numa perspectiva de controlo e aperfeiçoamento, os exercícios tais como transcrever palavras ouvidas, saber aplicar regras gramaticais, iniciação de uma escrita mais criativa e autónoma, parecem-nos adequados a este propósito.

O papel do professor é importantíssimo neste processo de ensino/aprendizagem, uma vez que a ele cabe a aplicação de estratégias diversificadas que conduzam o aluno a utilizar a língua em diferentes situações e à produção de diferentes tipos de texto que irão desenvolver o seu gosto pela

escrita. Para isso, serão pertinentes actividades tais como tomar notas, elaboração de listas, cópia de textos, redacção de diálogos que conduzirão a uma mais fácil memorização.

Outro aspecto muito importante deste processo é a promoção da **autonomia** do aluno e aí mais uma vez consideramos o papel do professor fundamental porque ele será o elemento basilar na atribuição permanente de tarefas interessantes e de dificuldade adequada, de modo a permitir a utilização de conhecimentos prévios e a aquisição de outros.

Esta interacção de conhecimentos irá contribuir para o crescimento da autonomia, reforço e consolidação das aprendizagens.

Para que as actividades sejam profícuas é importante a nosso ver que o professor proceda a uma análise prévia das necessidades, interesses e motivações dos alunos. É óbvio que a consulta do programa é o primeiro passo que o professor deve dar, mas o professor pode dentro do programa seleccionar **temas** do interesse dos alunos.

Feita esta escolha, os **conteúdos** terão que se conjugar de forma a atingir os **objectivos definidos** e as **estratégias, actividades e materiais** devem coadunar-se com tudo o que anteriormente descrevemos. Embora tenhamos consciência que a **motivação** dos alunos em contexto escolar pode ser relativa, o professor deverá conduzir as suas aulas de modo a ampliar a participação do aluno e o seu envolvimento nas actividades.

Tal como temos vindo a constatar no ensino de qualquer língua estrangeira ou segunda, os materiais autênticos que, embora não fossem concebidos com intenção pedagógica, são aqueles que têm vindo a beneficiar as aprendizagens. Constituem uma fiel amostragem da língua na sua vertente natural sem pressupostos académicos devendo ser usados sempre que for possível atendendo sempre à sua pertinência. São eles artigos de revistas, anúncios, folhetos publicitários, canções, filmes, entre muitos outros que irão

considerar a oralidade e a escrita. Os alunos deverão manusear estes materiais tanto quanto possível e deverão ser os mais diversificados possíveis, sem descurar o aspecto pedagógico da selecção dos mesmos. Assim, consideramos que terão que considerar diversas tipologias de textos, indo do **narrativo** (contos, banda desenhada, ...) ao **descritivo** (descrição de personagens reais ou não, paisagens, ...) ao **prescritivo** (receitas, instruções) até ao **poético**.

Para que os alunos atinjam uma efectiva competência de comunicação, a selecção dos materiais poderão, em nosso entender, contemplar estes critérios:

- Assegurar uma grande quantidade de materiais que proporcione um volume razoável de leitura;
- Integrar documentos do interesse dos alunos;
- Oferecer abordagens e tipos de discursos diferentes sempre que se muda de tema do programa;
- Inserir textos que facilitem a compreensão noutras áreas curriculares;
- Dar preferência aos textos e documentos reais, facilitando assim a transição da escola para a realidade quotidiana;
- Ter um cuidado extremo na correcção e adequação dos materiais propostos aos alunos.

Mais um aspecto considerado por nós de grande importância prende-se com as formas sociais de trabalho. De facto, consideramos que o trabalho em grupo ou mesmo de pares privilegia os contactos linguísticos na sala de aula. A interacção que advém deste tipo de trabalho deve ser aproveitada sempre que surja. A multiculturalidade na sala de aula é também um aspecto muito rico do ponto de vista da oralidade, favorece os momentos de oportunidades para os alunos de falar sobre as suas culturas, festividades, comemorações, ...

Não devemos esquecer que é praticando a língua portuguesa que os alunos desenvolvem competências transversais, por isso o professor deve incrementar actividades com esse propósito. Deste modo, a pesquisa, a

consulta do dicionário, a organização de um dossier temático, a elaboração de um relatório de uma visita de estudo e a pesquisa orientada na Internet, favorecem a aprendizagem da língua e podem ser de carácter interdisciplinar. Todas estas tarefas poderão ser aproveitadas para fazer aprendizagens de qualquer disciplina.

O professor deve ainda privilegiar a compreensão activa do aluno, atribuindo-lhe tarefas orientadas, com instruções prévias, no sentido deste perceber o que se pretende com a actividade. Se o professor opta por uma leitura em voz alta de um texto, é imprescindível que apresente um guião ao aluno como base de trabalho, orientando a sua atenção para determinadas informações. Pretende-se com este tipo de actividades criar segurança nos alunos, fazendo-o controlar melhor o seu processo de compreensão e consequentemente sentir-se mais seguro e autónomo.

Mas a aprendizagem é progressiva, o aluno não irá apreender tudo de uma só vez, o processo irá ser gradual. Mas, é importante que aprenda a **identificar os seus erros** e **reconhecer** a sua origem – fonológica, ortográfica, morfológica, semântica ou sintáctica. Outro passo da sua aprendizagem é **saber explicar** porque errou (distracção, ou desconhecimento) e por último, **saber agir** relativamente a todo o processo que o aluno tem vindo a desenvolver, no sentido de ultrapassar as suas dificuldades.

A correcção dos erros por parte do professor deverá ser feita de forma prudente e discreta por forma a evitar a possível inibição da aprendizagem do aprendente.

Todo o processo de aprendizagem culmina com uma avaliação, não com a preocupação de classificar o aluno no seu processo progressivo de aprendizagem, mas para avaliar o método de aprendizagem utilizado, procedendo aos reajustes necessários.

Atendendo ao facto de que esta aprendizagem tem contornos peculiares pelo facto de se tratar de alunos de Língua Portuguesa Não Materna, todo o processo deve evoluir de forma **flexível** embora segura, seguindo um conjunto de fases articuladas entre si.

A flexibilidade do processo assenta nas ténues barreiras que separam as fases pelas quais os alunos devem passar. É importante que não se pretenda que os alunos progridam ao mesmo tempo, mas deve ser segura porque o professor deve ter a preocupação de controlar todo o processo, respeitando todas as etapas e assegurando-se que as aprendizagens foram concretizadas. É por isso que consideramos a **avaliação formativa** do processo fundamental para o sucesso do mesmo.

De seguida apresentaremos as fases que Dalgalian, Lieutaud e Weiss, (1983) (cit. Pereira, 2004) consideram para este processo.

i) Apresentação da tarefa e definição de objectivos – após a apresentação da tarefa e a definição dos objectivos os alunos sabendo o que vão aprender poderão sentir uma maior motivação. Esta importante fase exige do professor criatividade, expressividade empatia e capacidade de cativar os alunos para as actividades conducentes à aprendizagem.

ii) Aquisição dos meios linguísticos – esta fase subdivide-se em dois momentos importantes: a apresentação, compreensão e fixação e a reflexão, análise e conceptualização de regras. Esta fase é considerada como sendo a mais importante deste processo porque constitui a fase de **exposição à língua**. É quando os alunos estabelecem contacto com a língua a aprender (apresentação), compreendê-la (compreensão) e começar a memorizá-la (fixação).

A reflexão, análise e conceptualização de regras será feita sempre que o professor o entenda pertinente ou que os alunos manifestem o seu interesse nesse âmbito e a partir de casos concretos, em situações de uso de língua.

iii) Actividades de produção convergente – todo o trabalho realizado pelos alunos é feito sob orientação do professor que encaminha e recomenda materiais diversos ou com a ajuda dos colegas. É uma fase de prática apoiada.

iv) Actividades de produção divergente – é a fase de autonomia dos alunos, que concretiza as aprendizagens em exercícios de aplicação. Pode ser considerada uma fase de avaliação formativa em que são testadas as “matérias” anteriormente abordadas, mas em situações diferentes.

v) Resolução de problemas novos – constitui a última fase da aprendizagem e poderá coincidir com a avaliação sumativa, uma vez que o aluno já resolve espontânea e autonomamente as situações problemáticas que lhe vão surgindo.

Ao professor não deve ocorrer apenas a preocupação de percorrer todas as etapas de forma inflexível, apenas deverá respeitar a ordem pela qual devem ser aplicadas ao aluno. Ressalvamos também que as duas últimas fases são de difícil acesso que nem sempre são alcançadas. O Professor não deve esquecer que a motivação, explicação e apresentação clara dos conteúdos são peças fundamentais para a construção do puzzle e a base da construção de todo o processo da aprendizagem da língua.

6.3 - A importância das TIC na Literacia

As TIC constituem hoje, uma parte integrante do nosso quotidiano com um papel preponderante nos nossos lares, locais de trabalho e de lazer. As formas de comunicação foram revolucionadas, sendo conseqüentemente alteradas as relações sócio-afectivas e as práticas culturais, numa palavra, revolucionou-se a **Comunicação**.

Perante estas alterações todas, a Escola teve que assumir uma postura virada para as Novas Tecnologias com o propósito de formar indivíduos capazes de comunicar em qualquer contexto, de se informar e saber comunicar e, essencialmente, de se auto-actualizar e auto-formar.

Perguntemos então: o que são as TIC e o que trazem de interessante para o processo educativo?

São principalmente um meio fundamental de acesso à informação, nomeadamente a Internet, constituem um meio de transformação e de produção de nova informação sob forma de som, imagem, documentos multimédia, entre outros. Constituem também um meio de comunicação interactiva e um instrumento de trabalho colaborativo (envio de mensagens, vídeos, ...). Mas a sua utilização não é de todo desprovida de perigo, prestando-se aos mais variados fins, daí a necessidade de se adoptar uma atitude crítica face ao seu uso.

No contexto escolar, as TIC constituem um elemento muito importante do ambiente de aprendizagem auxiliando-a na aquisição e desenvolvimento de capacidades, no domínio de todas as disciplinas.

Podem ser usadas na produção de materiais, como suporte de apresentação de trabalhos e, aqui, referimo-nos tanto ao aluno como ao professor. Permitem a pesquisa de informação e realização de trabalhos e, mais uma vez de suporte de comunicação escrita, que é um dos aspectos que mais nos interessa. Mas, o aspecto mais importante nas aulas de Língua Portuguesa Não Materna, prende-se com o facto de as TIC fomentarem a **Integração** dos alunos, na aula, nas actividades do processo de ensino-aprendizagem, e ao nível dos saberes transdisciplinares e multidisciplinares. Por este motivo, o uso das TIC não deve restringir-se apenas às disciplinas de TIC.

Com a utilização das TIC, pretende-se que o aluno se transforme num sujeito activo e progressivamente mais autónomo no processo de construção das próprias aprendizagens. Assim, o aluno protagoniza a sua própria aprendizagem que é contínua, numa busca de transferência de conhecimentos e mobilização de competências.

Deste modo, consideramos que o aluno só aprende se lhe forem transmitidos os conteúdos que tiverem sentido no momento em que lhe são ensinados ou se tiverem utilidade para a sua vida futura, desenvolvendo saberes e competências. Todo este processo implica por parte do aluno, reflexão antes de agir, planificação, identificação dos objectivos, dos meios/estratégias antes de aferir progressos nas tarefas que lhe são pedidas.

Este processo implica sobretudo, em nosso entender, uma mudança do paradigma de ensino para o paradigma da aprendizagem. Isto é, colocar o aluno no centro da aprendizagem, tendo apenas o professor como um orientador face à tarefa de tentar ultrapassar os obstáculos com que se depara.

Assim, o processo de aprendizagem do aluno leva-o a procurar informação nas mais variadas fontes e suportes, a seleccioná-la e prepará-la para posteriormente ser passível de avaliação.

Esta nova prática pedagógica visa **desenvolver competências** tornando o aluno autónomo e consciente das suas aprendizagens.

É neste sentido que referimos que, as aulas de Língua Portuguesa Não Materna devem sempre que possível ocorrer num espaço privilegiado ao uso das mais variadas tecnologias da informação. A BE/CRE enquanto centro de recursos, é em nosso entender um espaço propício para estas aulas uma vez que põe ao dispor do aluno estas tecnologias a par com as tradicionais, como o livro, com o qual entendemos que não pode perder o contacto visual, físico e emocional.

Terminaremos esta parte consagrada às novas literacias com a exigência de um novo Professor.

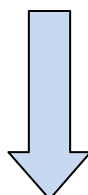
6.4 – O Professor numa Escola Multicultural

Só é concebível uma **educação multicultural** quando todos os intervenientes se envolvem no processo educativo. No entanto, o professor constitui o elemento-chave no processo de construção dos **currículos multiculturais** e na criação de uma escola que promova a diversidade.

O papel do professor reveste-se assim de um particular ênfase na reflexão do seu processo permanente de auto-formação. Delors et al., (1996) expressam a importância da educação no desenvolvimento contínuo da pessoa e da sociedade e referem que surge como um trunfo indispensável à humanidade.

Processo de Educação Intercultural

ESCOLA



Saber respeitar a diferença

Saber promover a auto-imagem

Lutar contra o preconceito e a discriminação

Tornar realidade a igualdade de oportunidades

Deste modo, é imprescindível preparar os professores, com base na Defesa dos Direitos do Homem. Este processo implica a sensibilização para a aceitação das diferenças, o reconhecimento das analogias fundamentais entre as pessoas, pelo desenvolvimento da capacidade de comunicar, prevenir e resolver os conflitos e do aprofundamento do sentimento de responsabilidade (Cotrim et al., 1995 b). (cit. Pereira, 2004)

Sendo a Lei de Bases uma reforma orientada para a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso escolares, questionamo-nos acerca do que tem sido feito em Portugal, para que a Escola corresponda à crescente diversidade que o público escolar apresenta.

Contudo, parece-nos importante referir que apesar da diversidade étnico-cultural, o currículo escolar continua formal colocando os alunos de Português Língua Não Materna em desvantagem comparativamente com os outros. Cabe ao professor a tarefa de saber adequar o currículo à diversidade cultural.

Pensamos assim que, a formação básica e contínua dos professores deve assentar na promoção da compreensão de culturas diferentes. De que modo? O professor deve ser preparado de forma a saber lidar com as situações multiculturais que, diariamente, enfrenta. Assim, o professor, como o afirma Banks (1991) (cit. in Tavares, 2007) precisa de passar por experiências que lhe permitam considerar atitudes e valores alternativos, confrontando alguns dos seus valores em relação a raças diferentes.

Outra estratégia que deverá ser aplicada no processo de formação de professores é a promoção de ambientes de aprendizagem cooperante com vista a uma mudança de atitudes dos alunos relativamente a raças e etnias diferentes.

Na opinião de Bliss (1990) (cit. in Tavares, 2007) a formação de professores também deve incluir uma componente de estudos étnicos tornando assim possível ultrapassar o desconhecimento que muitas vezes se tem da história das etnias e do seu possível contributo para a História Universal.

Fernandes (1996) (cit. in Tavares, 2007), por sua vez, afirma que, um professor com um melhor conhecimento dos alunos irá influenciar a qualidade do Ensino. Este aperfeiçoamento repercutir-se-á numa **perspectiva intercultural** de tudo o que fizer. Propõe ainda que o professor, na sua formação seja sujeito a uma **experiência intercultural directa** com crianças de minorias étnicas e linguísticas.

Esta experiência seria ainda complementada por seminários de reflexão e trabalho comunitário que acarretariam um carácter formativo mais profundo e real.

Segundo Cardoso (1998), (cit. in Pereira, 2004) o perfil de um professor orientador de qualquer projecto de formação deverá ter em conta três áreas: formação **pessoal**, formação **centrada no currículo** e formação **centrada na organização**.

A - A formação pessoal pretende levar o professor a:

- Assumir atitudes que visem a promoção de uma sociedade justa e humana.
- Promover a igualdade de oportunidades para todos os alunos.
- Olhar a diversidade humana – étnica, racial, social, religiosa, ... como meio de enriquecimento pessoal, social, cultural e curricular.
- Adquirir um sentido de identidade étnica, de relativismo e de interdependência da sua cultura com outras culturas.
- Analisar os seus sentimentos em relação aos seus alunos pertencentes a diversos grupos étnicos e culturais.
- Desenvolver expectativas positivas em relação às aprendizagens de cada aluno e transmitir-lhe essa convicção.

B - A formação centrada no currículo pretende levar o professor a:

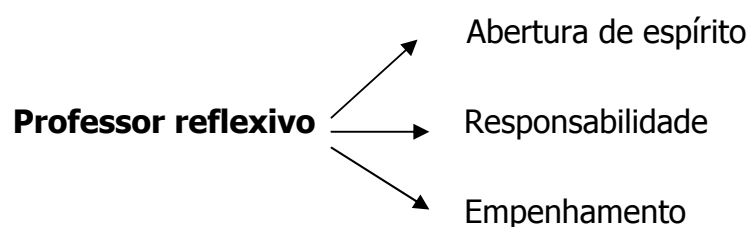
- Permeiar o programa com contributos e perspectivas das diversas culturas representadas na aula, na escola e na sociedade.

- Promover actividades que se centrem em figuras históricas, desportivas, artísticas, literárias, ... pertencentes aos diversos grupos étnicos.
- Integrar e valorizar nas actividades os saberes, recursos e experiências que os alunos levam para a escola numa atitude de constante respeito pelas línguas e culturas das minorias.
- Promover actividades/interacções baseadas em princípios de igualdade e de pertença de todos face ao grupo.
- Desenvolver metodologias que permitam uma aprendizagem cooperativa e inter-étnica.
- Ajustar as metodologias e os estilos de ensino a possíveis estilos específicos de aprendizagem.
- Privilegiar modalidades e técnicas formativas e de avaliação de forma a valorizar especificidades étnico-culturais e percursos individuais dos alunos.
- Contextualizar as percepções (do professor e do aluno) no currículo no sentido de promover um currículo centralizado na multiculturalidade.
- Pensar num currículo nas suas várias dimensões: formal, informal, oculto, em sentido estrito e sentido lato.

C - A formação centrada na escola enquanto organização que pretende preparar o professor para:

- Promover práticas de educação para a igualdade em todos os contextos escolares, preparando assim os alunos para um futuro etnicamente heterogéneo.
- Identificar e contribuir para a supressão de situações/práticas étnicas, culturais, raciais religiosas ou outras, discriminatórias.
- Promover o trabalho cooperativo dos professores no sentido da elaboração da planificação, implementação e avaliação de projectos promotores de dinâmicas interculturais.
- Participar na organização – administrativa e curricular – da escola e na criação de um ambiente que leve em conta a diversidade étnica dos seus alunos.
- Promover a interacção entre a escola e a família de modo a facilitar o acompanhamento dos filhos no seu processo educativo.

Deste modo, segundo Alarcão (1996), o professor deste novo contexto educativo multicultural pretende-se **reflexivo**:



Mentalidade Aberta: ausência de preconceitos ou de parcialidades. Saber escutar e respeitar diferentes perspectivas. Procurar respostas para os problemas, estar atento às alternativas e investigar sobre as origens do erro, numa óptica de melhorar o que já existe.

Responsabilidade: o professor deve ser intelectualmente honesto, estando atento às consequências dos seus actos, sendo coerente.

Entusiasmo: predisposição para uma atitude de curiosidade, energia e inovação na realização das actividades procurando quebrar a rotina, numa incontestada optimização da sua capacidade reflexiva.

6.5 - O que é ser reflexivo?

Para Schon (1987) (cit. in Pereira, 2004) é a capacidade de utilizar o pensamento como auxiliador de sentido, baseado na vontade, no pensamento na procura da verdade e justiça, na curiosidade. Ser reflexivo é ter a capacidade de conjugar **cognição e afectividade**.

Com esta atitude o professor reflexivo está mais apto para desempenhar adequadamente as suas funções como agente promotor da **integração escolar**.

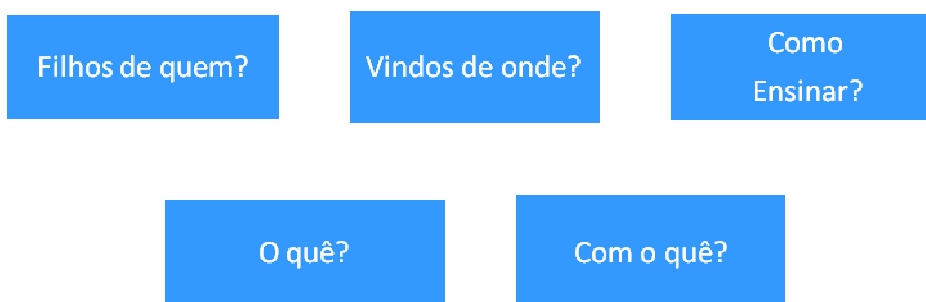
Cabe então ao sistema educativo a elaboração de um **currículo multicultural** que englobe e respeite outras etnias, culturas e linguísticas numa perspectiva de **integração**. Ao professor como orientador da sua aula, disciplina e grupo-alvo, compete a capacidade de, com uma certa margem de liberdade, a selecção ou redefinição de estratégias de ensino compatíveis com a **heterogeneidade cultural** com vista ao sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

Ser reflexivo implica pois (entre outros factores) ser capaz de responder às questões que a seguir se apresentam:

6.5.1 – Que alunos nos procuram?

Em Portugal no ano lectivo anterior, muitos foram os alunos que frequentaram a escola portuguesa e aqui falamos de aprendizagem do Português como Língua Não Materna. Tal facto tem, como já afirmámos, originado alguma insegurança. Os professores desde o Ensino Básico ao Ensino Secundário vivem momentos de alguma ansiedade que Sardinha retrata no seguinte esquema:

INSEGURANÇA:



(in, Sardinha, 2007)

Saber planificar aulas por forma a que todos os alunos sejam implicados de forma activa, remete para um conhecimento dos registos que se pretendem, já que registos diferentes requerem planos diferentes.

Oralidade e Escrita não podem ser programadas da mesma forma pois as suas características também não são as mesmas.

No quadro que a seguir se apresenta, adaptado do documento que apresenta o material de trabalho no âmbito do PNEP, as diferenças são bastante notórias:

Quadro 3 – Oralidade e Escrita

Características dos registos Oral e	ORALIDADE	ESCRITA
		Alto grau de redundância
	Baixo nível de densidade lexical	Alto nível de densidade lexical
	Menor articulação frásica	Maior articulação frásica
	Maior utilização da coordenação	Maior utilização da subordinação
	Menos planeado	Mais planeado
	Menos prescritivo	Mais prescritivo
	Presença de elementos supra-segmentais (timbre e intensidade)	Ausência de elementos supra-segmentais (timbre e intensidade)
	Presença de elementos prosódicos [entoação, acento, pausas e ritmo] e para-linguísticos [altura de voz, gestualidade corporal e facial]	Presença de pontuação e sinais auxiliares de escrita Substituição parcelar dos elementos prosódicos: pontuação, sublinhados, aspas, itálicos, parêntesis.
	Contínuo sonoro	Descontínuo gráfico, organização da mancha gráfica em unidades discretas (parágrafo, período, palavra, letra,...)
	Obediência à linearidade temporal	Flexibilidade na apresentação de conteúdos e gestão de espaços brancos para hierarquizar informação: quadros, grelhas, listas, diagramas, ...

Em Vieira, o Oral pode e deve ser planificado pois como diz esta autora as Interações resultantes do discurso oral devem ser privilegiadas já que são as mais frequentes.

6.5.2 – Que planificação para as aulas de Português Língua não Materna?

Qualquer aula de língua exige uma planificação cuidada e sobretudo adequada ao público em questão. São vários os passos às quais uma adequada planificação deverá responder:

- ▶ Para quê? – Objectivos
- ▶ Para quem? – Alunos
- ▶ O quê? – Conteúdos
- ▶ Como? – Métodos e estratégias
- ▶ Com quê? – Materiais e recursos
- ▶ Quanto tempo? – Calendário

Porém a aula de Língua Estrangeira tem as suas especificidades. Sardinha (2007) baseando-se em Vieira (1993) defende o tipo de planificação que a seguir se apresenta, por considerar que aquela se enquadra na perfeição, nos contextos pretendidos ou seja adequa-se correctamente às metodologias exigidas no Ensino/aprendizagem da didáctica da língua.

Ao planificar, deverá o professor privilegiar estratégias alicerçadas nos passos que a seguir se apresentam:

1- Finalidade: (aprender acerca da língua e acerca do processo de aprendizagem da língua):

- Aquisição da informação
- Estruturação da informação
- Recuperação da informação
- Aplicação da informação

2- Enfoque: tipo de informação (o enfoque da actividade sugere o tipo de informação das actividades propostas em finalidade, sendo que as possibilidades se distribuem por dois grupos: língua e aprendizagem da língua e aspectos desse processo de aprendizagem)

2.1 – Língua

- Propriedades formais
- Propriedades semânticas
- Propriedades pragmáticas

2.2 – Aprendizagem da língua

3- Operação

- Identificação
- Interpretação
- Valoração

- Reparação
- Produção

4- Código

- Língua Não Materna
- Língua Materna

5- Organização

- Individual
- Aluno - aluno
- Professor - aluno

(Vieira, 1993, adaptação)

Os parâmetros apresentados enquadram-se no âmbito das aprendizagens significativas onde o desenvolvimento cognitivo e os procedimentos que lhe dão forma são o "motor" daquelas aprendizagens.

6.6 – A Importância do Desenvolvimento da Cognição

6.6.1 – A Didáctica Cognitiva

No intuito de melhor definir a especificidade da didáctica cognitiva apontaremos três palavras-chave: **didáctica, cognição e aprendizagem.**

Deste modo, **didáctica**, primeira palavra-chave, engloba realidades diferentes consoante as culturas. Mas, no domínio das línguas reveste-se de uma dupla intenção. A primeira, **epistemológica**, em que se interroga sobre os saberes e as noções a transmitir, bem como os meios teóricos e práticos a utilizar para o efeito.

Assim, a problemática da **selecção de conteúdos a leccionar e as estratégias eficazes** que ajudem à sua apropriação/assimilação está longe de ser objecto de consenso. A didáctica das Línguas pressupõe uma séria pesquisa, no sentido de elaborar um corpus de elementos a ensinar.

Em paralelo à praxis, os didácticos são entendidos na análise de programas, dos manuais e dos diversos tipos de actividades a desenvolver.

No seu vasto campo de acção, a didáctica das Línguas deve ter a capacidade de preparar os professores fornecendo-lhes instrumentos de análise de situações de interacção e a capacidade de os adequar às técnicas de ensino, iniciando a produzir instrumentos de avaliação adequados aos seus objectivos.

Na segunda vertente, a didáctica deve integrar conhecimentos actualizados de **psicologia**, com o intuito de perceber o modo como os indivíduos, crianças ou adultos apreendem, integram, assimilam e reutilizam os diversos conhecimentos a que estão expostos, tendo em conta as suas experiências anteriores e as diversas formas de aprendizagem.

Esta segunda dimensão obrigar-nos-ia a revelar humildade na nossa acção educativa, uma vez que não existe aprendente "ideal" a quem temos que ensinar conteúdos específicos, temos sempre que ter em conta o background cultural do mesmo.

A humildade do professor deve também estender-se ao reconhecimento da sua "ignorância" relativamente ao funcionamento humano e reconhecer que

o seu saber-fazer pedagógico se resume a experiências empíricas com parâmetros de reprodução pouco conhecidos.

Mas à didáctica compete interrogar-se sobre a relação entre modelos de ensino e as performances linguísticas do aprendente.

Relativamente à **cognição**, Tiberghien (2002, p. VII), define-a como sendo

... o conjunto de actividades que resulta do funcionamento cerebral no homem e no animal: sensório-motricidade, percepção, linguagem, aprendizagem, memória, representação dos conhecimentos, decisão e raciocínio.¹

Na didáctica cognitiva das línguas existem duas disciplinas que nos interessam particularmente: a **psicologia cognitiva** e a **psicolinguística**. A primeira tem como objecto de estudo os processos mentais utilizados na aquisição e utilização dos conhecimentos humanos. O seu campo de análise explora as funções cognitivas por oposição à afectividade. A psicolinguística estuda os mecanismos e processos que entram em acção na comunicação verbal.

No que concerne a **aprendizagem**, vista como um processo cognitivo decorrente da interacção com o meio envolvente, provoca uma modificação relativamente definitiva dos comportamentos e conhecimentos resultantes do processo de aquisição/assimilação.

No domínio do ensino das Línguas, o **modelo Behaviorista** – que tinha como ambição a de extrair um número significativo de leis de aprendizagem e

¹ No original: « ... l'ensemble des activités qui découlent du fonctionnement cérébral chez l'homme et chez l'animal : sensori-motricité, perception, langage, apprentissage, mémoire, représentation des connaissances, décision et raisonnement. »

consequentemente elaborar uma teoria generalista – exerceu um monopólio epistemológico até final dos anos cinquenta. Este modelo, inteiramente construído sobre a teoria de comportamentos observáveis, rejeitava todo e qualquer estudo sobre as actividades mentais envolvidas na aprendizagem.

Posteriormente, os estudos baseados na aprendizagem da Língua Materna, conduziram ao **Construtivismo de Piaget**, ao **Interaccionismo Social de Vygotsky** e à **Psicologia de Bruner** que ofereceram novas perspectivas de aquisição e aprendizagem das Línguas.

O cognitivismo que se desenvolveu a partir dos anos sessenta, redirecciona as perspectivas de ensino na via mental. Logo, a didáctica retomou a concepção centrada no indivíduo, na relação professor/aprendente. O ponto de união entre didáticos, psicólogos cognitivos e psicolinguísticos é a aprendizagem e constitui o ponto de diálogo entre todos, esquematizado, seguidamente.

Quadro 4 – Concepção da aprendizagem na Didáctica das Línguas e na Psicologia Cognitiva

Disciplinas de referência na didáctica das Línguas	Teorias e modelos da psicologia cognitiva
Metodologias de Ensino/Aprendizagem	Metodologia de pesquisa
Práticas Pedagógicas	Protocolo Experimental
Exercícios de produção que conduzem à aprendizagem	Análise dos dados que revelam a aprendizagem
Aprendizagem: os resultados revelam um <u>progresso</u> entre o início e o fim do processo educativo	Aprendizagem: os resultados mostram uma <u>alteração</u> entre o início e o fim do processo de experimentação

A didáctica das Línguas centrada apenas nas perspectivas pessoais do professor revela rigidez nas metodologias quando define as etapas, passo a passo, de uma lição e depois de um programa através de actividades precisas.

A aprendizagem passa então pela acção dos aprendentes suscitada/estimulada pelo professor que a implementou ou porque a experimentou com sucesso anteriormente ou porque se integra nalguma metodologia.

Em suma, a aprendizagem só pode ser frutífera se resultar no **progresso das competências** entre o início e o fim do processo educativo: no caso das Línguas, quando as competências de expressão oral e escrita se aproximarem o mais possível das competências dos nativos.

7 – Capítulo III – Modelos de Leitura e de Escrita

7.1- Perspectivas tradicionais sobre a leitura e a sua aprendizagem

A aprendizagem da leitura foi, durante longos anos entendida como uma operação perceptiva, quer do foro visual quer do auditivo. Assim, era necessária uma certa maturação para se poder iniciar o processo de aprendizagem.

Equivalia a dizer que, enquanto as aptidões psicológicas gerais não tivessem sido adquiridas, como a organização perceptivo-motora, o desenvolvimento da função simbólica da linguagem, a estruturação espaço-temporal, o nível de desenvolvimento intelectual, a organização do esquema corporal (Mialaret, 1974) (cit. Sardinha, 2005), a criança não se encontrava apta para a aprendizagem da leitura, não possuía os pré-requisitos necessários para operacionalizar.

Em estudos realizados nos anos 60 e 70, deu-se ênfase à necessidade de caracterizar a tarefa de ler antes de se formularem considerações sobre as aptidões necessárias para a sua aprendizagem.

A partir dos anos 70, as investigações sobre a psicologia da leitura concentraram-se na análise das operações e estratégias cognitivas presentes na actividade de ler (Kavanagh & Mattingly, 1972) (cit. Sardinha, 2005) e apontam para o facto de que qualquer tarefa cognitiva pode ser analisada em termos de fases que ocorrem numa ordem fixa.

Neste contexto surgiram novos modelos que procuram explicar o processo de aprendizagem da leitura.

O modelo de Gough, 1972 (cit. Sardinha, 2005) e o modelo de La Berge & Samuels, 1974 (cit. Sardinha, 2005) são exemplos de **modelos ascendentes** e preconizam que a leitura é um percurso linear hierarquizado que passa por processos psicológicos primários – juntar as letras – a processos cognitivos de ordem superior – produção de sentido.

Nestes modelos o contexto não tem papel relevante na aprendizagem da leitura. A leitura é a capacidade de transformar os grafemas em fonemas, de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral.

Para Goodman, 1970 e SMITH, 1971, (cit. Sardinha, 2005) defensores dos **modelos descendentes** (métodos globais), a leitura é um acto em que os processos mentais são determinantes na base da leitura. Assim, a leitura consiste na construção do significado de um texto. O acto de leitura é concebido como um jogo de adivinhas psicolinguísticas. É feita uma leitura visual do ponto de vista perceptivo, sendo este o mecanismo mais importante de acesso ao sentido.

A leitura constitui um processo de identificação directa de signos globais e de antecipações e verificações das hipóteses produzidas.

Mas a posição intermédia parece ser a mais ponderada uma vez que assenta nos modelos de Rumelhart, 1977 e de Stanovich, 1980 (cit. Sardinha, 2005), **os modelos interactivos**, que defendem que a leitura assenta na utilização interactiva das capacidades inferiores e superiores e nas estratégias ascendentes e descendentes.

A leitura assenta no princípio de que a percepção consiste em representar ou organizar a informação consoante os conhecimentos prévios do leitor. Assim, as diferenças entre leitores advêm dos diferentes conhecimentos de base.

No caso dos alunos de Língua Portuguesa Não Materna é de considerar que, para compreender um texto é impreterível que o leitor possua conhecimentos prévios do tema que nele é tratado, mas não é suficiente para que o leitor compreenda o que lê, é necessário que domine o **código linguístico**. Stanovich, 1980, (cit. Sardinha, in. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior, 2005) defende que o leitor pode, em função das características do texto, escolher a estratégia que mais lhe convier consoante o contexto.

Independentemente do modelo usado no processo de aprendizagem, é imprescindível que se dê espaço à **flexibilidade** na utilização de estratégias de leitura, para que a criança se torne um bom leitor.

Embora com diferenças significativas, estes modelos apresentam conclusões idênticas: a aquisição da leitura faz-se por fases sucessivas, sendo cada uma caracterizada pelo uso de determinadas estratégias, que são substituídas em fases seguintes, por outras mais avançadas.

7.2 - Perspectivas tradicionais sobre a escrita e a sua aprendizagem

Tal como acontece com a leitura, também a aprendizagem da escrita tradicionalmente, só era introduzida quando se considerasse que a criança tinha maturidade suficiente, quer psicológicas gerais como ao nível da lateralidade, da motricidade fina e da estruturação espaço-temporal. Todo este conjunto de aptidões constituía os pré-requisitos essenciais para a aprendizagem da escrita.

A escrita era também considerada como um processo que envolve a resolução de múltiplos problemas, sendo os mais importantes, o de saber o que se quer dizer e o de encontrar a forma como se vai escrever.

Sendo a escrita uma actividade de comunicação, com funções sociais, escrever tem que se adequar às necessidades e finalidades do destinador e do destinatário. Por isso podemos afirmar que não existe apenas "uma boa escrita", mas "boas escritas", uma vez que esta depende directamente do que se quer transmitir, a quem se dirige e essencialmente, do modo como se pretende fazê-lo.

Se tivermos em conta os conhecimentos de cada criança e, esse for o nosso ponto de partida na aprendizagem da escrita, o professor pode ajudar cada aluno a escrever, logo de início, textos com sentido.

7.3 - Perspectivas sociais da escrita

Muitos investigadores preferem, hoje, considerar que «a representação de quem escreve sobre a funcionalidade do seu escrito é determinante para o processo de escrita.» Esta funcionalidade contende aspectos como o tema e a situação de escrita; as condições em que se escreve; os objectivos da escrita e o seu destinatário. Todos estes aspectos condicionam e determinam a produção de escrita.

Outros, tais como Bruffee (1984), Elbow (1973) Moffet (1981) e Spears (1988) (cit. Sardinha, 2005) sustentam que o processo de escrita pode ser aprimorado através da interacção com a escrita dos outros ou mesmo pelo trabalho desenvolvido em grupos de escrita, nos quais o professor desempenha um papel fundamental.

A escrita em grupo pressupõe a explicitação e a negociação do significado e da redacção. Esta tarefa, resultante da interacção dos elementos do grupo, contribui para a ampliação de múltiplas aprendizagens sociais, que compreende o respeito pelas opiniões alheias e, textuais, dado que implica uma tomada de consciência dos processos linguísticos que a escrita envolve, a fim de serem explicitados para os parceiros.

Deste modo, escrever não se resume apenas ao texto mas ao conjunto de actividades que foram desenvolvidas para o produzir.

Para Nicholls e al. (1989) (cit. Sardinha, 2005) é essencial a intervenção do professor nos processos da escrita. Deste modo, a escrita subentende uma estreita colaboração entre o professor e o aluno antes e durante a produção escrita.

No entanto, o desenvolvimento da escrita não deve depender somente da ajuda do professor.

A interacção entre crianças é vista como sendo determinante no processo de escrita, pois faculta a troca de ideias e pontos de vista e equilibra a realização escrita. Assim, a escrita em pares ou em grupo constituem estratégias necessárias ao desenvolvimento da escrita.

7.4 - A Compreensão Leitora em Língua Estrangeira

Koda (2005) defende que, ler numa língua estrangeira envolve duas ou mais línguas. Assim sendo, as análises deveriam ser translinguísticas, explorando as características da Língua Materna e as da L2, para entender as diferenças individuais no desenvolvimento da leitura em L2.

Damásio (2003) sustenta que

não parece sensato excluir as emoções e os sentimentos de qualquer concepção geral da mente, muito embora seja exactamente o que vários estudos científicos e respeitáveis fazem quando separam as emoções e os sentimentos dos tratamentos dos sistemas cognitivos [...] as emoções e os sentimentos são considerados entidades diáfanas, incapazes de compartilhar o palco com o conteúdo palpável dos pensamentos, que não obstante qualificam. (DAMÁSIO, 2003, p. 189)

Deste modo, não podemos falar de compreensão leitora se o fizermos de forma distante da importância que representam os sentimentos e as emoções do leitor. Estes terão um papel marcante na compreensão do leitor, influenciando-a directamente.

Embora estes aspectos sejam decisivos, não podemos omitir o facto de que, no processo de compreensão leitora, seja em L1 ou L2, para além das características inerentes a cada leitor, as do texto e do autor desempenham um papel crucial. Deste modo, afirmamos com base em Leffa, (1996), que sendo o texto o ponto de partida, bem como as suas características, a melhoria da compreensão leitora está intimamente ligada às qualidades reveladas pelo texto e melhorarão tanto quanto o texto o permitir. A compreensão do texto será tanto melhor quanto maiores forem as habilidades gerais de leitura do leitor.

Existem também aspectos cognitivos da compreensão leitora que provêm do escritor, do conjunto de códigos que este maneja, do seu património cultural e do seu conhecimento prévio quando produz a sua mensagem escrita, num determinado contexto que se poderá denominar de «circunstância de escrita». O escritor poderá idealizar um leitor aquando da produção do seu texto e escreve basicamente para esse leitor, pressupondo que este possui os códigos e conhecimentos prévios que lhe permitam interpretar adequadamente a sua mensagem.

O conhecimento do contexto em que o texto é produzido é fundamental para uma correcta compreensão leitora, será pertinente dominar conhecimentos históricos, geográficos ou políticos acerca do escritor para perceber a trama de um enredo. Noutros casos porém, o leitor poderá descodificar a mensagem prescindindo de conhecimentos acerca do escritor.

Por outro lado, subsistirão aspectos cognitivos da compreensão leitora que emanam do texto, a saber físicos, linguísticos e referenciais ou de conteúdo. Todos estes factores irão influenciar directamente a legibilidade e a leiturabilidade de um dado texto.

A legibilidade física é determinada por factores materiais do texto, o tamanho ou o formato das letras, a qualidade de impressão entre outros, que poderão impossibilitar a compreensão do texto.

A legibilidade linguística constitui talvez, a dificuldade mais problemática porque esta se canaliza no léxico que pode ser inacessível ao leitor, em estruturas morfossintácticas que se podem revelar de grande complexidade ou em elementos déicticos em excesso que não facilitam a compreensão leitora.

A legibilidade referencial de um texto diz respeito aos conteúdos que o mesmo aborda e influencia directamente a sua compreensão. Assim, a inclusão de qualquer referente não é feita de forma directa, pressupõe a sua transformação numa entidade semântica. Também esta está directamente ligada aos entraves de uma correcta compreensão leitora.

Segundo Alliende e Condemarín, (cit. Sardinha, 2005), grande parte das provas de compreensão leitora aplicadas nas escolas incide sobre os conteúdos dos textos. Assim, é importante proceder a uma selecção de categorias gerais sobre as quais deverão recair as questões: identificação das ideias principais e secundárias do texto, levantamento de pormenores relativos a atitudes, comportamentos, sentimentos e emoções, entre outros.

Por outro lado, existem aspectos cognitivos da compreensão leitora que dizem respeito ao leitor e podem ser inúmeras. Começaremos pelas estratégias de leitura escolhidas no momento de leitura, tendo Koda por base

leitores competentes ajustam continuamente os seus comportamentos de leitura para acomodar dificuldades com textos, realização de tarefas e outras variáveis contextuais. Monitorizando cuidadosamente o seu processo de leitura eles tomam providências imediatas quando encontram problemas de compreensão. Conscientes dos seus próprios recursos cognitivos e linguísticos, eles são capazes de dirigir a sua atenção para as pistas apropriadas ao antecipar, organizar e reter informação textual. Esses e outros comportamentos semelhantes, separando leitores competentes dos menos competentes, caracterizam o que é referido como leitura estratégica².

² No original : *Accomplished readers continuously adjust their reading behaviors to accommodate text difficulty, task demands, and other contextual variables. Monitoring their reading process carefully, they take immediate steps when encountering comprehension problems. Aware of their own cognitive and linguistic resources, they*

O escritor partindo do pressuposto que o leitor irá processar e integrar informações oriundas do seu conhecimento prévio, deixa uma série de lacunas e deixa informações incompletas para serem preenchidas pelo leitor. Este processo far-se-á em duas possíveis direcções, ascendente (bottom-up) ou descendente (top-down).

No processo ascendente ou bottom-up, o leitor concentra-se nos aspectos inferiores do texto a saber, nos sinais gráficos e nas palavras para formar as diferentes unidades linguísticas para chegar às frases e sucessivamente ao texto.

No processo descendente ou top-down, o processamento é precisamente inverso, porque parte da mente do leitor e dos seus objectivos que pertence alcançar aquando da leitura.

Assim, a leitura depende, em parte, das inferências do leitor e das opções que faz para tirar o maior partido das leituras que faz.

Cada intenção de leitura irá desencadear formas diferentes de processamento de informação, bem como o emprego de estratégias e habilidades diversas. Assim, conforme o leitor vai avançando na sua leitura, ajusta as suas estratégias cognitivas aos seus propósitos.

Mas, não podemos deixar de salientar que a bagagem cultural do leitor é fundamental para a sua compreensão leitora e, que por sua vez quanto mais leituras efectuar, mais alargados serão os seus conhecimentos. Kleiman (1989, p.21) reitera que a compreensão de um texto requer a activação dos conhecimentos do leitor, bem como daqueles que possui do mundo

are capable of directing their attention to the appropriate clues in anticipating, organizing, and retaining text information. These and similar behaviors, separating accomplished and less-accomplished readers, essentially characterize what is referred to as strategic reading (p.204).

O conhecimento parcial, estruturado que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos (...) Para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento do mundo que é relevante à leitura do texto deve estar activa num nível ciente.

A memória possui a capacidade de adquirir, armazenar e executar as informações necessárias para uma correcta compreensão leitora. Deste modo, a selecção de textos aplicada aos alunos de Língua Portuguesa Não Materna deverá ser feita de modo a que a sua compreensão leitora seja ampliada, mas que em simultâneo os seus conhecimentos prévios não sejam esquecidos. A escolha dos textos terá de levar em consideração o leque de informação possuída e os objectivos da leitura também.

8 – Capítulo IV – O Ser Humano no contexto das Narrativas

O ser humano é essencialmente um **contador de histórias**.

Quem não se lembra de ter ouvido histórias em pequeno, por vezes à lareira, outras em espaços procurados para o efeito nas longas noites de verão.

Desde o berço, ainda a criança não fala, já parece "reparar" à medida que a mãe, o pai, o avô, o irmão mais velho dizem

" Era uma vez ..."

" Once upon a time ..."

" Il était une fois ..."

A atracção pelas narrativas fica pois "cimentada" e ao longo da vida mantém-se suportada por planos orais, escritos ou visuais das histórias, atribuindo-lhes significados no âmbito de cada linguagem usada.

O processo de compreensão e de valorização das histórias passadas de geração em geração ajuda a compreender a nossa identidade, a nossa história e consequentemente a dos outros povos.

Traça (1992) refere este processo de uma importância crucial seja ao nível da realidade histórica, seja ao nível da construção de sonhos, utopias, de fantasia e até de medos. Este conhecimento retrata a essência de cada grupo humano, do seu comportamento diante de si mesmo, diante do outro, diante do ser humano e da própria natureza.

A vida, refere a autora também necessita de narrativas, umas mais sérias do que outras. Frequentemente, é através dos enredos que nos apercebemos que conseguimos sair daqueles.

Diz-nos Rösing

Talvez no nos dispomos a oír historias maravillosas, fantásticas, lejanas, inverosímiles. Preferimos, muchas veces conocer detalles de acontecimientos de algunas personas frente testimonias históricas.

Mismo si que separamos todo relato es verdadero, si provine de personas que hicieran parte de esa historia, que pudieron, incluso, inventar sobre los hechos sin que tengamos las condiciones de identificar lo que ocurrió realmente y lo que imaginó a partir de posiciones ideológicas.

(Rösing, 2006:99)

A narrativa também pela estrutura que a forma tem sido alvo de estudo desde Prop a Rodari e à própria Maria Emília Traça.(cit. Traça, 1992)

Em contexto pedagógico tem servido para a criação de gramáticas como a de Denhière que devido à forma como se organiza, ajuda a construir o discurso na mente.

Até Chomsky (cit. Sardinha, 2005) já utilizava a própria **estrutura da narrativa** ao enunciar na frase sujeito, predicado e complemento, por analogia à estrutura da narrativa que apresenta introdução, desenvolvimento e conclusão.

A narrativa tem merecido ao longo dos anos uma atenção muito especial, sendo caracterizada por diversas disciplinas e, embora com pontos divergentes, apresentam alguns em comum.

Os linguistas e psicolinguistas como Robert de Beaugrande e Wolfgang Dressler (Beaugrande e Dressler, 1981) ou Jean-Paul Bronckart (Bronckart et al.,1985) (cit. Sardinha, 2005), apresentam a narrativa como um tipo de texto com as seguintes características:

- Referência a uma realidade ausente no momento da produção do discurso que tem que se criar ou recriar;
- Disposição sequencial das acções e acontecimentos ligados entre si por relações diversas (causa, finalidade, proximidade temporal, entre outras);
- Presença de uma estrutura canónica que corresponde a um conjunto organizado de acontecimentos e estados, que permite prever o que vai acontecer em qualquer momento da história;
- Recurso a elementos linguísticos como indicadores temporais e tempos verbais, nomeadamente o Pretérito Perfeito e Imperfeito do indicativo, que transmitem à estrutura temporal do discurso, informações quanto ao modo como se desenvolvem as acções.

Os narratólogos como Larivaille (1974), (cit. Sá, 1996) consideram a narrativa constituída tipicamente com os seguintes elementos:

- Um estado inicial de **equilíbrio**;
- Um processo dinâmico que compreende um **momento de desequilíbrio**, seguido de acção para o repor e as consequências dessa acção;
- Um estado final, com a **reposição do equilíbrio**.

Para os psicólogos como Fayol (1985), (cit. Sá,1996) a narrativa é vista como um texto apoiado na existência de um *schéma*, uma estrutura cognitiva que corresponde a uma representação formal da estrutura geral de uma narrativa, isto é, a um conjunto de elementos que dão forma à narrativa.

Para Kintsch e Van Dijk a narrativa caracteriza-se essencialmente pela sua superestrutura:

- A **exposição** que se traduz numa situação inicial, onde são descritos elementos como os agentes da acção, o lugar onde se desenrola a acção, o momento e as condições físicas e socioculturais da acção;
- A **complicação**, que corresponde aos acontecimentos que vêm romper o equilíbrio do estado inicial;
- A **resolução** que se manifesta através das reacções dos agentes em consequência das complicações destinadas a restabelecer o equilíbrio inicial.

8.1- Narrativa e Compreensão

O modelo de Kintsch e Van Dijk (1983), (cit. Sardinha,2005), considera a compreensão de um texto como um processo complexo, dividido em várias etapas, que se aplicam tanto ao texto escrito como texto oral Kintsch (1977).

- Na primeira etapa, é importante que se faça uma análise perceptiva do discurso oral, no sentido de identificar o **código fonémico** e no discurso escrito para a identificação do **código visual, grafemas**;

- Na segunda etapa, deve ser feita a **identificação das palavras** com base no **léxico da língua** usada, guardado na memória a longo prazo;
- Na terceira etapa deve analisar-se **sintacticamente o discurso**, na sua estrutura linguística, recorrendo aos conhecimentos de gramática da língua que se encontra também na memória a longo prazo;
- Na quarta etapa, é a vez da análise **semântica do discurso**, que dá acesso ao conteúdo conceptual e proposicional do discurso – **microestrutura** – que requer o recurso à memória semântica e ao conhecimento do mundo (também na memória a longo prazo);
- Na quinta etapa, passa-se à determinação do **tema do discurso** – **macroestrutura** – em que o indivíduo recorre aos conhecimentos que possui das estruturas de outros textos – **superestrutura** – com a intervenção de elementos como o contexto extra-linguístico, presentes também na sua memória a longo prazo;
- Na sexta e última etapa, é o tempo da análise funcional do discurso, que permite ao receptor determinar os pressupostos que estiveram na origem da produção do texto e agir em conformidade com eles.

É claro que, do ponto de vista prático, as etapas não se realizam em separado e de forma sequencial, são feitas de **forma interactiva**. Mas, supõe-se que a compreensão se processa sempre da mesma forma, quer no discurso oral quer no escrito, a partir da segunda etapa, que conduz à identificação das palavras.

8.2- A Literatura Infantil e o Desenvolvimento de uma Consciência Intercultural

Actualmente, a oferta de livros literários infantis apresenta as mais diversas tendências e temáticas.

É necessário conhecer a realidade dessa oferta, da forma mais conveniente, ao nosso trabalho, mas essencialmente às necessidades dos alunos.

Quando enfrentamos a **formação do leitor** devemos ser conscientes que se trata de um problema complexo, onde intervêm diversos factores – pessoais, sociais, culturais e educativos – que nestes últimos anos, se desenvolveu nas nossas escolas devido à diversidade cultural recente. (Sardinha, 2007).

Coincidente com o início dos anos 90, o crescimento do movimento migratório trouxe às turmas **diversas realidades sociais, raciais, culturais e linguísticas**. Com este facto surgiu conseqüentemente a necessidade da preservação de elementos importantes da sua identidade: o seu saber, a sua religião, a sua língua, as suas tradições e património cultural.

Com este facto, surge outra necessidade, a de dotar de **instrumentos adequados** e **preparar os professores** para a realidade social e escolar, implicando neste processo a Sociologia da Educação e a Didáctica entre outras.

A Literatura e a Literatura Infantil em particular, podem ser consideradas instrumentos válidos para favorecer o **desenvolvimento da atenção para a evidente diversidade cultural**, que exige conhecimento e compreensão. (Sardinha, 2007).

Assim, houve a necessidade de uma familiarização com termos /conceitos novos que passaram a ocupar um novo espaço na nossa linguagem quotidiana.

8.2.1- Abordagem simples de termos complexos

O uso da Internet possibilitou uma grande acessibilidade a fontes variadíssimas de informação com documentos esclarecedores dos termos como:

- Interculturalidade
- Multiculturalidade
- Pluriculturalismo

Que embora estejam, nos nossos dias muito badalados, são tão velhos como a própria história do ser humano e das culturas que a evolução do "Homo Sapiens" gerou.

Mas o que realmente se alterou foi a **atitude** face a grupos sociais diferentes. Surgiu então o termo **multiculturalismo** que se define como um facto da sociedade e uma tendência da evolução da mesma, pondo em relevo a existência de diversas culturas num mesmo momento histórico.

Podemos então, como afirma Padrino, citado por Rösing e Rettenmaier (2006) dividir o Multiculturalismo em três tipos:

- i. Comunidades com território próprio mas diferenciados pela cultura e pela Língua: Québec, Escócia, País Basco.
- ii. Comunidades que partilham serviços e espaços públicos com a sociedade em geral, sem separação geográfica: comunidades hispânicas ou afro-americanas nos EUA.

- iii. Comunidades indígenas com territórios delimitados e com serviços e espaços públicos próprios: México (com sessenta e duas culturas), Brasil, Chile.

Outro termo que surgiu foi o de **pluriculturalidade** ou **pluriculturalismo** e corresponde à aceitação social do **multiculturalismo**, traduzindo-se no reconhecimento de que nenhuma cultura deve prevalecer sobre as outras e no respeito pelas minorias. Em resumo, o **respeito pela diversidade**, sem que exista nenhuma relação de interdependência.

O último passo da aceitação social neste fenómeno da diversidade cultural é a **Interculturalidade**. Esta pressupõe a co-existência das múltiplas culturas, baseada numa relação de respeito entre culturas e na interacção entre elas.

Um meio escolar intercultural assume os objectivos da **educação intercultural** e responde ao pressuposto de educar diferentes grupos fazendo da escolaridade, **igual para todos**, atendendo às características diferenciadas da turma.

Si no somos capaces de cimentar la interculturalidad en substratos reales y sólidos, la convivencia multicultural se convierte en fuente de sufrimiento y de conflicto. Si no trabajamos a fondo aspectos como una fraternidad real entre personas sean de donde sean o vengan de donde vengan, pasará como en aquellos terrenos llenos de minas antipersona: caminaremos confiadamente y, de golpe, sin saber cómo... Una explosión. No podíamos ver lo que estaba enterrado en el fondo...

Será necesario que entre todos, los que vienen de afuera y los que estamos aquí, cultivemos... valores de fraternidad, libertad, justicia, solidaridad etc. Valores que nos permitan edificar una verdadera convivencia pacífica.

Porredón.Ordí Cussó, Interculturalidad y convivência.En. En <http://www.ua-ambit.org/convivência.htm>

Para um saudável desenvolvimento da realidade intercultural é importante obedecer a certos princípios base: o respeito pelo ser humano como indivíduo, o culto da liberdade, o direito à coexistência, a equidade e o respeito mútuo. Ou seja, a aceitação do pluralismo e da tolerância, a valorização histórica, o combate à ignorância e aos estereótipos.

8.2.2 – A Literatura Infantil e Juvenil – instrumento intercultural

Não é suficiente procurar bibliografia e recursos educativos diversificados, o importante é **adequá-la à aproximação da compreensão de outras realidades culturais.**

As bibliografias devem entender-se como sugestões para a busca de determinados valores. Mas a utilidade concreta depende de quem tenha tido acesso à obra seleccionada, ao seu conhecimento dela e à leitura que dela fez e ainda à reflexão feita sobre o seu benefício para a sua formação pessoal mesmo que o valor que lhe foi atribuído seja diferente daquele que a obra oferece.

Na selecção da Literatura que se apresenta aos alunos, devem ser contemplados os seguintes aspectos:

- i. Obras em que a diversidade ou diferença cultural se apresente como um recurso para a ambientação/integração das histórias e conflitos.
- ii. Obras onde se propicie um conhecimento de diversas culturas.
- iii. Obras que abordem directamente o tratamento de conflitos vinculados pela problemática intercultural.

Verificamos assim uma evolução dos conceitos sociais na Literatura, o que poderia resultar nos anos 80, em que muitas vezes o humor era pautado por locais/costumes exóticos, não tem lugar na nossa escola de hoje.

Exemplo disso é a vizinha Espanha, que registou o ano de mil novecentos e noventa e quatro, como marco da aceitação do conceito de Interculturalidade dentro das temáticas dedicadas aos leitores mais jovens. Desta forma, nos últimos dez anos, assistiu-se, em Espanha, a um considerável aumento das obras literárias dedicadas à infância e juventude preocupadas com as várias possibilidades de tratamento da realidade intercultural.

Em Portugal, na nossa opinião, não tem sido feito um trabalho suficiente nesta matéria. As obras literárias, orientadas pelo programa de Língua portuguesa, não foram substituídas por outras de cariz multicultural. O currículo formal não revela nenhuma abertura a esta temática, não se têm feito sugestões de obras Multiculturais/Interculturais.

Inclusive, nas BE/CRE, a oferta de obras literárias multiculturais e outros recursos são bastante limitados, apresentando apenas aqueles que se referem às orientações do Ministério da Educação.

9 – Capítulo V – O Estudo

9.1 - Descrição do Estudo

Se durante bastante tempo a Escola Portuguesa utilizou metodologias onde o aluno era um elemento passivo no contexto da aprendizagem, actualmente procuram-se novos rumos que levem a novas aprendizagens.

Alunos de vários países da geografia mundial entram na escola em níveis diferentes e diferenciados com um objectivo comum: Aprender a Língua Portuguesa.

Não tem sido fácil. Porém uma certeza nos guia: ao professor de Língua Materna, aquele que certamente vai ensinar aquela como Língua não Materna, é exigida uma profunda formação em relação às componentes da Língua Materna.

Importa pois, **conhecer modelos, dominar conceitos, experimentar métodos** por si próprios ou que outros já tenham experimentado e cujo sucesso se manifestou no âmbito das aprendizagens dos alunos.

A abordagem comunicativa – processo centrado no aluno e não na matéria a ensinar – ganha um espaço muito específico nesta “aventura” da diversidade cultural.

A aquisição de Competências tais como Ouvir/Falar/Interpretar/Escutar/Ler/Escrever/Estimular o gosto pela Leitura e pela Escrita, bem como levar o aluno a exprimir-se através de diferentes, a angariar o vocabulário geral e temático de forma a poder inserir-se nestas novas **sociedades de Literacia**, são o objectivo que pretendemos alcançar com as actividades apresentadas.

Através da introdução de mecanismos que levem ao êxito de todos os alunos, tentando que os que chegam tenham um óptimo acolhimento, tem sido a bússola que norteia a nossa prática como professora numa escola da denominada Zona do Pinhal.

9.2- A Escola

O concelho da Sertã fica situado no distrito de Castelo Branco, região do Pinhal Interior Sul. Faz fronteira com os concelhos de Proença-a-Nova, Vila de Rei e Oleiros. É constituído por 14 freguesias: Cabeçudo, Carvalhal, Castelo, Cernache do Bonjardim, Cumeada, Ermida, Figueiredo, Marmeleiro, Nesperal, Palhais, Pedrógão Pequeno, Sertã, Troviscal e Várzea de Cavaleiros.

Destas freguesias, Cernache do Bonjardim e Sertã são as que registam o maior número de habitantes: 3283 e 5500, respectivamente. As restantes somam um total de 7938 habitantes, o que perfaz um total de 16721 em todo o concelho.

Entre 1991 e 2001 registou-se um decréscimo populacional de 8,1%. Vários factores explicam este facto: a diferença entre a taxa de mortalidade e a de natalidade, bem como os vários movimentos migratórios.

Do ponto de vista sócio-económico, destacam-se o envelhecimento da população, as escassas oportunidades de emprego, a dispersão e o consequente isolamento de algumas localidades, as dificuldades de sobrevivência de algumas pequenas e médias empresas ligadas ao sector florestal devido aos incêndios ocorridos no Verão de 2003, a actividade industrial reduzida e a pouca competitividade agrícola marcada pelo regime minifundiário que fazem do concelho uma região com graves carências que dificultam o desenvolvimento.

O Agrupamento de Escolas da Sertã engloba todos os estabelecimentos de ensino da rede pública do concelho da Sertã. Trata-se de um Agrupamento que congrega uma grande diversidade de estabelecimentos de ensino, muito dispersos entre si, facto que dificulta a articulação entre os mesmos.

Assim, encontram-se distribuídos pelos diversos estabelecimentos de ensino deste agrupamento, cerca de 2000 alunos. Trata-se de um público muito heterogéneo quer ao nível das áreas de residência quer em termos sócio-culturais e económicos. Esta reflecte a própria diversidade dos Pais e Encarregados de Educação.

9.3- Os Alunos

Cédric Jean-Yves Reichert (Bélgica)

4º Ano de escolaridade – EB 1 do Nesperal – Sertã

Trata-se de um aluno com doze anos de idade, que se encontra nesta escola desde o início deste ano lectivo. É um aluno cuja língua materna é o francês e que tem um percurso escolar acidentado e interrompido e cujos detalhes não são muito definidos pelos encarregados de educação.

O agregado familiar é também peculiar. Vive com a mãe, belga e com o padrasto, português e o filho deste de dezasseis anos. O ambiente é por vezes conturbado, mas fechado à comunidade. Apenas transparece aquilo que o Cédric conta, por vezes, em jeito de desabafo. É pouco apoiado nas suas tarefas escolares porque o padrasto alega falta de tempo para isso.

Revela-se um aluno entusiasta, embora apresente muitas dificuldades ao nível da Língua Portuguesa: pouca fluência, vocabulário pouco variado, sintaxe influenciada pela construção estrangeira. Deve-se à sua condição de bilingue, uma vez que usa uma língua em casa e outra na escola.

Realiza as actividades com interesse e revela uma enorme necessidade de contar as coisas que lhe acontecem, os fins-de-semana dele, enfim os assuntos que lhe dão prazer.

A Educação Física é a disciplina favorita, para a qual mostra uma grande apetência.

A escrita é o ponto fraco dele e sente-se relutante em fazê-lo porque tem noção dos erros que comete. No entanto, não se inibe de ler quer de forma individual quer colectiva, mesmo com o sotaque que lhe é inerente e que não é visto como um entrave à sua integração na turma.

Beneficia de um apoio que consiste na realização de actividades de aquisição de vocabulário e conteúdos inerentes à Língua Portuguesa – Apoio Língua Portuguesa não Materna – em que executa tarefas com esse pressuposto.

Oscar Willem Archie Joseph (Inglaterra)

1º Ano de escolaridade – EB 1 do Cabeçudo – Sertão

É um aluno de seis anos, oriundo de uma família de três crianças em que é o filho mais velho. Chegou à escola no mês de Janeiro, deste ano, sem conhecer uma só palavra de português.

Neste momento já aprendeu as letras todas, compreende as directrizes que lhe são dadas em português e já se faz entender muito bem. Lê sem inibições perante a turma, voluntariando-se para isso, sem necessidade de ser solicitado.

Revela mais dificuldades na compreensão de textos orais mais longos, em que por não ter o suporte escrito, tem dificuldade em retirar o sentido global do mesmo.

Os Encarregados de Educação são interessados e interagem com a escola, no sentido de minimizar as dificuldades do Oscar e ajudá-lo no seu processo de ensino-aprendizagem.

É um aluno perfeitamente integrado no grupo/turma que já ultrapassou a timidez que apresentava inicialmente, tendo agora um comportamento normal para uma criança que se revela integrada.

Beneficia também de um apoio que consiste na realização de actividades de aquisição de vocabulário e conteúdos inerentes à Língua Portuguesa – Apoio Língua Portuguesa não Materna – em que executa tarefas com esse pressuposto, embora neste período tenha sido dada maior relevância à oralidade e ao estudo do alfabeto e casos especiais de leitura. Apesar de possuir um plano de Recuperação, pelas lacunas que ainda revela, é um aluno que já lê e comunica com alguma agilidade.

Luci Dolan (Irlanda) 9º ano de escolaridade

– EB2,3 Pe António Lourenço Farinha da Sertã

É uma aluna com dezasseis anos de idade que não se revelou minimamente integrada no currículo escolar português.

Entrou este ano lectivo para o nono ano de escolaridade e não conhecia nenhuma palavra da nossa língua.

Viveu até aos oito anos com os pais e irmãs. Após a separação dos mesmos, foi viver para a Irlanda com o pai, a companheira e respectivos meios-irmãos. Lá permaneceu até ser entregue à mãe e vir viver para Portugal, com esta e o seu companheiro. Tem um relacionamento acidentado com a mãe, pelo facto de não ter vivido estes últimos anos com ela.

Embora se encontre enquadrada e integrada na escola, a Luci não cumpre as actividades que lhe são propostas, revela uma atitude negativa que será em nosso parecer resultante das dificuldades linguísticas apresentadas.

Beneficia de um apoio que consiste na realização de actividades de aquisição de vocabulário e conteúdos inerentes à Língua Portuguesa – Apoio Língua Portuguesa não Materna – em que executa tarefas com esse pressuposto e de um Apoio Individualizado em determinadas aulas para a ajudar no acompanhamento das actividades realizadas nas aulas.

A aluna já possui de momento, uma certa fluência na oralidade, embora manifeste muitas dificuldades na expressão escrita. Revela-se pouco assídua e os seus interesses são divergentes à Escola.

A Encarregada de Educação revela a sua preocupação e é presença assídua na escola junto da Directora de Turma, revelando as suas preocupações relativamente às atitudes da filha e à sua dificuldade em lidar com a adolescente.

Tobin Samuel Nash (Escócia) 5º ano de escolaridade

– EB2,3 Pe António Lourenço Farinha da Sertã

O aluno é um rapaz de dez anos, filho mais velho de uma família composta por quatro elementos. Oriundos de Forres, Irlanda, vieram viver para Portugal, matriculando o Tobin, no mês de Janeiro, deste ano.

Filho de mãe professora e de pai produtor/distribuidor de plantas e flores, provém de uma escola de Artes, em que predominava a aprendizagem pelo método da descoberta, fazendo com que não aceite com facilidade o cumprimento de regras.

É um aluno que embora goste de realizar actividades, depressa se cansa e quer outras novas. Revela grande facilidade de apreensão de conhecimentos e grandes aptidões artísticas.

Embora este esteja cá há relativamente pouco tempo, já adquiriu o vocabulário funcional necessário ao seu dia-a-dia e comunica com alguma fluência. As suas maiores dificuldades prendem-se com a sintaxe, com a organização dos elementos essenciais da frase. Influenciado pela sua língua materna, revela dificuldades em posicionar correctamente as palavras dentro da frase.

Revela também alguns problemas ao nível do relacionamento com os colegas, tomando por vezes atitudes violentas relativamente a eles. Com os adultos, sempre que contrariado, não se coíbe de o demonstrar.

Lê pequenos enunciados mas, fá-lo apenas se solicitado, não de forma espontânea. Beneficia de um apoio que consiste na realização de actividades de aquisição de vocabulário e conteúdos inerentes à Língua Portuguesa – Apoio Língua Portuguesa não Materna – em que executa tarefas com esse pressuposto, com acesso a meios diversificados de trabalho.

9.4- As actividades

9.4.1- Apresentação e Justificação

Tendo em conta as condições em que trabalhamos na nossa escola, propomos nesta fase do nosso trabalho, desenvolver estratégias no âmbito do desenvolvimento da consciência fonémica, da aprendizagem das regras ortográficas, da constituição do léxico ortográfico e em simultâneo desenvolver competências no âmbito da compreensão e, em sincronia, proceder à integração das nossas crianças.

9.4.2- Procedimentos

Sem termos a pretensão de, neste trabalho, analisarmos todas as vertentes que gostaríamos, apresentamos as fichas de trabalho alicerçadas nos conceitos previamente apresentados.

Ficha nº 1 (Anexo 7)

COMO SE CHAMA?

Observa:

Como se chama o menino? Ele chama-se Duarte.

Como se chama o menino? Ele

Como se chama a menina? Ela

1- Para cada nome escreve um diálogo entre o Duarte e o João, conforme o exemplo.

Como se chama a menina?

Ela chama-se Teresa.

Susana

André

Rita

António

Pedro

Teresa

Isabel

Após a leitura da ficha nº 1 pela professora, é feita a activação dos conhecimentos tentando que os alunos comparem as imagens com as respostas pretendidas.

A colocação de etiquetas contendo os vocábulos exigidos nas respostas é uma estratégia **facilitadora de procedimento**.

Ficha nº 2 (Anexo 7)

A segunda parte da Ficha nº1 exercita a compreensão através de exercícios de completamento e ordenação. Este tipo de exercício foi adaptado de Alliende e Condemarín (1984) (cit. Sardinha, 2005).

Para além de promoverem a compreensão, estes exercícios também servem para a avaliar. Remete também para a Identificação Pessoal, tendo como objectivo a composição de pequenos Jeux de Rôles. Tal como na primeira parte da ficha, trabalhada anteriormente, a professora faz uma leitura prévia da mesma.

Como te chamas? Eu chamo-me ...	Eu chamo-me ...	Eu tenho ...	Eu moro ...
Quantos anos tens? Eu tenho ... anos	Tu chamas-te...	Tu tens ...	Tu moras ...
Onde moras? Eu moro ...	Ele/ela chama-se ...	Ele/ela tem	Ele/ela tem ...

2- Ordena as seguintes palavras e forma frases correctas:

- a) dia, Bom Duarte _____ .
- b) te Como chamas _____ ?
- c) Teresa Eu chamo-me _____ .
- d) anos tens Quantos _____ ?
- e) nove tenho eu anos _____ .
- f) moras Onde _____ ?
- g) Olhão em eu moro _____ .
- h) chama-se Duarte Ele _____ .
- i) nove tem Ele anos _____ .
- j) Ele Faro mora em _____ .

3- A Isabel fez algumas perguntas ao Duarte.
Escreve-as completando o diálogo.

Isabel: _____
 Duarte: Eu chamo-me Duarte.
 Isabel: _____
 Duarte: Eu moro em Faro.
 Isabel: _____
 Duarte: Eu tenho 9 anos.

4- Inventa um diálogo entre estas duas crianças.



Nome: Susana
 Idade: 9 anos
 Morada: Lisboa

Nome: Joana
 Idade: 10 anos
 Morada: Porto

5- Preenche o teu cartão.

Nome:
 Idade:
 Morada:

Ficha nº 3 (Anexo 8)

MOMENTOS DO DIA

Cumprimentos e despedidas

<p>Manhã</p>		<p>Bom dia! Olá</p>
<p>Tarde</p>		<p>Boa tarde Até logo!</p>
<p>Noite</p>		<p>Boa noite! Até amanhã</p>

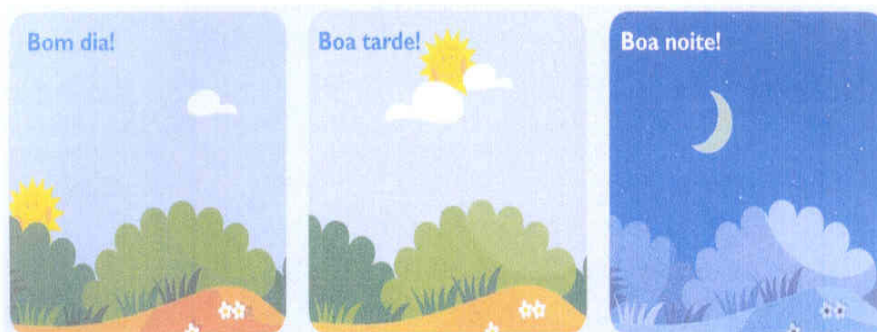
Ficha nº 4 (Anexo 9)

BOM DIA! BOA TARDE! BOA NOITE!

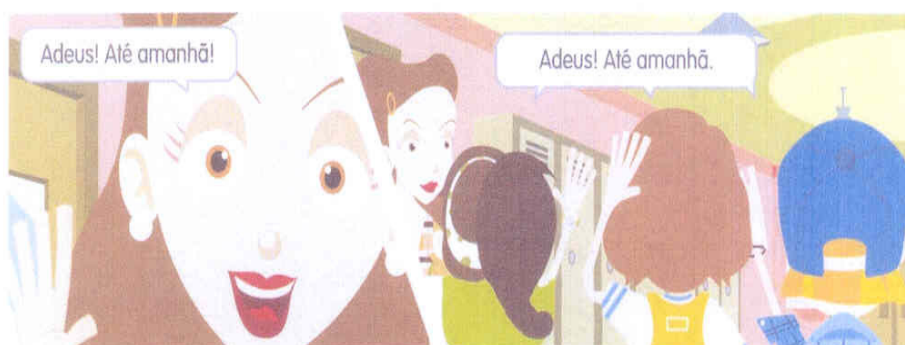
1. Repara como se cumprimentam a professora e os alunos, pela manhã:



2- Escreve debaixo de cada imagem o momento do dia em que usamos estas despedidas



3- Repara agora como se despedem a professora e os alunos.



As fichas nº 3 e 4 remetem para as várias partes e momentos do dia e as respectivas formas de Cumprimento/Despedida.

Para além da visualização das imagens que servem de complemento ao texto, os alunos adquirem vocabulário e aprendem a cumprimentar-se. Mais uma vez recorre-se ao jogo para por os alunos a cumprimentar-se, consoante o momento do dia que lhes seja indicado.

O cariz lúdico que se possa acrescentar a qualquer das actividades, permitirá que as mesmas se tornem mais aliciantes e produzam os efeitos desejados nos alunos, sem que se apercebam e, deste modo sejam atingidas as competências para as quais os materiais foram concebidos.

As fichas são lidas pela professora e, de seguida, pelos alunos. No final é feita a correcção ortográfica através de exercícios de comparação. O professor escreve correctamente as palavras em que os alunos revelaram mais dificuldades.

9.5- Actividade de Produção de Texto e respectiva Revisão

A Produção de Texto escrito tem em conta as seguintes competências:

- Adquirir vocabulário (conhecimento lexical)
- Construir frases correctas (conhecimento sintáctico)
- Desenvolver procedimentos metacognitivos
- Adquirir competências em Língua Materna.

9.5.1- O sub-processo de Revisão

A revisão dos textos produzidos pelos alunos dividiu-se em dois momentos:

9.5.1.1-Correção dos erros:

Utilizámos para o efeito a Classificação proposta por Azevedo (Anexo 10).

As interacções verbais na sala de aula são momentos de aprendizagem que também podem e devem ser trabalhadas. Assim sendo, a grelha, cuja adaptação é da nossa autoria, prevê também uma correção constante do discurso oral.

9.5.1.2-Revisão:

Esta é feita de forma individual e obedece ao seguinte esquema:

- ✚ Leitura do texto (correcto pela professora)
- ✚ Reescrita do mesmo e colocação no retroprojector
- ✚ Individualmente os alunos comparam os erros com o texto correctamente escrito através das seguintes estratégias:
 - a) Leitura do número de letras de cada palavra escrita de forma incorrecta.
 - b) Leitura do número de letras de cada palavra escrita de forma correcta.
 - c) Leitura do número de sílabas de cada palavra escrita de forma incorrecta.

- d) Leitura do número de sílabas de cada palavra escrita de forma correcta.
- e) Leitura Expressiva do texto pela professora.
- f) Leitura Expressiva do texto pelo aluno.

9.5.2- Análise dos textos produzidos

Texto 1

- 1- Escreve um pequeno texto em que recontes o que fizeste durante a semana em que estiveste ausente da escola.

Nós fomos para o Algarve para a praia
e fomos ver outras escolas. E mãe fomos montar
a cavalo e nos fomos a nadar.
Regressámos quarta-feira a noite.

Texto 2

A minha apresentação 10/03/08

Olá, chamo-me Tobin Samuel Nash. Tenho dez anos, nasci em Folkestone na Inglaterra a 5 de Outubro de 1997.

O meu pai chama-se Simon Nash, tem 47 anos e a minha mãe chama-se Karen Nash, tem 41 anos. Tenho um irmão tem 6 anos e chama-se Gabriel. Eu moro na Marmelheira com os meus pais e irmão. O meu pai não trabalha, mas na Escócia entregava plantas por todo o país.

A minha mãe é professora de Química, mas não trabalha. Temos cantos da casa e do meu irmão.

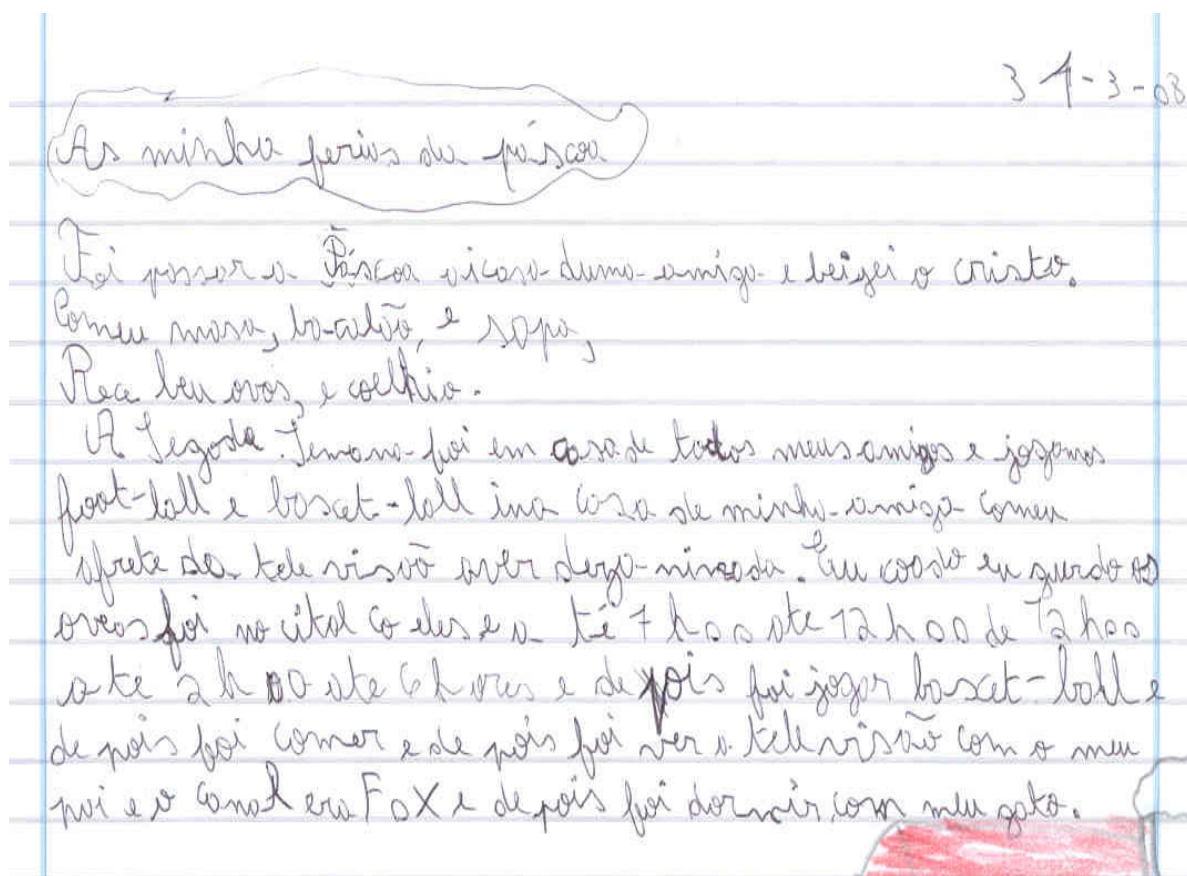
Texto 3

- 1- Esta imagem pertence à cidade de Forres onde tu vivias. Escreve um pequeno texto descrevendo-a e contando o que gostavas de lá fazer.

Eu gosto de Forres porque bonito e amigável,
As lojas são de coisas boas,
me mãe e pai provavelmente afeito combinar com
me mas eu ^{se mas} quis, bonito e solarengo!

Nestes textos da autoria do Tobin, verificamos que este revela limitações ao nível do sistema ortográfico, quer quanto à existência de regras no âmbito da correspondência som/grafema, quer quanto à escrita directa dessas palavras, porque não as conhece. A sintaxe constitui outro problema porque tende a construir as frases como o faz em Inglês, fazendo uma transposição directa para português.

Texto 4



Por sua vez, o Cédric apresenta dificuldades com um grau mais elevado do que o Tobin, embora tenha vindo da Bélgica há dois anos e o Tobin apenas há quatro meses.

O Cédric domina pouco vocabulário, mas tem uma oralidade inteligível, ainda que o seu sotaque constitua uma grande barreira para uma correcta percepção. Revela muitas dificuldades na distinção do feminino/masculino e singular/plural, porque sempre sugestionado pela sua língua materna.

O seu sistema ortográfico denota as suas grandes lacunas e mostra-se muito pouco à vontade quando se trata de produzir enunciados escritos, uma vez que tem consciência das suas deficiências.

9.6- Actividades de Apoio ao Texto Escrito

Com estas actividades pretende-se que os alunos activem o conhecimento relativo a determinado tema, tornando-o logo disponível, o que constituirá indiscutivelmente "uma estratégia facilitadora de procedimentos".

Facilitado o acesso a um "canevas" que é frequentemente apelidado de "Brainstorming" ou chuva de palavras, o sujeito escrevente consegue construir mais facilmente o exercício que lhe é pedido.

9.6.1- Construção de glossários ou "canevas" ou lista de palavras, com recurso ao "Brainstorming", que o aluno poderá visualizar/consultar.

Ficha nº 4 (Anexo 11)

A ESCOLA



1- Procura imagens na Internet e completa o quadro:

	Lápis		Régua
	Caneta		Dossier
	Livro		Mochila
	Caderno		Estojo
	Borracha		Lápis de cor Canetas de feltro
	Afiadeira		Folha de papel

9.6.2- Reforço constante do contacto com as palavras, tornando-as sempre disponíveis no ambiente que as rodeia.

Ficha nº 5 (Anexo 12)

ESTAR...

Grávida - zangado - apaixonado - gordo - cansado - doente - magro - feliz -
constipado - sentado - bêbedo - assustado - triste -



Ficha nº 5 (Anexo 13)

AS PROFISSÕES

Estão aqui representadas algumas das principais profissões



1- Completa agora as frases seguintes:

- Ele cultiva plantas e flores. É o _____.
- Todos os dias, ele faz a distribuição do correio. É o _____.
- Ela faz arranjos florais para ocasiões especiais. É a _____.
- Sempre que há um incêndio, chamamos por ele. É o _____.
- Os golos são a sua especialidade. É o _____.

9.6.3- Elaboração de listas de ocorrências, tendo em conta uma análise contrastiva, quer fonologicamente, quer ortograficamente.

Tal como já afirmámos no âmbito da actividade nº 5, a vertente reflexiva da aprendizagem tem uma importância capital porque aprender ortografia exige a reflexão do próprio aluno. A atenção dada aos aspectos fonotácticos e grafotácticos deve privilegiar-se ao nível da correcção das fichas.

Esta tomada de consciência deverá ser reforçada através de paradigmas ou conjuntos de palavras:

Exemplos: Ten em vez de tem,

Tanho em vez de tenho;

Marmeliero em vez de Marmeleiro.

Assim sendo, parece-nos que o sub-processo da revisão poderá também executar-se recorrendo a várias particularidades, para além das já mencionadas.







1. Frequência de ateliês de escrita.
2. Diálogo sobre a ortografia na escrita colaborativa e frequentemente recorrendo à cópia e ao ditado.

9.7- Desenvolvimento da Competência Leitora

Os textos lacunados, solicitando a palavra adequada à lacuna correspondente, tem sido uma estratégia também muito utilizada, quer para o Tobin, quer para os restantes alunos. De qualquer forma, sempre que possível recorreremos aos aspectos culturais do nosso país, como é visível acerca da alimentação, como apresentamos de seguida.


Ficha nº 6 (Anexo 14)

3- Completa as frases substituindo as imagens pelas palavras que representam:

A principal refeição do dia é o **pequeno-almoço**. É importante que bebas  _____, e comas  _____. Podes também acrescentar  _____,  _____, _____,  _____, _____,  _____.

Ao **almoço** temos que comer alimentos variados. A nossa alimentação deve incluir  _____ ou  _____  _____ e muitos  _____.

O **lanche** é também importante para ti, tens que ter forças para brincar. Assim, podes comer uma  _____ e beber um  _____.

À noite, o **jantar** deve ser mais leve, por isso deves comer  _____, porque contém muitos alimentos saudáveis.

Há outros alimentos que só podes comer de vez em quando, em festas, por exemplo:  _____,  _____,  _____ ou  _____.

4- Constrói uma frase a partir de cada uma das imagens.





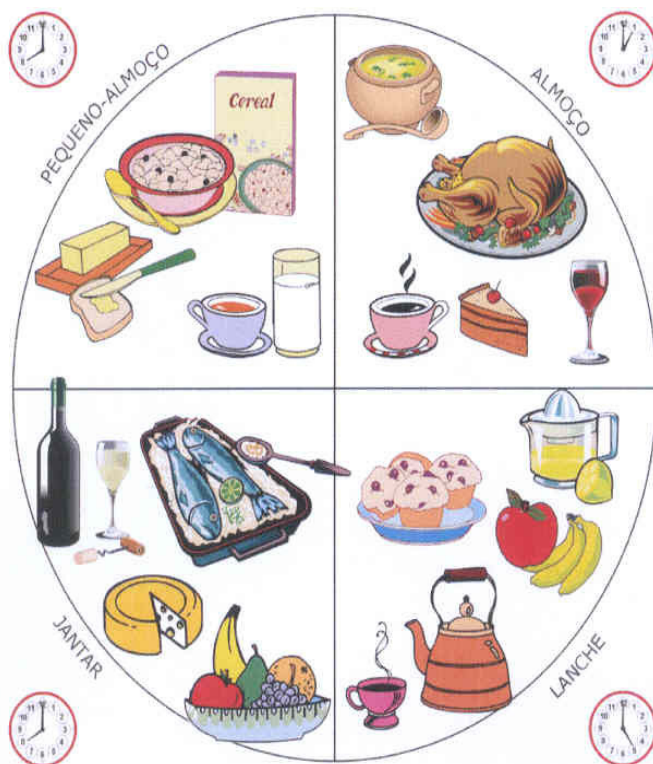




Ficha nº 7 (Anexo 15)

AS REFEIÇÕES

Ao longo do dia, a horas mais ou menos precisas, fazemos refeições que são importantes para a nossa saúde. Analisa a imagem. Aponta as semelhanças e as diferenças que estas refeições têm com as tuas.



Na ficha de trabalho número sete, para além das lacunas – Cloze –, as **multicompetências** não foram por nós descuradas. O pequeno-almoço inglês aparece a par do pequeno-almoço português visando o estabelecimento de comparações, bem como a aquisição do léxico.

Os alunos podem, em simultâneo, tomar conhecimento dos hábitos do país de acolhimento e ao mesmo tempo evidencia o respeito pelos hábitos do Tobin, do Oscar, da Luci e do Cédric.

9.8- Actividades diversificadas

O folclore, as adivinhas, as canções, os contos em verso, as rimas e os poemas fazem parte das crianças desde que nascem. Através da leitura e/ou recitação dos textos contribuímos para a construção do seu mundo literário.

Esta actividade tem como objectivos:

- ✚ Com as rimas ensinar a língua de forma lúdica;
- ✚ Despertar a imaginação/criatividade;
- ✚ Desenvolver as suas competências através da musicalidade/sonoridade das palavras .

Assim, são dadas **diversas actividades** que exemplificamos de seguida:

8 a) Com base num poema dado, **O que está na gaveta?**, que é lido e analisado em conjunto, o aluno é levado a construir uma segunda versão ao seu gosto, preenchendo os espaços em branco e respeitando as rimas.

O que está na gaveta?

Uma fita preta.

O que está na varanda?

Uma fita à banda.

O que está na janela?

Uma fita amarela.

O que está no telhado?

Um gato pingado.

O que está no poço?

Uma casca de tremoço.

O que está atrás da porta?

Uma velha torta.

O que está no ninho?

Um passarinho.

Vamos ver se ele chia?

O que está _____?

Uma _____.

O que está _____?

Uma _____.

O que está _____?

Uma _____.

O que está _____?

Um _____.

O que está _____?

Uma _____.

O que está _____?

Uma _____.

O que está _____?

Um _____.

Vamos ver se _____?

8 b) Apresentação aos alunos de uma selecção de trava-línguas, com o intuito de desenvolver a **oralidade**. Organizados em pequenos grupos, cada um receberá um trava-língua que deverá ser praticado para depois se fazer um pequeno concurso de **agilidade oral**.



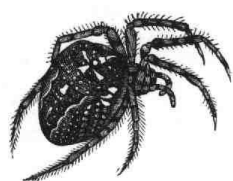
O rato roeu a rolha
Da garrafa do rei da
Rússia

A aranha arranha a rã.

A rã arranha a aranha.

Nem a aranha arranha a rã.

Nem a rã arranha a aranha.



Descasca a Castanha
Muito bem descascadinha
Verás que dentro da casca
tem outra casca
castanha clarinha.

- Pardal pardo, porque palras?
- Palro sempre e palrarei porque
Sou o pardal pardo palrador del-rei.





Era uma velha

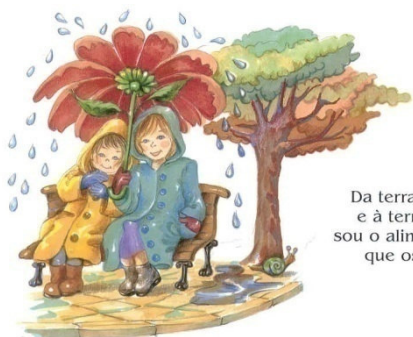
Que andava a varrer

Com uma lata no rabo a bater

Quanto mais a velha varria

Mais a lata no rabo batia.

8 c) Apresentação aos alunos de uma série de **adivinhas** relacionadas com um tema em estudo, neste caso as estações do ano. Após a adivinhação destas, os alunos são desafiados a criar as suas próprias adivinhas, à imagem das que lhes foram apresentadas. (Anexo16)



Da terra vou para o céu
e à terra hei-de voltar;
sou o alimento dos campos
que os faz florescer.

O Sol tem frio
e não quer sair;
e metido entre nuvens
se pôs a dormir.



O Verão já se foi
e outra estação chega:
como chuva de ouro
caem as folhas secas.



Redondo, redondo,
levanto-me pela alvorada
e pela tarde
me escondo.

8 d) Nesta outra actividade são propostos aos alunos dois contos tradicionais da Literatura Portuguesa, em verso, neste caso A Nau Catrineta e A Bela Infanta, ambos da autoria de Almeida Garrett. (Anexos 17, 18)

Depois de uma interpretação oral com os alunos é sugerido aos alunos que em trabalho de grupo, recontem a história em Banda Desenhada, com ilustrações sugestivas.

9.9- O Conto *Le Petit Chaperon Rouge* (Anexo 19)

A Literatura Infantil reflecte o sentir, o pensar, a voz e o pulsar da vida de um povo. Os textos da tradição oral estão plenos de vida e são indiscutivelmente profundamente simbólicos.

O conto ***O Capuchinho Vermelho***, (Anexo 20), nas suas inúmeras configurações e distintos formatos constitui uma forma privilegiada de criar vínculos, nutrir e estabelecer teias de afectos e em consequência, rasgam horizontes e criam outros e variados sentidos, Azevedo (2006).

Através do conto ***O Capuchinho Vermelho*** proporciona-se à criança a possibilidade de se familiarizar e de se implicar na realidade da vida em cuja comunidade se insere.

A construção de **universos simbólicos**, a mesma validação de sistema de crenças e valores podem ser elementos valiosos na modelização do mundo, para além de um precioso laboratório linguístico de grande utilidade no desenvolvimento do vocabulário.

As ilustrações das matizes semânticas das palavras e a revelação da força comunicativa das metáforas são potencialidades que o conto nos oferece.

Actividades:

- a. Audição do conto em Inglês/Francês/Espanhol;
- b. Resumo do conto por um aluno;
- c. Audição do conto em Português;
- d. Resumo feito pela Professora;
- e. Interpretação oral do conto em Português;
- f. Registo das respostas no quadro e posteriormente no caderno do aluno.

9.9.1- Actividade: Contos com música

Com esta actividade pretende-se formar **leitores polivalentes**, preparados para os diferentes suportes em que se podem apresentar as leituras.

Esta actividade pretende também **fomentar o carácter multicultural** do ensino, sendo apresentado o conto em línguas diferentes.

Tem ainda como objectivo incrementar a **capacidade de atenção e compreensão** do conto.

a. Numa primeira fase é dada relevância à **oralidade** e essencialmente à **leitura** do conto.

b. Numa segunda fase, são apresentados vários tipos de música que o aluno irá associar aos diversos **momentos da acção**, acentuando os três **momentos da estrutura da narrativa**.

c. Numa terceira fase da actividade, será dado lugar a um momento de **leitura dramatizada** do conto, distribuindo os papéis pelos alunos alternadamente.

9.9.2- Actividade: Aprender Cantando

Esta actividade tem como principal objectivo **cruzar culturas** por meio das canções infantis. Deste modo, é pedido às crianças que recolham uma canção popular de cada cultura representada na sala de aula. Depois, cada aluno apresenta a sua e, em conjunto cantam essas canções.

Por sua vez o professor tenta apresentar versões diferentes de uma mesma canção infantil. Neste caso a escolha recaiu sobre À la claire fontaine apresentada aos alunos em português, francês e inglês (Anexos 21,22)

Na preparação de todas estas actividades esteve sempre presente a preocupação de adequar as actividades tanto às **faixas etárias** como aos **interesses dos alunos**.

Foram planeadas tendo como meta a atingir, o desenvolvimento das **competências linguísticas**, mas de **forma lúdica**, permitindo assim ao aluno aprender a brincar.

A **Intercompreensão** através da aprendizagem nas várias línguas que compõem as canções, é uma componente nesta actividade.

10 – Como Nota Conclusiva...

Não cabe neste estudo uma conclusão. O tempo de que dispomos tornou-se insuficiente.

Optámos por encerrar com uma nota conclusiva, uma vez que o ano lectivo ainda não chegou ao fim.

Outras fichas, semelhantes às que introduzimos para posterior interpretação, análise e reflexão servirão de suporte à aprendizagem do Tobin Nash, do Oscar Joseph, do Cédric Reichert e da Luci Dolan, sempre visando uma avaliação formativa.

Não resistimos a colocar neste final de tese a Declaração Universal dos Direitos da Criança, datada de vinte de Novembro de mil novecentos e cinquenta e nove.

Em Portugal, nesse tempo, os filhos dos nossos emigrantes que saíam em catadupa, para França pertencem a gerações que, nem mesmo naquele país, a palavra **Multiculturalismo** tinha qualquer significado

Hoje, no século XXI, começa uma outra consciência: a consciência pela cultura do outro.

O desenvolvimento da promoção de uma Educação para a **Cidadania** passa pelo desenvolvimento de uma **Consciência Cívica** que permite às crianças, aos que chegam e aos que já cá estão, tornarem-se **Cidadãos Livres, Independentes, Responsáveis e Interventivos**, em todos os sectores da sociedade.

O fomento de uma **Educação Multicultural** é o caminho para a Democracia.



DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA

- 1** A criança deve ter os seus direitos respeitados, seja qual for a sua raça, o país onde nasceu ou o sexo a que pertença.
- 2** A criança tem o direito a ser protegida e tem direito a todas as oportunidades para poder crescer com saúde, com liberdade e com dignidade.
- 3** A criança tem direito a ter um nome e um país.
- 4** A criança tem direito a ter cuidados especiais de saúde, uma boa alimentação, um lugar para viver e tempo para brincar.
- 5** Se a criança for deficiente tem direito a tratamento, educação e cuidados especiais.
- 6** A criança tem direito a ser amada e cuidada e de se sentir em segurança, de preferência na companhia dos pais.
- 7** A criança tem direito a receber uma educação e a brincar, por forma a desenvolver as suas capacidades intelectuais e sociais.
- 8** A criança deve ser a primeira a ser socorrida em caso de acidente.
- 9** A criança tem o direito de ser protegida contra a maldade, os maus tratos e o abandono.
- 10** A criança tem o direito de ser protegida de preconceitos, sejam eles sociais ou religiosos; e deve viver num ambiente de paz e de boa-vontade.

20 de Novembro de 1959



Através das fichas analisadas pretendemos que os alunos desenvolvessem competências tais como:

- Desenvolvimento cognitivo;
- Conhecimento lexical e sintáctico;
- Consciência linguística e metalinguística:
 - Conhecimento implícito e explícito das funções e funcionamento da língua;
 - Consciência fonológica;
 - Consciência fonémica.

Em suma, que aprendessem a Língua Portuguesa.

Porém, promover em todas as crianças a capacidade de respeitar o outro, a sua cultura, os seus costumes, as suas regras de conduta, as suas opções religiosas ou sexuais permitirá que se ignorem as diferenças e que os direitos de todas as crianças sejam respeitados.

Que todos os **Professores e Educadores** desenvolvam um **Projecto Educativo** onde a **Educação para a Cidadania seja uma Realidade!**

11- Bibliografia:

AEBERSOLD, J. A.; FIELD, M. L. (1998). *From reader to reading teacher*. New York: Cambridge University Press.

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.

ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. (2005). *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1993). *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores.

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.

AZEVEDO, F. Fraga (2003 b) *A Criança, a Língua e o Texto Literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um Projecto Educativo*. In, *A Criança, a Língua e o Texto Literário: da Investigação à Prática*. Actas do I Encontro Internacional, Braga, Universidade do Minho.

AZEVEDO, F. Fraga (2006). *Literatura Infantil e Leitores. Das Teorias às Práticas*. Inst. De Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga.

AZEVEDO, F. Fraga (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever Através e para Além do Erro*. Porto: Porto Editora.

BACHMAN, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.

BACHMAN, L.; **PALMER**, A. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.

BADDELEY, A. D. (2002). *Is Working Memory Still Working?* In: European Psychologist, Vol. 7, No. 2, June.

BALSA, Â. (2006). *A Promoção de uma Educação Multicultural através da Literatura Infantil*. Elementos Nucleares para Professores do Ensino Básico. Lisboa, LIDEL.

BANKS, James e **LYNCH**, James. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*, Massachussets, Allyn and Bacon.

BERNHARDT, Elizabeth Barbara; **KAMIL**, Michael (1995). *Interpreting relationships between L1 and L2 reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses*. Applied Linguistics, v. 16, n. 1.

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.

BORMUTH, J. R. (1968) *Cloze test readability: criterion references scores*. Journal of Educational Measurement, 5, 189-196.

BUREAU, R. (1988). *Apprentissage et Cultures*. In Bureau, R. e Saivre, D. Apprentissages et Cultures. Les manières d'apprendre (Colloque de Cerisy). Paris: Karthala.

CARRELL, P. et al. (1998). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge.

CASTRO, J. S. (2004). *Uma abordagem conexionista da noção de macroestrutura textual*. In: ROSSA, A.; ROSSA, C. (Orgs.). Rumo à psicolingüística conexionista. Porto Alegre: Edipucrs.

CHIELE, Luciana Kerber (2004). *A compreensão em leitura sob a perspectiva do conexionismo*. In: ROSSA, A.; ROSSA, C. (Orgs.). Rumo à psicolingüística conexionista. Porto Alegre: Edipucrs.

CHRISTIANSEN, M.; **MACDONALD**, M. (2002). *Reassessing working memory: Comment on Just and Carpenter (1992) and Waters and Caplan (1996)*. Psychological Review.

COHEN, A. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. 2nd Edition. Boston: Heinle & Heinle,

COLOMER, T.; **CAMPS**, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORDER, P.(1980). *Que signifient les erreurs des apprenants?*, Langages.

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.

DAMÁSIO, A. R. (1996). *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras.

DAMÁSIO, A.R. (2003). *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras.

DEVINE, J.; **ESKEY**, D. E. (1988). (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. NEW YORK: Cambridge University Press.

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.

DUARTE, Inês (1997) *Ensinar Português: Para Quê e Como?*In, Palavras, 11.

FERRÃO, Clara (2007). *Didáctica do português, Língua Materna e Língua Não Materna, no Ensino Básico*, Colecção Nova CIDINE, nº2, Porto editora, Porto.

FERREIRA, Manuela Malheiro (2003). *Educação Intercultural*, Lisboa, Universidade Aberta.

FERREIRO, E.; **PALLACIO**, M. G. (Orgs.). (1990). *Os processos de leitura e escrita*. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

FISHER, Glória (Janeiro 2005). *Quadro comum de referência e portfolio europeu de línguas*. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério da Educação, Centro de Informação Europeia Jacques Delors.

FONSECA, Maria Irene e **FONSECA**, Joaquim (1990). *Pragmática Linguística e Ensino do Português*. Coimbra, Livraria Almedina.

FREITAS, Gabriela Castro Menezes (2004). *Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal*. 169f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

FRIAS, M. J.(1992). *Língua materna - língua estrangeira: uma relação multidimensional*. Porto: Porto Editora.

FRÖMMING, M. (2001). *Avaliação da Compreensão em Leitura: uma análise*. 101f. Monografia (Pós-graduação em Estudos da Linguagem – Especialização) Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul.

GABRIEL, R. (2005). *Compreensão em Leitura: como avaliá-la?* In: OLMÍ, A.; PERKOSKI, N. (Org.) *Leitura e Cognição uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: Edunisc.

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.

GOODMAN, K. (1987). *O processo da leitura - considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento*. In: FERREIRO,E.; PALÁCIO, M. *Os Processos de Leitura e Escrita - novas perspectivas*. Porto Alegre, Artes Médicas. pp.11-22.

JOLIBERT, Josette (1991). *Formar crianças leitoras*. Rio Tinto: Edições ASA.

KATO, M. A. (1995). *O aprendizado da Leitura*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

KINTSCH, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.

KINTSCH, W., VAN DIJK, T. A. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T. A. (Sep.1978). *Toward a model of text comprehension and production*. *Psychological Review*. 85(5).

KLEIMAN, A. (1989). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, São Paulo. Editora Pontes.

KLEIMAN, A. (2002). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas: Pontes.

KODA, K. (2005). *Insights into Second Language Reading: a Cross-Linguistic Approach*. Cambridge: Cambridge.

KODA, Keiko.(1994). *The effects of lower-level processing skills in FL reading performance: implications for instruction*. *The Modern Language Journal*, v. 76, n. 4.

KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

LEFFA, V. J. (1996). *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto.

LEIRIA, Isabel (1996) *Aquisição de uma língua não materna. Um exemplo: o Aspecto Verbal*, HUB FARIA, Isabel e outros, *Linguística Geral e Portuguesa*, Lisboa, Caminho.

MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Org.). (2002). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.

MACKAY, W. F. (1992). *Langues maternelles, autres langues et langues véhiculaires*. *Perspectives*, vol XXII.1.

MARCUSCHI, L. A. (1989). *O processo inferencial na compreensão de textos*. Relatório Final apresentado ao CNPQ. Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MARQUES, Maria Emília Ricardo (2003). *Português, Língua Segunda*. Lisboa, Universidade Aberta.

MIALARET, G. (1992). *A Psicopedagogia*. Lisboa: D. Quixote.

MOITA LOPES, L. P. (1995). *Interação e Aprendizagem de Leitura em Sala de Aula de Língua Estrangeira e Materna na Escola Pública*. In, Moita Lopes, L. P. & Molicca, M.C.(org.): *Espaços e Interfaces da Lingüística e da Lingüística Aplicada*. Cadernos Pedagógicos, n. 17. Rio de Janeiro: UFRJ.

MOITA LOPES, L. P. (1996). *Linguagem/Interação e Formação do(a) Professor(a)*. Programa de Lingüística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

NIZA I., MARTINS A. M. M. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

PAULINO, G. et al. (2001). *Tipos de texto, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato.

PEREIRA, Anabela (2001). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Cadernos do CRIAP > 42. Edições ASA. Porto.

PERDIGÃO, Manuela et alii. (Julho 2005) – *Programa par Integração dos alunos que não têm o Português como Língua Materna* - Documento Orientador.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001) – *Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto, Edições ASA.

RINALDI, Valderes; **FRANÇOZO**, Edson (2004). *Um modelo conexionista para a memória bilíngüe*. Comunicação apresentada no XIX Encontro Nacional da ANPOLL, Maceió, AL.

SÁ, Cristina (1996). O uso da Banda Desenhada para o Estudo da Narrativa na aula de Língua Materna face aos novos Programas. Formação de Professores. Cadernos Didáticos, Série Língua. Universidade de Aveiro.

SALLES, J. F., et al. (2001). *Recontar de Histórias por crianças: instrumentos de avaliação da compreensão de leitura*. Letras de Hoje, 36 (3).

SARDINHA, M.G. (2008). *Pour une Didactique du Portugais*. Actas do XXV Congrès International de la Société de Linguistique et Philologie Romanes. Innsbruck, Autriche. (no Prelo)

SARDINHA, M.G. (2007). *O Ensino Recíproco*. Ensino do Português como Língua Segunda. Revista nº 31 da APL.

SARDINHA, M.G. (2007). *Du Portugais comme Langue Maternelle au Portugais comme Langue Étrangère*. Interculturalidad e Language II – Identidad Cultural Y Pluralidad Lingüística, Juan de Diós Luque Duran e António Pamier Bertrán (eds). Granada Lingüística, série Collactae : Granada.

SARDINHA, M.G. (2007). *A Leitura Hoje e Ontem. Formar Leitores: Das Teorias às Práticas*. Coord. Fernando Azevedo. LIDEL.

SARDINHA, M.G. (2005). *As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão Leitora*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira

SARDINHA, M.G. (2005). *A Ativação do Conhecimento Temático no Âmbito da Planificação da Escrita*. Universidade da Beira Interior, Covilhã.

SCHEINDER, A. et al. (2000). *Educação Intercultural*. Lisboa.

SILVEIRA, M. I. M. (Ano nº. Ago. 1995). *Tipologia textual e estratégias de leitura*. Revista do Centro de Educação da UFAL. Disponível em: <http://www.cedu.ufal.br/Revista/>>. Acesso em: 20 Fev. 2008.

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.

SMITH, F. (1989). *Compreendendo a leitura - uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.

TRAÇA, M.E. (1992). *O Fio da Memória – Do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto Editora.

URQUHART, S. e **WEIR**, C. (1998). *Reading in a second language: process, product and practice*. London: Longman.

VIANA, F. L.P. (2002). *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a ciência e tecnologia.

VIEIRA, F. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva da Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

VIGNER, G.(1979). *Lire: du texte au sens*. Clé International: Paris.

VYGOTSKI, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

VOGEL, K. (1995). *L'Interlangue — la langue de l'apprenant*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirai.

ZIMMER, Márcia Cristina (2004). *A transferência do conhecimento fonético-fonológico do PB (L1) para o inglês (L2) na recodificação leitora: uma abordagem conexionista*. 187f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Outra Bibliografia:

BACELAR, Luísa; **JUNQUEIRA**. Sónia (2007) – Falas Português? Iniciação ao Português Língua Não Materna – Níveis A1 - A2 + Caderno de Actividades – Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA, Carla et alii. (2006) – *Aprender Português – Curso Inicial de Língua Portuguesa para Estrangeiros* – Nível A1 e A2 + Caderno de Actividades – Texto Editores.

Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais. ME/DEB, 2001.

Decreto - Lei 6/2001. (estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino.)

Despacho Normativo nº 30/2001. (O presente diploma aplica-se aos alunos dos três ciclos do ensino básico e estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens, assim como os efeitos dessa avaliação).

Despacho Normativo nº 7/2006, de 6 de Fevereiro (estabelece princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e

avaliação das actividades curriculares a desenvolver pelos estabelecimentos de ensino básico a alunos cuja língua materna não é o português).

Lei de Bases do Sistema Educativo. Lisboa: Edições Asa, 1997.

Ministério da Educação/ DGEBS. *Organização Curricular e programas.* (vol I).

O Ensino da Língua Portuguesa como 2ª Língua – Povos, Culturas e Pontes – Sugestões Didácticas DEB.

Ofício-Circular nº 55/DSEE/06, de 19/ 12/2006 (Português Língua Não Materna – avaliação sumativa interna no 1º período).

Ofício-Circular nº23/DSEE/DES/07 (Esclarecimento relativo ao Despacho Normativo nº 7/2006, de 6 de Fevereiro – Português Língua não Materna).

Portfolio Europeu de Línguas, Conselho da Europa, Ministério da Educação.

Ministério da Educação - *Dossier: Língua Portuguesa como Língua Não Materna*

www.min-edu.pt/np3/36

Ministério da Educação - *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional*

www.dgidc.min-edu.pt/plnmaterna/plnmaterna.asp

Ministério da Educação - *Português Língua Não Materna.*

www.sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/Portugues-

LinguaNaoMaterna.aspx

Ministério da Educação - *Orientações nacionais para o Português Língua não Materna.*

www.dgic.min-educ.pt/plnmaterna/DN7/PLNMDoc_orientador.pdf

Instituto Camões - Recursos Digitais - *Português Língua Não Materna.*

www.instituto-camoes.pt/cvc/recensinar/plnm.html

Instituto Camões – *Actividades.*

www.instituto-camoes.pt/actividades/ple.htm

ACIME - Aulas de Português - Instituições que leccionam Cursos de Língua/Cultura Portuguesa para estrangeiros:

www.acidi.gov.pt/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=152

Associação de Professores de Português

www.app.pt/

Grupo de Discussão Português Língua Não Materna

www.br.groups.yahoo.com/group/portuguesle2/

Idiomático - Revista Digital de Didáctica de Português Língua Não Materna

www.clul.ul.pt/equipa/amendes/Idiomatico

DGIDC (ME), www.dgidc.min-edu.pt/

www.fcsh.unl.pt/eple/#1

www.cafepedagogique.net

ANEXOS

Sociedade Europeia para o Financiamento de Material Ferrosário, adoptada em Berna, em 20 de Outubro de 1955.

A República Eslovaca tornou-se membro da Conferência Europeia dos Ministros dos Transportes (CEMT) em 16 de Fevereiro de 1994 e a sua adesão à Convenção começou a produzir efeitos de harmonia com o artigo 11.º da Convenção, em 21 de Novembro de 2000. De acordo com o parágrafo c) da mesma disposição, a adesão à Convenção implica a adesão ao Protocolo Adicional de 20 de Outubro de 1955.

Portugal ratificou esta Convenção e o Protocolo em 25 de Julho de 1955, nos termos do Decreto-Lei n.º 40/623, a que se refere o aviso publicado no Diário do Governo, 1.ª série, n.º 218, de 10 de Outubro de 1956.

A Convenção e o Protocolo Adicional entraram em vigor relativamente a Portugal em 20 de Março de 1956. Direcção de Serviços das Organizações Económicas Internacionais, 19 de Dezembro de 2000. — A Directora de Serviços, Lútilia Araújo.

AVISO n.º 4/2001

Por ordem superior se torna público que, em 15 de Dezembro de 2000, em Lisboa, se procedeu à troca dos instrumentos de ratificação conforme previsto no artigo 30.º da Convenção entre a República Portuguesa e a República de Cabo Verde para Evitar a Dupla Tributação em Matéria de Impostos sobre o Rendimento e Prevenir a Evasão Fiscal e respectivo Protocolo, assinados em Praia em 22 de Março de 1999.

A citada Convenção e o respectivo Protocolo foram aprovados pela Resolução da Assembleia da República n.º 63/2000, e ratificados pelo Decreto do Presidente da República n.º 33/2000, publicados no Diário da República, 1.ª série-A, n.º 159, de 12 de Julho de 2000. Nos termos do artigo 30.º, n.º 2, da citada Convenção, esta entrou em vigor em 15 de Dezembro de 2000.

20 de Dezembro de 2000. — O Director-Geral, José Casanova de Campos de Andrade da Costa Pereira.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro

O Programa do Governo assume como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-se como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam.

De entre as medidas identificadas para a concretização do objectivo referido assume especial relevância a que se refere à necessidade de proceder a uma reorganização do currículo do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização do processo de desenvolvimento do currículo, assegurando, sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens. Nesta

reorganização assume particular relevo a consagração no currículo de três novas áreas curriculares não disciplinares, bem como a obrigatoriedade do ensino experimental da ciência, o aprofundamento da aprendizagem das línguas modernas, o desenvolvimento da educação artística e da educação para a cidadania e o reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática.

A preparação desta intervenção legislativa de política educativa foi objecto de um longo e continuado trabalho com as escolas e com as comunidades educativas, de que se destaca o lançamento, no ano lectivo de 1996-1997, do projecto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico.

Realizado o diagnóstico, foram de imediato lançadas medidas de combate à exclusão no âmbito do ensino básico, nomeadamente os currículos alternativos, a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária e os cursos de educação e formação profissional inicial.

Paralelamente, foram lançadas outras medidas com impacto directo na qualidade das aprendizagens e na vida das escolas, designadamente o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar, concebido como primeira etapa da educação básica, e o novo regime de autonomia, administração e gestão das escolas, o qual, de forma inovadora, assumiu como condições estruturais a plena inclusão do ciclo.

De todo este processo foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular. Neste sentido, ensaiando as potencialidades de um novo desenho curricular, as escolas foram convidadas a apresentar projectos de gestão flexível do currículo.

As escolas embebidas neste projecto têm vindo a construir processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente. Tais projectos têm considerado como pressuposto fundamental a assunção pelas escolas de uma maior capacidade de decisão relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e a uma maior articulação entre elas, bem como um acréscimo de responsabilidade na organização das ofertas educativas.

O Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, sintetizou os aspectos a considerar na reorganização curricular do ensino básico, sublinhando que a escola precisa assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente nestes espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo.

Em consonância com estas perspectivas e como resultado da reflexão e dos debates realizados, assim como da experiência adquirida, importa reorganizar a oferta curricular do ensino básico.

O presente decreto-lei estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

O presente decreto-lei estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades,

texto e integrado no respectivo projecto educativo;

- A) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida;
B) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

Artigo 4.º

Organização do ano escolar

1 — O ano escolar é entendido como o período compreendido entre o dia 1 de Setembro de cada ano e o dia 31 de Agosto do ano seguinte.

2 — O ano lectivo corresponde a um mínimo de 180 dias efectivos de actividades escolares.

3 — O calendário escolar anual é definido por despacho do Ministro da Educação, ouvidos os pareceres educativos.

CAPÍTULO II

Organização e gestão do currículo nacional

Artigo 5.º

Organização

1 — São aprovados os desenhos curriculares dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico constantes dos anexos I, II e III ao presente diploma e do qual fazem parte integrantes:

a) Os desenhos curriculares dos três ciclos do ensino básico integram áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, bem como, nos 2.º e 3.º ciclos, a carga horária semanal de cada uma delas;
b) Para efeito do número anterior, consideram-se as seguintes áreas curriculares não disciplinares:

- 1) Área de projecto, visando a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos;
2) Estudo acompanhado, visando a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens;
3) Formação cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e interventivos, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

Artigo 10.º

Educação especial

1 — Aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente é oferecida a modalidade de educação especial.

2 — Para efeitos do presente diploma, consideram-se alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente os alunos que apresentam incapacidade ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de aprendizagem.

3 — O disposto nos números anteriores é objecto de regulamentação própria.

Artigo 11.º

Diversificação das ofertas curriculares

1 — Visando assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, as escolas dispõem de dispositivos de organização e gestão do currículo, destinados especialmente a alunos que revelam insucesso escolar repetido ou problemas de integração na comunidade educativa, os quais, para além da formação escolar, podem conferir um certificado de qualificação profissional.

2 — Compete às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir outras medidas específicas de diversificação da oferta curricular.

3 — As orientações relativas à diversificação das ofertas curriculares constam de despacho do Ministro da Educação e do Trabalho e da Solidariedade quando, para além da certificação escolar, conferem um certificado de qualificação profissional.

CAPÍTULO III

Avaliação

Artigo 12.º

Análise das aprendizagens

1 — A avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.

2 — Na avaliação das aprendizagens dos alunos intervêm todos os professores envolvidos, assumindo particular responsabilidade os professores de disciplinas de turma, no 1.º ciclo, e os professores que integram o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos.

3 — A escola deve assegurar a participação dos alunos e dos pais e encarregados de educação no processo de avaliação das aprendizagens, em condições estabelecidas no respectivo regulamento interno.

4 — Podendo, apenas, intervir no processo de avaliação das aprendizagens dos alunos os serviços especializados de apoio educativo, os órgãos de administração e gestão da escola ou do agrupamento de escolas, bem como outras entidades, nomeadamente serviços centrais e regionais da administração da educação, de

4 — O desenvolvimento das áreas curriculares não disciplinares assume especificidades próprias, de acordo com as características de cada ciclo, sendo a responsabilidade do professor titular de turma, no caso do 1.º ciclo, e do conselho de turma, no caso dos 2.º e 3.º ciclos.

5 — As escolas, no âmbito da sua autonomia, devem desenvolver outros projectos e actividades que contribuam para a formação pessoal e social dos alunos, nas quais se inclui, nos termos da Constituição e da lei de Educação Moral e Religiosa, de frequência facultativa.

6 — As orientações para as diversas áreas curriculares dos três ciclos do ensino básico, incluindo os conteúdos programáticos das áreas disciplinares, são homologadas por despacho do Ministro da Educação.

7 — No respeito pelos limites constantes dos desenhos curriculares a que se refere o n.º 1 do presente artigo, compete à escola, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto curricular, definir as cargas horárias a atribuir às diversas componentes do currículo.

Artigo 6.º

Formações transdisciplinares

1 — A educação para a cidadania bem como a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, a uma certificação da aquisição das competências básicas neste domínio.

Artigo 7.º

Línguas estrangeiras

1 — As escolas do 1.º ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral.

2 — A aprendizagem de uma língua estrangeira inicia-se obrigatoriamente no 2.º ciclo e prolonga-se no 3.º ciclo, de modo a proporcionar aos alunos o domínio da língua num crescente grau de adequação e fluência.

3 — A aprendizagem de uma segunda língua estrangeira é obrigatória no 3.º ciclo.

Artigo 8.º

Língua portuguesa como segunda língua

As escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português.

Artigo 9.º

Actividades de enriquecimento do currículo

As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incluindo, nomeadamente, os domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio de solidiedade e voluntariado e da dimensão geracional na educação.

as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino.

No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando a adequação ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser desenvolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

O diploma define os princípios orientadores a que deve obedecer a organização e gestão do currículo, nomeadamente a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e a articulação deste nível de ensino secundário, a integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem e a existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes, e estabelece os parâmetros a que deve obedecer a organização do ano escolar.

No âmbito da organização curricular do ensino básico, para além das áreas curriculares disciplinares, o diploma determina a criação de três áreas curriculares não disciplinares — área de projecto, estudo acompanhado e formação cívica.

O diploma consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo.

Especial relevância assumem as disposições relativas à avaliação das aprendizagens, entendida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico, bem como à avaliação do desenvolvimento do currículo nacional.

Foi ouvido o Conselho Nacional de Educação. Foram ouvidos os órgãos de governo próprio das Regiões Autónomas. Foram observados os procedimentos decorrentes da Lei n.º 23/98, de 26 de Maio.

Assim: No desenvolvimento do regime jurídico estabelecido na alínea c) do n.º 1 do artigo 59.º da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, na redacção que lhe foi dada pela Lei n.º 11/97, de 19 de Setembro, e nos termos da alínea c) do n.º 1 do artigo 198.º da Constituição, o Governo decreta o seguinte:

CAPÍTULO I

Princípios gerais

Artigo 1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente diploma estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do

ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

2 — Os princípios orientadores definidos no presente diploma aplicam-se às ofertas curriculares relativas ao ensino básico, no âmbito do sistema educativo.

Artigo 2.º

Curriculo

1 — Para efeitos do disposto no presente diploma, entende-se por currículo nacional o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino, expresso em orientações aprovadas pelo Ministro da Educação, tomando por referência os desenhos curriculares anexos ao presente decreto-lei.

2 — As orientações a que se refere o número anterior definem ainda o conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do desenvolvimento do currículo nacional, para cada um dos ciclos do ensino básico, perfil de competências terminais deste nível de ensino, bem como os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos os alunos.

3 — As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando a adequação ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão.

4 — As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-lo ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.

Artigo 3.º

Princípios orientadores

A organização e a gestão do currículo subordinam-se aos seguintes princípios orientadores:

- a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário;
b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem;
c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes;
d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares;
e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas de disciplinas, em particular e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática;
f) Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos;
g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu con-

acordo com o disposto na lei e no regulamento interno da escola.

2 — No âmbito da sua autonomia, compete à escola, em articulação com os serviços centrais e regionais da administração da educação, desenvolver e divulgar instrumentos de informação para os alunos, pais e encarregados de educação e demais elementos da comunidade educativa.

3 — As medidas de desenvolvimento do disposto no presente diploma em matéria de avaliação das aprendizagens dos alunos são aprovadas por despacho do Ministro da Educação.

Artigo 13.º

Modalidades

1 — A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.

2 — A avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

3 — A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem.

4 — A avaliação sumativa realiza-se no final de cada período lectivo, utiliza a informação recolhida no âmbito da avaliação formativa e traduz-se na formulação de um juízo globalizante sobre as aprendizagens realizadas pelos alunos.

5 — No 1.º ciclo do ensino básico, a avaliação sumativa exprime-se de forma descritiva, incidindo sobre as diferentes áreas curriculares.

6 — Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, a avaliação sumativa exprime-se numa escala de 1 a 5 nas áreas curriculares disciplinares, nomeadamente formas de expressão qualitativa nas áreas curriculares não disciplinares.

Artigo 14.º

Efeitos da avaliação

1 — A evolução do processo educativo dos alunos no ensino básico assume uma lógica de ciclo, progredindo ao ciclo imediato o aluno que tenha desenvolvido as competências a que se refere o n.º 2 do artigo 2.º do presente diploma.

2 — Em situações de não realização das aprendizagens definidas no projecto curricular de turma para um ano não terminal de ciclo que, fundamentadamente, comprometam o desenvolvimento das competências definidas para um ciclo de escolaridade, o professor titular de turma, no 1.º ciclo, ouvidos os competentes conselhos de docentes, ou o conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, poderá determinar a retenção do aluno no mesmo ciclo de escolaridade, excepto no caso do 1.º ano de escolaridade.

3 — Em situações de retenção, compete ao professor titular de turma, no 1.º ciclo, e ao conselho de turma, nos 2.º e 3.º ciclos, identificar as aprendizagens não realizadas pelo aluno, as quais devem ser tomadas em

consideração na elaboração do projecto curricular da turma em que o referido aluno venha a ser integrado no ano escolar subsequente.

Artigo 15.º

Condição de certificação do ensino básico

1 — Aos alunos que concluem com aproveitamento o ensino básico é passado o diploma do ensino básico pelo órgão de direcção executiva da respectiva escola.
2 — A aquisição dos interessados, podem, ainda, ser emitidas, pelo órgão de direcção executiva da escola, em qualquer momento do percurso escolar do aluno, certezas das habilitações adquiridas, as quais podem discriminar as disciplinas e áreas curriculares não disciplinares concluídas e respectivos resultados de avaliação.

Artigo 16.º

Avaliação do desenvolvimento do currículo nacional

O desenvolvimento do currículo nacional, bem como a aquisição pelos alunos das competências essenciais e estruturantes nos diversos ciclos do ensino básico, é objecto de avaliação, recorrendo a uma diversidade de técnicas e de instrumentos.

Artigo 17.º

Provas nacionais de aferição

1 — As provas nacionais de aferição constituem um dos instrumentos de avaliação do desenvolvimento do currículo nacional e destinam-se a fornecer informação relevante aos professores, às escolas e à administração educativa, não produzindo efeitos no progresso escolar dos alunos.
2 — O enquadramento do processo de realização das provas nacionais de aferição é objecto de despacho do Ministro da Educação, sendo a sua realização da responsabilidade de serviços centrais do Ministério da Educação.

CAPÍTULO IV

Disposições finais e transitórias

Artigo 18.º

Formação de professores

1 — Na organização dos cursos de formação inicial de professores do ensino básico são respeitadas os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo do ensino básico constantes do presente diploma, de acordo com os perfis de qualificação para a docência decorrentes do disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo.
2 — A organização de acções de formação continua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais, e dar uma particular atenção às áreas curriculares não disciplinares.

3 — A organização de acções de formação especializada de professores deve dar uma particular atenção às áreas de desenvolvimento curricular, de supervisão pedagógica e de orientação educativa.

Artigo 19.º

Grupos de docência e distribuição de serviços

1 — Por portaria do Ministro da Educação são reorganizados os grupos de docência, por forma a corresponder aos princípios orientadores da organização e da gestão do currículo constantes do presente diploma.
2 — Até à publicação da portaria a que se refere o número anterior, a distribuição de serviços aos docentes em cada escola deve obedecer a uma lógica de gestão integrada de recursos humanos, no respeito pelos princípios orientadores da organização e da gestão do currículo constantes do presente diploma.
3 — A adequação da componente lectiva dos docentes à nova organização da carga horária dos alunos, de acordo com o previsto nos anexos II e III ao presente diploma, é definida por despacho do Ministro da Educação, no respeito pelo disposto no artigo 77.º do Estatuto da Carreira Docente, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, na redacção que lhe foi dada pelo Decreto-Lei n.º 198, de 2 de Janeiro.

Artigo 20.º

Proteção de direitos

1 — O presente diploma produz efeitos no ano lectivo de 2001-2002 no que respeita a todos os anos de escolaridade dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico.
2 — O presente diploma produz efeitos a partir do ano lectivo de:
a) 2002-2003 no que respeita ao 7.º ano de escolaridade;
b) 2003-2004 no que respeita ao 8.º ano de escolaridade;
c) 2004-2005 no que respeita ao 9.º ano de escolaridade.
3 — Os mecanismos de transição para os conteúdos curriculares aprovados pelo presente diploma são definidos por despacho do Ministro da Educação.

Artigo 21.º

Nome revogatória

É revogado o Decreto-Lei n.º 286/99, de 29 de Agosto, em tudo o que se refere ao ensino básico, de acordo com a calendarização definida no artigo anterior.

Visto e aprovado em Conselho de Ministros de 2 de Novembro de 2000. — José Paulo Sacramento Almeida Coelho — Guilherme d'Oliveira Martins — Joaquim Augusto Naveir — Paulo Morais — Eduardo Luís Barreto Ferro Rodrigues — Augusto Ernesto Santos Silva — Albino de Sousa Martins.

Promulgado em 6 de Janeiro de 2001.

Publique-se.

O Presidente da República, JORGE SAMPAYO.

Referendado em 11 de Janeiro de 2001.

O Primeiro-Ministro, António Manuel de Oliveira Guterres.

ANEXO

1.º dado

Table with columns for 'Componentes do currículo' and 'Educação para a cidadania'. Rows include 'Áreas curriculares disciplinares' (Língua Portuguesa, Matemática, etc.) and 'Formação pessoal e social' (Áreas curriculares não disciplinares).

1) Este anexo deverá ser desenvolvido em articulação com a rede de áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com os conteúdos de informação e comunicação e outras aplicações do projecto curricular de turma.
2) Área curricular disciplinar de Iniciação Científica, nos termos do art.º 1.º do artigo 1.º
3) Actividades de carácter teórico, nos termos do artigo 1.º, incluindo uma parte dedicada a uma tarefa integrada, nos termos do art.º 1.º do artigo 1.º

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas disciplinares, nomeadamente no ensino das ciências.

ANEXO II

2.º dado

Table with columns for 'Componentes do currículo' and 'Carga horária semanal (em horas lectivas)'. Rows include 'Educação para a cidadania' and 'Formação pessoal e social'.

Table with columns for 'Componentes do currículo' and 'Carga horária semanal (em horas lectivas)'. Rows include 'Educação para a cidadania' and 'Formação pessoal e social'.

1) A carga horária semanal refere-se a tempo lectivo de aula e está organizada em períodos de 40 minutos, considerando-se que a distribuição por hora de actividades de carácter teórico, de carácter prático e de carácter de projecto curricular de turma, devendo considerar-se o tempo por hora lectiva e não por hora lectiva de aula.
2) A carga horária semanal refere-se a tempo lectivo de aula e está organizada em períodos de 40 minutos, considerando-se que a distribuição por hora de actividades de carácter teórico, de carácter prático e de carácter de projecto curricular de turma, devendo considerar-se o tempo por hora lectiva e não por hora lectiva de aula.
3) Actividades de carácter teórico, nos termos do artigo 1.º

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas, nomeadamente no ensino das ciências.

ANEXO III

3.º dado

Table with columns for 'Componentes do currículo' and 'Carga horária semanal (em horas lectivas)'. Rows include 'Educação para a cidadania' and 'Formação pessoal e social'.

Table with columns for 'Componentes do currículo' and 'Carga horária semanal (em horas lectivas)'. Rows include 'Educação para a cidadania' and 'Formação pessoal e social'.

1) A carga horária semanal refere-se a tempo lectivo de aula e está organizada em períodos de 40 minutos, considerando-se que a distribuição por hora de actividades de carácter teórico, de carácter prático e de carácter de projecto curricular de turma, devendo considerar-se o tempo por hora lectiva e não por hora lectiva de aula.
2) A carga horária semanal refere-se a tempo lectivo de aula e está organizada em períodos de 40 minutos, considerando-se que a distribuição por hora de actividades de carácter teórico, de carácter prático e de carácter de projecto curricular de turma, devendo considerar-se o tempo por hora lectiva e não por hora lectiva de aula.
3) Actividades de carácter teórico, nos termos do artigo 1.º

O trabalho a desenvolver pelos alunos integrará, obrigatoriamente, actividades experimentais e actividades de pesquisa adequadas à natureza das diferentes áreas ou disciplinas, nomeadamente no ensino das ciências.

Decreto-Lei n.º 7/2001

de 18 de Janeiro

O Programa do Governo assume como objectivo central assegurar aos jovens na faixa etária dos 15-18 anos o acesso a formações de nível secundário, conagrando, consequentemente, o ensino secundário na sua dupla natureza de ciclo intermédio de prosseguimento de estudos e de ciclo de formação terminal. Tal objectivo pressupõe, entre outros aspectos, a reorganização da actual estrutura curricular e o reforço dos mecanismos e estruturas de orientação e informação, favorecendo, desse modo, a transição entre a escolaridade básica e os diferentes percursos de educação e de formação de nível secundário.
Na verdade, o ensino secundário ocupa um lugar determinante na construção do futuro dos indivíduos e das sociedades. Em Portugal, como noutros países da União Europeia e não só, tem-se consciência de que o ensino secundário tem de responder melhor às necessidades educativas e formativas e às legítimas expectativas pessoais dos jovens e das famílias, assim como às necessidades e exigências da sociedade. Num país em que o nível de qualificação da população é ainda muito inferior ao dos nossos parceiros da União Europeia, as formações secundárias têm necessariamente de se assumir como relevantes, permitindo, nomeadamente, a melhoria das aprendizagens, a articulação mais estreita entre a educação, a formação e a sociedade, numa perspectiva de facilitar a transição para o mercado de trabalho, a obrigatoriedade do ensino experimental nas ciências, bem como a criação de condições que assegurem o acesso à educação e à formação ao longo da vida.
Estes e outros desafios, conjugados com um conjunto de problemas e desajustamentos detectados na organização curricular e no funcionamento do ensino e das formações secundárias, levaram o Ministério da Educação a iniciar, em 1997, um processo de revisão curricular cuja concretização, nas escolas, terá início no ano lectivo de 2002-2003 para todos os jovens que, nesse ano, ingressem no 10.º ano de escolaridade, estendendo-se progressivamente aos 11.º e 12.º anos de escolaridade nos anos lectivos subsequentes.
Este processo, tal como referido no Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário, desenvolveu-se, tendo em conta que a escola ocupa um lugar central na concretização das políticas educativas, num quadro de crescente autonomia na gestão dos seus recursos humanos e materiais.
O lançamento da Revisão Participada do Currículo, a distribuição pública do Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário e, sobretudo, a sua apresentação e discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE) e num número significativo de iniciativas promovidas por escolas secundárias, por associações profissionais de professores e por sociedades científicas assumiu especial relevância em todo o processo de revisão curricular.
Na sequência da clarificação dos problemas identificados no âmbito do processo de Revisão Participada do Currículo, e na linha do Documento Orientador das Políticas para o Ensino Secundário, o Ministério da Educação anunciou, em Julho de 1998, 10 medidas de revisão curricular, das quais 5 se referem ao ensino secundário, tendo como orientações centrais a articulação e consistência entre currículo e avaliação e a necessária compatibilidade com a educação básica. Com base nestas orientações iniciou-se o processo de elaboração de uma proposta de revisão curricular para o ensino secundário integrado contributos de documentos programáticos internacionais, de pareceres do Conselho Nacional de Educação e da análise das organizações curriculares do ensino secundário de diversos países, com especial destaque para os da União Europeia. Esta proposta foi divulgada junto dos parceiros sociais, das associações profissionais de professores, sociedades científicas e organizações profissionais diversas e realizaram-se debates de reuniões com as entidades referidas, onde a proposta apresentada foi analisada e discutida, tendo os pareceres recebidos permitido clarificar e melhorar a proposta apresentada.
Esta proposta assume a centralidade da escola, pois é ali que se pode e deve desenvolver o essencial das aprendizagens e da educação e formação dos alunos. Por isso, as escolas secundárias deverão ser capazes de criar ambientes de aprendizagem estimulantes, baseados em projectos claros, coerentes e com realvalor educativo e formativo. Projectos que articulem o currículo definido a nível nacional com o contexto social, cultural e económico em que estão integradas, devendo, por isso

APRENDER

PORTUGUÊS 1

NÍVEIS A1/A2

CURSO INICIAL DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS
DE ACORDO COM O QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

----- Direcção e coordenação do Prof. Doutor João Malaca Casteleiro

CARLA OLIVEIRA
MARIA JOSÉ BALLMANN
MARIA LUÍSA COELHO




Texto Editores

INCLUI
CD ÁUDIO

A 2

CADERNO DE EXERCÍCIOS

APRENDER PORTUGUÊS 1

NÍVEIS A1/A2

CARLA OLIVEIRA
MARIA JOSÉ BALLMANN
MARIA LUÍSA COELHO



Texto Editores



A3

Luísa Bacelar | Sónia Junqueira | Revisão Científica: Rui Vaz

Falas Português?

Iniciação ao Português Língua Não Materna

Níveis
A1-A2
Juvenil



Todos os conteúdos deste manual estão de acordo com o QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) e com o QuaREPE (Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro).

 PORTO EDITORA

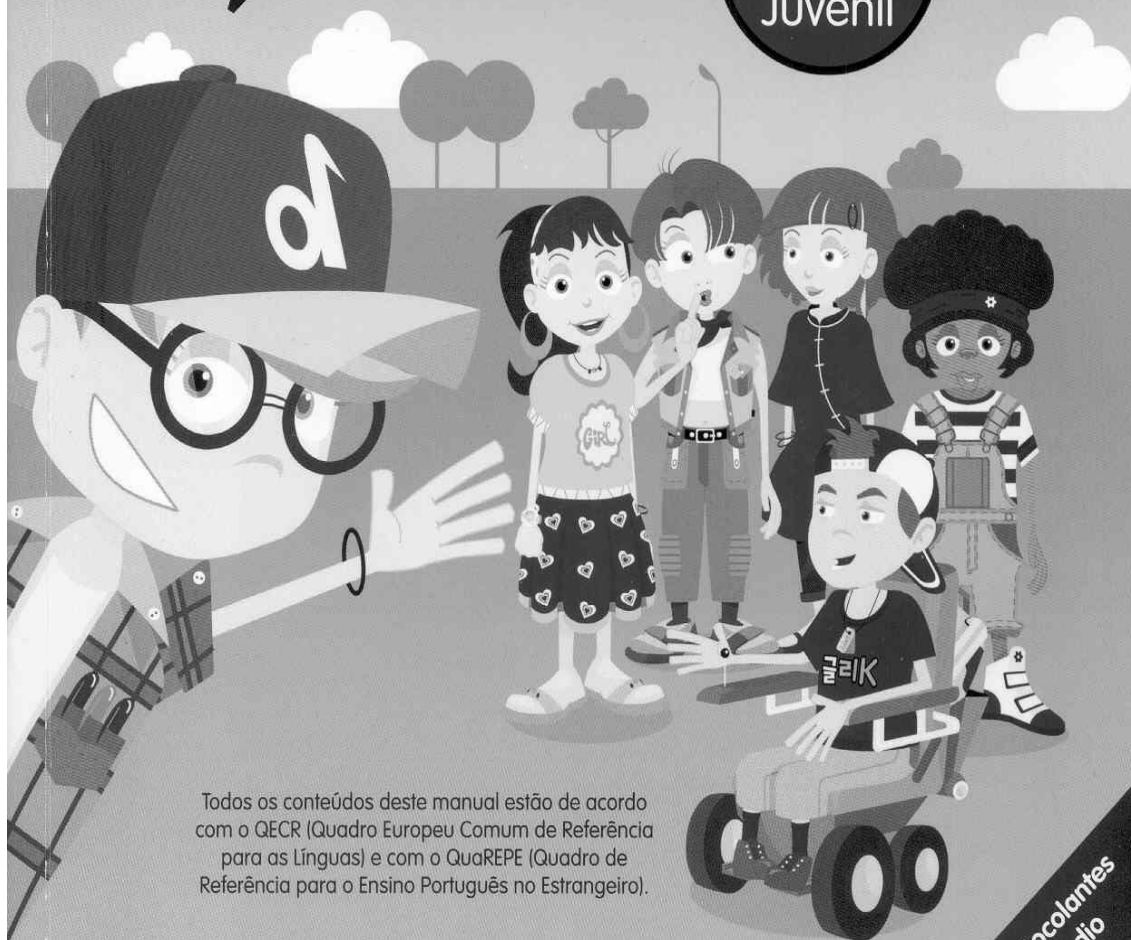
Inclui Autocolantes
e CD áudio 

Luísa Bacelar | Sónia Junqueira | Revisão Científica: Rui Vaz


Falas Português?

Iniciação ao Português Língua Não Materna

Níveis
A1-A2
Juvenil



Todos os conteúdos deste manual estão de acordo com o QECR (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas) e com o QuaREPE (Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro).

 PORTO EDITORA

Inclui Autocolantes
e CD áudio 

PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA NO CURRÍCULO NACIONAL

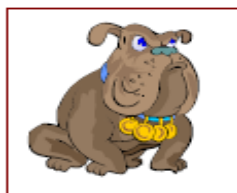
ORIENTAÇÕES NACIONAIS:

DIAGNÓSTICO DE COMPETÊNCIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA DA POPULAÇÃO ESCOLAR QUE FREQUENTA AS ESCOLAS PORTUGUESAS

Parte 1 8 questões

Observa as imagens e lê as frases. Assinala cada frase com V (verdadeiro) ou F (falso).
Escreve V ou F no quadradinho. Vê primeiro os exemplos.

Exemplos



Isto é um cão.

V



Isto é uma maçã.

F

Frases

1.



Isto é uma cobra.

2.



Isto é um relógio.

3.



Isto é uma árvore.

4.



Isto é um carro.

5.



Isto é um lápis.

6.



Isto é um pé.

7.



Isto é uma mochila.

8.



Isto é um barco.

Parte 2
8 questões

Observa as imagens e lê as legendas. Escolhe a palavra correcta e escreve-a no espaço à frente das frases.



casaco



sanduíche



queijo



escova de dentes



tesouro



nuvem



filmes



golfinhos



palhaço



lago



café



lua

Parte 3
10 questões

As frases 1 a 10 explicam algumas das palavras que estão no quadro 1. Lê as frases e escolhe a palavra relacionada com cada frase. Escreve a palavra à frente da frase. Vê o exemplo.

Quadro 1

quadro	livraria	enfermeira	quarto	biblioteca
matemática	garfo	lua	ambulância	história
sol	farmácia	dicionário	teatro	colher

Exemplo

- É um lugar onde há muitos livros e onde tu estudas. biblioteca
17. Livro que explica o significado das palavras.
18. Nesta disciplina estudas os números.
19. Na tua casa, é o sítio onde dormes e onde estão as tuas coisas.
20. Carro que se usa para transportar os doentes.
21. É uma sala grande, onde os actores trabalham.
22. Lugar onde as pessoas compram os remédios.
23. As pessoas usam este objecto quando põem açúcar no café ou quando comem sopa.
24. Espaço, na sala de aulas, onde os professores ou os alunos escrevem e que pode ser visto por todos, ao mesmo tempo.
25. Pessoa que trabalha nos hospitais, com os médicos.
26. É uma estrela que fica perto do nosso planeta.

Parte 4
5 questões

Lê os textos e resolve as questões 26-30. Escolha uma das opções A, B ou C para cada questão.

<p>26.</p> <p style="text-align: center;">AVISO: 8º C</p> <p style="text-align: center;">EDUCAÇÃO FÍSICA</p> <p>Na 3ª feira, não há aula de Educação Física. A aula fica adiada para 4ª feira e começará 30 minutos mais cedo (16h00).</p>	<p>A aula de Educação Física do 8º C</p> <ul style="list-style-type: none">A. vai passar a ser à 4ª-feira.B. foi apenas antecipada em meia hora.C. foi adiada.
<p>27.</p> <p style="text-align: center;">PASSEIO DE BICICLETA À PRAIA DO GUINCHO Sábado, dia 15, 10h00</p> <p>Quem se inscreveu para almoço e não pagou, deve contactar o Clube do Ambiente até às 16h de amanhã. Se vais levar o teu almoço, tens apenas de estar à porta da escola, às 9h30, no sábado.</p>	<ul style="list-style-type: none">A. Os alunos que se inscreveram para almoço e não pagaram vão ter que levar almoço.B. Todos os alunos que se inscreveram no passeio têm que levar almoço.C. Os alunos que reservaram almoço e não pagaram devem ir ao Clube do Ambiente até ao dia seguinte.
<p>28.</p> <p style="text-align: center;">PASSATEMPO</p> <p>Ganha 5 exemplares da nova edição de "Harry Potter e o príncipe Misterioso" e desvenda este e outros enigmas de deixar os cabelos em pé! Para isso, tens de explicar-nos qual é a tua personagem favorita da colecção Harry Potter e convencer-nos de que ela é a melhor. Atenção: só ganham mesmo os cinco mais convincentes! Envia o teu trabalho até sexta-feira.</p>	<ul style="list-style-type: none">A. A pessoa que fizer o melhor trabalho vai receber 5 livros.B. Os cinco trabalhos melhores vão receber um prémio.C. Os trabalhos devem falar de todas as personagens dos livros do Harry Potter.
<p>29.</p> <p>Lê o texto até ao fim e depois responde às perguntas.</p>	<p>Deves responder às perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">A. só depois de teres lido todo o texto.B. enquanto lês o texto.C. que encontras no fim do texto.
<p>30.</p> <p>✉ DE: Inês Joana: Deixei o livro de Português em tua casa? Não sei onde o pus! Se ficou em tua casa, telefona-me, sff.</p>	<p>A Inês</p> <ul style="list-style-type: none">A. acha que deixou o livro em casa da Joana.B. pede à Joana para lhe levar o livro.C. pede à Joana para lhe enviar uma mensagem.



Ficha de trabalho

Nome: _____ Ano: ____ T^a: ____ N^o: ____

COMO SE CHAMA?

1- Observa:



Como se chama o menino?	Como se chama a menina?
Ele	Ela

Como se chama a menina?

Ela chama-se Teresa.

Susana Pedro

André António

Rita Teresa ✓ Isabel

Como se chama a menina?

Ela chama-se Teresa.

Como te chamas? Eu chamo-me ...	Eu chamo-me ...	Eu tenho ...	Eu moro ...
Quantos anos tens? Eu tenho ... anos	Tu chamas-te...	Tu tens ...	Tu moras ...
Onde moras? Eu moro ...	Ele/ela chama-se ...	Ele/ela tem	Ele/ela tem ...

2- Ordena as seguintes palavras e forma frases correctas:

- a) dia, Bom Duarte _____ .
- b) te Como chamas _____ ?
- c) Teresa Eu chamo-me _____ .
- d) anos tens Quantos _____ ?
- e) nove tenho eu anos _____ .
- f) moras Onde _____ ?
- g) Olhão em eu moro _____ .
- h) chama-se Duarte Ele _____ .
- i) nove tem Ele anos _____ .
- j) Ele Faro mora em _____ .

3- A Isabel fez algumas perguntas ao Duarte.
Escreve-as completando o diálogo.

Isabel: _____

Duarte: Eu chamo-me Duarte.

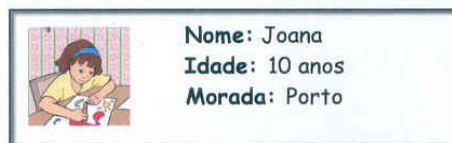
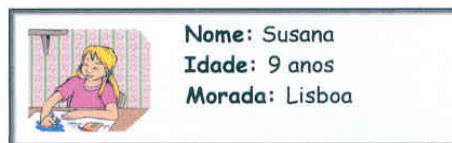
Isabel: _____

Duarte: Eu moro em Faro.

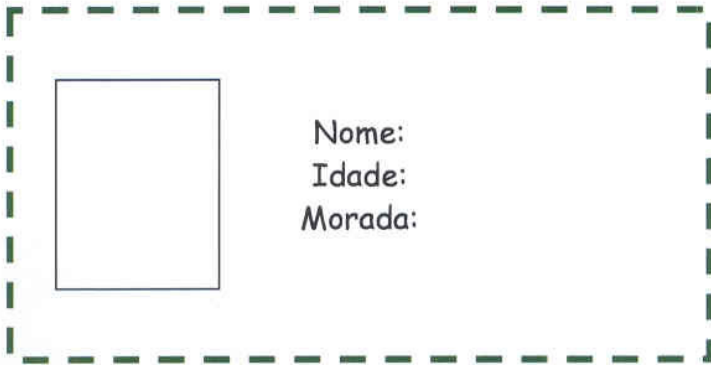
Isabel: _____

Duarte: Eu tenho 9 anos.

4- Inventa um diálogo entre estas duas crianças.

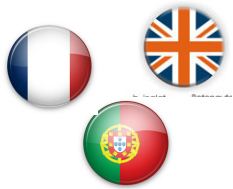


5- Preenche o teu cartão.



Nome:
Idade:
Morada:

*A Prof.
Luísa Gama*



Apoio de Português Língua Não Materna

Ficha informativa

Nome: _____ Ano: ____ T^a: ____ N^o: ____

MOMENTOS DO DIA

Cumprimentos e despedidas

Manhã		Bom dia! Olá
Tarde		Boa tarde Até logo!
Noite		Boa noite! Até amanhã!

A Prof. Luísa Gama



Apoio de Português Língua Não Materna
Ficha de trabalho

Nome: _____ Ano: ____ T^a: ____ N^o: ____

BOM DIA! BOA TARDE! BOA NOITE!

1. Repara como se cumprimentam a professora e os alunos, pela manhã:



2- Escreve debaixo de cada imagem o momento do dia em que usamos estas despedidas



3- Repara agora como se despedem a professora e os alunos.



A Prof.
Luísa Gama

GRELHA DE AVALIAÇÃO DE ERROS NO DOMÍNIO DO PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

ALUNOS		Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4
O R A L I D A D E	OMISSÃO				
	SUBSTITUIÇÃO				
	ADIÇÃO				
	DISTORÇÃO				
	SEMIVOCALIZAÇÃO				
	HARMONIA				
	OMISSÃO PALAVRAS FUNCIONAIS				
E S C R I T A	OMISSÃO				
	SUBSTITUIÇÃO				
	ADIÇÃO				
	DISTORÇÃO				
	SEMIVOCALIZAÇÃO				
	HARMONIA				
	OMISSÃO PALAVRAS FUNCIONAIS				



Apoio de Português Língua Não Materna

Ficha de trabalho

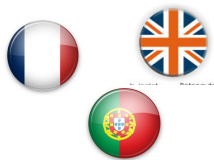
Nome: _____ Ano: ____ T^a: ____ N^o: ____

ESCOLA



1- Procura imagens na Internet e completa o quadro:

	Lápis		Régua
	Caneta		Dossier
	Livro		Mochila
	Caderno		Estojo
	Borracha		Lápis de cor Canetas de feltro
	Afiadeira		Folha de papel



Nome: _____ Ano: ____ T^a: ____ N^o: ____

ESTAR...

Grávida - zangado - apaixonado - gordo - cansado - doente - magro - feliz -
constipado - sentado - bêbedo - assustado - triste -



1- Faz corresponder o adjectivo correcto a cada imagem:

- 1- Estar _____
- 2- Estar _____
- 3- Estar _____
- 4- Estar _____
- 5- Estar _____
- 6- Estar _____
- 7- Estar _____
- 8- Estar _____
- 9- Estar _____
- 10- Estar _____
- 11- Estar _____
- 12- Estar _____
- 13- Estar _____

2- Completa o texto com os adjectivos representados nas imagens.

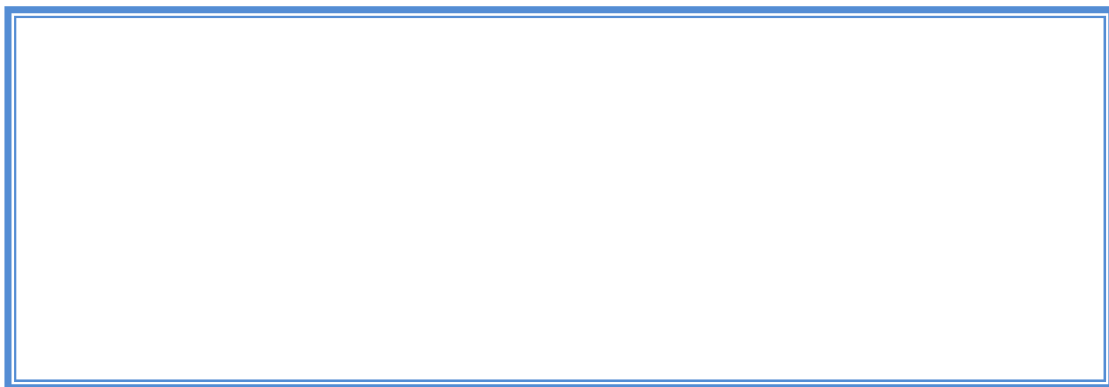
Quando corres durante muito tempo, estás _____.

Se estás _____, numa cadeira o teu corpo está repousado.

Se apanhas frio e o teu nariz fica a correr, é porque estás _____.

Se o teu corpo todo te doer e só tens vontade de ir para a cama, então estás _____.

3- Faz um desenho exprimindo como estás ... agora.



A Prof.

Luísa Gama



Apóio de Português Língua Não Materna

Ficha de trabalho

Nome: _____ Ano: ____ T^a: ____ N^o: ____

AS PROFISSÕES

Estão aqui apresentadas algumas das principais profissões:



1- Completa agora as frases seguintes:

- Ele cultiva plantas e flores. É o _____ .
- Todos os dias, ele faz a distribuição do correio. É o _____
- Ela faz arranjos florais para ocasiões especiais. É a _____
- Sempre que há um incêndio, chamamos por ele. É o _____
- Os golos são a sua especialidade. É o _____ .

2- Responde agora às seguintes questões:

a) Qual é a profissão do teu pai?

b) E a tua mãe, que profissão exerce?

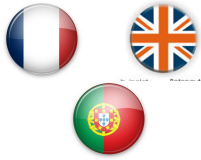
c) De todas as que estão representadas, diz qual não gostarias de ter.
Justifica.

3- Faz um desenho ilustrando a tua profissão preferida.



A Prof.

Luísa Gama



Apoio de Português Língua Não Materna
Ficha de trabalho





Nome: _____ Ano: ____ T^a: ____ N^o: ____

ALIMENTAÇÃO





1- Faz corresponder os números às imagens.

1	22	21	20	19
2	<p>Pequeno-almoço/Lanche</p> <input type="checkbox"/> Leite <input type="checkbox"/> Sumo <input type="checkbox"/> Café <input type="checkbox"/> Chá <input type="checkbox"/> Cereais <input type="checkbox"/> Pão <input type="checkbox"/> Queijo <input type="checkbox"/> Fruta <input type="checkbox"/> Bolo <input type="checkbox"/> Bolachas			18
3	<p>Almoço/Jantar</p> <input type="checkbox"/> Sopa <input type="checkbox"/> Carne <input type="checkbox"/> Peixe <input type="checkbox"/> Arroz <input type="checkbox"/> Massa <input type="checkbox"/> Tomate <input type="checkbox"/> Cebola <input type="checkbox"/> Alface <input type="checkbox"/> Ovos <input type="checkbox"/> Vinho branco <input type="checkbox"/> Vinho tinto <input type="checkbox"/> Cerveja			17
4	5	6	7	16
8	9	10	11	15
				14
				13
				12

2- Escreve agora exemplos de cada uma das principais refeições que fazes durante o dia:


Hora do dia	Refeição	Ementa
 <p>São _____ horas.</p>	<p>Ao _____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
 <p>São _____ horas.</p>	<p>Ao _____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
 <p>São _____ horas.</p>	<p>Ao _____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
 <p>São _____ horas.</p>	<p>Ao _____</p> <p>_____</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

3- Completa as frases substituindo as imagens pelas palavras que representam:

A principal refeição do dia é o **pequeno-almoço**. É importante que bebas _____ ,
 e comas  _____. Podes também acrescentar  _____ ,
 _____ ,  _____ ,  _____ .

Ao **almoço** temos que comer alimentos variados. A nossa alimentação deve incluir  _____
 _____ ou  _____  _____ e muitos  _____ .

O **lanche** é também importante para ti, tens que ter forças para brincar. Assim, podes comer
 uma  _____ e beber um  _____ .

À noite, o **jantar** deve ser mais leve, por isso deves comer  _____ , porque
 contém muitos alimentos saudáveis.

Há outros alimentos que só podes comer de vez em quando, em festas, por exemplo:  _____
 _____ ,  _____ ,  _____ ou  _____ .

4- Constrói uma frase a partir de cada uma das imagens.









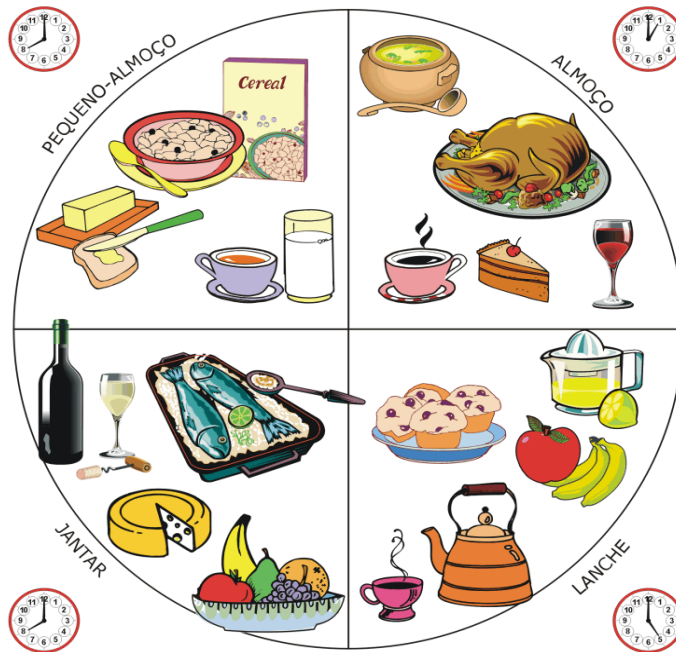


Apoio de Português Língua Não Materna
Ficha de trabalho

Nome: _____ Ano: ____ T^a: ____ N^o: ____

REFEIÇÕES

Ao longo do dia, a horas mais ou menos precisas, fazemos refeições importantes para a nossa saúde. Analisa a imagem. Aponta as semelhanças e as diferenças que estas refeições têm com as tuas.



A Prof.

Lúisa Gama



Nome: _____ Ano: ____ T^a: ____ N^o: ____

ADIVINHAS

- 1- Lê as adivinhas seguintes. Descobre a que cada uma delas se refere.
- 2-



Da terra vou para o céu
e à terra hei-de voltar;
sou o alimento dos campos
que os faz florescer.



Redondo, redondo,
levanto-me pela alvorada
e pela tarde
me escondo.

R: _____

R: _____



O Sol tem frio
e não quer sair;
e metido entre nuvens
se pôs a dormir.



O Verão já se foi
e outra estação chega:
como chuva de ouro
caem as folhas secas.

R: _____

R: _____

Dou ao céu mil esplendores
quando acaba de chover;
sou um leque de cores
que nunca poderás ter.



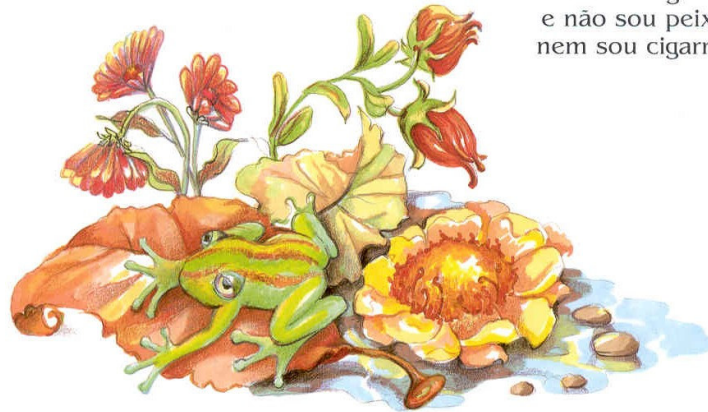
R: _____



Somos mais do que uma,
saímos de casa com a Lua;
se começares a contar-nos
não contarás nenhuma.

R: _____

Canto nas margens,
vivo na água
e não sou peixe
nem sou cigarra.



R: _____

- 3- Agora é a tua vez! Com base nestas adivinhas que acabaste de ler, constrói algumas ao teu gosto, no teu caderno diário e ilustra-as.
- 4- Lê-as aos teus colegas para eles as adivinharem.

A Prof.

Luísa Gama

Nau Catrineta

Lá vem a Nau Catrineta
Que tem muito que contar!
Ouvide agora, senhores,
Uma história de pasmar.

Passava mais de ano e dia
Que iam na volta do mar,
Já não tinham que comer,
Já não tinham que manjar.

Deitaram sola de molho
Para o outro dia jantar;
Mas a sola era tão rija,
Que a não puderam tragar.

Deitaram sortes à ventura
Qual se havia de matar;
Logo foi cair a sorte
No capitão general.

- "Sobe, sobe, marujinho,
Àquele mastro real,
Vê se vês terras de Espanha,
As praias de Portugal!"

- "Não vejo terras de Espanha,
Nem praias de Portugal;
Vejo sete espadas nuas
Que estão para te matar."

- "Acima, acima, gageiro,
Acima ao tope real!
Olha se enxergas Espanha,
Areias de Portugal!"

- "Alvíssaras, capitão,
Meu capitão general!
Já vejo terras de Espanha,
Areias de Portugal!"
Mais enxergo três meninas,
Debaixo de um laranjal:
Uma sentada a coser,
Outra na roca a fiar,
A mais formosa de todas
Está no meio a chorar."



- "Todas três são minhas filhas,
Oh! quem mas dera abraçar!
A mais formosa de todas
Contigo a hei-de casar."
- "A vossa filha não quero,
Que vos custou a criar."
- "Dar-te-ei tanto dinheiro
Que o não possas contar."
- "Não quero o vosso dinheiro
Pois vos custou a ganhar."
- "Dou-te o meu cavalo branco,
Que nunca houve outro igual."
- "Guardai o vosso cavalo,
Que vos custou a ensinar."
- "Dar-te-ei a Catrineta,
Para nela navegar."
- "Não quero a Nau Catrineta,
Que a não sei governar."
- "Que queres tu, meu gageiro,
Que alvissaras te hei-de dar?"
- "Capitão, quero a tua alma,
Para comigo a levar!"
- "Renego de ti, demónio,
Que me estavas a tentar!
A minha alma é só de Deus;
O corpo dou eu ao mar."

Tomou-o um anjo nos braços,
Não no deixou afogar.
Deu um estouro o demónio,
Acalmaram vento e mar;

E à noite a Nau Catrineta
Estava em terra a varar.

Almeida Garrett, Romanceiro

A Bela Infanta

Estava a bela infanta
No seu jardim assentada,
Com o pente de oiro fino
Seus cabelos penteava
Deitou os olhos ao mar
Viu vir uma nobre armada;
Capitão que nela vinha,
Muito bem que a governava.
- "Dize-me, ó capitão
Dessa tua nobre armada,
Se encontraste meu marido
Na terra que Deus pisava."
- "Anda tanto cavaleiro
Naquela terra sagrada...
Dize-me tu, ó senhora
As senhas que ele levava."
- "Levava cavalo branco,
Selim de prata doirada;
Na ponta da sua lança
A cruz de Cristo levava."
- "Pelos sinais que me deste
Lá o vi numa estacada
Morrer morte de valente:
Eu sua morte vingava."
- "Ai triste de mim viúva,
Ai triste de mim coitada!
De três filhinhas que tenho,
Sem nenhuma ser casada!..."
- "Que darias tu, senhora,
A quem no trouxera aqui?"
- "Dera-lhe oiro e prata fina
Quanta riqueza há por í."
- "Não quero oiro nem prata,
Não nos quero para mi':
Que darias mais, senhora,
A quem no trouxera aqui?"
- "De três moinhos que tenho,
Todos os três tos dera a ti;
Um mói o cravo e a canela,
Outro mói do gerzeli:
Rica farinha que fazem!

Não os quero para mi:
Que darias mais, senhora,
A quem to trouxera aqui?"
- "As telhas do meu telhado,
Que são de oiro e marfim."
- "As telhas do teu telhado
Não nas quero para mi':
Que darias mais, senhora,
A quem no trouxera aqui?"
- "De três filhas que eu tenho
Todas três te dera a ti:
Uma para te calçar,
Outra para te vestir
A mais formosa de todas
Para contigo dormir."
- "As tuas filhas, infanta,
Não são damas para mi':
Dá-me outra coisa, senhora,
Se queres que o traga aqui."
- "Não tenho mais que te dar.
Nem tu mais que me pedir."
- "Tudo não, senhora minha.
Que inda não te deste a ti."
- "Cavaleiro que tal pede,
Que tão vilão é de si,
Por meus vilãos arrastado
O farei andar por aí
Ao rabo do meu cavalo
À volta do meu jardim.
Vassalos, os meus vassalos,
Acudi-me agora aqui!"
- "Este anel de sete pedras
Que eu contigo reparti...
Que é dela a outra metade?
Pois a minha, vê-la aí!"
- "Tantos anos que chorei,
Tantos sustos que tremi!...
Deus te perdoe, marido,
Que me ias matando aqui."

Il était une fois....



Une petite fille qu'on appelait Chaperon Rouge, on lui avait donné ce nom parce sa maman lui avait fait un très joli bonnet rouge. Et, à l'époque, les bonnets s'appelaient des chaperons.
Au village, quand on la voyait arriver, on disait: Tiens voilà le Petit Chaperon Rouge.



Le petit Chaperon Rouge avait une grand-maman qui vivait seule à l'autre bout de la forêt. La vieille dame très âgée, ne sortait pas beaucoup de sa maison.



Un jour sa maman lui dit:
Grand-maman est malade, j'ai fait ce matin des galettes que ta grand-maman aime tant, sois gentille, va donc les

lui porter avec ce fromage 

et ce petit pot de confiture 

Mais ne quitte pas le sentier, car papa a vu des loups qui rôdaient dans la forêt.

Le Petit Chaperon Rouge promit de se méfier puis, toute joyeuse, elle mit sa cape rouge, son bonnet rouge et elle prit son petit panier.

Ne traîne pas en chemin recommanda la maman.

Ne parle à personne et reviens avant la tombée de la nuit.

Le Petit Chaperon Rouge lui donna un gros baiser et partit en sautillant.



Or, tout près de là, un loup affamé rôdait dans le bois. Soudain il vit l'enfant. Miam! Miam! L'eau lui monta à la bouche

et il se lécha les babines en pensant au succulent dîner qu'il allait faire.

Mais pas ici, pensa-t-il. On pourrait me voir de la maison.



Il s'approcha de la petite fille. Bonjour! Lui dit-il.
Le Petit Chaperon Rouge se mit à trembler en apercevant le loup,
mais celui-ci reprit en souriant jusqu'aux oreilles.

Comment t'appelles-tu?

Le Petit Chaperon Rouge, répondit peureusement l'enfant.

Et où vas-tu comme cela? demanda le loup d'une voix douce.
Une voix si douce que la petite fille se sentit aussitôt rassurés.
Je vais chez ma grand-mère, expliqua le Petit Chaperon Rouge.
Elle habite tout au bout du sentier.

Le loup connaissait très bien la petite maison.
Excuse-moi, dit-il, je suis pressé. J'ai été ravi de faire ta connaissance. A
bientôt!



A ces mots, il s'enfuit à toutes jambes dans la forêt et, ayant pris un
raccourci,

il arriva bon premier devant la maison de la grand-mère.



Toc, Toc, il frappa.

Qui est là? demanda la vieille dame, du fond de son lit.

Le Petit Chaperon Rouge!

Surra le loup, qui était très doué pour les imitations.

Tire la chevillette et la bobinette ! S'écria la grand-mère, toute joyeuse de
voir sa petite fille.

Le loup tira la chevillette et la porte s'ouvrit.
La grand-mère sursauta d'effroi.

Laisse-moi en vie, supplia-t-elle.
Je te donnerai toutes mes provisions.

Mais le loup avait un projet plus urgent.
Il se précipita sur la grand-mère, lui arracha sa chemise de nuit, son bonnet
de dentelle,
et il enferma la vieille dame dans une armoire.
Sans perdre une seconde, il enfila la chemise et le bonnet,
puis se coucha dans le lit, tira la couverture de laine jusqu'à son nez, et il
attendit.



Pendant ce temps, le Petit Chaperon Rouge,
arriva avec son panier de provision et un beau bouquet de fleurs
qu'elle avait prit le temps de cueillir.

Elle frappa à la porte. Toc, Toc!

Qui est là?
Demanda le loup, imitant la voix de la grand-mère.

Le Petit Chaperon Rouge.

Tire la chevillette et la bobinette! s'écria le loup.
La petite fille se haussa sur la pointe des pieds,
tira la chevillette et elle entra.



Toute souriante, elle se dirigea vers le lit de la vieille grand-mère.
Mais, en s'approchant, elle se dit, que, sous son bonnet,
sa grand-mère avait vraiment une drôle de tête ce jour-là.

Oh, grand-mère! Tu en as de grands yeux!

C'est pour mieux te voir, mon enfant! dit le loup en gloussant.

Tu en as de grandes oreilles!

C'est pour mieux t'entendre, mon enfant.

Et tes dents! s'écria le Petit Chaperon Rouge.
Tu en as de grandes dents!



C'est pour mieux te manger, mon enfant ! Hurla le loup.
Il rejeta la couverture, et griffes en avant, il se précipita vers la petite fille.
Criant de toutes ses forces, elle s'échappa vers la porte, mais elle tremblait
tellement
qu'elle n'arrivait pas à l'ouvrir.



Or, le papa du Petit Chaperon Rouge
coupait du bois tout près de là.

Entendant des cris, il courut à toute allure vers la maisonnette,
en arrivant, il aperçut le loup et le Petit Chaperon Rouge à travers la
fenêtre,

Il se précipita et, d'un coup de hache, tua le loup. Il était temps!
Avec ses griffes, l'animal avait déjà accroché la robe du Petit Chaperon
Rouge.

Le bûcheron serrait son enfant contre son coeur,
lorsqu'ils entendirent des coups frappés dans l'armoire.



C'était la grand-mère, bien sûr !
La grand-maman était très heureuse de les voir et les embrassa tous les deux.

Le bûcheron apporta le loup très loin de la maison.
La grand-maman fit promettre au Petit Chaperon Rouge de ne plus jamais parler à aucun loup, même s'il avait l'air très gentil.

Heureusement, les galettes,
le fromage et le pot de confiture étaient encore dans le panier.
Le Petit Chaperon et sa grand-maman s'en régalerent tout en se promettant de se voir plus souvent.
Mais sans le loup cette fois dit grand-maman!

O Capuchinho Vermelho

Charles Perrault



Era uma vez uma linda menina, que vivia numa bonita aldeia, e a quem chamavam de Capuchinho Vermelho.

Assim se chamava porque usava, todos os dias, um casaco vermelho com capuz, feito pela sua querida avó.

Certo dia, a mãe pediu-lhe um favor:

- Capuchinho, não te importas de ir até casa da tua avó? Ouvei dizer que ela está um pouco adoentada. E queria dar-lhe este pão que acabei de cozer e algumas das tortas deliciosas que tu fizeste e leva também um pote de manteiga da despensa.

Capuchinho Vermelho obedeceu imediatamente e lá foi pela floresta fora a cantar e a brincar com os seus amigos pássaros.

De repente, surge-lhe um grande lobo à sua frente...

- Onde é que vais, linda menina?

Como o Capuchinho Vermelho não sabia que era perigoso falar com os lobos, ela respondeu-lhe:

- Vou até casa da minha avozinha. Tenho um pão muito fresquinho e alguns bolos para lhe dar...

- E onde vive a tua avozinha?

- É já ali, a primeira casa depois de passarmos a floresta.

O lobo pensou durante um bocado e disse:

- Queres fazer um jogo? Vamos ver quem é que chega primeiro a casa da tua avozinha... Tu vais pelo caminho da esquerda e eu pelo da direita. Queres?

Capuchinho Vermelho pensou que ia ser divertido e aceitou brincar com o lobo. O que ela não sabia, é que ele lhe tinha dado o caminho mais comprido e que, por isso, ela ia chegar muito mais tarde.



Enquanto a menina procurava o caminho, o lobo chegou a casa da avó e bateu à porta.

Truz-truz...

- Quem é? Perguntou a avozinha.

O lobo, muito contente, ria-se... Com a voz mais fina disse:

- Sou eu avozinha, o Capuchinho Vermelho. Posso entrar? Tenho um pão, tortas e manteiga para lhe dar...

- Sim minha netinha, entra...

O lobo entrou e, sem esperar, saltou sobre a avozinha e devorou-a com uma só dentada!

De seguida, vestiu a roupa da senhora e meteu-se na cama à espera que o Capuchinho Vermelho chegasse.

E eis que a menina bate à porta...

- Avozinha, sou eu. Tenho aqui uma pequena prenda para si...

Mais uma vez, o lobo tentou mudar a sua voz e disse:

- Claro, minha netinha... Entra à vontade.

O Capuchinho Vermelho entrou. O lobo, que estava escondido debaixo dos lençóis, ainda lhe disse:

- Trouxeste-me pão e bolos? Que simpática a minha neta... Vem para aqui, para perto de mim...

E o Capuchinho foi...

- Avozinha, que grandes braços tu tens! Disse a

menina.

E o lobo respondeu:

- São para te abraçar melhor, minha netinha!

- E que pernas tão grandes!

- São para te apanhar melhor...

- E as tuas orelhas... Que grandes são!

- São para te ouvir melhor, minha neta.

- Avozinha! E que dentes tão grandes tu tens!

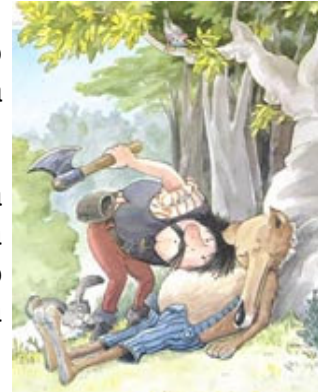


- São para te comer melhor, minha netinha...

E o lobo salta sobre o Capuchinho Vermelho e come-a...

Satisfeito e contente, com uma enorme barriga, o lobo pensou em descansar um pouco num lugar fresco para digerir melhor o petisco.

Entretanto, o pai de Capuchinho Vermelho que era lenhador, suspeitou que um lobo andava por ali. Ao passar à beira do rio viu um lobo com uma enorme barriga de papo para o ar, com as costas apoiadas numa árvore e ressonava ruidosamente.



Levantando o seu machado, preparava-se para o abater quando ouviu uma voz que parecia chamar, do interior da sua barriga!

- Socorro! Socorro! Será que ninguém me tira daqui?

O lenhador reconheceu a voz da filha e com o machado abriu a barriga do lobo e tirou de dentro o Capuchinho Vermelho e a avozinha que ainda estavam vivas.



O lenhador, depois de retirar o Capuchinho Vermelho e a avozinha, encheu a barriga do lobo com pedras e coseu cuidadosamente a abertura. Depois, abandonou o local e o lobo continuou a dormir como se nada fosse.

Quando acordou, ao pôr-se em pé, voltou a cair por causa do peso que tinha na barriga.

- O petisco não me caiu lá muito bem! Disse o lobo.

Cambaleando dirigiu-se para a margem do rio, pois precisava de beber água para matar a enorme sede que sentia. Mal mergulhou o focinho na água, o peso das pedras fê-lo tombar para a frente e mergulhou no rio, morrendo afogado.

FIM

LITTLE RED RIDING HOOD



CHARLES PERRAULT

Once upon a time there lived in a certain village a little country girl, the prettiest creature who was ever seen. Her mother was excessively fond of her; and her grandmother doted on her still more. This good woman had a little red riding hood made for her. It suited the girl so extremely well that everybody called her Little Red Riding Hood.

One day her mother, having made some cakes, said to her:

"Go, my dear, and see how your grandmother is doing, for I hear she has been very ill. Take her a cake, and this little pot of butter."

Little Red Riding Hood set out immediately to go to her grandmother, who lived in another village.

As she was going through the wood, she met with a wolf, who had a very great mind to eat her up, but he dared not, because of some woodcutters working nearby in the forest. He asked her where she was going. The poor child, who did not know that it was dangerous to stay and talk to a wolf, said to him:

"I am going to see my grandmother and carry her a cake and a little pot of butter from my mother"

"Does she live far off?" said the wolf

"Oh I say," answered Little Red Riding Hood; "it is beyond that mill you see there, at the first house in the village."

"Well," said the wolf, "and I'll go and see her too. I'll go this way and go you that, and we shall see who will be there first"

The wolf ran as fast as he could, taking the shortest path, and the little girl took a roundabout way, entertaining herself by gathering nuts, running after butterflies, and gathering bouquets of little flowers.

It was not long before the wolf arrived at the old woman's house. He knocked at the door: tap, tap.

"Who's there?"

"Your grandchild, Little Red Riding Hood," replied the wolf, counterfeiting her voice; "who has brought you a cake and a little pot of butter sent you by mother"

The good grandmother, who was in bed, because she was somewhat ill, cried out,

"Pull the bobbin, and the latch will go up."

The wolf pulled the bobbin, and the door opened, and then he immediately fell upon the good woman and ate her up in a moment, for it been more than three days since he had eaten.

He then shut the door and got into the grandmother's bed, expecting Little Red Riding Hood, who came some time afterwards and knocked at the door: tap, tap.

"Who's there?"

Little Red Riding Hood, hearing the big voice of the wolf, was at first afraid; but believing her grandmother had a cold and was hoarse, answered:

"It is your grandchild Little Red Riding Hood, who has brought you a cake and a little pot of butter mother sends you"

The wolf cried out to her, softening his voice as much as he could:

"Pull the bobbin, and the latch will go up"

Little Red Riding Hood pulled the bobbin, and the door opened. The wolf, seeing her come in, said to her, hiding himself under the bedclothes:

"Put the cake and the little pot of butter upon the stool, and come get into bed with me"

Little Red Riding Hood took off her clothes and got into bed. She was greatly amazed to see how her grandmother looked in her nightclothes, and said to her:

"Grandmother, what big arms you have!"

"All the better to hug you with, my dear"

"Grandmother, what big legs you have!"

"All the better to run with, my child"

"Grandmother, what big ears you have!"

"All the better to hear with, my child"

"Grandmother, what big eyes you have!"

"All the better to see with, my child"

"Grandmother, what big teeth you have got!"

"All the better to eat you up with"

And, saying these words, this wicked wolf fell upon Little Red Riding Hood, and ate her all up.

Moral

Children, especially attractive,
well bred young ladies,
should never talk to strangers,
for if they should do so,
they may well provide dinner for a wolf.
I say "wolf," but there are various kinds of wolves.
There are also those who are charming,
quiet, polite, unassuming,
complacent, and sweet,
who pursue young women
at home and in the streets.
And unfortunately,
it is these gentle wolves
who are the most dangerous ones of all.

CAPERUCITA ROJA



Había una vez una niñita en un pueblo, la más bonita que jamás se hubiera visto; su madre estaba enloquecida con ella y su abuela mucho más todavía. Esta buena mujer le había mandado hacer una caperucita roja y le sentaba tan bien que todos la llamaban Caperucita Roja.

Un día su madre, habiendo cocinado unas tortas, le dijo:

"Anda a ver cómo está tu abuela, pues me dicen que ha estado enferma; llévale una torta y este tarrito de mantequilla"

Caperucita Roja partió en seguida a ver a su abuela que vivía en otro pueblo.

Al pasar por un bosque, se encontró con el compadre lobo, que tuvo muchas ganas de comérsela, pero no se atrevió porque unos leñadores andaban por ahí cerca. Él le preguntó a dónde iba. La pobre niña, que no sabía que era peligroso detenerse a hablar con un lobo, le dijo:

"Voy a ver a mi abuela, y le llevo una torta y un tarrito de mantequilla que mi madre le envía"

"¿Vive muy lejos?" -le dijo el lobo.

"¡Oh, sí!" -dijo Caperucita Roja-"más allá del molino que se ve allá lejos, en la primera casita del pueblo"

"Pues bien dijo el lobo, yo también quiero ir a verla; yo iré por este camino, y tú por aquél, y veremos quién llega primero"

El lobo partió corriendo a toda velocidad por el camino que era más corto y la niña se fue por el más largo entreteniéndose en coger avellanas, en correr tras las mariposas y en hacer ramos con las florecillas que encontraba.

Poco tardó el lobo en llegar a casa de la abuela; golpea: Toc, toc.

"¿Quién es?"

Es su nieta, Caperucita Roja" ,dijo el lobo, disfrazando la voz-, le traigo una torta y un tarrito de mantequilla que mi madre le envía"

La cándida abuela, que estaba en cama porque no se sentía bien, le gritó:

"Tira de la aldaba y el cerrojo caerá"

El lobo tiró de la aldaba, y la puerta se abrió. Se abalanzó sobre la buena mujer y la devoró en un santiamén, pues hacía más de tres días que no comía.

En seguida cerró la puerta y fue a acostarse en el lecho de la abuela, esperando a Caperucita Roja quien, un rato después, llegó a golpear la puerta:

Toc, toc.

"¿Quién es?"

Caperucita Roja, al oír la ronca voz del lobo, primero se asustó, pero creyendo que su abuela estaba resfriada, contestó:

"Es su nieta, Caperucita Roja, le traigo una torta y un tarrito de mantequilla que mi madre le envía"

El lobo le gritó, suavizando un poco la voz:

"Tira de la aldaba y el cerrojo caerá"

Caperucita Roja tiró de la aldaba y la puerta se abrió. Viéndola entrar, el lobo le dijo, mientras se escondía en la cama bajo la ropa:

"Deja la torta y el tarrito de mantequilla en la repisa y ven a acostarte conmigo"

Caperucita Roja se desviste y se mete a la cama y quedó muy asombrada al ver la forma de su abuela en camisa de dormir. Ella le dijo:

"Abuela, ¡qué brazos tan grandes tiene!"

"Es para abrazarte mejor, hija mía"

"Abuela, ¡qué piernas tan grandes tiene!"

"Es para correr mejor, hija mía"

"Abuela, ¡qué orejas tan grandes tiene!"

"Es para oírte mejor, hija mía"

"Abuela, ¡qué ojos tan grandes tiene!"

"Es para verte mejor, hija mía"

"Abuela, ¡qué dientes tan grandes tiene!"

"¡Para comerte mejor!"

Y diciendo estas palabras, este lobo malo se abalanzó sobre Caperucita Roja y se la comió.

Moraleja

Aquí vemos que la adolescencia,
en especial las señoritas,
bien hechas, amables y bonitas
no deben a cualquiera oír con complacencia,
y no resulta causa de extrañeza
ver que muchas del lobo son la presa.
Y digo el lobo, pues bajo su envoltura
no todos son de igual calaña:
Los hay con no poca maña,
silenciosos, sin odio ni amargura,
que en secreto, pacientes, con dulzura
van en busca de las damiselas
hasta las casas y en las callejuelas;
más, bien sabemos que los zalameros
entre todos los lobos ¡ay! son los más fieros.

À la claire fontaine

À la claire fontaine,
M'en allant promener
J'ai trouvé l'eau si belle
Que je m'y suis baigné



Refrain

J'ai perdu mon amie,
Sans l'avoir mérité
Pour un bouquet de roses,
Que je lui refusais

Refrain :

Il y a longtemps que je t'aime

Jamais je ne t'oublierai

Sous les feuilles d'un chêne,
Je me suis fait sécher
Sur la plus haute branche,
Un rossignol chantait

Refrain

Chante rossignol, chante,
Toi qui as le cœur gai
Tu as le cœur à rire,
Moi je l'ai à pleurer

Refrain

Je voudrais que la rose,
Fût encore au rosier
Et que ma douce amie
Fût encore à m'aimer
(autre version:
Et que le rosier même
À la mer fût jeté.)



Na Fonte Clara



Na fonte que clara
Eu vou passear
Acho a água tão bela
Que vou me banhar

**Há muito tempo que te amo,
Jamais te esquecerei.**

No alto d'um carvalho,
Eu me sinto seguro.
Sobre o mais alto galho,
O rouxinol faz seu trabalho.

**Há muito tempo que te amo,
Jamais te esquecerei.**

Cante rouxinol, cante,
Teu coração vive,
Teu coração sorria...
Enquanto o meu ardia.

**Há muito tempo que te amo,
Jamais te esquecerei.**

Eu perdi minha amiga
Sem saber o que causei,
Por um ramo de rosas
Que não lhe dei...

**Há muito tempo que te amo,
Jamais te esquecerei.**

Eu queria que a rosa
Fosse plantada,
E que minha doce amiga
Fosse assim amada...

**Há muito tempo que te amo,
Jamais te esquecerei.**

Eu queria que a rosa
Fosse assim cortada,
E que a própria roseira
Fosse assim plantada...

**Há muito tempo que te amo,
Jamais te esquecerei.**



A Prof.

Lúisa Gama

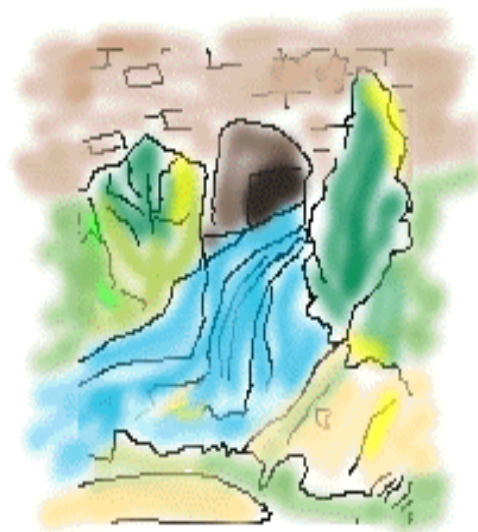
At the clear fountain



At the clear fountain,
While I was strolling by,
I found the water so nice
That I went in to bath.

Chorus

**So long I've been loving you,
I will never forget you.**



Under an oak tree,
I dried myself.
On the highest branch,
A nightingale was singing.

Chorus

A Prof.

Lúisa Gama