



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

**Contributos para um Estudo de Linguística Aplicada:
O Verbo nos Manuais de Português Língua Materna e de
Inglês Língua Estrangeira**

Sónia Sofia Pais Vicente Antunes

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Professor Doutor Paulo Osório

Covilhã, outubro de 2012

Ao meu filho, Guilherme.

Agradecimentos

Esta dissertação representa mais uma meta alcançada! Para conseguir percorrer estes quilómetros, alguns mais fragosos que outros, estiveram sempre aqueles a quem não posso deixar de agradecer profundamente.

Ao Professor Doutor Paulo Osório, acima de tudo pela atitude positiva e encorajadora, pelos ensinamentos valiosos, por toda a ajuda prestada e pela total disponibilidade revelada ao longo do trabalho de orientação durante a realização deste trabalho, o meu obrigada.

À amiga e colega Rosa Santos, pelas palavras de amizade e de incentivo e por ter sido sempre tão prestável, o meu reconhecimento.

Aos meus pais, Lucinda e António, pelo apoio incondicional, pelo incentivo constante e por tudo o que me transmitiram ao longo do meu percurso existencial, a minha eterna gratidão.

À minha madrinha, Felismina, avó materna e segunda mãe, por ser presença assídua no meu quotidiano e por todas as palavras de encorajamento e de sabedoria, o meu carinho.

Ao meu irmão, Fábio, pela paciência com que me ouviu e amparou numa fase mais atribulada, o meu bem haja.

Ao meu marido, Pedro, por ser um dos pilares da minha vida e por toda a paciência, a minha gratidão.

Ao meu filho, Guilherme, por estar em tudo o que faço, dedico esta dissertação.

A toda a minha família e amigos que sempre acreditaram em mim e no sucesso deste projeto, e que me apoiaram de alguma forma, o meu obrigada.

Resumo

Numa Europa cada vez mais miscigenada culturalmente e cada vez mais competitiva a nível do mercado de trabalho nas mais diversas áreas, o conhecimento de línguas é, indiscutivelmente, uma mais-valia no currículo de qualquer indivíduo. A aprendizagem de uma língua, seja materna, segunda ou estrangeira, engloba quatro domínios ou competências nucleares: a leitura, a escrita, a oralidade e o funcionamento da língua. Os estudos desenvolvidos nas últimas décadas, no âmbito da exploração da gramática nas aulas de línguas, permitem-nos concluir acerca da importância e contributo da mesma para um melhor desempenho comunicativo. Apesar de se ter verificado uma certa rejeição da gramática nas aulas de Português durante as últimas décadas do século XX, e tendo em consideração as consequências negativas em termos de resultados escolares resultantes dessa subvalorização, especialistas na matéria opinam que, efetivamente, esta competência é preponderante para o aperfeiçoamento das competências da leitura, da escrita e da oralidade.

O manual escolar é, desde há décadas, o recurso didático a que se recorre mais frequentemente em contexto sala de aula. Porém, nem todos os manuais escolares se encontram ao serviço dos pressupostos dos programas disciplinares oficiais e constatámos ainda que, alguns deles, não selecionam sequer todos os conteúdos discriminados nestes documentos reguladores da prática pedagógica. É, de facto, uma tarefa bastante complexa aquela que consiste na análise dos manuais escolares existentes no mercado para posterior adoção do(s) melhor(es) pelos docentes das disciplinas, uma vez que serão esses manuais que ditarão, muitas vezes, o sucesso ou insucesso dos docentes que os defendem, mas também o dos discentes, que neles confiam ao longo do seu estudo.

Neste sentido, centrámos a nossa investigação nas abordagens linguístico-didáticas que dois dos manuais de Português, língua materna, e dois dos manuais de Inglês, língua estrangeira (do 8º ano de escolaridade, existentes no mercado atualmente) sugerem ao nível dos conteúdos relacionados com o verbo, um dos itens gramaticais fulcrais e preponderantes no ensino-aprendizagem das línguas. Assim, propomos uma análise das atividades neles contidas, segundo critérios por nós definidos (pertinência e utilidade em função dos conteúdos gramaticais selecionados pelos programas oficiais das disciplinas em questão; adequação ou inadequação, atendendo às capacidades cognitivas e à idade dos alunos; correção científica; contributo dos exercícios para o desenvolvimento das restantes competências nucleares).

Este trabalho de análise permitiu-nos constatar que os manuais apresentam propostas divergentes entre si, as quais nem sempre visam o cumprimento integral dos programas oficiais. Verificámos, também, que algumas das propostas integram abordagens insuficientes ou pouco eficazes dos conteúdos selecionados e que as mesmas poderiam ser mais diversificadas e completas. Por fim, concluímos que raramente se procura aliar a prática da gramática, em concreto ao nível do verbo, ao treino das restantes competências nucleares, o

que, a nosso ver, constitui uma falha que se deverá procurar colmatar através de estratégias alternativas, uma vez que acreditamos que o objetivo principal da prática da gramática deverá ser o aperfeiçoamento da escrita, da leitura e da oralidade.

Abstract

In an increasingly culturally multiracial and more competitive Europe in terms of labour market in several areas, the knowledge of languages is, undoubtedly, an asset in the curriculum of any individual. Learning a language whether native, second or foreign, encompasses four areas or nuclear skills: reading, writing, speaking and grammar. The studies carried out in recent decades in the course of teaching grammar in language classes allow us to conclude about its importance and contribution for better communication. For example, in what the Portuguese language as mother tongue is concerned, although there has been a certain rejection of grammar in lessons of this school subject, during the last decades of the twentieth century, and bearing in mind the negative consequences in terms of educational outcomes resulting from this undervaluation, experts of the matter nodded that indeed, grammar is preponderant for the improvement of reading, writing and speaking skills.

The textbook is, for decades, the teaching resource more often used in the classroom context. However, not all textbooks are serving the assumptions of official curricula and we found out that even some of them don't even select all the contents discriminated in these documents. It is indeed a very complex task the one that consists in the analysis of textbooks existing in the market for subsequent adoption of the best one(s) by teachers of the several subjects, since these are books that will dictate the success or failure of teachers, who defend them, but also of the students who rely on them throughout their study. In this sense, we have focused our research on how two of the textbooks of Portuguese language as mother tongue, and two textbooks of English, as foreign language (of 8th grade, existing on the market today), approach the contents about the verb, one of the more central and predominant of the grammatical items in the teaching / learning process of languages, by the analysis of the exercises they contain, taking into account certain criteria defined by us (relevance and utility, depending on the grammatical content selected by the official curricula of the subjects in matter, suitability or unsuitability taking into account the age and cognitive abilities of students; scientific correctness; contribution of the exercises to the development of the remaining nuclear powers).

This textbooks analysis allowed us to conclude that these have divergent proposals which do not always seek fulfilment regarding the official curricula. We also found that some of the proposals incorporate insufficient or ineffective approaches of selected contents and that they could be more diverse and complete. Finally, we realize that they rarely seek to combine the practice of grammar, specifically in what the verb is concerned, with the training of the other nuclear skills, which, in our view, constitutes a failure that should be overcome with alternative strategies, since we believe that the main objective of the grammar practice should be to improve writing, reading and speaking skills.

Índice

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO 10

CAPÍTULO 1 - DA LÍNGUA MATERNA À LÍNGUA ESTRANGEIRA: DESBRAVANDO CONCEITOS 12

1.1. A Didática das Línguas - Breve Perspetiva Histórica e Definição de Conceitos 12

1.1.1. Integração 17

1.1.2. Língua Materna 20

1.1.3. Língua Segunda 22

1.1.4. Língua Estrangeira 25

1.2. Do Multiculturalismo ao Interculturalismo 28

1.2.1. A Educação para a Cidadania e a Educação Intercultural 31

1.2.2. Língua e Cultura: uma Perspetiva Integrada no Ensino-Aprendizagem 36

1.3. Metodologias no Ensino das Línguas 42

1.3.1. Estratégias e Recursos Pedagógicos no Ensino das Línguas 42

CAPÍTULO 2 - OS MANUAIS ESCOLARES: FUNÇÕES EPISTEMOLÓGICAS 46

2.1. A Importância dos Manuais Escolares no Processo de Ensino-Aprendizagem 46

2.2. A Tecnologia Educativa e as TIC Aplicadas ao Ensino e o uso dos Manuais Escolares no Século XXI 56

CAPÍTULO 3 - O VERBO NOS MANUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA (LM) E DE LÍNGUA INGLESA (LE) 63

3.1. O Valor da Gramática no Ensino-Aprendizagem das Línguas 63

3.2. O Verbo e a Sintaxe no Estudo da Gramática 70

3.2.1. Definição de Verbo e sua Centralidade no Estudo da Gramática 70

3.2.2. Sintaxe e Verbo: Inter-relações 71

3.3. Análise do Verbo em Manuais Escolares do 3º Ciclo 74

3.3.1. O Verbo nos Manuais Escolares de Língua Portuguesa, LM 74

3.3.2. O Verbo nos Manuais Escolares de Inglês, LE 89

CONCLUSÃO 99

BIBLIOGRAFIA 101

ANEXOS I

Índice de Anexos

Anexo 1 - Página 268 do manual <i>Língua Portuguesa 8</i>	II
Anexo 2 - Ficha Informativa sobre o Verbo (pp. 242-250 do manual <i>Língua Portuguesa 8</i>)	III
Anexo 3 - Página 260 do manual <i>Língua Portuguesa 8</i>	XII
Anexo 4 - Página 261 do manual <i>Língua Portuguesa 8</i>	XIII
Anexo 5 - Pp. 48-51 do Caderno de Atividades do manual <i>Língua Portuguesa 8</i> (exercícios sobre os conteúdos verbais explorados no respetivo manual)	XIV
Anexo 6 - Página 74 do manual <i>Ser em Português 8</i> (proposta de atividade de expressão escrita sobre texto narrativo e descritivo, com base nos conteúdos apreendidos sobre Pretérito Perfeito e Pretérito Imperfeito)	XVIII
Anexo 7 - Página 252 do manual <i>Ser em Português 8</i> (orientações para a realização da proposta de expressão escrita do anexo 9)	XIX
Anexo 8 - Pp. 24-25 do manual <i>Ser em Português 8</i> (contendo supostas orientações para a realização da proposta de expressão escrita do anexo 9)	XX
Anexo 9 - Página 14 do Caderno de Atividades do manual <i>Ser em Português 8</i> (Ficha de Avaliação sobre tempos verbais)	XXII
Anexo 10 - Pp. 222- 225 do manual <i>Ser em Português 8</i> (Ficha de Funcionamento da Língua sobre a Conjugação Perifrástica	XXIII
Anexo 11 - Pp. 246-247 do manual <i>Ser em Português 8</i> (Ficha de Funcionamento da Língua sobre Ortografia de formas verbais)	XXV
Anexo 12 - Página 248 do manual <i>Ser em Português 8</i> (Ficha de Funcionamento da Língua sobre o uso sintático do verbo haver)	XXVII
Anexo 13 - Pp. 98-99 do manual <i>New Getting On 8</i> (ficha de gramática sobre o <i>Present Perfect</i>)	XXVIII
Anexo 14 - Pp. 38-39 do Caderno de Atividades do manual <i>New Getting On 8</i> (exercícios de consolidação sobre o <i>Present Perfect</i>)	XXX
Anexo 15 - Pp. 64-65 do manual <i>Spotlight 8</i> (ficha gramatical sobre o <i>Present Perfect</i>)	XXXII
Anexo 16 - Página 27 do Livro de Atividades do manual <i>Spotlight 8</i> (exercícios de consolidação sobre o <i>Present Perfect</i>)	XXXIV
Anexo 17 - Pp. 150-151 do manual <i>New Getting On 8</i> (ficha gramatical sobre o <i>Gerund</i> e <i>Infinitive</i>)	XXXV
Anexo 18 - Pp. 53-55 do Caderno de Atividades do manual <i>New Getting On 8</i> (exercícios de consolidação sobre o <i>Gerund</i> e o <i>Infinitive</i>)	XXXVII
Anexo 19 - Pp. 108-109 do manual <i>Spotlight 8</i> (ficha gramatical sobre o <i>Gerund/ -ing</i>)	

<i>form e Infinitive)</i>	XL
Anexo 20 - Pp. 44-45 do Caderno de Atividades do manual <i>Spotlight 8</i> (exercícios de consolidação sobre o <i>Gerund</i> e sobre o <i>Infinitive</i>)	XLII

Introdução

Atendendo ao crescente aumento de jovens nas escolas portuguesas pertencentes a diferentes contextos sociais, económicos, culturais e linguísticos, integrando, pois, turmas cada vez mais heterogéneas, em termos de capacidades de aprendizagem, em que cada um deles possui dificuldades e necessidades muito específicas, torna-se, assim, cada vez mais premente, debruçarmo-nos sobre a questão do ensino-aprendizagem das línguas, mais concretamente, ao nível do ensino da Língua Portuguesa (enquanto língua materna e/ou segunda), bem como ao nível do ensino da Língua Inglesa (como língua estrangeira). É importante fazê-lo, tendo em conta que a meta que todos nós pretendemos atingir é a do sucesso escolar, um objetivo que, no que toca ao processo de ensino-aprendizagem destas línguas (e de outras), tem ficado, não raras vezes, aquém das expectativas, em muitos casos, devido a essa heterogeneidade que tem vindo a caracterizar as nossas turmas de forma cada vez mais acentuada. A diversidade linguística e cultural que tem vindo a definir a população portuguesa (a Europa e o Mundo) exige que nos debrucemos sobre o processo de ensino-aprendizagem das línguas e cabe, pois, aos docentes (e a qualquer interveniente no processo educativo) refletir sobre o tipo de ensino que deverá ser adotado, isto é, sobre as estratégias e materiais didáticos mais adequados e acerca dos métodos de ensino mais eficazes no sentido de se atingirem os melhores resultados no que toca ao produto final, que entendemos ser o aperfeiçoamento da competência comunicativa.

Assim, no primeiro capítulo do presente trabalho, propomo-nos proceder, primeiramente, a uma explicitação do conceito de “integração” no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras e/ou segundas e de língua materna (LM). Seguidamente, apresentaremos uma visão da sociedade multicultural por oposição à sociedade intercultural, frisando a importância da promoção de uma educação para a cidadania ou da educação intercultural. As definições de língua e de cultura constituem, igualmente, aspetos incontornáveis num estudo deste cariz, bem como a questão da relevância da cultura para o ensino das línguas, aliás bem evidenciada nos Programas Curriculares oficiais. Por fim, proceder-se-á à explanação de algumas ideias sobre o próprio papel do professor e das estratégias e recursos pedagógicos a adotar no ensino das línguas, de forma a atingir, com os melhores resultados, as metas traçadas.

O segundo capítulo debruça-se, essencialmente, sobre a importância dos manuais escolares no processo de ensino-aprendizagem, incidindo a nossa reflexão, fundamentalmente, na atualidade, em que se contrasta, progressivamente, a utilização da tecnologia educativa e das TIC com o uso dos manuais escolares.

No terceiro capítulo, cuja temática principal é o verbo nos manuais escolares de Português e de Inglês, exploraremos, inicialmente, o valor da gramática no processo de ensino-aprendizagem das línguas. Seguidamente, relacionaremos o verbo e a sintaxe no âmbito do estudo da gramática: definiremos e interrelacionaremos ambos, para além de clarificarmos a ideia de centralidade do verbo ao nível da prática do funcionamento da língua

e do estudo das regras gramaticais num sentido lato. Finalmente, sobretudo para confirmar o trabalho teórico desenvolvido até aqui, proporemos uma análise de dois manuais escolares de Português e de Inglês (nível 4) do 8º ano de escolaridade, previamente selecionados segundo o critério de pertencerem a editoras diferentes. Pretende-se avaliar a pertinência, a adequação e a eficácia das atividades e exercícios constantes nos manuais escolares que selecionámos, em função dos requisitos curriculares oficiais e do principal objetivo subjacente à aprendizagem das línguas, ou seja, a aquisição da competência comunicativa.

Capítulo 1

Da Língua Materna à Língua Estrangeira: Desbravando Conceitos

1.1. A Didática das Línguas: Breve Perspetiva Histórica e Definição de Conceitos

Quase tão antigo como a história do ensino de línguas estrangeiras, é o próprio vocábulo “Didática”. A este termo, com origens na Grécia Antiga, e que, morfológicamente, era utilizado como adjetivo, era associado um sentido pedagógico, por exemplo, “poesia didática”, ou a poesia que era utilizada como meio para ensinamento de determinados conteúdos (Castro: 2001: 15). Assim, a esta palavra, “Didática”, podemos atribuir o significado de arte ou técnica de ensinar (Fradique: 2008). Até ser instituída como ciência e ser organizada em teorias pedagógicas, Castro (*ibidem*) refere que a Didática já existia mas como “didáctica difusa”, até ao século XVII, já que o tipo de ensino vigente era intuitivo, por excelência. A mesma autora considera ainda que, na época, havia já uma “didática implícita”, baseando-se para isso no exemplo de Sócrates e na questão que colocava aos seus alunos: “pode-se ensinar a virtude?”, ou ainda, nos termos *lectio* e *disputatio* medievais.

O surgimento da Didática como campo de estudos autónomo ocorre precisamente no século XVII, graças a Ratíquio e Coménio, ambos oriundos da Europa Central e apoiantes da Reforma Protestante. Coménio desenvolveu a obra *Didáctica Magna* (1638), através da qual ficou eternamente celebrizado como o fundador da didática das línguas, enquanto disciplina científica e autónoma. Nesta obra, Coménio instituiu a nova disciplina como “arte de ensinar tudo a todos” e, juntamente, com Ratíquio, baseados em ideais ético-religiosos, defendem ter encontrado um “método” para, de facto, concretizar este objetivo de forma rápida e agradável. Neste período, a instrução popular era por demais importante para a reforma religiosa e a demanda de estratégias que proporcionassem um ensino rentável era, de igual modo, premente (*ibidem*: 16).

No que concerne ao próprio ensino das línguas, tal como foi referido inicialmente, constatamos que, de facto, se trata de um assunto que conta, também ele, com alguns séculos de história. Todavia, importa, primeiramente, refletir, ainda que de forma muito sucinta, sobre a própria noção de língua:

“Mas o que é a língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é antes uma parte determinada, essencial da linguagem. É ao mesmo tempo um produto social da

faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adoptadas pelo corpo social para permitir aos indivíduos o exercício desta faculdade.”

SAUSSURE (1999: 34)

Efetivamente, sempre se verificou uma grande necessidade, por parte do ser humano, de estabelecer contacto com falantes de outras línguas, movido por diversos motivos (económicos, comerciais, sociais, políticas, militares, diplomáticas, ou outras). Somos impelidos, desde há muito, para a aprendizagem de outros idiomas, algo que foi criado pelos homens, como via de transmissão de ideias, como “parte determinada, essencial da linguagem”, para nos facilitar enfim, “o exercício desta faculdade”. Segundo Germain (1993), citado por Cestaro (2002: 1), há provas do ensino de uma segunda língua que remontam ao ano 3000 a.C., período em que se registou a conquista dos sumérios pelo povo acadiano. Ao que consta, a aprendizagem da língua suméria era motivo de promoção social, já que quem a dominava poderia aceder a conhecimentos culturais e religiosos da época mencionada. Como havia diferenças consideráveis entre a língua suméria escrita e aquela que era falada todos os dias, tornou-se realmente necessário estudar o idioma. Terá sido, então, deste modo, que a aprendizagem de uma língua estrangeira teve lugar pela primeira vez.

Após os acadianos, também os romanos, a partir do século III a.C., procuraram aprender as línguas dos povos por eles conquistados, nomeadamente o grego, segunda língua para estes falantes do latim, principalmente por constituir uma marca de prestígio da civilização grega. Mais tarde, por volta do século III d.C., surgiram os primeiros manuais de aprendizagem do grego, utilizados por falantes do latim. Estes manuais centravam-se sobretudo em exercícios de conversação e de aquisição de vocabulário.

Por volta do século IX d.C., na França (antiga Gália), o latim foi também aprendido, desta vez já como língua estrangeira, ou língua culta, por oposição à língua francesa, tida como língua popular. Ao longo de toda a Idade Média, o tipo de ensino do latim não sofreu grandes alterações: em países como a Alemanha, Inglaterra e França incidia-se sobretudo em exercícios de leitura (gradualmente ensinava-se as sílabas, as palavras e, por fim, as frases), a partir de textos religiosos. Eram escolhidos poemas que, depois de memorizados, serviam para ministrar as declinações latinas e os casos (nominativo, dativo, ablativo, genitivo, etc.). Era imposto ao discente que memorizasse o maior número de palavras, através da ajuda de glossários, para assim aumentar a sua bagagem vocabular (Riché, 1979, *ibidem*). O latim era ensinado na própria língua dos discentes (língua materna), através de frases isoladas, seleccionadas em função do conteúdo gramatical que se pretendia ensinar. A memorização era o método privilegiado.

Apesar de ao longo de toda a Idade Média ter sido associado ao latim uma ideia de grande prestígio, por ser a língua da religião cristã e por ser o meio mais frequentemente utilizado em transações comerciais, nas relações internacionais, nas publicações literárias e científicas (Puren, 1998, *ibidem*: 2), verificaram-se, todavia, grandes alterações no plano linguístico a partir do século XVI. Os educadores tinham agora de possuir o denominado

bilinguismo, ou seja, o latim como língua culta e o vernáculo como língua popular (Saviani, 1996, *ibidem*). Assim, no início do período do Renascimento, o francês, o italiano, o inglês, o espanhol, o alemão e o holandês foram adquirindo crescente importância em detrimento do latim, que foi sendo cada vez menos utilizado na prática oral. Desta forma, aquelas línguas ganharam, cada vez mais, protagonismo no contexto escolar e, tidas como formas de comunicação cada vez mais importantes, rapidamente constituíram disciplinas de estudo e objetos de aprendizagem escolar. Refira-se, porém, que o método de ensino-aprendizagem adotado para estas línguas, nesta época, tem os mesmos moldes daquele que era utilizado na leção do latim e cujos resultados não eram particularmente positivos.

Assim, a já mencionada obra *Didáctica Magna* (1638), de Comenius, surge como solução para o pouco eficaz modelo de ensino de línguas estrangeiras, baseado no do ensino do latim. Comenius defende, na sua obra, importantes princípios relacionados com a didática das línguas, entre os quais o princípio da ordem natural, o sensualista e o do prazer da aprendizagem através de jogos e sem a aplicação de castigos corporais, a que muitos recorriam naquela época (Germain, 1993, *ibidem*). É, efetivamente, a partir do século XVIII, que os métodos de ensino das línguas estrangeiras se alteram substancialmente: os alunos passam a estudar textos escritos em línguas estrangeiras e a partir deles procedem à aprendizagem dos conteúdos gramaticais, suplantando o método que se baseava na abordagem da gramática a partir de frases isoladas, reproduzidas na língua materna. Adotara-se, então, o chamado “método gramática-tradução”, “tradicional” ou “clássico”. Outras questões relevantes sobre metodologias no Ensino das Línguas serão tratadas mais adiante, em secção própria.

Refletindo agora sobre a questão do ensino das línguas em Portugal, assistimos, mais recentemente, após o 25 de Abril de 1974, a uma *revolução* no ensino. Há, nesta altura, um cada vez maior incremento da população imigrante no nosso país. Contudo, nas décadas seguintes, ainda não constituía grande preocupação a questão do ensino das línguas num país que se estava a definir cada vez mais multicultural e multilingue. Mateus, Caels e Carvalho questionam:

“Quem se lembrava, nos anos 90, de refletir e discutir as estratégias do ensino do Português como língua segunda em Portugal? Quem procurava compreender os mecanismos que entram na aquisição de uma língua que é “segunda” em relação àquela com que se aprendeu a falar, mas cujo domínio se torna imprescindível para obter êxito escolar e social? Quem tinha mesmo uma clara ideia do que era ensinar uma língua segunda por oposição à estrangeira? (...) quem se preocupava com a especificidade da aprendizagem escolar do Português pelas crianças vindas dos países africanos de língua oficial portuguesa que não tinham o Português como língua materna? O problema só adquiriu dimensão nacional e preocupante com o aumento da população escolar imigrante vinda de diversos países, nomeadamente do Leste europeu e da Ásia.” (Mateus, Caels e Carvalho, 2009: 127)

Entretanto, ao longo das últimas décadas, foram ocorrendo movimentações culturais e linguísticas de tal ordem (não só em Portugal como por todo o Mundo), que o ano de 2008 foi proclamado o *Ano Internacional das Línguas* na Assembleia Geral das Nações Unidas. Desde

então, e atendendo ao crescente aumento de jovens nas escolas portuguesas pertencentes a diferentes contextos sociais, económicos, culturais e linguísticos, integrando, pois, turmas cada vez mais heterogéneas, em termos de capacidades de aprendizagem, em que cada um deles possui dificuldades e necessidades muito específicas, torna-se, assim, cada vez mais premente, debruçarmo-nos sobre a questão do ensino-aprendizagem das línguas, mais concretamente, no que à questão do ensino da Língua Portuguesa (enquanto língua materna e enquanto língua segunda) diz respeito, já que, indubitavelmente, esta constitui, atualmente, língua segunda para um grande número de crianças oriundas de outros países e que frequentam as nossas escolas:

“Em Portugal, país tradicionalmente monolíngue mas com forte imigração nos últimos anos, o Português é língua segunda para os alunos que, provindos de outras sociedades ou rodeados de outras línguas e culturas no contexto da sua vivência em Portugal, têm de aprender na escola a língua do país de acolhimento. (...) os alunos têm de adquirir um domínio expedito da língua segunda como condição imprescindível para obter sucesso escolar e social.” (Mateus, Caels e Carvalho, 2009: 128).

Por outro lado, consideramos que a questão do ensino-aprendizagem das Línguas Estrangeiras, concretamente o Inglês, no nosso país é, de igual forma, importante, na medida em que essas crianças, além de terem de aprender o Português como língua segunda, têm também de aprender, em termos curriculares, ou seja, em contexto escolar, as mesmas línguas estrangeiras impostas pelos programas e/ou selecionadas pelas crianças portuguesas. Assim, é importante centrar as nossas atenções nestas questões, tendo em conta que a meta que todos nós pretendemos atingir é a do sucesso escolar, um objetivo que, no que toca ao processo de ensino-aprendizagem destas línguas (e de outras), tem ficado, não raro, aquém das expectativas, em muitos casos devido a essa heterogeneidade que tem vindo a caracterizar as nossas turmas de forma cada vez mais acentuada, originada pela massificação do ensino e tendo em conta também a filosofia do direito à educação. O que sucede, muito provavelmente, é que não se tem a devida consideração e não se procede à necessária e demorada reflexão sobre este assunto.

Concordamos com Mateus, Caels e Carvalho quando advogam que a diversidade linguística e cultural que tem vindo a definir a população portuguesa exige que nos debruçemos sobre o processo de ensino-aprendizagem das línguas e cabe, pois, aos docentes (e a qualquer interveniente no processo educativo dos nossos jovens) adaptar-se às novas circunstâncias e refletir sobre o tipo de ensino que deverá ser adotado, quer dizer, sobre as estratégias e materiais didáticos mais adequados e sobre os métodos de ensino mais eficazes no sentido de se atingirem os melhores resultados no que toca ao produto final, que entendemos ser a própria aquisição e aprendizagem da competência linguística em língua portuguesa língua materna e/ ou inglesa língua estrangeira:

“Para atingir este objectivo, torna-se indispensável que a escola se adapte às novas circunstâncias, procurando e encontrando os meios, os instrumentos e as estratégias

que permitam a esses alunos fazer o seu caminho na escola em condições idênticas às dos falantes nativos de Português.” (*ibidem*: 128)

A este propósito, os autores anteriormente citados relembram, assim, que a importância atribuída à aprendizagem da LM é sentida por todos os membros intervenientes na escola atual e, por isso mesmo, existem documentos da autoria do Ministério da Educação que transparecem precisamente essa preocupação, tais como o Despacho Normativo nº 30/1007, de 10 de Agosto, que “define normas e princípios de orientação para o ensino do Português língua não materna no ensino secundário”. Foram, ainda, publicados dois documentos pela Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, em Julho de 2005 e em Setembro de 2007, com o intuito de orientar a ação dos docentes de alunos com LM que não seja o Português. E, de facto, assume-se no segundo destes documentos que:

“a escola e os professores se confrontam com a responsabilidade de acolher, de modo inclusivo, a diversidade da população escolar e de para ela preparar os cidadãos, reconhecendo o direito à identidade linguística e cultural. (...) O sistema educativo tem procurado responder às necessidades de uma comunidade escolar linguisticamente heterogénea, através da implementação de diversas medidas relativas ao ensino do Português língua não materna (PLNM), tendo em conta que o desconhecimento da língua portuguesa, veículo de todos os saberes escolares, é um dos maiores obstáculos à integração destes alunos e ao acesso ao currículo”. (*ibidem*: 128-129)

Coloque-se, ainda, outra questão igualmente relevante, no que toca ao ensino-aprendizagem do PLNM e de uma língua estrangeira, como o Inglês: será que esta diversidade linguística e cultural e heterogeneidade que têm vindo a caracterizar as nossas escolas nas últimas décadas é, necessariamente, prejudicial ao desenvolvimento da competência da comunicação em Língua Portuguesa, enquanto língua materna, e em Inglês, enquanto língua estrangeira? Acreditamos que o contacto entre línguas pode também trazer aspetos positivos para a aprendizagem de outros idiomas, através, por exemplo, do processo de comparação. E que outros fatores poderão trazer benefícios ao ensino das línguas? Certamente, a adoção de um método de ensino mais concordante com situações de conversação da vida real, através da utilização de estratégias baseadas na espontaneidade e de materiais *realia*, quer dizer, *do* e *sobre* o quotidiano. Mas acima de tudo, sustentamos que é importante, num primeiro plano, traçar estratégias de integração de alunos falantes de línguas estrangeiras em Portugal, de modo que sejam criadas as melhores condições para o processo ensino-aprendizagem da nossa língua (segunda) e das línguas estrangeiras (mais concretamente o Inglês). Efetivamente, segundo o nosso ponto de vista, a seleção das melhores estratégias e a adoção dos métodos mais adequados aos alunos imigrantes, que optaram por fixar vida e residência em Portugal, beneficia não só os aprendentes no que concerne ao domínio da Língua Portuguesa, contribuindo, desse modo, para o seu sucesso educativo geral e facilitando a sua inclusão na sociedade que os acolhe, mas também os ajuda a colocar-se no mesmo patamar dos jovens portugueses, no que diz respeito à aprendizagem de uma língua estrangeira, como, por exemplo, o Inglês, se pensarmos que, em grande parte, a aquisição de conteúdos de uma

língua estrangeira poderá ser facilitada recorrendo à ajuda da LM ou, neste caso, da L2, comparando e dando exemplos em Português. Para tal, é importante o desenvolvimento rápido e eficaz da competência linguística em Português, seja LM ou L2.

1.1.1. Integração

“Demetrios Papademetriou (2003) define integração como o processo de interacção, ajustamento e adaptação mútua entre imigrantes e a sociedade de acolhimento, pelo qual ao longo do tempo, as comunidades recém-chegadas e a população dos territórios de chegada formam um todo integrado. Na mesma linha de pensamento, Rinus Penninx (2003), considera a integração como o processo de aceitação dos imigrantes pela sociedade receptora, como indivíduos e como grupos.”

(Fonseca, 2003, citado por Oliveira, 2010: 58).

Tal como foi mencionado anteriormente, nas últimas décadas do século XX, a sociedade portuguesa foi sofrendo bastantes alterações, nomeadamente no que toca ao crescimento da população e ao aumento da entrada de pessoas de diferentes proveniências, culturas e religiões. Afigura-se pertinente, pois, perante tal realidade, questionarmo-nos acerca do que tem sido e do que poderá ainda ser feito para bem recebermos essas novas camadas populacionais e integrarmo-las devidamente no nosso país e, naturalmente, na nossa cultura. É necessário valorizar não só a nossa como as outras culturas e é importante aceitar conviver em harmonia com os outros para que, com base no respeito e no espírito de entreajuda, todos possamos beneficiar da troca de conhecimentos e de experiências que podem ocorrer numa situação de miscelânea de culturas. O nosso país e tudo o que representa pode, efetivamente, enriquecer culturalmente e contribuir para o enriquecimento de outros países, basta que para isso encaremos como vital e indispensável o processo de integração de pessoas de outras nacionalidades em Portugal.

Assim, para que o processo de integração seja viabilizado, é necessária, pois, a intervenção dos próprios imigrantes, das entidades governamentais, de instituições e comunidades da sociedade de acolhimento e, claro, é necessário que haja condições favoráveis em termos económicos, sociais e jurídicos do país de chegada. Por tudo isto, entende-se, ainda, que é importante uma postura de predisposição à recolha de conhecimento sobre o país de destino por parte dos imigrantes da sociedade imigrante, que deverão não só saber identificá-lo, como, também, assimilar tudo o que o envolve, “para a construção do próprio espaço social comum em que se jogam os potenciais efeitos de etnicização, e particular nos domínios mais instrumentais da vida social (Pena Pires, 2003: 103). É importante para qualquer ser humano seja um cidadão ativo, isto é, poder e saber participar nos assuntos da sociedade em que se encontra integrado e nas decisões sobre o que gere a sua vida (e a dos outros) na comunidade a que pertence. Para que tal desiderato seja possibilitado, é fundamental haver uma estreita interação entre língua e integração, já que a aquisição da língua do país que nos acolhe é essencial para a “(re)construção do seu projecto

de vida individual, bem como exercer o seu direito de novos cidadãos” (Pardal, Ferreira e Afonso, 2007: 75).

Por fim, não podíamos deixar de salientar a relevância do papel que a escola assume no que respeita à integração de crianças e de jovens cuja língua materna não é a língua portuguesa. Se vivemos numa sociedade cada vez mais multicultural, é natural que, nas nossas escolas, haja prova cada vez mais forte disso, ou seja, é-nos possível, efetivamente, verificar que em quase todas as turmas existe pelo menos um aluno com diferentes origens culturais e linguísticas. Quer dizer que não é apenas a sociedade em si que se encontra em mutação; a educação, um dos principais pilares da nossa sociedade, transforma-se a cada dia. A escola portuguesa é, cada vez mais, uma escola multicultural. Deste modo, torna-se imprescindível ensinar os nossos alunos a respeitar a multiculturalidade que tem vindo a definir o nosso país. A educação deve basear-se no respeito pela diferença dos alunos e deve prepará-los, em simultâneo, para a vida em sociedade, tal como ela é: multicultural e multilingue. A reflexão sobre regras comportamentais e sobre condutas adequadas e inadequadas, num mundo ameaçado pelo racismo e por inúmeras formas de discriminação, afigura-se como uma atividade central e incontornável nas nossas escolas, já que prepara os nossos jovens para a diversidade cultural com base no respeito e na aceitação pela(s) diferença(s). É, pois, importante desenvolver práticas de acolhimento e de escolarização diferenciadas com diferentes opções organizacionais e pedagógico-didáticas de ensino e educação que se centrem, adequadamente, na integração de diferentes grupos culturais.

A este propósito, refira-se que a Gestão Flexível do Currículo e a Gestão Autónoma das Escolas atribuem aos próprios professores a responsabilidade de ajustarem e adaptarem o currículo nacional das diferentes disciplinas aos alunos estrangeiros, à luz da situação específica em que se encontram. A escola e os professores têm autonomia para, confinados aos limites do currículo nacional, “organizar e gerir autonomamente todo o processo de ensino/ aprendizagem, de acordo com as necessidades específicas de cada contexto escolar” (Freitas *et al*, 2001: 7). Tal significa que o currículo deverá ser adaptado às capacidades cognitivas, sociais, afetivas e físicas de cada um dos alunos e que o Conselho de Turma pode e deve socorrer-se de determinadas estratégias pedagógicas, como o desenvolvimento de projetos de turma e individuais, a seleção de materiais e métodos mais conformes às necessidades dos discentes, adaptação de conteúdos e de meios de avaliação, etc., para que estes alunos sejam integrados da melhor forma possível e para que as suas aprendizagens e o desenvolvimento das suas competências não sejam, de modo algum, comprometidos. Não raro, apercebemo-nos que, muito embora, os docentes assumam que existem diferentes representações linguísticas nas suas turmas, estes não admitem que tenham preparação suficiente para acompanhar este tipo de alunos, cujo grande obstáculo à aprendizagem dos conteúdos das diferentes disciplinas é, precisamente, a língua. Estes discentes têm, como é natural, insuficiências linguísticas e diferentes referências culturais, pelo que se torna de extrema importância delinear estratégias adequadas de acompanhamento escolar, em concreto, ao nível da língua do país que os acolheu e que necessitam dominar o mais

rapidamente possível, para obtenção de sucesso escolar geral. Refira-se que, na verdade, existem já muitos estabelecimentos de ensino em Portugal em que a maioria da população escolar tem origens no estrangeiro e que os docentes podem não ter, ainda, a formação desejável no sentido de poderem acompanhar, de forma adequada, alunos cuja língua não é a portuguesa. A escola constitui, pois, a solução para estes problemas e desempenha um papel deveras importante na integração social destes alunos, pois pode ajudar a evitar problemas de marginalização e pode, de facto, implementar estratégias que preparem os jovens para o “exercício de cidadania, respeitando o Outro e preservando a diversidade linguística” (Gomes, 2006: 35). Nesta linha de pensamento, é pertinente relembrar que, segundo informação constante no *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*, elaborado pelo Ministério da Educação, as competências a atingir pelos alunos, no final da educação básica, deverão centrar-se no seguinte conjunto de valores e princípios:

- “a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;
- o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;
- o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- a construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros” (ME, 2001a: 15) ¹.

Seguidamente, o referido documento estipula as referidas competências gerais que os alunos deverão desenvolver até à conclusão da educação básica. Entre outras, constam as seguintes:

- “Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos, para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação” (*ibidem*).

Ao docente cabe, portanto, uma missão, deveras importante, na sensibilização à diversidade linguística dos seus alunos, promovendo, entre outros aspetos, uma relação afetiva com línguas e culturas diferentes, procurando, sempre, a interdisciplinaridade, ou seja, através das línguas ministrar ou levar os alunos a pesquisarem sobre conteúdos das diferentes áreas e desenvolverem, conjuntamente com professores de outras disciplinas,

¹ Consultado a 24 de outubro de 2011 em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>

projetos de aplicação de conteúdos em diferentes línguas. Deste tipo de atividades surge, inevitavelmente, uma forte riqueza linguística e cultural para cada um dos alunos que aprendem a aceitar os colegas oriundos de outros países, que falam outros idiomas e que representam diferentes culturas, pois têm diferentes costumes, hábitos e conhecimentos. O grande objetivo é desenvolver nos nossos alunos atitudes de compreensão, aceitação e respeito pelo Outro. Para além de toda esta riqueza de conhecimentos e de ética existente na escola (pois é através dela que se aumenta o conhecimento, mas também é com ela que podemos combater problemas sociais como o etnocentrismo, o fanatismo, a discriminação, a intolerância, etc.), é inquestionável o crescendo de motivação, interesse e gosto pessoal dos alunos em aprender diferentes línguas e aumentar a sua bagagem cultural acerca dos países de origem dos colegas.

1.1.2. Língua Materna

Entende-se por Língua Materna (LM) a primeira língua que uma criança aprende. Segundo Mateus e Xavier (1990:31, citadas por Oliveira, 2010: 59), LM é “a língua nativa do sujeito que foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e uso”, ou seja, numa primeira instância, associamos LM à primeira língua aprendida em contexto familiar. De facto, Oliveira (*ibidem*) refere que a própria expressão LM “advém do costume tradicional em que as mães eram a figura central da educação dos seus filhos na primeira infância, assim a língua mãe era a primeira língua assimilada pela criança.” Contudo, considera-se algo complexo definir LM, já que, segundo Mills e Mills (1993, citado por Fradique, 2008: 17-18), a mesma engloba diversos significados, não sendo unicamente a língua que a criança fala pela primeira vez, como também pode ser considerada a língua usada pela família, a língua que o falante domina com mais facilidade ou, ainda, a língua da comunidade a que o falante pertence. Assim, de acordo com Andrade (1997: 54, citado por Oliveira, 2010: 59), a LM é “aquela em que se pensa ou aquela que se domina melhor, aquela em que o sujeito falante se sente mais confortável, mais seguro e, ainda, aquela que traduz a comunidade de que o sujeito faz parte.” Ainda assim, para Ançã (2005: 37), a definição de LM como língua “que se domina melhor” pode ser facilmente deitada por terra se ponderarmos que o domínio que se tem de uma língua pode evoluir ao longo da vida e de um momento para o outro podemos passar a dominar melhor uma língua diferente. Recordemos que a própria língua é dinâmica, estando em constante mutação, bem como as nossas vivências. Existe, pois, alguma dificuldade em definir LM, já que existe uma multiplicidade de significados que lhe podem ser atribuídos e que se prendem com diversos aspetos, nomeadamente o facto de o falante poder deixar de usar a primeira língua que aprendeu primeiramente ou, até mesmo, o facto de o falante se encontrar na presença permanente de duas línguas em simultâneo desde que nasceu (exemplo de uma família imigrante que junto dos filhos utiliza a primeira língua que aprendeu e, no trabalho ou fora

de casa, recorre à língua do país que os acolheu) e, assim, utiliza aquela que melhor se adequa aos vários contextos conversacionais. Relativamente a esta segunda situação, Xavier *et alii* (1990: 31) sustentam que LM é “a língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual possui intuições linguísticas quanto à forma e quanto ao uso.” Entendemos que, que quando uma criança é educada, desde o nascimento, por pessoas que utilizem línguas diferentes, é possível dizer-se que a criança possui duas LMs, já que as domina em simultâneo, tratando-se, assim, de uma situação de bilinguismo.

Podemos, então, concluir que LM é aquela que a criança adquire nos seus primeiros anos de vida e é associada, de algum modo, ao seu espaço social e geográfico. Sim-Sim (1988: 25) é da opinião de que a LM de uma pessoa “é o sistema adquirido espontânea e naturalmente e que identifica o sujeito com uma comunidade linguística.”

Já Leiria *et alii* (2005:5)² são da opinião de que LM é aquela cuja gramática a criança adquire até aos cinco anos de idade e que vai, posteriormente, desenvolvendo e sistematizando, para ir gradualmente adquirindo a competência gramatical e o código linguístico dos elementos adultos da comunidade a que pertence. A mesma autora refere, ainda, que a Língua Não Materna (LNM) engloba todas as restantes situações (Língua Segunda e Língua Estrangeira). Para determinarmos então a LM de um indivíduo, torna-se importante ter em conta aspetos de ordem cronológica, política, social e afetiva, fatores considerados indispensáveis por diversos autores da Língua Materna de um indivíduo. Neste contexto, segundo Fradique (2008: 19-20), Osório e Rebelo (2008) consideram os princípios apresentados por W. Mackey (princípio da primazia, do domínio e o da associação) e os níveis de R. Kochmann (afetivo, ideológico e a auto-designação) como essenciais na identificação da LM de um falante:

“(…) temos a importância de uma componente afectiva que corresponde, em grande medida, à língua falada pelos progenitores do falante; a vertente ideológica que respeita ao idioma falado no país onde se nasceu e onde, provavelmente, se vive; o nível de auto-designação que tem a ver com o idioma a partir do qual aquele que o fala manifesta um sentimento de posse; o princípio da primazia que determina a primeira língua aprendida e compreendida e, por fim, o âmbito da associação” (Osório e Rebelo, 2008: 18)

Independentemente do grau de dificuldade que possa existir na tentativa de definir LM, consideramo-la de extrema importância na aprendizagem de uma Língua Estrangeira, independentemente das variações deletais que possa englobar, tal como refere Fradique:

“A Língua Materna servirá de plataforma para o processo de ensino/aprendizagem de uma outra língua, seja Língua Segunda ou Língua Estrangeira, pois será sempre o ponto de referência, o suporte de comparação.” (2008: 20-21)

Entendemos que a LM constitui, de facto, uma espécie de herança não só linguística como social e cultural, já que é com esse idioma que o indivíduo comunica, sociabiliza e

² Consultado a 17 de outubro de 2011 em: http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNM_perfis-linguisticos.pdf

interage na comunidade linguística a que pertence. As variações dialetais também são parte dos seus falantes, tal como uma LM. Deste modo, importa valorizar o idioma/ dialeto que um indivíduo tem por LM, de forma a evitar exclusões sociais e de modo a se conseguir aproveitar esse saber para a aprendizagem de outros saberes (Fradique, 2008: 20). Compete, pois, à escola o papel de acolher as variações dialetais e de sensibilizar para a sua não exclusão, “apostando numa integração/ inclusão multilingue e multicultural, dentro de uma comunidade com o mesmo sistema linguístico e cultural, pois o importante é que a comunicação se efetive para conduzir a novas aprendizagens.” (*ibidem*) Assim, comungamos da opinião de Fradique, quando comenta que uma língua não engloba apenas um código linguístico, ortográfico, sintático e morfológico, ou melhor dizendo, gramatical. Para além da sua componente mais formal, existe uma parte ideológica que lhe é indissociável (*ibidem*, 21). Trata-se de um código de valores, costumes, rituais, relações sociais e familiares que condicionarão o processo de ensino-aprendizagem de uma determinada língua estrangeira, se não for devidamente identificado e aceite. Por vezes, tal sucede com falantes de uma variante dialetal, no seio da comunidade detentora da LM e com indivíduos falantes de uma LM, em relação a uma Língua Segunda ou Língua Estrangeira. A escola e os seus agentes deverão, portanto, aplicar esforços no sentido de integrar e não excluir não só variantes dialetais, relativamente à LM que representa, mas também outras Línguas Estrangeiras. Acreditamos, pois, que a troca de valores culturais contribui fortemente para a aquisição de outros idiomas. É necessário promover, entre os nossos alunos, uma postura de aceitação, tolerância e de respeito face a novas culturas, tradições, hábitos e valores, que se transmitem sempre por via da comunicação, em determinada língua.

1.1.3. Língua Segunda

“A LS é frequentemente a ou uma das línguas oficiais. É indispensável para a participação na vida política e económica do Estado, e é a língua, ou uma das línguas, da escola. Por ser língua do país, disponibiliza geralmente grande *input* e, por isso, pode ser aprendida sem recurso à escola.” (Leiria, 1999:1)³.

Existem várias propostas de definição de Língua Segunda (L2), sendo, na verdade, um conceito algo complexo de clarificar, por se aproximar, não raras vezes, do conceito de Língua Estrangeira (LE). *Grosso modo*, L2 é considerada uma língua de natureza não materna, sendo adquirida após a materna (primeira) e, por isso, confundida com uma LE. Todavia, o aspeto que as diferencia é precisamente o estatuto de uma e de outra, como sustenta Maria Helena Ançã (1999: S/ P)⁴. A autora define Língua Segunda, dizendo tratar-se de:

³ Consultado a 17 de outubro de 2011 em: <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>

⁴ Consultado a 24 de outubro de 2011 em: <http://area.dgicd.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>

“uma língua de natureza não materna (e aqui encontra o domínio da língua estrangeira), mas com um estatuto particular: ou é reconhecida como oficial em países bilíngues ou plurilíngues, nos quais as línguas maternas ainda não estão suficientemente descritas, - refiro os novos países africanos de expressão portuguesa - ou ainda, com certos privilégios, em comunidades multilíngues, sendo essa língua uma das línguas oficiais do país, - o francês, na Suíça, por exemplo” (Ançã, 1999: S/ P) ⁵.

Na verdade, a L2 é reconhecida como língua oficial no país de acolhimento de um imigrante (como por exemplo, o português para um indivíduo oriundo da França, da Alemanha, da Espanha ou de África) e em países bilíngues ou multilíngues (refira-se, a título de exemplo, que o Inglês é língua oficial em 56 países, para além das respetivas línguas maternas, desde a Nigéria, a Índia, o Paquistão, Malta, Irlanda, Bahamas, Gana, Namíbia, Libéria, Filipinas, entre outros e que na Suíça, as línguas oficiais são o alemão, o francês, o italiano e o romanche).

Efetivamente, o estatuto da L2 é a característica decisiva para a distinguir de LE. Por exemplo, tal como já foi mencionado anteriormente, existem alunos estrangeiros (provenientes principalmente de países africanos, asiáticos e do Leste Europeu) que, nas últimas décadas, imigraram para Portugal e, assim, frequentam as nossas escolas. A língua portuguesa é a sua Língua Segunda, já que se trata da língua que têm de adquirir para fins comunicativos, necessitando de a conhecer e dominar, tanto em contextos escolares como sociais. O português, segunda língua que esses alunos terão de aprender, após a sua LM, tem estatuto de língua oficial, em Portugal, sendo, para aqueles imigrantes, o país de acolhimento. Por outro lado, nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, cujas línguas nacionais são as línguas maternas da maioria da população, o Português também é L2, já que tem o estatuto de língua oficial e de língua de escolarização. A propósito do ensino da língua portuguesa em África, Ançã assume que

“ensinar uma língua segunda a sujeitos por sujeitos para quem o português não é essencialmente língua materna, implica o recurso, que se quer consciente, às línguas e às culturas de origem. A construção do saber realiza-se a partir do vazio, mas partindo e partilhando as diferentes dimensões que se vão traçando face ao outro, face ao mundo e na apreensão dos universos semiológicos e antropológicos circundantes e/ ou interiorizados.” (Ançã, 2002: 1) ⁶.

No que respeita a esta problemática, a autora advoga uma Didática da Língua Portuguesa como língua segunda e que é indissociável do contexto cultural ao qual pertence. Por seu turno, nos Estados Unidos, o Inglês é L2 para os milhões de americanos falantes de Espanhol. Existem ainda países por todo o mundo, em que coexistem duas ou até mais línguas oficiais (por exemplo, Suíça, Índia, China ou África do Sul) e cuja língua de escolarização pode ser L2 para parte dos alunos que são nativos de regiões desses mesmos países em que se

⁵ Consultado a 24 de outubro de 2011 em: <http://area.dgidc.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>

⁶ Consultado a 26 de outubro de 2011 em <http://mha.home.sapo.pt/imagens/t2.pdf>

fala uma língua diferente. Já em Portugal, país monolíngue mas com grande afluxo de imigrantes nos últimos tempos, o Português é, de facto, L2 para esses alunos que, pertencentes a outras sociedades e representantes de outras culturas e línguas, têm de se integrar e aprender o Português, língua segunda em relação à sua, tanto no seio da sociedade que o acolhe como nas escolas portuguesas. Por outro lado, excetuando a nossa língua, os idiomas que esses alunos imigrantes aprendem nas escolas portuguesas, como o Inglês, o Espanhol ou o Alemão constituem as Línguas Estrangeiras (LEs) que fazem parte do seu currículo escolar, constituindo, também, desse modo, objeto de instrução formal. Todavia, para conseguirmos diferenciar corretamente estes dois conceitos, há que ter em consideração outros critérios, como o contexto de imersão linguística e as motivações e finalidades de aprendizagem de uma L2 e de uma LE. Ançã (1999: S/ P)⁷ considera estes aspetos fatores de aproximação entre L2 e LE, pois acredita que a aquisição de uma L2 se processa de forma natural, estando o falante inserido no contexto de imersão linguística, ao contrário do que sucede durante o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Outros autores tentaram também estabelecer critérios para diferenciar os conceitos de L2 e LE. Ellis (1994) refere o parâmetro cronológico (baseado em critérios psicolinguísticos, ou seja, que se prende com a ordem pela qual a língua em questão é aprendida, sendo a L2 a que é adquirida em segundo lugar, após a Materna) e o parâmetro institucional (assente em critérios sociolinguísticos, que tem a ver com as funções sociais da língua no interior de um país). Ellis, ao contrário de Ançã (1999)⁸, considera a L2 qualquer língua adquirida após a Materna, entendendo L2 uma segunda, terceira ou quarta línguas adquiridas (podendo essa língua ser falada no país natal dos falantes ou até ser aprendida na escola). Na sua perspetiva, L2 define apenas qualquer língua que se aprenda após a Materna, dentro ou fora da escola. Richards (1978, citado por Leiria, 1999 e por Fradique, 2008: 22) já comentava que Língua Segunda designava, em Linguística Aplicada, a aprendizagem de qualquer língua depois da Materna, independentemente do estatuto dessa língua relativamente ao falante ou ao país onde é ensinada. Baquer (1998), por seu turno, refere que a L2 possui um carácter institucional, sociocultural e técnico (é tida como língua oficial num determinado país ou Estado; constitui uma língua socialmente aceite; compreende um estatuto, funções e critérios sociológicos específicos). O mesmo autor atribui quatro funções à L2: uma função vernácula (é utilizada como primeira língua), uma função veicular (a língua é utilizada como meio de comunicação quotidiano), uma função nacionalizadora (a língua é utilizada como meio de unificação territorial pelo respetivo país/ Estado) e uma função mítica (a língua adquire um sentido simbólico por ser utilizada oralmente e por escrito como meio de acesso a todo o tipo de informação e, em simultâneo, constituir um fator preponderante no progresso da comunidade que a representa). O mesmo autor associa ainda

⁷ Consultado a 24 de outubro de 2011 em <http://area.dgicd.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>.

⁸ Consultado a 24 de outubro de 2011 em <http://area.dgicd.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>

quatro critérios sociológicos à L2: o modo de aquisição (familiar e/ ou escolar), o grau de mestria (frequência de utilização e variedade dos registos, níveis de língua utilizados), o valor simbólico (identificação com a língua por parte do falante) e o contexto (regularidade ou intensidade da imersão linguística).

Stern (1983) e Crystal (1997) sustentam que L2 é, frequentemente, uma língua oficial, importante para a participação na vida política e económica de um país e, por outro lado, a língua ou uma das línguas da escola. No geral, definem L2 como uma língua não nativa, utilizada apenas para fins comunicativos, como por exemplo, pelo Governo ou na escola. Com uma visão algo diferente, Bussman (1996) refere que L2 é aquela que é reconhecida dentro de um país ou Estado, mas que é utilizada apenas por um grupo de falantes, como o catalão, o basco e o galego em Espanhol. Klein (1989) menciona que L2, tal como a LM, é usada como meio de comunicação e adquirida no meio em que é falada. Porém, Leiria *et alii* (2005) associam L2 a uma Língua Não Materna dentro de um país, mas que não tem qualquer função reconhecida, como por exemplo, algumas línguas oficiais em África.

1.1.4. Língua Estrangeira

Em termos gerais, uma Língua Estrangeira (LE) é um idioma que não é nativo do país natal do aprendente. Tomatis (1991) sustenta que a LE é toda aquela que não seja a própria e Bussman (1996) define-a como toda a língua que não é oficialmente reconhecida num país ou Estado. Esta é também a opinião de Crystal (1997), acrescentando que LE é uma língua que é aprendida na escola, pois não possui estatuto de língua de comunicação mais comumente utilizado nesse país. Não esqueçamos que, como foi já mencionado anteriormente, são os objetivos, os estatutos, os métodos de ensino e os níveis de aprendizagem estabelecidos para Língua Segunda e Língua Estrangeira que ajudam a distinguir uma da outra. Assim, Stern (1983), comungando da visão de Crystal, defende que a terminologia Língua Estrangeira está relacionada com o local em que é ensinada/ aprendida e também utilizada (escola), ou seja, para este autor, uma LE não tem qualquer estatuto sociopolítico dentro do país do falante. Deste modo, trata-se de uma língua que pode ser aprendida em locais bastante distantes daqueles em que é falada, através de métodos formais e por professores não nativos. Ançã refere também que LE é a língua, diferente da materna, e que é adquirida num contexto de sala de aula: “Língua Segunda é língua oficial e escolar, enquanto língua estrangeira, apenas espaço da aula de língua. Decorrentes deste aspeto, há uma série de fatores de afastamento da língua estrangeira da língua segunda (imersão, contexto, motivações, finalidades da aprendizagem da língua), cruzando-se, assim, o espaço de língua segunda com o da língua materna.” (Ançã, 1999: S/ P)⁹.

⁹ Consultado a 24 de outubro de 2011 em <http://area.dgidc.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>

Também Osório e Rebelo (2008) corroboram esta perspectiva, acrescentando que é necessário recorrer a estratégias e materiais que compensem a ausência do contexto de imersão linguística para se proceder à lecionação de uma Língua Estrangeira, destacando a sua componente formal, e por constituir um idioma de outro país, representante, pois, de uma cultura e identidade coletiva diferentes da do país do falante.

A finalidade com que se aprende uma Língua Estrangeira também ajuda a compreender a diferença entre esta e Língua Materna e Língua Segunda. Na maioria dos casos, aprende-se uma Língua Estrangeira por razões turísticas, científicas ou de trabalho. Tal como já foi feito anteriormente, mencione-se, a título exemplificativo, os alunos recém-chegados a Portugal, oriundos de outros países (África, países de Leste, França ou Espanha). Para estes, o português constitui a língua que têm de aprender para efeitos de comunicação na comunidade em que estão inseridos (temporária ou permanentemente) e é também a língua oficial de Portugal. Esta é, para estes discentes, a sua Língua Segunda. Porém, os mesmos discentes poderão aprender uma ou mais línguas estrangeiras em Portugal, muito distantes dos países em que as mesmas são faladas, como o Inglês, o Alemão ou o Chinês, fora do seu contexto de imersão linguística. Segundo Leiria (1999)¹⁰, o nível de proficiência e os objetivos de aprendizagem são determinantes na explicitação da distinção entre Língua Estrangeira e Língua Segunda (e até de Língua Materna): entre a primeira e o aprendente existe sempre uma relação de novidade/ estranheza, que não existe entre este e a Língua Segunda ou a Língua Materna. Na ótica de Stern, “no termo língua estrangeira, “estrangeira” pode querer exprimir a relação entre a pessoa e a língua; isto é, a língua é “nova” ou “estrangeira/ estranha” para o indivíduo” (Stern, 1983: 17). Assim, tendo em conta o nível de proficiência, uma língua será sempre LE para qualquer aprendente principiante.

Relativamente aos objetivos de aprendizagem, Leiria (1999)¹¹ lembra que, enquanto tem havido bastante preocupação relativamente à produção de materiais adequados para colmatar a falta de *input* linguístico e cultural na aprendizagem de uma Língua Estrangeira, muitos são os indivíduos, sobretudo jovens, que optam por passar algum tempo num país em que essa língua seja falada, com o mesmo objetivo: o de ficar em situação de imersão, em simultâneo com a aprendizagem formal, de modo a acelerar o processo de aquisição da competência linguística. Segundo Leiria, Singleton (1999: 52), a este propósito, afirma que dezoito anos de exposição à língua estrangeira em sala de aula equivalem a um ano em situação de imersão. Seja em que caso for, o objetivo é apenas realizar, com sucesso, um exame final na Universidade que os falantes frequentam, no seu país de origem, após o regresso.

Em síntese, as definições que existem de Língua Estrangeira e de Língua Segunda são inúmeras: algumas aproximam estes dois conceitos e outras afastam-nos. Porém, sabemos que o contexto do processo de aquisição da competência linguística de uma LE é sempre diferente

¹⁰ Consultado a 17 de outubro em http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNM_perfis-linguisticos.pdf

¹¹ *Ibidem*.

do contexto de aprendizagem da LM ou da L2. As finalidades, as funções e as motivações dos aprendentes são também distintas, como já foi demonstrado. Efetivamente, uma Língua Estrangeira é sempre aquela que representa uma sociedade, um povo, uma cultura diferente da do falante que se encontra a aprendê-la e é certo, também, que o processo de aprendizagem da LE implica a envolvimento ativo do aprendente e a seleção de estratégias e materiais adequados, que aludem ao contexto social em que a LE em questão é falada, e que está ausente, já que língua e cultura são indissociáveis. Trata-se de “forjar” o mais possível todo o ambiente natural em que essa LE é falada, para que, num certo sentido, as competências nucleares sejam trabalhadas quase que inconscientemente e a proficiência na língua em questão, por parte do falante, aumente de forma natural e eficaz.

Importa, também, realçar que a questão do funcionamento da língua deverá ser alvo importante de reflexão no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, assim como a questão dos aspetos culturais e situacionais, o que nos conduz inevitavelmente à premência de uma competência plurilingue e intercultural por parte do falante, que o prepara devidamente para a comunicação eficaz em diferentes línguas.

A terminologia Língua Não Materna (LNM) surge em oposição à de Língua Materna e engloba tanto a Língua Estrangeira como a Língua Segunda. No que concerne à confusão estreitamento/ afastamento das definições de LM, LNM, LE e L2, Ançã explica:

“(…) as finalidades das línguas fazem aproximar LM e L2, no que confere à integração social, aprendizagem escolar e acesso ao saber. Por outro lado, L2 e LE cruzam-se, no que respeita à sua natureza, dado ambas serem línguas de natureza não materna para o aprendente.” (2005: 38)

Por todas as dificuldades já demonstradas em distinguir LE de L2 e, para evitar confrontos científicos entre estas noções (concretamente no que concerne ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa língua estrangeira e língua segunda), Osório e Rebelo (2008: 18) explicam que “os investigadores têm optado pela designação de “Português Língua Não Materna”. Todavia, os autores são da opinião de que os termos Português Língua Segunda / Estrangeira “defendida por Rosa Marina de Brito Meyer, é muito mais consistente e esclarecedora”, tendo em conta o contexto específico do nosso país, o qual já foi devidamente descrito, e do qual os autores mencionam o cada vez maior número de alunos nas escolas portuguesas de outras nacionalidades, como a ucraniana, que estão a aprender o português em contexto de imersão, e em que o português é a língua que necessitam para comunicar, é também língua oficial e língua escolar. É, portanto, utilizada em alternativa ao ucraniano, a sua língua materna. Quanto ao Inglês, Espanhol ou Alemão, estas constituem as Línguas Estrangeiras que os mesmos alunos terão de aprender, apenas em contexto escolar, frequentando, em pé de igualdade, as mesmas aulas dos alunos portugueses, que têm o português como língua materna.

1.2. Do Multiculturalismo ao Interculturalismo

A contemporaneidade caracteriza-se, sobretudo, por uma grande diversidade cultural à qual ninguém fica indiferente. Em qualquer parte do mundo, as sociedades são visivelmente e crescentemente multiculturais, quer dizer, coexistem, num mesmo espaço, indivíduos pertencentes a diferentes países ou grupos étnicos, permitindo a troca permanente de usos, costumes, tradições e aspetos culturais significativos, incluindo os próprios idiomas ou variações linguísticas. Todavia, nem sempre foi assim. Por oposição ao conceito de multiculturalismo, encontramos, durante séculos, a conceção dominante da monoculturalidade, ou seja, vivíamos num mundo em que os povos isolados que se tentavam integrar nas sociedades dominantes eram tidos como “diferentes” ou “inferiores” e, portanto, eram recebidos com alguma severidade e hostilidade e, quase intuitivamente, afastados e colocados à margem. Havia, então, uma cultura superior vigente que não tolerava a sua coexistência, num mesmo espaço, com outras culturas, que lhe eram inferiores e subalternas. Naturalmente, eram muito frequentes os desentendimentos e os conflitos entre povos e nações, para além de não haver troca de conhecimento, experiências, tradições e aspetos culturais e o enriquecimento de cada país a estes níveis ser tristemente inviabilizado deste modo. Atualmente, esta visão alterou-se e o grande desafio é construir os pilares para uma Europa - sociedade multicultural ou intercultural. Cabe a todos nós motivar o diálogo e a aceitação relativamente a outros povos e culturas, no sentido de que cada uma se veja não como inferior ou superior às outras, mas sim como diferente. Jacques Delors (1998:22), a este propósito, referiu que “trata-se de aprender a viver em conjunto, conhecendo melhor os outros, a sua história, as suas tradições e a sua espiritualidade e, a partir daí, criar um espírito novo que leve à realização de projetos comuns ou à solução inteligente e pacífica dos inevitáveis conflitos, graças justamente a esta compreensão de que as relações de interdependência são cada vez maiores e a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro”.

Afigura-se-nos pertinente, neste ponto, invocar alguma terminologia relacionada com a questão da diversidade cultural. Assim, existem registos de três conceitos indispensáveis. O assimilacionismo consiste numa ideologia que ganhou especial vigor no início do século XX e que propunha uma hegemonia político-cultural, sendo condição indispensável para tal a paz social e o desenvolvimento económico. Esta ideologia dava ênfase absoluta ao elo nacional sobre as manifestações étnicas. O assimilacionismo surge no início do século XX, precisamente por ser nesta época que se pretendia apresentar os Estados Unidos da América através de uma imagem mais uniforme, uma vez que este país começava a afirmar-se como um grande poder político internacional. Existe um aspeto negativo nesta ideologia, que consiste na ideia de que as minorias étnicas são forçadas a submeterem-se à cultura maioritária (e vigente). Assim, predomina, nesta ideologia, a ideia de imposição de uma cultura sobre todas as restantes, que dominando, inculca os seus valores culturais e o *modus videndi* geral aos grupos minoritários que vão surgindo. Um exemplo concreto do efeito de assimilacionismo é o

que sucede, em determinados países, com a comunicação social, com o cinema ou com a televisão. O estado impõe as suas “regras” através destes meios e os grupos “diferentes” ou “inferiores” são forçados a viver “segundo a regra”. Por exemplo, em França é proibido a utilização do *foulard islamique* pelas mulheres muçulmanas que decidiram visitar ou viver neste país. Na perspectiva de Fernández (2003), esta tendência não aceita a diversidade cultural e, portanto, nega, à partida, o enriquecimento de parte a parte que possibilita; antes confunde a ideia de diferença com barbárie e o que verificamos é que, com esta ideologia, a possibilidade de um diálogo intercultural assente na defesa dos direitos humanos, em especial na ideia de igual dignidade e natureza de todos os seres humanos, é totalmente inviabilizada. O multiculturalismo, por sua vez, é o termo cujo significado é bastante mais razoável, ou seja, entende-se por sociedade multicultural aquela que procura a conciliação das diferenças com base no mito da harmonia. Fortemente contra antagonismos e conflitos, que surgem a partir dos estereótipos e estigmas entre os grupos minoritários, esta ideologia posiciona-nos face a uma conceção estática de cultura. O autor Homi Bhabha (2003), defensor do multiculturalismo, adverte-nos para o facto de a harmonia somente ser alcançada em condições tácitas de normas sociais criadas e aplicadas pelo grupo considerado dominante. Neste sentido, enquanto o multiculturalismo encoraja, por um lado, a tolerância, por outro lado, não aceita totalmente a diferença pois não a acolhe, não fomenta, junto dos indivíduos, o envolvimento ativo com o outro. De facto, por tolerância entende-se não só o reconhecimento do outro mas também o reforço do sentimento de superioridade em relação a ele. Na ideologia do multiculturalismo, podemos afirmar que na demanda pela criação de uma sociedade de tolerância e respeito mútuo, não é possível atingir plenamente o nosso objetivo, pois reconhecemos o outro como sendo diferente de nós, mas não o aceitamos como igual a nós. Por fim, o interculturalismo constitui um princípio que encara o respeito pelas diferentes culturas como a atitude fundamental para a sociedade moderna perfeita e que advoga o encontro de todas essas culturas, a um mesmo nível, isto é, assumimos que não existe uma cultura melhor ou pior que outra mas sim várias, diferentes entre si e igualmente ricas, em termos gerais, o que conduz à promoção de um diálogo intercultural fortuito e benéfico para todos os intervenientes na troca cultural. De acordo com Cristóvão (2005), no *Dicionário Temático da Lusofonia*, os principais objetivos que o multiculturalismo pretende promover são (i) compreender a natureza pluralista da nossa sociedade e do mundo; (ii) fomentar o diálogo entre culturas; (iii) compreender a complexidade e riqueza da relação entre as diferentes culturas; (iv) colaborar na busca de respostas aos problemas mundiais.

Para que a todos os grupos culturais seja possível encontrar meios de coexistência e de convivência numa sociedade multicultural, há que assumir uma determinada postura. Neto defende que:

“Dentre os objectivos da educação intercultural são de referir o reconhecimento e a aceitação do pluralismo cultural como sendo uma realidade da sociedade, a contribuição para a instauração de uma sociedade de igualdade de direito e de equidade, a contribuição para o estabelecimento de relações interétnicas

harmoniosas. Nesta óptica, a educação intercultural não é outra coisa senão uma educação adaptada às condições do nosso tempo em que a diversidade cultural, ideológica e religiosa é uma realidade da sociedade que os educadores não podem escamotear. Não se limita às escolas em que se encontram filhos de imigrantes e de minorias étnicas, mas dirige-se a todas as pessoas e visa prepará-las para participarem na construção de uma sociedade democrática e pluralista.” (2007: 6)

Deste modo, sustentamos que interculturalismo é a ideologia que melhor serve ao mundo atual, atendendo ao facto de constituir sinónimo de reconhecimento do pluralismo cultural que o define. Significa que, em simultâneo, cada cultura (e cada grupo de indivíduos que a representa) se afirma, assume a sua identidade própria, junto de outra(s) e juntas complementam-se. Esta complementaridade favorece um enriquecimento mútuo que, por sua vez, leva à edificação de uma nova sociedade, fundadora de uma nova cultura, com novos valores, princípios, hábitos, usos e costumes, pelo que podemos seguramente afirmar que o contacto com outras culturas, após estabelecido, conduz a uma relação dialética estreita das diversas culturas individuais entre si e destas com uma cultura universal. Em síntese, é Perotti (1997: 23) que nos relembra que “o conhecimento do contributo de todas as civilizações para o pensamento humano, para a racionalidade é o ponto de partida essencial do intercultural”. Assim, constatamos que as sociedades modernas têm como grande desafio a transposição da ideologia multicultural à intercultural. Há que iniciar um novo projeto cultural, apostando em reconhecer e valorizar a diferença, para que se torne possível a coexistência e a convivência entre diferentes culturas, através de uma atitude de respeito mútuo, da ajuda e da solidariedade. É importante que se desencadeie uma interação significativa entre os grupos/ culturas coexistentes num mesmo espaço para que se concretize plenamente no mundo a expressão norte-americana “melting pot”¹². Com esta perspetiva, nenhuma cultura pode ser considerada “intrusa”, numa sociedade diferente e nenhum indivíduo deverá ser visto como um “intruso cultural”. Antes, há que reconhecer que a nossa cultura apenas poderá enriquecer e fortalecer com o contributo de outras. Efetivamente, o interculturalismo constitui uma plataforma preponderante de encontro entre culturas, defendendo a abolição das políticas de assimilação e, para a edificação desta plataforma, afiguram-se realidades, cuja importância se deve, logicamente, destacar: a realidade escolar, social, económica e cultural, de raiz identitária ou individual.

1.2.1. A Educação para a Cidadania e a Educação Intercultural

“A Educação para a Cidadania visa o desenvolvimento de competências, nas crianças e nos jovens, para o exercício dos seus direitos e responsabilidades, para o respeito da diversidade social e para o desempenho de um papel ativo na vida democrática da

¹² Teoria de origem norte-americana segundo a qual as diferenças étnicas existentes num território, e que resultam da diversidade de indivíduos - em termos biológicos e étnicos -, tendem a esbater-se com o tempo, dando origem, por fusão entre os membros que compõem a população, a uma nova sociedade. A diversidade existente é fator de criação de novos padrões de comportamento. In *Infopédia (on-line)*., consultado a 17 de outubro de 2011, em [http://www.infopedia.pt/\\$melting-pot](http://www.infopedia.pt/$melting-pot)>.

escola, da comunidade e da sociedade em geral, tendo como referência os valores do Direitos Humanos.”¹³

Tal como foi demonstrado anteriormente, não só a sociedade tem sofrido alterações; a Educação também tem sido alvo de grandes mudanças. Na verdade, a escola é um dos principais elementos que sofre com a mudança das sociedades. Tendo em conta que temos vindo a viver numa sociedade cada vez mais multicultural, é natural que as escolas estejam cada vez mais repletas de jovens de diferentes origens culturais e, mesmo até, linguísticas. Nesta linha de pensamento, é necessário reconhecer a importância que a escola assume no sentido de desenvolver um sistema e políticas educativas que respeitem e ensinem a respeitar essa Multiculturalidade que espelha a população escolar. Talvez seja necessário erigir uma Educação Inter e Multicultural, que compreenda a diferença dos seus alunos e os prepare para a vida democrática em sociedade.

A Educação Multicultural é tida como “um conjunto de estratégias baseadas em programas curriculares que expressem a diversidade cultural e estilo de vida, tendo em vista promover a mudança de perceções e atitudes que facilitem a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas” (Cardoso, 1998: S/ P)¹⁴. A este conceito acrescenta-se uma dimensão de educação anti-racista, pois pretende promover a igualdade, respeitando a individualidade de cada um. Por outro lado, a Educação Intercultural pressupõe uma dinâmica entre grupos. Etimologicamente, o prefixo “inter” aponta uma conexão entre elementos diferentes, entre os quais ocorre uma dinâmica, uma interação. O termo “Multiculturalismo” não pressupõe qualquer ideia de interação, apenas tem a ver com o reconhecimento da diversidade cultural que existe para um dado grupo, geralmente o dominante. De acordo com Miranda, “a aceção generalizada do termo interculturalismo faz referência à inter-relação entre culturas. Os termos multiculturalismo e pluriculturalismo denotam simplesmente a justaposição ou presença de várias culturas numa mesma sociedade” (2004: 19). Assim sendo, a Educação Multicultural baseia-se unicamente no reconhecimento da diversidade que caracteriza a população escolar. Por outro lado, a escola terá de assumir um papel mais ativo e dinâmico através de uma Educação Intercultural, suscitando a interação entre os diferentes grupos sociais e culturais, que existem dentro e até fora da própria escola. Terá de pensar um programa curricular adaptado à realidade atual, no sentido de criar os alicerces de uma sociedade em diálogo constante, regulada por princípios democráticos como a justiça, a igualdade e a tolerância.

Tentando agora relacionar o principal objetivo da Educação para a Cidadania, explicitado na abertura deste subcapítulo, com a noção de Educação Intercultural, reflitamos sobre a ideia de Cardoso, que afirma que “não há educação para a cidadania que não seja

¹³ In <http://www.dgidec.min-edu.pt/educacaocidadania/>, acedido em 24 de outubro de 2011.

¹⁴ Consultado em www.dgidec.min-edu.pt/.../data/.../diferenciar_pedagogias.pdf, a 26 de outubro de 2011.

educação intercultural” (1998:S/P)¹⁵. Esta tem como objetivo não só estimular a inter-relação, a compreensão e o respeito entre os alunos de diferentes origens, sejam étnicas, raciais, culturais religiosas ou socioeconómicas, como também procura preparar futuros cidadãos interessados na promoção da justiça social e na luta contra a exclusão social, seja em que forma for. O principal intuito da educação intercultural é contribuir para a concretização da total igualdade de oportunidades na sociedade, introduzindo-a na própria escolarização. De acordo com o mesmo autor,

“a educação para a cidadania, assim como a sua dimensão intercultural, passam, sobretudo, pelo desenvolvimento e interiorização, em liberdades de consciência, de atitudes e valores democráticos. Estas aprendizagens são promovidas, principalmente, através da forma como é organizado o processo educativo, do papel que nele é reservado aos alunos e das experiências que lhes são proporcionadas. Os conteúdos, intencionais e criteriosamente seleccionados, devem suscitar aprendizagens dinâmicas promotoras de valores e atitudes essenciais para o exercício futuro de cidadanias em contextos cada vez mais interculturais (Cardoso (1998:S/P)¹⁶.

Deste modo, podemos concluir que a educação intercultural se coaduna perfeitamente com a educação para a cidadania e as iniciativas que promove correspondem a cinco preocupações ou valores, no ponto de vista de Fernand Ouellet (2002, citado por Araújo (2004: 72): coesão social (procura de uma pertença coletiva); aceitação da diversidade cultural; igualdade de oportunidades e equidade; participação na vida democrática; preocupação ecológica. Teresa Ambrósio (CNE¹⁷, 2000: 23) defende que a educação intercultural, em contextos interculturais, é “uma boa perspectiva de abordagem da educação para a cidadania”. Todavia, esta autora considera que a tolerância é uma atitude não muito adequada ou insuficiente já que pressupõe que os centros de poder são imutáveis e as estruturas sociais permanentes. Neste contexto, a educação intercultural vai além da mera convivência pacífica entre culturas, típica de “comportamentos cívicos e democráticos (*ibidem*: 24) e “pede o reconhecimento (...) da multiculturalidade, o que pressupõe partir do conhecimento da diversidade cultural e do reconhecimento de que na diversidade há riquezas potenciais para, a partir delas, criar algo colectivamente novo”, ou seja, “viver em multiculturalidade exercendo a cidadania” (*ibidem*: 25).

O reconhecimento da multiculturalidade é alcançado através da troca de conhecimentos e experiências de culturas diferentes, assumindo uma nova postura de valorização das diferenças entre si e evitando os conflitos que poderão provir dessas diferenças. Consiste em não apenas sobreviver tolerando uns e outros, mas em viver de múltiplas formas, “multirelacionando-se” com qualidade, enfrentando e solucionando problemas sociais com sentido de justiça e de solidariedade. Surgem, neste contexto, propostas para uma educação inter/ multicultural crítica, que advogam que é na escola que

¹⁵ Consultado em www.dgjidc.min-edu.pt/.../data/.../diferenciar_pedagogias.pdf, a 26 de outubro de 2011

¹⁶ *ibidem*

¹⁷ *In Educação Intercultural e Cidadania Europeia*, do Conselho Nacional de Educação (2000). Lisboa: Edição do CNE/ME.

as diferenças culturais poderão ser reconhecidas e mais bem aceites, para, deste modo, ser viável a construção de uma cidadania alicerçada na democracia participativa. Esta, segundo Stoer e Cortesão (1999: 49), constrói-se “através da inclusão da diferença e não pela sua exclusão”, ou seja, o simples reconhecimento da existência de diferentes culturas não é considerado suficiente por muitos autores. A esse reconhecimento é normalmente associada uma atitude paternalista, dominadora ou superior relativamente ao outro, que lhe é diferente. Há que reconhecer a diferença e aceitá-la como tal, não melhor ou pior que a nossa, mas sim, outra diferente e tão boa como a nossa. Obviamente que esta proposta de pensamento e de ação tem em conta toda a contextualização em que a educação inter/multicultural surge, ao contacto e diálogo entre culturas e à necessidade de participação democrática de todos os indivíduos que nela estão integrados, e que deve ser fomentada na escola. Tal como Stoer e Cortesão, consideramos que “a educação inter/multicultural democrática e crítica depende (...) da capacidade dos educadores e dos professores - de todos os sectores do sistema educativo - de se apropriarem do (...) espaço democrático de cidadania proporcionado pela escola” (1999:49). Tal deve-se, certamente, ao facto de a escola ser atualmente oficial e, por isso, obrigatória, laica e gratuita, onde é necessária a produção de um conhecimento profundo das culturas que nele estão presentes. A ideia de igualdade de oportunidades e do sucesso para todos deverá ser cultivada na escola e depende “de uma confrontação cultural dentro da escola de massas”, que só se poderá conseguir “valorizando dentro da escola as culturas da comunidade local” (*ibidem*).

É Peres que afirma que “(re)inventar a educação, atribuindo-lhe uma série de baptismos (...) e, igualmente, referindo de uma forma explícita o seu carácter processual, dinâmico, perfectível, integrador e adaptado aos novos cenários e novos tempos, tem sido uma das ideologias modernistas mais prometedoras de um futuro melhor para todos.” (1999:75). O mesmo autor ainda propõe modelos e perspetivas que considera ao serviço da educação inter/multicultural: educação para os valores, educação para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, educação para a paz, educação para a tolerância e convivência, educação ambiental, educação para a solidariedade e educação anti-racista.

Deste modo, o principal objetivo da educação para a cidadania, na escola, consiste, portanto, em despertar nos nossos alunos uma reflexão sobre tudo aquilo que envolve a vida em sociedade, e as diferentes formas de contribuir para a sua intervenção na mesma, baseados em valores como a justiça, a igualdade, a tolerância e a solidariedade. Segundo Martins (2000: 11), “o direito à cidadania assenta na ideia essencial de que não basta a proclamação dos direitos e das liberdades mas exigem-se as condições do exercício desses direitos e dessas liberdades”, já que “(...) Os direitos humanos não são direitos espontâneos naturais, mas emergiram na sequência de lutas históricas de grupos oprimidos, marginalizados ou excluídos. Uma luta que muitos tiveram de travar para serem reconhecidos como *seres humanos* na plenitude dos direitos humanos.” (*ibidem*: 15).

Efetivamente, nas escolas torna-se cada vez mais relevante despertar a consciência solidária dos nossos jovens, como resposta à marginalização social de grupos minoritários,

como é o caso dos imigrantes refugiados, presentes em cada vez maior número no nosso país, ao longo das últimas décadas. É importante criar condições de acolhimento logo nos primeiros anos de escolaridade, de forma a sensibilizar as crianças para o espírito multicultural, até porque, tal como disse Perotti, “a etnologia dos outros leva-nos a desenvolver a nossa” (1997: 19). Assim, consideramos de extrema utilidade o desenvolvimento de atividades escolares baseadas na pesquisa de informação sobre outros países, etnias, religiões, culturas e línguas, que suscitem a reflexão e consigam consolidar nos alunos uma consciência solidária, tolerante e crítica relativamente a outros grupos culturais (tidos como grupos minoritários na sociedade que os acolhe).

De acordo com o Ministério da Educação, no Enquadramento da Educação para a Cidadania, no que concerne ao currículo nacional da Educação Pré-Escolar, do Ensino Básico, do Ensino Secundário e de Educação e Formação de Adultos,

“a Educação para a Cidadania é transversal a todas as disciplinas em todos os níveis de educação e ensino e às diversas modalidades de formação. Em todas as escolas/agrupamentos existe um coordenador de projetos a quem compete a planificação, articulação e avaliação dos projetos e atividades de enriquecimento curricular, quase sempre com forte componente de Educação para a Cidadania, como por exemplo, a realização de colóquios, concertos, teatro, visionamento de filmes. Para apoiar a integração dos alunos filhos de famílias que imigraram para Portugal as escolas oferecem ensino de Português como língua estrangeira. Os adultos imigrantes podem frequentar cursos de Português 2ª Língua, no âmbito dos Cursos de Educação Extraescolar, onde adquirem competências que podem ter em vista a aquisição da nacionalidade portuguesa (Prova de Nacionalidade).”¹⁸

Finalmente, para além de se afigurar imprescindível a adoção de políticas multi e interculturais nas escolas, baseadas no princípio da educação para a cidadania, há que reconhecer, igualmente, a importância que assume, por um lado, a formação dos professores e, por outro lado, a questão do ensino do Português, enquanto língua oficial do nosso país, que acolhe cada vez mais minorias. No passado, a principal preocupação era promover o ensino do Português Língua Materna junto das comunidades emigrantes, fora das fronteiras do país. Atualmente, a questão do ensino de Português, enquanto Língua Segunda, assume contornos cada vez maiores, neste caso, dentro do nosso próprio território. Efetivamente, a Língua Portuguesa é não só o principal meio de transmissão de valores culturais dos nossos emigrantes como também se tem tornado num instrumento deveras importante para a integração das minorias em Portugal.

De acordo com Bernardo¹⁹, a “Lei de Bases do Sistema Educativo”, documento que legisla os princípios pelos quais o sistema educativo se rege, mostra que tem havido uma evolução em relação à forma como a variedade cultural das nossas escolas é encarada. Na *Lei de Bases* de 1986, essa variedade cultural ainda não surge bem explícita, contemplando apenas três grupos de minorias: os “indivíduos com deficiências físicas e mentais” (artigo 17º

¹⁸ In <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=68>, acedido em 24 de outubro de 2011.

¹⁹ In http://multiculturas.tan-server.com/textos/escola_multicultural_Isabel-Bernardo.pdf, acedido em 24 de outubro de 2011.

e 18º), e os jovens de ex-emigrantes portugueses (ponto 4 do artigo 63). Porém, segundo a autora, é nos princípios orientadores que encontramos no documento “Organização Curricular e Programas do Ensino Básico”, de 2001, que encontramos uma maior abrangência a este nível, quando se destacam os seguintes objetivos:

- “- Conhecer a língua portuguesa como instrumento de transmissão e criação de cultura nacional, aberta a outras culturas”;
- Compreender o significado e implicações do nosso relacionamento com outros espaços socio-culturais e económicos e suscitar uma atitude responsável, solidária e participativa”;
- Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e compreensão internacionais” (Bernardo: 6)²⁰.

Na mesma linha de pensamento, encontramos os seguintes objetivos no *Programa de Português do Ensino Básico* (citados por Bernardo: 6)²¹:

- “Contribuir para a identificação crítica do aluno com a literatura e outras manifestações da cultura nacional e universal”;
- “Propiciar a valorização da língua portuguesa como património nacional e fator de ligação entre povos distintos”.

Por sua vez, no *Programa de Português do Ensino Secundário*, a preocupação com o exercício de uma educação para a cidadania continua a estar bem explícita, como se observa nas seguintes linhas:

“Assim, a aula de língua materna deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com o sobre os outros, interagindo.” (ME, 2001b: 2)²².

Assim, perante as preocupações expressas nestes documentos, concluímos que tem havido uma crescente preocupação e sensibilização relativamente a questões relacionadas com uma Educação Multicultural. Além da legislação, crescem os inúmeros programas educativos no âmbito do projeto Sócrates e a grande variedade de programas de formação contínua para professores cujo principal intuito é sensibilizá-los e prepará-los para a realidade escolar multicultural dos nossos dias. Apesar destes esforços, a verdade é que muitos estabelecimentos de ensino detêm ainda papéis exclusivamente normativos, direcionados unicamente para projetos e ideias monoculturais, para alunos com línguas e

²⁰ *Ibidem.*

²¹ *Ibidem*

²² Consultado em: http://www.dgidc.min-edu.pt/.../ensinosecundario/Programas/portugues_10_11_12.pdf, a 24 de outubro de 2011.

culturas comuns. Todavia há que reconhecer que não é esta a postura mais adequada no contexto atual e todos os papéis, tanto o da escola como o dos docentes como até o dos próprios alunos e encarregados de educação, têm de ser repensados. O professor terá de ser cada vez mais considerado como uma espécie de mediador cultural, que não ensina apenas, mas consegue ir mais além, ou seja, estabelece objetivos no sentido de auxiliar os seus alunos a prepararem-se devidamente para uma vida ativa e exigente, mas com total exercício dos seus direitos, na sociedade multicultural que o acolhe, interagindo e coexistindo heterogeneamente entre muitas culturas e falando muitas línguas. Deste modo, é por demais relevante dar uma maior ênfase à formação de professores, para que os mesmos sejam consciencializados e preparados para novos métodos de ensino e estratégias de abordagem de conteúdos que se adequem à heterogeneidade cultural das suas turmas.

1.2.2. Língua e Cultura: uma Perspetiva Integrada no Ensino-Aprendizagem

Tentar explicitar o conceito de cultura é, de facto, uma tarefa árdua. Este termo abarca uma tal imensidão de aspetos que determo-nos em cada um deles (se é que suscetíveis de serem isolados uns dos outros) tornar-se-ia exaustivo e, como tal, complexo para o objetivo que, no início deste subcapítulo, nos propusemos alcançar: definir cultura o mais precisa e brevemente possível e explicitar a sua importância para o ensino-aprendizagem de uma língua (materna ou estrangeira).

Muitos especialistas tentaram e arriscaram até uma definição de cultura e todos eles concordam que se trata de um termo bastante complexo e abrangente:

“Culture is a global cover term, not a notion of any precision. The term embraces a wide area, ranging from highbrow culture, such as literature, the arts, or the theatre, via lowbrow culture, like popular music, lifestyles and cultural phenomena aimed at specific groups, to issues of customs, norms and values, and beliefs.” (Seidl, 1998: 2).

Entendemos que a cultura de um povo inclui todo o tipo de comportamentos que esse mesmo povo assume perante o mundo, desde as grandes formas de arte a normas, valores, instituições, atitudes e comportamentos. Facilmente poderemos então concluir que, para se ensinar uma língua, há que ensinar toda a realidade circundante do(s) povo(s) que utilizam essa língua como primeira língua.

Beacco, em *Les Dimensions Culturelles des Enseignements de Langue* é da opinião de que: “La connaissance des langues vivantes a été, depuis l'origine, valorisée non comme une fin en soi mais en tant que moyen d'accès, privilégié sinon irremplaçable, à d'autres cultures.” (2000: 15). O mesmo autor associa ainda o sentido do vocábulo cultura ao vocábulo “civilisation”, por oposição a “nature” (*ibidem*: 23), demonstrando que os povos que se tornaram civilizados acederam, ao longo dos tempos “aux formes ténues pour supérieures de

la connaissance ou de l'expérience esthétique". Acrescenta que uma civilização (ou cultura) pode ser lida nos textos que a mesma produz e que a identifica, por exemplo, através da *Divina Commedia* conhecemos Florença do final do século XIII e início do século XIV e através de *Don Quichotte* podemos conhecer o contexto da Espanha da Idade de Ouro. A obra supracitada de Beacco funciona, assim, como uma espécie de manual para o docente de língua estrangeira, já que "l'enseignement de la civilisation en classe de langue constitue non seulement un problème didactique toujours d'actualité, mais soulève également des questions d'ordre ethnolinguistique, éducatif et social" (*ibidem*: contra-capá). Nesta obra de referência, Beacco explica que, através dela, o docente de língua estrangeira poderá mais facilmente identificar e selecionar as componentes da cultura-civilização mais pertinentes e que correspondam melhor às necessidades e expectativas dos seus alunos. Neste livro, encontramos recursos para traçar metas pedagógicas a nível do processo de ensino-aprendizagem, os conteúdos, os objetivos e inclusivamente, sugestões de materiais autênticos que podem ser utilizados nas aulas de LE. Beacco demonstra, ainda, como o próprio discurso do professor, a linguagem dos manuais utilizados, as especificidades e motivações dos alunos e até os acontecimentos da atualidade e todas as ciências sociais são pontos de partida para a edificação das sociedades, pelo que há que ter em conta todos estes fatores aquando da planificação das atividades letivas, de modo a que os aprendentes compreendam que as sociedades estrangeiras são tão complexas como as suas, mas necessárias para privilegiar a aquisição de uma "lucidité discursive et sociale", que certamente os poderá tornar "citoyens dans une autre culture" (Beacco, 2000: 15).

Efetivamente, todas estas realidades de que falamos são construídas e transmitidas em sociedade através da linguagem, o que significa que para se conhecer a cultura de uma dada comunidade, supostamente terá que se conhecer também a língua que veicula essa cultura. Porém, não podemos esquecer que o meio mais eficaz de transmissão de pensamentos, valores, intenções ou qualquer tipo de ideia é o ato de comunicação, seja ele de cariz verbal ou paralinguístico. É através da comunicação que os elementos de uma comunidade partilham entre si aspetos que os identificam e que, ao mesmo tempo, os diferenciam das restantes comunidades. Essa troca de informação pode ocorrer através da fala, mas também através de gestos, atitudes ou comportamentos.

Em síntese, ao ensinar a língua, o professor estará obrigatoriamente a transmitir aos seus discentes aspetos da cultura do povo falante dessa língua, ou seja, o ensino de uma pressupõe o ensino da outra e esta indissociabilidade entre língua e cultura deverá estar patente durante qualquer aula de uma língua, não apenas da estrangeira, mas também da materna.

Um dos principais pontos positivos do surgimento da comunicação de massas nas nossas vidas é o facto de o mundo em que vivemos se ter tornado uma aldeia global. A televisão, a rádio, a Internet, os rápidos meios de comunicação e de transporte constituem verdadeiros meios de aproximação entre pessoas de todos os cantos do planeta. Tal como mencionado anteriormente, por cultura de um povo entende-se todo e qualquer aspeto da sua

vivência, seja ele transmitido através da linguagem verbal, seja através de atitudes, ideias, crenças, comportamentos, etc. Ora, os meios de comunicação e os meios de transporte desenvolvidos até aos dias de hoje permitem-nos aceder a um sem número de culturas e aos povos das quais são detentores. Assim, a este Mundo cada vez mais unificado e, ao mesmo tempo cada vez mais diferente, a ideia de Multiculturalismo e de Multilinguismo surge-lhe cada vez mais associada.

Efetivamente, ensinar uma língua estrangeira nas escolas portuguesas, como, por exemplo, o Inglês, que não é mais do que a língua franca, considerada como tal por quase todo o mundo, poderá parecer então tarefa um tanto ou quanto árdua, uma vez que se trata da língua mais falada no mundo e, como tal, ensinar/ aprender essa língua implica ensinar/ aprender não apenas as estruturas linguísticas do idioma, mas também o máximo de aspetos relacionados com a cultura dos povos em que o Inglês é língua primeira, sem os quais não se poderá alcançar a competência comunicativa desejada. O mesmo se poderá afirmar no que toca ao ensino da língua portuguesa, seja língua materna, língua segunda ou língua não materna. Considera-se, portanto, necessário debruçarmo-nos sobre o próprio ensino das línguas nos tempos que correm por um sem número de razões. Tomalin e Stempleski (1996) advogam uma “Cultural Awareness” nas nossas salas de aula e explicam por que é que o reavaliar dos estudos da interação intercultural é tão importante: os autores assinalam o facto de grande parte de aprendentes da língua inglesa serem originários dos países do Pacífico, como o Japão, a Coreia, a Malásia, a Tailândia entre outros, os quais pertencem a culturas extremamente diferentes das dos aprendentes da Europa e da América do Norte. Quer isto dizer que, de facto, há que seleccionar muito bem os conteúdos a transmitir àqueles alunos, tendo em conta essas diferenças culturais, bem como as necessidades de aprendizagem que os mesmos têm em relação à cultura alvo. Um outro motivo que despoletou esse estudo da interação intercultural foi a influência dos crescentes níveis de imigração em determinados países e, como tal, nos currículos das escolas. Trata-se de dar a conhecer, o melhor possível, a cultura em que o imigrante está inserido, de forma a corresponder ao máximo às suas necessidades na comunidade que o acolheu. Já o estudo da pragmática, ou o facto de a linguagem ser influenciada pela situação de contexto em que é utilizada, veio influenciar também o modo como se ensina uma língua estrangeira, pois, por exemplo, os níveis de tratamento ou os graus de formalidade ou de delicadeza aquando uma conversa podem variar fortemente de cultura para cultura.

Segundo Beacco, há questões importantes no ensino-aprendizagem de uma língua e respetiva cultura, como a motivação dos aprendentes e o seu interesse por aspetos culturais que não apenas os geográficos ou sociais, mas também a literatura e outras formas de arte, como a pintura, a arquitetura, a música e a escultura (2000: 17). De facto, a cultura é transmitida através de qualquer destes aspetos e, naturalmente, pela língua que a veicula.

Tomalin e Stempleski referem os já mencionados aspetos não verbais, que assumem um grande peso no ato de comunicação (gestos, posturas, expressões faciais, etc.), que têm

que ser tidos em conta nos currículos das línguas pois fazem parte essencial do contexto situacional discursivo.

Por tudo isto, torna-se indispensável uma planificação cuidadosamente pensada sobre o que se pretende ensinar e sobre os meios a adotar, se o que se pretende é ajudar os alunos na aquisição de uma língua que lhe é estranha. Há que moldar os currículos de forma a conseguir-se corresponder a todas as necessidades e à heterogeneidade das turmas de hoje em dia. No entanto, não importa dar a conhecer ao aluno uma determinada cultura sem que haja, da sua parte, uma consciencialização dessa própria cultura. Quer isto dizer que quanto mais o aluno for sensível ao impacto causado pelos comportamentos de uma dada identidade coletiva que, por este mesmo motivo, ostenta uma cultura que lhe é inerente e que a identifica, mais consciente se tornará acerca dessa mesma identidade. A este propósito, Byram afirma:

“One of the contributions of foreign language teaching to pupils’ education is to introduce learners to and help them understand otherness. Whether it be in linguistic or cultural terms, learners are confronted with the language of other people, their culture, their way of thinking and dealing with the world”. (1989: 25)

Ter o “Outro” como um representante de determinada cultura, não como melhor ou pior, mas simplesmente como diferente da nossa é condição essencial para a consciencialização e aceitação dos elementos que identificam esse “Outro”. Se, tal como podemos encontrar no *American Heritage Dictionary*, cultura é “The totality of socially transmitted behaviour patterns, arts, beliefs, institutions, and of other products of human work and thought”²³, torna-se condição indispensável do ensino de uma LE (ou L2) apresentar ao aluno a alteridade não para que memorize as suas particularidades, mas de forma a entendê-la, a compará-la com a sua própria cultura, a aceitá-la e, como consequência, a conhecê-la num mundo diverso e multicultural como o atual.

Toda a problemática que envolve o ensino das línguas através da Cultura que representam está ou deverá estar no centro das preocupações do Ministério d Educação. De facto, a importância da transmissão da Cultura nas salas de aula de Língua Portuguesa (LM) está bem patente no *Currículo Nacional do Ensino Básico*, tal como invocámos, anteriormente, recorrendo aos objetivos presentes no documento *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico*, de 2001, e nas metas traçadas no *Programa de Português do 3º ciclo*²⁴. Porém, é importante ainda mencionar que essa relevância é também notória na apresentação do *Programa de Português do Ensino Secundário*, quando lemos, a propósito das competências a desenvolver nos discentes de Português, o seguinte:

“As várias competências poderão ser desenvolvidas e explicitadas a partir dos textos previstos com o objectivo de consciencializar os alunos para a língua e,

²³ Citado por BYRAM, Michael; ZARATE, Genevière. “The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching”. Council of Europe, 1997: 44.

²⁴ Acedido a 24 de outubro de 2011 de 2011 em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>

consequentemente, para a cultura de que são portadores e que lhes serve de instrumento fundamental à interacção com o Mundo” (ME, 2001b: 15)²⁵.

De igual modo, no *Programa de Inglês do 3º Ciclo (LE 1)*, encontramos as seguintes finalidades:

- “- Proporcionar o contacto com outras línguas e culturas, assegurando o domínio de aquisições e usos linguísticos básicos.
- Favorecer o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto da língua estrangeira e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s).” (ME, 1997: 7)²⁶

A nível do ensino do Inglês no nível secundário, constatamos que o grande intuito consiste em integrar a componente cultural no ensino deste idioma e, visto tratar-se de uma das línguas estrangeiras do currículo nacional, deter-nos-emos um pouco mais na análise do *Programa de Inglês, 10º e 11º Ano (nível de continuação)*. Assim, pode ler-se o seguinte na apresentação deste documento:

“Tal opção (da adopção, no programa, de uma “visão abrangente da língua inglesa”, ligando-a a culturas de países em que é “primeira língua”) requer que aos alunos sejam facultadas oportunidades de contacto com realidades linguísticas e diversificadas, de modo a assegurar o desenvolvimento integrado das competências comunicativa e sociocultural, fundamentadas em atitudes, valores e competências promotoras da educação para a cidadania e de abertura e respeito pela diferença.” (ME, 2001c: 2).²⁷

Confirmamos, desta forma, não só que o ensino do Inglês como LE deverá contemplar de igual modo a transmissão de questões culturais a ela inerentes, mas também que inerentes a este processo estão objetivos que se prendem com questões relacionadas com a promoção da educação para a cidadania, como a abertura de espírito, a tolerância e o respeito pela diferença. De entre as finalidades deste Programa de Inglês, para o 10º e 11º ano (nível de continuação), relacionadas com a componente cultural no ensino do Inglês (LE), podemos encontrar as seguintes:

- “-Proporcionar, através da língua inglesa, o contacto com vários universos socioculturais em que é utilizada.
- Fomentar uma educação inter/multicultural crítica e participativa, assumindo-se a diversidade cultural como fonte de riqueza identitária.
- Fomentar uma educação para a cidadania, promovendo uma cultura de liberdade, participação, cooperação, reflexão e avaliação, que desenvolva atitudes de responsabilização e intervenção pessoal e social.

²⁵ Disponível em http://www.dgisd.min-edu.pt/.../ensinosecundario/Programas/portugues_10_11_12.pdf, consultado a 02 de novembro de 2011.

²⁶ Disponível em http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/2010/09/programa_Ingles_3Ciclo.pdf. Acedido em 02 de novembro de 2011.

²⁷ Disponível em www.dgisd.min-edu.pt/.../ensinosecundario/Programas/ingles_10_11_12_cont.pdf, acedido em 02 de novembro de 2011.

-Fomentar uma educação para os media, promovendo a formação de aprendentes activos capazes de analisar textos dos media e compreender os processos da sua produção e recepção.” (*Ibidem*: 5-6)²⁸

Ainda no mesmo documento, no capítulo terceiro, há a referência à tentativa de interligar a competência sociocultural a todas as competências gerais a desenvolver no aluno. Apela-se, essencialmente, à competência do conhecimento do mundo, em geral, e das comunidades falantes da língua inglesa, em particular, bem como à competência das capacidades e atitudes (de abertura e de respeito), essencial para que o aluno aceite a alteridade e a cultura que a define. Assim, neste documento são definidos alguns objetivos ao nível das Competências Sociocultural e de Aprendizagem, em que o aluno:

“-Demonstra abertura perante novas experiências e ideias e face a outras sociedades e culturas, manifestando interesse em conhecê-las e sobre elas realizar aprendizagens.

-Relaciona a sua cultura de origem com as culturas com que contacta, relativizando o seu ponto de vista e sistema de valores culturais e demonstrando capacidade de questionar atitudes estereotipadas perante outros povos, sociedades e culturas.

-Demonstra uma atitude proactiva perante o processo de aprendizagem da língua inglesa, mobilizando e desenvolvendo estratégias e autónomas e colaborativas, adaptando-as de modo flexível às exigências das tarefas e aos objectivos de aprendizagem.” (*Ibidem*: 10-11)²⁹.

Mais especificamente, o Programa visa a integração da Dimensão Sociocultural no 10º e 11º ano pelos seguintes objectivos:

“-Desenvolver a consciência do seu universo sociocultural e da maneira como este se relaciona com os universos socioculturais dos outros.

-Desenvolver capacidades de comunicação intercultural;

-Alargar conhecimentos acerca dos universos socioculturais dos países de expressão inglesa;

-Desenvolver atitudes e valores cívicos e éticos favoráveis à compreensão e convivência multicultural.” (ME, 2001c: 20)³⁰.

Por fim, o Programa de Inglês do nível secundário procura, logicamente, interligar todos os domínios da língua (oral, escrita, leitura e funcionamento da língua) à componente cultural, referindo para tal, os princípios a seguir citados para a sua exploração:

“- Relevância da temática no contexto particular dos alunos (escola, curso, localização geográfica, domínios de interesse...).

- Relevância da temática para o estudo das culturas dos países de expressão inglesa.

Importância da análise das dimensões local, nacional e internacional no tratamento dos domínios de referência.

- Autenticidade e actualidade dos materiais, textos, assuntos e situações.

-Transversalidade, interligação e transdisciplinaridade do tratamento das temáticas.” (*Ibidem*: 20)³¹

²⁸ *Ibidem*.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ *Ibidem*.

1.3. Metodologias no Ensino das Línguas

1.3.1. Estratégias e Recursos Pedagógicos no Ensino das Línguas

“(…) cada língua organiza, de modo único, a referência e os meios que a constituem como sistema, o processo de ensino/aprendizagem de uma língua não deverá ser feito, exclusivamente, por meio de um decalque da língua materna.” (Osório e Almeida, 2006: 29).

Partindo do princípio que o processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira (ou Língua Não Materna) se desenrola em contextos escolares, através do ensino formal, e não por exposição natural à própria língua, entendemos que são necessários determinados recursos pedagógicos que compensem a ausência do contexto de imersão linguística. É neste sentido que Osório e Almeida (2006) condenam o mero “decalque da língua materna” no ensino de uma língua estrangeira e advogam, por sua vez, a importância da cultura, especificamente da arte, como um dos recursos pedagógicos que o docente poderá adotar: “o ensino da língua pressupõe, naturalmente, o ensino da cultura” (*ibidem*: 30). Os autores explicam que a arte, tida como importante manifestação da cultura de um povo, poderá facilitar o acesso do aprendente a essa cultura e à língua (estranhas) que a representa e a transmite e, assim, aprende a língua devidamente contextualizada na comunidade a que a mesma pertence, para além de outros aspetos relativos ao povo representante dessa cultura/ língua como os costumes, os rituais, a história, a geografia, a gastronomia, entre outros. Se, tal como destacam Osório e Almeida (2008: 145), “o processo de ensino-aprendizagem de uma língua é um todo unificador e complexo, a fim de dotar os alunos de uma competência linguística comunicativa”, entendemos a arte como um meio eficaz ao serviço da aquisição tanto do domínio linguístico (expressões oral e escrita) como de aspetos culturais. É certo que o domínio cultural deverá ser introduzido de forma bem pensada e organizada, tendo em conta os níveis de aprendizagem do aprendente (elementar, intermédio ou avançado), já que à partida, o objetivo principal é a aquisição dos aspetos pragmáticos da língua, para que lhe seja possível desenvolver a competência oral e escrita da língua alvo, visando sempre uma cada vez maior progressão nas aprendizagens.

No que toca aos materiais utilizados para o ensino de uma língua estrangeira, é sabido que o manual é dos recursos mais utilizados. Porém, concordamos com a ideia de Osório e Almeida (*ibidem*) de que nem todos os manuais preenchem os requisitos exigidos para o desenvolvimento da competência comunicativa numa determinada LE. Além deste aspeto, entendemos que o manual não deverá ser o único recurso a utilizar na sala de aula, podendo e devendo ser complementado com muitos outros, como, por exemplo, recursos em suporte audiovisual (leitor de CD, vídeo e DVD, computador e internet, recurso a imagens em cartazes, posters, etc.), para trabalhar a competência da oralidade (exercitando a compreensão e a expressão oral) e, também, materiais elaborados pelo próprio professor (fichas informativas, jogos gramaticais e vocabulares, panfletos, esquemas, etc.), com base

nas necessidades dos discentes e dos objetivos traçados. Um outro tipo de recurso didático bastante eficaz e utilizado é o jogo. De facto, as atividades lúdicas como meio de exploração de conteúdos de uma língua estrangeira são bastante antigas. No passado, o jogo era utilizado como método empírico pelos antigos para aprenderem atividades do quotidiano, como cultivar, caçar e pescar. De facto, o jogo facilitava a assimilação e as aprendizagens, segundo Ortiz Ocaña (2005)³², que acrescenta que é só no final do século XX que é criada a Teoria do Jogo, pelo investigador K. Groos, que o define como “um adiestramiento antecipado para futuras capacidades serias.” Ocaña sugere ainda diferentes tipos de jogos, como os jogos de regras, os jogos construtivos, os de dramatização, os de criação, os de papéis, os de simulação e os jogos didáticos, estes últimos com origem nos jogos infantis. É na época Renascentista que o jogo adquire maior importância, pois os futuros profissionais da área da economia eram treinados com recurso aos jogos. Assim, surge a possibilidade de o mesmo ser aplicado com fins educativos e com perspectivas de altas taxas de sucesso, de modo que o autor frisa que o jogo:

“(…) es una actividad amena de recreación que sirve de médio para desarrollar capacidades mediante una participación activa y afectiva de los estudiantes, por lo que en este sentido el aprendizaje creativo se transforma en una experiencia feliz.” (Ocaña: S/ P)³³

Partilhamos da opinião de Ocaña quando afirma que os jogos didáticos despertam o interesse e a motivação, além de levar à tomada de decisões, criar nos alunos hábitos de trabalho de grupo e colaboração na realização de determinadas atividades. Pressupõem também a aplicação de conhecimentos previamente adquiridos e podem utilizar-se para confirmar e consolidar aprendizagens de aulas mais expositivas. Conduzem ainda à reflexão acerca de falhas cometidas já que, no fundo, constituem atividades dinâmicas, limitadas temporalmente, mas facultando trocas de conhecimentos práticos e teóricos de modo ativo e dinâmico. Assim, a progressão dos alunos é mais facilitada por que se adaptam melhor ao funcionamento das aulas de língua estrangeira, deixando de ser monótonas e somente esquemáticas. O papel do professor caracteriza-se pela criatividade e motivação e já não pela autoridade e mera exposição de conteúdos. A sua função primordial no decorrer dos jogos didáticos consiste em tornar mais evidentes as potencialidades criativas dos alunos, auxiliar no desenvolvimento do seu nível de autonomia e analisar, de forma precisa, o nível de assimilação dos conteúdos. É um mediador, mais do que um informador. Logo, o jogo didático é um método pedagógico rico e completo tanto em termos teóricos como práticos, implicando, contudo, por parte do professor, uma fase de preparação prévia, de forma que a sua implementação seja bem-sucedida. Tal como qualquer outra estratégia pedagógica, o jogo didático não deverá, porém, ser utilizado em excesso, sendo necessária uma planificação adequada, nunca desprezando os fins específicos do mesmo. Há que ter sempre em conta os

³² Consultado a 10 de dezembro de 2011 em: <http://www.monografias.com/trabajos28/didactica-ludica/didactica-ludica.shtml>

³³ *Ibidem*.

objectivos, conteúdos e métodos de ensino e o tipo de avaliação estabelecida pela organização escolar em causa.

Por seu turno, a Informática tem vindo a alcançar cada vez maior relevo no que toca ao Ensino, principalmente a partir da década de 90. Como recurso didático começou por ser utilizada como fonte de motivação e como auxiliar na promoção do sucesso educativo, tendo em conta a sua frequente utilização no meio escolar do aprendente. Baron (1994)³⁴ debruçou-se sobre a importância da informática no ensino e refere que esta introduziu uma renovação das disciplinas escolares e inclusive nas formas de ensinar e de aprender. Mangenot (1996)³⁵ é da opinião que um meio escolar informatizado ajuda no desenvolvimento da autonomia do aluno durante a realização das atividades propostas. Permite, ainda, a realização de exercícios de autocorreção (baseadas em manipulação de puzzles, exercícios de pesquisa de conteúdos lexicais, de cadeias anafóricas, sequências narrativas, ao nível da progressão temática e de conectores). Outro aspeto interessante é que o computador permite também apresentar ao aluno um texto interativo para que ele o manipule, com sugestão de diferentes tarefas de alteração desse mesmo texto, devidamente orientadas. Assim, concordamos com Mangenot (*ibidem*) quando refere que o computador facilita a comunicação entre os pares, além de fomentar um metadiscorso sobre as atividades realizadas, sem que o docente seja substituído, antes pelo contrário, com a sua ajuda e orientação planificada. Por outro lado, por toda a sua mediatização e inúmeras funcionalidades a nível do processamento de texto, o computador é ainda uma forte fonte de motivação para a realização de atividades de escrita.

Todavia, há que ter em conta que a informática não traz apenas vantagens para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. De acordo com Marton (1999)³⁶, a informatização representa um fator negativo na educação, já que permite o ensino à distância, reduzindo o nível de interação entre professor e aluno, ameaçando o tipo de educação vigente há séculos: a aula tradicional, que implica a presença de um professor e dos seus alunos num mesmo espaço, está a ser suplantada pela aula “virtual”. Desta forma, as TIC ameaçam a designada escolarização (instrução e sociabilização em simultâneo) deste tipo de aula. Neste contexto, Archambault (2002)³⁷ comenta que o recurso ao ensino à distância resultando num tipo de ensino de qualidade inferior relativamente ao ensino presencial, considerando-o, contudo, uma boa alternativa de escolarização. Tal como Mangenot (1996), o autor é da opinião de que o computador é um instrumento útil na sala de aula, pelas suas inúmeras potencialidades ao nível tanto da escrita e da leitura como da construção dos saberes e, ainda, em termos da motivação e autonomia na aprendizagem. Por outras palavras, o recurso ao computador e à internet na sala de aula contribuem para que os alunos sintam maior entusiasmo pelas tarefas propostas, desenvolvendo a sua criatividade e imaginação, evitando que se aborreçam com atividades que, por serem mais tradicionais, se

³⁴ Consultado em 13 de dezembro de 2011 em http://www.inrp.fr/Tecne/ressources/hdr_baron.pdf

³⁵ Consultado em 13 de dezembro de 2011 em http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/focal.htm

³⁶ Consultado a 13 de dezembro de 2011 em <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/27-2/Liminaire.html>

³⁷ Consultado a 13 de dezembro de 2011 em <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0210a.htm>

tornam mais desinteressantes. Trata-se de um autêntico desafio para o professor da atualidade que se pretende ser bem-sucedido. O recurso à Internet, aos CD-ROM, aos DVDs, aos fóruns e *chats* de conversação constituem fortes aliciantes para o processo da aprendizagem dos conteúdos das línguas estrangeiras que, por esse mesmo motivo, devem ser incluídos, de forma pertinente, nas planificações dos professores. Estes podem inclusive construir *sites* ou *blogues*, para partilharem com os seus alunos conteúdos, através dos quais poderão facultar-lhes atividades interativas, fichas de apoio ou apenas apoio escolar. Deste modo, todo este trabalho complementa aquele que é desenvolvido na sala de aula e o trabalho individual do aluno pela Internet permite ao professor levar a cabo um acompanhamento mais completo do seu desempenho global. O resultado é o incremento da motivação tanto dos alunos como dos professores, constatando efetivas melhorias no aproveitamento escolar dos seus discentes.

Capítulo 2

Os Manuais Escolares: Funções Epistemológicas

2.1. A Importância dos Manuais Escolares no Processo de Ensino-Aprendizagem

“Na minha vida ainda preciso de discípulos, e se os meus livros não serviram de anzol, falharam a sua intenção.

O melhor e essencial só se pode comunicar de homem para homem.”

Friedrich Nietzsche

Ao longo das últimas décadas, os manuais escolares revestiram-se de considerável importância no que ao processo de ensino-aprendizagem dizem respeito, interferindo com todos os atores educativos e sociais, nomeadamente professores, alunos, Ministério da Educação, pais, editores-autores e livrarias. Apesar de todos eles serem utilizadores dos manuais escolares, a verdade é que são os docentes que, assim que os manuais são disponibilizados nas escolas, no final de cada ano letivo, têm a árdua tarefa de procederem à sua análise minuciosa, contrapondo os seus debates e problematização dos vários itens às diretrizes curriculares emanadas pelo Ministério da Educação e verificando se aqueles correspondem ou não aos requisitos dos Programas das várias disciplinas. Apenas após esta análise haverá condições para se proceder à adoção do manual escolar *ideal*, quer dizer, o manual que sirva de ponto de partida para o sucesso das aprendizagens dos alunos e para a realização profissional do docente que lhes transmite os saberes, sejam de que área curricular for. Esta é tarefa árdua, sublinhamos, já que pesam diversos fatores, além da sua eficácia pedagógica e educativa, como, por exemplo, a qualidade e reputação da editora, a competência e credibilidade científica e pedagógica dos autores, o preço do manual, a existência de materiais complementares ao processo de ensino-aprendizagem (cadernos de atividades/ exercícios, livro do professor, materiais audiovisuais - como o CD áudio ou o DVD, entre outros - caderno de testes de avaliação, etc.). Seja por um motivo ou por outro, é consensual que o manual escolar constitui um dos principais alicerces de todo o processo de ensino-aprendizagem e assume, segundo muitos, quase o estatuto de cânone, sem o qual será praticamente impossível ao professor o exercício da sua atividade profissional.

Mas tentemos analisar mais aprofundadamente o estatuto, funções e toda a importância de que se revestem os manuais escolares, hoje em dia, e tentemos explicar as causas deste fenómeno livresco. O papel determinante que os manuais desempenham no meio

escolar deve-se principalmente à teoria de que, segundo Martins, M. e Sá C., os mesmos “fornecem elementos de leitura e descodificação do real, esclarecem objectivos de aprendizagem e transmitem valores” (p. 6)³⁸. Assim, as autoras, que se debruçaram sobre a importância do manual escolar e analisaram, em concreto, o modo como a competência da leitura é abordada e desenvolvida em manuais de Língua Portuguesa do 1º Ciclo, defendem que é “cada vez mais necessária a problematização da selecção e avaliação do manual escolar, em função de pré-requisitos pedagógica e didacticamente bem alicerçados” (p. 6)³⁹. Tal como refere Magalhães (1999: 285), o manual escolar é um dispositivo pedagógico central do processo tradicional de escolarização. O mesmo autor (2006: 8) refere-se a este importante instrumento didático do seguinte modo:

“Principal meio de informação, conhecimento e legitimação da cultura escrita e da acção escolar, o manual, não obstante a sua função didáctico-pedagógica, apresenta uma evolução em boa parte análoga à história geral do livro, no que se refere à ordenação e ao significado como veículo do saber e do conhecimento, mas ajusta-se aos circunstancialismos e às prerrogativas das políticas da educação.”⁴⁰

Vidigal (1994: 69) comunga desta ideia, segundo a qual é no manual que se refletem política e socialmente as características dominantes de uma época, no que concerne aos tipos de aprendizagem e aos tipos de saberes e de comportamentos que se deseja promover. Consequentemente, o manual afigura-se intensamente condicionado pelas transformações sociais, económicas, políticas e culturais, tanto ao nível dos tipos de saberes representados (e à forma como são veiculados), como ao nível dos valores que transmite, explícita ou implicitamente. De acordo com Choppin (1992: 18-20), os manuais escolares assumem quatro dimensões: (i) produto de consumo, dependente das políticas educativas, da evolução demográfica e da capacidade de produção e difusão de empresas; (ii) suporte de conhecimentos escolares; (iii) veículo de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura, participando no processo de socialização e de aculturação dos alunos, aos quais se dirige; (iv) instrumento pedagógico em constante mutação ao nível da sua construção e da sua aplicação, dependente das condições e dos métodos de ensino da sua atualidade.

Procedendo a uma breve análise histórica, verificamos que, segundo palavras de Castro (1995: 62), o manual passou de objeto raro, frágil, de difícil manuseamento e de utilização coletiva, a um objeto mais comum, de acesso cada vez mais fácil e de uso individual. Ao nível das suas funções, houve também alterações, quer dizer, como meio de transmissão de informação/ conhecimentos e de valores. Constatamos que, no final do século XVIII, o manual “identifica-se com a escola como método, disciplina e enciclopédia”, “uma das portas de entrada na vida e na cultura”, em que estão compiladas todas as matérias

³⁸ Consultado a 20 de janeiro de 2012 em http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_criançasLeitura_a.pdf

³⁹ *Ibidem*.

⁴⁰ Consultado a 26 de janeiro de 2012 em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/01-Justino.pdf>

inerentes ao conhecimento e permitindo a sua consulta ao longo de toda a vida (Magalhães, 1999: 285).

Aquando do surgimento da Escola Nova (século XIX) que valorizava uma pedagogia mais ativa, o manual deixa de ser visto como uma espécie de enciclopédia e antes se afigura como “uma abertura de caminhos, com vista à remissão para outras leituras e outras fontes de informação e formação” (Magalhães, 1999: 285).

O regime político de ditadura que caracterizou a primeira metade do século XX, em Portugal, imprimiu à escola, com a qual se articulou, um novo estatuto, ou seja, o manual passou a ser estruturado de acordo com determinados princípios e valores, controlados pelo estado, que entretanto decretou o regime do “livro único”, de acordo com o qual “O manual ordenava e permitia a interiorização de uma visão do mundo. O manual escolar antropologizava o leitor/ aluno” (*ibidem*). Segundo Informação disponibilizada no sítio de internet da Secretaria-Geral do Ministério da Educação,

“A entrada em vigor do regime do “livro único” no Estado Novo, a partir de 1935, teve repercussões nos programas escolares e na estrutura dos métodos de ensino, ideologicamente desprovidos de ligação personalizada com o aluno. O regime do “livro único” reflecte a presença da austeridade e de uma concomitante desvalorização do espírito crítico no ensino e nos processos de aprendizagem.” (S/ P)
41

Neste contexto, para Magalhães (1999:286), o manual “constitui-se como uma antropologia, uma visão total e organizada sobre o mundo”. De certo modo, esta visão sobre o manual perpassa o discurso de tomada de posse de Carneiro Pacheco (1936), nomeadamente no passo em que se refere ao manual escolar:

“ (...) vem, depois, o livro... outra tragédia! Como de cada cabeça, cada sentença, há uma multiplicidade de formas para a mesma matéria e para o mesmo grau, determinando no espírito do estudante a confusão. (...) o Estado Novo nunca pode adoptar senão um conceito de verdade histórica. Estas minhas palavras envolvem um aviso aos interessados, para que não se lancem em edições imprudentes.” (Pacheco, 1936, citado por Matos, 2000, citado por Pinto)⁴²

Todavia, o *terminus* do período ditatorial assinala, também, de modo permanente, o final do livro único. A partir desta altura, e até esta parte, a “democratização” do ensino vai-se tornando mais sólida e reflete-se, naturalmente, nos manuais, que se multiplicam com as alterações políticas e sociais. Tornou-se, então, “um objeto comum, de acesso progressivamente mais fácil, e de utilização individual” (Castro, 1995: 62).

Lado a lado, surgem importantes avanços técnicos e tecnológicos que viabilizam o acesso a novas fontes de informação que, porém, não vieram retirar ao manual escolar o

⁴¹ Consultado em <http://www.sg.min-edu.pt/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/seomara-costa-primo-vida-e-obra/apresentacao/>, a 31 de janeiro de 2012.

⁴² Consultado em “Estatuto e Funções do Manual Escolar de Língua Portuguesa”, de Mariana Oliveira Pinto, em <http://www.ipv.pt/millennium/millennium28/14.pdf>, a 01 de fevereiro de 2012.

estatuto de suporte de ensino, por excelência, ou “de suporte de aprendizagem mais difundido” (Gérard e Roegiers, 1998: 15). Esta importância e centralidade atribuídas ao manual escolar poderão estar relacionadas com o facto de o mesmo se constituir como recurso assegurado e estruturado de conhecimentos e práticas pedagógicas, facilitando, de modo mais organizado e sistematizado, o acesso ao conhecimento que se pretende transmitir. Esta é a opinião de diversos autores, como, por exemplo, Huot: “il faut des livres scolaires. En tant qu’instruments d’accès à des savoirs organisés, ou des savoir-faires particuliers, dont l’appropriation progressive commande la réussite scolaire et l’insertion sócio-économique” (1989: 180). A autora salienta ainda que o manual permite-nos amenizar as desigualdades sociais, tendo em conta que, frequentemente, o acesso à informação e ao conhecimento é limitado pelo estatuto social, económico e cultural dos alunos. Outro aspeto bastante relevante no que toca às funções do manual escolar é o facto de com ele se atribuir à família um papel mais preponderante na educação e um maior envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos. Na verdade, o manual poderá viabilizar uma ligação mais estreita com a escola, pois será através dele que os pais poderão acompanhar e auscultar as aprendizagens dos filhos, bem como até o próprio método de ensino do professor: “le manuel assure le lien entre l’école et la famille... Sans les manuels, que connaîtraient les parents de ce que leurs enfants font en classe? Et comme pourraient-ils les aider?...” (Choppin, 1991: 123).

É notório, ao longo dos tempos, que o manual é um objeto de referência no qual estão listados os conteúdos (o que pode ser ensinado nas aulas), a forma como estes podem ser transmitidos e adquiridos (pedagogia) e, acima de tudo, é o meio “autorizado de transmitir saber legítimo aos alunos” (Dendrinós, 1997: 225). Todavia, Swan (1992) avisa que tal poderá constituir um perigo para os professores, no sentido em que os mesmos, quando norteados quase única e exclusivamente pelos manuais escolares, vão-se desresponsabilizando das suas funções de docentes, confiando apenas nos conteúdos e sugestões de ensino que encontram nos manuais que adotaram, e que, na verdade, são da autoria de terceiros. Hutchinson e Torres corroboram esta posição:

“The danger with ready-made textbooks is that they can seem to absolve teachers of responsibility. Instead of participating in the day-to-day decisions that have to be made about what to teach and how to teach it, it is easy to just sit back and operate the system, secure in the belief that the wise and virtuous people who produced the textbook knew what was good for us. Unfortunately this is rarely the case.” (1994: 315)⁴³

Em Portugal, segundo a *Lei de Bases do Sistema Educativo* (artigo 41º-2)⁴⁴, ao manual é conferido o estatuto de “recurso educativo privilegiado”, legitimando a visão exposta anteriormente. Por outro lado, nos documentos que regulamentam o manual, são-lhe

⁴³ In “The textbook as agent of change”, In *ELT Journal*. V. 4/ 8. Consultado em <http://203.72.145.166/ELT/files/48-4-3.pdf>, a 3 de fevereiro de 2012.

⁴⁴ Consultado em “Estatuto e Funções do Manual Escolar de Língua Portuguesa”, de Mariana Oliveira Pinto, em <http://www.ipv.pt/millennium/millennium28/14.pdf>, a 01 de fevereiro de 2012.

atribuídas determinadas funções que “visam contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição dos conhecimentos propostos nos programas em vigor” (Circular 14/ 97)⁴⁵. Na circular número 7/2000 do DEB, é associado à formação cívica e democrática dos alunos: “o manual escolar (...) contribui também, através de valores que explícita ou implicitamente veicula, para a formação cívica e democrática dos alunos”. De igual modo, é salientada a sua preponderância no que toca à aquisição de conhecimentos, atitudes e hábitos de trabalho: “(...) enquanto auxiliar do processo de ensino e de aprendizagem, o manual escolar visa contribuir para a aquisição de conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades, atitudes e hábitos de estudo.”⁴⁶ Na perspectiva de Castro (1995: 87), o manual encerra em si inúmeras funções e um estatuto deveras importante, no sentido em que “estabelece ‘verdades’ e (...) espera que sejam aceites como tais pela generalidade dos sujeitos aquisidores”, daí que seja considerado pelo autor como um texto normativizador e normalizador.

É por estabelecer estas “verdades” que, não raras vezes, muitos docentes não chegam a questionar os manuais por si adotados e antes os consideram como instrumentos basilares e prioritários no que toca à estruturação das suas aulas e inclusive de toda a sua disciplina, ditando ainda o tipo de metodologia a seguir. Um exemplo que ilustre esta afirmação é o facto de muitos docentes procederem à planificação das suas aulas com base não nos programas oficiais, mas sim nos manuais escolares. São, pois, estes que estruturam as aulas e não os programas e são diversos os autores que sustentam este ponto de vista:

“(...)se estima que los libros de texto llegan a condicionar de manera importante el tipo de enseñanza que se realiza, ya que muchos enseñantes lo utilizan de manera cerrada, sometiéndose al curriculum específico que se refleja en él, tanto en lo que se refiere a los contenidos de aprendizaje como a la manera de enseñarlos” (Aran, 1996: 35).

Para além desta “vantagem” em apresentar os conteúdos e até algumas sugestões metodológicas para as práticas letivas dos professores, existe outro fator que tem contribuído para o fortalecimento do estatuto do manual de suporte das aprendizagens dos alunos e de “guia” da atividade docente, permitindo o acesso à organização e estruturação do próprio conhecimento que se veicula. Esse fator é o já anteriormente mencionado conjunto de materiais auxiliares com que se fazem acompanhar e que muitos professores procuram incessantemente, já que os mesmos afiguram-se, na sua ótica, como instrumentos fortemente facilitadores das suas tarefas. Após minuciosamente analisados, esses textos auxiliares existem como que partindo do pressuposto de que o professor, não detendo todo o conhecimento necessário para ensinar determinado conteúdo programático, necessita encarecidamente deste tipo de ajuda fornecido pelos livros “acompanhantes” do manual escolar adotado (como por exemplo, biografias de autores, informação sobre contextos

⁴⁵ *Ibidem.*

⁴⁶ *Ibidem.*

literários, soluções para a realização de exercícios de leitura ou funcionamento da língua, entre outros), sobre a qual Castro critica:

“(...) o que a este nível surpreende o leitor avisado é a banalidade de todo este conhecimento que se considera útil disponibilizar para o professor; que assim aparece representado como estando destituído daquilo que constitui conhecimento especializado básico. (...) O que se prefigura, assim, são sujeitos com conhecimentos básico do mundo, como incapazes de aceder a formas de o expandir. Por outro lado, o que assim também se revela é o reducionismo das concepções do que vale como leitura de textos ou como conhecimento sobre a língua. (...) “O que mais uma vez surpreende é a trivialidade da informação fornecida. E, ao mesmo tempo, o facto de por esta forma se hipotetizarem como inacessíveis (ou dispensáveis, tanto faz) para os professores obras de referência e textos críticos que deveriam constituir instrumentos básicos de trabalho” (*ibidem*: 193-194).

A consequência lamentável é uma representação pobre do professor na perspetiva do aluno, dos seus pais, da escola e até do próprio professor, que se rende a este facilitismo e não reconhece o valor das suas próprias capacidades. Assim, somos da opinião de Castro, quando demonstra, através da análise de uma “manual integrado”, que o professor não pode única e exclusivamente fazer depender a sua prática letiva do manual escolar adotado na sua escola para a sua disciplina, sob pena de se poder imaginar que as suas próprias funções se tornaram tão banais e medíocres que ele próprio poderia ser substituído pelo manual. O autor adverte que é necessário “submeter a escrutínio sistemático textos desta natureza. Como condição para que os professores não sejam, de facto, exterminados” (*ibidem*: 195). O manual escolar assume, pois, um estatuto de suporte de ensino das práticas letivas por excelência, limitando diversos fatores, como os conteúdos e os meios de os transmitir. Reiteramos, portanto, a opinião de Osório e Almeida (2008), segundo a qual, especialmente no que toca ao ensino de uma língua, seja materna, estrangeira ou segunda, nem todos os manuais são auto-suficientes para o desenvolvimento da competência comunicativa, de modo a alcançar os objetivos letivos propostos.

Porém, retomando a história do manual, verificamos que existe uma constante associada a si: o facto de ser recetáculo de todo o discurso pedagógico oficial. Em jeito de exemplificação, basta fazermos uma breve retrospectiva até à década de oitenta, do século passado, segundo a qual poderemos constatar que as polémicas reformas educativas dos currículos do Ensino Básico e Secundário deste período se refletiram, como é natural, nos manuais escolares. As referidas reformas acarretaram uma enorme polémica e foram alvos de grandes debates junto da comunicação social e dos sindicatos de professores, já que propunham uma crescente desvalorização dos textos literários, em detrimento dos textos utilitários, para além de novas terminologias conteudísticas questionáveis, por constituírem graves incorreções científicas. O resultado foi uma renovação não só dos ideais educacionais, concretamente ao nível da disciplina de Português do Ensino Secundário (cujos novos programas foram implementados no ano letivo 2003/2004), mas também o seu reflexo e tentativa de transmissão dos mesmos em novos manuais desta disciplina. Apesar de tudo, os manuais e todos os documentos oficiais produzidos neste período, “...foram acolhendo novos

modos de entender os objetivos, o âmbito e as formas de operacionalização das disciplinas escolares da Área do Português.” (Castro, 2005: S /P) ⁴⁷

De acordo com Basil Bernstein (1900), por discurso pedagógico entende-se um discurso em constante recontextualização, se pensarmos que, dependendo do “discurso regulador do estado”, o mesmo é “deslocado da sua ordem reguladora original e recolocado numa nova ordem” (a do estado). Assim, “o aparelho pedagógico é assim a pré-condição para a reprodução da cultura e para a produção de modalidades de cultura” (Bernstein, citado por Domingos: 1986: 299). Por outras palavras, o discurso pedagógico oficial é criado pelo estado que, por sua vez, o transforma numa “(...)estrutura legitimadora e reprodutora das categorias, das relações e das práticas dominantes.” (*ibidem*) O discurso pedagógico procura, ainda, “posicionar os sujeitos (alunos e professores) em referência a um conjunto legítimo de significados e de relações sociais”, quer dizer, “ao conhecimento educacional”, bem como “às práticas específicas reguladoras da transmissão - aquisição dos significados legítimos e da constituição da ordem, relação e identidade” (Castro, 2005)⁴⁸.

Decorrendo do que tem vindo a ser exposto, verificamos que, nos textos programáticos, se podem observar as linhas orientadoras do Estado, inclusive as suas tendências políticas, ou tudo “(...) acerca daquilo que a educação formal deve ser (...)”, linhas essas que parecem ter “expressão ao nível das metas que são definidas para as ações pedagógicas e dos conteúdos que são lecionados (...) e também ao nível das metodologias propostas e das modalidades e dispositivos de avaliação sugeridos.”⁴⁹ É, pois, natural que possamos afirmar que os textos legais, concretamente os textos programáticos e os manuais escolares, norteiem toda a prática pedagógica, ao discriminarem conteúdos, sugerirem metodologias, materiais e outras estratégias que auxiliem a forma de os transmitir. Por exemplo, no caso da disciplina de Português, é o respetivo manual que faculta uma listagem dos livros propostos pelos programas curriculares para o desenvolvimento da atividade do contrato de leitura (Castro: 1995: 79-80). Referimos que os manuais escolares acompanham os tempos e todas as alterações de mentalidades e de política, com reflexo nos programas curriculares e é importante acrescentar que tal facto facilitou a atribuição, aos mesmos, de um estatuto próprio, pela própria *Lei de Bases do Sistema Educativo*, uma vez que, segundo o artigo 41-2, o manual é tido como um “recurso educativo privilegiado”. No Decreto-Lei nº 369/90 - Anexo A (DR), é reiterada a relevância do estatuto do manual escolar, que se constitui como

“ (...) o instrumento de trabalho, impresso, estruturado e dirigido ao aluno, que visa contribuir para o desenvolvimento de capacidades, para a mudança de atitudes e para a aquisição de conhecimentos propostos nos programas em vigor, apresentando a informação básica correspondendo às rubricas programáticas, podendo ainda conter

⁴⁷ In “Não são as velhas respostas que servirão para responder a problemas novos”. Entrevista à “Página”. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=150&doc=11141&mid=2>, acedido a 4 de fevereiro de 2012.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ *Ibidem*.

elementos para o desenvolvimento de actividades de aplicação e avaliação da aprendizagem efectuada.” (DR, 1990: 4836)⁵⁰

Segundo Castro (1999: 191), muito embora o manual seja dirigido ao aluno, o facto é que o seu principal destinatário é o professor, porquanto ele “é quem decidirá sobre a sua adoção ou não; aliás, este destinatário emerge frequentemente em notas de abertura que precisamente o seleccionam como leitor primeiro”. É, pois, desta forma, que o manual é tido por muitos como o detentor de todas as verdades inquestionáveis no que toca às práticas letivas de uma determinada disciplina, levando os professores, aquando da fase de planificação, a regularem-se quase única e exclusivamente pelos manuais que constituem fortes mediadores entre os programas (que não chegam a ser consultados) e a prática docente e reguladores credíveis da estruturação das próprias aulas.

Assim sendo, não obstante as constatações anteriores, salientamos a relevância da concordância entre manuais e programas, quer ao nível da listagem, ordem e apresentação dos conteúdos programáticos seleccionados para transmissão nas aulas, quer no que respeita à forma como é suposto que sejam transmitidos pelos docentes e apreendidos pelos alunos. Contudo, nem sempre tal sucede, pois os manuais funcionam, como afirma Castro, no contexto do nosso país (e noutros) como “(...) um instrumento muito poderoso de regulação das práticas profissionais, e dão, muitas vezes, expressão a orientações divergentes daquelas que se encontram nos programas, nomeadamente no domínio da leitura” (S/ P)⁵¹.

Na verdade, somos da opinião de Ferraz, quando explica que, em muitos casos, o manual escolar não passa de uma mera compilação de ideias e convicções pessoais que, através do ensino e da aprendizagem, procura credibilidade e lucro:

“(...) um manual não é uma cópia do programa (e nunca o poderá substituir), mas reflecte a apropriação que o autor ou os autores tenham feito dele, e traduzem-se nos conteúdos privilegiados, nas indicações metodológicas, na importância dada às actividades, aos suportes científicos, culturais, no respeito pelos objectivos definidos em relação às finalidades do sistema educativo. É a apresentação de um projecto pessoal ao serviço do ensino e da aprendizagem.” (Ferraz, 1997: 17, citado por Pinto⁵²).

Considerando esta perspectiva, se tivermos em mente que, de facto, os manuais são apenas “projetos pessoais” que apresentam os conteúdos programáticos de diferentes formas, bem como inúmeras formas de os transmitir, que inevitavelmente conduzirão a aprendizagens distintas dos mesmos conteúdos (causando efeitos negativos nos próprios resultados de testes e exames), concluímos logicamente que existem manuais escolares em tão grande quantidade que é impreterível ao professor a análise atenta e minuciosa de todos os exemplares disponíveis no mercado, de forma a adotar aquele que corresponda às verdadeiras exigências

⁵⁰ Consultado em [http://www.dgcc.pt/anexos/decreto-lei%20369-90%20\(542%20KB\).pdf.pdf](http://www.dgcc.pt/anexos/decreto-lei%20369-90%20(542%20KB).pdf.pdf) a 5 de fevereiro de 2012.

⁵¹ Consultado a 3 de fevereiro, em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=150&doc=11141&mid=2> (“Não são as velhas respostas que servirão para responder a problemas novos” - entrevista à “Página”).

⁵² Consultado em “Estatuto e Funções do Manual Escolar de Língua Portuguesa”, de Mariana Oliveira Pinto, em <http://www.ipv.pt/millennium/millennium28/14.pdf>, a 1 de fevereiro de 2012.

dos programas oficiais que, por sua vez, estará ao serviço das necessidades e expectativas da sociedade envolvente, concretamente das escolas e dos alunos que se pretendem preparar para a sua vida futura. Neste contexto, são pertinentes as palavras de Castro:

“O currículo, é sabido, resulta sempre de operações de selecção de cultura; numa dada sincronia, e de entre o conhecimento disponível, são realizadas escolhas; e nestas escolhas os manuais escolares têm uma importância fundamental na conformação das formas e dos conteúdos do *conhecimento pedagógico*. Assim sendo, os manuais escolares podem ser descritos em função de conhecimentos que comportam e dos princípios que subordinaram as inclusões e exclusões que realizaram.” (1999: 189).

Podemos indiciar, neste ponto, a premência, por parte do Estado, em criar situações em que se propicie a análise, a reflexão a crítica, a discussão construtiva no que concerne a todas estas questões de suprema importância para a prática letiva, bem como denunciar a ausência de ações de formação satisfatórias em número e qualidade na área dos manuais escolares, que munam os professores de informação indispensável e os dotem das competências certas no sentido de poderem proceder, de forma segura e eficaz, à adoção dos melhores manuais para as suas disciplinas, para que não caiam no erro de apostar em meros “projetos pessoais” que não vão ao encontro dos ideais oficiais, mas sim dos seus próprios autores. Há, pois, que considerar o seguinte ponto de vista de Justino Magalhães:

“No quadro da cultura escolar, as actividades (...) são mediatizadas pelo professor, pelo grupo de alunos, são objectivadas em consonância com os fins e as funções da escola e da escolarização (...). Entre o texto e a criança está o professor; entre o professor e o texto está o programa. (2006: 11)

Quer dizer que a leitura que o manual propõe deve ser orientada de acordo com os seus fins, ou seja, os alunos devem receber indicações claras e objetivas quanto à postura que devem assumir. Desta forma, “O manual escolar é pró-ativo, disciplinando o ato de ler.” Assim, devemos “(...)reequacionar a forma como os textos estão na escola, mais até do que a questão dos textos que estão na escola.” (*ibidem*: 12) Castro defende, assim, uma atitude crítica por parte da escola e dos professores face a estas questões:

“(...) não nos podemos esquecer que vivemos hoje num mundo em transformação, também do ponto de vista das práticas e das exigências de literacia. A obrigação da escola é a de pelo menos, tentar responder a tais transformações, na certeza de que não são as velhas respostas que servirão para responder a problemas novos.”⁵³

Em síntese, é possível afirmar que a utilização dos manuais escolares no ensino das línguas (e de qualquer disciplina) comporta vantagens e desvantagens. Assim, dependendo dos contextos em que se recorre aos mesmos, podemos listar as seguintes vantagens, segundo

⁵³ Consultado em “Não são as velhas respostas que servirão para responder a problemas novos” - entrevista da “Página”, em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=150&doc=11141&mid=2>, a 4 de fevereiro.

Richards⁵⁴: (i) constituem documentos estruturados de acordo com o programa vigente, necessário para nortear todo o processo de ensino-aprendizagem da disciplina; (ii) ajudam a standardizar o ensino, garantindo que a alunos de um mesmo nível sejam transmitidos os mesmos conteúdos, com o mesmo grau de exigência e dificuldade, previamente planejados e aprovados; (iii) incluem informação selecionada e apresentada por peritos, o que confere credibilidade e qualidade aos manuais; (iv) englobam materiais diversificados de exploração dos vários conteúdos programáticos e que podem ser apropriados de modo conveniente pelo professor para lecionar os mesmos (CDs, Vídeos, livros de atividades, livros do professor, etc.); (v) são eficientes, pois ajudam o professor a poupar tempo e esforço, que aproveitarão para ensinar melhor e já não tanto para a pesquisa e produção dos seus próprios materiais; (vi) no caso do ensino das línguas estrangeiras, os manuais podem constituir verdadeiras fontes de *input* linguístico, se o docente não for suficientemente experiente para produzir materiais da sua autoria ou se a língua em questão não for a sua primeira língua; (vii) os manuais beneficiam os docentes, já que ajudam a enriquecer a sua formação pedagógica e científica, especialmente se não for ainda muito experiente; (viii) os manuais são, visualmente, mais atrativos, podendo ajudar a motivar os alunos para a aprendizagem.

Porém, de acordo com o mesmo autor, existem, também, desvantagens no uso dos manuais escolares, tais como: (i) os conteúdos poderão não ter um suporte científico fidedigno, apresentando, em alguns casos, informação errada ou dúbia; (ii) os manuais podem distorcer os conteúdos programáticos, não apresentando, por vezes, os assuntos de forma real, ou apresentando pontos de vista demasiado idealizados do mundo, especificamente relacionados com questões mais controversas, que, em muitos casos, até são evitadas e omitidas dos manuais, ou então apresentadas de forma subjetiva e distorcida, indo ao encontro de ideais muito concretos; (iii) os manuais poderão não refletir as necessidades dos alunos (os manuais, destinados a mercados globais, podem não respeitar as necessidades dos alunos que são diferentes uns dos outros na mesma escola, de cidade para cidade e de região para região); (iv) os manuais podem reduzir a imagem dos professores, caso optem pelos mesmos como o seu meio primordial de ensino, correndo o risco de serem vistos como meros técnicos, cuja função principal é apresentar materiais e conteúdos organizados por terceiros; (v) os manuais escolares são dispendiosos, representando, no início de cada ano letivo, uma espécie de fardo nos orçamentos familiares⁵⁵. Tanto as vantagens como as limitações do uso dos manuais escolares deverão ser tidas em conta aquando da sua análise e antes de se proceder à escolha do manual a adotar. E, se porventura, o manual escolhido não corresponder às expectativas iniciais e às reais necessidades quer dos alunos quer dos professores, tendo em conta as diretrizes do programa, deverão ser tomadas as necessárias providências para que não haja consequências indesejadas relativamente ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, por exemplo, os professores poderão selecionar outros materiais

⁵⁴ Consultado em “The Role of Textbooks in a Language Program”, em <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks.pdf>, a 2 de março de 2012.

⁵⁵ *Ibidem*.

a partir de outros manuais ou até mesmo a partir de sítios de Internet de interesse educativo ou outros. Efetivamente, a Internet tem vindo a ganhar bastante relevo nas escolas de hoje em dia, podendo inclusive vir a suplantar o papel central e tradicional que o manual escolar adquiriu ao longo de décadas e até séculos.

2.2. A Tecnologia Educativa e as TIC Aplicadas ao Ensino e ao Uso dos Manuais Escolares no século XXI

“Todas as crianças que têm em casa um computador e uma forte cultura de aprendizagem são agentes de mudança na escola.”

(Papert: 1997⁵⁶)

Assim como se tem associado ao longo dos tempos os termos ensino e educação, como sendo “duas faces de uma mesma moeda”, pois quem ensina - o professor - espera desenvolver aprendizagens em quem aprende - os alunos -, de igual modo tem sido possível encontrar uma correlação entre os termos tecnologia e educação que, em conjunto, se relacionam com a ideia de melhoria nos processos de ensino-aprendizagem (Miranda: 2007⁵⁷).

Num mundo globalizado como o atual, a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) enquadra-se perfeitamente na visão da escola de hoje em dia, já que em muito têm facilitado na organização e planificação das atividades letivas e ainda porque, efetivamente, podem rentabilizar realmente as aprendizagens. Muito se tem falado da Internet e do computador como instrumentos fundamentais de ensino de diferentes áreas do saber. Tal deve-se às diversas transformações económicas e sociais a que temos assistido nas últimas décadas que alteraram significativamente os hábitos da população e, mais concretamente, os hábitos dos alunos das nossas escolas. Por este motivo, surge o termo “Tecnologia Educativa” e o pressuposto de que urge dotar a Educação das condições necessárias para responder aos novos desafios da sociedade, que vai mudando ao ritmo dos desenvolvimentos da tecnologia.

A “Tecnologia Educativa” constitui um domínio da educação que conta já com alguma história no mundo anglo-saxónico, já que teve início na década de 40 do século XX, tendo sido desenvolvido com maior profundidade por Skinner, na década seguinte, através do ensino programado. Relaciona-se com todos os processos de conceção, desenvolvimento e avaliação da aprendizagem e não apenas com os recursos tecnológicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Para Thompson, Simonson & Hargrave (1996: 2), “Educational Technology” e “Instructional Technology” são sinónimos, referindo-se “à teoria e prática do planeamento, desenvolvimento, utilização, gestão e avaliação dos processos e recursos da aprendizagem”. Neste contexto, esta definição relaciona-se com o domínio da Tecnologia Educativa que, por

⁵⁶ Consultado em “A importância das TIC no Processo de Desenvolvimento Curricular”, em <http://elisacarvalho.no.sapo.pt/pdf/importancia%20TIC.pdf>, a 3 de março de 2012.

⁵⁷ Consultado em “Limites e Possibilidades das TIC na Educação”, de Guilhermina Miranda, in “Sísifo” (Revista de Ciências da Educação), em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT03.pdf>, a 6 de março de 2012.

sua vez, pressupõe três subdomínios que influenciam o aluno e determinam a sua aprendizagem: as funções de gestão educacional, as funções de desenvolvimento educacional e os próprios recursos de aprendizagem. Apercebemo-nos, portanto, que a Tecnologia Educativa valoriza a instrução e é influenciada por teorias do âmbito da psicologia da aprendizagem, concretamente pelas teorias comportamentalistas e cognitivistas e, mais recentemente, por teorias construtivistas⁵⁸. Quando se explora o campo da Tecnologia Educativa, tal é feito por interesse não só nos recursos e avanços técnicos, mas também pelos processos que permitem melhorias na aprendizagem, que podem incluir o computador e a Internet. A função educativa destes recursos pode ser entendida como um subdomínio da Tecnologia Educativa⁵⁹. No que concerne ao termo Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), verificamos que o mesmo se refere à junção entre a tecnologia computacional (informática) e a tecnologia das telecomunicações. As TICs têm na Internet e, mais particularmente, na *World Wide Web*, a sua mais forte expressão.

Importa, neste ponto, explicitar a noção de “Literacia Informática”. Segundo Tsai & Tsai (2003: 48), citando McInerney, McInerney & Marsh; Soloway, Turk & Wilay, esta pode ser entendida como “o conjunto de conhecimentos, competências e atitudes em relação aos computadores que levam alguém a lidar com confiança com a tecnologia computacional na sua vida diária”. Nesta definição, destacam-se os seguintes termos: (i) conhecimentos e competências sobre a tecnologia computacional; (ii) atitudes positivas face a esta tecnologia; (iii) confiança plena no uso dos computadores. Mediante tais requisitos da Literacia Informática, consideramos de extrema importância que os professores e os alunos, membros de uma sociedade cada vez mais competitiva e tecnológica, sejam devidamente apoiados através da formação necessária, de modo a que iniciem o quanto antes, ou melhorem as suas competências e conhecimentos nesta área, desenvolvendo atitudes positivas e favoráveis à utilização do computador, da Internet e, mais recentemente, do Quadro Interativo, diminuindo a insegurança e incrementando a confiança no seu manuseamento, reconhecendo, pois, que o uso das Tecnologias da Informação e da Educação (TIC) no ensino-aprendizagem das diversas áreas do saber, no geral, e das línguas, em particular, se tornou parte fundamental de qualquer prática letiva.

Um outro aspeto igualmente importante e que importa salientar é que para que este objetivo seja mais eficazmente atingido, dever-se-á cultivar uma Educação Tecnológica nas escolas, que ajudarão alunos e professores a refletir e a compreender os avanços das novas tecnologias e que os apoiarão na aquisição de novas competências para aplicação de novas técnicas para um domínio rápido e eficaz de novos aparelhos e tecnologias. Entenda-se que a Educação Tecnológica pressupõe um “saber usar” e que não se trata de “uma disciplina técnica”, mas sim de “um ramo das humanidades”. Ensina-se aos alunos a história das diferentes tecnologias e dos seus criadores, os seus “efeitos económicos, sociais e

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ *Ibidem*.

psicológicos e ainda de como elas refizeram o mundo e continuam a refazê-lo”⁶⁰. Importa também mostrar aos alunos que as TICs “criam novos mundos, para o bem e para o mal” (Postman, 2002: 219).

Face ao exposto, é necessária uma postura de adaptação por parte dos docentes, já que ensinar uma língua (ou qualquer outra disciplina) recorrendo às TICs implica uma prática previamente pensada, através da qual os alunos consigam aceder de diversas formas aos conteúdos que se pretendem transmitir, consolidando aprendizagens que culminem posteriormente em novas formas de aprendizagem. Esta adaptação implica uma mudança de perfil profissional e de atitudes face ao ensino, bem como uma importante e contínua atualização de conhecimentos. Na verdade, é nas TICs que os professores mais têm investido em termos de formação inicial e contínua, com resultados favoráveis em termos práticos. É fundamental, pois, avaliar também o papel do professor e do manual escolar neste novo paradigma emergente, que constitui a Sociedade da Informação e do Conhecimento. O objetivo geral neste subcapítulo é compreender a relação que tem vindo a estabelecer-se entre o ensino das línguas e a aprendizagem mediada pelo computador, bem como concluir que conceitos como aprendizagem, informação e conhecimento tornam-se indispensáveis nas nossas escolas, que deverão educar para a cidadania por meio da edificação de uma sociedade democrática, com o auxílio do professor. Este deverá, assim, adotar uma pedagogia ativa e dinâmica, continuamente centrada no aluno, de forma a desenvolver nele uma consciência ativa e crítica. Segundo Favoretto, “a informática deve ser vista como um instrumento de interação com o educando, uma vez que o conhecimento não é transmitido, mas sim construído progressivamente por meio de ações que, segundo Piaget, são interiorizadas e se transformam” (S/ P) ⁶¹. É, pois, importante perceber que a “aprendizagem é um processo (re) construtivo, cumulativo, auto-regulado, intencional e também situado e colaborativo”⁶² e, se a aprendizagem é um processo “(re)construtivo”, significa que os alunos vão construindo aprendizagens sobre novos conhecimentos, com base em estruturas e ideias anteriormente adquiridas sobre o conteúdo em estudo e, portanto, os mesmos terão de se encontrar cognitivamente e afetivamente envolvidos no processo de aprendizagem das novas estruturas/ideias. Para se conseguir uma aprendizagem eficaz, é necessário empenho e esforço por parte dos alunos e, como é lógico, a motivação e o interesse despoletam a sua capacidade de trabalho. Cabe aos professores a criação de novos problemas e situações, com o recurso às “tecnologias da motivação”, e elevar os alunos para níveis superiores de aprendizagem e aquisição de conhecimentos.

Neste sentido, reiteramos que, na sociedade da informação, urge haver condições de acesso à informação e, por isso, é imprescindível que o professor saiba informar-se e

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ Referência, de R. G. Miranda e J. P. Camossa, ao artigo “A informática no processo educativo”, de João Francisco Favoretto, em “Uso da Informática como Recurso Pedagógico”, disponível em <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/vozdoProfessor/USO-DA-INFORMATICA-COMO-RECURSO-PEDAGOGICO.pdf>, consultado a 5 de março de 2012.

⁶² Guilhermina Miranda, em “Limites e Possibilidades das TIC na Educação”, consultado em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT03.pdf>, a 6 de março de 2012

entender os mecanismos de produção e de difusão da informação, o que exige uma formação específica, a que Borderie (1997) refere que se passou a designar de “Educação para os Media”⁶³.

Segundo alguns teorizadores sobre este assunto (Warschauer (1996), Leffa (2006) e Chapelle (2003)⁶⁴, o computador tem vindo a assumir cada vez mais relevo no espaço sala de aula. Porém, concordamos quando afirmam que o mesmo não deve ser usado como um simples instrumento, mas sim como algo essencial ao professor, que o deverá entender como um elemento preponderante no processo de ensino-aprendizagem. Nesta linha de pensamento, os autores acima mencionados propõem o conjunto “tecnologia-educação”, nomeadamente para o ensino das línguas. Mau grado os benefícios que as TICs têm trazido ao ensino das línguas, a implementação das mesmas nas escolas é, ainda em alguns casos significativos, condicionada pela aversão à mudança⁶⁵, pressentida quer por professores quer pelas escolas que, no primeiro caso, se encontram no sistema de ensino há muitos anos e carecem de motivação ou interesse em mudar as suas práticas letivas, recorrendo continuamente ao método tradicional ou, no segundo caso, por dificuldades por parte dos órgãos de gestão em organizar e colocar em prática ações pedagógicas inovadoras e que, assim, vão resistindo às alterações e exigências da sociedade. Valente (1996: 129)⁶⁶ explica o que sucede nestes casos:

“A educação escolar e o professor que a ministrar não tem, no geral, um referencial de mundo que se compatibiliza com a realidade circundante e com os seus possíveis avanços. O espaço educacional parece imune, preservado desses avanços, mantendo o velho, pela indiferença às mudanças do meio”.

Nestes casos, Papert (1997), citado por Elisa Carvalho, explica que “A Escola mantém-se, nos seus aspetos essenciais, muito semelhante ao que sempre foi, e as mudanças entretanto verificadas (quer para o melhor, quer para o pior) não podem ser atribuídas à tecnologia”(página 6)⁶⁷. Por outras palavras, as novas tecnologias são, nos dias de hoje, importantes utensílios educativos, porém, o modo como são aplicadas nas escolas, ainda segue trâmites muito tradicionais ou conservadores ou, então, verifica-se que se encontram em demasiada consonância com os programas, manuais e currículos.

Fazendo uma breve retrospectiva histórica, verificamos que, em Portugal, na década de 70, enquanto a principal preocupação no ensino era ensinar a ler e a escrever, na Alemanha, a prioridade era o domínio dos novos meios e técnicas da informática. No nosso país, a introdução das TICs surge na década de 80, com o projeto MINERVA, contudo, nesta

⁶³ Consultado em “A importância das TIC no Processo de Desenvolvimento Curricular”, em <http://elisacarvalho.no.sapo.pt/pdf/importancia%20TIC.pdf>, a 3 de março de 2012.

⁶⁴ Citados por Tássia F. Santos, Zelina Beato e Rodrigo Aragão em “As TIC e o Ensino de Línguas”, disponível em <http://www.uesc.br/eventos/sepexle/anais/10.pdf>, consultado a 6 de março de 2012.

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ *Ibidem*.

⁶⁷ Consultado em em “A importância das TIC no Processo de Desenvolvimento Curricular”, em <http://elisacarvalho.no.sapo.pt/pdf/importancia%20TIC.pdf>, a 3 de março de 2012.

altura, apesar dos esforços de se introduzirem as novas tecnologias nas escolas, a referida resistência à mudança e a pouca formação e conseqüente fraco domínio das TICs conduziram a resultados insatisfatórios. Hoje em dia, a situação é, já, outra. Por um lado, porque as escolas estão muito melhor equipadas em termos de material informático e, por outro, porque existe já um maior cuidado ao nível da organização de ações de formação sobre técnicas computadorizadas (não sendo, ainda, consideradas suficientes, verifica-se, todavia, um incremento de ações de formação ao nível do aperfeiçoamento das TIC aplicadas ao ensino), as quais são, reciprocamente, procuradas pelos professores que anseiam estar à altura da sociedade em mudança e de uma escola tecnologicamente mais moderna e avançada. As mudanças tecnológicas trazem também mudanças sociais, ou seja, as TICs têm alterado o modo de aprender dos alunos, bem como a própria relação entre eles e os professores que, em muitos casos, podem vir a ver o seu papel de transmissores do conhecimento diminuído e até mesmo substituído pela fonte inesgotável de informação da Internet. Neste contexto, em termos pedagógicos, a presença das TICs, nas escolas, podem contribuir fortemente para o prazer de aprender. Contudo, não basta apenas a sua presença, há que repensar as estratégias adotadas e as práticas letivas no geral, principalmente no que respeita ao ensino das línguas, acreditando que a elaboração de materiais didáticos a partir da utilização das TICs resulta em instrumentos motivadores para os alunos que, de forma significativa, interagem com muito mais interesse, qualidade e frequência durante as aulas, apresentam mais trabalho de forma mais empenhada e obtêm resultados bastante mais positivos, através de atividades interessantes, desafiadoras e lúdicas, garantindo, assim, a eficácia pedagógica que deverá ser construída através das novas atitudes que deverão ser adotadas em função das TICs. Através destas dinâmicas, os alunos melhoram ainda a sua capacidade de organização e concentração, aperfeiçoam as suas competências informáticas, desenvolvem o seu trabalho autónomo, aprendem a pesquisar, recolher e selecionar informação e obtêm conhecimentos muito mais vastos sobre outras culturas, desenvolvendo uma atitude de maior abertura ao mundo. O computador e o recurso à Internet proporcionam situações interessantes de interação comunicativa, bem como exercícios de reflexão sobre o modo de funcionamento da língua, o que equivale, naturalmente e de forma eficaz, ao processo ensino-aprendizagem de determinados conteúdos. Os discentes manipulam conceitos através da utilização das TICs e vão construindo o seu conhecimento através de uma aprendizagem ativa e progressiva. Concluindo, tal como diz Papert (1997): “Não existe nada de estranho ou de errado no facto de os primeiros passos da utilização de uma nova tecnologia serem uma ajuda para as velhas formas de fazer as coisas” (pág. 6)⁶⁸.

A própria escola vai sofrendo alterações significativas, já que:

“tem de passar a ser encarada como um lugar de aprendizagem em vez de um espaço onde o professor se limita a transmitir o saber ao aluno; deve tornar-se num espaço onde são facultados os meios para construir o conhecimento, atitudes e valores e

⁶⁸ Citado por Elisa Carvalho, em “A importância das TIC no Processo de Desenvolvimento Curricular”, em <http://elisacarvalho.no.sapo.pt/pdf/importancia%20TIC.pdf>, a 3 de março de 2012.

adquirir competências. Só assim a Escola será um dos pilares da sociedade do conhecimento”. (*Livro Verde para a Sociedade da Educação, 1997*)⁶⁹.

Além disso, devemos ter sempre em mente que a educação se articula com a sociedade de informação, uma vez que se baseia na aquisição, atualização e utilização de conhecimentos e que a educação deve facultar a todos a possibilidade de terem ao seu dispor para recolherem, selecionarem, ordenarem, gerirem e utilizarem essa mesma informação. Perante estes factos, questionamo-nos sobre a importância dos manuais escolares, neste século XXI, que durante décadas assumiu o lugar mais importante, a seguir ao professor, no processo de ensino-aprendizagem da maioria das áreas do conhecimento. O melhor procedimento passa, em nossa opinião, por tentar adaptar e conciliar o uso do manual com o uso das TICs, estabelecendo uma relação de complementaridade entre ambos, sempre que pertinente. Se os primeiros serão totalmente suplantados pelas segundas, apenas o tempo e a própria sociedade o dirão. Entretanto, acreditamos que, e no que ao ensino das línguas diz respeito, ambos constituem materiais e instrumentos didáticos com potencialidades que deverão ser sempre aproveitadas pelo professor, que deverá tentar mediar o ensino com recurso a ambos, numa atitude permanente de planificação prévia e de procura de informação e formação específica que o muna de capacidades pedagógicas adequadas no âmbito da exploração e utilização das TICs e ao nível da leitura, análise e avaliação dos manuais escolares, em contraponto permanente com os programas oficiais e com as necessidades e expectativas dos alunos da escola onde ministra.

No final, retemos uma verdade incontornável:

“A utilização do computador na educação como um recurso pedagógico deve estar atrelada à comunidade social, e às necessidades e interesses de cada escola e de cada aluno, tendo, portanto, um enfoque pedagógico e social significativo (...)”. (Miranda e Camossa: S/P)⁷⁰

Contudo, é de extrema importância consciencializar tanto professores como alunos, não apenas sobre as vantagens da utilização das TICs no ensino, como também sobre os aspetos mais indesejáveis. Tal pode levar-se a cabo através das disciplinas de Educação Tecnológica e ações de formação sobre o assunto. O lado negativo do uso das TICs nas escolas prende-se com a hipótese de o ensino se poder tornar repetitivo e artificial, baseado apenas em atividades lúdicas, cujo objetivo primordial é a diversão e não a reflexão; existe ainda a tendência de os alunos se isolarem mais quando se opta pelo trabalho com recurso exclusivo às TIC, já que procuram e processam a informação sozinhos (os mesmo tendem a trabalhar de forma individual com muito mais frequência, diminuindo a sua intervenção oral ou o seu trabalho em grupo); finalmente, existe o perigo de a escola deixar de ser tida como o espaço de transmissão de saberes, já que, com as TIC, os alunos podem, de facto, de forma

⁶⁹ *Ibidem.*

⁷⁰ In “Uso da Informática como Recurso Pedagógico”, consultado em <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/vozdoprofessor/USO-DA-INFORMATICA-COMO-RECURSO-PEDAGOGICO.pdf>, a 5 de março de 2010.

autónoma e fora da escola, obter mais informação sobre os conteúdos programáticos e até sobre assuntos que não são contemplados nos programas oficiais. É de suma importância, porém, que nesta nova sociedade, o professor e a escola promovam o processo de ensino-aprendizagem, criando contextos propícios a essa transmissão de saberes, com o recurso às TICs e também ao manual escolar (entre outros), adotando sempre uma postura de mediação e auxílio nas práticas a desenvolver.

Capítulo 3

O Verbo nos Manuais de Língua

Portuguesa (LM) e de Língua Inglesa (LE)

3.1. O Valor da Gramática no Ensino-Aprendizagem das Línguas

É consensual a ideia de que a aprendizagem de uma língua se assume como um importante fator de acesso ao conhecimento e desenvolvimento cognitivo do falante, que se obtém a par e através do conhecimento de uma ou mais línguas. Por exemplo, o reconhecimento da importância do domínio da língua portuguesa está bem expresso nas *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico*. Aí, assume-se como objetivo curricular da área de língua portuguesa na educação básica a promoção de um conhecimento da língua que permita aos alunos:

- “-Compreender e produzir discursos orais formais e públicos.
- Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais,
- Ser um leitor fluente e crítico.
- Usar multifuncionalmente a escrita, com correção linguística e domínio das técnicas de composição de vários tipos de texto.
- Explicitar aspetos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita.” (ME: 2001:31)⁷¹

Entendemos, portanto, que se a língua é uma importante arma que permite o acesso ao conhecimento, possibilita a comunicação entre os falantes e promove o desenvolvimento de outras competências linguísticas, a mesma constitui-se, assim, com um objeto de estudo de igual modo premente, que promoverá um melhor desempenho discursivo junto dos seus aprendentes. Deste modo, os alunos deverão ter a oportunidade de lhes serem criadas as condições necessárias para refletirem e desenvolverem conhecimentos acerca da sua própria língua e de outra(s) que faça(m) parte do seu currículo escolar ou que se encontrem a aprender no seu país estrangeiro de acolhimento (línguas estrangeira e/ ou segunda). Neste contexto, consideramos que apenas quem conhecer bem as regras de funcionamento da língua que utiliza ou que pretende aprender a utilizar obterá desempenhos ideais a nível comunicativo. O que se pretende é um conhecimento informal da língua através de um estudo

⁷¹ Disponível em <http://esna.ccbi.com.pt/file.php/1/LivroCompetenciasEssenciais.pdf>, consultado a 24 de outubro de 2012 e, novamente, a 10 de março de 2012.

explícito e com base numa reflexão formal do seu funcionamento. Assim, pela expressão “conhecimento explícito da língua” ou “gramatical” entende-se “a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito da língua” (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1977: 30). Quando uma criança nasce, não possui qualquer capacidade de produção de sons ou palavras e, como tal, ainda não lhe é possível comunicar verbalmente com quem a rodeia. Ao longo dos primeiros anos de vida vai aprendendo, por imitação, as primeiras palavras e, de modo intuitivo e informal, começa a conseguir participar em pequenos diálogos. Na altura de iniciar a sua escolaridade, já produz discursos orais perfeitamente entendíveis. Contudo, não detém ainda capacidades de escrita dos enunciados que produz ou percebe. É, naturalmente, na escola que vai iniciar o trabalho de escolarização, começando pelo desenvolvimento das competências da leitura, escrita, expressão e compreensão orais e gramática. Nesta fase, os alunos apenas reconhecem e produzem enunciados (compreensão e expressão orais), sendo-lhes completamente estranhos os signos linguísticos da expressão escrita. O mesmo acontece com os adultos analfabetos.

É importante, neste ponto, diferenciar linguística de didática das línguas. António Franco lembra que o objeto da linguística, para Saussure, é não a faculdade da linguagem, mas sim a língua, ou seja, o produto social dessa faculdade, um sistema de sinais convencionais que exprimem ideias. O termo “objeto” é aplicado por Saussure, citado por António Franco, no sentido de “finalité d’une activité, c’est-à dire au sens scolastique pour lequel l’*objectum* est... le term d’une operation et, dans le cas de l’*objectum* d’une science, c’est la matière du savoir en tant qu’elle est appris et connue” (pág. 60)⁷², ou seja, a linguística é a “langue comme système formel”. Esta descreve e explica a estrutura e a função da língua com o intuito de compreender esse objeto. Por seu turno, o autor, que centra o seu estudo na polémica da utilização da gramática no ensino das línguas segundas, clarifica que o objeto da didática constitui-se pelas condições e objetivos do ensino, pela definição desses objetivos e pela seleção dos materiais (textos e conteúdos): “é a transmissão otimizada de conhecimentos de uma segunda língua com o objetivo da sua adequada utilização para fins comunicativos”⁷³. É importante explicitar estes dois conceitos dada a problemática do facto de uma língua (segunda ou estrangeira) dever ser ou não aprendida mediante a utilização da gramática. Assim, ao longo dos tempos, formaram-se duas orientações sobre este assunto: “consciencialização vs automatização ou, então, conhecimento acerca da língua vs saber a língua”⁷⁴. Esta é uma discussão que nunca se poderá considerar por terminada já que proliferam as teorias relacionadas com a importância e o papel que a gramática ocupa/ deverá ocupar/ virá a ocupar nas aulas de línguas, nomeadamente segundas ou estrangeiras. Todavia, e porque acreditamos que todo o ensino de uma língua, seja materna, segunda ou estrangeira, ainda que de modo diferenciado, não

⁷² Consultado em “A Gramática no Ensino de Segundas Línguas (L2)”, disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2593.pdf>, consultado a 18 de março de 2012.

⁷³ *Ibidem*.

⁷⁴ *Ibidem*.

pode prescindir da gramática, começaremos por fazer uma breve retrospectiva histórica sobre a noção de gramática, recorrendo a definições da mesma, presentes nas primeiras publicações gramaticais da nossa língua.

Assim, para João de Barros, a gramática é a “ciência das letras” e o seu principal objetivo é promover o melhoramento das produções discursivas orais e escritas. Nesta *Gramática da Língua Portuguesa*, datada de 1540⁷⁵, a segunda obra a normativizar a língua portuguesa, existe um forte pendor pedagógico, atribuindo-se uma grande importância à ideia de norma linguística. Precedendo João de Barros, já Fernão de Oliveira havia surgido com a sua “primeira anotação” sobre a gramática portuguesa, em *Gramática da Linguagem Portuguesa* (1536: 3), adotando uma perspectiva exclusivamente descritiva no seu trabalho⁷⁶. Entretanto, a obra de João de Barros foi já considerada “o primeiro livro didático ilustrado da história”, como nos refere Nelson Cantarino (S / P)⁷⁷.

Jerónimo Soares Barboza, em *Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou Principios da Grammatica Geral Aplicados á nossa Linguagem*, apresenta dois aspetos fundamentais da gramática: um de natureza filosófica e outro relacionado com a lógica e explica como a sua principal função é a sistematização da língua e a estruturação do pensamento⁷⁸. Por sua vez, em 1894, Augusto Epiphanyo da Silva Dias considera a gramática como um “conjunto de leis” ao serviço de uma melhor produção discursiva dos falantes de uma determinada comunidade linguística⁷⁹. Manuel Said Hali, na *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*, cuja primeira edição data de 1931, não apresenta uma noção de gramática, porém enfatiza a dimensão e importância histórica das línguas⁸⁰. Ainda incidindo nesta dimensão histórica da língua, Francisco J. Martins Sequeira, na sua *Gramática Histórica da Língua Portuguesa* (editada, pela primeira vez, em 1938), preconiza que a gramática deverá estudar as alterações de uma língua ao longo dos tempos, numa perspectiva diacrónica.

Celso Cunha e Lindley Cintra, em 1984, na *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, reiteram que o objetivo primordial da gramática é dar a conhecer as normas e regras da língua, com o intuito de uma correção linguística eficaz (prefácio, pp. XIII-XV)⁸¹.

As autoras Maria Helena Mira Mateus, Ana Maria Brito, Inês Duarte e Isabel Hub Faria, na *Gramática da Língua Portuguesa*, editada pela primeira vez em 1983, apontam para a

⁷⁵ Cf. BARROS, João de (1971). “Gramática da Língua Portuguesa. Cartinha, Gramática, Diálogo em Louvor da Linguagem e Diálogo da Viciosa Vergonha. Reprodução fac-similada, leitura, introdução e anotações por Maria Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa, Universidade de Lisboa.

⁷⁶ Cf. OLIVEIRA, Fernão de (1998). “Gramática da Linguagem Portuguesa”. Edição fac-similada. Lisboa, Biblioteca Nacional.

⁷⁷ Por Nelson Cantarino, em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/por-dentro-do-documento/o-idioma-nosso-de-cada-dia>, consultado a 18 de março de 2012.

⁷⁸ Cf. BARBOZA, Jerónimo Soares (1830). “Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou Principios da Grammatica Geral Aplicados á nossa Linguagem”. 2ª edição, Lisboa, Academia Real das Ciências.

⁷⁹ Cf. DIAS, A. Epiphanyo da Silva (1901). “Grammatica Portugueza Elementar”. Undécima edição revista, Lisboa, Livraria Escolar.

⁸⁰ Cf. ALI, M. Said (1964). “Gramática Histórica da Língua Portuguesa. 3ª edição melhorada e aumentada de “Lexologia e Formação de Palavras e Sintaxe do Português Histórico”. São Paulo, Edições Melhoramentos.

⁸¹ Cf. CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley (2000). “Nova Gramática do Português Contemporâneo”. 16ª edição. Lisboa, Edições João Sá da Costa.

imperatividade de se proceder a uma descrição da língua que, sempre que possível, deverá respeitar os propósitos teórico-metodológicos que presidem a essa descrição⁸². Segundo Duarte (1998), a competência do conhecimento explícito da língua é perspectivada em torno de três grandes objetivos: (i) objetivos de cariz instrumental (permitir o domínio do Português padrão; potenciar o aperfeiçoamento e a diversificação do uso da língua; favorecer a aprendizagem de uma língua estrangeira; propiciar o desenvolvimento de competências de estudo); (ii) objetivos atitudinais e axiológicos (desenvolver a autoconfiança linguística e a tolerância cultural e linguística dos alunos); (iii) objetivos cognitivos gerais e específicos (promover o ensino de métodos e o treino do pensamento analítico; aprofundar o conhecimento da língua). Porém, se não há dúvidas quanto ao valor da aprendizagem de uma língua, como dito anteriormente, parece ser, ainda, bastante discutível a relevância que o conhecimento gramatical (ou conhecimento explícito da língua) assume no processo de ensino-aprendizagem, principalmente no âmbito da língua materna (Silva, 2008: 89)⁸³.

Apesar de as orientações curriculares oficiais, nomeadamente ao nível do ensino do Português, preverem conteúdos e objetivos concretos centrados no funcionamento da língua logo desde o 1º Ciclo do Ensino Básico, apercebemo-nos, com algum desalento, que o ensino da gramática tem perdido destaque nas aulas de língua portuguesa e também nas de língua estrangeira e segunda, havendo maior insistência na exploração das restantes competências nucleares (leitura, escrita e, apesar de menos frequentemente, compreensão e expressão orais). É com algum pesar que verificamos que a subalternização da gramática está relacionada a sobrevalorização das restantes competências, tidas, por grande parte dos docentes (e alunos), como mais importantes ou nucleares, o que tem causado, em muitas escolas, um progressivo “abandono” da competência do conhecimento explícito da língua no decorrer das aulas de língua portuguesa (Silva, 2008: 92).⁸⁴

Neste ponto, é importante lembrar que, após a gramática ter sido associada, na década de 60, a práticas elitistas, explorada através de metodologias baseadas na memorização, aquela foi praticamente afastada das atividades das aulas de língua portuguesa pelas abordagens essencialmente comunicativas defendidas pelas metodologias do ensino das línguas estrangeiras, que consideravam inútil o ensino da gramática. Desde então, existe informação diagnóstica que resume que os desempenhos linguísticos dos nossos alunos têm sido cada vez mais fracos, o que não podemos ignorar (Silva, 2008: 92).⁸⁵

De facto, analisando um conjunto de estudos internacionais como *Reading Literacy*, da IEA (Elley, 1992), ou o *Programme for International Student Assessment* (OCDE, 2000/2003 e GAVE/ ME, 2004), e também nacionais (Benavente, 1996), ou ainda as provas nacionais

⁸² Cf. MATEUS, M. H. M.; BRITO, A.; DUARTE, I.; FARIA, I. (1989) “Gramática da Língua Portuguesa”. 3ª edição. Lisboa: Editorial Caminho.

⁸³ SILVA, Maria Cristina Vieira da (2008). In “O valor do Conhecimento Gramatical no ensino-aprendizagem da língua”, disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/158>, consultado a 10 de março de 2012.

⁸⁴ *Ibidem*.

⁸⁵ *Ibidem*.

de aferição (ME/ DGIDC (2004/ 2005)⁸⁶, apercebemo-nos de que os resultados obtidos na disciplina de língua materna não eram, nesta altura, os mais desejáveis, quer no que toca à expressão escrita, quer no que diz respeito à compreensão textual. Em “Algumas boas razões para ensinar gramática”, Duarte (1998) alertou para este problema e previu as suas nefastas consequências:

“Se me parece incontroverso que a compreensão do oral, a expressão oral e a escrita constituem competências nucleares a desenvolver na disciplina de Português do 1º ao 12º anos de escolaridade, estou convicta de que a subalternização que merece nos programas e na prática pedagógica o *funcionamento da língua* assenta num equívoco de consequências dramáticas: o pressuposto de que os alunos podem atingir os níveis de desempenho em cada fim de ciclo e na compreensão e expressão oral e escrita através de um praticismo puro, sem que lhes ensine sistematicamente seja o que for sobre a sua própria língua.” Duarte (1998:110)

Adiante, a autora concretiza as “consequências dramáticas” da “subalternização” do funcionamento da língua nestes anos de escolaridade:

“Mas o que importa aqui (...) é avaliar os custos que esta moda pedagógica tem relativamente às aprendizagens dos alunos. Alguns destes custos são visíveis e audíveis para qualquer bom observador. A generalidade dos estudantes que entra no ensino superior não domina os géneros formais e públicos do oral nem do ponto de vista da compreensão (por exemplo, não sabe escutar exposições longas, conferências ou debates, tendo dificuldade em seguir o fio condutor dos mesmos), nem do ponto de vista de expressão (por exemplo, tem dificuldade em expor com clareza as suas dúvidas, não consegue fazer apresentações orais aceitáveis). Do mesmo modo, não atingiu os níveis necessários nas competências de leitura para estudo, pelo que dificilmente compreende um texto científico argumentativo, evidencia problemas na elaboração de resumos e sínteses de artigos e ensaios e responde muitas vezes erradamente nos testes de avaliação porque não compreende o enunciado das perguntas. Também na escrita se detectam problemas graves, desde a organização da página à ortografia e pontuação, desde os princípios básicos da caligrafia à fragilidade da arquitectura frásica e transfrásica, desde a escassez de vocabulário activo e imprecisão vocabular à incapacidade de revisão, autocorreção e aperfeiçoamento do texto.” (*ibidem*: 111)

Para este diagnóstico, Silva⁸⁷ aponta algumas possíveis soluções, salvaguardando, contudo, que não se pode supor que todos os problemas com que se confronta o ensino-aprendizagem da língua portuguesa se prendem com o fraco conhecimento explícito da língua por parte dos nossos alunos. Assim, a autora advoga, acima de tudo, um ensino exigente que qualifique utilizadores proficientes do português enquanto língua materna ou segunda. De entre as soluções que apresenta para que se alcance esta meta, a autora defende uma formação inicial e contínua de qualidade para os professores de língua (aquando da licenciatura e do mestrado e, posteriormente, ao longo de toda a carreira docente, tendo em vista não só as necessidades pedagógicas e mudanças sociais mas também, e principalmente,

⁸⁶ Estudos citados por Maria Cristina Vieira da Silva (*ibidem*: pp. 92-93).

⁸⁷ In “O valor do Conhecimento Gramatical no ensino-aprendizagem da língua”, disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/158>, consultado a 10 de março de 2012.

uma sólida competência científica); a uniformização terminológica, ou seja, uma metalinguagem única que permita de forma eficaz aos indivíduos falantes de uma língua ou aspirantes à utilização de um idioma segundo ou estrangeiro recorrerem aos mesmos termos para analisar e refletir sobre o seu funcionamento (exemplo da TLEBS - Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário, generalizada em 2006-2007); a adequação das metodologias de ensino da gramática (o ensino da gramática deverá seguir uma lógica de desenvolvimento gradual e progressivo do grau de dificuldade, ordenando os conteúdos a ministrar do mais simples para o mais complexo; deverá ainda tentar ser o mais sistematizado possível ao nível das tarefas propostas, por exemplo, ao aluno deve ser dada a oportunidade de, primeiramente, observar, questionar, colocar hipóteses e verificá-las para descobrir os mecanismos de funcionamento da língua para ser capaz de manipular a língua, compreendendo as regras do processo comunicativo; o estudo gramatical deverá ser orientado pelo docente como se de uma atividade de descoberta se tratasse, desde a observação e reflexão sobre o conteúdo à interiorização das suas regras de funcionamento e aplicação das mesmas em atividades práticas; a articulação entre conteúdos gramaticais e restantes competências, oralidade, leitura e escrita.

Todavia, segundo o que nos é transmitido através da comunicação social, estes resultados têm melhorado significativamente nos últimos anos e acreditamos que tal se deve a um maior esforço no sentido de incluir o conhecimento explícito da língua nas planificações letivas, de forma ponderada, adequada e eficaz.

Nogueira partilha da opinião de muitos autores, acima referidos, de que a gramática é um sistema de “regras, normas e convenções que garantem o mútuo entendimento entre os que falam a mesma língua” (1999: 105). Porém, deverá ser entendida como um organismo vivo, dinâmico, em desenvolvimento e, portanto, inacabado. Reiteramos, pois, que o conhecimento explícito da língua ocupa (ou deverá ocupar) um lugar central no ensino de qualquer língua e que deverá ser entendida como um importante meio ao serviço do desenvolvimento das restantes competências, que, conjuntamente, permitem o aperfeiçoamento da competência comunicativa.

Convém, assim, perspetivar o ensino da gramática levando a cabo uma planificação cuidada e ponderada de “um conjunto coerente de atos pedagógicos, através dos quais se proporciona ao aluno o conhecimento desse conjunto de regras” (*ibidem*) e de leis, cujo conhecimento nos permite não só construir um ato de comunicação lógico e coerente, mas também desenvolver uma bagagem linguística de qualidade que poderemos utilizar em diferentes contextos comunicativos de forma competente e eficaz. A compreensão das regras de funcionamento da língua permite-nos ser capazes de destringir enunciados orais e escritos e de produzir, também em ambos registos, uma grande diversidade de outros enunciados, independentemente do contexto conversacional em que estamos enquadrados.

Nogueira atribui, neste sentido, todo um valor funcional ao ensino da gramática, que se assume como um instrumento lógico e formal que põe em prática uma intenção comunicativa e, também, um valor formativo, se entendermos o estudo gramatical como uma

forma de perceber a orgânica da língua e o modo como traduz a consciência de um grupo de falantes e, ainda, por permitir diferentes modos de perceber o mundo que nos rodeia (*ibidem*).

Através de exercícios de reflexão sobre o modo como uma língua funciona, os alunos têm oportunidade de levar a cabo:

“(...) operações intelectuais de variável grau de complexidade (comparar, seleccionar, classificar, analisar, inferir regularidades, formar juízos, categorizar, conceptualizar) operações que, decerto, irão influenciar positivamente o seu processo de desenvolvimento, quer a nível cognitivo, quer mesmo, ainda que indirectamente, a nível sócio-afectivo, já que todo o seu acto de conhecer implica uma tomada de posições, uma atitude, uma transformação” (Bachelard, *apud* Paulo Osório, 2004: 43)

Concordamos com Nogueira quando refere que ambos os valores (funcional e formativo) do ensino da gramática são “reciprocamente solidários” (1999: 105), já que qualquer enunciado poderá servir de pretexto para a consciencialização das regras de utilização dos seus elementos linguísticos. Por outras palavras, o mais importante no ensino da gramática não é ensiná-la apenas, tal como aos seus usos, é, antes, criar situações que promovam a reflexão acerca desses usos e que suscitem a consciencialização do funcionamento dos recursos linguísticos que constituem um sistema linguístico que o ser humano tem ao seu dispor (Luís, 1999: 40). O ensino da gramática contribui, assim, para a valorização do papel educativo da língua. Neste contexto, “a reflexão sobre linguagem tem como eixo condutor a reflexão gramatical” (*ibidem*).

O modelo gramatical deverá ser diverso e convenientemente adaptado aos objetivos e conteúdos pedagógicos, visando aperfeiçoar no conjunto de alunos da disciplina de língua as competências específicas previamente estipuladas, de modo continuado e tentando sempre recuperar, de modo sistemático e em espiral, outros conteúdos gramaticais estudados e adquiridos em unidades e níveis anteriores. Consideramos, pois, pouco eficaz, em todo o sentido, tentar ensinar a gramática de forma estanque em relação à leitura, escrita e compreensão e expressão oral. A solução passa por tentar inter-relacionar todas as competências nucleares do ensino da língua em questão, entendendo que a gramática não é um fim em si, mas um caminho para atingir esse fim. Poder-se-ia comparar a gramática ao “esqueleto” de uma língua, pois é ela que a estrutura e a mantém. Trata-se de um conjunto lato de regras que sistematizam o idioma através do qual comunicamos ou pretendemos comunicar e, portanto, é importante haver lugar à reflexão sobre o funcionamento dessas regras e ao exercício de exercícios práticos para confirmação e interiorização dos mesmos, de forma que se consiga progredir na competência discursiva da língua em questão. É suposto que qualquer elemento da comunidade linguística que comungue do mesmo sistema linguístico pré-estabelecido e oficial consiga produzir enunciados válidos e entendíveis para outros elementos, que os reconhecem e os aceitam e permitem que haja comunicação e integração social de todos os intervenientes.

Por fim, foi nosso intuito demonstrar que o ensino da gramática não é transmitir o saber linguístico por si só e que este contribui, igualmente, para a formação global do

indivíduo. De facto, a aprendizagem da gramática não só ajuda a melhorar as competências de leitura e escrita e de oralidade, como também promove as capacidades de análise, síntese e abstração que, quando exercitadas noutras áreas curriculares, auxiliam ainda no desenvolvimento de conhecimentos cognitivos de suma importância.

3.2. O Verbo e a Sintaxe no Estudo da Gramática

3.2.1. Definição de Verbo e sua Centralidade no Estudo da Gramática

Em termos gerais e a diferentes níveis, podemos afirmar que o verbo é considerado como a parte fulcral da oração. De acordo com Candido de Figueiredo, à volta do verbo, “centro núcleo da oração, dispõem-se as demais palavras que, com o verbo, realizam a expressão verbal do pensamento” (1916: 159). Para Jerónimo Soares Barboza, figura de relevo no âmbito da criação da gramática filosófica, o verbo “he uma parte conjunctiva do discurso, a qual serve para atar o attributo da proposição com o seu sujeito de baixo de todas as relações pessoais e numeras, enunciando por diferentes modos a coexistência e identidade de hum com o outro por ordem aos diferentes tempos, e maneiras de existir” (1830: 191). Por seu turno, para Bento José de Oliveira verbo é “(...) a palavra com que enunciamos ou afirmamos a acção, estado ou qualidade dum sujeito” (1904: 21).

Relativamente ao estudo do verbo, as questões da conjugação e de categorias verbais elementares como o tempo ou o modo afiguram-se essenciais e prementes. No que concerne ao tempo, Barboza explicita que “he uma parte da duração ou existencia, quer continuada da mesma cousa, quer sucessiva de muitas, que se seguem umas às outras”. E prossegue dizendo: “Ora, onde há sucessão continuada e não interrompida, não pode haver Tempos, se não relativos a huma epocha arbitraria, que se fixa primeiro, para della se proceder á comparação de hum espaço anterior, e de outro posterior” (1904: 203). Para Candido de Figueiredo, os tempos verbais, em relação ao próprio verbo, são “flexões que êle toma, para exprimir a sua afirmação com referência ao *presente*, ao *passado*, ou ao *futuro*” (1916: 72), concebendo, o mesmo autor, os tempos verbais como sequências temporais organizadas nas dimensões presente, passado e futuro. Bento José de Oliveira partilha desta opinião, já que afirma que o presente, o passado e o futuro são tempos e define tempos como “(...) flexões que o verbo toma para indicar a época em que faz a acção, assim como o estado da acção enunciada” (1904: 22). Podemos, porém, tomar ainda como referência a visão mais atual de Celso Cunha e Lindley Cintra que definem “tempo” como a “variação que indica o momento em que se dá o facto expresso pelo verbo” (2000: 379).

No que à categoria do “modo” diz respeito, João de Barros, um dos nossos primeiros gramáticos, anteviu que “Sam os modos acerca de nós cinquo, coo tem os Latinos, portanto s

eguiremos a sua ordem e termos” (1971: 330). Segundo Jerónimo Soares Barboza, modos são as “diferentes maneiras de enunciar a coexistência do atributo no sujeito da proposição” (1830: 200). Barboza considera os modos indicativo, conjuntivo, infinitivo, supositivo, imperativo e optativo. De acordo com Candido Figueiredo, “Modos do verbo são flexões, que o verbo toma, para exprimir algum dos diversos modos por que êle afirma” (1916: 73) e para Celso Cunha e Lindley Cintra, “(...) a propriedade que tem o verbo de indicar a atitude (de certeza, de dúvida, de suposição, de mando, etc.) da pessoa que fala em relação ao facto que enuncia (...)” (2000: 447). Concordamos com as duas últimas visões da noção de “modo”, já que se aproximam de certa forma da ideia de “diferentes sentidos do verbo” ou “diferentes intencionalidades” que associamos hoje em dia aos diferentes modos em que o verbo se pode conjugar e que a ele se encontram subjacentes. Assim, para concluir, verbo é uma categoria morfológica flexionável, sobretudo na Língua Portuguesa, o que se deve ao fato de a mesma ser parte da herança latina à nossa cultura. O sistema flexional do verbo era e é orientado, em termos semânticos, para o sujeito da frase, que com ele concordava (e concorda) em número e em pessoa, através de terminações específicas e características de cada tempo e modo, independentemente das simplificações que têm ocorrido com cada vez maior frequência em determinadas variantes faladas da nossa língua (a este propósito consulte-se a obra de Rosa Virgínia Mattos e Silva, *O Português Arcaico, Morfologia e Sintaxe*, de 1994, mais concretamente a página 37).

3.2.2. Sintaxe e Verbo: Inter-relações

Em termos gerais, por sintaxe entende-se o estudo da disposição das palavras nas frases e das frases no discurso nas línguas naturais, incluindo as suas múltiplas possibilidades de transmissão de sentido e de ideias distintas para uma compreensão completa. Na linguística, por sintaxe entende-se a disciplina que se debruça sobre os processos generativos ou combinatórios das frases das línguas naturais, tendo em vista destrinçar a sua estrutura interna e explicar o seu funcionamento. Os falantes de uma determinada língua possuem, desde muito jovens, um conhecimento suficiente da língua materna, a ponto de poderem comunicar entre si. Segundo Malaca Casteleiro, “Os falantes de uma língua dominam, em geral, de uma forma bastante completa, o sistema gramatical dessa língua, cujas regras, em número limitado são intuitivamente domináveis”⁸⁸. A este propósito, Isabel Hub Faria *et alii* comentam: “(...) com base no conhecimento intuitivo que têm da sua língua materna, os falantes podem decidir se uma dada combinação de palavras pertence à língua” (1996: 248). Tal como anteriormente referido, é desde tenra idade que tal sucede, ou seja, os falantes vão-se apropriando de um conjunto de regras intuitivas que se vão sistematizando e/ ou

⁸⁸ “A Língua e a sua Estrutura” (1980). In Revista “Escola Democrática”. Lisboa, Edição da Direcção-Geral do Ensino Básico.

tornando mais explícitas, dependendo de fatores sociais, económicos, geográficos, entre outros. Passam então de falantes intuitivos de uma língua a conhecedores dessa mesma língua, porque detêm conhecimento sobre a(s) forma(s) como os seus constituintes se inter-relacionam nos enunciados escritos e orais. Para além do conhecimento em termos gramaticais, o domínio da sintaxe de uma língua comporta ainda questões relativas ao léxico, à adequação dos enunciados às situações comunicativas, entre outros. Isabel Hub Faria refere, a este propósito, que

“O conhecimento sintático intuitivo, reconhecível na capacidade que os falantes têm de emitir juízos de gramaticalidade e na de atribuírem correctamente (diferentes) interpretações às combinações de palavras, e parcialmente responsável pelo aspecto criativo do uso da língua, envolve os seguintes aspectos:

- ordem linear;
- relações gramaticais e processos de as marcar;
- estrutura de constituintes;
- dependências (léxico-sintáticas) locais;
- condições sobre dependências sintáticas não locais;
- condições sobre referência livre e dependente» (*ibidem*: 251/ 252).

Assim, existem múltiplas funcionalidades associadas à língua, muito embora, esteja sempre condicionada pelas regras gramaticais e de sintaxe, que é necessário ensinar e aprender nas Escolas, nas disciplinas de línguas, seja materna ou estrangeira, de forma que seja proporcionado aos alunos o reconhecimento explícito das regras de funcionamento da sua língua e das outras que integram o seu currículo escolar. O objetivo é conseguir uma progressão e cada vez maior autonomia e domínio das competências da leitura, escrita e oralidade.

É importante, também, identificar os diferentes constituintes que formam um determinado enunciado, constituintes esses que se inter-relacionam no interior da frase, existindo inclusivamente uma relação de interdependência entre os mesmos, uma vez que terá de haver concordância quanto ao número, à pessoa e quanto ao género. A título de exemplo, frases como “Ele vou ao teatro” ou “Os meus amigos é engraçado” são facilmente rejeitadas e identificadas, desde cedo, por falantes de língua portuguesa, como frases agramaticais, pois os seus constituintes foram mal selecionados pelo falante, obrigando à seleção de outros mais concordantes.

A nível morfo-sintático, podemos afirmar que existem palavras, pertencentes a determinadas classes morfológicas, que desempenham mais frequentemente determinadas funções sintáticas. Por outro lado, na perspetiva de João Malaca Casteleiro, a propósito do fato de a língua portuguesa, tal como todas as outras línguas românicas, obedecer, geralmente, à ordem SVO, “Tal significa que a ordem que os constituintes ocupam na frase é uma propriedade estrutural (...)” (*ibidem*). Assim, concordamos com Isabel Hub Faria *et alii*, quando referem que “as combinações de palavras, para além de uma organização linear, são dotadas de uma estrutura hierárquica (ou de constituintes)” (1996: 249). É lógico que para que qualquer falante desta língua consiga construir e reconhecer enunciados lógicos e com sentido em termos sintáticos e semânticos, o mesmo deverá conseguir identificar, de forma

consciente e explícita, o conjunto de regras sintáticas que rege a composição das frases gramaticalmente corretas em língua portuguesa. O mesmo falante deverá ser capaz também de reconhecer que “quando alguma das propriedades estruturais da frase é violada, a sequência é agramatical” (Casteleiro, *ibidem*).

É importante perceber ainda que não basta conhecer as regras sintáticas de uma determinada língua para conseguirmos construir frases corretas e com sentido, uma vez que “Além de ser uma unidade estrutural, a frase constitui, também uma unidade semântica” (*ibidem*), ou seja, é possível construir uma frase correta a nível sintático mas desprovidos de sentido, a nível semântico. Assim, tal como diz Casteleiro, “O valor semântico da frase está em geral (embora não necessariamente) dependente da sua organização estrutural” (*ibidem*).

Segundo Paulo Osório (2002: 208), não é apenas entre a sintaxe e a semântica que existe aquilo a que o mesmo designa de “interface”. O que sucede é que a sintaxe está em estreita relação e colaboração com as restantes componentes da linguística, de forma que estudar a língua é sempre uma tarefa minuciosa e intensiva, devido aos seus múltiplos objetos de intervenção. Para o autor, existem as interfaces sintaxe/ morfologia (são as palavras e as suas formas, objeto de estudo da morfologia que permitem a formação de unidades de exploração sintática, como os sintagmas, as orações, os enunciados, as frases ou os discursos; o objeto máximo da morfologia está na fronteira daquilo que constitui o objeto mínimo da sintaxe); sintaxe/ ciências do léxico (são as unidades lexicais disponíveis na língua que facultam material para o jogo sintático da língua); e sintaxe/ semântica (segundo o autor esta é, talvez, a interconexão mais estreita pois, na verdade, dependendo da combinação sintática apresentada, assim obteremos valores semânticos diferentes; é, de fato, impossível jogar com a sintaxe sem a colaboração da semântica e vice-versa).

Por tudo o que foi exposto, procedemos à seleção de dois manuais de Língua Portuguesa e de dois manuais de Inglês (Língua Estrangeira) e propusemo-nos analisar o tipo de atividades/ exercícios que os mesmos propõem ao nível do conteúdo gramatical específico do verbo. Iremos fazer o levantamento dessas atividades/ exercícios incluídos quer nos livros escolares quer nos respetivos cadernos de atividades/ livros de exercícios para, numa última análise, concluir acerca da sua pertinência e proficuidade, em função dos conteúdos gramaticais selecionados pelos programas oficiais de ambas as disciplinas, determinando a sua adequação ou inadequação, e tendo em conta ainda a sua correção científica, bem como a sua adequação ou inadequação ao nível etário e cognitivo dos alunos aos quais se destinam. Far-se-á também uma avaliação no que diz respeito à utilidade ou contributo que as mesmas atividades/ exercícios poderão comportar no desenvolvimento das restantes competências nucleares das línguas.

3.3. Análise do Verbo em de Manuais Escolares do 3º Ciclo

3.3.1. O Verbo nos Manuais Escolares de Língua Portuguesa, LM

O *corpus* que nos propomos analisar é o seguinte:

1. *Língua Portuguesa 8* (2007), Lisboa, Texto Editores;
2. *Ser em Português 8*, (2007) Lisboa, Areal Editores;

Considerámos, para este trabalho, os conteúdos gramaticais relativos aos **tempos e modos verbais, simples e compostos, bem como as formas nominais e formas adverbiais, que não são tidas nem como modo nem como tempo (infinitivo impessoal, gerúndio e participio)**, uma vez que, segundo os “Processos e Níveis de Operacionalização” dos conteúdos de funcionamento da língua para o 8º ano de escolaridade, ao nível do verbo, segundo o *Programa de Língua Portuguesa - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, elaborado em 2000 e ainda em vigor presentemente, são os que a seguir se citam:

- “- sistematizar os conhecimentos relativos às conjugações dos verbos regulares e irregulares (tempos compostos de todos os modos e das formas nominais, formados com os auxiliares *ser* e *haver*);
- distinguir formas verbais (tempos, modos e formas nominais estudados);
- combinar, em contextos diversos, o pronome pessoal complemento com as formas verbais;” (ME, 2000: 54).

Manual 1 - Língua Portuguesa 8, Lisboa (Texto Editores);

No primeiro manual selecionado, *Língua Portuguesa 8*, surge um excerto do texto narrativo *O Tiago Está a Pensar*, intitulado “Simplesmente Apaixonado”, de Maria Teresa Maia Gonzalez, e é sugerida uma ficha de Funcionamento da Língua que pretende levar os alunos a explorar diversos conteúdos gramaticais relacionados com o verbo. Assim, transcrevemos, em seguida, a referida proposta de trabalho:

Proposta 1

“2.2 “Com todos ela **conversava**...”

2.2.1 Identifica o modo, o tempo, o número e a pessoa da forma verbal destacada.

2.2.1.1 Justifica a utilização desse tempo.

2.2.2 Reescreve a expressão, mudando-a para o plural.

2.2.3 Passa a expressão que obtiveste em 2.2.2 para o pretérito perfeito simples.

2.2.4 Reescreve, agora, a expressão obtida em 2.2.3 no futuro simples.

2.2.5 Finalmente, compara a terminação do futuro com a do pretérito perfeito simples e anota as respectivas ortografias.

2.3 “A Andorinha Sinhá **retirou-se** também, contente com a peça que **pregara** ao temido Gato Malhado.”

2.3.1 Identifica o tempo de cada uma das formas verbais destacadas.

2.3.1.1 Justifica o seu emprego.

2.4 “... uma sombra **anuviava** a vida da Andorinha Sinhá...”

2.4.1 Reescreve a frase, iniciando-a por “Talvez”.

2.4.1.1 Identifica o modo que utilizaste e diz que alteração de sentido determinou a mudança de modo.

2.5 “... mirava-o durante horas perdidas...”

2.5.1 Diz em que tipo particular de conjugação integras a forma verbal “mirava-o”.

2.5.2 Substitui a palavra destacada pelo nome a que a mesma corresponde.

2.5.3 Passa a expressão para o plural.

2.5.4 Passa, agora, para o futuro, a expressão que obtiveste em 2.5.3.

2.5.5 Anota as várias alterações sofridas pelo pronome pessoal (em 2.5.3 e 2.5.4). (Consulta a Nota Informativa da página 268 e as Fichas Informativas das páginas 242, 260 e 261.)”

(página 59 do manual *Língua Portuguesa 8*)

Breve apreciação crítica da proposta apresentada

Os exercícios transcritos visam a recapitulação e consolidação de conteúdos relacionados com a conjugação de diversos verbos em diferentes tempos e modos verbais (simples e compostos) anteriormente apreendidos, incluindo os conteúdos relacionados com a pronominalização, o que vai perfeitamente de encontro aos três “Processos e Níveis de Operacionalização” dos conteúdos de funcionamento da língua para o 8º ano de escolaridade, supracitados.

Vejamos: do exercício 2.2 ao 2.2.1, os alunos identificam uma forma verbal conjugada no Pretérito Imperfeito do Indicativo e refletem sobre a sua utilização no contexto narrativo, em que surge, aprendendo ou recordando que, em tal contexto, o referido tempo verbal é comumente designado por Imperfeito da Narrativa, uma vez que se encontra ao serviço da ação/ ideia contada/ narrada. Por outro lado, da alínea 2.3 à 2.3.1, é abordada a questão do emprego do Pretérito Perfeito do Indicativo e do Pretérito Mais-que-Perfeito do mesmo modo na mesma frase. Os alunos refletem e concluem que no primeiro tempo e modo encontra-se conjugado o verbo retirar para dar conta de uma ação que se realizou posteriormente à que é enunciada pelo verbo pregar, que se encontra (e se deverá encontrar) conjugado no Pretérito Mais-que-Perfeito. Somos da opinião de que neste ponto se poderia sugerir aos alunos que substituíssem a forma simples pela forma composta (“tinha pregado”) para que compreendessem que a primeira não é já tão utilizada por nós, como o é a segunda. Mais ainda, poder-se-ia ainda propor aos alunos que redigissem uma ou mais frases, ao seu critério, em que empregasse os mesmos tempos e modos verbais em simultâneo.

Com esta proposta, o aluno tem ainda possibilidade de se inteirar de diferenças ortográficas importantes e que o auxiliam na escrita, como no exemplo das questões 2.2.2 à 2.2.5. É urgente que se promovam exercícios de ortografia relacionados com a conjugação de verbos, para que, por exemplo, os alunos percebam que a terminação do Pretérito Perfeito do Indicativo de um verbo regular de qualquer conjugação é *-am* e a terminação do mesmo verbo do Futuro Simples do Indicativo é *-ão*. Acreditamos que este constitui um bom exemplo de exercício gramatical que poderá contribuir para melhorar o desempenho dos alunos na expressão escrita já que, infelizmente, apercebemo-nos que estes cada vez mais tendem a não saber distinguir estas duas terminações e confundem-nas na escrita, possivelmente por falta de exercícios leitura e de escrita mas, sobretudo, de reflexão ao nível da forma como a nossa língua funciona.

Do exercício 2.4 ao 2.4.1, pretende-se abordar a diferença entre o modo Indicativo e o modo Conjuntivo, através da utilização, para o segundo caso, do advérbio de dúvida “talvez”. De fato, consideramos que, apesar de o assunto ser bastante pertinente, falta, neste ponto, esclarecer que, associada à conjugação de verbos no modo Conjuntivo estão palavras e expressões que, ao nível de sentido, exprimem dúvida ou incerteza, como o vocábulo “talvez” ou outros equivalentes, como “quicá”, ou como a interjeição “oxalá”, o que não acontece em frases cujos verbos se encontram conjugados no modo Indicativo (caso do exemplo apresentado: “...uma sombra **anuviava** a vida da Andorinha Sinhá...”), pois os mesmos não exprimem uma dúvida ou incerteza, antes dão conta de ações que na realidade aconteceram, acontecem ou acontecerão, sendo, assim, tidas não como hipotéticas mas sim como certas. Aos alunos poderiam ser sugeridas alíneas de identificação morfológica desta palavra (“talvez”) e de substituição da mesma por outras equivalentes, para uma maior eficácia no entendimento desta matéria.

No que concerne à conjugação pronominal, da alínea 2.5 à 2.5.5, o aluno pode refletir sobre o modo como combinamos as formas verbais aos pronomes nas frases. Contudo, parece-nos que o aluno poderia começar por classificar morfológicamente a palavra “o” (pronome pessoal), para que mais facilmente consiga identificar o tipo de conjugação presente na frase transcrita (pronominal). Posteriormente, os restantes exercícios seriam mais pertinentes e lógicos (substituição do pronome pela palavra que substitui na frase; transformação da expressão pronominal para o plural e, em seguida, para o Futuro do Indicativo; esquematização das alterações sofridas nos dois últimos exercícios).

No final desta ficha de funcionamento da língua, encontramos como sugestão para um melhor desempenho na realização destes exercícios a consulta da “Nota Informativa da página 268 e as Fichas Informativas das páginas 242, 260 e 261”. Estranhamente, os conteúdos das páginas mencionadas em nada estão relacionados com os tópicos aqui abordados, à exceção dos da ficha da página 242. Ou seja, na página 268, são disponibilizadas notas informativas sobre “Variedades da Língua Portuguesa” e sobre a “Notícia” (cf. anexo 1) e, no que concerne às restantes páginas indicadas, se na página 242, sobre “O Verbo”, encontramos informação relacionada com a noção e as funções do verbo, sobre a flexão e sobre o modo, o que é, de certo modo insuficiente para ajudar os alunos a resolverem os exercícios desta ficha de funcionamento da língua, a não ser que se entenda que, para tal, deverão consultar também as restantes páginas da ficha informativa sobre o verbo, até à página 250 (cf. anexo 2; esta ficha será descrita e analisada a partir da página 77 do presente trabalho), o que nos é apresentado nas páginas 260 e 261 é, respetivamente, uma Ficha Informativa sobre as Relações de Forma e Significado entre as Palavras (“Palavras Homógrafas, Homófonas, Homónimas e Parónimas”) e uma Ficha Informativa sobre o mesmo assunto, mais concretamente ao nível da Sinonímia, Antonímia, Hiperonímia, Hiponímia e Polissemia (cf. anexos 3 e 4). Parece-nos, pois, que existe uma incorreção na apresentação desta sugestão, que pode confundir os alunos, ao invés de os auxiliar.

Transcrevemos, em seguida, alguns exercícios de funcionamento da língua, incluídos numa outra ficha de leitura orientada deste manual, sobre um excerto de *Os Lusíadas* de Luís de Camões, de João de Barros:

Proposta 2

“1 “Ó Gente ousada...ouvi agora os danos...” (“O Adamastor”).

“...todas as naus que **fizerem** esta viagem...” (“O Adamastor”).

“...que as vagas o **meteriam** no fundo...” (“O Naufrágio de Sepúlveda”).

1.1 Identifica os modos e os tempos das formas verbais destacadas.

1.2 “... ouvi... os danos...”

1.3 Diz qual a intenção que determinou a escolha da forma verbal “ouvi”.

1.4 Relaciona essa intenção com o modo verbal utilizado.

2. “E nunca na nossa viagem **tínhamos encontrado** nuvem tão espessa...” (“O Adamastor”).

2.1 Identifica o tempo e o modo da forma verbal destacada.

2.2 Substitui esta forma verbal por outra de valor idêntico, mas utilizando outro verbo auxiliar.

2.3 Reescreve a expressão, substituindo a forma verbal “tínhamos encontrado” pela forma simples que lhe corresponde.

2.3.1 Diz qual das duas formas (a composta ou a simples) é mais usual na língua portuguesa.”

(página 69, *ibidem*)

Breve apreciação crítica da proposta apresentada

O aspeto mais positivo desta ficha gramatical é o fato de abordar os modos menos “trabalhados”, ou seja, o Imperativo, o Conjuntivo e o Condicional. Todavia, do mesmo modo que os alunos são convidados a refletir sobre a intencionalidade da utilização do Imperativo (o Adamastor desafia os Portugueses a ouvirem os danos; Imperativo com valor de ordem/pedido), também deveria ser incitados a explicar os motivos pelos quais são conjugados os verbos fazer e meter no Presente do Conjuntivo e no Condicional respetivamente (os alunos deverão entender que no primeiro caso, fala-se das naus que vierem a fazer aquela viagem e não das que já a realizaram, realizam ou realizarão; trata-se das naus que hipoteticamente possam vir a realizar tal viagem, contrapondo-se, assim, a ideia do real com a do hipotético ou o Modo Indicativo vs Modo Conjuntivo; no segundo caso, dá-se conta de uma condição expressa através do verbo meter conjugado no modo Condicional).

Seguidamente, de forma bastante bem pensada e estruturada, os autores propõem algumas alíneas dedicadas ao Pretérito Mais-que-Perfeito Simples e Composto, começando por levar os alunos a identificarem o tempo e modo em que se encontra a forma verbal destacada. De seguida, os alunos notam que é utilizado o verbo auxiliar ter na forma verbal composta destacada e são convidados a substituí-lo por outro de igual valor, percebendo, assim, que é possível utilizar o verbo haver com a mesma intencionalidade e significado, matéria também prevista nos “Processos e Níveis de Operacionalização” supracitados. No final, os alunos são convidados a substituírem a forma composta destacada pela forma simples que lhe equivale (*encontraram*), concluindo que esta é a forma mais utilizada hoje em dia (exercícios por nós propostos a propósito da ficha gramatical analisada anteriormente).

Proposta 3

A propósito de um trecho da obra narrativa de Sophia de Mello Breyner Andresen, *Saga*, as autoras do manual escolar sugerem, para abordagem dos conteúdos relativos às formas nominais, o seguinte exercício, inserido também numa ficha de funcionamento da língua:

“4 “... o veleiro corria **esticado**...”

“...com todos os vidros das suas janelas **cintilando**.”

“Animava-a uma veemência indistinta que aqui e além a florava em ecos, rumores, **perpassar** de vultos...”

Baseando-te nos exemplos apresentados, prova que o particípio passado, o gerúndio e o infinitivo impessoal são formas nominais do verbo.”

(página 75, *ibidem*)

Breve apreciação crítica da proposta apresentada

Através dos exercícios sugeridos, os alunos têm oportunidade de rever as formas nominais, como o Particípio “esticado”, o gerúndio (“cintilando”) e o infinitivo impessoal (“perpassar”), lembrando até o motivo pelo qual as referidas formas se designam de “nominais”, o que poderá conseguir através da consulta da ficha informativa sobre o verbo da página 242. É concretamente na página 244 que é explicitada a noção de formas nominais: “Quando as formas verbais desempenham a função de nomes, chamam-se formas nominais.”, seguindo-se frases exemplificativas para o “Infinitivo (impessoal)”, o “Gerúndio” e o “Particípio Passado”. É ainda feita a ressalva, em nota de rodapé, de que “Alguns gramáticos consideram o Gerúndio **não** uma **forma nominal**, mas sim uma **forma adverbial**”, sem, no entanto, ser fornecida uma explicitação clara da expressão “forma adverbial”. Claro que competirá ao professor proceder a tal explicitação, porém, consideramos que, para facilitar a compreensão dos alunos sobre esta questão, não seria demasiado acrescentar algo como: “pois assume o papel/ função de um advérbio, já que acrescenta mais pormenor em relação ao verbo da frase, modificando o seu sentido. Ex.: “O carro, **chiando**, ouvia-se ao longe”, que equivale a “O carro, que ia a chiar, ouvia-se ao longe”, ou seja, “chiando” ou “ia a chiar” dão conta de uma ação que se prolonga e tem alguma duração, não terminando logo.

No nosso parecer, falta, acima de tudo, a definição ou explicitação das formas nominais, como por exemplo: “O Infinitivo (impessoal) serve para nos referirmos a uma ação simples, sem estar conjugada em pessoa ou número, desempenhando, num contexto específico, a função equivalente de um substantivo”, ou: “O Gerúndio é utilizado quando nos referimos a uma ação em progresso, ainda não concluída, e, quando tem função de substantivo, pode ser usada a forma simples ou a forma composta”. De fato, não é fornecida uma explicitação da noção de Gerúndio ou da intencionalidade da sua utilização, mas em contrapartida, em nota de rodapé, é dito que “O Infinitivo e o Gerúndio possuem, para além da forma simples, uma forma composta que exprime a ação concluída. Exs.: “O **ter trabalhado** bem deu-me paz.”; “O pai, **tendo telefonado**, pousou o auscultador”.

Relativamente ao Particípio, consideramos que seria útil a inclusão de uma definição do mesmo, como por exemplo: “O Particípio Passado é utilizado para nos referirmos a ações já finalizadas, adquirindo funções semelhantes às de advérbios ou de adjetivos. Exs.: “Temos **andado** a passear”; “Estou **cansado**”. Todavia, quando é forma nominal, assume o papel de um substantivo: “O **decidido** é para ser cumprido”. Normalmente, o Particípio Passado termina em -ido ou -ado”.

Consideramos que, no geral, no manual *Língua Portuguesa 8* não é dada suficiente importância às formas nominais, tendo em conta os pontos explicitados; assinalamos, também, a quase inexistência de exercícios sobre as mesmas, quer no livro do aluno, quer no caderno de atividades.

Proposta 4

Para efeitos de consolidação das aprendizagens levadas a cabo em anos anteriores sobre o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo e sua confusão, ao nível da escrita, com as formas impessoais do Presente do Indicativo, e, também, ao nível do Pretérito Perfeito do Indicativo e sua confusão, também em termos gráficos, com o Futuro do mesmo modo, são apresentadas as seguintes atividades, no contexto do estudo de um excerto da obra narrativa de António Mota, *Os Heróis do 6º F*:

“6 “Mais tarde telefonou a dizer que só voltava se o Miguel **deixasse** de lá viver.”

“Por vezes, **deixa-se** correr o tempo, sem preocupações.”

6.1 Passa as duas formas verbais destacadas para a negativa.

6.2 Verifica as alterações resultantes das transformações que fizeste e justifica-as.

6.3 Identifica os modos e os tempos em que encontram as formas verbais referidas.

7 “... e tenho a certeza que muitas meninas de outras turmas se apaixonaram por aqueles cabelos compridos...”

7.1 Identifica o tempo e o modo da forma verbal “se apaixonaram”.

7.2 Passa para o futuro do indicativo a mesma forma verbal.

7.3 Compara as terminações das duas formas verbais e tira as devidas conclusões (Consultar as Fichas Informativas das págs. 242, 253 e 258.)”

(página 83, *ibidem*)

Breve apreciação crítica da proposta apresentada

A proposta apresentada é, no nosso entender, bastante pertinente e bem estruturada, no sentido em que permite ao alunos perceber as diferenças de sentido e de grafia existentes entre o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo (1ª e 3ª pessoas do singular) e as formas impessoais do Presente do Indicativo, por um lado e entre o Pretérito Perfeito do Indicativo (3ª pessoa do plural) e Futuro do Indicativo (mesma pessoa e número), por outro. Porém, seguidamente à resolução destes exercícios, consideramos que os alunos poderiam ser desafiados a redigir frases e/ou até mesmo um texto em que utilizassem outros verbos

conjugados nos mesmos tempos e modos, em jeito de consolidação do conhecimento destas diferenças.

Proposta 5

Numa espécie de anexo, na parte final do manual, encontram-se diversas “Fichas Informativas”, sobre todos os conteúdos gramaticais e textuais de Língua Portuguesa do 8º ano. Da página 242 à 250, encontramos uma “Ficha Informativa” intitulada “O Verbo”, apresentada em anexo (cf. anexo 2), e que a seguir é brevemente comentada.

Breve apreciação crítica da proposta apresentada

No cômputo geral, somos da opinião de que a ficha informativa em questão é bem estruturada, completa e suficientemente clara, excetuando, tal como referimos anteriormente, no que diz respeito à informação incluída sobre as formas nominais, cujas respetivas definições não são aí explicitadas. Em contrapartida, saliente-se o cuidado na clarificação dos contextos de utilização dos diferentes modos e a informação de que os tempos compostos utilizam os verbos *ter* ou *haver* como auxiliares. Todavia, apenas são apresentados exemplos de frases cujos verbos compostos incluem o auxiliar *ter*. Por outro lado, enquanto o manual esclarece a intencionalidade da utilização dos tempos simples (Presente, Pretéritos e Futuro), o mesmo não acontece no que aos tempos compostos diz respeito. Acerca destes, os autores do manual apenas mencionam os auxiliares que neles são utilizados e o fato de o verbo principal surgir sempre no participípio passado.

Nas páginas finais da Ficha Informativa sobre o verbo (cf. anexo 2, da página 246 à página 250 do manual), são disponibilizados quadros com a conjugação dos verbos regulares, tempos simples e tempos compostos, em todos os tempos e modos, incluindo a conjugação pronominal do verbo *chamar* (*chamá-lo*) e a conjugação pronominal reflexa do verbo *mostrar* (*mostrar-se*). No nosso entender, o manual peca por não incluir exemplos da conjugação pronominal e conjugação pronominal reflexa da segunda e terceira conjugações. Saliente-se que, no final de cada quadro são apresentadas também as formas nominais dos respetivos verbos conjugados.

Relativamente à ficha de aplicação contida na página 245 (cf. mesmo anexo), salientamos, a respeito dos exercícios apresentados, o fato de os mesmos visarem alguns dos principais objetivos a alcançar ao nível do verbo, contemplados pelo “Programa de Língua Portuguesa - Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem”, ou seja, consolidar conhecimentos ao nível da conjugação verbal, incidindo sobre diferentes tempos e modos e através da combinação do pronome pessoal complemento com determinadas formas verbais. Destaque-se a estratégia utilizada no exercício 3 desta ficha de aplicação de passar uma forma verbal do Imperativo para a forma negativa, no sentido de levar os alunos a refletirem

sobre as alterações por que o verbo passa neste processo e, assim, verificarem que, na negativa, o verbo terá de ser conjugado, obrigatoriamente, no Presente do Conjuntivo, que, deste modo, é utilizado no mesmo contexto habitual do Imperativo, neste caso, o da ordem ou do pedido (“Fala” e “Não fales”). Refira-se, também, a pertinência ortográfica dos exercícios 4 e 5, que se encontram ao serviço da distinção entre formas verbais do Presente do Indicativo sem associação a qualquer pronome pessoal e formas verbais no Imperativo combinadas com pronomes pessoais. É importante, uma vez mais frisamos, que os alunos treinem este tipo de exercícios para combater o erro ortográfico a este nível e diminuir a tendência a confundir a conjugação “normal” com a conjugação pronominal. Daí que a estratégia utilizada pelos autores do manual que consiste em passar as frases redigidas pelos alunos em que incluam as formas verbais apresentadas para a negativa se afigure, de igual modo, bastante útil e pertinente, já que auxilia os discentes nessa distinção (quando colocada na negativa, a forma verbal sem associação ao pronome pessoal não sofre qualquer alteração (“Damos”/ “Não damos”; “Lemos”/ “Não lemos”) e, por outro lado, as formas verbais associadas a um pronome pessoal, quando colocadas na mesma forma negativa, são modificadas, já que o pronome passa para a posição pré-verbal e o próprio verbo passa para o Imperativo (“Dá-mos”/ Não mos dêis); “Lê-mos”/ “Não mos leias”).

Proposta 6

No que concerne ao **Caderno de Atividades do manual *Língua Portuguesa 8***, verificamos que nele consta toda a informação contida na Ficha Informativa sobre o verbo atrás descrita e comentada, seguida de nove exercícios práticos, os quais juntamos em anexo (cf. anexo 5).

Breve apreciação crítica da proposta apresentada

Para iniciar esta ficha prática, os alunos são convidados a, antes de mais, identificar formas, tempos e modos verbais através dos exercícios 63 e 64, permitindo, assim, uma breve revisão sobre os mesmos, o que, na nossa opinião é pertinente e adequado no início da exploração de questões relacionadas com as formas verbais. Resolvendo os exercícios 65 e 66, os alunos poderão praticar a conjugação do Particípio Passado de verbos regulares e irregulares, oportunidade que não é facultada no manual do aluno em análise e que, segundo a nossa opinião, poderia também abranger outros tempos e modos.

Consideramos importante a formulação dos exercícios 67 e 68 já que, acima de tudo, visam o aperfeiçoamento ortográfico e de acentuação dos alunos, através da distinção entre formas verbais conjugadas no Presente do Indicativo combinadas com o pronome pessoal da terceira pessoa do singular *se*, formando formas verbais impessoais e o Pretérito Imperfeito do Conjuntivo (1ª e/ ou 3ª pessoas) e através da distinção, em termos de acentuação, da 3ª

pessoa do singular e a do plural de verbos irregulares como ter, pôr, ler, conter, crer, vir e ver.

Por fim, e para terminar a análise ao manual *Língua Portuguesa 8*, verificámos que, nesta proposta de exercícios verbais estão também contemplados os tempos simples e compostos do indicativo e do conjuntivo, a conjugação pronominal e a conjugação pronominal reflexa (exercícios 69, 70 e 71), todavia, constatamos que não foi incluído qualquer exercício sobre as formas nominais e que, no geral, este conjunto de exercícios visa unicamente a consolidação e a prática de regras verbais e a consolidação de algumas questões ortográficas, não havendo lugar a sugestões que aliem a aplicação dessas regras em atividades de leitura, escrita ou oralidade.

Manual 2 - Ser em Português 8, Porto (Areal Editores)

Relativamente ao segundo manual de Português por nós selecionado para a presente análise, é nossa opinião que o mesmo apresenta algumas lacunas ao nível da exploração de conteúdos relacionados com o verbo. Efetivamente, o *Ser em Português 8* apenas inclui, na sua primeira unidade didática, sobre o texto narrativo, algumas alíneas sobre o valor do Pretérito Perfeito e Imperfeito; na segunda unidade didática, sobre o texto dramático, é incluída uma sistematização sobre a colocação do pronome pessoal na frase em relação ao verbo e consoante o tipo de frase em que é empregado, seguida de uma ficha de autoavaliação com alguns exercícios práticos; na terceira unidade didática é-nos apresentada uma espécie de ficha informativa sobre a conjugação perifrástica, seguida de uma ficha de autoavaliação; por último, na quarta unidade, intitulada “Aprender Sozinho(a)”, na primeira secção, de Funcionamento da Língua, ao nível do verbo apenas é possível encontrar duas fichas informativas com exercícios de autoavaliação sobre “Erros em formas verbais” e sobre a “Sintaxe do verbo haver”. Assim, transcrevemos e comentamos, em seguida, as propostas de exploração de conteúdos relativos ao verbo elaboradas para integrarem o referido manual. Refira-se, ainda, que, ao nível da apresentação gráfica do manual, o mesmo inclui uma banda lateral em cada uma das páginas, contendo informação sistematizada sobre os diversos conteúdos e dicas para a resolução de exercícios.

Proposta 1

O seguinte conjunto de alíneas surge no contexto de uma ficha de leitura orientada sobre o conto de Sophia de Mello Breyner Andresen, *Histórias da Terra e do Mar*, nomeadamente acerca dos recursos expressivos.

(...)

4. A passagem da descrição à narração é também perceptível na mudança dos tempos verbais.

4.1 Indica o tempo verbal predominante na:

- descrição;
- narração.

4.2 Ilustra a tua resposta a 4.1 com exemplos do texto.

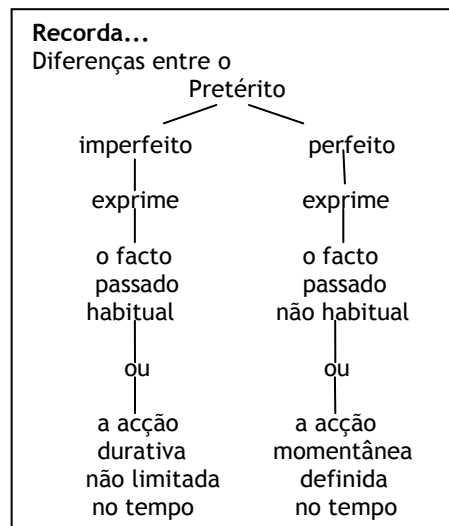
4.3 Atenta nos verbos deste excerto:

«No caminho passou em frente de um espelho e olhou-se. Mais uma vez verificou quanto o seu vestido era feio.»

4.3.1. Sublinha-os.

4.3.2. Indica o tempo verbal em que se encontram.

4.3.3. Explica o seu emprego. (...)



(Página 73, *Ser em português 8*)

Breve apreciação crítica da proposta apresentada

O “reconhecimento dos modos de representação do discurso” constitui uma das aquisições e aprendizagens em aperfeiçoamento progressivo, que exigem treino/ prática regulares ao longo de todo o Ensino Básico (ME, 2000: 48). Assim, consideramos que a exploração do verbo associado a cada um desses modos de representação do discurso poderá auxiliar nesta aprendizagem. Deste modo, concordamos com a proposta apresentada, na medida em que os alunos não só aprendem a associar o pretérito imperfeito à descrição (e, por vezes, à narração) e o pretérito perfeito à narração mas também os ajuda a consolidar a ideia de que o Pretérito Imperfeito está relacionado com fatos passado habituais ou com ações de alguma duração, ilimitada ao nível do tempo e, por outro lado, a entender o Pretérito Perfeito como o tempo verbal que utilizamos para darmos conta de fatos passados não habituais que se traduzem em ações bem definidas no tempo, momentâneas.

A partir da alínea 4.2 até à 4.3.2 ao alunos treinam a identificação dos tempos verbais mencionados e, por fim, em jeito de consolidação, explicam o seu emprego em diferentes situações. Trata-se de um conjunto de exercícios bem estruturados e pertinentes, tendo em conta as metas do *Programa*, tanto ao nível do próprio aperfeiçoamento dos conhecimentos dos alunos relacionados com estes tempos verbais, como também no que concerne ao desenvolvimento das capacidades de escrita, já que acreditamos que os alunos podem melhorar o seu desempenho em atividades de redação de texto, no que toca à narração e à descrição de ações, pessoas, lugares, objetos etc. se perceberem a distinção entre Pretérito Perfeito e Imperfeito. Daí que consideremos a proposta de expressão escrita apresentada na página seguinte bastante interessante e profícua para o desenvolvimento da competência da escrita, tendo como ponto de partida a consolidação dos conhecimentos verbais atrás mencionados (cf. anexo 6, página 74 do manual *Ser em Português 8*), já que, aí, os alunos são desafiados a descrever uma de duas imagens, utilizando uma das técnicas indicadas na página

252, sobre a escrita de textos predominantemente narrativos ou descritivos (cf. anexo 7). Consideramos o conteúdo desta página elucidativo e importante para um bom desempenho na atividade proposta, para além de destacar o verbo como o elemento fundamental da narração e o adjetivo como o mais importante elemento na descrição, ajudando, assim, na distinção destas classes morfológicas. A respeito do diálogo, apenas falta, no nosso entender, a inclusão de exemplos para a noção de verbos declarativos, como “dizer”; “afirmar”, “exclamar”, “retorquir”, “perguntar”, etc.

Muito embora consideremos a atividade uma boa proposta de redação de texto, parece haver uma falha a respeito da sugestão inicial da página. Os autores remetem os alunos para a página 24, onde supostamente poderão rever os modos de apresentação do discurso, o que não acontece. Na verdade, nesta página apenas são referidos os referidos modos, (narração, descrição e diálogo) sem qualquer explicitação ou exemplificação dos respetivos termos. O mesmo sucede na página 25. Ambas páginas contêm informação sobre três dos modos literários (lírico, narrativo e dramático) e não sobre os modos de apresentação do discurso, com a clareza e adequação necessária para que os alunos entendam, efetivamente, em que consistem, e quais as características, em concreto, do modo descritivo. Na verdade, a própria nomenclatura (modos de apresentação do discurso) não surge, sequer, em nenhuma das páginas (cf. anexo 8).

Proposta 2

Após consulta do **Caderno de Atividades do manual *Ser em Português 8***, apercebemo-nos de que foi elaborada e incluída, na página 14 do mesmo, uma “Ficha de Avaliação” centrada em questões verbais, mais concretamente relacionadas com o texto narrativo e com o valor do Pretérito Perfeito e do Pretérito Imperfeito na Descrição e na Narração, que acrescentámos em anexo (cf. anexo 9).

Breve apreciação crítica da proposta apresentada

A ficha de avaliação apresentada no Caderno de Atividades incide sobre os conteúdos recordados no manual (proposta 1), englobando questões bem formuladas, pertinentes e idênticas às encontradas no mesmo, podendo dizer-se que existe uma certa uniformização entre os dois livros, pelo menos neste caso. Porém, lamentamos que não tenham sido contempladas outras questões relacionadas com o verbo neste caderno de Atividades, sendo esta a única proposta de trabalho que nele encontramos. Consideramos uma falha considerável a ausência de uma ficha de consolidação dos tempos verbais compostos pelo menos do modo indicativo.

Proposta 3

No manual *Ser em Português 8* é apresentada uma ficha informativa, que a seguir transcrevemos, e que não pretende explorar o verbo com centralidade, mas sim o pronome pessoal, seguida da ficha de autoavaliação, apresentada também posteriormente:

Colocação do Pronome Pessoal

Os pronomes pessoais o, a, os e lhe, lhes colocam-se:

1. Depois do verbo:
O Duarte comprou-a.
Ele vendeu-lhe a casa.
2. Antes do verbo:
 - Nas frases negativas:
... e tu não o conheceste.
Nas tuas cartas, nunca lhe falavas no General Lemos.
 - Nas frases enfáticas:
... Essas mentiras, o Duarte é que as inventa.
Ele é que lhe tinha amor.
 - Nas orações subordinadas:
O inglês teima que eu o fiz de propósito, que lhe atirei com o homem...
Se lhe disseres isso, ele zanga-se.
Tudo isto aconteceu, porque ela o despediu.
Não foi ao Porto, onde o esperava uma multidão.
 - Nas frases interrogativas começadas por pronomes ou advérbios:
Que lhe fizeste?
Onde os viste?
Quantas mentiras lhe ouviste?
 - Nas frases onde o verbo vem antecedido dos advérbios bem, mal, ainda, já, sempre, só, talvez, etc.:
Pois já a vendeste?
Talvez lhe ofereça um livro.
 - Nas frases iniciadas por palavras exclamativas:
Como isto o anima!
Que lhe importa!
 - Nas frases em que o sujeito da oração contém o numeral ambos ou algum dos indefinidos:
Ambos a viram.
Ninguém os viu juntos.
Tudo lhe servia de pretexto para mentir.
Todos os lisboetas o conhecem.

Recorda...

Os pronomes o, a, os, as desempenham a função de **complemento directo**; os pronomes lhe, lhes, a função de **complemento indirecto**.

Quando colocados depois do verbo, os pronomes o, a, os, as passam a:

- lo, la, los, las nas formas verbais terminadas em _r, _s ou _z:

ver + o = vê-lo

vimos + o = vimo-lo

faz + as = fá-las

(Nota que cai a consoante final _r, _s ou _z.)

- no, na, nos, nas, nas formas verbais terminadas em **ditongo nasal**:

dão + o = dão-no

põe + a = põe-na

fazem + os = fazem-nos

tem + as = tem-nas

Aplicam-se as regras ao lado indicadas aos pronomes pessoais (me, te, se, nos, vos) que podem desempenhar a função de complemento directo ou de complemento indirecto.

Auto-Avaliação

1. Transforma as frases, de acordo com as indicações que as precedem.
 - 1.1 Introduce a forma negativa.
 - *Leva-me à porta do fundo.*
 - *Deu-me a sua palavra.*
 - 1.2 Suprime o advérbio de negação.
 - *Não o reconheceu.*
 - *Não me enganaram!*
 - *Não a tinha comprado.*
 - 1.3 Acrescenta a expressão enfática “é que”.
 - *O rapaz achou-se em aperto.*
 - *Quem quer alguma coisa, pede-a.*
 - *Essa mentira, o Duarte inventou-a.*

Não te esqueças, sempre que necessário, de proceder às devidas alterações.

Exemplo:

Diz-lhe o que pensas.

Não lhe digas o que pensas.

A introdução da forma negativa obrigou a algumas alterações.

- 1.4 Coloca antes do verbo o advérbio apresentado entre parêntesis no fim de cada frase.
Vi-o na semana passada. (só)
Enganou-o, está visto. (sempre)
-Vejo-o em casa. (ainda)
Tinha-a vendido. (já)
- Disse-te que era mentiroso. (bem)
- Disse-lhe o que pensava. (também)
2. Substitui os pronomes a negro por “O rapaz”.
Alguém o tinha visto ontem.
Ninguém se tinha apercebido.
Todos o procuravam, mas em vão.
3. Copia as frases, usando pronomes pessoais em vez das expressões destacadas a negro.
- Se o general conhecesse o meu genro, não se admirava.
Duarte disse que conhecia o general.
Ofereceu castanhas aos amigos.
Quando viu as raparigas, já era tarde.
- Não entendo por que razão disseste a verdade ao sogro.
4. Substitui as expressões destacadas a negro por pronomes.
Ele diz as suas mentiras muito bem.
Dão as festas sempre ao ar livre.
Comprámos os livros ontem.
Fazer o bem sempre que possível.
Elas fazem compras aos sábados.

Feitas as substituições, não esquecer a concordância sujeito-verbo.

Recorda que os pronomes o, a, os, as não desempenham a mesma função sintáctica dos pronomes lhe, lhes.

(Pp. 188-189, *Ser em Português 8*)

Breve apreciação crítica da proposta apresentada

A presente proposta vai de encontro ao terceiro processo de operacionalização que encontramos no *Programa de Português do 8º ano* (“combinar, em contextos diversos, o pronome pessoal complemento com as formas verbais”) (ME, 2000: 54). No geral, a ficha informativa é bem estruturada, bastante elucidativa e completa, contendo a informação necessária para que aos alunos seja possibilitada uma revisão eficaz sobre este assunto, preparando-os devidamente para a ficha de autoavaliação que se lhe segue. Os aspetos mais positivos que destacamos são as dicas e pequenas revisões de conteúdos colocadas em banda lateral que certamente auxiliam os alunos na compreensão da matéria, além do fato de serem abordados diversos conteúdos gramaticais na mesma ficha, como as classes de palavras (pronomes pessoais; verbos; advérbios; pronomes indefinidos; numerais) funções sintáticas, orações subordinadas, tipos e formas de frase, etc. Propúnhamos, no seguimento destes exercícios, uma pequena atividade de expressão escrita, que consistisse na elaboração, em grupos, de uma pequena peça teatral, com várias personagens, em que fossem utilizadas algumas construções pronominais consolidadas através da resolução dos exercícios acima transcritos, e posterior representação da mesma. O professor forneceria as orientações necessárias para o desenvolvimento de tal atividade, como, por exemplo, característica do modo dramático, possíveis títulos para os textos a redigir, limite de atos/ cenas, etc. Com esta atividade, os alunos treinariam os verbos em diferentes tempos verbais (o professor poderia pedir-lhes que os sublinhassem no texto e pronunciassem com especial ênfase durante a representação).

Proposta 4

Os autores do manual *Ser em Português 8* desenvolveram e integraram no mesmo uma Ficha de Funcionamento da Língua sobre a Conjugação Perifrástica, que apresentamos no anexo 10. Primeiramente, os autores começam por apresentar conteúdos teóricos claros e adequados da matéria em questão, exemplificando com frases elucidativas e fornecendo algumas dicas pertinentes em banda lateral. Posteriormente, na página seguinte, os alunos são convidados a aplicar os conhecimentos adquiridos, em jeito de consolidação, através de algumas atividades que, no nosso ponto de vista, resultam bastante bem e facilmente conduzem os alunos à apreensão fácil dos conteúdos da conjugação perifrástica.

Breve apreciação crítica da proposta apresentada

Novamente, apenas encontramos aspetos positivos a salientar na proposta apresentada. Por um lado, o fato de a informação teórica se encontrar, também esta, muito bem estruturada, já que os autores iniciam a mesma com a apresentação de duas frases exemplificativas, seguindo-se uma esquematização bastante esclarecedora da “fórmula” da conjugação perifrástica, seguindo-se uma definição da mesma e, por fim, uma listagem dos vários sentidos que a ação pode expressar através do verbo neste tipo de conjugação. Refira-se, ainda, a preocupação em incluir, em banda lateral, uma síntese dos constituintes da conjugação perifrástica, bem como uma listagem dos verbos auxiliares nela utilizados.

Relativamente aos exercícios propostos na ficha de autoavaliação, consideramo-los, além de bem estruturados, variados e muito bem pensados, o que será bastante enriquecedor para os alunos pois é relevante saber identificar, antes de mais, verbos que se encontrem na conjugação perifrástica, seguidamente, interessa demonstrar que se é capaz de aplicar os conhecimentos adquiridos através de um exercício de completamento de frases para, posteriormente, saber explicitar o sentido expresso por cada uma dessas frases em que foram utilizadas formas verbais da perifrástica. No final da ficha, consideramos de grande utilidade os exercícios 4 e 5, de prática da expressão escrita, onde se espera que os alunos empreguem esta conjugação na redação de frases que ilustrem as imagens sugeridas em banda lateral e na produção de um texto sobre as mesmas. Nesta ficha existe a preocupação de que os alunos, antes de qualquer outra coisa, interiorizem os conhecimentos expostos e, posteriormente, apliquem esses conhecimentos em exercícios de grau de dificuldade crescente.

Poderíamos acrescentar uma outra sugestão de atividade, para finalizar a aprendizagem desta matéria. Os alunos poderiam organizar uma espécie de concurso, organizando-se em duas equipas e mediados pelo professor. Este, alternadamente, desafiaria cada uma das equipas a proferir frases em que exprimissem as possíveis realizações da conjugação perifrástica. Cada uma das equipas teria de nomear um porta-voz e não poderia conferenciar mais de 30 segundos. Cada resposta seria reproduzida no quadro pelo professor e

pontuada com um ponto se estivesse correta e com zero pontos se incorreta. A equipa vencedora seria aquela que conseguisse enunciar um maior número de frases corretas.

Proposta 5

Na unidade 4 do manual, intitulada “Aprender sozinho”, nomeadamente na secção de Funcionamento da Língua, a terceira ficha informativa é sobre “Erros em formas verbais”, que alia a ortografia a determinados conteúdos verbais, seguida de dois exercícios práticos (cf. anexo 11).

Breve apreciação crítica da proposta apresentada

A proposta apresentada constitui, no nosso parecer, uma união didática bastante inteligente, atendendo a que muitas das falhas ortográficas dos nossos alunos se devem, muito provavelmente, à falta de consciência gramatical, ao nível da conjugação de determinados verbos. Deste modo, consideramos pertinente que se aposte em exercícios desta tipologia como estratégia de combate ao erro ortográfico de cariz verbal. Nesta fase de escolaridade é, já, conveniente, apresentar e explorar os verbos derivados de ter, vir, pôr e ver nos diferentes tempos e modos, de forma que os alunos alarguem a sua bagagem vocabular e comecem a utilizá-la de forma correta e adequada.

Proposta 6

Ainda na mesma secção do manual *Ser em Português 8*, a ficha nº 4 intitula-se “Sintaxe do verbo haver” (cf. anexo 12) e contém, igualmente, sugestões de exercícios bastante úteis para o combate de falhas ortográficas e sintáticas.

Breve apreciação crítica da proposta apresentada

À semelhança do que foi dito relativamente à proposta apresentada anteriormente, somos da opinião de que este é, igualmente, um assunto gramatical importante e prioritário na sala de aula de Português, e que muitos parecem evitar, por não ser entendido como tal ou por ser considerado uma questão secundária, entre tantos outros tópicos programáticos de urgente exploração. De fato, a complexidade subjacente à utilização do verbo haver, quase nunca é explorada pelos docentes da nossa língua. Esta situação deveria ser contrariada atendendo, inclusivamente, às sistemáticas falhas sintáticas e de ortografia que os alunos tendem a cometer, neste âmbito, em textos, fichas e testes de avaliação. Indubitavelmente, esta é uma matéria que não consta na maioria dos manuais escolares do 8º ano, porém,

apesar disso, acreditamos que a mesma deveria ser alvo de exploração gramatical nas aulas de Português neste e noutros níveis de escolaridade.

As principais confusões que se deveriam tentar combater são a utilização do verbo haver impessoal conjugado apenas na 3ª pessoa do singular, quer no Presente, Pretéritos ou Futuro (há, houve, havia ou haverá) e a diferença entre o verbo haver, sinónimo de tempo decorrido, e a preposição à. Neste sentido, seguidamente ao exercício 1.2 da ficha em análise, consideramos que seria adequado e útil a inclusão de uma alínea em que os alunos fossem convidados a completar frases com “há” e “à”, no sentido de consolidarem convenientemente as regras de utilização de ambos vocábulos e de evitarem, mais eficazmente, o erro ortográfico tão recorrente entre os elementos das nossas turmas. Recordemos que a organização da estrutura frásica e a ortografia constituem duas das “aquisições e aprendizagens em aperfeiçoamento progressivo e que exigem treinos regulares, ao longo do Ensino Básico” (ME, 2000: 48).

3.3.2. O Verbo nos Manuais Escolares de Inglês, LE

O *corpus* que nos propomos analisar é o seguinte:

1. *New Getting on 8* (2007), Areal Editores.
2. *Spotlight 8* (2010), Porto Editora.

Em primeiro lugar, consideramos conveniente lembrar os processos de operacionalização ao nível do verbo, constantes no *Programa Inglês - Programa e Organização Curricular* (ME, 1997), ainda em vigor. Estes listar-se-ão na seguinte grelha, em que também serão incluídos os conteúdos presentes e ausentes dos dois manuais de Língua Inglesa, LE, selecionados para esta análise. Por outro lado, e para fundamentar a análise concreta a que nos propomos, é importante citar também o grande objetivo que preside aos processos de operacionalização dos conteúdos do Funcionamento da Língua Inglesa no 3º ciclo do Ensino Básico, ou seja, “Usar a língua inglesa em apropriação progressiva das regras do sistema e do seu funcionamento, num crescendo de adequação e fluência” (ME, 1997: 13).

PROCESSOS DE OPERACIONALIZAÇÃO 8º ANO - <u>VERBOS</u>	<i>New Getting On 8</i> (Areal Editores, 2007)	<i>Spotlight 8</i> (Porto Editora, 2010)
<ul style="list-style-type: none"> • Distingue diversos tipos de verbos: <ul style="list-style-type: none"> ○ lexicais; ○ auxiliares primários (<i>be, have, do</i>); ○ <i>there + to be</i>; ○ auxiliares modais e semi-modais. 	Conteúdos presentes ao longo das diferentes unidades, (nas primeiras páginas do manual, surgem em jeito de revisões) com exceção de <i>there + to be</i> .	Conteúdos presentes ao longo das diferentes unidades, com exceção de <i>there + to be</i> .
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica o valor semântico de alguns auxiliares modais: 	O manual abrange propostas de exercícios	O manual abrange propostas de exercícios

<ul style="list-style-type: none"> - <i>can</i> (ability, acquired ability, permission, request); - <i>can</i> (be able to) (ability); - <i>could</i> (ability, request); - <i>may</i> (permission, possibility); - <i>may</i> (be allowed to) (permission); - <i>must</i> (necessity). o Modais marginais (<i>quasi modals</i>): - <i>Used to</i>. 	<p>sobre estes conteúdos (à exceção do modal <i>marginal used to</i>), incluindo ainda outros verbos modais, como: <i>may</i>, <i>might</i> e <i>should</i>.</p>	<p>sobre estes conteúdos (à exceção do modal <i>could</i> e do modal <i>marginal used to</i>), incluindo ainda o modal <i>should</i>.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica <i>phrasal verbs</i>. 	<p>Conteúdo não selecionado pelo manual</p>	<p>Conteúdo não selecionado pelo manual</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica <i>prepositional verbs</i>. 	<p>Conteúdo selecionado pelo manual.</p>	<p>Conteúdo não selecionado pelo manual.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece processos de formação de verbos: <ul style="list-style-type: none"> o prefixo + verbo (ex.: <i>rebuild</i>, <i>misunderstand</i>). 	<p>Conteúdo não selecionado pelo manual</p>	<p>Conteúdo não selecionado pelo manual</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica e distingue formas verbais finitas: 1. <u>Tempo</u>: ➤ <u>Presente simples</u>: <ul style="list-style-type: none"> - Expressão de hábitos, rotinas e fatos gerais. - Descrição de situações (processos). ➤ <u>Passado simples</u>: <ul style="list-style-type: none"> - Relato de acontecimentos passados em tempo e/ ou espaço determinados. - Usos particulares. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Com discurso indireto; ✓ Passado hipotético (<i>if clause</i>). 2. <u>Aspeto</u>: ➤ <u>Progressivo</u>: <ul style="list-style-type: none"> <u>Presente</u>: <ul style="list-style-type: none"> - Relato de atividades/ acontecimentos em decurso no momento. - Significação futura. 	<p>Conteúdo selecionado pelo manual.</p> <p>Conteúdo selecionado pelo manual.</p> <p>Conteúdos selecionados pelo manual.</p> <p>Conteúdos selecionado pelo manual.</p>	<p>Conteúdo não selecionado pelo manual.</p> <p>Conteúdo selecionado pelo manual (revisões).</p> <p>Conteúdos selecionados pelo manual.</p> <p>Conteúdos não selecionados pelo manual.</p>

<p>➤ <u>Perfect:</u> <u>Present:</u> - Relato de acontecimentos ocorridos em tempo indeterminado anterior ao momento presente.</p> <p>➤ <u>Perfect progressivo:</u> <u>Present:</u> - Relato de acontecimentos iniciados no passado mas não necessariamente terminados até ao momento presente.</p> <p>3. Modo: ➤ <u>Imperativo:</u> - Como expressão de ordens, instruções, sugestões, avisos, convites, pedidos, ... - Forma supletiva do imperativo (<i>let's</i>).</p> <p>4. Voz ➤ <u>Passiva:</u> - Presente (simples). - Passado (simples).</p> <p>5. Modalidades de expressão do futuro: - <i>Be going to</i>. - <i>Will/ shall</i> + infinito (simples). - Presente progressivo.</p>	<p>Conteúdo selecionado pelo manual.</p> <p>Conteúdo selecionado pelo manual.</p> <p>Conteúdo selecionado pelo manual.</p> <p>Conteúdo selecionado pelo manual.</p> <p>Conteúdos selecionados pelo manual.</p> <p>Conteúdos selecionados pelo manual.</p>	<p>Conteúdo selecionado pelo manual.</p> <p>Conteúdo não selecionado pelo manual.</p> <p>Conteúdos não selecionados pelo manual.</p> <p>Conteúdos selecionados pelo manual.</p> <p>Conteúdos selecionados pelo manual.</p>
<p>• Identifica e distingue formas verbais infinitas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Infinitivo com <i>to</i>: - Com verbos lexicais. ○ Infinitivo sem <i>to</i>: - Com auxiliares modais. ○ Participípio passado. ○ Gerúndio: - Depois de alguns verbos 	<p>Conteúdo selecionado pelo manual.</p> <p>Conteúdo selecionado pelo manual.</p> <p>Conteúdo integrado nos conteúdos da <i>Passive Voice</i>, do <i>Present Perfect</i> e do <i>Present Perfect Continuous</i>.</p> <p>Conteúdo selecionado</p>	<p>Conteúdo selecionado pelo manual.</p> <p>Conteúdo não selecionado pelo manual.</p> <p>Conteúdo integrado nos conteúdos da <i>Passive Voice</i> e do <i>Present Perfect</i>).</p> <p>Conteúdo selecionado pelo</p>

(ex.: <i>like, hate</i>). - Depois das preposições.	pele manual.	manual (exceto quando usado após as preposições).
---	--------------	---

Atendendo ao fato de haver um número bastante superior de conteúdos obrigatórios sobre o verbo nos manuais de Inglês em relação aos de Português, não nos é possível transcrever ou apresentar aqui todas as propostas neles incluídas. Assim, procedemos à seleção de dois conteúdos verbais comuns, o *Past Simple* e o Gerúndio (*-ing form*), para que nos pudessemos debruçar sobre o seu conteúdo e contribuir com uma breve análise crítica. Vejamos:

Proposta 1 - Present Perfect (New Getting On 8)

Nas páginas 98 e 99 deste manual de Inglês é-nos apresentada uma ficha gramatical sobre o *Present Perfect* (cf. anexo 13), que surge de forma estanque, pois o item gramatical é apresentado fora de um contexto textual prévio. Na verdade, somos da opinião de que os itens gramaticais deverão ser introduzidos a partir de um texto lido e interpretado, de forma a despoletar curiosidade e a reflexão sobre o mesmo, constituindo, assim, aquele num “ponto de partida” para a lecionação do tópico em questão. Dessa forma, os alunos não correm o risco de dispersarem por considerarem a matéria “descontextualizada”, tendo de haver o cuidado de se estabelecerem “pontes” programadas, fundamentadas e lógicas entre os conteúdos.

Breve apreciação crítica da proposta apresentada

Como se pode verificar, os autores do manual *New Getting On 8* incluem nele uma banda lateral onde são fornecidas algumas dicas ao professor relativamente a estratégias de abordagem e exploração dos conteúdos. No que às fichas de aplicação diz respeito, na mesma banda lateral surgem as respostas aos exercícios sugeridos o que, na nossa opinião, por um lado, poderá ser um aspeto negativo para os professores, já que se poderá pensar que se parte do princípio que os mesmos desconhecem as respostas aos exercícios, sendo, pois, sinónimo de subestimação das capacidades dos mesmos. Por outro lado, consideramos que esta informação, facultada aos docentes mas que pode ser também consultada pelos alunos, poderá prejudicá-los ao nível do seu desempenho, já que têm a possibilidade de resolver os exercícios sem qualquer esforço mental, limitando-se a copiar as respostas para os espaços respetivos.

Constatamos que, na proposta em análise, mais concretamente na página 98, os autores apresentam-nos uma sistematização das formas afirmativa, negativa e interrogativa do *Present Perfect*, das formas *short* e das formas *long*, das situações em que este tempo

verbal é utilizado e da utilização de advérbios específicos em frases cujos verbos se encontram conjugados no mesmo. A nível teórico, de fato, nesta página, encontramos tudo o que há a aprender sobre o *Present Perfect*. Todavia, na página seguinte, de prática dos conteúdos aprendidos, consideramos que o único exercício apresentado é, além de insuficiente, para uma consolidação eficaz deste tempo verbal, pouco exigente também, uma vez que os alunos apenas têm de preencher espaços em branco com os verbos indicados entre parenteses no *Present Perfect*. Propunhamos, por exemplo, um exercício de construção de frases com algumas palavras fornecidas, incluindo (ou não) o verbo principal e/ ou um exercício de oralidade para prática deste tempo verbal. Na verdade, na proposta apresentada são omissos os advérbios *ever* e *never*, igualmente importantes na conjugação de verbos no *Present Perfect*. Sugeríamos que os alunos organizassem uma exposição oral sobre experiências em que já participaram e outras nas quais nunca tomaram parte, combinando o *Present Perfect* com os advérbios referidos e com os que surgem na sistematização teórica da página 98 (*just, already, yet, for, since*). Por fim, aos alunos poderia ser solicitado que redigissem um texto sobre as situações que descreveram anteriormente via oral.

Ainda relativamente a esta proposta, dizer também que consideramos totalmente descontextualizado o exercício 2 da página 99 (cf. anexo 13), sobre as preposições (bem como as respetivas soluções apresentadas em banda lateral), uma vez que o assunto principal e predominante tanto na página anterior como desta é o *Present Perfect* e não as preposições. De fato, existe o risco de os alunos estranharem e ficarem confusos com a seleção descontextualizada deste exercício gramatical para esta página. Sugeríamos que o mesmo fosse integrado noutro contexto mais apropriado, com uma síntese teórica prévia, sobre a aplicação das preposições aos respetivos contextos específicos, e que, nesta página, fossem apresentados mais exercícios sobre o item verbal predominante.

Destacamos pela positiva as sugestões (feitas em banda lateral) de resolução de mais exercícios deste tipo no Caderno de Atividades (páginas 38 e 39, exercícios U e V - cf. anexo 14), porém, acreditamos que o nível de dificuldade desses exercícios não é superior a estes, consistindo o primeiro num exercício muito semelhante ao primeiro da página 99, acima referido e analisado, e o segundo no preenchimento de uma tabela com as formas verbais de um conjunto de verbos no Infinitivo, no Passado Simples e no Particípio Passado. Este último exercício é relevante, já que permite que os alunos memorizem mais rapidamente a conjugação dos verbos nos tempos verbais referidos. Recordemos, a este propósito, a importância do Particípio Passado para a conjugação dos verbos no *Present Perfect*.

Todavia, na página 39 deste Caderno de Atividades, o exercício W pertence, a nosso ver, a um nível de dificuldade superior, já que os alunos terão de decidir se nas frases incompletas deverão conjugar os verbos indicados entre parenteses no *Present Perfect* ou no *Past Simple*. Salientamos que é através deste tipo de exercícios que os alunos (e o professor) poderão constatar se os conteúdos foram realmente interiorizados ou se, em contrapartida, necessitarão de recorrer a mais exercícios de consolidação. Compreender as situações de uso

de um e de outro tempo verbal e conhecer as regras da sua conjugação formal é sinal de que se domina estes conteúdos de forma bastante satisfatória.

Proposta 2 - Present Perfect (Spotlight 8)

Em *Spotlight 8*, é sugerida a ficha gramatical para abordagem do *Present Perfect* que juntamos no anexo 15 (páginas 64 e 65 do manual). Refira-se que a mesma surge, também ela, descontextualizada, logo a seguir a uma ficha de compreensão de um texto intitulado “Football got me out of house”, cujo tempo verbal predominante é o Past Simple. Aconselhamos, pois, à semelhança da análise efetuada sobre a proposta presente no manual *New Getting On 8*, à interpretação prévia de um texto em que os tempos verbais sejam este e o *Present Perfect* ou então apenas este, para servir de introdução ao tema gramatical em questão.

Breve apreciação crítica da proposta apresentada

A proposta para tratamento do conteúdo do *Present Perfect* do manual *Spotlight 8* é, em nosso entender, mais bem estruturada e variada relativamente à do manual anterior, no sentido em que são, primeiramente, apresentadas diversas frases com verbos conjugados neste tempo verbal, combinados com advérbios comumente utilizados com os mesmos, para que os alunos reflitam acerca do modo como são aplicados esses advérbios e também acerca da “fórmula” de conjugação do *Present Perfect*. Seguidamente, é necessário sistematizar a regra que permite conjugar verbos neste tempo verbal, bem como clarificar as situações de uso do mesmo (e consideramos inteligente fazê-lo em Língua Portuguesa, até porque se trata de um tempo verbal que não existe em Português ou que, pelo menos não equivale a cem por cento a nenhum dos tempos verbais do Português). Por fim, num breve quadro, os autores deste manual conjugam, para exemplificar, o verbo *to be* no *Present Perfect* (surtem tanto as *short forms* como as *long forms*).

No que concerne aos 4 exercícios práticos apresentados, podemos afirmar que se nos afiguram bastante proveitosos para os alunos, pois, em primeiro lugar, assumem um nível de dificuldade crescente e adequado ao nível etário e intelectual dos mesmos, são variados (procuram abranger as diferentes competências nucleares - funcionamento da língua, oralidade, compreensão oral e a escrita) e vão de encontro aos interesses e características individuais dos discentes, motivando-os para a realização das atividades (os adolescentes têm sempre bastante mais predisposição para falarem de si próprios do que dos outros).

No Caderno de Atividades deste manual, na página 27, são propostos 3 exercícios de consolidação (cf. anexo 16): o primeiro consiste no preenchimento de espaços em branco em duas grelhas com as formas do infinitivo ou as formas do particípio passado de alguns verbos fornecidos; o segundo no completamento de espaços em branco em frases com as formas

verbais fornecidas entre parênteses no *Present Perfect*; o terceiro na construção de frases com verbos neste tempo verbal e os advérbios fornecidos, *already* ou *just*. Somos da opinião de que os exercícios são bem formulados, de crescente nível de dificuldade e adequados, tendo em conta a forma como o *Present Perfect* é apresentado no manual do aluno. Todavia, assinalamos a ausência de atividades de prática escrita e/ ou oral, nas quais sejam aplicadas as aprendizagens conseguidas relativamente a este tópico verbal.

Proposta 3 - Gerund e Infinitive (New Getting On 8)

No anexo 17 podemos consultar a proposta delineada pelos autores do *New Getting On 8* para o tratamento do tópico do gerúndio e do infinitivo (páginas 150 e 151 do manual). Destacamos, inicialmente, a ausência de um contexto a partir do qual os alunos possam estabelecer uma relação com o gerúndio, refletindo, antes de mais, acerca das suas regras de formação e das situações de uso. Unicamente é fornecida uma frase, a partir da qual é iniciado o estudo desta matéria.

Breve apreciação crítica da proposta apresentada

Apesar da ausência de um contexto textual para a apresentação do conteúdo gramatical em questão, a abordagem ao gerúndio adotada pelos autores deste manual é, em nossa opinião, razoavelmente bem conseguida. Os alunos são levados a refletir acerca da regra de formação do gerúndio e acerca das situações de uso do mesmo a partir da frase “She likes watching TV before going to bed”. Relativamente às regras de formação do gerúndio, além da indicação da regra normal (terminação em *-ing*) destaque-se pela positiva a nota fornecida em banda lateral relacionada com casos de alteração ortográfica ou dupla consoante (“die -dying” e “travel -travelling”). Na secção “Use”, em que se apresentam, de forma esquemática, todas as situações em que se usa o gerúndio em língua inglesa, tal é conseguido de forma esclarecedora e eficaz, no nosso ponto de vista.

Posteriormente, os alunos são desafiados a resolver o exercício 1 da página seguinte, que consideramos algo insuficiente para que o item gramatical fique bem consolidado. Assim, é pertinente a sugestão que surge em banda lateral de os alunos consultarem o Caderno de Atividades para realizarem o exercício 1, 2 e 3 do grupo I das páginas 53-55 (cf. anexo 18), idênticos ao exercício 1 da página 151 do Livro do Aluno, excetuando o exercício 2 (do Caderno de Atividades), em que os alunos têm de ligar pares de frases de duas colunas de modo a construir frases verdadeiras para si. Na coluna A todas as “meias” frases são iniciadas por ações expressas através de verbos no Gerúndio e na coluna B existem “meias” frases que consistem em comentários sobre as ações da coluna A. Eis um exemplo de uma frase que os alunos poderão construir: “Watching TV everyday...is bad for your health”. Consideramos, pois, que este exercício poderá resultar bastante bem até mesmo em termos orais.

Sugeríamos que, em vez de o professor propor aos alunos a resolução desta atividade no Caderno de Atividades, o façam oralmente, sem consulta do livro, mas em pares ou com a ajuda do próprio professor. Por exemplo, o professor ou um colega poderia iniciar uma frase (ex.: “Surfing the net...”) e o aluno teria de completar: (ex.: “...is fun/ is my favourite hobby.”). Trata-se de um exercício que consideramos um pouco mais rentável em termos do desenvolvimento da competência da oralidade.

É importante referir que, tal como podemos constatar, os autores deste manual, à semelhança do que acontece noutros livros escolares de Inglês, apresentam o conteúdo do modo Infinitivo (*Infinitive with to* e *Infinitive without to*) imediatamente a seguir ao do Gerúndio, o que, em nosso entender, é totalmente pertinente. É importante que os alunos aprendam a diferenciar as situações de uso de cada um destes tópicos para evitar que os confundam e utilizem de forma errada. Acreditamos que as propostas de abordagem destes assuntos por este manual são bem estruturadas, adequadas, pertinentes e eficazes. Todavia, para que uma boa consolidação destes conteúdos seja conseguida, é necessário oferecer aos alunos mais e mais variados exercícios, não só desta tipologia (completamento de espaços), mas também de tipo oral e de redação de texto (para além da atividade oral acima sugerida, os alunos poderiam, por exemplo, redigir um texto sobre o que mais gostam de fazer nos tempos livres e sobre o que fizeram nas férias, no qual teriam de utilizar formas verbais no Infinitivo e no Gerúndio).

Proposta 4 - Gerund e Infinitive (Spotlight 8)

Nas páginas 108 e 109 do manual *Spotlight 8* encontra-se a proposta de abordagem destes conteúdos elaborada pelos seus autores (cf. anexo 19). Apesar de o manual não oferecer um texto introdutório dos tópicos verbais, o mesmo propõe aos alunos que reflitam acerca de 6 frases em que são utilizados verbos no gerúndio, em situações de uso diferentes. Seguidamente, os alunos aprendem essas situações de usam, sistematizando-as e português e, em inglês, o aluno lembra (“Remember”) as situações em que utilizamos sempre a forma *-ing* e as situações em que a podemos utilizar por vezes. Os mesmos passos são dados na apresentação teórica do item *Infinitive with to*.

Breve apreciação crítica da proposta apresentada

Na presente proposta, à semelhança do que opinámos relativamente à proposta 2 (sobre o *Present Perfect*, do mesmo manual), salientamos os seguintes aspetos positivos: boa estruturação da apresentação das questões teóricas, sistematização da regra gramatical em Língua Portuguesa e boa esquematização das situações de uso dos modos do Gerúndio e do Infinitivo. Todavia, assinala-se que o conteúdo do *Infinitive without to* não é abrangido nem nesta página nem em qualquer outro contexto neste manual, o que representa uma falha por parte dos seus autores.

Relativamente aos exercícios práticos apresentados, de completamento de frases, verificamos que as indicações dos mesmos não são claras quanto às formas a utilizar. Na verdade, tanto no exercício A 1. como no exercício B ou no C, os alunos deverão utilizar ou o gerúndio ou o infinitivo com *to*, porém, apenas o conseguirão descobrir quando lerem as frases e encontrarem nelas vocábulos ou expressões que se combinam unicamente com um com outro modo verbal. Quer dizer que se trata de exercícios “mistos”, em que não é suposto conjugar as formas verbais inseridas entre parenteses (ex. A1.) ou fornecidas na caixa vermelha (ex. 2) ou as que o aluno selecionar (ex. C) apenas no gerúndio ou apenas no infinitivo com *to*. Ambos modos deverão ser utilizados nos três exercícios, tendo sempre em conta os verbos utilizados antes dos espaços em branco. Parece-nos que se trata de exercícios aliciantes e de nível de dificuldade bastante adequado, já que não promovem o facilitismo, antes estimulam o raciocínio.

Tal como foi dito anteriormente relativamente à proposta apresentada pelos autores do manual *New Getting On 8*, consideramos que, também neste manual, faltam propostas de exercícios que visem a aplicação prática do Gerúndio e do Infinitivo, ao nível das dimensões da expressão oral e escrita.

Para consolidação destes tópicos gramaticais, os autores de *Spotlight 8* sugerem, ainda, no Caderno de Atividades respetivo, nas páginas 44 e 45, quatro exercícios que se podem consultar no anexo 20 (exercícios D a G). O primeiro exercício (D) é, no nosso entender, bastante pertinente, atendendo a que, é, de fato importante, que aos alunos seja dada a possibilidade de treinarem as formas *-ing* tanto dos verbos “regulares”, ou casos de verbos que seguem a regra geral (aos quais apenas se acrescenta o sufixo), como dos verbos irregulares, ou casos dos verbos de conjugação especial, aos quais, além do sufixo, temos de acrescentar ou retirar outros elementos (p. ex.: *swimming*, *shopping*, *making* ou *having*). O segundo exercício (E) suscita interesse e curiosidade, pois são apresentadas imagens com legendas incompletas, que os alunos têm de completar com as expressões fornecidas numa caixa, conjugando os verbos no gerúndio. Exercícios com recurso a materiais visuais são sempre motivadores para os nossos alunos. No terceiro exercício (F) surgem sete frases, nas quais existem duas hipóteses de conjugação dos verbos principais (no gerúndio u no infinitivo), entre as quais os alunos deverão circundar a opção correta. Apesar de parecer bastante simples, a atividade é interessante e produtiva. Finalmente, no último exercício, os alunos aplicam os conhecimentos adquiridos sobre o gerúndio e sobre o infinitivo em dez frases, nas quais os respetivos verbos são apenas indicados entre parenteses. Os alunos deverão, à semelhança do que fizeram nos exercícios do manual, conjugar esses verbos no gerúndio ou no infinitivo, de acordo com o contexto formal de cada frase.

Refira-se ainda que, neste livro de atividades, como no respetivo manual, os alunos, após resolverem os exercícios, são frequentemente convidados a confirmarem a sua correção através da audição das respostas, facultadas no CD que acompanha ambos livros. Na nossa opinião, este é um ponto positivo, apesar de considerarmos que o CD deveria conter, também, outro tipo de recursos, como exercícios de audição e compreensão, idênticos aos

que são facultados no CD do professor. Uma vez mais acusamos a ausência de atividades, tanto no manual como no Caderno de Atividades, que interliguem o estudo destes modos verbais com textos escritos ou orais.

Conclusão

Concluído o nosso trabalho de análise dos manuais escolares de Português (LM) e de Inglês (LE), verificámos, antes de mais, que tanto uns como os outros apresentam propostas distintas entre si, não sendo uniformes no que respeita à exploração do verbo. Acresce que, por um lado, não são consensuais no que diz respeito aos conteúdos selecionados pelos respetivos autores, atendendo às listagens presentes nos Programas oficiais e, por outro, são divergentes em relação às estratégias de abordagem dos conteúdos que selecionam. Assim, para proceder a um comentário crítico e comparativo dos manuais escolares de Português, mencione-se que o manual *Língua Portuguesa 8* abrange quase todos os conteúdos verbais previstos pelo Programa oficial, apesar de nem sempre o fazer de forma completa ou suficientemente eficaz. Por seu turno, constatamos que o manual *Ser em Português 8*, sem contemplar todos os tópicos verbais selecionados pelo referido documento, integra, porém, conteúdos verbais pertinentes e úteis, de forma bastante bem estruturada e variada, revelando-se quase sempre a preocupação dos autores em sugerirem, a partir desses conteúdos verbais, algumas atividades que visam desenvolver outras competências nucleares (nomeadamente a da escrita). Este manual peca, todavia, no nosso entender, por não compreender processos e níveis de operacionalização importantes neste nível de escolaridade e explicitamente previstos pelo Programa oficial, tais como os tempos compostos de todos os modos e as formas nominais, formados com os auxiliares ser e haver. Constatámos também que a Conjugação Perifrástica é abordada no manual *Ser em Português 8* e não no *Língua Portuguesa 8* e que se trata de um tópico gramatical verbal não constante no Programa oficial. Na verdade, é ao nível do 9º ano de escolaridade que o mesmo prevê que se verifique “em contexto, o valor aspectual de formas verbais (verbos conjugados com os auxiliares estar, ir, andar, começar, acabar,...)” (ME, 2000: 53), aludindo, segundo a nossa ótica, à Conjugação Perifrástica. A mesma não é mencionada no documento, através desta terminologia.

Relativamente aos Cadernos de Atividades, consideramos ter havido alguma desconsideração pelo verbo por parte dos autores do manual *Ser em Português 8*, atendendo ao facto de o número de atividades nele contidas sobre o verbo se resumirem às que integram a Ficha de Avaliação acima analisada, sobre o valor dos Pretéritos Perfeito e Imperfeito associados à Descrição e à Narração. Nenhum outro conteúdo verbal foi selecionado para este Caderno de Atividades e, se tivermos em conta que este poderá ser um valioso instrumento de consolidação de conhecimentos, o verbo foi, de facto, menosprezado por Artur Veríssimo e seus colaboradores, não só no Cadernos de Atividades como no próprio manual, como demonstrado anteriormente. O mesmo não sucede no Caderno de Atividades de *Língua Portuguesa 8*, no qual encontramos propostas de exercícios de sistematização e consolidação dos conteúdos explorados no respetivo manual, apesar de nem sempre bem contextualizados ou estruturados (cf. Proposta de trabalho 6, do mesmo manual).

No que concerne aos manuais de Inglês, após a análise a que procedemos das propostas de abordagem dos conteúdos verbais do *Present Perfect*, do *Gerund* e do *Infinitive*, reunimos dados que nos permitem indicar o manual *New Getting On 8* como o mais completo em termos de cumprimento das orientações conteudísticas do Programa oficial de Inglês e o manual *Spotlight 8* como o mais bem estruturado e adequado ao nível etário dos alunos por seguir os passos de abordagem dos conteúdos gramaticais acima descritos, sistematizando-os com maior cuidado, clareza, correção e simplicidade, e que consideramos, por isso, o mais metódico e eficaz dos dois manuais no que toca à exploração destes conteúdos.

Quanto ao tipo de exercícios apresentados, uma vez mais, acusamos, em ambos livros escolares, além da falta de contextos pertinentes para introdução dos conteúdos gramaticais, a ausência de atividades que visem, a partir do conteúdo verbal abordado, explorado e consolidado o desenvolvimento de outras competências linguísticas nucleares, em especial a da oralidade e a da escrita. Além deste aspeto, é importante incluir um maior número de exercícios variados de consolidação dos conteúdos, bem como revelar cuidado em aumentar o nível de dificuldade e de exigência de forma gradual e, por isso, sugerimos a revisão destes e de outros conteúdos gramaticais quer seja nos Cadernos de Atividades, quer seja nos próprios manuais, por exemplo, em jeito de ficha de autoavaliação, no final de cada unidade temática, com exercícios que abranjam todas as competências nucleares.

Retivemos, com este trabalho de investigação, de vertente teórica e prática, uma ideia global e inquestionável: a gramática encontra-se ao serviço do aperfeiçoamento das restantes competências linguísticas, de modo a que os alunos possam atingir melhores níveis de desempenho comunicativo. Não é demais frisar, neste ponto, que subjacente ao ensino da gramática não se deverá encontrar a própria ideia da apreensão dos conteúdos em si, mas sim o entendimento dessa apreensão como basilar para a sua aplicação imediata e cada vez mais autónoma em situações de uso específicas. Refira-se, pois, que é imprescindível que tanto professores como alunos reconheçam o papel preponderante que a gramática assume no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento das restantes competências. Cabe, assim, aos professores de línguas a promoção do máximo de situações comunicativas em sala de aula, com vista a proporcionar aos seus alunos a prática da competência da leitura, da escrita e, especialmente, da oralidade, nunca descurando a da gramática, que fomenta a progressão no desempenho nas disciplinas de línguas e, no caso da língua materna, nas restantes áreas disciplinares.

Bibliografia

ALARCÃO, I. (coord.); Freitas, C.; Ponte, J.; Alarcão, J.; Tavares, M. “A formação de professores no Portugal de hoje”. Disponível em [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf). Acedido a 8 de dezembro de 2011.

ALI, M. Said (1964). *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. 3ª edição melhorada e aumentada de *Lexologia e Formação de Palavras e Sintaxe do Português Histórico*. São Paulo, Edições Melhoramentos.

ANÇÃ, M. H. (1999). “Da língua materna à língua segunda”. In Revista *Noesis*. Disponível em <http://area.dgdc.min-edu.pt/innovbasic/edicoes/noe/noe51/dossier1.htm>. Acedido a 24 de outubro de 2011.

ANÇÃ, M. H. (2002). “A língua portuguesa em África”. In *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. Disponível em <http://mha.home.sapo.pt/imagens/t2.pdf>. Acedido a 26 de outubro de 2011.

ANÇÃ, M. H. (2005). Comentário da Conferência de Maria José Grosso: “O ensino/aprendizagem de uma língua a falantes de outras línguas”. In *Palavras*, número 27. Lisboa, Associação de Professores de Português.

ANDRADE, L. E. da S. (2006). “O aspecto em português.” Disponível em <http://recantodasletras.uol.com.br/arquivos/255152.doc>. Acedido a 15 de janeiro de 2008.

ARAN, Artur Parcerisa (1996). *Materiales Curriculares - Cómo Elaborarlos, Seleccionarlos y Usarlos*. Barcelona, Graó.

ARAÚJO, Horácio; Teixeira, M. Ascensão; Bettencourt, M. Assunção (2007). *Língua Portuguesa 8* (Caderno de Atividades). Lisboa, Texto Editores.

ARAÚJO, Sónia (2008). *Contributos para uma Educação para a Cidadania. Professores e Alunos em Contexto Intercultural* (dissertação de Mestrado). Lisboa, ACIDI. Disponível em http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Colec_Teses/tese_17.pdf. Acedida a 22 de outubro de 2012.

ARAÚJO e SÁ, H. e Andrade, A. I. (1992). *Didáctica da Língua Estrangeira*. 1ª Edição. Coleção *Horizontes da Didáctica*. Rio Tinto, Edições Asa.

ARCHAMBAULT, J. P. (2002). “Ordinateurs et apprentissages, efficacité et darwinisme pédagogique”. Disponível em <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0210a.htm>. Acedido a 13 de dezembro de 2011.

BAQUER, B. (1998). “Français langue étrangère, français langue seconde et enseignement du français aux enfants de migrants nouvellement arrivés en France”. In *La Lettre du CEFISEM*, 5. Disponível em : <http://carec.ac-bordeaux.fr/casnav/Baquer.htm>. Acedido a 27 de outubro de 2010.

BARBOZA, Jerónimo Soares (1830). *Grammatica Philosophica da Língua Portuguesa ou Principios da Grammatica Geral Aplicados á nossa Linguagem*. 2ª Edição. Lisboa, Academia Real das Ciências.

- BARON, G. L. (1994)** - “L’informatique et ses usagers dans l’éducation, Habilitation à Diriger des Recherches”. Université Paris V, René Descartes. Disponível em http://www.inrp.fr/Tecne/ressources/hdr_baron.pdf. Consultado a 13 de dezembro de 2011,
- BARROS, João de (1971)**. *Gramática da Língua Portuguesa. Cartinha, Gramática, Diálogo em Louvor da Linguagem e Diálogo da Viciosa Vergonha*. Reprodução fac-similada. Leitura, introdução e anotações por Maria Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa, Universidade de Lisboa.
- BARROS, Virgínia; Correia, Paula (2010)**. *Spotlight 8*. Maia, Porto Editora.
- BARROS, Virgínia; Correia, Paula (2010)**. *Spotlight 8 (Caderno de Atividades)*. Maia, Porto Editora.
- BEACCO, J. C. (2000)**. *Les Dimensions Culturelles des Enseignements de Langue*. Coleção *F/ Références*. Paris, Hachette Livre.
- BERNARDO, I. A** *Escola Multicultural e o Ensino do Português Língua Segunda*. Trabalho de Pós-Graduação em Ensino de Português como Língua Não Materna, pela Universidade Internacional. Disponível em http://multiculturas.tan-server.com/textos/escola_multicultural_Isabel-Bernardo.pdf. Acedido a 23 de outubro de 2011.
- BERNSTEIN, Basil (1990)**. *Class, Codes and Control -The Structuring of Pedagogic Discourse*. Vol. IV. London, Routledge.
- BHABHA, Homi (2003)**. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte, Editora da UFMG.
- BIZARRO, R., Braga, Fátima (2004)**. “Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de língua estrangeira”. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo6821.pdf>. Acedido a 5 de dezembro de 2011.
- BUSSMAN, H (1996)**. *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. London, Routledge.
- BYRAM, Michael (1989)**. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevendon (UK), Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael; Zarate, Genevière (1997)**. *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Estrasburgo, Conselho da Europa.
- CANTARINO, Nelson (2007)**. “O idioma nosso de cada dia”. Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/por-dentro-do-documento/o-idioma-nosso-de-cada-dia>. Acedido a 18 de março de 2012.
- CARDOSO, Carlos (1994)**. “Diferenciar pedagogias para promover igualdade. Porquê? - Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem”. Lisboa, ME/ IIIIE. Disponível em www.dgicd.min-edu.pt/.../data/.../diferenciar_pedagogias.pdf. Consultado a 26 de outubro de 2011.
- CARDOSO, Carlos (1998)**. *Gestão Intercultural do Currículo 1º Ciclo*. Lisboa, Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.

CARVALHO, Elisa. “A importância das TIC no processo de desenvolvimento curricular”. Disponível em <http://elisacarvalho.no.sapo.pt/pdf/importancia%20TIC.pdf>. Consultado a 3 de março de 2012.

CASTELEIRO, João Malaca (1980). “A língua e a sua estrutura”. In Revista *Escola Democrática*. Lisboa, Edição da Direcção-Geral do Ensino Básico.

CASTRO, A. D. (2001). “A trajectória histórica da didáctica”. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf. Acedido a 16 de outubro de 2011.

CASTRO, Rui Vieira de (1995). *Para uma Análise do Discurso Pedagógico. Constituição e Transmissão da Gramática Escolar*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

CASTRO, Rui Vieira de (1999). “Já agora, não se pode exterminá-los? - Sobre a representação dos professores de Português nos manuais escolares”. In Rui Vieira de Castro *et al* (orgs.) *Manuais Escolares, Estatuto, Funções, História. Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 189-196.

CASTRO, Rui Vieira de (2005). “Não são as velhas respostas que servirão para responder a problemas novos”. Entrevista à *Página*. Disponível em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=150&doc=11141&mid=2>. Acedido a 4 de fevereiro de 2012.

CESTARO, S. (2002). “O ensino da língua estrangeira: história e metodologia”. Disponível em <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>. Acedido a 16 de outubro de 2011.

CHAGURI, J. (2004). “A importância da Semiótica no novo perfil do docente em Letras”. Disponível em http://www.linguaestrangeira.pro.br/artigos_papers/perfil_letras.htm. Acedido a 8 de dezembro de 2011.

CHOPPIN, Alain (1991). *Les Manuels Scolaires - Histoire et Actualité*. Paris, Hachette.

CHOPPIN, Alain (1999). “Les manuels scolaires - de la production aux modes de consommation”. In Rui Vieira de Castro *et al* (orgs.), *Manuais Escolares, Estatutos, Funções, História. Atas sobre o I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 3-17.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2000). *Educação Intercultural e Cidadania Europeia*. Lisboa, Edição do CNE/ ME.

CORREIA, J. A. MATOS. “A antinomia Educação Tradicional - Educação Nova. Uma proposta de superação”. Disponível em http://www.ipv.pt/millennium/pce6_jmc.htm. Acedido a 5 de dezembro de 2011.

CRISTÓVÃO, Fernando (dir. e coord.); Amorim, Maria; Marques, Maria; Moita, Susana (2005). *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa, Texto Editores.

- CRYSTAL, D. (1997). *The Cambridge Encyclopaedia of Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley (2000). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 16ª edição. Lisboa, Edições João Sá da Costa.
- DELORS, Jacques (coord.) (1998). “Os quatro pilares da educação”. In *Educação: um Tesouro a Descobrir*. São Paulo, Cortez.
- DENDRINOS, Bessie (1997). “Prática ideológica em textos pedagógicos no ensino do Inglês como língua estrangeira”. In *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa, Caminho, pp. 225-238.
- DIAS, A. Epiphany da Silva (1901). *Grammatica Portugueza Elementar*. Undécima edição revista. Lisboa, Livraria Escolar.
- DOMINGOS, Ana Maria; Barradas, Helena; Rainha, Helena; Neves, Isabel Pestana (1986). *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- DUARTE, I. (1998). “Algumas boas razões para ensinar gramática”. In *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender: Actas*. Porto, Areal Editores, p. 110-123.
- ELLEY, B. W. (1992). *How in the World do Students Read? IEA Study of Reading Literacy*. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- ELLIS, R. (1994). *The Second Language Acquisition*. Clevedon, Multilingual Matters LTD.
- FARIA, Isabel Hub et alii (1996). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Lisboa, Caminho.
- FERNÁNDEZ, Encarnación (2003). “Cómo conjugar universalidad de los derechos y diversidad cultural?”. In *Persona y Derecho*, nº 49. Navarra, Universidade de Navarra.
- FIQUEIREDO, Candido de (1916). *Gramática Sintética da Língua Portuguesa*. Lisboa, Livraria Clássica Editora.
- FRADIQUE, M. F. SILVA CASTRO. (2008). *O Pretérito Perfeito e Imperfeito - As Diferenças Aspectuais na Aquisição de L2*. Dissertação de Mestrado. Covilhã, UBI.
- FRANCO, António. “A gramática no ensino de segundas línguas (L2)”. Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2593.pdf>. Acedido a 18 de março de 2012.
- FREITAS et al (2001). *Gestão Flexível do Currículo - Contributos para uma Reflexão Crítica*. Lisboa, Texto Editora, Lda.
- GÉRARD, François-Marie; Roegiers, Xavier (1998). *Conceber a Avaliar Manuais Escolares*. Porto, Porto Editora.
- GERMAIN, C. (1993). *Evolution de l'Enseignement des Langues: 5000 ans d'Histoire*. Collection Didactique des Langues Étrangères. Paris, Clé International.
- GOMES, S. (2006). *Diversidade Linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: Concepções dos Professores*. Dissertação de Mestrado em Gestão Curricular. Aveiro, Universidade de Aveiro.
- GONÇALVES, M. Emília; Torres, Angelina (2007). *New Getting On 8*. Maia, Areal Editores.

GONÇALVES, M. Emília; Torres, Angelina (2007). *New Getting On 8* (Caderno de Atividades). Maia, Areal Editores.

HUOT, Hélène (1989). *Dans la Jungle des Manuels Scolaires*. Paris, Éditions du Seuil.

HUTCHINSON, Tom; Torres, Eunice (1994). "The textbook as agent of change". In *ELT Journal*. V. 4/ 8. Londres, OUP, pp. 315-328. Consultado em <http://203.72.145.166/ELT/files/48-4-3.pdf>, a 3 de fevereiro de 2012.

KLEIN, W. (1989). *L'Acquisition de Langue Étrangère*. Paris, Armand Colin.

LEIRIA, I. (1999). "Português língua segunda e Língua estrangeira: investigação e ensino." Disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>. Consultado a 17 de outubro de 2011.

LEIRIA et alii (2005). "Português língua Não Materna no Currículo Nacional." Disponível em: http://sitio.dgidc.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/PLNM_perfis-linguisticos.pdf Consultado a 17 de outubro de 2011.

LUÍS, Ana R. (1999). "O Ensino da gramática na era da comunicação". In *Gramática e Ensino das Línguas. Actas do I Colóquio sobre Gramática*. Coimbra, Almedina.

MAGALHÃES, Justino (1999). "Um apontamento para a história do manual escolar - entre a produção e a representação". In Rui Vieira de Castro *et al.* (orgs.). *Manuais Escolares, Estatuto, Funções, História. Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, pp. 279-301.

MAGALHÃES, Justino (2006). "O manual escolar no quadro da História Cultural. Para uma historiografia do manual escolar em Portugal". In *Sísifo*, Revista de Ciência e Educação. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/01-Justino.pdf>. Acedido a 26 de janeiro de 2012.

MANGENOT, F. (1996). «Outils textuels pour l'apprentissage de l'écriture en L1 et en L2". In *Pratiques Discursives et Acquisition des Langues Étrangères* (Université de Franche-Comté, 1998). Actes du Xe colloque international FOCAL, Besançon. Disponível em: http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/focal.htm. Acedido a 13 de dezembro de 2011.

MARTINS, A. (2000). *Direito à Cidadania*. Lisboa, Dom Quixote.

MARTINS, M. e Sá C. "As crianças e a leitura na pós-modernidade: contributo dos manuais escolares de Língua Portuguesa do 1º ciclo". Disponível em http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/documentos/ot_criançasLeitura_a.pdf. Acedido a 20 de janeiro de 2012.

MARTON, P. (dir.) (1999). «Les technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation". In *Education et Francophonie*, volume XXVII, numero 2, automne-hiver 1999. Disponível em <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/27-2/Liminaire.html>. Acedido a 13 de dezembro de 2011.

MATEUS, M. H. M.; Brito, A.; Duarte, I.; Faria, I. (1989) *Gramática da Língua Portuguesa*. 3ª edição. Lisboa, Editorial Caminho.

MATEUS, M. H. M.; Caels, F; Carvalho, N. (2009). “O ensino do Português em contexto multilingue”. Disponível <http://www.iltec.pt/pdf/PLNM%20para%20APL%202008.pdf>. Acedido em 18 de outubro de 2011.

MILLS, R. e Mills, J. (1993). *Bilingualism in the Primary School*. London, Routledge.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990). Decreto-lei nº 369/ 90 de 26 de Novembro. *Diário da República - I série*, nº 273. Consultado em [http://www.dgcc.pt/anexos/decreto-lei%20369-90%20\(542%20KB\).pdf](http://www.dgcc.pt/anexos/decreto-lei%20369-90%20(542%20KB).pdf) a 5 de fevereiro de 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Departamento do Ensino Básico (1997). *Programa de Inglês. 3º Ciclo LE1. Programa e Organização Curricular*. Disponível em http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wp-content/uploads/2010/09/programa_Inglés_3Ciclo.pdf. Acedido em 02 de novembro de 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Departamento do Ensino Básico (2000). *Programa de Língua Portuguesa. Plano e Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 3º Ciclo*. Disponível em http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/171/programa_LPortuguesa_3Ciclo.pdf. Acedido a 24 de outubro de 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Departamento do Ensino Básico (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa, Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>. Acedido a 24 de outubro de 2011 e a 10 de Março de 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Departamento do Ensino Secundário (2001b). *Programa de Português, 10º, 11º e 12º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos* (homologado em 2001, 10º ano, e em 2002, 11º e 12º anos). Disponível em http://www.dgicd.min-edu.pt/.../ensinosecundario/Programas/portugues_10_11_12.pdf. Acedido a 24 de outubro de 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Departamento do Ensino Secundário (2001c). *Programa de Inglês no Ensino Secundário, 10º, 11º e 12º anos, nível de continuação*. (Homologado em 2001, para o 10º e 11º anos e em 2003 para o 12º ano). Disponível em www.dgicd.min-edu.pt/.../ensinosecundario/Programas/ingles_10_11_12_cont.pdf. Acedido a 02 de novembro de 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DGE. “Educação para a Cidadania. Enquadramento”. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=68>. Acedido a 24 de outubro de 2011.

MIRANDA, Filipa Bizarro (2004). *Educação Intercultural e Formação de Professores*. Porto, Porto Editora.

MIRANDA, Guilhermina (2007). “Limites e possibilidades das TIC na Educação”. In *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT03.pdf>. Acedido a a 6 de março de 2012.

MIRANDA, Raquel Gianolla; Camossa, Juliana Patrezi. “O uso da informática como recurso pedagógico”. Disponível em <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/vozdoprofessor/USO-DA-INFORMATICA-COMO-RECURSO-PEDAGOGICO.pdf>. Acedido a 5 de março de 2012.

MOREIRA, K. (2006). “O estatuto do Português como língua segunda no sistema educativo português”. In *Idiomático*, Revista digital de didática de PLNM. Disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/06/02.html>. Acedido a 19 de outubro de 2011.

NETO, Félix (2007). “Atitudes em relação à diversidade cultural: implicações psicopedagógicas”. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação”, ano 40-1, Coimbra, Universidade de Coimbra, pp. 5-22.

NOGUEIRA, Júlio Taborda (1999). “Sobre o valor formativo do ensino da gramática”. In *Gramática e Ensino das Línguas. Actas do I Colóquio sobre Gramática*. Coimbra, Almedina, pp. 103-107.

OCAÑA, A. L. Ortiz (2005). *Didáctica Lúdica*. Disponível em <http://www.monografias.com/trabajos28/didactica-ludica/didactica-ludica.shtml>. Consultado a 26 de dezembro de 2007.

OLIVEIRA, Bento José (1904). *Nova Gramática Portuguesa. Acomodada aos Programas Oficiais Para Uso das Escolas e dos Institutos de Ensino Literário e dos que se Habilitam Para o Magistério*. 26ª edição emendada e acrescentada por A. A. Cortesão. Coimbra, Francisco Amado Editor.

OLIVEIRA, Fernão de (1998). *Gramática da Linguagem Portuguesa*. Edição fac-similada. Lisboa, Biblioteca Nacional.

OLIVEIRA, Patrícia Raquel (2010). *O Verbo nos Manuais de Língua Portuguesa do Ensino Básico. Reflexão, Análise e Proposta de Exercícios* (dissertação de Mestrado). Aveiro, Universidade de Aveiro.

OSÓRIO, Paulo (2002). *Reflexões Metalinguísticas Sobre a Sintaxe do Português e a Dimensão Histórica dos Fenómenos Sintáticos do Português Arcaico Médio* (dissertação de Doutoramento). Covilhã, Universidade da Beira Interior.

OSÓRIO, Paulo (2004). *Contributos para uma caracterização sintático-semântica do português arcaico médio*. Covilhã, Universidade da Beira Interior.

OSÓRIO, Paulo (2008). “A importância dos materiais didáticos no ensino do Português Língua Estrangeira (questões linguísticas)”. In: *Factus*, nº7 (Revista de Estudos Académicos da Faculdade Taboão da Serra). São Paulo, Faculdade Taboão da Serra, pp. 2-18.

OSÓRIO, P. e Almeida, M. J. (2006) - “Cultura visual e o ensino do português língua não materna: algumas contribuições”. In: *Palavras*, nº29. Lisboa, Associação de Professores de Português, pp. 4-17.

OSÓRIO, P. e Rebelo, I. (2008) - “Para uma definição das diferenças entre Português Língua Segunda e Português Língua Estrangeira: contornos de uma controvérsia”. In: *Volume de Homenagem ao Professor Doutor Manuel Ferreira Patrício*. Porto, Porto Editora, pp. 6-18.

PAPERT, Seymour (1997). *A Família em Rede*. Lisboa, Relógio D’Aqua Editores.

- PARDAL**, L.; Ferreira, H.; Afonso, E. (2007). “Língua e integração: representações sociais de imigrantes”. In *Aproximações à Língua Portuguesa*. Aveiro: Cadernos do LEIP - Laboratório de Investigação em Educação em Português, pp. 63-79.
- PENA PIRES**, R. P. (2003). *Migrações e Integração: Teoria e Aplicações à Sociedade Portuguesa*. Oeiras, Celta Editora.
- PERES**, A. (1999). “Educação Intercultural: utopia ou realidade?” In *Jornal A Página*. Porto, Profedições, LDA.
- PEROTTI**, António (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa, ME/ SCPEM.
- PINTO**, Mariana Oliveira. “Estatuto e funções do manual escolar de Língua Portuguesa”. Disponível em <http://www.ipv.pt/millennium/millennium28/14.pdf>. Acedido em 1 de fevereiro de 2012.
- POSTMAN**, N. (2002). *O Fim da Educação. Redefinindo o Valor da Escola*. Tradução de C. Alcobia. Lisboa, Relógio d'Água Editores.
- PUREN**, C. (1998) *Histoire des Methodologies*. Paris, Nathan; Clé International.
- RICHARDS**, Jack C. “The role of textbooks in a language program”. Disponível em <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks.pdf>. Acedido a 2 de março de 2012.
- RICHE**, P. (1979). *Ecoles et Enseignement dans le Haut Moyen Âge*. Paris, Aubier Montaigne.
- ROCHA**, F. (1988). *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. Aveiro, Editora Estante.
- SANTOS**, Tássia F.; BEATO, Zelina; ARAGÃO, Rodrigo. “As TIC e o ensino de línguas”. Disponível em <http://www.uesc.br/eventos/sepexle/anais/10.pdf>. Acedido a 6 de março de 2012.
- SAUSSURE**, Ferdinand de. (1999). *Curso de Linguística Geral*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Lda.
- SAVIANI**, G. (1996). *História das Ideias Pedagógicas*. São Paulo, Editora Ática.
- SEIDL**, Monica (1998). “Language Teaching and Learning; Current Trends in High Education” In *Forum for Modern Language Studies*. Publicado por Sabine Hotho, vol. XXXIV, nº2 Abril. Oxford University Press.
- SILVA**, Maria Cristina Vieira da. “O valor do Conhecimento Gramatical no ensino-aprendizagem da língua”. Disponível em <http://repositorio.esepf.pt/handle/10000/158>. Acedido a 10 de março de 2012.
- SILVA**, Rosa Virgínia Mattos e (194). *O Português Arcaico, Morfologia e Sintaxe*. Bahia, Editora Contexto.
- SIM-SIM**, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa, Universidade Aberta.
- SIM-SIM**, I.; Duarte, I.; Ferraz, M. J. (1977). *Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa, ME-DEB.
- STERN**, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, OUP.

STOER, S. e Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra - da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Porto, Edições Afrontamento.

SWAN, M. (1992). “The textbook: bridge or wall? Applied Linguistics and Language Teaching 2/1”. Disponível em <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/textbook-bridge-or-wall.htm>. Acedido a 3 de fevereiro de 2012.

TEIXEIRA, M. Ascensão; Bettencourt, M. Assunção (2007). *Língua Portuguesa*. Lisboa, Texto Editores.

THOMSON, A. D.; Simonson, M. R.; Hargrave, C. P. (1996). *Educational Technology: a Review of the Research* (2nd ed.). Washington D. C., Association for Educational Communications and Technology (AECT).

TOMALIN, Barry e Stempeski, Susan (1996). *Cultural Awareness*. Oxford, OUP.

TOMATIS, A. (1991). *Todos Nascemos Políglotas*. Lisboa, Instituto Piaget.

TSAI, M. e Tsai, C. (2003). “Students Computer Achievement, Attitude and Anxiety: the Role of Learning Strategies”. In *Journal of Educational Computing Research*, 28, 1, pp 47-61.

VERÍSSIMO, Artur (coord.); Serpa, Ana I.; Amaral, Carmen; Rodrigues, Goretti; Mesquita, Henriqueta; Costa, Rosário. (2007) *Ser em Português 8*. Lisboa, Areal Editores.

VERÍSSIMO, Artur (coord.); Serpa, Ana I.; Amaral, Carmen; Rodrigues, Goretti; Mesquita, Henriqueta; Costa, Rosário. (2007) *Ser em Português 8 (Caderno de Atividades)*. Lisboa, Areal Editores.

VIDIGAL, L. (1994). *Leitura e Manuais Escolares em Portugal na 1ª Metade do Século XX. Intercompreensão*. Santarém, Escola Superior de Educação.

XAVIER, M. F. e Mateus, M. H. M. (orgs.) (1990). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Vol. I. Lisboa, Edições Cosmos.

