

**O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA METALINGUÍSTICA NA
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA
(Um contributo de Supervisão Pedagógica)**

Por: Maria de Fátima Varandas Guerrilha Ribeiro

Orientadora: Prof^a Doutora Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha

Dissertação apresentada à Universidade da Beira Interior – Covilhã -
como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em Letras -
Estudos Artísticos, Culturais, Linguísticos e Literários.

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Covilhã

Maio de 2008

2008

Para
o Zé,
a Carolina,
o Eduardo

AGRADECIMENTOS

O meu agradecimento à Professora Doutora Maria da Graça Guilherme D'Ameida Sardinha, minha orientadora e minha amiga, não cabe nas palavras. Porém, não posso deixar, de aqui e agora, evocar a sua disponibilidade constante, a sua inteligência, o seu entusiasmo, os incentivos permanentes à reflexão e ousadia, inculcando-me uma grande responsabilidade, possibilitando que este trabalho ajudasse no meu desenvolvimento profissional e pessoal. O meu bem-haja por ter aceite a orientação deste estudo.

Ao meu marido pelo ânimo, pelo suporte emocional, pela ajuda nas tarefas familiares, pela paciência e compreensão reveladas ao longo destes meses.

Aos meus filhos, Eduardo e Carolina, pela compreensão e ternura sempre manifestadas, apesar do “débito” de atenção dos últimos tempos. Acredito que o entusiasmo, seriedade e empenho que coloquei neste trabalho lhes possa servir de estímulo, para fazerem também eles sempre mais e melhor.

À Licínia por me ter ajudado a enfrentar os medos e as inseguranças, por estar sempre lá para me ouvir, por me ter ensinado que por mais penosa que seja a caminhada, temos de seguir em frente.

A Deus pelo dom da vida!

A todos deixo aqui a minha mais sincera gratidão.

RESUMO

Este trabalho de investigação, subordinado ao tema, *O Desenvolvimento da Competência Metalinguística na Aprendizagem da Língua Estrangeira* (Um contributo de Supervisão Pedagógica) surge no âmbito do Mestrado em Letras, apresentado à Universidade da Beira Interior. O estudo, por sua vez, enquadra-se no âmbito da didáctica da Língua Estrangeira. Para além de aclarar conceitos relacionados com a metalinguística e a metacognição, privilegia uma relação de causa/efeito entre a competência em leitura e a aprendizagem de uma língua segunda, onde *o que* se aprende e *o como* se aprende trilham caminhos paralelos.

ABSTRACT

This research work entitled *The Development of Metalinguistic Competence while learning a Foreign Language (a contribution of Pedagogical Supervision)* was done in order to obtain the Master of Arts degree, presented to the University of Beira Interior.

This work fits in the sphere of action of the didactics of a Foreign Language. Besides clarifying concepts related to metalinguistics and metacognition, it favours a cause/effect relationship between the ability in reading and learning a second language, where *what* is learned and *how* is learned follow parallel ways.

ÍNDICE

| | |
|----------------------------------|---|
| DEFINIÇÃO DE TERMOS | 7 |
|----------------------------------|---|

| | |
|------------------------------------|---|
| ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO | 8 |
|------------------------------------|---|

CAPÍTULO I

| | |
|-------------------------------------|----|
| 1. Introdução – o problema | 9 |
| 2. Pertinência do estudo..... | 11 |
| 2.1. Alfabetização e Literacia..... | 14 |

CAPÍTULO II – DA LEITURA ÀS NOVAS LITERACIAS

| | |
|---|----|
| 1. Leitura e Leituras..... | 18 |
| 2. A Literacia e a Leitura..... | 25 |
| 2.1. Competências e Aprendizagem..... | 28 |
| 2.2. Saberes e Competências Essenciais Do Currículo Nacional..... | 32 |
| 2.3. Comunicação e Competência Comunicativa..... | 33 |

CAPÍTULO III – A METALINGUÍSTICA

| | |
|---|----|
| 1. Uma tentativa de definição..... | 40 |
| 1.1. O Desenvolvimento da consciência metalinguística..... | 47 |
| 2. A metacognição..... | 49 |
| 3. A Metalinguística e Interação Pedagógica..... | 53 |
| 3.1. A Metalinguística e a Aprendizagem da Língua Estrangeira..... | 54 |
| 3.2. As Inferências..... | 57 |
| 4. Contributos da Língua Materna na Aprendizagem da Língua Estrangeira...60 | |

CAPÍTULO IV – A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

| | |
|--|----|
| 1. Práticas de Supervisão Pedagógica..... | 66 |
| 1.1. O que é a Supervisão? Uma tentativa de definição..... | 68 |
| 2. O Papel do aluno..... | 69 |
| 2.1. O Papel do Professor no contexto de Supervisão..... | 71 |
| 3. O Professor do século XXI..... | 72 |
| 4. Língua Materna e Língua Estrangeira. Que relações?..... | 75 |

| | |
|--|----|
| 4.1. Avaliação em Língua Estrangeira..... | 77 |
| 4.1.1. O Bom Aluno de Línguas..... | 78 |
| 5. Métodos que sustentam a Aprendizagem da Língua Estrangeira..... | 80 |

CAPÍTULO V – O ESTUDO - METODOLOGIA

| | |
|--|----|
| 1. Investigação – Acção..... | 82 |
| 2. População e amostra..... | 83 |
| 2.1. Análise Comparativa entre a avaliação em Língua Materna e Língua Estrangeira..... | 84 |
| 2.2. A escola – breve resenha..... | 87 |
| 3. Descrição e justificação dos Instrumentos utilizados..... | 92 |
| 3.1. A planificação..... | 92 |
| 3.2. O Manual..... | 94 |
| 3.3 Desenvolvimento das Actividades..... | 95 |

| | |
|----------------------------------|-----------|
| COMO NOTA CONCLUSIVA..... | 98 |
|----------------------------------|-----------|

| | |
|--------------------------|------------|
| BIBLIOGRAFIA..... | 100 |
|--------------------------|------------|

ANEXOS

DEFINIÇÃO DE TERMOS

Palavras-chave: Leitura, Competência, Metalinguística, Metacognição, Aprendizagem, Língua Estrangeira, Supervisão

Leitura: Estamos perante um processo complexo. A verdadeira leitura consiste em atribuir significado ao escrito e depende directamente das informações que o indivíduo já possui sobre o mundo. Leitura é a relação dialógica entre o mundo do texto e o mundo do leitor. Leitura é decodificação, construção de significados, é prática social.

Competência: Competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação.

Metalinguística: É a utilização do código para falar dele mesmo.

Aprendizagem: Aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por factores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais.

Língua estrangeira: língua do outro aprendida depois da materna, em contexto formal ou não formal.

Metacognição significa a faculdade de conhecer e pensar sobre o seu próprio pensar.

Supervisão no contexto da formação de professores é entendida como a monitoração sistemática da prática pedagógica, particularmente através de reflexão e de experimentação, sob a orientação do “supervisor” ou “orientador pedagógico”.

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

O presente trabalho, tal como qualquer dissertação, encontra-se organizado do modo seguinte:

O capítulo I apresenta a introdução onde expomos o problema, bem como os objectivos da investigação. Após uma resenha acerca da importância do ensino de uma Língua Segunda no âmbito do actual conceito de Literacia, passamos ao capítulo II. Aqui são focadas as competências no âmbito da Literacia e da Literacia Leitora, bem como a construção dos esquemas mentais do leitor ao interagir com o texto escrito.

O capítulo III é dedicado à construção de uma síntese acerca da Metalinguística, bem como da urgência do seu treino, aliado aos aspectos cognitivos e metacognitivos. A atenção das aquisições em Língua Materna e suas eventuais consequências na aprendizagem da Língua Segunda (o Inglês) constitui também parte integrante deste capítulo.

O IV capítulo remete para a supervisão pedagógica e a necessidade de alertar para o sentido da investigação – acção na praxis lectiva, que representa sempre uma mais valia para o docente e, conseqüentemente, para os seus alunos. Apresentamos igualmente o perfil do bom aluno de línguas e os modelos explicativos que sustentam a aprendizagem da Língua Estrangeira.

O capítulo V corresponde à metodologia, à experiência em contexto de sala de aula, bem como aos aspectos daí decorrentes.

Finalmente apresentamos a conclusão, seguida das referências bibliográficas e respectivos anexos.

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se no âmbito de uma tese de mestrado em Letras subordinado ao tema “O Desenvolvimento da Competência Metalinguística na aprendizagem da Língua Estrangeira”. Tem como subtítulo “Um contributo de Supervisão pedagógica”, porque em nosso entender este tipo de investigação obriga-nos a aprofundar aspectos relativos à praxis lectiva. Assim, acreditamos ficar como diz Stones (1984), com uma super visão, ou seja uma visão mais apurada acerca dos conceitos que irão nortear este trabalho.

O professor deve assumir actualmente um papel preponderante na renovação das práticas escolares e, conseqüentemente, na mudança que a sociedade espera da escola. Ele é pois, em nossa opinião, o grande responsável pela melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, cabendo-lhe fomentar novas práticas didácticas que possibilitem aos discentes uma aprendizagem maior e mais eficaz.

As ideias para iniciar este trabalho surgiram a partir da nossa prática pedagógica como professores de línguas estrangeiras, ao sentirmos necessidade de criar espaço para a reflexão, de actualizarmos os nossos conhecimentos pedagógico/didácticos, por forma a melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos.

Para o filósofo Manuel Nunes

A nossa prática pedagógica é – também ela – um texto que, ao longo das nossas vidas, vamos *escrevendo*. Um texto que [...] seja um texto lindo, original, um texto de qualidade, um texto capaz de, só por si, justificar uma vida [...] Nunes (2003:11)

Ter condições para escrever aquele texto pressupõe, entre outras coisas, devotar tempo à permanente e constante actualização e valorização cultural, à reflexão, à leitura, ao trabalho prévio de boas planificações, para podermos experimentar motivação e segurança psicológica para nós tão importante.

Numa altura em que se fala tanto em professores reflexivos em sentido *schoniano*, dentro de uma escola que se pretende também ela reflexiva, e uma vez que somos avessos a *rotinas*, a *desgastes*, propomo-nos investigar e reflectir sobre as nossas práticas lectivas, e relembando Zeichner (1993) interrogarmo-nos, constantemente, sobre algumas das razões da nossa prática pedagógica. Deste modo, sentir-nos-emos mais capacitados para, diariamente, enfrentarmos as situações sempre novas e diferentes com que nos deparamos, abonando uma melhoria no nosso grau de profissionalismo, com o fito de desenvolvermos ambientes de trabalho mais enriquecedores e intelectualmente mais estimulantes, atestando, assim, a integridade e o rigor com que trabalhamos.

O ensino/aprendizagem do Inglês apresenta, por vezes, algumas situações problemáticas que em nosso entender deverão ser examinadas, investigadas, ponderadas, reflectidas, no sentido de podermos melhorar o nosso ensino/aprendizagem. A realidade vivenciada por professores de Língua Estrangeira, em sala de aula, retrata alunos com dificuldades de várias ordens, alunos desmotivados, renitentes, incapazes de entender a indispensabilidade da aprendizagem do Inglês e, em muitas situações, incapazes de aprender uma língua que não é a sua.

O presente estudo procura, deste modo, tratar o papel da dimensão metalinguística no âmbito da interacção pedagógica na aula de língua estrangeira, neste caso o Inglês. Saber como poderá manifestar-se esta dimensão, que formas poderá assumir a metalinguagem na aula e qual a relação existente entre a aprendizagem da língua materna e a consciência metalinguística. São questões para as quais buscamos respostas.

Sabendo à partida que uma língua estrangeira não se ensinará apenas *com* e *através* da gramática/funcionamento da língua, interessa-nos também construir uma síntese acerca dos conceitos de metalinguística, e apresentar propostas tendo o espaço sala de aula como palco gerador de interacções, onde a língua é, simultaneamente, instrumento e objecto de aprendizagem.

Deste modo os **objectivos** que nortearam este estudo são os seguintes:

- reflectir sobre modelos que sustentam a aprendizagem da língua estrangeira;
- construir uma síntese sobre o conceito metalinguístico;

- aprofundar aspectos entre a aprendizagem da língua materna e o seu contributo, para a aprendizagem da língua estrangeira;
- apresentar formas de intervenção no desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos na aprendizagem do Inglês.

Cuidaremos neste estudo de aprofundar conceitos acerca da aprendizagem das línguas estrangeiras, tentando uma síntese sempre baseada nas investigações mais recentes.

Seguidamente tentaremos estabelecer uma relação entre a teoria e a prática.

2. PERTINÊNCIA DO ESTUDO

Presentemente o ensino da Língua Estrangeira começa a ser uma realidade desde cedo na Escola Portuguesa, ou seja, actualmente quase todos ou mesmo todos os alunos das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico têm iniciação ao Inglês.

Sustenta o Despacho n.º 14753/2005 (2ª série) que a aprendizagem do Inglês no 1º ciclo do ensino básico deve ser encarada como essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência*, bem como considerada um elemento fundamental de cidadania, enquanto desenvolvimento precoce de competências, no cenário da crescente mobilidade de pessoas dentro do espaço da União Europeia.

É neste contexto que é criado o programa de generalização do ensino de Inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico público como, oferta educativa extracurricular gratuita que possibilite desenvolver competências e fomentar o interesse pela aprendizagem deste idioma ao longo da vida, bem como aumentar a competitividade dos trabalhadores e da economia portuguesa. (Despacho n.º 14753/2005 (2ª série)).

A este propósito congratulava-se Jorge Pacheco de Oliveira no *Diário Económico* de 7 de Dezembro de 2007 ao afirmar: “ A verdade é que este Governo tomou uma das medidas que mais podem fazer pela competitividade nacional: introduziu o ensino do Inglês a partir da escola primária”.

A inclusão das línguas estrangeiras no currículo dos alunos assume uma grande importância ao ampliar as oportunidades de comunicação do aprendente, ao estimular uma maior compreensão e um maior domínio da língua materna, e ao incrementar a compreensão e o respeito em relação a outras formas de existir, de proceder e pensar o mundo.

A convicção de que o ensino da Língua Portuguesa poderá e deverá ser capitalizado na aprendizagem das Línguas Estrangeiras é defendida nos estudos de autores vários. A título de exemplo aludiremos a Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Ferraz (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997: 40).

É actualmente claro que o manuseamento da Língua Portuguesa enquanto objecto de análise e de estudo por parte dos alunos do jardim-de-infância e do 1º Ciclo favorece a aprendizagem das línguas estrangeiras; por outro lado sabe-se que a aprendizagem de línguas estrangeiras reverte a favor da aprendizagem da língua materna; sabe-se ainda que a iniciação neste “círculo vicioso” (idem; ibidem) é tanto mais proveitosa, quanto mais cedo for iniciada no âmbito da escolarização.

Novas exigências se colocam aos jovens de hoje e, desse modo, podemos perceber que aprender Inglês, na era da globalização, numa sociedade marcada pela competição, pela excelência, por progressos científicos e avanços tecnológicos céleres, deixou de ser uma sumptuosidade para se tornar uma necessidade, fazendo parte dos conhecimentos básicos que devemos adquirir, no caso de tencionarmos ver desabrochar o nosso desenvolvimento pessoal, profissional e cultural.

Aprender Inglês inclui capacidade para desenvolver uma série de saberes e competências, mormente, uma competência de comunicação, assim como adquirir uma consciência progressiva do modo de funcionamento da língua, tendo sempre presente que a aprendizagem é contínua e ao longo da vida, segundo uma complexificação progressiva.

Aprender uma língua estrangeira é podermos usufruir de um instrumento excepcional de comunicação, que nos permite progredir, não só linguisticamente, mas até mesmo (re)nascem noutra cultura, particularmente se tivermos a afortunada oportunidade de o fazer no espaço próprio dessa língua.

Todo o aluno que aprende uma língua estrangeira, num ambiente formal, como o da escola, não principia do zero, porquanto tem já a formação

linguística da língua materna. Logo, para além de ter interiorizado a gramática da sua língua, adquiriu afinal outros saberes, que lhe foram veiculados pela comunidade a que pertence.

Na aprendizagem da língua estrangeira está, seguramente, implícito o conceito de cultura, tendo em conta que a aprendizagem de uma língua inclui o estudo de todo um conteúdo cultural que lhe está associado. Língua e cultura são dois instrumentos indivisíveis. A famosa hipótese de Sapir-Whorf inaugurou a senda para a relação intrínseca entre língua e cultura. A língua é um instrumento vivo e em constante desenvolvimento sofrendo, diariamente, a influência da cultura.

Evocando Ducrot e Todorov,

se por um lado o modo como vemos o mundo condiciona a língua, a verdade é que, por outro, o modo como vemos esse mundo está em certa medida condicionado pela língua, recorte particular desse mesmo mundo [...](Ducrot e Todorov, 1982: 151)

Para Saraiva (2003: 11), “cultura opõe-se a natura ou natureza, isto é, abrange todos aqueles objectos ou operações que a natureza não produz e que lhe são acrescentados pelo espírito”.

Nesse caso, se a cultura não faz parte da natureza, mas é algo construído pelo homem, então ela é passível de aprendizagem.

Logo a fala é também condição de cultura. Por ela se comunicam emoções ou concepções mentais. De modo igualmente idêntico a religião, a arte, o desporto, o luxo, a ciência e a tecnologia são resultados da cultura.

Em sentido mais restrito, (ainda na perspectiva do autor), entende-se por cultura “todo o conjunto de actividades lúdicas ou utilitárias, intelectuais e afectivas que caracterizam especificamente um determinado povo”.

Ora, actualmente, como já alegámos, o domínio funcional do Inglês faz parte da nossa cultura, enquanto cidadãos europeus, ou seja, todo o português deverá saber Inglês, pois, só assim, poderá ser interventivo no mundo a que pertence. Ser interventivo na sociedade actual, é ser culto e ser culto passa por dominar línguas estrangeiras.

E porque os clássicos são continuamente bons conselheiros, cogitamos, revivendo Stravinsky

[...] Quanto à cultura, uma espécie de educação de berço que na esfera social confere brilho à educação, mantém e completa a instrução académica. Esta educação de berço é justamente importante na esfera do gosto e é essencial ao criador, que deve incansavelmente educar o seu gosto ou correr o risco de perder a sua perspicácia. O nosso espírito, assim como o nosso corpo, requer um exercício contínuo. Fica atrofiado se não o cultivarmos. (Stravinsky, 1947: s.p.)

Retomando a visão de cultura de Saraiva, esta aponta para uma interacção com a escola fazendo daquela o grande veículo da mudança.

“Nova cultura, nova economia, novo conhecimento, novos média, novas competências, novas políticas, nova ciência – de uma assentada, o mundo estável em que pachorramente vivíamos ‘virou’ velho.” (Carneiro, 2001: 23)

Vivemos, quer tencionemos ou não, na era da globalização, numa época de grandes e profundas mudanças. O mundo hodierno é a “sociedade do conhecimento e da informação” e, atendendo a que a escola é indubitavelmente o microcosmos da sociedade, esta e os seus agentes estão obrigados a adoptarem um papel categórico na transformação das mentalidades, perspectivando, portanto, um futuro melhor.

Mediante estas asserções, falar de cultura implica falar de mudança e, assim sendo, conceitos como o de alfabetização e o de literacia estão obviamente implicados em todo este movimento.

Propomo-nos, neste enquadramento, apresentar algumas diferenças entre alfabetização e literacia.

2.1. ALFABETIZAÇÃO E LITERACIA

Os termos alfabetização e literacia mostram uma semelhança entre si, do ponto de vista semântico. No entanto, a partir dos finais do século XX, e relacionado com a crescente escolarização dos países ocidentais, estes termos começaram a apresentar uma significação autónoma. Candeias (2000) sintetiza este raciocínio, salientando o seguinte:

Sendo os dois termos, o de alfabetização e o de «literacia», totalmente equivalentes, a constatação, durante a segunda metade do século XX de que uma parte fundamental das populações ocidentais se encontravam totalmente escolarizada, e ainda assim denotava alguns problemas na utilização da leitura e da escrita, parece ter feito evoluir estas duas noções mais exigentes. (Candeias, 2000:210).

A alfabetização em termo restrito alude à aprendizagem do alfabeto e à sua utilização como código de comunicação. De um modo mais abrangente, a alfabetização é definida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e as suas modificações.

No que concerne às práticas sociais, a alfabetização de um indivíduo fomenta a sua socialização, já que permite o estabelecimento de novos tipos de permutas simbólicas com outros indivíduos, faculta o acesso a bens culturais e a matizadas facilidades cedidas pelas instituições sociais. Mediante o exposto, a alfabetização é um factor propulsor do exercício cōnscio da cidadania e do progresso da sociedade como um todo.

Porém, na actualidade, este factor propulsor requer alguma reflexão pois, de certo modo, tornou-se naturalmente, um pouco redutor.

Vejamos então, seguidamente, o que é literacia.

A palavra literacia é um conceito com diferentes acepções, cujo sentido evoluiu no tempo, passando a aglutinar as competências de que o indivíduo carece para o bom desempenho pessoal, social e profissional. Num sentido mais restrito, podemos entendê-la como a aptidão para usar a língua na sua forma escrita.

No entender de Paula Menyuk (1988) “the first definition of being literate is being able to read and write”.

Por outro lado, Trueba (1984) faz a distinção entre literacia e literacia funcional. Por literacia este autor entende:

the capacity to interact with the text in a meaningful way, [functional literacy, is then defined as] the use of that capacity to participate in specific social cultural, technological and educational settings. (Trueba, 1984: 21).

Avançando, nesta tentativa de aprofundar as repercussões daquele conceito, apontamos para a definição de literacia registada pela OCDE em 1995:

capacidade para entender e usar a informação escrita no dia-a-dia, em casa, na escola e na comunidade de forma a conseguir os objectivos pessoais e desenvolver o próprio conhecimento e as capacidades próprias.(OCDE, 1995)

Nascimento (2006) acautela ao referir que:

Esta definição deve considerar-se hoje ultrapassada perante as alterações que derivam da revolução causada pelas tecnologias da comunicação que desencadeiam a globalização e obrigam à educação e formação permanentes, numa reconfiguração do meio em que tudo muda. (Nascimento, 2006: 289-309)

A ONU almeja que 2003-2013 seja uma década consagrada à literacia.

Literacia é, no entender de Benavente, a capacidade de usar “informação impressa e escrita que permite funcionar em sociedade, atingir objectivos pessoais, bem como desenvolver e potenciar os conhecimentos próprios”. (Benavente et al, 1996:6)

Inês Sim-Sim (2002) discorre de forma algo perfeita sobre o conceito de literacia ao reconhecer que:

O âmbito do conceito de literacia mantém-se associado às exigências da sociedade, mas essas exigências estão hoje marcadas por uma complexidade crescente. Ler é hoje fundamentalmente aceder ao conhecimento através da reconstrução da informação contida no texto, o que implica uma íntima e permanente interacção entre o leitor e o texto. O leitor torna-se um construtor do significado e a leitura transformou-se na grande porta de acesso ao conhecimento. É esta a base da literacia plena, uma supracapacidade promotora de transformação pessoal e social. (Sim-Sim, 2002:9)

Saber ler e escrever não denota, de modo algum, possuir o domínio da leitura e da escrita. Nos anos 50, e segundo a Unesco, um indivíduo alfabetizado era todo aquele que fosse capaz de ler e escrever, e tão-somente frases simples.

No fim da década de 70, despontou um novo conceito, o de alfabetismo funcional. O termo denomina todo aquele que é capaz de utilizar a leitura e escrita nas suas necessidades diárias, dentro do seu contexto social, quer em actividades de âmbito profissional, quer no ambiente familiar

A leitura e a escrita são os alicerces básicos da literacia, ou seja saber ler e escrever é cada vez mais valorizado numa sociedade tão competitiva como a actual. Mas o que é realmente saber ler e escrever no mundo de hoje?

CAPÍTULO II

DA LEITURA ÀS NOVAS LITERACIAS

1. LEITURA E LEITURAS

Ao formularmos a interrogação “*o que é ler?*” diversas respostas despontam, todas elas mais ou menos complexas, observando-se um conjunto de processos biológicos, psicológicos e sociais em jogo, não tendo havido consenso acerca da definição de leitura, por parte dos diferentes estudiosos que se têm debruçado sobre a dispersão semântica deste conceito. Na verdade,

O acto de ler tem sido, ao longo deste século, objecto de uma investigação mais ou menos profunda, onde se têm cruzado influências da psicologia, linguística, antropologia, sociologia, informática, cibernética, modelos de aprendizagem e prática pedagógica. (Sequeira, 1988:73)

Embora a nossa investigação não aprofunde conceitos de leitura, saber ler bem em língua materna é, sem dúvida, fundamental para a aprendizagem de uma língua estrangeira ou segunda. Acrescentamos, recordando Castanho (2005: 102) “ler não é um conteúdo *per si*, mas é essencialmente um veículo de aprendizagem”. Deste modo,

[...] são chamadas a participar todas as áreas curriculares, pois está provado que as grandes dificuldades de aprendizagem decorrem de problemas de leitura [...] Vem isto comprovar que a classe docente, de uma ou de outra maneira, faz depender da leitura o cumprimento dos objectivos na sua disciplina. Ora sendo isto verdade, todos têm de ensinar a ler e a estudar, a partir dos textos que oferecem. (Castanho, 2005: 126)

Saber ler não é a tradução, apenas, da decodificação de sinais gráficos, mas subentende também aprender a descobrir sentidos. Todavia, saber ler é, sempre, sinónimo de capacidade de decifração e tradução de sinais ou signos, numa fase inicial, que exige posteriormente mecanização e sistematização.

Segundo a perspectiva de Sequeira (2000) quando lemos entramos no mundo da literacia leitora.

A leitura é um processo que envolve uma comunidade de leitores com estratégias próprias derivadas da sua visão do mundo, dos seus esquemas mentais, dos textos que lhe são apresentados e das normas interpretativas que regem aquelas comunidades. Para que ela aconteça, tem de haver um longo período de aprendizagem e de instrução. (Sequeira, 2000c:56)

Teixeira (1993) entende que o processo de leitura pode ser dividido em dois subprocessos:

O reconhecimento da palavra – competências ligadas com a decodificação dos símbolos impressos.

A compreensão – competências relacionadas com a compreensão da linguagem, a qual resulta do sucesso na decodificação. Este processo inclui a compreensão para além do significado literal do texto; a avaliação e julgamento do que é lido; as respostas emocionais apropriadas; a recriação do significado da mensagem até lá implícito.

Estes dois subprocessos estão interligados e não faz sentido ensiná-los isoladamente. Juntos interagem no momento da percepção e nenhum deles pode operar eficientemente sem a junção dos dois. (Teixeira, 1993: 66)

Para Rumelhart, (1977) “o que o cérebro fornece aos olhos é tão importante como o que os olhos fornecem ao cérebro”.

E ainda para Teixeira (1993) a leitura envolve uma série de estratégias (visuais, fonológicas, ortográficas, contextuais) que são necessárias em ocasiões diferentes.

A Roland Barthes não subsistem dúvidas, “ler é reescrever o texto da obra dentro do texto das nossas vidas”.

Ler é sonhar acordado. E despertar para a real função da linguagem: “exprimir as relações das coisas” (Simone Weil).

Já Manguel (1999) afirma que nós, os leitores de hoje, ainda temos de descobrir o que é afinal a leitura. O mesmo autor continua dizendo que ler é tão imprescindível como respirar, porquanto não se pode viver sem ler. Ler torna-se condição de sobrevivência.

Etimologicamente, *ler* deriva do verbo latino *legere* que significa colher. Quando os romanos começaram a ler, transferiram esse significado para a leitura, pois verificaram que das palavras se podia colher algo (cf. Cadório, 2001).

Actualmente no dicionário Priberam, ao verbo ler são atribuídos os seguintes significados:

- i) conhecer, interpretar por meio de leitura;
- ii) recitar;
- iii) pronunciar o que se lê;
- iv) compreender.

Lemos através de todos os sentidos. Contudo, a leitura está essencialmente ligada ao sentido da visão. Cícero considerava a visão o sentido mais apurado. Também São Tomás de Aquino atribuía à visão uma importância superior para se alcançar conhecimento.

Sendo assim, e atendendo a tudo o que já mencionámos, ler é olhar para algo e ver outra coisa que não seja unicamente aquela que está sendo abrangida pelos olhos.

Na perspectiva de Ruskin (finais do Séc. XIX) a leitura era uma conversa com pessoas de outras épocas (já Descartes assim pensara), muito mais agradáveis e sensatas do que qualquer indivíduo que nos rodeia.

Colocando a leitura numa linha do tempo, Chartier (2000) distingue 3 revoluções:

- A 1ª deu-se no início da idade moderna. Foi a passagem da leitura em voz alta à leitura silenciosa. Esta alteração provocou transformações imensas, pois o leitor passou a reflectir, individualmente, sobre o que lia em vez de reflectir sobre orientação.

- A 2ª revolução consistiu numa leitura menos aprofundada e numa diversificação de géneros literários, já que até aqui o tema era normalmente de índole religiosa.

- A 3ª revolução trata da transmissão electrónica de textos.

A leitura embora seja um acto complexo, simultaneamente linguístico, cognitivo, social e afectivo, constitui uma das ferramentas mais importantes para o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser cultural, ao confrontá-lo com discursos escritos diversos, e social porque lhe oferece a possibilidade de o fazer interagir com tudo o que o rodeia. (Astride, 2006:32).

Ler é entender mentalmente um texto, é uma construção de significados, é um acto cognitivo e social, no fundo um processo activo de comunicação. (Sardinha, 2005). Assim sendo, aprender a ler não é um processo natural e espontâneo como é a aquisição da língua falada, pois exige sistematização. Saber ler significa indagar, avançar e adaptar-se para agir e reagir. Ler envolve avanços e recuos, adiantar sentidos possíveis, inferir sentidos implícitos, colocar hipóteses, questionar o texto, mobilizando e transferindo saberes e competências anteriormente adquiridos.

Ler não é apenas passar os olhos por algo escrito, tal como não é fazer a versão oral de um tema escrito. Quem ousaria expressar que sabe uma língua estrangeira só porque é capaz de pronunciar frases escritas naquela língua? É nesse sentido que Foucambert afirma que:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (Foucambert, 1994:5)

O leitor compreende e valoriza o que lê em função de conhecimentos prévios, de experiências vividas, sendo capaz de tomar decisões quanto às hipóteses a considerar nos caminhos da compreensão. (Sequeira, 1999b: 407)

Corroborando, assim, o que já dizia Sequeira, “ler implica o desenvolvimento das estruturas linguísticas, cognitivas e culturais” diz Sardinha (2005) já citada.

Efectivamente, as dificuldades de compreensão afectam de imediato o desempenho do aluno, não só no que diz respeito à área da linguagem, mas em todas as áreas do conhecimento e, o mais grave ainda, durante toda a sua vida escolar e para além desta.

Se encararmos a convivência do homem com o mundo como resultante de uma leitura por ele realizada – uma leitura intuitiva e/ou uma leitura escolarizada – teremos de enfatizar actualmente a leitura como canal que, levando ao saber, leva à cidadania plena.

A leitura é a chave do conhecimento. Sem a compreensão leitora a auto-estrada da informação, essa janela aberta para o mundo, dá para um imenso vazio e a prometida “aldeia global” tende a cavar o fosso entre as elites letradas e a grande massa de iletrados. (Prole, 2005:31-41)

Hoje, mais do que nunca, e face às exigências do mundo actual, a leitura tem um papel primordial no processo de construção do conhecimento, funcionando como o fio condutor na rede do currículo interdisciplinar, desenvolvendo competências e habilidades nas diversas linguagens, para que o aluno possa vir a ter condições de aprender, por si mesmo, ao longo da vida.

Actualmente podemos afirmar, categoricamente, que a leitura é, ou deverá ser, o centro da actividade escolar, tendo em conta que ela é a chave do conhecimento. Por isso se afirma, frequentemente, que a um aluno com insucesso escolar, falta competência de leitura.

Muitos dos nossos jovens finalizam a escolaridade obrigatória a ler pouco e muito mal e, chegados à idade adulta, consomem pouca leitura. Parece que à medida que o tempo passa, vão-se educando as novas gerações, também elas, apartadas do costume de ler/informar-se. A verdade é que assim temos maus leitores para toda a vida.

Aquele leitor que lê “com o dedo”, ficará “aprisionado” no texto e para além de não poder fruir do prazer de ler, tão pouco, poderá extrair do texto toda a informação que este fornece.

É através da leitura que somos confrontados com ideias e mundividências que enriquecem o nosso património cultural e nos ajudam a reflectir e a consolidar opiniões. E é igualmente no acto de ler que, por vezes, encontramos um espaço lúdico e de evasão, que abre as portas a uma dimensão tão importante, no homem, como é a da imaginação e criatividade. (Santos, 2000: 68)

Tendo em mente tudo o que vimos referindo, podemos indubitavelmente afirmar que a leitura, para além de ser um acto cognitivo, uma vez que envolve múltiplos processos cognitivos, caso da percepção e da reflexão, é com toda a certeza, ainda, um acto social entre o autor, o texto e o leitor que, em simultâneo, interagem entre si. (Sardinha, 2005)

Na opinião de Sim-Sim a leitura é, um “processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo” (Sim-Sim, I. et al, 1997: 27).

Toda a leitura exige, como primeira condição, esta interacção entre o leitor e o autor:

o leitor recebe o sentido enquanto o constitui e essa reconstrução reclama o “fazer” interpretativo. O acto de ler vai muito para além da mera percepção das palavras, exige a compreensão enquanto reacção crítica ao conteúdo do texto, nesse encontro dialéctico entre o mundo que o leitor transporta e o mundo que o texto revela. E nessa fusão, que fecha o ciclo do acto de ler, o leitor escava o sentido do mundo e a compreensão de si próprio. Proust afirmou a este propósito: “Na realidade, cada leitor é, no acto de ler, leitor de si mesmo. O trabalho do escritor não é mais que uma espécie de instrumento óptico oferecido ao leitor para permitir-lhe entender o que, sem esse livro, acaso nunca teria percebido nele.” (Prole, 2005:31-41).

Esta concepção parece-nos bastante actual.

No Currículo Nacional – Competências Essenciais, do Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico (ME – DEB, 2001) a leitura, é assim considerada:

Entende-se por leitura o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de decodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento. (ME – DEB: 32)

A relação entre a cognição e a leitura é, esperada por duas razões. Primeiro, porque o objectivo último da leitura é a compreensão da comunicação e a interpretação das ideias do autor. Segundo porque aprender a ler requer o desenvolvimento de novos conceitos linguísticos. (Teixeira, 1993)

Elkind (1976) menciona que o papel da *vinculação* e o *dinamismo da idade*, são significativos para a motivação da aprendizagem em geral e da leitura em particular. Considera afinal que “this attachment of the child to significant adult is perhaps the most powerful for the elaboration and utilization of mental abilities. (Elkind, 1976:154)

Este autor designa por *dinamismo da idade* a tendência que as crianças mais jovens têm, para imitar o comportamento dos mais velhos. E, acrescenta, que facilmente se depreende a importância que este fenómeno terá no que diz respeito ao desenvolvimento de atitudes positivas ou negativas em relação à leitura.

Castanho (2005) ao reflectir sobre atitudes negativas face à leitura, e tendo em conta os resultados de alguns estudos, sublinha a necessidade das instituições de ensino facultarem aos alunos acesso a leituras que vão de encontro aos seus interesses e gostos.

Bamberger (1977) vai mais longe e fala mesmo em “seduzir” a criança para a leitura, dando-lhe a perceber o prazer que se pode tirar dos livros, desde tenra idade.

Mediante esta perspectiva, torna-se importante escolher estratégias facilitadoras para o ensino da leitura – estratégias de facilitação de procedimento – ajudando o aluno a desenvolver esta competência, bem como o desejo de a praticar ao longo da vida. Posto isto o aluno não pode

continuar somente a ler na escola, mas sim a aprender a ler, a perceber o modo como se lê, a desenvolver competências cognitivas, metacognitivas, linguísticas, metalinguísticas e literárias, para que o indivíduo não seja só um leitor na escola mas um leitor na sua vida adulta (Sequeira, 2000-c: 55).

Alguns autores enfatizam a necessidade de as crianças sentirem a pertinência das actividades de leitura, através de um ensino explícito. Continuando na mesma linha de pensamento, Lundberg & Torneus (1978) advertem para o perigo de se iniciar o ensino da leitura de uma forma tradicional, antes de as crianças terem desenvolvido os mecanismos metalinguísticos necessários.

Na óptica dos autores supracitados, existe um envolvimento indissolúvel, entre leitura e desenvolvimento metalinguístico. A capacidade de leitura está relacionada com a consciência metalinguística, pois a leitura exige, não só o tomar consciência das letras, das palavras, mas também da estrutura da frase e do texto. É ainda necessário ter conhecimento de todos os níveis da língua.

É importante ter em mente que a leitura é um fenómeno que envolve duas dimensões: uma de estrutura superficial ou emergente e outra de estrutura profunda ou latente e “são estas duas dimensões da leitura que interagem no indivíduo para que verdadeiramente se possa dizer que *sabe ler* e possui, pelo menos, a nível liminar, *competência de leitura*”. (Silva, 2002:118)

Dissertar acerca da leitura assume grande importância, neste contexto, porque acreditamos que para aprender a segunda língua no terceiro ciclo do Ensino Básico, os conceitos aqui enunciados deverão estar, em grande parte interiorizados, o que conduz, concludentemente, a que as competências em leitura já estejam apreendidas.

2. A LITERACIA E A LEITURA

Aprofundámos conceitos sobre a leitura e a sua aprendizagem e acerca do acto de ler. Naturalmente, teremos de apresentar, de forma detalhada, os conceitos relevantes no âmbito da literacia. É manifesto que falar de literacia é falar de leitura, uma vez que tais conceitos, na actualidade, não podem dissociar-se. Logicamente os materiais e documentos produzidos para a aprendizagem das línguas sofreram grandes mudanças, como se poderá constatar no quadro de Clara Ferrão Tavares que a seguir apresentamos.

Quadro 1

| Alfabetização | Literacias |
|---|---|
| <p>Suportes Livros Manual</p> | <p>Suportes “Homem” Livro Materiais sociais Cartazes Jornais Publicidade Ecrã da TV Ecrã do computador Mundo</p> |
| <p>Situação Pedagógica</p> | <p>Situação Quotidiana (Inclui a pedagógica)</p> |
| <p>Operações Linearizar Decifrar</p> | <p>Operações Linearizar Decifrar Deslinearizar Associar Relacionar Contextualizar Sintetizar</p> |
| <p>Linguagem Verbal Escrita</p> | <p>Linguagem Verbal Escrita Oral Não verbal Icónicas Digitais Tecnológicas Científicas Multimodais</p> |
| <p>Processo Semasiológico Processos ascendentes Progressão</p> | <p>Processo Onomasiológico Processos interactivos Ausência de progressão</p> |

(in Tavares, 2007: 44)

O quadro apresenta diferenças ao nível dos suportes, das situações, das operações, da linguagem e dos processos. Todos os itens onde se suportava a alfabetização são bem diferentes dos itens que suportam a literacia.

A literacia vai muito para além da alfabetização em termos de ser muito mais completa e complexa.

Por outro lado, a literacia é o tratamento cognitivo do quotidiano, impondo capacidade de flexibilidade mental. A literacia é pois um conceito mais abrangente, já que permite a compreensão de textos de complexidade diversa.

Em Portugal, algo parece não estar bem na escola portuguesa e, frequentemente, nos assaltam dúvidas sobre esta urgente mudança das mentalidades que o próprio termo literacia exige. Vejamos algumas notícias preocupantes.

Sanches (2001) diz que dez por cento dos alunos portugueses de 15 anos têm dificuldades em perceber o que lêem. (*Público* de 05/12/2001).

Esta jornalista sustenta a sua notícia nos resultados do PISA (“Programme for International Student Assessment”), o maior estudo internacional sobre as competências dos alunos de 15 anos em três domínios: literacia em leitura, matemática e científica.

Portugal está longe das médias da OCDE. Apenas Lisboa e Vale do Tejo conseguem uma performance em leitura que compete com a da OCDE.

Metade dos alunos portugueses com 15 anos de idade tem níveis de literacia em leitura muito baixos. No espaço da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o nosso país só consegue melhores resultados que o México e o Luxemburgo, ficando alinhado com o desempenho médio da Alemanha e da Grécia.

O mais inquietante é que dez por cento dos jovens em Portugal não alcançam sequer o valor mínimo de literacia em leitura (a média da OCDE é 6 por cento), ficando abaixo do nível 1. Tecnicamente, podem saber ler, mas não estão aptos para realizar tarefas simples propostas no âmbito do PISA.

Isabel Alçada, comissária para o Plano Nacional da Leitura, afirma que:

a leitura é um bem essencial (...) A acepção que se passou a dar ao conceito de leitura tornou-se mais ampla e exigente. Há duas décadas, pensava-se apenas em termos de alfabetização. Hoje, na chamada sociedade do conhecimento, usa-se preferencialmente o termo literacia,

para salientar que a competência leitora deve permitir a todos uma utilização plena da informação escrita. (Isabel Alçada in *Leitura, Literacia e Bibliotecas Escolares*)

Toda a investigação que tem sido feita na área da literacia tem confirmado que, pese embora os progressos a nível da escolarização, muitos portugueses alfabetizados não conseguem compreender o que lêem.

Ana Benavente, coordenou um estudo efectuado entre 1994 e 1996, intencionado a avaliar os níveis de literacia dos portugueses, tendo-se verificado que apenas 7,9% da população com mais de 15 anos possuía total capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana.

Estudos internacionais como o *PISA* (2004) e o relatório da OCDE *Education at Glance: OCDE indicators* (2004) voltaram a validar o baixo nível de literacia dos portugueses. Os resultados do *PISA* 2006 dão conta, mais uma vez, do baixo desempenho dos alunos portugueses.

Presentemente, ao falarmos de literacia, não podemos esquecer as suas múltiplas variantes desde a literacia numérica à digital, passando pela científica, visual, emocional, financeira, etc.

É esta noção de literacia, enquanto compreensão, acesso ao sentido, que exige competências específicas de leitura que estão para além da mera decodificação, que a OCDE utiliza como referencial de competência leitora:

Literacia da leitura – capacidade de cada indivíduo para compreender e usar textos escritos e reflectir sobre eles, de modo a atingir os seus objectivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar activamente na sociedade. Esta definição ultrapassa o conceito tradicional de leitura como simples decodificação e interpretação literal do escrito, alargando-se a tarefas mais específicas e complexas. (PISA, 2001, OCDE).

O conceito de literacia abarca componentes de ordem sociocultural, referencial, discursiva e linguística, pelo que se acerca da competência comunicativa, prolongando-se a competências de expressão e compreensão oral, de leitura e de expressão escrita.

Posto isto, pode-se falar de literacia como “leitura” de diferentes textos, em variados suportes, levando à construção do conhecimento. Literacia inclui, igualmente, pensamento crítico e competências comunicativas e relacionais.

De volta à definição de literacia da OCDE e ao contributo de Inês Sim-Sim, sintetizaremos colocando a tónica em duas questões fundamentais: a primeira que o acto de ler exige competências de leitura específicas e cuja complexidade transpõe a mera decodificação e interpretação linear; a segunda que a leitura inclui, impreterivelmente, uma íntima e permanente interacção entre o leitor, o texto e o contexto.

2.1. COMPETÊNCIA E APRENDIZAGEM

A polissemia permite-nos frequentemente percorrer sentidos vários, significados distintos de palavras e frases. O termo competência tem sido usado na linguística, e em outros campos do conhecimento com sentidos muito diversos, o que torna difícil precisar o seu significado em qualquer contexto em que aparece, sem que este esteja definido claramente.

Desta forma, volveu-se muito complicado determinar com exactidão o que tal termo significa (Taylor, 1988; Hymes, 1979; Savignon, 1971; Canale e Swain, 1980; Stern, 1987; Bachman, 1990, 1991).

No campo da linguística Chomsky (1965:4) definiu-o como sendo “o conhecimento que o falante-ouvinte ideal tem da sua língua”.

Para Chomsky (1965), competência significa conhecimento da língua, ou seja, das suas estruturas e regras, entendendo desempenho como o uso real da língua em situações concretas, numa construção marcadamente dicotómica, não havendo qualquer preocupação com a função social da língua.

Hymes (1979), devido à sua formação em antropologia, foi o primeiro a adicionar a dimensão social ao conceito de competência. Ao acrescentar comunicativo ao termo competência, evidenciou declaradamente estar preocupado com o uso da língua. Deste modo, para Hymes, não é suficiente que o indivíduo conheça e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para qualificá-lo como competente em termos comunicativos. É claro que, para além disso, esse indivíduo tem de saber e usar as regras do discurso específico da comunidade à qual pertence. O indivíduo comprova possuir competência se sabe quando falar, quando não falar, e a quem falar, com quem, onde e de que maneira. Foi também aquele autor que incluiu a ideia de “capacidade para

usar”, alargando o conceito de competência e aproximando, desta forma, as noções de competência e desempenho (performance) que se apresentavam destoantes na dicotomia proposta por Chomsky (1965).

Após Hymes e, presumivelmente inspirados por ele, foram diversos os autores que se defrontaram com a difícil tarefa de classificar competência comunicativa.

Por conseguinte, Savignon (1972b:8-9), diligenciou no sentido de dar um cunho menos teórico e mais pedagógico ao conceito, destacando que a competência comunicativa de um falante está regulada pelo conhecimento de um amplo vocabulário, de vários itens sintáticos e de aspectos paralinguísticos e cinestésicos da língua-alvo. Apenas, assim, um falante é capaz de agir com sucesso, num contexto realmente comunicativo.

Canale e Swain (1980) expõem um esquema teórico para descreverem os diferentes tipos de competência. O modelo desses autores, seguido da revisão de Canale (1983), significou, de facto uma grande evolução, invadindo a área de avaliação de ensino/aprendizagem de L2/LE durante uma década. O modelo destes autores inclui quatro tipos de competência:

- Competência gramatical: que implica o domínio do código linguístico, a habilidade em reconhecer as características linguísticas da língua e saber usá-las para formar palavras e frases;
- Competência sociolinguística: inclui o conhecimento das regras sociais que orientam o uso da língua, a compreensão do contexto social no qual a língua é usada. Esta competência faculta o ajuizar da adequação de que fala Hymes;
- Competência discursiva: concerne à ligação de uma série de orações e frases com o fito de formar um todo significativo. Este conhecimento tem de ser partilhado pelo falante/escritor e ouvinte/leitor;
- Competência estratégica: constatando que a competência comunicativa é relativa, é necessário o uso de estratégias de “improvisação” para reparar qualquer falha no conhecimento das regras.

Canale e Swain, já citados, advogam que os alunos só poderão adquirir competência comunicativa se ficassem expostos, de modo regular, a essas quatro formas de competência.

O objectivo desses dois autores, segundo Freire (1989:8-9), era o de remodelar o conceito de Hymes, de natureza essencialmente teórica, em unidades pedagogicamente manipuláveis, que poderiam servir de base para um esquema curricular e prático de sala de aula.

A ideia de desempenho existente no conceito de Hymes quando sugere “capacidade para usar” não ocorre no modelo de competência comunicativa proposto por Canale e Swain. A “capacidade para usar” de Hymes equivale ao que esses autores designam de desempenho comunicativo, traduzido na realização e interacção das competências referidas no seu modelo, na produção e na compreensão dos enunciados.

As “estratégias de improvisação”, a que se referem Canale e Swain ao descreverem o que chamam de competência estratégica, não incluem conhecimento, mas sim, capacidade para participar na interacção.

Tanto Halliday (1973) como Widdowson (1978) deram prestações importantes para o aperfeiçoamento do conceito de competência comunicativa. Halliday acrescenta a concepção de funções da linguagem, preocupado com o contexto da situação. Widdowson (op. cit.) faz a distinção entre regras gramaticais (“usage”) e uso (“use”), chamando a atenção para o facto de que tantas regras gramaticais (“usage”), como a habilidade de comunicação (“use”) têm de estar em contínua associação, para que as habilidades de interpretação subjacentes se possam desenvolver.

A confusão que se estabeleceu com a noção de proficiência veio dificultar a compreensão do conceito de competência comunicativa.

Stern (1987: 344), em contexto de ensino/aprendizagem de línguas, reconhece competência com proficiência ao demarcar que “entre diferentes aprendizes, em diferentes estágios de aprendizagem de L2/LE, a competência ou proficiência vai do zero à “proficiência do nativo”. Para aquele autor competência é um conceito dinâmico.

Todavia, Taylor encara competência como um conceito estático e aconselha que o termo competência comunicativa seja comutado por proficiência comunicativa. A proficiência seria a capacidade de usar a competência. Desempenho seria a demonstração da proficiência.

Sempre que dizemos o que um aluno deve aprender e o que ele deve fazer com o que aprendeu, referimo-nos a uma competência. Os professores

pretendem que os seus alunos adquiram determinadas competências, propiciadoras de desenvolvimento linguístico, cognitivo, afectivo e social.

Assim, competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, valores e decisões para agir de modo pertinente numa determinada situação. Portanto, para constata-la, há que considerar também os conhecimentos e valores que estão intrínsecos na pessoa e que nem sempre podem ser observados.

Quando falamos de competências não podemos esquecer habilidades, pois cabem no mesmo grupo. Competência e habilidade são indissociáveis. A diferença entre elas é determinada pelo contexto. A competência pode ser uma habilidade, ou vice-versa. Para sermos competentes, precisamos de dominar conhecimentos. Porém não basta. Acresce que devemos saber mobilizá-los e aplicá-los de modo pertinente à situação.

Na perspectiva de Bachman (1991) sabe usar uma língua quem tem “ a capacidade de utilizar o conhecimento da língua em sintonia com as características do contexto para criar e interpretar significados”. (Bachman, 1991:683)

Resumindo, podemos afirmar que a competência se constitui na prática. Não é só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo. Mediante a definição de competência, conseguimos dizer que este termo assume diferentes significados, ou seja, de forma ampla podemos referir a competência como um conjunto “que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como o saber *em acção* ou *em uso*.” (Competências Essenciais do Ensino Básico:9).

É a promoção do desenvolvimento de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais ou menos conhecidas dos alunos. A competência diz respeito ao processo de activação de recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias).

As competências que o aluno deve adquirir estão devidamente especificadas em documentos que regulam a nossa prática lectiva.

2.2. SABERES E COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS DO CURRÍCULO NACIONAL

No contexto da Língua Inglesa os alunos devem progressivamente apropriar-se de um conjunto de saberes e competências: o saber cognitivo referente à língua que se aprende, o *saber-fazer*, o *saber-aprender* e o *saber-ser*, saberes necessários à qualidade da sua vida pessoal e social.

No 1º Ciclo o enfoque é colocado na comunicação oral e no desenvolvimento de uma relação afectiva com a língua, promovendo-se a sensibilização à nova língua e à diversidade linguística e cultural através de actos comunicativos estimulantes.

Ao longo do 2º e 3º Ciclos o aprendente deve ver a sua competência de comunicação desenvolvida através de:

- processos de compreensão, pela escuta activa de textos orais e audiovisuais e pela leitura de textos escritos de natureza diversificada na observância dos desenvolvimentos cognitivo, sócio-afectivo e linguístico do aprendente: compreender o essencial de um texto simples relacionado com aspectos do quotidiano (2º Ciclo); de processos de compreender os pontos essenciais de um texto, em linguagem corrente, sobre aspectos relativos à escola, aos tempos livres, temas actuais e assuntos do seu interesse pessoal (3º Ciclo);
- processos de interacção, pela escuta activa e locução, leitura e escrita, em situações de comunicação diversificadas: trocar informação simples e directa sobre assuntos e actividades decorrentes (2º Ciclo); participar, sem preparação prévia, em conversas simples sobre temas de interesse pessoal ou geral da actualidade (3º Ciclo);
- processos de produção de textos orais e textos escritos perante necessidades específicas de comunicação: falar da família, dos outros e do seu percurso pessoal (2º Ciclo); produzir enunciados para narrar, descrever, expor informações e pontos de vista (3º Ciclo).

No 3º Ciclo, o aprendente continua a Língua Estrangeira I e inicia uma segunda língua.

O desenvolvimento de competências transversais no 2º e 3º Ciclo vão permitir ao aprendente uma crescente autonomia na definição do seu percurso de aprendizagem e método de aprender.

O percurso de aprendizagem do Inglês durante o Ensino Básico, pressupõe, logicamente, uma progressão em espiral que permitirá um alargamento e aprofundamento contínuos das aprendizagens.

É também no 3º Ciclo, e na continuação da aprendizagem da Língua Estrangeira I, que se devem desenvolver competências estratégicas, quer ao nível da comunicação quer ao nível do *saber-aprender*.

Observando-se um crescimento e uma heterogeneidade da população escolar, subsequente do aumento da escolaridade obrigatória e mobilidade de pessoas no espaço comunitário, torna-se fundamental que a aprendizagem das línguas tenha em vista a construção de uma competência plurilingue e pluricultural, nos termos em que é formulada no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Guiando-se por este documento e com um objectivo de sensibilização à diversidade linguística e cultural, o documento *Curriculo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais* aponta para uma abordagem das línguas estrangeiras centrada «na acção» (p.45) referindo algumas práticas para a integração das línguas estrangeiras e segundas no 1º Ciclo do Ensino básico (p. 46).

2.3 COMUNICAÇÃO E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Ao falarmos em competência comunicativa estabelecemos pontes com comunicação. Começaremos deste modo, por explanar o conceito de comunicação.

O que se entende por comunicação?

Watzlawick define o primeiro axioma da comunicação como: "A Impossibilidade de não Comunicar".

It is difficult to imagine how any behavior in the presence of another person can avoid being a communication of one's own view of the nature of one's relationship with that person and how it can fail to influence that person (Watzlawick, 1967: 51)

A comunicação é o centro à volta do qual circundam todas as actividades humanas. Rigorosamente nada ocorre sem que haja uma comunicação preliminar.

Os investigadores da escola de Palo Alto,

defendem uma concepção total, multicanal, ou “orquestral”, da comunicação, concepção esta que põe em causa modelos lineares de comunicação interpessoal, postulando uma dissociação de funções entre o emissor e o receptor. As designações de “emissor” e “receptor” são, aliás, elas próprias, inadequadas nesta concepção da comunicação, pois o emissor é simultaneamente receptor, sendo o inverso também verdade (Tavares, 2007: 38)

A. Shefflen (in Winkin, 1985) propõe a metáfora “orquestra” para caracterizar a comunicação, um novo modelo de comunicação – o modelo orquestral. O uso da analogia da orquestra mostra que cada indivíduo tem participação no processo comunicacional, onde a partitura espelha o corpo das regras que orientam os comportamentos. O modelo orquestral vem devolver ao termo comunicação o seu sentido etimológico primeiro, original: o da comunhão, da participação, do pôr em comum.

A metáfora sugerida por Shefflen adapta-se bem (em nosso entender) ao que se passa na sala de aula.

No seguimento dos trabalhos de E. Goffman (1974), tendo, interacção, sido definida como a influência que os nossos comportamentos exercem sobre os demais, esta ganha para Tavares outra dimensão. “É que estes alunos estão muito atentos aos comportamentos do outro, sobretudo do adulto, que pretendem imitar e reproduzir”. (cf. Ferrão Tavares, 1997)

Relacionado com este conceito está o de competência de comunicação.

De acordo com o Dicionário de Didáctica das Línguas, aquela define-se como “o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala num enquadramento social” (R. Galisson, D. Coste, 1976-1983: 134)

A competência comunicativa, tal como é desenvolvida no *Quadro Europeu Comum de Referência*, compreende três tipos de competências:

- Competências linguísticas, ou seja as componentes de ordem lexical, gramatical, semântica e fonológica. Saber uma língua pode denotar

também conseguir conhecimento sobre a própria língua, compará-la com outras, no fundo ter competência metalinguística;

- Competência sociolinguística implica o conhecimento das regras sociais que norteiam o uso da língua, a compreensão do contexto social no qual a língua é utilizada. Implica também a ter em conta a multicanalidade da comunicação e a multiplicidade e complexidade dos aspectos culturais;
- Competências pragmáticas revelam-se no conhecimento das convenções organizacionais dos textos, orais, escritos, híbridos, e dos hipertextos, numa comunidade, com as funções que o aluno deve realizar e com a sequência interaccional que deve respeitar. Trata-se de competências no domínio do *saber-fazer*, não só de ordem verbal, mas também a nível do *querer* comunicar.

Avançando no pensar de Tavares (2007), a competência comunicativa em língua materna e nas outras línguas não pode ser isolada das “competências individuais” que compreendem as dimensões *saber-ser*, *saber*, *saber-fazer* e *saber-aprender*.

Ainda segundo esta autora

as línguas fornecem os instrumentos operatórios através dos quais podem ser veiculadas as noções comuns às outras disciplinas. As línguas, sobretudo a língua materna, fornecem instrumentos para o tratamento de outras disciplinas e para o tratamento da escola paralela, daí decorrendo a sua inserção em espaços interdisciplinares. (Tavares, 2007: 41)

As línguas possibilitam incrementar “a criatividade, a flexibilidade, a adaptabilidade, a capacidade de aprender a aprender e a resolver os problemas” (*Competências Essenciais no Ensino Básico*: 9)

As línguas permitem “um enriquecimento da cidadania” conforme os documentos *Pour une Europe de la connaissance* e as *Competências Essenciais no Ensino Básico*.

O cidadão do futuro deverá ter a habilidade de relacionar, contextualizar, estruturar, passar da “cultura de mosaico” para a cultura estruturada, ou seja “deverá ser capaz de fazer o tratamento cognitivo do quotidiano de forma a saber viver com os outros”. (Tavares, 2007: 41)

O *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR), que

seguramente, irá ser nos próximos anos, a orientação comum para todos os utilizadores, desde os professores, investigadores, autores de materiais didácticos a decisores políticos” (Fischer: 20) está organizado em nove capítulos um dos quais diz respeito ao ensino e aprendizagem de línguas.

O *Portfolio Europeu de Línguas* baseado no QECR, e que concretiza, de forma individual o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural, é composto por três partes distintas: passaporte linguístico, biografia linguística e dossier e tem, entre outros objectivos, encorajar todos os cidadãos a aprender várias línguas, mesmo que a nível elementar, e a continuar essas aprendizagens ao longo da vida.

O Portfolio de Línguas, que é propriedade do aprendente, tem três funções:

- uma função documental, como complemento aos certificados e diplomas;
- uma função pedagógica, permitindo uma maior transparência relativamente aos processos de aprendizagem, ajudando a desenvolver a capacidade de reflexão e auto-avaliação dos aprendentes e fomentando a responsabilização pelas suas aprendizagens;
- uma função política, no sentido de ir ao encontro de objectivos definidos pelo conselho da Europa.

Esses objectivos são:

- garantir a preservação da diversidade linguística e cultural na Europa;
- promover a tolerância linguística e cultural, o plurilinguismo e a educação para a cidadania democrática.

No texto Recommendation nº R (98) do Comité des Ministres aux Etats membres concernant les langues vivantes os países são aconselhados a: “promouvoir le plurilinguisme à grande échelle [...] en encourageant tous les européens à atteindre un certain niveau de compétence communicative dans plusieurs langues.”

A premência na necessidade de formar europeus plurilingues perpassa em vários documentos europeus, como uma forma de incrementar a dimensão europeia da educação. Mas então, formar cidadãos plurilingues, porquê?

No documento de definição da estratégia de Lisboa «Educação e formação 2010: 20»- quadro de «acção», quadro de referência, na versão em francês, pode ler-se que um dos processos para alcançar a estratégia referida

passa por “ Équiper tous les européens des compétences clés nécessaires pour vivre et travailler dans la société et l’ économie de la connaissance” .

No supracitado documento, define-se competência como “disposition à apprendre et savoir faire, couvrant une combinaison d’aptitudes, d’attitudes et de connaissances” e enunciam-se as seguintes competências-chave:

communication dans la langue maternelle, communication dans une langue étrangère, connaissance des mathématiques et compétences de base en sciences et technologie, aptitudes en TIC, apprendre à apprendre, compétences interpersonnelles et civiques, esprit d’entreprise et sensibilisation culturelle. (p.20 cit por Tavares, 2007)

Sob a tutela do Conselho da Europa, e com o propósito de apoiar a decisão política, em matéria de línguas, foi elaborado, por J.-C. Beacco e M. Byram, o documento *Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, de la diversité linguistique à l’éducation plurilingue* (Conseil de l’Europe, 2003).

Certas medidas de política linguística advogadas pelos dois especialistas do Conselho da Europa estão consagradas na recente recomendação *Promotion de l’enseignement des langues et de la diversité linguistique en Europe* COM (2003) 449.

Para estes autores, a diversidade linguística

sera donc l’objectif des politiques linguistiques éducatives, car outre la mobilité, l’intercompréhension et le développement économique il y a de plus, comme finalité importante, la préservation de l’héritage culturel européen dont la diversité linguistique est une composante considérable(p. 7.).

Constata-se, assim, que a tónica é colocada na diversidade linguística e cultural e na intercompreensão concretizadas através de

politiques linguistiques éducatives (qui) devraient, en conséquence, favoriser l’apprentissage de plusieurs langues pour tous tout au long de la vie de sorte que les Européens deviennent effectivement des citoyens plurilingues et pluriculturels (p. 7).

Para J.- C. Beacco e M. Byram, «Le plurilinguisme couvre l’ensemble du répertoire linguistique d’un individu y compris sa «langue maternelle» (p.9).

O *Quadro Europeu Comum de Referência* (QECR), assim como a elaboração de *Portefólios para as Línguas*, já aludidos são algumas das formas

de concretizar estes objectivos de política educativa e foram desenvolvidas pelo grupo Línguas Vivas do Conselho da Europa.

No Quadro Europeu Comum de Referência constam duas expressões chave: o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural e a adopção de uma abordagem accional como forma de desenvolver essa competência.

No QECR, a competência plurilingue e pluricultural, é definida como

a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência em várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer. (QECR: 231)

No que diz respeito à abordagem accional ou «orientada para a acção» é exposta no QECR do seguinte modo:

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho de tarefas a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências. (QECR: 29)

Como temos vindo a referir, são vários os documentos que registam a necessidade de uma formação europeia em matéria de educação, isto é, a aquisição de competências que, privilegiem, nomeadamente, a aprendizagem de outras línguas para além da materna.

Favorecer a aprendizagem de várias línguas, no sentido de se formarem cidadãos plurilingues é, vista portanto, como uma medida urgente e necessária.

Tavares (2007) afirma:

O cidadão europeu do futuro é não só aquele que é (o *saber ser*), mas também aquele que tem um *saber*, adquiriu ferramentas para *aprender a*

aprender, domina o *saber-fazer*, para *viver* com os outros cidadãos europeus, para *querer viver* com os outros cidadãos. (Tavares, 2007:23)

Neste sentido Tavares (2007) quando se refere à educação linguística e cultural propõe os seguintes objectivos:

- criar, através da exposição à língua-cultura, o desejo de conhecer o outro;
- criar uma atitude positiva em relação à língua e à cultura;
- contribuir para a confiança da criança em si mesma;
- contribuir para despertar curiosidade;
- despertar a vontade de participar;
- solicitar o imaginário;
- desenvolver a flexibilidade mental, permitindo a passagem de uma série de símbolos a outra série de símbolos;
- desenvolver a sensibilidade estética;
- desenvolver a vontade de “viver” com os outros.

Para a autora as línguas estrangeiras provocam o prazer, a narratividade, a música, a afectividade, o exotismo, o sonho ...mas é um percurso difícil e que exige trabalho.

CAPÍTULO III

A METALINGUÍSTICA

1. UMA TENTATIVA DE DEFINIÇÃO

A metalinguística é um conceito teórico complexo e tem sido matéria de muitas discussões e interesse quer para educadores, quer para linguistas.

Tentando um aclarar daquele conceito, começaremos por examinar o significado etimológico das palavras que o formam. Meta é um prefixo grego, que entre outros sentidos indica, para além de, ou que transcende, neste caso para além da competência linguística; a linguística será entendida como o conhecimento da linguagem.

A capacidade metalinguística reporta-se ao conhecimento que o indivíduo tem sobre a sua própria língua e à sua habilidade em a regular e avaliar.

Podemos dizer que as evidências do processo metalinguístico se revelam de várias formas, que evoluem de estágio para estágio e que vão desde a sensibilidade ao erro, até à sua correcção. Esta capacidade evolui com o tempo e não se faz de igual forma para todos os indivíduos.

Segundo Gombert (1992), um indicador da consciência metalinguística é a capacidade do sujeito em explicar como realizou determinada actividade, contudo a incapacidade em o fazer não significa a ausência dessa capacidade.

Dois perspectivas são aplicadas à análise da actividade metalinguística: a linguística e a psicolinguística. Na perspectiva linguística, a metalinguística é entendida como uma função secundária da linguagem (Jakobson, 1969) cujo âmago de interesse recai sobre o exame da produção verbal, com o objectivo de identificar a presença de indicadores no uso da linguagem para referir-se a ela mesma. Esta função secundária é apelidada de auto-referenciação da língua, e aí a linguagem é usada para descrever a própria linguagem.

Há autores como Rizzo e Jubran (1998) que mencionam esta actividade como discurso auto-reflexivo.

Na perspectiva psicolinguística, a metalinguística é percebida como uma actividade realizada por uma pessoa que trata a linguagem como se de um

objecto se tratasse, cujas propriedades podem ser examinadas a partir de uma monitorização intencional e deliberada. Essa actividade exige do sujeito, quer um afastamento em relação aos usos da linguagem, quer em relação ao seu conteúdo, para se aproximar das suas propriedades. O indivíduo, entre outras palavras, desprende-se do significado veiculado pela linguagem, para se abeirar da forma em que a linguagem se oferece ao transmitir um significado.

Garton e Pratt (1998), citando Vigotsky, recorrem a uma analogia assaz ilustrativa quando caracterizam a actividade metalinguística:

[...] usar a linguagem é análogo a “usar” um vidro de uma janela para ver a paisagem.. Usualmente, não focalizamos a atenção no vidro em si mesmo. Ao invés, focalizamos nossa atenção na paisagem. O vidro tem o propósito de dar acesso à paisagem. Mas podemos, se desejarmos, olhar para o vidro por algum interesse intrínseco ou por alguma razão particular. Diferenças na espessura do vidro ou alguma mancha podem distorcer a visão e chamar a atenção directamente sobre o vidro. (Garton e Pratt, 1998: 149),

No período das operações concretas emergentes das teorias de Piaget, o aparecimento da consciência metalinguística é defendido por Hakes (1980) e Tunmer (1984). É nesta altura que este conceito surge como processo cognitivo deliberado:

The abilities to separate a word from its referent, dissociate the meaning of a sentence from its form, and abstract oneself from the normal use of language in order to focus attention upon its structural features all sound very similar to what Piaget calls the ability to decenter, or mentally stand back from a situation in order to think about the relationships involved. The essential feature of both metalinguistic awareness and concrete operational thought is the ability to control the course of one’s own thought, which suggests that both may be the reflection of a more general change in underlying cognitive capabilities, the development of «metacognition [...]». (Tunmer e Herriman, 1984: 30)

Diversos estudos (Trumbull, 1984; Yopp et al, 1985) procuraram demonstrar que as capacidades metalinguísticas podem e devem ser ensinadas.

Estudos realizados por Donaldson (1978) aludem a uma relação de causa/efeito entre a aprendizagem da leitura e o incremento das capacidades metalinguísticas, ou seja, uma faz desenvolver a outra e vice-versa.

A definição de consciência metalinguística tem sido, como temos vindo a afirmar, objecto de estudo de muitos investigadores. Vários têm sido os conceitos aos quais está relacionada: consciência linguística (linguistic awareness), metalinguagem, epilinguística, conhecimento implícito, conhecimento explícito e metalíngua.

Pratt e Grieve (1984 a) referem-se à consciência metalinguística como a consciencialização da natureza e funções da linguagem, se bem que alertam para o desconhecimento acerca da natureza, funções e idade do aparecimento da mesma:

Metalinguistic awareness may be defined at the general level as the ability to think about and reflect upon the nature and functions of language. It is difficult to be more specific when defining the term, however, because the nature, functions and typical age of onset of metalinguistic awareness are still subject to much debate. An elementary reason for this debate is that psychology, in common with other disciplines, has not yet been able to provide a well articulated account of concepts such as awareness and consciousness which are involved in the study of metalinguistic awareness. At present it is not clear how different types, or different levels, of awareness might be distinguished, nor is it clear how these would relate to different degrees of consciousness. Furthermore, the attempt to relate such distinctions to the study of cognitive and linguistic processes generally is still in its initial stages, although recent work suggests a heuristic value for it. (Pratt e Grieve, 1984:2, cit por Sardinha, 2005)

Gombert (1986), Brédart e Rondal (1982) anunciam uma diferenciação entre os conceitos de competência metalinguística e de competência linguística. No que concerne à competência linguística apoiam-se no conceito “chomskiano”, referindo que o conhecimento que o falante tem das regras da língua, e que lhe permite actuar linguisticamente, é inconsciente, implícito e sem capacidade de as explicar.

O conceito de consciente e inconsciente está presente em Fuchs (1982):

[...] le fonctionnement metalinguistique construi dès linguistes (fonctionnement explicite et conscient, qui doit viser à restituer les degrés de parenté entre séquences au niveau du système de la langue), et le fonctionnement metalinguistique spontané dès sujets (fonctionnement implicite et préconscient, qui procede en termes binaires d'identification /non identification sémantique dès séquences entre elles). (Fuchs, 1982:37, cit por Sardinha, 2005)

Gombert (1986) já referido anteriormente, acerca do conhecimento inconsciente e implícito que todo o falante possui, atribui a designação de epilinguística ao conhecimento sem carácter consciente. Ao conhecimento reflectido e consciente designa-o de metalinguística:

As a first approximation, metalinguistic awareness may be defined as the ability to reflect upon and manipulate the structural features of spoken language, treating language itself as an object of thought, as opposed to simply using the language system to comprehend and produce sentences. (Gombert, 1986;12, cit por Sardinha, 2005)

Na perspectiva de Legrand-Gelber (1986) a designação de função metalinguística torna-se a função da própria linguagem, porém, sem carácter consciente.

Os estudos de psicolinguística remetem a actividade metalinguística para uma reflexão sobre a natureza da linguagem e suas funções.

Rebelo (1992) analogamente particulariza estes dois conceitos:

A análise dos conhecimentos processa-se quando a situação de tratamento linguístico não apresenta índices extralinguísticos que permitam a compreensão ou a produção sem a necessidade de reflectir. O controlo cognitivo consciente intervém quando a situação exige a presença de aspectos formais da linguagem que contribuam para a sua significação. (Rebelo, (1992;12)

Titone (1988) indica dois níveis de consciência: a consciência linguística (*language awareness*) e a consciência metalinguística (*metalinguistic consciousness*):

Language awareness, then, could be defined as implicit, unanalyzed knowledge of language functions and features. It would accordingly include the following traits:

- a) It works as implicit knowledge of linguistic operations;
- b) It is a form of spontaneous control of such operations in actual performance;
- c) It implies intuitive recognition of forms and patterns;
- d) It works through immediate, holistic perception of structural features of a language;
- e) It implies unreflective realization of language functions.

On the other side, metalinguistic consciousness could be defined as formal, abstract, explicit knowledge of language features and functions of languages as a sign system [...]. The following traits then can be seen as characterizing metalinguistic consciousness:

- a) It is the explicit cognition of the formal features of linguistic operations;
- b) It implies the liberate control and choice of language acts;

- c) It works as reflective, logically grounded recognition of forms and patterns;
 - d) It can produce analytical distinctions of formal elements of features;
 - e) It shows rationally motivated cognition of language functions.
- (Titone, 1988;63-64)

Podemos constatar, corroborando os autores citados que a consciência linguística é, de certo modo, ultrapassada pela consciência metalinguística ligada à construção cognitiva de controlo deliberado e reflectido.

Também a consciência que cada sujeito possui dos factores responsáveis pela comunicação pertence ao campo da consciência metacomunicativa ou da metacomunicação. Aqui, entra a consciência metalinguística no que concerne aos aspectos verbais. Deste modo, a consciência metalinguística constitui um dos domínios da tomada de consciência do sujeito responsável pelo controlo das operações mentais. A esse respeito referem Tunmer e Bowey (1984):

Metacognition (which includes metamemory, metalearning, meta-attention, metalanguage and metasocial cognition) refers to the individual's knowledge about how he can control his thought processes to perform mental operations on the products of other mental operations; that is, it refers to cognition about cognition [...]. (Tunmer e Bowey, 1984: 151)

À medida que o sujeito desenvolve as suas capacidades de leitura é observável o aumento da consciência metalinguística, como já atestámos.

Valtin (1984b) considera que a consciência metalinguística não constitui um pré-requisito para aprendizagem da leitura mas, pelo contrário, esta manifesta um resultado dessa aprendizagem. Posições idênticas são sustentadas por Taylor e Taylor (1983) e Tunmer e Herriman (1984):

If metalinguistic awareness were merely a consequence of learning to read, training to increase metalinguistic awareness should have no effect on the course of reading acquisition. (Tunmer e Herriman, 1984;35) (cit Sardinha, 2005)

Acerca do aparecimento da consciência metalinguística e a sua relação com as aprendizagens são vários os estudos que a seguir expomos:

Titone (1988) apesar de distinguir consciência linguística de consciência metalinguística, refere o aparecimento da primeira antes da escolarização formal, e defende que o aparecimento da consciência metalinguística ocorre

por volta dos doze/treze anos atingida pelas aquisições quer da escrita, quer da leitura.

Alguns autores (Taylor e Taylor, 1983) e Valtin (1984b) defendem que a aquisição resultante da aprendizagem da leitura é responsável pela emergência de comportamentos. Estes permitem verificar a consciência das diversas unidades da língua e apontar a unidade fonema em sistemas alfabetos. Nesse sentido, os estudos de Gombert (1989) referem o apelo feito pelos sistemas alfabetos da consciência linguística, que não se verifica com utilizações anteriores da língua:

Si, en général, la conscience des unités de la parole ne se développe pas avant 6 ans, cela serait principalement parce que cette habilité ne présenterai aucune nécessité pour l'enfant avant cet age.(Gombert, 1989;12)

Relativamente a esta ideia, destacam-se ainda autores como Read (1986) que referem a relação existente entre a activação dos sistemas alfabetos e a aprendizagem da leitura. Há que especificar que estes estudos foram verificados em adultos analfabetos, diz-nos Sardinha (2005).

Ao referirmo-nos de forma sumária ao desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, pensamos poder afirmar que em todo este processo o papel da aprendizagem significativa é fundamental.

A consciência metalinguística tornou-se, de algum tempo a esta parte, um assunto de grande interesse quer para educadores quer para linguistas. Para alguns autores, este conceito é uma capacidade relacionada intrinsecamente com a linguagem, mas para outros trata-se de uma capacidade cognitiva.

Encontramos estudos que defendem a ideia da consciência metalinguística como pré-requisito para a leitura. Por outro lado, há os que defendem que é a leitura que promove a consciência metalinguística.

Outras discussões têm a ver com a relação entre a consciência metalinguística e a aprendizagem de uma segunda língua. A experiência com o bilinguismo pode despertar a atenção do falante para a forma e uso da língua materna. Do mesmo modo, a aprendizagem de uma segunda língua aumenta a capacidade metalinguística. Todavia não tem sido pacífico determinar o que é uma segunda língua; pois embora alguns estudiosos considerem língua

estrangeira e língua segunda como sendo a mesma coisa, não obstante, há quem pense de forma díspar.

No entender de Stern (1983) o termo “estrangeira” refere-se a todos os tipos de aprendizagem de outra língua que não a materna. Ainda este autor acrescenta que foi Catford, que em 1959, introduziu o termo L2 por oposição a L1. Desde então a expressão segunda língua tem sido usada para aludir à língua ou línguas, adquiridas depois ou para além da materna.

Bley-Vroman (1989) afirmou:

Foreign language learning takes place when the language to be learned is not the native language of the society [e.g., English as a foreign language in Portugal]. Second language learning takes place in a country where the language is spoken (e.g., English as a second language in the United States). (Bley-Vroman, 1989:42)

Klein analogamente (1986) continuou:

The term “foreign language” is used to denote a language acquired in a milieu where it is normally not in use (i.e. usually through instruction) and which, when acquired, is not used by the learner in routine situations. [...] A “second language”, on the other hand, is one that becomes another tool of communication alongside the first language; it is typically acquired in a milieu in which it is actually spoken. (Klein, 1986: 19)

Ao falarmos de aprendizagem de língua estrangeira, entendemos ser também conveniente, distinguirmos os conceitos de aquisição e aprendizagem. Aquisição reporta-se à internalização inconsciente do conhecimento, enquanto que a aprendizagem diz respeito à consciente aprendizagem de regras explícitas (Bley-Vroman, 1989). “Essa dicotomia sempre foi usada no contraste entre língua materna e língua estrangeira, a primeira como resultado de aquisição, e a segunda como fruto de aprendizagem, ou instrução” (Kato, 1999).

Devemos igualmente a Krashen esta contribuição, sendo que estes dois conceitos, ainda hoje, suscitam discussão por parte de alguns teóricos.

Ellis (1986) declara: “the term acquisition is used to refer to picking up a second language through exposure, whereas the term learning is used to refer to the conscious study of language”. (Ellis, 1986: 6)

McLaughlin (1981) aponta certas implicações alusivas a estas duas formas de aprender uma língua:

(...) second language learning in the classroom involves skills that are quite different from those involved in second language learning outside the classroom. The classroom learning context is different both in function and in frequency of structure. The semantic task is more complex, and it is not surprising that the child has frequent recourse to first-language structures. (McLaughlin, 1981:25)

Torna-se, assim, oportuno, nesta circunstância de ensino/aprendizagem, diferenciar língua materna, língua estrangeira e língua segunda.

1.1 O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA

Pela importância atribuída neste estudo à consciência metalinguística entendemos ser de toda a conveniência uma análise ao desenvolvimento da mesma. De facto, esta é uma questão complexa e, segundo várias probabilidades, o desenvolvimento da consciência metalinguística pode ficar a dever-se a factores de ordem linguística ou de ordem cognitiva. Uma dessas perspectivas sustenta que os processos cognitivos gerais têm um papel importante na consciência metalinguística, uma vez que a consciência metalinguística está relacionada com as capacidades de aquisição da linguagem – a compreensão e a produção, com as quais a consciência metalinguística interage durante o processo do desenvolvimento da linguagem.

Uma outra perspectiva advoga que a consciência metalinguística está intimamente relacionada com as capacidades de aquisição de uma segunda língua (leitura e escrita) e, deste modo, mais dependente de processos cognitivos gerais.

De acordo com os ideólogos que consideram a consciência metalinguística uma aresta do processo de aquisição da língua, começando a desenvolver-se logo que a criança começa a adquirir essa língua, o que significa que as crianças muito pequenas mostram pelo menos algum grau de capacidade metalinguística, que aumentará à medida que crescem, afirmámos mais uma vez a importância que aquela assume na vida de qualquer pessoa.

Menyuk (1976) defendeu um ponto de vista interessante sobre esta questão:

[...]metalinguistic abilities develop over the middle childhood years on into adulthood in all [language] aspects. However, what is being suggested is that these abilities are necessary for the initial development of language and for its subsequent development (Menyuk, 1976:35).

Deste modo, seria problemático discutir o desenvolvimento da consciência metalinguística, sem considerarmos os factores que os investigadores reconheceram como tendo interferência sobre o crescimento da consciência metalinguística.

Vários estudos – Gleitman, et al. (1972), Slobin (1980), Bialystok (1981), Bradley and Bryant, (1983), - referiram a influência de variáveis ambientais na consciência metalinguística.

Estudos empíricos evidenciaram que para além de variáveis como a idade, criatividade, inteligência verbal e competência da língua materna, (Van Kleeck, 1982) há ainda factores ambientais que foram indicados como sendo conjuntamente responsáveis nas diferenças de realização da língua, bem como na metalinguística.

Mediante o exposto, apresentamos a seguinte classificação:

- a) exposição a jogos de linguagem em casa;
- b) literacia e experiência escolar;
- c) bilinguismo, e num grau menor;
- d) estatuto cultural e sócio-económico.

Todos estes factores foram identificados como estando relacionados, de uma forma ou outra, com o desenvolvimento da consciência metalinguística.

Alguns estudos indicaram que a leitura auxilia no completo desenvolvimento da consciência metalinguística (Read, Zhang, Nie, e Ding, 1986). Em conformidade com este ponto de vista, esta pode servir de farol entre bons e maus leitores, sendo que os bons leitores têm um melhor desempenho, em tarefas metalinguísticas, enquanto os maus leitores têm um fraco desempenho.

Também tem sido sugerido que a consciência metalinguística favorece a aquisição de uma língua segunda atendendo a que os aprendentes se distanciam da língua e a tratam mais objectivamente.

Falar de metalinguística implica falar de metacognição. Assim parece-nos pertinente apresentar uma sinopse acerca deste conceito.

2. A METACOGNIÇÃO

A metacognição, hoje sobejamente reconhecida no domínio da educação em geral, é fundamental para o sucesso escolar.

O “Concise Dictionary of Psychology” define a metacognição como: “having knowledge or awareness of one’s own cognitive processes (Statt, 1998).

Apesar da simplicidade desta definição, várias questões se levantam, por exemplo, até que ponto as pessoas têm consciência do seu processo de aprendizagem, dos processos cognitivos envolvidos e da regulação desses mesmos processos.

A metacognição melhora a aprendizagem. No entanto, é necessário saber como formar e controlar os processos metacognitivos. Vejamos então como diversos autores lidaram com este conceito.

Os trabalhos desenvolvidos por John Flavell, Ann Brown e os seus colaboradores ocupam um lugar de destaque, nesta área. Para Flavell (1984),

a metacognição desempenha um papel importante na comunicação oral da informação, na persuasão oral, na compreensão oral e escrita, na atenção, na memória, na resolução de problemas, na cognição social e em variados tipos de auto-controlo e de auto-instrução. (Flavell, 1984:165)

O termo “metacognição” foi usado pela primeira vez por Flavell em 1970, sobretudo em investigação na área da memória (Brown, 1992; Wolfs, 2000; Ribeiro, 2003; Santos e Romanowski, 2004).

Flavell designou a metacognição como a cognição da cognição, isto é, a tomada de consciência (awareness) introspectiva dos próprios processos cognitivos e a sua auto-regulação. Após vários estudos, Flavell concluiu que muitas actividades cognitivas que os alunos realizam são geridas e reguladas pela metacognição.

O pensamento metacognitivo tem a ver com os factores ou as variáveis que actuam e interactuam no decurso e no produto final das actividades cognitivas. São eles a pessoa, a tarefa e a estratégia. (Flavell, 1976:166)

E o autor aditou:

Metacognition refers to one's knowledge concerning one's own cognitive processes and products or anything related to them, e.g., the learning-relevant properties of information or data. For example, I am engaging in metacognition (metamemory, metalearning, metaattention, metalanguage, or whatever) if I notice that I am having more trouble learning A than B; if it is, it strikes me that I should double-check C before accepting it as a fact; if it occurs to me that I had better scrutinise each and every alternative in any multiple-choice type task situation before deciding which is the best one; if I sense that I had better make a note of D because I may forget it;.... Metacognition refers, among other things, to the active monitoring and consequent regulation and orchestration of these processes in relation to the cognitive objects or data on which they bear, usually in the service of some concrete goal or objective. (Flavell, 1976: 232).

Uma perspectiva interessante sobre a metacognição foi dada por F.

Smith (1994) ao declarar:

Metacognitive processes are presumed to take place when we think about our own thinking, for example, when we reflect upon whether we know something, whether we are learning, or whether we have made a mistake. Some researchers are inclined to regard metacognitive processes as yet another special set of skills which have to be learned. On the other hand children learn many things, including talking and much of literacy, without awareness of learning. And we are usually aware when we do not understand something (in the sense of being confused) or when we do not know something at a time when such knowledge is personally relevant and important to us. Metacognition could be regarded as a newfangled label for the old fashioned concept of 'reflection'. (Smith, 1994: 22).

Brown (1992) considerou na metacognição duas componentes: o conhecimento que os alunos possuem sobre os vários aspectos da situação de aprendizagem e as actividades de auto-controlo que empregam para adquirirem a compreensão.

Segundo Paris, Lipson e Wixson (1983) na metacognição há três categorias de conhecimento: declarativo, processual e condicional.

O declarativo diz respeito à necessidade de os alunos saberem que estratégia usar (qual?);

o processual prende-se com o modo de aplicá-la (como?),

o condicional ao momento e ao lugar da sua aplicação (quando e onde?) (Jones, Palincsar e Olge, 1987).

Assim sendo, os alunos podem e devem ser treinados na aquisição de estratégias cognitivas, assim como de estratégias metacognitivas para as regularem, e naturalmente, melhorarem as suas aprendizagens. Pode afirmar-se que embora a cognição e a metacognição sejam processos independentes, também se complementam.

Arthur Costa (1984) num artigo destinado a professores, refere-se à metacognição da seguinte forma:

Metacognição é um diálogo interior que realizamos dentro do nosso cérebro para avaliar os processos que utilizamos quando tomamos decisões ou resolvemos um problema. É a nossa habilidade para saber aquilo que sabemos e aquilo que não sabemos [...] para planear uma estratégia com o fim de produzir a informação necessária, para estarmos conscientes dos nossos próprios passos durante o acto de resolução de um problema e para reflectir e avaliar a produtividade do nosso próprio pensamento. (Costa, 1984: 57)

Do ponto de vista de Grangeat (1999), a metacognição é um processo mental que se resume, para aquele que aprende, em elaborar “conhecimentos sobre a maneira como ele próprio constrói os seus conhecimentos” (Grangeat, 1999:13).

Daí que possamos inferir que a metacognição pode influenciar a motivação. O facto de os alunos controlarem e gerirem os seus processos cognitivos, (monitoração) dá-lhes a noção da responsabilidade pelo seu desempenho escolar e gera confiança nas suas próprias capacidades.

Assim sendo, a prática da metacognição conduz a uma melhoria da actividade cognitiva e motivacional e, portanto, a uma potencialização do processo de aprender.

Em suma a informação que o aluno possui sobre o que sabe e o que desconhece acerca do seu conhecimento e dos seus processos, parece ser essencial, por um lado, para o sentido da utilização de estratégias de estudo

pois, presume-se que tal conhecimento ajuda o sujeito a concluir quando e que estratégias utilizar e, por outro, contribui para a melhoria do desempenho escolar. Deste modo, os alunos aprofundam e aumentam os seus conhecimentos e aprendem a pensar sobre o seu próprio pensamento.

Segundo Ribeiro (2003), de modo a estimular a metacognição,

[...] o professor possui toda a vantagem em multiplicar as situações abertas de investigação, as resoluções de problemas complexos no decurso dos quais o sujeito é levado a escolher entre várias alternativas e a antecipar as consequências desta escolha. Só este género de actividade pode dar ao aluno, sobretudo se tem dificuldades, oportunidades de conduzir de maneira reflectida as suas próprias operações cognitivas. (Ribeiro, 2003: 114)

É, pois, inevitável que a escola não se limite a ser, apenas, um espaço curricular de divulgação dos saberes e se descreva, antes:

como um contexto que estimule os seus alunos a apropriar-se e a construir, de uma forma progressiva, o seu património pessoal de metaconhecimentos, ou seja, de conhecimentos sobre o modo como se adquire, gere, utiliza e alarga o seu campo de saberes. (Cosme & Trindade, 2001: 13)

A eficácia da aprendizagem não é dependente apenas da idade, experiência e nível intelectual. Depende também da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitem ao aluno planear e monitorar o seu desempenho escolar; por forma a permitir a tomada de consciência dos processos que utiliza para aprender, bem como a tomada de decisões apropriadas sobre que estratégias utilizar em cada tarefa e, ainda, como avaliar a sua eficácia, alterando-as sempre que não produzam os resultados desejados (Silva & Sá, 1993).

Santos e Romanowski (2004), citando palavras utilizadas por Kalinke, acrescentaram:

[...] a metacognição abre novas perspectivas para o estudo das diferenças individuais do rendimento escolar, uma vez que destaca o papel pessoal na avaliação e no controle cognitivo. Indivíduos com idênticas capacidades intelectuais podem ter diferentes níveis de realização escolar, devido à

forma como cada um actua sobre seus próprios processos de aprendizagem. (Santos e Romanowski, 2004: 2609)

Torna-se pois importante reconhecer, que para aprender, é necessário aprender como fazer para aprender e, neste aspecto, a metacognição pode ser vista como “a capacidade chave de que depende a aprendizagem.” (Ribeiro, 2003:115).

3. A METALINGUÍSTICA E INTERACÇÃO PEDAGÓGICA

Retomando o conceito de metalinguística e de metacognição tentaremos estabelecer pontes justificando aqueles nos lugares da prática e interacção pedagógica.

Segundo Vieira (1990) a nossa prática pedagógica é uma prática relacional, uma vez que a sala de aula é um:

espaço gerador de interacções, e se a interacção verbal professor – alunos constitui suporte de aprendizagem, na aula de Língua estrangeira isto é duplamente verdade, por ser aí a língua simultaneamente *instrumento e objecto* de aprendizagem, aqui sinónimo de aquisição linguística. (Vieira, 1990:34)

Mediante o exposto, é deveras essencial para a compreensão do que é ensinar e aprender, indagar as formas de interacção pedagógica na aula de Língua estrangeira.

O processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, dá origem a um discurso didáctico específico, efectuado segundo convenções inerentes ao contexto em que aquele ocorre. O discurso na aula de LE surge provido de características muito próprias, sendo por isso facilmente identificável.

Vieira persiste afirmando que:

estudos do discurso pedagógico revelam a existência de uma estrutura ternária básica, onde se sucedem *actos pedagógico – comunicativos* (APC) de solicitação (Prof) – Informação (AL) – Avaliação (Prof), nos quais os sujeitos realizam *a negociação do saber – língua* nos seus aspectos formais, semânticos e funcionais. Implícita ou explicitamente, o professor e os alunos falam a língua falando acerca dela, e é esta característica mais marcante do discurso, quando comparado com o discurso pedagógico sobre outras matérias curriculares. (idem)

O objectivo principal do discurso da aula de LE é a produção de actos pedagógicos comunicativos que produzam “*comportamentos linguísticos esperados*” (CLE) (cf. Cicurel, 1985; Vieira, 1988). Estes CLE devem observar critérios de realização usualmente implícitos, dos quais a correcção gramatical dos enunciados parece ser, indubitavelmente, o mais importante. Sempre que há problemas, o professor e o aluno dão início a processos de negociação explícita, e aí a dimensão metalinguística da língua assume um papel preponderante e muito visível. Nesse tempo, ocorrerão sequências de negociação do tipo: Abertura (Prof)-Resposta (AL)_n + Fechamento (Prof), onde a última acção fecha normalmente um acto pedagógico comunicativo de Avaliação positiva, seguindo-se nova solicitação, agora com mudança de alocutário, esperando-se novo comportamento linguístico.

Ao longo desta actuação, o professor e o aluno valem-se de diferentes operações de negociação. São modelos dessa negociação os que decorrem, por exemplo, da correcção de um exercício gramatical.

A aula de língua estrangeira é um contexto sócio-espácio-temporal bem marcado, onde decorrem actos de comunicação e onde o estatuto dos participantes dá origem a comportamentos tipificados e assimétricos a nível da partilha da palavra e do poder.

3.1. A METALINGUÍSTICA E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

A aprendizagem de uma língua estrangeira desenvolve aptidões de ordem metalinguística, uma vez que há fortes indícios de uma relação precisa entre a consciência metalinguística e a aprendizagem de uma língua.

Segundo Wenden & Rubin (1987) a consciência metalinguística é uma característica relevante em alunos com sucesso na aprendizagem de uma língua estrangeira. Não devemos jamais confundir consciência metalinguística com conhecimento gramatical, uma vez que o conhecimento gramatical é unicamente uma parte daquela.

Conforme Vieira (1990) a consciência metalinguística abrange dois tipos de conhecimento, um de natureza científica e outro de natureza pedagógica, que integram, respectivamente, a competência académica e a competência de aprendizagem do aluno.

O bom aluno de língua estrangeira não só a aprende como sabe qual a forma mais correcta para atingir essa finalidade.

A dimensão pedagógica e científica do saber linguístico são duas faces da mesma moeda, sendo diferentes mas interdependentes, chegando por vezes a acumularem-se. Na aula de língua estrangeira, muito do que é pedagógico é igualmente linguístico, pois o processo de ensino/aprendizagem da língua é um processo de comunicação da e sobre a própria língua.

Ainda no entender de Vieira, o desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos na aula de língua estrangeira inclui planear actividades que fomentem a reflexão sobre a língua, assim como a sua aprendizagem, conducentes à *aquisição, estruturação, recuperação e aplicação* de informação de carácter científico e pedagógico referente à disciplina.

Assim sendo, na planificação e/ou análise dessas actividades, deveremos ter em conta um conjunto de categorias descritivas:

- A *finalidade* da actividade prende-se com a função da tarefa que promove. Indicam-se quatro finalidades possíveis para actividades metalinguísticas: *aquisição, estruturação, recuperação e aplicação* de informação.
- O *enfoque* da actividade diz respeito ao tipo de informação sobre a qual recaem as tarefas supra citadas e distribuem-se por dois grupos: Língua e aprendizagem da Língua e aspectos do processo de aprendizagem que se consideram relevantes enquanto objectos da consciência do aluno.
- A *operação* que o aluno vai realizar, num grau progressivo de dificuldade (identificação, interpretação, valoração, reparação e produção).
- O *código* de comunicação: a língua alvo, a língua materna ou outra pertencente ao repertório linguístico do aluno.

Para uma visão mais correcta veja-se o quadro proposto na fig 1:

Figura 1

**GRELHA DE PLANIFICAÇÃO E ANÁLISE DE ACTIVIDADES METALINGUÍSTICAS NA AULA DE
LE**

1. Finalidades – aprender 1) acerca da LE e 2) acerca do processo de aprendizagem da LE

- 1.1. Aquisição de informação
- 1.2. Estruturação de informação
- 1.3. Recuperação de informação
- 1.4. Aplicação de informação

2. Enfoque (tipo de informação)

2.1. Língua

- 2.1.1. Propriedades formais
- 2.1.2. Propriedades semânticas
- 2.1.3. Propriedades pragmáticas

2.2. Aprendizagem da Língua

2.2.1. Estratégias de aprendizagem clarificação/verificação; inferência por indução; raciocínio dedutivo; prática; memorização; monitoração)

2.2.2. “Study skills”

2.2.3. Processos de compreensão e de produção da linguagem oral/escrita

2.2.4. Procedimentos pedagógicos (comunicação pedagógica; técnicas de ensino; materiais; etc.)

3. Operação (a realizar sobre enfoque)

- 3.1. identificação
- 3.2. interpretação
- 3.3. valoração
- 3.4. reparação
- 3.5. produção

4. Código

- 4.1. Língua estrangeira
- 4.2. Língua materna
- 4.3. Outro

5. Organização

- 5.1. Individual
- 5.2. Aluno – Aluno (Pares; grupo)
- 5.3. Professor – Aluno(s)

Nota: Uma mesma actividade poderá envolver 2 ou mais elementos de uma mesma categoria (por ex. ter um enfoque múltiplo)

(in Vieira, 1990:41)

3.2 AS INFERÊNCIAS

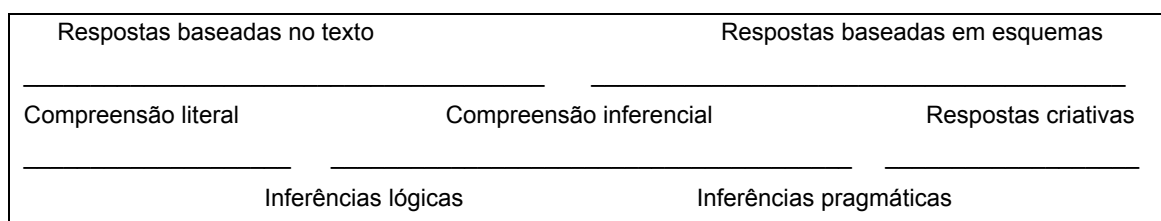
Como temos vindo a afirmar a leitura e a metalinguística a par da metacognição, remetendo para a regulação das aprendizagens do aluno, assumem uma grande centralidade neste projecto pelo que não podemos deixar de mencionar o papel da capacidade de inferir neste campo do foro psicológico.

Desenvolver o pensar sobre o pensar implica estabelecer relações que frequentemente não contêm em si uma visão directa do conteúdo a aprender. Saber inferir a partir de realidades presentes ou não, é saber pensar, é pensar sobre o pensar.

No âmbito da leitura foram vários os investigadores que intentaram identificar as estratégias usadas pelos bons leitores para processarem a informação durante a leitura. Os resultados desses estudos mostraram que, enquanto lêem, os leitores, realizam inferências de diversos tipos.

J. Cunningham (1987, cit por Giasson, 2000) apresentou um modelo conceptual de inferências, colocadas numa escala conforme mostra a figura seguinte.

Figura 2



Cunningham principia por diferenciar o que é inferência daquilo que o não é, distingue as inferências apoiadas no texto, as baseadas nos conhecimentos ou esquemas do leitor e prossegue apresentando a noção de inferência criativa.

Mas, afinal, o que é inferência? Na certeza de que não se torna fácil responder, esta é de acordo com Cassany, Luna y Sanz

la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas

diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión.
(Cassany, Luna y Sanz, 1994:218)

Poderemos falar em inferência se o leitor passar para além da compreensão literal, ou seja, for mais longe do que aquilo que revela a superfície do texto.

As inferências são a alma da construção do significado para os leitores de qualquer idade.

Na óptica de Cunningham, uma resposta é literal se for semanticamente equivalente ou sinónima de uma parte do texto, o que pode ser comprovado com a ajuda da gramática, da sintaxe e do conhecimento dos sinónimos.

Após ter distinguido compreensão literal de compreensão inferencial, diligenciou no sentido de diferenciar duas grandes categorias de inferências:

- inferências lógicas (baseadas no texto);
- inferências pragmáticas (baseadas nos conhecimentos ou esquemas do leitor).

Embora não seja possível afirmar com total exactidão, explicitaremos que a inferência baseada no texto está inevitavelmente incluída na frase, enquanto que a inferência baseada nos esquemas do leitor não está, presumivelmente, está sim subentendida.

É necessário que o professor considere estas duas categorias de inferências e pense em estratégias que permitam aos alunos distinguir claramente as inferências lógicas ou textuais das inferências pragmáticas.

O autor supramencionado vai mais longe e define posteriormente inferências criativas. Por analogia com as inferências pragmáticas, as inferências criativas são respostas inferenciais constituídas quase totalmente por elementos que provêm dos conhecimentos ou esquemas do leitor.

Mas, então, como distinguir uma inferência pragmática de uma criativa? Giasson recorre a uma regra simples apontada por Cunningham:

Uma inferência será pragmática se o leitor médio (comparado com o grupo a que pertence) tem tendência para a fazer, depois de incitado a isso; por outro lado se a inferência só for comum a certos leitores tratar-se-á de uma inferência criativa. [...] É certo que, quanto mais conhecimentos sobre um assunto possuir um leitor, mais possibilidade terá de fazer inferências criativas. (Giasson, 2000: 95)

Em jeito de conclusão, sustentada em Giasson, sintetizaremos:

Há inferências lógicas, que decorrem do texto e que são necessariamente verdadeiras; assim como as inferências pragmáticas, que são possivelmente verdadeiras e comuns ao conjunto dos leitores; existem igualmente inferências criativas, que são possivelmente verdadeiras, não-indispensáveis à compreensão e próprias de alguns leitores. (ibidem)

A capacidade de inferir inicia-se na infância e aumenta gradualmente com a idade, podendo ser melhorada com o ensino, recorrendo a estratégias pedagógicas apropriadas de treino de inferências.

Conforme acentua Giasson, Johnson e Johnson (1986) classificaram as inferências pragmáticas em dez tipos:

- de lugar;
- de agente;
- de tempo;
- de acção;
- de instrumento;
- de categoria;
- de objecto;
- de causa-efeito;
- de problema-solução;
- de sentimento-atitude.

No caso concreto da aprendizagem de uma língua específica, a activação dos conhecimentos dos alunos adquiridos no contacto com os livros, bem como os conhecimentos adquiridos no contacto com o quotidiano, pode facilitar esta aprendizagem.

4. CONTRIBUTOS DA LÍNGUA MATERNA NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Retomando as discussões à volta de língua materna e língua estrangeira percorreremos outros trilhos, reflectindo sobre as questões que se prendem com os contribuições da língua materna na aprendizagem da língua estrangeira.

Qualquer falante assimila, ao longo da vida, pelo menos uma língua: a língua materna. Por língua materna (doravante LM) consideramos a língua aprendida na infância.

Na primeira infância eram as mães as únicas a educarem os filhos, daí que a língua da mãe era a primeira a ser aprendida, de forma natural, pela criança.

Por oposição à língua materna, surgiu a designação de *língua estrangeira*, língua do outro, língua aprendida depois da língua materna. Geralmente, a língua estrangeira constitui-se à partida como objecto de aprendizagem em contexto escolar, formal ou informal. (Tavares, 2007: 27)

O conceito de língua segunda tem a ver com a condição de ser aprendida depois da primeira. Por exemplo em países onde a língua oficial não é a materna (caso ainda de crianças com pais de nacionalidades diferentes) por vezes duas línguas são adquiridas em simultâneo; podemos falar então de bilinguismo.

Actualmente está bastante divulgada uma distinção mais neutra, e divisamos a designação língua de origem e língua alvo. No entanto, no nosso trabalho, no caso do Inglês, reportamo-nos à aprendizagem de língua estrangeira.

A língua materna é responsável pelo reconhecimento da língua estrangeira.

“Pode-se aprender uma língua estrangeira somente porque já se teve acesso à linguagem através de uma outra língua”. (Revuz, 1997: 215)

Deste modo, contemporizamos com Moraes (1996: 96) quando esta autora entende a língua estrangeira como uma leitura, que faz o sujeito, *a partir da língua materna*.

Nas considerações dessa autora, fica clara a impossibilidade de “esquecer” a língua materna, no momento de aprender a língua estrangeira.

De igual modo Ellis (1986) defende que a aquisição de uma língua segunda é mais atingível, após a sedimentação das aprendizagens da língua materna, salientando que “the L1 is a resource of knowledge which learners will use both consciously and subconsciously to help them shift the L2 data in the input and to perform as best as they can in the L2. (Ellis, 1986:40).

Naiman et al (1978) ao enumerarem as qualidades do bom estudante de línguas referem que este compara a sua língua nativa com a língua estrangeira.

O ensino das línguas evoluiu consideravelmente ao longo do século XX. Depois de um longo período dominado pelo método tradicional, começa a reconhecer-se a necessidade e a importância de ensinar a língua estrangeira como instrumento de comunicação.

À luz das diversas metodologias do ensino da língua estrangeira, a utilização da língua materna na aula de língua estrangeira vai desde a total proibição até uma pequena proibição do seu uso nessas situações.

Swan e Walter (1990: VII), quando se referem à língua materna, alvitraram que nas aulas de inglês, o seu uso, pode ajudar a tornar as explicações mais rápidas e mais precisas. Todavia, para que isto se verifique é necessário que “*the mother tongue, if it can be used, can help to make explanations faster and more precise...*” Posta esta condição reconhece-se que em algumas instituições dedicadas ao ensino de língua estrangeira a língua materna não pode ser usada nem sequer como uma metalinguagem. A utilização da língua materna dificulta mesmo, segundo esta perspectiva, a aprendizagem da língua estrangeira.

A dicotomia LM / LE tem sido alvo de muita discussão e estudo há várias décadas, sem que tenhamos obtido muitas contributos para eliminar as dúvidas que se colocam aos professores, continuando sem saber se devem ou não usar a LM na sala de aula de LE, quando e de que forma o devem fazer.

A LM é, ainda, nos nossos dias, vista por alguns, como impedimento para a aprendizagem da LE, apesar dos trabalhos que têm surgido na área da Ciência Cognitiva e da Psicolinguística e de vários autores previamente terem

discutido a importância da LM na aprendizagem da LE ou a inter-relação entre as duas (cf. Quast, 2003).

A língua materna, numa perspectiva sociocultural, é concebida como uma "ferramenta mediacional" (Swain, 2000:114) na aprendizagem da LE.

Vygotsky (1987) sublinhou que ao aprendermos outra língua já teremos aprendido a nossa língua materna. No entanto, a aprendizagem da LE nunca se processará da mesma forma que a aprendizagem da LM.

Aprender uma língua estrangeira é um acto deliberado e consciente, o mesmo não se pode dizer da LM. O autor considera, ainda, que a maturidade na LM contribui para a aprendizagem da LE.

A aprendizagem da LE, por sua vez, permitiria ao aluno compreender mais visivelmente os fenómenos de sua própria língua. O aluno passa a ver a sua própria língua como um sistema específico, consciencializando-se das suas operações linguísticas passando a ter maior controlo sobre a linguagem. (van Lier, 1995a).

Outros autores apontam a importância da LM nesse processo, principalmente em relação a alunos cultos, uma vez que já possuem um certo conhecimento do mundo e das regras interacionais e "também possuem à sua disposição uma língua através da qual podem objectivar a língua-alvo como um sistema e negociar as relações entre formas e sentidos pretendidos".

Van Lier (1995b) aponta que, no campo de estudos sobre bilinguismo, vários estudiosos concebem que "uma base sólida na língua materna é o melhor trampolim para a aquisição da segunda língua". Na visão deste autor, há um relacionamento simbiótico ou de "fertilização cruzada" entre a LM e a LE, em que as duas interagem, concorrendo para o desenvolvimento de ambas.

van Lier (op. cit.) é um dos estudiosos que admite a necessidade de se estudarem os efeitos da utilização e distribuição funcional da LE e da LM no desenvolvimento da proficiência em LE. Um dos argumentos usados para se banir a LM da sala de aula seria a quantidade de exposição à LE. O mesmo autor, no entanto, afirma que não é o tempo de exposição que deve ser levado em consideração, mas sim a sua qualidade.

Posto isto, ele recomenda a utilização da LM quando puder facilitar a aprendizagem e promover o empenho dos alunos. Em relação a aspectos

cognitivos e linguísticos afirma que "todo o novo conhecimento deve estar relacionado a experiências já vivenciadas " e resume, com clareza, a posição que corroboramos:

(...), there is probably nothing that can be gained by pushing the L1 from consciousness or avoiding its contact with the L2 in some way or other. Rather, such "L1-repression" is likely to cause more harm than good, given that CLI [cross-linguistic influence] is far more facilitative than inhibitory. And even the inhibitory (the interfering) aspects are probably better handled by conscious comparison and L1-L2 play than by L1 avoidance. We all know that, when learning a foreign language, there is no way to prevent ourselves from comparing the new and the strange in the L2 with the known and familiar of the L1. (Van Lier 1995b:10)

Assim sendo, parece-nos claro que a LM tem, de facto, um papel mediador. O desenvolvimento cognitivo já atingido e os conhecimentos prévios adquiridos através da LM, não podem ser ignorados, se tencionarmos compreender o processo de aprendizagem da LE.

Apesar da utilização da LM na sala de aula de LE ser vista, com alguma recorrência, como um aspecto negativo, indiciando deficiências do aprendente, autores há (entre eles van Lier, 1995b), que por outro lado, sustentam a ideia de que esse facto denota um funcionamento cognitivo e linguístico maduro.

Assim sendo, a noção de que o uso da LM impediria ou dificultaria a aprendizagem da LE exige ser reexaminada, pois, na verdade, pode contribuir para uma maior consciencialização das duas línguas, conforme já salientaram Vygotsky (1987) e van Lier (1995b).

Em estudos feito com crianças bilingues, Malakoff e Hakuta (em Bialystok, 1991) afirmam que a mudança de código indica *consciencialização metalinguística*.

Use of rule governed code-switching is evidence not only of linguistic separation, but also of children's knowledge of similarities and differences across languages. It is suggestive of a high metalinguistic awareness . (apud Kaneko, 1998:13)

Esta posição é corroborada por Miranda ao afirmar:

...embora a aquisição da língua materna e a aprendizagem da língua estrangeira sejam processos diferentes, a língua materna tem o seu lugar próprio no processo de aprendizagem da língua estrangeira, desempenhando um papel importante, sobretudo em situações de

aprendizagem institucional, que não favorecem a aquisição de mecanismos de controlo. (Miranda, 1996:1)

A questão do uso da LM na sala de aula de LE não é portanto linear. Continua a haver uma polémica entre professores, teóricos e pesquisadores no tocante à quantidade de língua-alvo a ser usada na sala de aula de LE. Embora a maioria dos professores pareça acreditar que a LE deva ser usada com muita frequência na sala de aula, na prática, argumentam não ser tão simples como possa parecer. Algumas pesquisas (Atkinson, 1993) têm apontado como ideal a mistura das duas línguas, contudo admitem a dificuldade de colocar isso em prática.

Quando se fala em aprendizagem de LE não podemos ignorar dois conceitos, apontados por Weinrich, que são hoje encarados como fundamentais em algumas das mais importantes investigações sobre a aquisição da língua estrangeira: o conceito de “permeabilidade” e o conceito de “transferibilidade”.

Miranda é de opinião que:

os fenómenos de “transferência” e de “interferência” derivam de uma mesma realidade, a existência inegável de um saber linguístico anterior, i.e, a língua materna. Mas enquanto a “interferência” continua a ser encarada como uma possível fonte de desvios de regras da língua alvo, a transferência tende a produzir estruturas aceitáveis quer em língua materna, quer em língua estrangeira, quer na Interlíngua. (Miranda, 1996: 257)

Ainda segundo aquele autor podemos encarar as discussões, acerca das semelhanças e/ou das diferenças entre os processos da aquisição/aprendizagem da LM e da LE, essencialmente, reunidas em duas posições: uma posição que defende a diferença entre os dois processos; e uma outra que advoga que os dois processo são idênticos.

A primeira posição foi defendida, por alguns especialistas em ensino de línguas, influenciados pelas terias behavioristas da psicologia e pelo estruturalismo bloomfieldiano. (idem)

No extremo oposto, surgem os defensores da “identidade de processos” na aprendizagem da LM e da LE, baseando-se na abordagem Chomskyana da aquisição da LM (capacidade inata/específica da criança para a aquisição da língua) e na concepção de Gramática Universal (concebida como um conjunto de princípios e parâmetros que seriam, assim universais. (Miranda, 1996; 122)

O lugar que a LM ocupa na aquisição da LE é uma questão central nas teorias respeitantes à Análise Contrastiva, Análise de Erros, Estudos sobre Bilinguismo, Teorias Sociolinguistas e Estudos sobre Interlíngua.

O conhecimento da Língua Materna exerce uma função que não pode ser desvalorizada no desenvolvimento da LE.

CAPÍTULO IV

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

1. PRÁTICAS DE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Sem entrarmos no historial da profissionalização/estágio pedagógico no nosso país, o qual teria de socorrer-se de uma visão histórico-social, debruçar-nos-emos apenas no artigo onde se enquadrou a nossa prática lectiva.

Artigo 43.º

Profissionalização em serviço dos professores com seis anos de serviço
1 - Os professores dos quadros com nomeação provisória dos ensinos preparatório e secundário estão dispensados da realização da componente projecto de formação e acção pedagógica quando possuam seis anos de bom e efectivo serviço docente prestado como portadores de habilitação própria para a situação de docência em que se encontravam ou encontrem colocados até 30 de Setembro do ano em que realizaram o 1.º ano de profissionalização em serviço. (DL 287/88)

A perspectiva redutora que em nosso entender enquadrou a nossa prática lectiva, despertou em nós a vontade de percorrer alguns caminhos no âmbito da supervisão pedagógica. Conforme se pode constatar no documento supracitado fomos, assim dispensados da prática pedagógica. Tal factor, na altura, viveu-se com algum regozijo, porém com o passar dos anos, veio mostrar que devido às mudanças que a escola enfrenta, é fundamental termos a coragem de dialogar sobre os modelos de supervisão pedagógica e tentar encontrar caminhos que nos possam trazer alguma tranquilidade.

Pensar supervisão e praticar supervisão não implica olhar de cima para baixo, para, trespassando com esse mesmo olhar o sujeito formando, o pressionar a reproduzir acriticamente as práticas dos seus mentores. Fazer supervisão implica olhar de uma forma abrangente, contextualizadora, interpretativa e prospectiva. Um bom supervisor lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que com microcosmos estabelecem relações ecológicas interactivas; preocupa-se com o desenvolvimento individual dos professores, mas considera o papel que, no seu conjunto, desenvolvem na educação e socialização das crianças e dos jovens.

A multiplicidade destes olhares e a coerência da sua abrangência justificam a presença de uma visão de qualidade superior, de uma supervisão. (Alarcão, 1995: 5)

A escola tem cada vez mais um papel basilar na sociedade contemporânea, por conseguinte também se demanda ao professor que tenha a capacidade e a disponibilidade de se (re)adaptar às mudanças que ocorrem frequentemente, e que se revelam indispensáveis, logrando assim acompanhar a evolução do mundo.

Continuando com as palavras de Alarcão (2003; 16), “o conhecimento tornou-se e tem de ser um bem comum. A aprendizagem ao longo da vida, um direito e uma necessidade.”

Na faculdade não houve uma preparação para o exercício docente, daí as nossas intervenções iniciais terem sido (re)produções criadas a partir das experiências positivas dos nossos professores, e em especial, daqueles que em nós deixaram marcas positivas, assim como da convivência junto de docentes mais velhos e experientes.

Em certas ocasiões havia a sensação de algo estar a ser feito de forma pouco correcta.

A complexidade de ser professor e o tamanho da responsabilidade que experimentamos nos nossos ombros, leva-nos a pretender formação adequada e que responda as nossas necessidades. A sociedade afecta aos professores um número cada vez maior de funções, algumas delas não directamente relacionadas com a profissão e para as quais não estamos propriamente preparados.

A questão da supervisão para nós neste momento é “objecto de formação e investigação”.

Embora no nosso percurso como professora no ensino do Inglês ainda não tivesse experimentado actividades de supervisão pedagógica, no âmbito de uma prática acompanhada, onde um professor normalmente mais experiente e informado orienta um outro no início de carreira no seu desenvolvimento humano e profissional, em parceria com uma instituição do ensino superior, entendemos que o facto de reflectir sobre e para a acção já é de algum modo experimentar uma super-visão.

Reflectir, aprender a reflectir, ensinar a reflectir reflectindo ocupa uma grande centralidade neste estudo. Assim sendo, apresenta uma grande relevância aprofundar aqueles conceitos no contexto de formação de professores.

1.1 O QUE É A SUPERVISÃO? - UMA TENTATIVA DE DEFINIÇÃO

O conceito de supervisão tem apresentado diversos cambiantes, se considerarmos as variáveis tempo histórico e objectos sobre os quais incide.

A supervisão tem sido matéria de muitos estudos por parte de alguns investigadores de prestígio, como Donald Schön (1983, 1987), Flávia Vieira (1993, 2006), Idália Sá-Chaves (1994, 2000, 2002), Isabel Alarcão (1982, 1996, 2003), Isabel Alarcão e José Tavares (1987), Kenneth Zeichner (1993) e Philippe Perrenoud (1993).

Embora o conceito de supervisão, à escala internacional, se aplique também à formação contínua ou permanente, em Portugal quando se fala neste conceito, reportamo-nos sobretudo à prática pedagógica em formação inicial. Mais recentemente, o conceito de supervisão surge ampliado à dimensão escola, vista como uma organização reflexiva.

Desde há muitos anos a formação inicial de professores (estágio) é pensada como um etapa imperiosa e muito necessária na preparação de novos docentes, permitindo-lhes desenvolver as competências essenciais, para assumir e responder com eficácia aos novos papéis que a sociedade lhes exige.

A expressão *supervisão em educação* tornou-se vulgar na década de 50, nos Estados Unidos da América. Em 1982, Pfeiffer e Dunlap (1982) reportam-se à supervisão em educação como:

a multifaceted interpersonal process – dealing with teaching behavior, curriculum, learning environments, grouping of students, teacher utilization, and professional development. (Pfeiffer e Dunlap, 1982: 1)

Assim sendo a supervisão era concebida como um processo multifacetado e complexo, que pretendia melhorar as práticas lectivas e concludentemente o sistema de ensino.

Mosher e Purpel (1972) entenderam a tarefa de supervisão como: “teaching teachers how to teach [...] and professional leadership in reformulating public education – more specifically, its curriculum, its teaching and its forms.” (Mosher e Purpel, 1972: 2-3)

Os pioneiros em Portugal na difusão de estudos sobre a supervisão, foram Alarcão e Tavares (1987), que aludem a este conceito como “ um processo em que um professor, em principio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional.” (Alarcão e Tavares, 1987: 18)

Vieira (2006) define supervisão pedagógica como “teoria e prática de regulação de processos de ensino aprendizagem”.

Sá-Chaves (1994) acrescenta que a supervisão é

uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimentos, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo. (Sá-Chaves, 1994:150)

Reflectir sobre actos educativos pressupõe ter capacidades para desenvolver estratégias que aproximem as práticas diárias realizadas das práticas idealizadas. Cabe ao professor descobrir e planear a prática apropriada à sua comunidade.

2. O PAPEL DO ALUNO

Neste início de século agir em educação, estar no mundo da educação, significa ter novas posturas diante das práticas pedagógicas. Acreditamos que uma pedagogia para a autonomia, de que muito se tem falado ultimamente, implica responsabilidade, liberdade, colaboração, criticidade e reflexividade.

Os ingredientes para uma aprendizagem autónoma são o saber, o saber fazer e o querer.

Falar de autonomia envolve uma mudança significativa do papel dos alunos. Em Vieira encontramos uma brilhante definição do papel do aluno centrado numa pedagogia para a autonomia.

Quadro 2 – Papéis dos alunos numa pedagogia para a autonomia

| | | |
|-------------------------------------|--|--|
| <p>1. Reflexão</p> | <p>Consciencialização do processo de aprender</p> | <p>Reflectir sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de auto-controlo • Atitudes, representações, crenças, preferências e estilos • Finalidades, prioridades, estratégias (meta/cognitivas, sócio-afectivas) • Tarefas (enfoque, finalidade, pressupostos, requisitos) • Processo didáctico (objectivos, actividades, avaliação, papéis...) |
| <p>2. Experimentação</p> | <p>Experimentação de estratégias de aprendizagem</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Descobrir e experimentar estratégias na aula • Usar estratégias fora da aula • Explorar recursos/ situações (pedagógicos / não-pedagógicos) |
| <p>3. Regulação</p> | <p>Regulação de experiências de aprendizagem</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Monitorizar atitudes, representações, crenças • Monitorizar conhecimento e capacidade estratégicos • Avaliar resultados e progressos da aprendizagem • Identificar problemas e necessidades de aprendizagem • Definir objectivos de aprendizagem • Fazer planos de aprendizagem • Avaliar o processo didáctico |
| <p>4. Negociação</p> | <p>Co-construção de experiências de aprendizagem</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar em colaboração com os pares • Trabalhar em colaboração com o professor • Tomar iniciativas, realizar escolhas, tomar decisões |

(In Vieira et al, 2006:28)

2.1. O PAPEL DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA SUPERVISÃO

Baseámo-nos em Vieira para definir o papel do aluno no contexto da supervisão. Assim sendo iremos apresentar também naquele contexto o papel do professor, que se pressupõe reflexivo.

Quadro 3 – Papéis do professor numa pedagogia para a autonomia

Estou predisposto(a) a ... sou capaz de... tenho oportunidade para...

- Compreender o saber disciplinar e o seu papel no currículo
 - Compreender a teoria e a prática de uma pedagogia para a autonomia
 - Conceber o ensino como uma actividade indagatória e exploratória
 - Desafiar rotinas, convenções, tradições (ser subversivo /a se necessário)
 - Partilhar teorias e práticas subjectivas com os pares
 - Encorajar os alunos a assumir posições críticas face a valores e práticas sociais e educativos envolvendo-os na procura de soluções adequadas (embora não necessariamente ideais)
 - Partilhar teorias pedagógicas, responsabilidades e decisões com os alunos
 - Reconhecer e aceitar que os alunos podem não pensar como o/ a professora/ a e que nem sempre é fácil, ou até desejável, chegar a uma única conclusão ou ponto de vista
 - Articular a dimensão pessoal de aprendizagem com a natureza social e interactiva da cultura da sala de aula
 - Promover a comunicação, onde todos têm o direito de se expressar e de contribuir para a co-construção de sentidos
 - Recolher informação dos/ sobre os alunos de modo a compreender os seus processos de aprendizagem e a sua evolução (por ex., através do diálogo, da observação, de questionários, entrevistas, listas de verificação, etc.)
 - Analisar a informação recolhida com o objectivo de melhorar as práticas de ensino e de aprendizagem
- Encontrar formas de integrar a competência de aprendizagem dos alunos na sua avaliação global (por ex., através da auto-avaliação)

(In Vieira et al, 2006:29)

Falar de pedagogia para a autonomia e elencar uma serie de tarefas conducentes a essa autonomia, implica pensar, afinal, nos constrangimentos que podem condicionar o desenvolvimento dessa autonomia. Contudo, que tal

não seja factor de desencanto. Devemos continuar a aprofundar e a trocar ideias, rumando no sentido da construção da mesma.

3. O PROFESSOR DO SÉCULO XXI

Face a tudo o que anteriormente declaramos parece-nos de vital importância debruçarmo-nos sobre o perfil do novo professor, nestes tempos denominados do conhecimento e da globalização.

Tendo em conta que se é professor dentro de um contexto educativo concreto,

situado num espaço e num tempo, com uma população que é aquela e não outra, em condições económicas, sociais e culturais, que são o que são e não o que queríamos que fossem (...) dentro de uma sociedade concreta (...), no quadro da Europa Comunitária (Patrício, 1990: 164)

e não esquecendo as múltiplas funções que a escola desempenha na sociedade actual, todas estas variáveis têm de ser tomadas em consideração, ao equacionar-se o novo perfil do professor do século XXI.

A educação que vamos necessitar para o terceiro milénio será categoricamente polivalente e pluridimensional. Assim sendo, definir o perfil deste professor é uma tarefa demasiado complexa. “Há que definir os perfis (...) o perfil ocupacional; num segundo momento, o perfil profissional, condicionante do perfil de formação; num terceiro momento, o perfil de formação”. Patrício (1990; 178) vai mais longe e afirma que o perfil do professor não tem nada de fixo, como nada de fixo tem a sua formação. O perfil profissional do professor não se define, redefine-se interminavelmente.

Por outro lado, o professor de Inglês, enquanto professor de uma matéria escolar bem definida,

precisa, necessariamente, possuir conhecimentos de índole didáctica, embora filtrados pela prática, isto é, ele deve ser capaz de reflectir sobre esses conhecimentos didácticos, elucidado pela avaliação das suas próprias práticas. (Andrade e Sá, 1992; 28)

O professor deve ter a capacidade de admitir que já não é o detentor da transmissão de conhecimentos, tem de reconhecer as novas formas de

aprendizagem veículas, por exemplo, pela escola paralela e influenciadas pelas novas tecnologias.

Novos desafios se colocam presentemente ao professor de línguas.

Repensando os “quatro pilares da educação para o século XXI”, apresentados por Jacques Delors, a escola do nosso tempo precisa de facultar aos professores, agentes decisivos do processo educativo, uma formação que satisfaça as suas necessidades, permitindo-lhes estar à altura das tarefas que lhes serão exigidas.

Então os professores de línguas/culturas estrangeiras devem ser capazes de exercer o papel de mediadores entre a primeira e a segunda línguas/culturas de modo a que possam, por sua vez, preparar os seus alunos para operar em sociedades globais e multiculturais.

Na óptica de Jerónimo, (2000) “Cada vez mais, para ser um bom professor de Línguas é, sobretudo necessário ser um bom professor”.

Pretende-se que a escola promova uma competência plurilingue e pluricultural, entendida como uma competência “complexa mas una, resultado do desenvolvimento simultâneo, em graus diferentes, da competência global da comunicação em várias línguas e da experiência em culturas diversificadas. Esta competência permite que cada indivíduo, enquanto actor social, possa interagir linguística e culturalmente em diversos contextos linguísticos”, (QECR: 231) pois só desta forma será capaz de dar uma resposta de qualidade aos desafios que hoje em dia se colocam a todos os cidadãos da Europa.

A educação de hoje deve ter a preocupação de “formar o homem. Formar todos os homens: reconhecer e valorizar, sem beliscar, o projecto do outro (...) entender que a cultura dominante não é a única – a cultura ilustrada no dizer de Morin”, (Roberto Carneiro. p.55) competindo-lhe, para tal, “abrir um leque diversificado de aprendizagens, não reprodutoras”, onde todos possam “expressar, de um modo igual, a sua cultura de origem”. (ibidem)

Deste modo espera-se que o professor esteja em constante reciclagem dos seus saberes, reflecta sobre as suas acções e actualize as suas práticas, que inove, que possua a tal capacidade de “artistry”, que para Schön é a competência profissional por excelência. Para que tudo isto seja possível os professores têm de ter acesso a formação de qualidade e que responda às

suas necessidades e anseios e os torne profissionais em pacificação consigo próprios e com os outros.

Segundo Le Boterf (2003), o profissional para ser competente deve agir com empenho, mobilizar saberes e conhecimentos de forma pertinente e oportuna, no contexto profissional, integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogêneos, ser capaz de transpor a aprendizagem de uma para outras situações, além de se envolver e comprometer com o ofício de ensinar Língua estrangeira. Acresce que para ser profissional competente é igualmente necessário, ser reflexivo e crítico.

Le Boterf (2003: 153) afirma que a operacionalização da competência profissional não depende do saber, do saber – fazer ou do poder fazer do professor, mas, antes, e fundamentalmente, do querer fazer.

Ser bom professor significa gostar do seu ofício, estar motivado e como muito bem diz Paulo Freire (1996: 26) não existe educação sem amor.

A missão do professor de Língua Estrangeira vai muito para além de, unicamente, ensinar os seus alunos a falar uma língua estrangeira.

Sentimos que a imagem profissional do professor precisa de mudar, apesar dos constrangimentos actuais, temos de intentar superar as contrariedades, o mal-estar, aprender e ousar correr riscos, aceitar desafios, buscando atingir um bem-estar pessoal e profissional.

O “século do conhecimento” exigirá do professor de Língua Estrangeira, cada vez mais, capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa, valores morais e éticos assim como capacidade de resolução de problemas.

É a morte do “robot orgânico” a que se referia Hammer (apud Celani, 2001), falando do professor não profissional. Ser profissional é ser reflexivo e por esta razão Celani utiliza a analogia do robot orgânico em oposição ao professor profissional.

Para sermos bons professores, pelo menos na prática lectiva, é necessário haver um trabalho prévio de uma boa planificação das aulas, não descurando as posteriores adaptações às especificidades de cada turma. O importante é que ao planificarmos, consigamos já ver o que vai ser cada aula, que consigamos entusiasmar-nos, vibrar, com o que já antevemos. Uma

boa planificação é reveladora da nossa competência profissional e moral, é um sinal da seriedade e do rigor com que trabalhamos.

Presentemente vivem-se momentos de pessimismo, frustração, impotência, mau-humor, desvalorização. Há falta de comprometimento, medo do novo, das mudanças e dos desafios.

Adiramos a Garcia (1995):

[...] mesmo porque não existe o caminho, mas caminhos, uma pluralidade deles e ... desconhecidos. Contudo é necessário escolher algo. E escolher é sempre um risco. Nada nos assegura o resultado do caminho escolhido que, só parcialmente, e muito parcialmente, depende de nós. (Garcia, 1995:62)

4. LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA. QUE RELAÇÕES?

Ao falarmos do professor do século XXI, temos obrigatoriamente de conhecer modelos explicativos das práticas lectivas. Tais modelos apresentam características diferentes para o ensino da língua materna ou para o ensino de outras línguas. Que estatuto têm essas línguas é a reflexão que a seguir se apresenta.

Para Tomatis (1991) qualquer língua para além da materna é considerada língua estrangeira.

Em Vigner (1999) encontramos a distinção entre língua segunda e língua estrangeira. Para o autor o uso de uma segunda língua requer uma competência superior à língua estrangeira.

A necessidade do uso tem consequências na aprendizagem. A língua estrangeira é considerada um acessório enquanto a língua segunda se aprende porque é necessária. Mateus e Xavier (1990) referem-se à língua estrangeira como aquela que não é reconhecida oficialmente em qualquer país.

Porém uma certeza se nos apresenta; quanto mais cedo tiver lugar a aquisição de uma segunda língua mais próxima estará da língua materna, beneficiando-se das situações de bilinguismo.

Baker (1996) distingue três etapas no desenvolvimento de uma segunda língua: sequência, ordem e proficiência adquirida. Quanto à aprendizagem seja

de forma formal, informal ou em contexto pedagógico existe sempre uma sequência natural desse desenvolvimento: do vocabulário simples se deve partir para situações complexas.

A teoria de Interdependência de Cummins (1985) retomada por Baker (1996) refere a relação intrínseca no âmbito da aprendizagem da língua materna com a língua segunda. Se a primeira for correctamente aprendida abrirá caminhos para a aquisição da segunda, sendo cinco os factores que interferem na aprendizagem:

- factores situacionais;
- input linguístico (oral, escrito ou noutro suporte);
- características pessoais do aprendente;
- output linguístico (proficiência linguística);
- estratégias de aprendizagem.

Comparando o processo de aquisição de língua materna com o processo de aquisição de língua estrangeira, especialmente na idade adulta, é possível notar várias diferenças. Bley-Vroman (1989:43-8) aponta oito diferenças fundamentais entre estes dois processos. São elas:

falta de sucesso, falência geral, variação no sucesso, curso e estratégia, variação nos objectivos, fossilização, intuições indeterminadas, importância da instrução e papel dos factores afectivos.

Em Schumann (1985) encontramos como ponto fundamental na aquisição de uma segunda língua a aprendizagem dos aspectos culturais dessa língua. O autor atribui especial ênfase ao conceito de aculturação que remete para a igualdade social e relação democrática entre as línguas.

Krashen na sua vasta bibliografia apresenta argumentos contra a hipótese de semelhança entre os processos de aquisição da LM e o da LE. As suas propostas estão ligadas ao chamado “modelo do monitor”. O filtro afectivo é a proposta de Krashen (1983) que remete para a afectividade ou seja a motivação ligada ao campo dos afectos. A existência de “filtros afectivos” dificulta ou até impede a aprendizagem da LE.

Cook (2003) aponta para a multicompetência como a possibilidade de co-existência de duas ou mais línguas não explicando contudo de que modo os sistemas linguísticos reagem entre si.

É neste sentido que Barbeiro (1999) refere a importância da consciência metalinguística sendo esta de extrema importância no ensino/aprendizagem da língua materna, segunda ou estrangeira.

Nos processos de aquisição da língua não parece haver consenso. No âmbito das teorias sobre aquisição de L2, também, há grandes controvérsias. Entre as várias teorias de maior repercussão, encontram-se: o Modelo de Aculturação, de Schumann e o Modelo do Monitor, de Krashen, já mencionados.

É nossa convicção que a aquisição de uma segunda língua, pode ser algo realmente bastante complexo para admitir uma resposta única e abrangente.

4.1. AVALIAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

O processo de ensino/aprendizagem para além dos parâmetros que a aprendizagem encerra, conduz obviamente a um sistema de avaliação.

No que concerne a avaliação os perfis de saída do 2º Ciclo referem-se a:

- Compreensão oral – compreende o essencial de um texto simples, breve e claro relacionado com aspectos da vida quotidiana.
- Compreensão escrita – compreende textos curtos e simples sobre assuntos do quotidiano. É capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso comum.
- Expressão oral – comunica em situações do quotidiano que exijam apenas troca de informação simples e directa sobre assuntos e actividades correntes. Participa numa conversa curta, sem ter de a alimentar.
- Compreensão e expressão escritas – compreende mensagens curtas, cartas pessoais e formulários simples e elabora respostas adequadas nessas situações de interacção.
- Expressão escrita – utiliza frases simples e curtas para falar da família, dos outros e do seu percurso pessoal (p. 50)

Quadro elaborado a partir de *Quadro Europeu Comum de Referência*

| Níveis | Caracterização a partir de alguns descritores |
|--------|--|
| A1 | Compreensão e utilização de expressões familiares da vida quotidiana, frases simples |
| A2 | Comunicação numa situação simples da vida quotidiana (cf. supra, descritores do programa do 2º ciclo de Línguas Estrangeiras) |
| B1 | Nível limiar – Comunicação fácil em situações da vida corrente, compreensão de discursos numa linguagem standard, produzir um discurso coerente, descrever, explicar, contar ... |
| B2 | Comunicação em situações mais complexas. Compreensão de assuntos concretos e abstractos e capacidade de argumentação. |
| C1 | Compreensão de textos longos, com implícitos, expressão corrente sobre assuntos complexos. |
| C2 | Compreensão sem problemas: Bom domínio de diferentes níveis e registos de língua. Utilização de diferentes registos. |

No final da escolaridade básica, todos os alunos europeus têm de atingir o nível B2.

O Despacho Normativo nº 7/2006, que institucionaliza o Português Língua não Materna, no sistema educativo, retoma os níveis do *Quadro Europeu Comum de Referência*, agrupando-os em três “grupos de nível de proficiência linguística:

- a) Iniciação (A1, A2)
- b) Intermédio (B1)
- c) Avançado (B2, C1)”.

4.1.1. O BOM ALUNO DE LÍNGUAS (CASO DO INGLÊS)

Kolb (cit por Tavares, 2007) distingue quatro estilos de aprendizagem no aluno que estuda línguas: o estilo convergente, o estilo divergente, o assimilador e o adaptativo.

O estilo divergente pertence ao aluno que se interessa pelo porquê das situações. Gosta de situações concretas a partir das quais surge a reflexão acerca de conceitos, regras e princípios explicativos de uma dada situação.

No âmbito das aprendizagens convergentes o aluno centra-se na resolução de tarefas técnicas, e motiva-se para o “como” das situações. Este aluno é capaz de transferir os conhecimentos adquiridos para a prática.

No estilo assimilador, apresenta-se o aluno apreciador da informação organizada, que segue as informações dos docentes, não sendo capaz de explorar sozinho.

Quanto ao aluno cujo estilo é o adaptativo, a aprendizagem tem um carácter de questionamento que extrai significados no decorrer das experiências e das aprendizagens. Este aluno consegue tirar conclusões.

Vieira (1993; 203) apresenta-nos o seguinte perfil do bom aluno de línguas.

1. O bom aluno de línguas quer e sabe fazer inferências.
2. O bom aluno de línguas tem uma forte motivação para comunicar ou para aprender com a comunicação. Está disposto a várias tentativas para fazer compreender a sua mensagem.
3. O bom aluno de línguas é frequentemente desinibido. Está disposto a arriscar a troco de uma eficácia comunicativa razoável. Dispõe-se a cometer erros para aprender e para comunicar. Dispõe-se a viver com uma certa dose de incerteza.
4. Para além de focalizar a sua atenção na comunicação, o bom aluno de línguas está preparado para atentar na forma. O bom aluno procura constantemente as regras da língua.
5. O bom aluno de línguas pratica a língua.
6. O bom aluno de línguas regula o seu discurso e o dos outros. Ou seja, atende constantemente à eficácia da recepção daquilo que diz e à correcção do seu desempenho relativamente ao que aprendeu.
7. O bom aluno de línguas focaliza a sua atenção no sentido. Ele sabe que para compreender uma mensagem não é suficiente prestar atenção à gramática da língua ou à forma de superfície do discurso.

5. MÉTODOS QUE SUSTENTAM A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

O processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira (LE) passou por diversas etapas, intercalando abordagens dedutivas e indutivas, constantemente com o intento de apurar qual seria a forma mais coerente de aprender/ensinar línguas.

Apresentaremos uma breve retrospectiva dos principais métodos de aquisição de LE.

O método tradicional, que tem recebido muitas críticas, privilegiava a leitura e a escrita em detrimento da oralidade. É um método dedutivo, partia-se da regra para o exemplo, esperava-se que os alunos dominassem estruturas gramaticais e que depois fossem capazes de reconhecê-las e aplicá-las nas suas vidas. Acedia-se ao texto literário e esperava-se o domínio da gramática normativa. Era dada grande importância à aprendizagem de vocabulário. Logo, o dicionário e o livro de gramática eram instrumentos úteis de trabalho.

Em oposição ao método tradicional, surgiu o método directo, que gozou de bastante prestígio no início do século. Este método foi proposto por Watson e seguidamente por Skinner e tinha como base a psicologia behaviorista e a linguística estrutural. Segundo este método a língua estrangeira aprende-se através da língua estrangeira, sem passar pela língua materna. Assim sendo, nenhum tipo de tradução ou associação à língua materna era permitido. A linguagem oral era privilegiada, e a gramática era apreendida de maneira indutiva.

Posteriormente o método audio-lingual, que foi muito popular entre as décadas de 40 e 60, surgiu com objectivos específicos de possibilitar a comunicação entre os militares durante a Segunda Guerra Mundial, precisou-se de falantes fluentes em várias línguas, e isso exigia cursos rápidos. Este método fornecia modelos linguísticos facilmente adquiridos e memorizados. A língua era vista como um conjunto de hábitos a ser alcançado pelo aprendiz, de maneira indutiva, enquanto que exercícios gramaticais de repetição (drills) apoiavam uma aprendizagem do tipo dedutivo. As estruturas básicas da

língua deveriam ser praticadas até à automatização. Aprendia-se uma língua pela prática. Esta metodologia dominou o ensino de línguas até ao início da década de 70.

Mais recentemente, a abordagem comunicativa, que inicia o último ciclo da história do ensino de línguas, explica que o propósito de aprender uma L2/LE é permitir que o aluno seja capaz de usar a língua num dado contexto social. Para Widdowson (1991), o aluno deve ser capaz de saber não só o funcionamento da L2, mas deve também ter habilidade para usá-la em situações reais. A abordagem comunicativa, de cariz indutivo, propõe que o uso da L2 em sala de aula seja privilegiado, através da realização de tarefas relevantes, para que sejam desenvolvidas interações autênticas.

Naddeo, (1995) sugeriu que, dentro da abordagem comunicativa, a aula de L2/LE seja feita a partir das vivências que o aluno tem na sua vida real, seja a nível pessoal, profissional, estudantil ou social. Ao considerar a própria vida do aluno como base para a construção da aula de L2/LE, inibe-se a separação da realidade da sua vida e dos conteúdos discutidos e apreendidos na sala de aula, o que pode favorecer e facilitar a realização de um processo mais relevante e autêntico para ele. Ao oferecer uma proposta de construção da aula de L2/LE, a partir das vivências do aluno, estamos a considerar o seu modo de ser e, à medida que desenvolvemos um processo centrado no indivíduo, estamos a transformar essa experiência numa aprendizagem significativa.

A história do ensino de línguas tem sido comparada por alguns estudiosos aos movimentos de um pêndulo de um relógio, balançando para cá e para lá, uma constante sucessão de tese e antítese, à espera de uma síntese.

Nenhuma abordagem contém a verdade absoluta e por isso os entendidos propõem um ecletismo metodológico conforme é referido no Quadro *Europeu Comum de Referência*.

CAPÍTULO V

O ESTUDO – METODOLOGIA

1. INVESTIGAÇÃO – ACÇÃO

Neste capítulo pretendemos apresentar e justificar os processos que utilizámos para operacionalizar os objectivos que nos propusemos atingir.

O presente estudo insere-se no âmbito da investigação-acção porque em nosso entender, este estilo de investigação, poderá contribuir para a melhoria das práticas lectivas no âmbito do ensino do Inglês. Esta investigação poderá ser caracterizada como tipo experimental e de carácter descritivo.

As tarefas adoptadas possibilitam que os sujeitos revelem aspectos do foro metalinguístico que lhes permitam interagir e aprender a língua estrangeira.

Para além disso recolhemos dados que nos permitem validar a interferência das aprendizagens feitas em língua materna ou na língua estrangeira, uma vez que foram vários os autores que estabeleceram relações entre ambas.

A investigação-acção tem vindo a ganhar uma grande relevância, tanto na formação inicial como na formação contínua. São muitos os estudos que atestam a validade da investigação-acção, enquanto estratégia de formação reflexiva, na formação de professores em geral (Zeichner, 1987; Gomes, 2002; Sá-Chaves, 2002) e em exclusivo na formação de professores de língua, (Nunan, 1990, 1993; Richards & Lockhart, 1994; Moreira & Alarcão, 1997; Moreira, 2001).

Há já algum tempo que a investigação-acção despontou como método/estratégia de formação, permitindo superar algumas das discrepâncias que existem entre a teoria e a praxis, possibilitando melhorias na qualidade da educação, sendo potencialmente propenso a uma superior autonomia e a um maior profissionalismo docente.

A investigação-acção é uma metodologia de pesquisa de que o professor dispõe para formação e tem uma relação de coexistência com os avanços a nível da investigação em educação, faculta o aperfeiçoamento de

atitudes de indagação sistemática da praxis admitindo ainda distanciamento desta.

Ao ser um processo excepcional de construção de conhecimento, torna-se uma actividade de grande importância para os professores e para as próprias instituições a que pertencem.

La investigación-acción es un potente procedimiento para la formación del profesorado gracias a la acción cooperativa que implica y al trabajo en equipo, mediante el cual el profesorado orienta, corrige y evalúa sus problemas y toma decisiones para mejorar, analizar o cuestionar la práctica educativa. [...] Pero no la queremos ver únicamente como un proceso de mejora de la práctica educativa sino de creación de una actitud, y una autoconciencia de la realidad educativa y social, y una capacidad para tomar decisiones de mejora. Un instrumento intelectual que permita analizar e interpretar la realidad educativa y social. [...] La investigación-acción intenta, dentro de un marco de política de colaboración, (auto)perfeccionar al profesorado y (auto)formarle en nuevas habilidades, métodos y potencialidades analíticas, y motivar y profundizar en su conciencia social y Profesional asumiendo alternativas adicionales de renovación y comunicación. (Imbernón, 2002:61)

Este estilo de investigação a que o docente pode recorrer, torna-se apelativo e motivador, ao colocar a tónica na componente prática e no esmero das estratégias de trabalho utilizadas, tendentes a uma melhoria de qualidade e eficácia da prática incrementada.

Apesar da importância atribuída à investigação-acção na formação profissional, não há contudo consenso sobre este conceito. São várias as conceptualizações reconhecidas e divulgadas. Todavia não é nosso propósito enveredar por caminhos problematizadores desta temática.

2. POPULAÇÃO E AMOSTRA

CARACTERIZAÇÃO

O estudo que apresentamos é referente a uma amostra composta por 2 grupos turma de 7º ano (nível 3) que perfazem um total de 38 alunos.

A turma A do 7º ano é constituída por 11 rapazes e 9 raparigas, cuja idade média é de 11,9. Dois destes alunos têm necessidades educativas especiais por serem disléxicos.

A turma B é constituída por 12 rapazes e 8 raparigas com uma idade média de 12,4. Também aqui há dois alunos com necessidades educativas

especiais, ambos com problemas do domínio cognitivo; quer um quer o outro têm currículos alternativos. Estes dois alunos não frequentam a língua estrangeira.

Segundo Castanho (2005) e atendendo à média das idades podemos afirmar que se trata de pré-adolescentes.

Ainda na senda da mesma autora, estes alunos e alunas em termos de desenvolvimento cognitivo podem apresentar o seguinte perfil:

Tendo por base os estádios de desenvolvimento defendidos por Piaget diremos que se encontram no estádio da inteligência operatória formal, no primeiro subestádio (dos 11-12 aos 13-14). Estes indivíduos têm capacidade para lidar com operações que exigem abstracção e pensamento, capacidade de raciocinar sobre hipóteses, capacidade de manipular sistematicamente variáveis, capacidade de tomar a perspectiva do Outro. (Castanho, 2005: 40)

Avançando na óptica da mesma autora não devemos esquecer que os e as pré-adolescentes podem, devido ao metabolismo, “estar irrequietos e activos num minuto e passivos, desinteressados no minuto seguinte. As emoções positivas ou negativas são vividas intensamente na pré-adolescência”. [...] em termos sócio-emocionais, apresentam-se inconstantes. Não gostam de estar sós, descontrolam-se frequentemente, manifestando diferentes estados de humor”. (Castanho, 2005:93)

2.1. ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE A AVALIAÇÃO EM LM E LE

Apresentaremos seguidamente uma análise comparativa entre os resultados obtidos, pelos alunos da nossa amostra, em Língua Materna e Língua Estrangeira 1 (neste caso o Inglês), no 1º período do corrente ano lectivo. Estas disciplinas são leccionadas por docentes diferentes.

Os quadros que se seguem e onde constam os níveis das referidas disciplinas, foram elaborados a partir das pautas de classificações. Neles apenas constam os níveis das referidas disciplinas, por razões de ordem ética. (Quadros 4 e 5)

Relativamente à turma A, após a leitura da pauta constatámos que dos vinte alunos, catorze apresentam o mesmo nível a língua materna e a língua

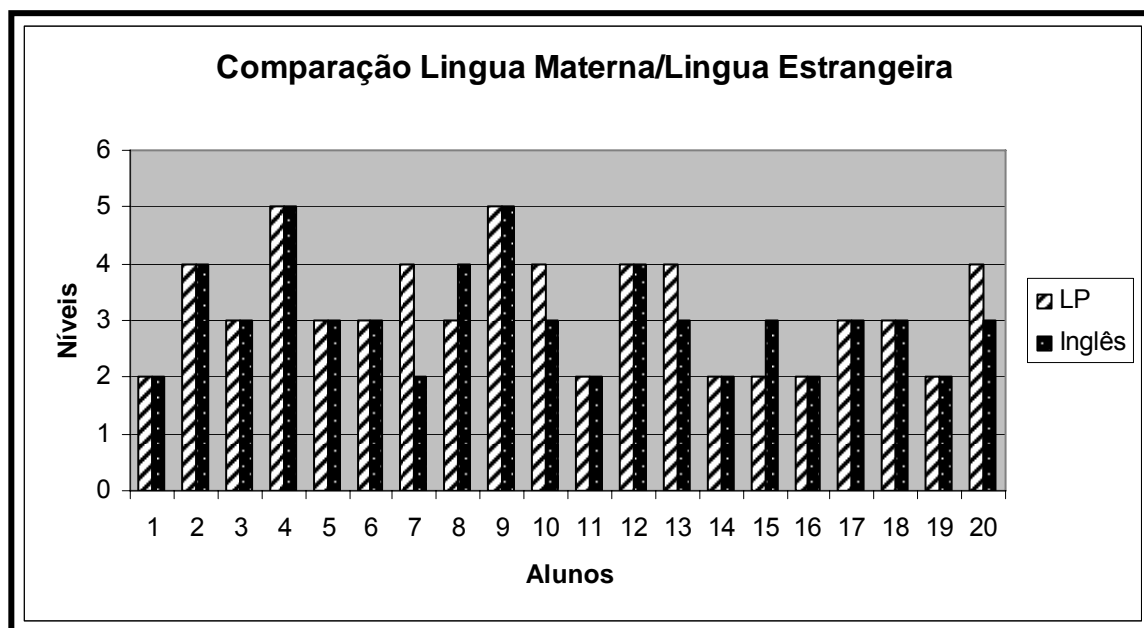
estrangeira, seis alunos apresentam nível inferior a três na língua materna e seis em língua estrangeira, quatro desses alunos obtiveram nível negativo em ambas as disciplinas.

Na turma B dos 19 alunos com língua estrangeira sete obtiveram nível inferior a três. Esses sete alunos obtiveram também nível inferior a três em língua materna. No geral catorze alunos obtiveram o mesmo nível em língua materna e em língua estrangeira.

De referir que na turma B dois alunos (nº 16 e nº 20) não frequentam as línguas estrangeiras por beneficiarem de currículos alternativos.

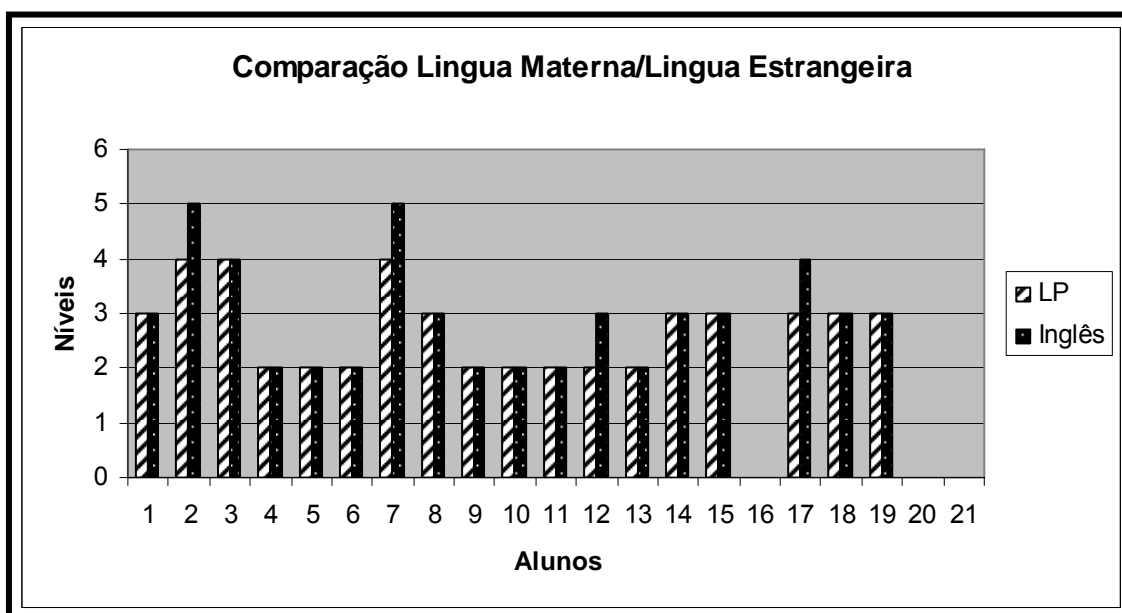
Quadro 4

| Dados TURMA A | | | |
|----------------------|-------------|-----------|---------------|
| Nº | Nome | LP | Inglês |
| 1 | Alexandre | 2 | 2 |
| 2 | André | 4 | 4 |
| 3 | Beatriz | 3 | 3 |
| 4 | Benedita | 5 | 5 |
| 5 | Bruno | 3 | 3 |
| 6 | Filipe | 3 | 3 |
| 7 | Frederico | 4 | 2 |
| 8 | Jessica | 3 | 4 |
| 9 | Leonor | 5 | 5 |
| 10 | Luís | 4 | 3 |
| 11 | Mafalda | 2 | 2 |
| 12 | Mariana | 4 | 4 |
| 13 | Mariana | 4 | 3 |
| 14 | Miguel | 2 | 2 |
| 15 | Renato | 2 | 3 |
| 16 | Ruben | 2 | 2 |
| 17 | Rui | 3 | 3 |
| 18 | Sara | 3 | 3 |
| 19 | Vitor | 2 | 2 |
| 20 | Andreia | 4 | 3 |



Quadro 5

| Dados TURMA B | | | |
|----------------------|-------------|-----------|---------------|
| Nº | Nome | LP | Inglês |
| 1 | Adriana | 3 | 3 |
| 2 | Afonso | 4 | 5 |
| 3 | Ana | 4 | 4 |
| 4 | Cristiana | 2 | 2 |
| 5 | Diana | 2 | 2 |
| 6 | Eduardo | 2 | 2 |
| 7 | Henrique | 4 | 5 |
| 8 | Joana | 3 | 3 |
| 9 | João | 2 | 2 |
| 10 | João | 2 | 2 |
| 11 | João | 2 | 2 |
| 12 | Lumena | 2 | 3 |
| 13 | Manuel | 2 | 2 |
| 14 | Mariana | 3 | 3 |
| 15 | Pedro | 3 | 3 |
| 16 | Pedro | ST | NI |
| 17 | Ruben | 3 | 4 |
| 18 | Sofia | 3 | 3 |
| 19 | Tiago | 3 | 3 |
| 20 | Rita | ST | NI |
| 21 | Lucas | b) | b) |



2.2. A ESCOLA – BREVE RESENHA

A Escola onde este estudo tem lugar é a Escola E. B 2/3 de Tortosendo, pertencente ao agrupamento de Escolas de Tortosendo, cuja breve caracterização passamos a apresentar e que foi retirada do Projecto Educativo desta Escola. O Agrupamento de Escolas de Tortosendo é constituído por dezassete estabelecimentos de ensino, sendo oito Jardins-de-infância, oito Escolas do 1º Ciclo e a Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo. Agrega os estabelecimentos de ensino das freguesias de Tortosendo (5), Dominguiso (2), Vales do Rio (2), Peso (2), Coutada (2), Cortes do Meio (2) e Bouça (2).

O Agrupamento de Escolas de Tortosendo tem a sua sede na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tortosendo.

Situado na encosta sul do maciço central da Serra da Estrela, o Tortosendo é a vila mais populosa do concelho da Covilhã. Encontra-se a uma altitude de 570 metros e a 5 km da Covilhã, sede do concelho.

Desde sempre que o Tortosendo foi o ponto de chegada ou de passagem das gentes do Dominguiso, Vales do Rio, Peso, Coutada, Barco, Cortes do Meio e Bouça. Estas localidades situadas na margem direita do Rio Zêzere têm como ponto comum encontrarem-se geograficamente próximas entre si, bem como da vila do Tortosendo. É no Tortosendo que os alunos das

escolas do 1º ciclo dessas localidades continuam o seu percurso escolar, quer na escola básica do 2º e 3º ciclos, quer no Externato de Nossa Senhora dos Remédios.

Foi pois, com certa naturalidade, que as escolas do 1º ciclo, jardins-de-infância e escola do 2º e 3º ciclos dessas localidades se reuniram num agrupamento vertical.



A Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Tortosendo, abriu a 11 de Novembro de 1968, sob a designação de Secção da Escola Preparatória Pêro da Covilhã, integrando apenas alunos do 5º Ano de Escolaridade, num edifício antigo da Avenida Viriato, uma habitação adaptada a Escola. A Secção manteve esta designação até ao ano lectivo de 1976/77, altura em que passou a designar-se Escola Preparatória do Tortosendo. Em 1983/84 iniciaram-se conversações para a construção de um novo edifício a ser inaugurado três anos depois, mantendo-se a leccionação do ensino preparatório.

Em 1987/88 a área da actuação da Escola expande-se para o Terceiro Ciclo e passa a designar-se por Escola C+S do Tortosendo, actualmente Escola Básica 2/3 do Tortosendo.

O edifício dispõe hoje de quatro pavilhões e é agradável no seu conjunto, sendo rodeado por alguns espaços verdes e por dois campos de

jogos servidos por balneários. A pavimentação do espaço circundante é feita com cimento e asfalto.

No **pavilhão A** concentram-se as seguintes instalações:

| 1º Piso | 2º Piso |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Serviços Administrativos• Sala de Convívio dos professores<ul style="list-style-type: none">• Gabinete de Gestão• Sala de Directores de Turma<ul style="list-style-type: none">• Gabinete médico W.C.'s de alunos, alunas, professores, professoras e alunos deficientes | <ul style="list-style-type: none">• Biblioteca Escolar• 2 Salas de Informática<ul style="list-style-type: none">• 2 salas de aulas• Gabinete de trabalho (SPO) |

Pavilhão B

| 1º Piso | 2º Piso |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• 2 salas de E.V.T.• 1 sala de Educação Visual<ul style="list-style-type: none">• 1 sala de aulas normal• W.C.'s de alunos e alunas | <ul style="list-style-type: none">• 5 salas de aulas• 2 salas de Ciências da Natureza• 1 sala de arrumos de material de Ciências da Natureza• 1 sala de arrumos de material de Matemática |

Pavilhão C

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Sala de Convívio de alunos<ul style="list-style-type: none">• Bufete• Sala de Convívio de funcionários<ul style="list-style-type: none">• Reprografia e Papelaria• Refeitório• Cozinha• 2 arrecadações• W.C.'S de alunos e alunas• 1 sala de aulas pequena |
|--|

Pavilhão D

| 1º Piso | 2º Piso |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Laboratório de Físico-Química<ul style="list-style-type: none">• Sala de Ciências Naturais• Sala de arrumos comum às duas disciplinas• 2 salas de Educação Tecnológica (Madeiras e Têxteis)<ul style="list-style-type: none">• W.C.'s de alunos e alunas | <ul style="list-style-type: none">• Sala de Educação Visual• 6 salas de aulas normais |

A Escola possui dois campos para a prática desportiva e alguns espaços ajardinados.

A necessidade de construção dum Pavilhão Gimnodesportivo que servisse, particularmente a escola sede do agrupamento e genericamente a comunidade educativa do agrupamento foi sempre uma reivindicação das várias direcções executivas junto do Ministério da Educação.

No presente ano lectivo (2007/2008) a Escola E.B 2/3 de Tortosendo tem um total de 368 alunos, distribuídos por 21 turmas; 5º ano 91; 6º ano 78; 7º ano 58; 8º ano 64; 9º ano 64; 13 alunos frequentam o Curso de Educação e Formação Nível 2 – Electricidade.

No presente ano lectivo (2007/2008) o pessoal docente distribui-se pelos vários grupos disciplinares, conforme quadro seguinte:

Quadro 6

| Código | Área Disciplinar | Número |
|---------------|-----------------------------------|---------------|
| 200 | Português e Estudos Sociais | 3 |
| 210 | Português e Francês | 2 |
| 220 | Português - Inglês | 4 |
| 230 | Matemática e Ciências da Natureza | 6 |
| 240 | Educação Visual e Tecnológica | 4 |
| 250 | Educação Musical | 2 |
| 260 | Educação Física | 2 |
| 290 | Teologia | 1 |
| 300 | Língua portuguesa 3º Ciclo | 5 |
| 330 | Inglês 3º Ciclo | 3 |
| 350 | Espanhol | 1 |
| 400 | História | 2 |
| 420 | Geografia | 1 |
| 500 | Matemática | 4 |
| 510 | Física e Química | 3 |
| 520 | Biologia e Geologia | 3 |
| 530 | Educação Tecnológica | 2 |
| 550 | Informática | 2 |
| 600 | Artes Visuais | 2 |
| 620 | Educação Física | 3 |
| 910 | Professores do Ensino Especial | 4 |

Os alunos que frequentam a Escola E. B 2/3 de Tortosendo são oriundos das seguintes localidades: Erada, Dominguiso, Vales do Rio, Coutada, Peso, Tortosendo, Meia Légua, Cortes do meio, Bouça, Unhais da Serra e Ponte Pedrinha. Destes alunos, 178 beneficiam da Acção Social Escolar; 141 recebem escalão A e 37 escalão B.

3. DESCRIÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS UTILIZADOS

3.1 A PLANIFICAÇÃO

“Planifier un cours c’est prendre dès decisions” (in Charlier, Evelyne, 1989)

A aula foi devidamente planificada (planificação anexo I), obedecendo a um processo que tenta coordenar fins e meios e que pode ser sujeita a retroacção. Não é estática, mas sim flexível e tal como refere Cortesão (1989) cit por Pacheco, 1990), o facto de se ser capaz de elaborar um plano é tão importante como ser capaz de o pôr de lado. A autora propõe sete qualidades fundamentais numa planificação:

- Coerência
- Adequação
- Flexibilidade
- Continuidade
- Precisão
- Clareza
- Riqueza

É uma planificação que reúne objectivos específicos:

aprender vocabulário relativo aos graus de parentesco. Desenvolveu aspectos referentes ao funcionamento da língua: present simple e adjectivos.

Foi elaborada visando os objectivos operacionais e para esse fim tivemos o cuidado de utilizar verbos de acção tais como: identificar, comparar, sublinhar, aplicar, deduzir a partir de [...] etc.

As actividades foram articuladas com os objectivos específicos e operacionais e serviram, obviamente, para estes serem operacionalizados.

Os materiais utilizados no decorrer da aula foram para além do cartaz, (anexo III) o quadro, o retroprojector e o caderno do aluno, a ficha (anexo IV) e o texto (anexo II) extraído do manual.

Para além disso é evidente que a referida planificação está alicerçada nos conceitos metalinguísticos de Pratt e Grieve (1984), de Rebelo (1992) e

Vieira (1988) entre outros, assim como no quadro que serve de modelo e que depois apresentamos.

A nossa planificação é um plano de aula que tem em conta tanto o programa como as competências definidas para este nível de ensino. Baseámo-nos no conceito de planificação de Pacheco (1990) que por sua vez se baseou em Blázquez Entonado et al, 1985;110. As questões às quais esta tenta responder são as seguintes:

- Para quê? Objectivos
- O quê? Conteúdos
- Como? Métodos e Estratégias
- Com Quê? Materiais e Recursos
- Quanto tempo? Calendário
- Para quem? Alunos intervenientes
- Em que medida foi conseguido o que se pretendia?

Assim a planificação na óptica do autor citado permite: enriquecimento profissional; definição das características gerais; dos traços gerais da actividade educativa; permite uma aproximação cada vez maior à turma; privilegia a comunicação entre o pensamento a teoria e a prática; proporciona segurança no professor enquanto esquema flexível; obriga a uma busca prévia dos materiais; compromete os alunos por ser conhecida e discutida com eles e finalmente é um recurso útil para transmitir e partilhar a experiência profissional.

É salutar e desejável o espírito de partilha que deverá existir entre os professores de uma mesma disciplina, e até de uma mesma escola, pois não faz sentido continuarmos a ser elementos “solitários” e auto-suficientes nesta profissão.

Propomo-nos ainda apresentar uma planificação tendo em vista as qualidades propostas por Cortesão: coerência, adequação, flexibilidade, continuidade, precisão, clareza e riqueza em actividades/estratégias.

No sentido de uma maior eficácia propomo-nos elaborar uma planificação por objectivos, uma vez que esta desempenha uma função clarificadora permitindo ao professor antecipar os resultados da aprendizagem dos alunos.

Para D'Hainaut (1980) existem quatro funções para os objectivos expressos em termos de resultados esperados.

- i) Servir de referência e de critério para avaliar sem ambiguidade se a finalidade é alcançada ou não;
- ii) Servir de “farol” na acção pedagógica e em particular ajudar professor e alunos a situarem-se relativamente ao fim a alcançar;
- iii) Servir de critério na escolha de métodos, dos meios e das estratégias de acção pedagógica;
- iv) Servir de meio e de critério para questionar e melhorar a acção pedagógica desenvolvida por professores e alunos.

Propomo-nos ainda tendo em conta as actividades metalinguísticas incidir sobre dois passos fundamentais: reflexão sobre a língua e reflexão sobre a aprendizagem da língua.

3.2 O MANUAL

O manual escolar é, de acordo com o Decreto-lei nº 47/2006, “o recurso didáctico-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino aprendizagem”. Visto isso, o professor ao entender as funções do manual, deverá estar atento para identificar as áreas deficitárias e delinear planos de intervenção para lá do mesmo, incluindo a selecção e/ou elaboração de outros materiais que permitam a expansão, suplemento e consolidação das indicações nele propostas.

Concordamos com Vieira ao afirmar que “ o professor poderá apropriar (tornar próprio) o manual que utiliza, e não apenas ser dele proprietário ou, pior ainda, ser por ele apropriado” (Vieira et al, 1999: 539).

O manual que serviu de suporte a esta planificação é “New Getting on” de Maria Emília Gonçalves e Angelina Torres, da Areal Editores.

Sabemos que o manual nem sempre corresponde às nossas expectativas, como já afirmámos, mas neste caso, o nosso trabalho incidirá sobre aquele que já referimos e foi por nós adoptado.

3.3 DESENVOLVIMENTO DAS ACTIVIDADES

- Actividade A

A professora inicia a aula com a apresentação de um cartaz (anexo III) contendo os parentescos. (This is Ann's family tree).

Com esta actividade pretende-se que os alunos adquiram vocabulário no sentido de posteriormente conseguirem associar palavras e ideias ao assunto do texto. O cartaz é um elemento de coesão determinante que surge no início da aula.

- Actividade B

A leitura silenciosa permite um primeiro contacto com o texto e através dele o aprendente exercita:

- a actividade metalinguística,
- a actividade metacognitiva e vai em simultâneo “apropriar-se” do vocabulário apresentado. Os alunos estabelecem relações com o tema a tratar.

- Actividade C

Esta actividade insere-se no KWL sendo K – Known- conhecido, sendo W - want to learn – o que se deseja conhecer, sendo L – learn – o que é aprendido (Tavares, 2007).

- Actividade D

Aqui sugere-se uma produção de sentidos através da leitura. O aluno apreende o sentido global do texto, identifica sequências discursivas, analisa as funções das várias sequências presentes no texto e vai simultaneamente adquirir o novo vocabulário. Com a leitura do texto por parágrafos, pretende-se uma divisão do texto em partes, de modo a conseguir-se uma melhor compreensão do mesmo.

- Actividade E

Com esta actividade pretende-se a apropriação do texto pelo leitor. Pretende-se que o leitor viva a materialidade sonora do texto. O leitor partilha o texto com os colegas antecipando o conteúdo dos enunciados.

- Actividade F

Através do preenchimento da ficha (anexo IV) o aluno confirma regularidades no funcionamento do sistema linguístico; identifica elementos explícitos de coerência do discurso a nível textual e temático e apreende o sentido global do texto.

- Actividade G

O aluno resolve problemas, avalia o seu progresso como leitor, exercita o desenvolvimento metalinguístico, pois conjuntamente aprende a língua e sabe como a aprende. O aluno desenvolve estratégias de tipo interactivo ao associar os seus conhecimentos, as suas vivências, à medida que vai procurando os elementos novos no texto. Porém, o texto também lhe vai fornecer informação que ele próprio vai tratar, relacionando a descendente com a ascendente: de si para o texto e do texto para si. Esta actividade remete para a compreensão inferencial.

- Inferências de características
- Inferências de relações
- Inferências de sequências
- Inferências de factos

- Actividade H

Esta actividade remete para a aquisição de vocabulário e para aspectos relativos ao funcionamento da língua. O adjectivo é introduzido a partir do texto.

- Actividade I

Ao ser feita a leitura expressiva das questões colocadas no acetato, o aluno tem a possibilidade de exercitar a expressividade, a consciência fonológica, o reconhecimento dos elementos presentes no texto, a

compreensão. Esta actividade permite ainda reorganizar as ideias iniciais e desenvolve obviamente a capacidade de fazer inferências.

COMO NOTA CONCLUSIVA ...

A realização deste trabalho que, no início, se afigurava uma tarefa ciclópica, tornou-se, sem sombra de dúvida, uma caminhada conducente, à conquista de uma maior autonomia e, conseqüentemente, a um maior profissionalismo docente. Todavia, apesar desta confiança e das respostas que tantas vezes tentámos obter, só uma prática alargada no tempo poderia validar o conceito de Investigação-acção.

O estudo apresentado veio mostrar que aprender uma língua estrangeira requer competências específicas da parte do aluno, se bem que ao professor são exigidos conhecimentos científicos e pedagógicos sempre, sempre actualizados. O que nos parece bem hoje, poderá não ter significado no amanhã.

O afecto proposto no modelo de Krashen é corroborado pelo modelo reflexivo de formação de professores que Schön (1983) apelida de “artistry”, onde o professor deverá ser possuidor de competências afectivas aliadas a uma componente artística, que por vezes interagem com práticas capazes de fazer frente a situações imprevisíveis.

Aprender Inglês, hoje, é quase como alimentar-se ou vestir-se. Saber Inglês é ter uma visão mais alargada dos outros e dos espaços, é viver num mundo cada vez mais intercultural e multicultural.

Porém, devemos realçar que, aprende mais facilmente a língua estrangeira o aluno que apresenta comportamentos cognitivos mais desenvolvidos. A leitura, ao serviço da aprendizagem do Inglês, como afirmámos, implica a mobilização de saberes e de operações de linearização e de deslinearização, de processos ascendentes, descendentes, interactivos que desenvolvem os aspectos metacognitivos e vice-versa, levando a uma interacção permanente entre o (s) texto (s) e o sujeito que lê.

Portanto, aprender a língua estrangeira desenvolve os processos de aquisição de leitura e, em simultâneo, são desenvolvidos por esta.

O tempo, bastante escasso para um trabalho desta dimensão, não nos permitiu apresentar resultados subtraídos às estratégias apresentadas.

Contudo, estas foram devidamente alicerçadas em conceitos, modelos e autores tratados no âmbito do enquadramento teórico deste trabalho.

Num futuro próximo gostaríamos de proceder a uma investigação alargada no tempo, que nos permitisse colher e apresentar resultados, como afirmámos no início desta breve nota conclusiva.

Os autores apresentados e a seu tempo estudados permitiram-nos, para além dos conhecimentos com modelos e outras práticas, poder reflectir acerca das nossas e, em consequência vir alterar algumas crenças até agora instaladas. Parar para pensar, e repensar metodologias, por forma a conduzirmos ao perfil do professor reflexivo, será pois o nosso lema.

Também uma análise aos resultados apresentados em Língua Materna, sobre os quais mostrávamos algum alheamento, veio reforçar a ideia de que uma base sólida em Língua Materna é o melhor trampolim para aquisição de uma outra língua. Esta “fertilização cruzada” conduz pois ao desenvolvimento de ambas línguas.

A consciência metalinguística ao serviço das aprendizagens do aluno, assume, neste trabalho, um papel de grande centralidade. Ao planificarmos a nossa aula tivemos em conta as propostas de interacção pedagógica onde a dimensão pedagógica e científica do saber linguístico são duas faces da mesma moeda. Tal como diz Vieira, na aula de língua estrangeira, muito do que é pedagógico é igualmente linguístico, pois o processo de comunicação é da língua e sobre a própria língua. O desenvolvimento da consciência metalinguística dos alunos na aula de língua estrangeira inclui planear actividades que fomentem a reflexão sobre a língua assim como a sua aprendizagem conducentes à *aquisição, estruturação, recuperação e aplicação* de carácter científico e pedagógico referente à disciplina.

Todavia, terminamos com uma certeza: este tipo de trabalho “obriga-nos” a cruzar outros caminhos nas nossas práticas, a aprofundar estudos que não terminam nesta dissertação, de forma a podermos ser profissionais competentes, reflexivos, e, sobretudo capazes de exercer o tipo de docência que o século XXI vem exigindo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1982). Supervisão Clínica: um Conceito e uma Prática ao Serviço da Formação de Professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XVI.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra. Almedina.
- Alarcão, I. (1995). “Prefácio”. In Alarcão, I (ed.). *Supervisão de professores e inovação educacional*. Aveiro: Edições CIDInE.
- Alarcão, I. (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo; Cortez Editora.
- Alçada, Isabel. Leitura, Literacia e Bibliotecas Escolares. Disponível em: http://www.proformar.org/revista/edicao_9/As%20Bibliotecas%20Escolares%20e%20o%20desenvolvimento%20da%20Literacia.pdf. Acedido em 10/10/2007.
- Andrade, Ana Isabel O. e SÁ, Maria Helena A. B. A. (1992). *Didáctica da língua estrangeira*. Porto: Asa.
- Sanches, Andreia. (2001). Público de 05/12/2001.
- Astride, Betina.(2006). Ciberleitura – II. *Jornal A página da Educação*, ano 15, nº 161, Nov. de 2006: 32. Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=4979>. Acedido em 12 de Dez de 2007.
- Atkinson, David. (1993). *Teaching in the target language: a problem in the current orthodoxy*. *Language Learning Journal* 8:2-5.

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

Bachman, L. (1991). What Does Language Testing Have to Offer? In: *TESOL Quarterly*, 25 (4), p. 671-701.

Baker, L. (1996). Social influences on metacognitive development in reading. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.). *Reading comprehension difficulties: Processes and interventions*. Hillsdale: NJ: Erlbaum.

Bamberger, R. (1977). *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Cultrix.

Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita*. Lisboa: Gulbenkian.

Barthes, Roland. (2001). *Elogio da Leitura*. Porto: Asa.

Béacco, J. – C & Byram, M. (2003). Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques et éducatives en Europe. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Division des politiques linguistiques.

Benavente, Ana, et al. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Conselho Nacional de Educação (co-autores: Alexandre Rosa, António Firmino da Costa & Patrícia Ávila).

Bialystok, E. (1981). The role of conscious strategies in second language proficiency. *Modern Language Journal*, 65, 24-35.

Bialstok, E. (1991). *Language Processing in Bilingual Children*. Cambridge University Press.

Bley-Vroman, R. (1989). What is the logical problem of foreign language learning? In S. M. Grass, and J. Schachter. (Eds.). *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bradley, L. & Bryant, P. E. (1983). *Categorizing sounds and learning to read: A causal connection*. *Nature*. 301: 419-421.

Brédart e Rondal. (1982). *L'analyse du langage chez l'enfant*. Les activités metalinguísticas. Bruxelles: Pierre Mardaga.

Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*. 2 (2): 141-178.

Cadório, Leonor. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Livros Horizonte.

Canale, M e Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics*, 1(1).

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In: *Language and Communication*, J. C. Richards and R. W. Schmidt (eds.). Harlow: Longman.

Candeias, A. (2000). Ritmos e Formas de Acesso à Cultura Escrita das Populações Portuguesas nos Séculos XIX e XX: Dados e Dúvidas. In Delgado-Martins, M. R.; Ramalho, G. & Costa. A. *Literacia e Sociedade*. Lisboa: Caminho.

Carneiro, Roberto. (2001). — *Fundamentos da educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Cassany, D.; Luna, M.; Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.

Castanho, M. G. B. (2005). *À Descoberta da Pré-Adolescência. O Desenvolvimento Físico e Psicológico e o Universo da Leitura*. Livros Horizonte, Lda.

Celani, M. A. A. (2001). Ensino de línguas estrangeiras – ocupação ou profissão. In: Leffa, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat.

Charlier, Evelyne. (1989). *Planifier un cours c'est Prendre des Décisions*. Bruxelles: De Boeck.

Chartier, Roger. (2000). *As Revoluções da Leitura no Ocidente*. Campinas (SP): Mercado de Letras.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

Cicurel, F. (1985). *Parole sur Parole ou le Métalangage en Classe de Langue*. Paris: CLE Internationale.

Comissão Europeia. Educação e Formação 2010 – quadro de “acção”, quadro de referência.

Comissão Europeia. Pour une Europe de la connaissance. Communication de la Commission. Com (97) 563. Commission Européenne.

Comissão Europeia. Promotion de l'enseignement dès langues et de la diversité linguistique. COM (2003). 449.

Conselho da Europa (2002). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Conselho da Europa. Ed. Asa.

Cook, V. J. (ed.). (2003). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cosme, A. & Trindade, R. (2001). *Área de estudo acompanhado. O essencial para ensinar e aprender*. Porto: Edições Asa.

Costa, A. (1984). *Mediating the metacognitive*. Educational Leadership, 42 (3).

Cummins, J. (1985). The construct of language proficiency in bilingual education. In J. Alatis & J. Staczek (Eds.). *Perspectives on Bilingualism and Bilingual Education* (pp. 209-229).

Cunningham, D. J. (1987). Outline of an educational semiotic. *American Journal of Semiotics*. 5: 201-216.

D'Hainault, L. (1980). *Educação. Dos fins aos objetivos*. Coimbra: Livraria Almedina.

Delors, J.D (org.) (1998). *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo: Cortez.

Dicionário Priberam disponível em: <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>.

Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. London: Fontana.

Ducrot, O., Todorov, T. (1982). *Dicionário das Ciências da Linguagem*, 6ª ed. port., Lisboa: D. Quixote.

Goffman, E. (1974). *Les rites de l'interaction* (trad. de Interaction ritual). Paris: Les éditions de Minuit. Le sens commun.

Elkind, D. (1976). *Child development*. New York: Oxford University Press.

Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ferrão Tavares, C. (1997). "La Communication en classe de français precoce, quelles différences par rapport aux autres classe?". *Actes du Colloque Enseignement precoce du français langue étrangère, bilan et perspectives*, 1996. LIDILEM, Université Stendhal, Grenoble 3.

Ferrão Tavares, C.(2007). *Didáctica do Português Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*. Porto Editora.

Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In Resnick, L. B. *The Nature of Intelligence*. 12: 231-235. Lawrence Erlbaum Associates.

Flavell, J.H. (1984). Discussion. In Sternberg, R.J. *Mechanisms of Cognitive Development*. New York: W.H. Freeman.

Foucambert, J. (1994). *A Criança, o professor e a leitura*. São Paulo: Editora Artes Médicas.

Freire, A. M. F. (1989). *Communicative Competence as the Goal of Foreign Language Teaching: Teacher's Theoretical Framework and Classroom Practice*. Tese de Doutoramento. Filadélfia: Universidade de Filadélfia.

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Galisson, R & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette (trad. 1983. Coimbra).

Garcia, P.B. (1995). Paradigmas em crise e a educação. In: Brandão, Zaia (org.). *A crise de paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez.

Garton, A. & Pratt, C. (1998). *Learning to be literate: The development of spoken and written language*. Oxford: Blackwell.

Giasson, Jocelyne. (2000). *A compreensão na Leitura*. Coleção Práticas Pedagógicas.

Gleitman, L. R., Gleitman, H., & Shipley, E.F. (1972). The emergence of the child as grammarian. *Cognition*, 1.

Fischer, Glória. Quadro comum de referência e portfolio europeu de línguas disponível em: <http://www.esel.ipleiria.pt/files/f1411.1.pdf>. Acedido em 8 de Outubro de 2007.

Goffman, E. (1974). *Les rites de l'interaction* (trad. de Interaction ritual). Paris: Les éditions de Minuit. Le sens commun.

Gombert, J. E. (1986). Le developpement des activités metalinguistiques chez l'enfant. Le point de recherché. *Études de linguistique appliquéé*, 62, 5-25.

Gombert, J. E. (1989). La conscience du langage à l'âge préscolaire. *Revue française de pédagogie* p. 83, 65-81. Republicado em Apprendre à lire et à écrire. Dix ans de recherche sur la lecture et la production de textes dans la *révue française de pédagogie*. Paris: INRP. 1989.

Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester: Wheatsheaf.

Gomes, António Ferreira (2002). *A reflexão como estratégia de formação contínua de educadores de infância num contexto de investigação-acção*. Tese de doutoramento em Educação apresentada à Universidade de Lisboa (não publicada).

Grangeat, Michel. (coord.) (1999). *A Metacognição, um apoio ao trabalho dos alunos* (tradução). Porto: Porto Editora.

Hakes D. (1980). *The development of metalinguistic abilities in children*. Berlin: Springer-Verlag.

Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the Function of Language*. Londres: Edward Arnold.

Hymes, D. H. (1979). On Communicative Competence. In: Brumfit, C. J. & Johnson, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Imbernón, F. (2002). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.

Jacobson, R. (1969). *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.

Jerónimo, A. M. (2000). *Ser Professor de Línguas Estrangeiras na Sociedade de Comunicação*. In APPI Newsletter, ano 15, nºs 3 e 4 (Julho e Dezembro), pp.16-18.

Johnson, D., Johnson, B. (1986). « Highlighting Vocabulary in Inferential Comprehension Instruction ». *Journal of Reading*, vol. 29, nº 7, p. 622-626.

Jones, Palincsar e Olge. (1987). *Strategic Teaching and Learning: Cognitive instruction in the content area*. Alexandria, V. A.: ASCD.

Pacheco de Oliveira, Jorge. Diário Económico de 7 de Dezembro de 2007.

Kaneko, E.H. (1998). *Cognitive Developmet in 3 -1/2-to-5-year-old Japanese-English Simultaneous Bilinguals*. Inglaterra. (Dissertação - Mestrado - Universidade de Surrey).

Kato, M. A. (1999). *Strong pronouns and weak pronominals in the null subject parameter*. In: *PROBUS* 11, 1, 1–38.

Klein, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge. U.K.: Cambridge University Press.

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

Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais (2ª ed.)*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Legrand-Gelber, R. (1986). *Gestion du dit et du dire dans des cas d'interlocution entre enfants de 10-11 ans*. *Études de linguistique appliqué*, 62, 81-97.

Lundberg & Torneus. (1978). Nonreader's Awareness of the Basic Relationship Between Spoken words. *Journal of Experimental Child Psychology*. 25:404-412.

Manguel, A. (1999). *Uma história de leitura*. Lisboa: Presença.

Mateus, M. H. e M. F. Xavier (orgs.) (1990 / 92). Dicionário de Termos Linguísticos. Vols. 1 e 2. Lisboa. Ed. Cosmos.

McLaughlin, B. (1981). *Differences and similarities between first-and second-language learning*. Annals of New York Academy of Sciences.

Menyuk, P. (1976). That's another funny, awful way of saying it. *Journal of Education*. 158: 25-38.

Menyuk, P. (1988). *Language development: Knowledge and use*. Boston: Scott Foresman and C^o. Trueba, H. (1984). *The forms, functions and values of literacy: Reading for survival in a barrio as a student*. *NABE Journal*, 3 (IX), 21-39.

Miranda, António José Ribeiro. (1996). *O lugar da Língua Materna na Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho.

Moraes, M. R. S. (1996). *Materna/estrangeira: o que Freud fez da língua*. Tese de Doutoramento. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.

Moreira, Maria Alfredo & Alarcão, Isabel. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In I. Sá-Chaves (org.). *Percursos de Formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora: 119-138.

Moreira, Maria Alfredo. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor- estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional (Tese de Mestrado defendida em 1996).

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo, Cortez: Brasília:UNESCO.

Mosher, R. & Purpel, D. (1972). *Supervision: The reluctant profession*. Houghton Mifflin Company.

Naddeo, Maria Lúcia Mercante. (1995). *O processo de construção da aula de segunda língua*. Dissertação de mestrado. Unicamp, Campinas.

Naiman N, M Fröhlich, H H Stern and A. Todesco. (1978). *The good language learner*. Research in Education Series 7. Toronto. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.

Nascimento, A. Aires. (2006). Península, *Revista de Estudos Ibéricos* | n.º 3 | (289-309).

Nunan, David. (1990). Action research in the language classroom. In J. Richards & D. Nunan. (eds.). *Second language teacher education*. Cambridge: C.U.P.

Nunan, David. (1993). Action research in the language education. In J. Edge & K. Richards. (eds.) *Teachers develop teachers research*. Oxford: Heinmann.

Nunes, Manuel. (2003). *Professor, ensine-me a dar aulas*. Cadernos do CRIAP> 34.

Pacheco, J. A. (1990). *Planificação Didáctica: uma abordagem Prática*. Instituto de Educação e Psicologia. UM. Braga.

Paris, S. G., Lipson, M., e Wixson, K. (1983). *Becoming a strategic reader*. Contemporary Educational Psychology. 8. 293-316.

Patrício, M. F. (1990). *A Escola Cultural*. Texto Editora.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Lisboa: D. Quixote.

Pfeiffer, I. L., & Dunlap, J. B. (1982). *Supervision for teachers: A guide for improving instruction*. Phoenix, AZ: Oryx Press.

Pratt, C. e Grieve, R. (1984). Development of metalinguistic awareness: an introduction. In W.C. Turner, C. Pratt e M. C. Herriman (eds) *Metalinguistic awareness in children*. Berlin: Springer-Verlag.

Prole, A. (2005). Originalmente publicado em “O Papel das Bibliotecas Públicas Face ao Conceito de Literacia”. In Educação e Leitura. Actas do Seminário. pag. 31 a 41. Esposende. 27/28 de Outubro 2005. Disponível em: http://195.23.38.178/casadaleitura/portalebta/bo/documentos/ot_bibliotecas_lite_racia_a.pdf. Acedido em 10 de Out. de 2007.

Quast, K.(2003). *A Língua Materna como Recurso Mediacional na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras*. Taubaté. (Dissertação - Mestrado - UNITAU).

Read, C. A.; Zhang, Y.; Nie, H. e Ding, B. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic reading. *Cognition*. 24: 31-44.

Rebelo, J. A. S. (1992). Pré-requisitos para ler e escrever. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXVI, n. 1, p.125-139.

Revuz, C. (1997). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: *Lingua(gem) e identidade*. São Paulo: Mercado de Letras.

Ribeiro, C. (2003). *Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem*. Psicologia: Reflexão e Crítica. 16(1): 109-116.

Richards, Jack C. & Lockhart, Charles. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: C. U. P.

Risso, M. S. & Jubran, C. C. A. S. (1998). O discurso auto-reflexivo: Processamento metadiscursivo do texto. *Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada (DELTA)*, 14, 1-11.

Rumelhart, D. E. (1977). *Toward an interactive model of reading*. In S. Dornic (ed.), *Attention and Performance IV*. New York, NY: Academic Press.

Sá-Chaves, Idália. (1994). *A Construção do Conhecimento pela Análise reflexiva da Praxis*. Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro. Departamento de Didáctica e Tecnologia.

Sá-Chaves, Idália. (2000). *Portfolios Reflexivos – estratégia de formação e de supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Cadernos didáticos – série Supervisão).

Sá-Chaves, Idália. (2002). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, E.M. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes*. Lisboa: Quarteto Editora.

Santos, L. dos e Romanowski, J. P. (2004). Metacognição: significado das estratégias de aprendizagem nos cursos de pedagogia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁCTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12, Curitiba, 2004. Anais ..., Curitiba, PUCPR, 12: 2607-2612.

Saraiva, António José. (2003). *O que é a Cultura?* Gradiva – Lda.

Sardinha, M. G. (2005). *As estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e a compreensão leitora*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Savignon, S. (1971). *A study of the effect of training in communicative skills as part of a beginning college French course on student attitude and achievement in linguistic and communicative competence*. Dissertation. University of Illinois: Champaign-Urbana. Expanded and published as *Communicative Competence: an experiment in Foreign Language Teaching*.

Savignon, S. (1972b). *Communicative competence: an experiment in foreign language Teaching*. Filadelfia: Center for Curriculum Development.

Schön, Donald. (1983). *The reflective practitioner: how Professionals think in action*. New York: Basic Books.

Schön, Donald. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

Schumann, J. H. (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379-392.

Sequeira, Maria de Fátima. (1988). “Os modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura”. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), pp. 73-79.

Sequeira, Maria de Fátima. (1999). A competência linguística no processo de compreensão leitora. *XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística, Actas*. Faro.

Sequeira, Maria de Fátima. (2000-c). “A leitura e crise paradigmática do Séc.XXI”. In Maria de Fátima Sequeira (org.), *Formar Leitores. O Contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 51-58.

Silva, A. L. & Sá, I. (1993). *Saber estudar e estudar para saber*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto.

Silva, L. M da. (2002). *Bibliotecas escolares e construção do sucesso educativo*. Braga: Universidade do Minho.

Sim-Sim, I. (2002). (I)literacia, (des)conhecimento e poder. Versão escrita da Conferência proferida no 1º Congresso Internacional sobre LITERACIAS, Universidade de Évora, Évora.

Sim-Sim, I. Duarte, I & Ferraz, M.J. (1997). *A Linguagem Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: M.E – D.E.B.

Slobin, D. I. (1980) *Psicolinguística*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Smith, Frank. (1994). *Understanding reading*. Fifth edition. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Statt D. A. (1998). *The concise dictionary of psychology* (3ª ed.) London and New York Routledge.

Stern, H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford. OUP.

Stern, H. H. (1987). *Fundamental Concepts in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education*. Londres: Methuen.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In LANTOLF, J. P. (Ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press pp. 97-114.

Stravinsky, Igor. (1947) *A Poética da Música*, Harvard University Press, trad. port. de Maria Helena Garcia, Dom Quixote, 1971.

Swan, M.; Walter, C. (1990). *The New Cambridge English Course*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tavares, Clara Ferrão. (2007). *DIDÁCTICA DO PORTUGUÊS Língua Materna e Não Materna NO ENSINO BÁSICO*. Porto Editora.

Taylor, D. S. (1988). The Meaning and Use of the Term 'Competence' in Linguistics and Applied linguistics. In: *Applied Linguistics*, 9 (2), p. 148-16

Taylor, I. & Taylor, M. (1983). *The psychology of reading*. NY: Academic Press. 153.6 T242P. Chapters 2, 5, 7. 10.

Teixeira, M. M. (1993). Competências cognitivas e linguísticas na aprendizagem da leitura. In Fátima Sequeira (Ed.), *Linguagem e Desenvolvimento. Instituto de Educação*. Universidade do Minho.

Titone, R. (1988). A crucial Psycholinguistic prerequisite to reading—children's metalinguistic awareness. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 61-72.

Tomatis, A. (1991). *Nous sommes tous nés polyglottes*. Paris: Fixot.

Trumbull, Elise. (1984). - Metalinguistic skills: Can they be taught? (Dissertação de doutoramento não publicada). Boston University.

Trueba, H. (1984). *The forms, functions and values of literacy*. Reading for survival in a barrio as a student. *NABE Journal*, 3 (IX), 21-39.

Tunmer, W.E., & Bowey, J.A. (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition. In W.E.Tunmer, C. Pratt, and M.L. Herriman (Eds.). *Metalinguistic awareness in children* (pp. 144-168). New York: Springer-Verlag.

Valtin, R. (1984b). Awareness of features and functions of language. In John Dowing e Renate Valtin (eds). *Language awareness and learning to read*. New York. Springer-Verlag.

Van Kleeck, A. (1982). *The emergence of Linguistic Awareness: A cognitive Framework*. Merrill- Palmer. Quarterly 28, 237-65.

van LIER, L. (1995a). *Introducing Language Awareness*. UK: Penguin.

van LIER, L. (1995b). The use of L1 in L2 classes. *Babylonia* (Switzerland).

Vieira, Flávia. (1988). *Interacção Verbal e Negociação do Saber na Aula de Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.

Vieira, Flávia. (1990). *Consciência Metalinguística e Aprendizagem de uma Língua Estrangeira*. In Fátima Sequeira (org.). *Linguagem e desenvolvimento*.

Vieira, Flávia. (1990). Iniciativa e Aprendizagem na Aula de Língua Estrangeira. Universidade do Minho, Instituto de Educação. *Revista Portuguesa de Educação*. 3:1, 81-92.

Vieira, Flávia. (1993). *Supervisão – Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Porto: Ed. Asa.

Vieira, Flávia. (1999). "Autonomia e aprendizagem da língua estrangeira: representações e práticas dos alunos". In F. Vieira et al. (orgs.). *Educação em línguas estrangeiras – investigação, formação, ensino*. Actas do "1º Encontro Nacional de Didáctica/ Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras". Braga: Departamento de Metodologias da Educação, Universidade do Minho.

Vieira, Flávia. (2005). *Pontes (In)visíveis entre Teoria e Prática na Formação de Professores* in *Currículo sem Fronteiras*, v.5,nº1, pp 116-138, Jan/Jn 2005.

Vieira, F. et al (2006). *No Caleidoscópico da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Edições pedagogo.

Vigner, Gérard. (2000). « *Quelles approches dans un enseignement du français en classes bilingues, FLE ou FLS* » dans « *Actualité de l'enseignement bilingue* », *Le français dans le monde, Recherches et Applications*, pp. 141-149, janvier 2000.

Vygotsky, L.S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Watzlawick, P. et al. (1967). *Pragmatics of Human Communication*. Norton Company. New York, (trad. Francesa *Une logique de la communication*. Seuil. Paris, 1972).

Wenden, A. & Rubin, J. (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall Internacional (eds).

Widdowson, H. G. (1991) *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas, SP: Pontes.

Widdowson, H.G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris: Seuil.

Wolfs, J. L. (2000). Análise das práticas educativas que visam à participação do aluno na avaliação diagnóstica, na condução e na regulação de suas aprendizagens. In: J. Grégoire e tal (org), *Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia cognitiva*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul: 169-179.

Yopp, H. et al. (1985). Toward an interactive reading instructional model: Explanation of activation of linguistic awareness and metalinguistic ability in learning to read. In H. Singer; R. Ruddell (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. Newark. DEL: International Reading Association.

Zeichner, Kenneth. (1987). Preparing reflective teachers: an overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of educational research*, 11 (5), 565-575.

Zeichner, Kenneth. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa:Educa.

DOCUMENTOS OFICIAIS

Decreto-lei nº 47/2006 de 28 de Agosto, que define o regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário.

Decreto-lei 287/88 – Regulamenta a Profissionalização em serviço.

Departamento da Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação.

Despacho n.º 14753/2005 (2.a série). — Cria o programa de generalização do ensino de Inglês nos 3º e 4º anos do 1º ciclo do ensino básico.

Despacho Normativo nº 7/2006 – Normas para o ensino da Língua Portuguesa como Língua não Materna para os alunos do ensino básico.

Ministério da Educação-DEB; *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Ministério da Educação - DEB, 2001.

Ministério da Educação (1994). *Programas de Inglês do Ensino Básico*. Lisboa: ME.

Projecto Educativo da Escola E.B 2/3 de Tortosendo.

WEBGRAFIA:

<http://www.dgidc.min-edu.pt/fichdown/livrocompetencias/LinguasEstrangeiras.pdf>

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/Anexo%20i.pdf> 18/04/08

http://www.giase.min-edu.pt/aval_pro/PDF/5_2.PDF

<http://www.ipae.com.br/pub/pt/re/ae/95/materia5.htm>

http://www.proformar.org/revista/edicao_15/pag_5.htm

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6457/5/5.%20Capítulo%20I.pdf>

<http://hdl.handle.net/1822/533>

ANEXOS

I. Planificação

II. Texto de suporte à planificação

III. Cartaz

IV. Ficha

ANEXO I

Escola E.B 2/3 de Tortosendo
 Plano de Aula: Unidade 2 – My family

Tempo: 90 m

Manual: “New getting on”

| | | |
|-----------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| Nível: 3 | Assunto: Family relationships | Professor: Fátima Ribeiro |
|-----------------|--------------------------------------|----------------------------------|

| Objectivos Específicos | Objectivos Operacionais | Actividades / Estratégias | Avaliação | Materiais |
|---|--|--|---|--|
| -Aprender vocabulário relativo aos graus de parentesco - Funcionamento da língua - Present Simple - Adjectivos | A. 1 Identifica vários parentescos 2. Compara-os 3. Nomeia-os B. 1 Lê o texto (anexo) em silêncio 2. Localiza os vocábulos novos 3. Nomeia-os 4. Sublinha-os C. 1 Identifica o vocábulo 2. Aplica-o em frases 3. Escreve-o no caderno diário D. 1. Lê o 1º parágrafo do texto em silêncio 2. Localiza as formas verbais 3. Sublinha-os 4. Identifica o tempo verbal 5. Escreve no caderno diário o 1º parágrafo passando-o da 3ª pessoa para a 1ª pessoa E. 1 Lê em voz alta com expressividade F. 1 Localiza onde vivem as personagens 2. Identifica local de trabalho 3. Caracteriza a personagem 4. Identifica gosto das personagens 5. Identifica instrumento musical 6. Deduz a partir do texto com correcção G. 1 Reflecte sobre o texto 2. Revela conhecimentos sobre o texto 3. Identifica lugar onde vivem as personagens | A. Após saudação inicial a professora apresenta um cartaz contendo uma árvore genealógica B. A professora solicita aos alunos uma leitura silenciosa do cartaz C. A professora escreve no quadro todas as palavras enumeradas pelos alunos e faz um exercício de reconhecimento de palavra (vocábulo) D. A professora solicita a leitura silenciosa do 1º parágrafo do texto, seguindo-se o resto dos parágrafos E. Leitura do texto, em voz alta, pelos alunos F. Preenchimento da ficha (anexo) G. Interpretação do texto A professora lê cada questão e pede aos alunos que em silêncio reflectam sobre a resposta adequada De seguida solicita a um aluno de cada vez, que se desloque ao quadro a escrever a resposta H. A professora coloca no retroprojector um acetato com uma lista de adjectivos De seguida lê cada um em voz alta e pede aos alunos que repitam I. A professora procede à exercitação da expressão oral. Coloca as questões no acetato e pede aos melhores alunos que procedam à leitura expressiva das frases. | Diagnóstica Formativa Formativa Formativa Formativa | Cartaz contendo os graus de parentesco O Manual Fichas O quadro O retroprojector Acetatos O caderno diário |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>4. Refere número de filhos</p> <p>5. Identifica todos os membros da família</p> <p>6. Distingue-os entre si</p> <p>7. Identifica gostos das personagens</p> <p>8. Justifica com o texto</p> <p>9. Descreve momentos da vida das personagens</p> <p>10. Justifica com o texto</p> <p>11. Sublinha as palavras seleccionadas</p> <p>1. Infere do texto</p> <p>H. 1. Identifica os adjectivos</p> <p>2. Traduz os adjectivos</p> <p>3. Lê os adjectivos com correcção</p> <p>4. Escreve frases contendo os adjectivos</p> <p>I. 1 Lê com entoação correcta</p> <p>2. Responde com correcção gramatical e Linguística</p> | | | |
|--|--|--|--|--|

ANEXO II

The Simpsons

The Simpsons live in a fictional town called Springfield. Homer Simpson is the father of three children and married to Marge. Homer works at the Springfield nuclear power plant. He is portrayed as a lazy guy who is completely unqualified for this job. He's also shown as an irresponsible, silly person.

His wife, Marge, is a good mother who has to care about Homer and the rest of the family most of the time. She is usually very calm and sweet.

Bart, their oldest son, is a poor student who enjoys comic books and television and hates girls. He likes telling lies and doesn't like to show his weakness.

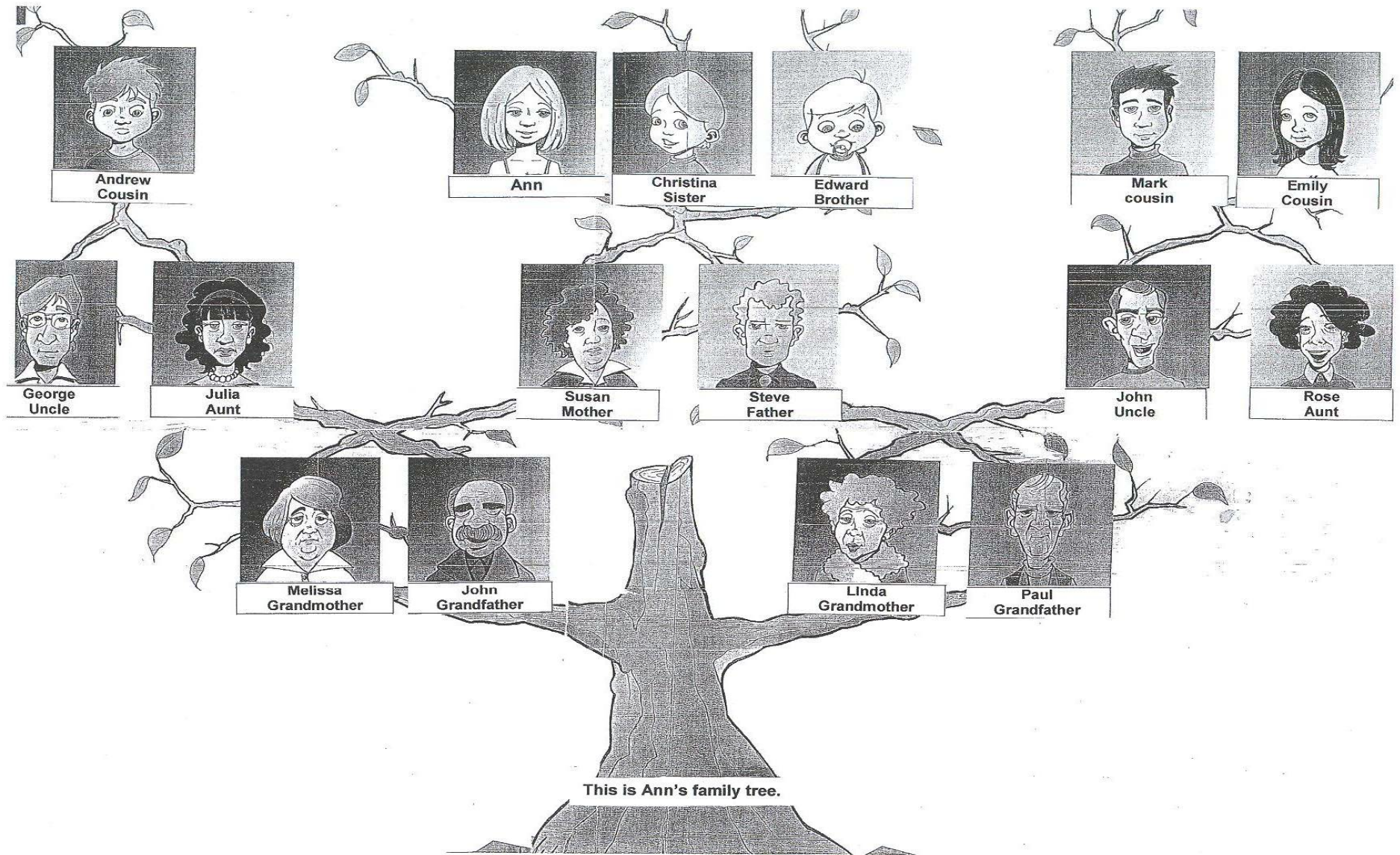
His interests include skateboarding and comic books.

Lisa, the middle child of the family, is an excellent student and a nice person. She is almost the complete opposite of Bart except they both enjoy the cartoons of "Itchy and Scratchy". She likes to help the others and is aware of world problems. She behaves like a grown-up.

Maggie is the baby of the family. She is full of personality. She is sometimes portrayed as being smarter than Homer.

Almost every little thing in this family is intended to be humorous. In general their everyday life is very funny. Though they sometimes argue, troubles are resolved peacefully.

ANEXO III



ANEXO IV

Escola E.B 2/3 de Tortosendo

English worksheet

Name: _____ Class: _____ Date: _____



Choose the best answer to complete the following sentences.

1. The Simpsons live in _____.
 the UK
 the USA
 Canada
2. Bart's father works in a _____.
 textile factory
 scientific project
 nuclear plant
3. Homer is _____.
 lazy and sometimes a bit silly
 an expert in his job
 a creative person
4. Bart doesn't like _____.
 fast food
 studying
 watching TV
5. Lisa plays the _____.
 piano
 trumpet
 saxophone
6. Lisa likes to _____.
 play tricks
 help people in need
 tell lies



Answer the following questions.

1. Where do the Simpsons live?
2. How many children do Bart and Marge have?
3. Who is the youngest child? And the oldest?
4. What do Lisa and Bart like watching on TV?
5. What is their everyday life like?