

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

DEPARTAMENTO DE LETRAS



DA ESCRITA À LEITURA NUMA PERSPECTIVA MULTICULTURAL

UM ESTUDO DE CASO

MARIA DA CONCEIÇÃO ESTEVES GERALDES PEREIRA VICENTE

COVILHÃ, JUNHO

2009

ORIENTADORA:

Prof.^ª. Doutora

Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

Dissertação de 2 ° Ciclo em Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários conducente
ao grau de Mestre, apresentada à Universidade da Beira Interior.

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho só foi possível devido a um variadíssimo conjunto de factores, entre os quais, a colaboração e apoio de outras pessoas a quem não posso deixar de agradecer.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria da Graça Sardinha, pelo apoio, incentivo, sabedoria e muita disponibilidade que sempre manifestou.

À aluna e família que com a sua grande disponibilidade e vontade de colaborar, tornaram possível a concretização deste estudo.

À minha família e amigos pelo seu apoio, encorajamento e compreensão.

Em especial, ao Mário e à Vera, por serem o meu maior incentivo.

RESUMO

Actualmente, a diversidade cultural na Escola Portuguesa é uma realidade incontestável. Cada dia que passa, vemos aumentar, nas nossas escolas, o número de crianças de várias etnias oriundas de países distintos. A primeira e principal dificuldade encontrada é a barreira da língua, o que deixa professores, pais e alunos bastante apreensivos e ansiosos.

Por se tratar uma realidade e um domínio bastante actual, pretendemos, com este trabalho, elaborar uma síntese teórica acerca de conceitos e metodologias que suportam o ensino de línguas estrangeiras.

Esta dissertação incide, particularmente, nos aspectos relacionados com a avaliação diagnóstica de uma aluna Chinesa, como ponto de partida para a elaboração do seu plano de estudos, dando, assim, corpo ao nosso estudo de caso.

Pretendeu-se, efectivamente, em simultâneo, detectar dificuldades nos alunos falantes de outras línguas e possibilitar a aprendizagem do português.

Concluiu-se, fazendo uma síntese dos dados obtidos e reflectindo sobre a importância do uso da avaliação diagnóstica como início à aquisição de uma língua segunda, neste caso, o português.

Palavras Chave: Língua Materna; Língua Segunda; Aquisição; Aprendizagem; Linguagem e Consciência Fonológica.

ABSTRACT

Nowadays cultural diversity in the Portuguese school is an unquestionable reality .Day after day, we can observe how the number of children from different ethnic groups, who come from a number of countries, increases in our schools .The first and main difficulty they have to face is the language barrier, which makes teachers, parents and students quite apprehensive and anxious.

Because this is a present reality and domain, we intend with this piece of work to elaborate a theoretical synthesis about concepts and methodologies that support the teaching of foreign languages.

This thesis falls specially upon the aspects related to the diagnostic evaluation of a Chinese student, as a starting point to the elaboration of her study plan fulfilling this way the study of our case.

We simultaneously intended to detect difficulties in students who speak other languages and enable the learning of the Portuguese language.

We finished by doing a synthesis of the data that we obtained and reflecting upon the importance of the use of diagnostic evaluation as a start for the learning of a second language, in this case, the Portuguese one.

Key words: Mother tongue, second language, acquisition, learning, language and phonological consciousness.

ÍNDICE

Agradecimentos

Resumo

Abstract

I PARTE – COMPONENTE TEÓRICA

Nota Introdutória	9
Organização do Estudo	10

CAPÍTULO I

1. A Aquisição de uma Língua	12
1.1. Aquisição/Aprendizagem	13
2. Educação e Desenvolvimento: A Zona de Desenvolvimento Próximo	15
3. Vigotsky e a Aprendizagem de uma Língua Estrangeira	18
4. A Aquisição de uma Segunda Língua: A Hipótese do Input de Krashen	19
5. Relação entre Vigotsky e Krashen	23

CAPÍTULO II

1. A Consciência Fonológica: O que é?	26
2. Unidades Fonológicas para Treinar a Consciência Fonológica	27
3. Oralidade e Escrita: Autonomias e Dependências	30
4. Como Treinar a Consciência Fonológica	32

II PARTE – COMPONENTE PRÁTICA /ESTUDO DE CASO

CAPÍTULO I

1. Introdução	37
2. Definição do Problema	37
3. Objectivos a Alcançar	38
4. Relevância do Estudo	39
5. Metodologia	40
5.1. Tipo de Intervenção/Ação	40
5.2. Técnicas/Instrumentos/Métodos de Trabalho	40

6. Caracterização do Contexto	41
6.1. Caracterização do Meio	41
6.2. Caracterização da Escola	42
6.2.1. O Espaço Físico	42
6.2.2. A População Escolar	43
6.2.3. Caracterização da Turma	43
7. O Caso - Identificação do Aluno	44
7.1. Caracterização Geral do Aluno	44
7.2. História do Percorso Escolar	45
7.3. Ficha Sociolinguística	46
8. Avaliação Diagnóstica	48
8.1. O Processo de Avaliação Diagnóstica	49
8.2. Objectivos	50
8.3. Caracterização Geral do Teste	50
CAPÍTULO II	
1. Introdução	53
2. Apresentação dos Testes	53
3. Análise dos Resultados	65
4. Propostas de Estratégias	67
Considerações Finais/Recomendações	69
Bibliografia	72
Anexos	

I PARTE – COMPONENTE TEÓRICA

NOTA INTRODUTÓRIA

A Escola Portuguesa está em mudança. Crianças de todas as etnias chegam a Portugal, sendo a aprendizagem do português uma prioridade nas suas vidas. Várias são as motivações que guiam as famílias que frequentemente vêm junto dos professores, numa atitude que nos deixa muitas vezes cheios de angústia e frustração.

A barreira da língua torna a comunicação bastante difícil e a aprendizagem dos seus educandos depende, em grande parte, do conhecimento que a escola tem ou não, das realidades que elas transportam.

Como docente numa escola do interior do país, esta realidade já faz parte do nosso contexto educativo, com crianças chinesas, ucranianas e brasileiras.

Com este trabalho pretendemos elaborar uma síntese teórica acerca de conceitos e metodologias que suportam o ensino de línguas estrangeiras e ainda trabalhar de um modo reflectido e reflexivo com uma criança chinesa cujo “caso” descrevemos mais adiante.

As directrizes que temos recebido são consideradas de grande pertinência. Todavia, cabe ao professor investigar acerca destes processos para, na sua praxis, poder agir de forma concertada visando a integração das crianças que nos procuram. É urgente que a escola portuguesa tenha as respostas que a actualidade exige.

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Como todo o trabalho de investigação, também o nosso obedece a uma estrutura que passamos a apresentar.

Após uma breve nota introdutória, construímos um quadro teórico cujos autores de referência são: Vigotsky e Krashen, entre outros.

De seguida apresentamos o “Estudo de Caso” que contém:

- Definição do Problema
- Objectivos a Alcançar
- Relevância do Estudo
- Metodologia
- Caracterização do Contexto
- Identificação do Aluno
- Avaliação Diagnóstica

Faremos ainda uma apresentação dos testes diagnósticos seguidos da análise dos resultados com propostas de estratégias, considerações finais e recomendações.

No final apresentamos a bibliografia, seguida de um corpo de anexos que suportam, quer a avaliação do nosso caso, quer as actividades desenvolvidas.

CAPÍTULO I

Existem diversas teorias relativamente à aquisição da linguagem. Uns defendem que a linguagem se aprende de forma inata, outros dizem que se aprende por imitação, tendo em conta o contexto social em que está inserido. Onde parece haver consenso é que a aquisição da linguagem na criança tem a ver com três factores: maturação física, desenvolvimento cognitivo e socialização. A divergência nas diversas teorias está precisamente no contributo particular de cada factor para esse processo. Explicar este processo é hoje considerado uma das tarefas fundamentais da linguística.

Similarmente, na aquisição de uma segunda língua existem distintas teorias, cada uma valorizando também alguns destes factores. Neste capítulo, iremos abordar a aquisição de uma língua e as teorias de Vigotsky e Krashen.

1. A AQUISIÇÃO DE UMA LÍNGUA

Na área da Linguística, a maior parte dos estudos têm vindo a debruçar-se sobre falantes que dominam, usam ou aprendem uma única língua. No entanto, tais falantes monolingues constituem provavelmente uma minoria, dado que a maior parte das pessoas usa várias línguas, quer em países multilingues como a Suíça ou Canadá, quer em países aparentemente monolingues como Inglaterra ou Portugal.

O assunto veio ganhar particular actualidade quando se assiste, como em Portugal, à existência de uma diversidade linguística na escola portuguesa.

Qualquer falante adquire, ao longo da sua vida, pelo menos uma língua (a sua Língua Materna ou L1). Entendemos por Língua Materna a primeira língua aprendida por uma pessoa na infância, podendo não corresponder necessariamente à língua oficial do país onde vive, que podemos designar de “língua dominante”.¹

¹ “A aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas” por Maria Cristina Vieira da Silva.

Entendemos por aquisição da linguagem o processo através do qual o indivíduo adquire a linguagem, seja em contexto de língua materna, seja não materna. Todos os falantes aprendem as suas línguas maternas, adquirindo as suas regras de funcionamento por simples exposição à sua utilização no contexto em que estão inseridos. Assim, a língua materna é o idioma em que, mais ou menos até aos cinco anos de idade, a criança estabelece a sua primeira gramática, que vai reestruturando e desenvolvendo em direcção à gramática dos adultos da sua comunidade.

A língua não-materna será, pelo contrário, o idioma que o indivíduo adquire/aprende em contextos diferentes do de simples exposição, acontecendo normalmente no enquadramento escolar. Estes contextos podem ser divididos em dois grupos: no de língua segunda, tal como é o caso da Língua Portuguesa nos PALOP e em Timor, ou no de língua estrangeira que se verifica, por exemplo, com a aprendizagem do Português por estudantes em escolas estrangeiras.

Segunda Língua (L2) refere-se a qualquer língua que é aprendida subsequentemente à língua materna (L1). O termo ‘Segunda’ também não restringe tal estudo apenas às línguas estrangeiras aprendidas em consequência de uma vivência no exterior, ou seja, no país onde aquela língua é L1; L2 remete genericamente a qualquer língua estrangeira, mesmo as que aprendemos por meio de educação formal em sala de aula. Pode-se definir aquisição de L2 como a forma pela qual as pessoas aprendem outras línguas que não a sua L1.²

De facto, a natureza dos processos responsáveis pela construção do conhecimento linguístico tem sido uma questão muito debatida. Assim, cabe de imediato distinguir aquisição de aprendizagem, no âmbito da língua segunda.

1.1. Aquisição/Aprendizagem

Os conceitos de aquisição e aprendizagem não são consensuais pois há divergências quanto à sua natureza.

² Wikipédia, a enciclopédia livre

O dicionário de língua portuguesa define aprendizagem³ como a “1. Acção de adquirir os conhecimentos e a prática necessários para exercer uma certa actividade; acto ou efeito de aprender. ... 4. *Psicol.* Conjunto de modificações que dão origem a um comportamento duradouro ou estável, resultante de experiências que se repetem regularmente; aquisição de certos automatismos psíquicos, sensoriais e motores”. O mesmo dicionário refere que aquisição⁴ é a “1. Acção de adquirir, de obter a posse de alguma coisa por meio de compra, herança, dádiva...; 2. Obtenção de um ganho, uma vantagem, um bom êxito”.

Da análise feita nestas duas definições podemos verificar que ambos falam em actos de adquirir algo, mas para a aprendizagem é necessário praticar para aprender, enquanto que a aquisição já é o resultado dessa aprendizagem.

Transpondo agora para a aquisição de segunda língua Madeira, in Osório e Meyer (2008: 190), diz que “O termo aquisição de segunda língua refere-se ao processo de desenvolvimento de competência gramatical e comunicativa numa segunda língua”.

A Aquisição de Segunda Língua (ASL), enquanto área científica autónoma, questiona-se quanto à natureza do processo de desenvolvimento linguístico, será um processo de aquisição ou de aprendizagem?

Segundo MADEIRA in OSÓRIO e MEYER (2008: 190, 191), há duas propriedades que os distinguem:

1. “...assume-se que o termo aprendizagem se refere a um processo activo de construção de conhecimento, que resulta na criação de representações explícitas e conscientes da gramática da L2, geralmente através de instrução formal. A aquisição, por seu turno, é definida como um processo passivo e não-consciente, que resulta na criação de um sistema de conhecimento implícito da gramática da L2;...”
2. “...a aquisição, mas não necessariamente a aprendizagem, pressupõe uma interacção entre mecanismos cognitivos, especificamente linguísticos ou não, e os dados linguísticos a partir dos quais se constrói o conhecimento do falante.”

³ Definição tirada do Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001:305)

⁴ Definição tirada do Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001:317)

No nosso entender e de acordo com Krashen, a aquisição é um processo inconsciente que acontece quando se utiliza a língua informalmente para fins comunicativos, construindo um conhecimento implícito da gramática da L2, enquanto que a aprendizagem é um processo consciente construindo em que se vão construindo as regras gramaticais de uma forma formal, ou seja, conduz ao conhecimento explícito. Os dois processos são importantes na construção do nível de proficiência na L2.

2. EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: A ZONA DE DESENVOLVIMENTO PRÓXIMO

Pela importância atribuída à Zona de Desenvolvimento Próximo apresentamos uma reflexão na perspectiva de Vigotsky, embora recorrendo obviamente a vários estudos.

Segundo Vigotsky (1988)⁵, é possível que duas crianças com o mesmo nível evolutivo, perante situações problemáticas que envolvam tarefas mais difíceis, possam realizar as mesmas com ajuda de um professor, mas com resultados diferentes variando de caso para caso. As duas crianças possuem diferentes níveis de idade mental. Aí surge o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) como:

A distância no nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema debaixo da supervisão de um adulto ou em colaboração com outro companheiro mais capaz (VIGOTSKY, 1988:133, cit. TORGA, s/d)

No que diz respeito ao nível real de desenvolvimento, Vigotsky considera as funções que já estão amadurecidas então, a ZDP “define aquelas funções que ainda não estão amadurecidas, mas que estão em processo de maturação, funções que num futuro próximo alcançarão a maturação e que agora se encontram em estado embrionário” (Vigotsky, 1988: 133). Então, para este autor “o único tipo de instrução adequada é o

⁵ Tudo o que é dito por Vigotsky é tradução nossa

que anda à frente do desenvolvimento e o conduz” (Vigotsky, 1995: 143, cit. Por Torga s/d).

Ainda para o mesmo autor

o que cria a zona de desenvolvimento próximo é uma característica essencial na aprendizagem, quer dizer, a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos inteiros capazes de actuar quando a criança está em interacção com as pessoas à sua volta e em cooperação com algum par. (VIGOTSKY, 1988: 138)

Por conseguinte, não se considera eficiente todo o trabalho em cooperação com alguém que sabe mais. A ideia é que se trabalhe um conceito, com alguém que sabe mais e que a criança desenvolverá e interiorize num futuro próximo. Clarificamos que a noção ZDP faz referência como trabalhar sobre um nível evolutivo ainda por desenvolver, não sobre um que já esteja desenvolvido, significa que não é mera prática.

A aprendizagem não é desenvolvimento mas

a aprendizagem organizada converte-se em desenvolvimento mental e desenvolve uma série de processos evolutivos que nunca se poderiam desenvolver sem a aprendizagem. (VIGOTSKY, 1988: 139)

A Teoria Sócio-histórica diferencia-se das outras correntes considerando que

os processos evolutivos não coincidem com os processos de aprendizagem. Pelo contrário, o processo evolutivo vai a reboque do processo de aprendizagem, esta sequência é o que se converte na zona de desenvolvimento próximo. (VIGOTSKY, 1988:139)

Devemos ter em consideração “a relação entre os pré-requisitos estabelecidos pelo nível de desenvolvimento prévio dos sujeitos e as possibilidades de aprendizagens consequentes” (Baquero, 1996: 141). Cazden (1981, em Newman et. al, 1991: 80) diz que a “actuação desenvolve-se antes de aparecer a competência”.

Dentro do conceito de ZDP, a relação de um indivíduo com um outro que o guia é importante. Fala-se aqui “do plano interpsicológico para se passar imediatamente ao intrapsicológico, quando um indivíduo interioriza um novo conceito e este converte-se num êxito no seu processo de desenvolvimento” (TORGA, s/d: 2).

Não se deve confundir o “processo evolutivo interno” ou o “êxito evolutivo” com uma actividade que faz parte de si mesmo:

Não se deve contemplar a aquisição de habilidades elementares com conquistas no desenvolvimento psicológico no sentido restrito, mesmo quando as julgues compatíveis com o desenvolvimento e, inclusive, coadjuvantes ou suas cooperantes. (BAQUERO, 1998: 143)

Como exemplo disso seria um processo de alfabetização que pode por um lado considerar-se como um “verdadeiro progresso no desenvolvimento no sentido restrito” mas, por outro lado, a apropriação de procedimentos, estratégias, habilidades mais localizadas, que em si mesmos não constituem “genuínos êxitos do desenvolvimento”, acrescenta ainda o autor, que não se deve “confundir os níveis dando tratamento de êxito no desenvolvimento a aquisições parciais ou de habilidades elementares”. (Baquero, 1998: 143)

Segundo Moll, (1993, in Baquero, 1996, p:163) é necessário “afastar a conceptualização da zona como o ensino a evolução de habilidades e sub-habilidades discretas separáveis” indicando que “a transferência do conhecimento e, especialmente de, de habilidades, daquelas que sabem mais para aqueles que sabem menos, pode caracterizar quase todas as práticas do ensino”.

A Categoria de ZDP é, segundo Baquero (1998) a mais discutida da produção educativa e psicoeducativa Vigotskiana. Este autor refere ainda que Vigotsky descreveu em vários dos seus livros, diversas imagens que dizem respeito aos processos que entram em jogo com as interações entre adulto e criança ou entre pares, dando lugar a diversas interpretações de natureza dos processos pedagógicos.

Outros autores dizem que Vigotsky definiu a ZDP de uma maneira muito geral, o que levou a interpretações parciais de mesma (Dubrovsky, 2000). Surgem então modelos que concebem o sujeito como um ser relativamente passivo, perspectivas que consideram a ZDP como uma componente intrapessoal (o que não amadureceu mas está em processo de amadurecimento) e há também quem a considere como “um espaço socialmente construído donde convergem e interconectam as acções, intenções e produtos de quem intervém num determinado processo de ensinamento” (Labarrere,

1996 in Dubrovsky, 2000: 64) de tal maneira que “ao actuar na ZDP aprendem tanto o aluno como o professor”.

3. VIGOTSKY E A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Seguidamente, referiremos algumas considerações feitas por Vigotsky⁶ em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira, as quais foram realizadas para explicar a relação entre conceitos espontâneos e científicos.

Para VIGOTSKY (1995: 148)

o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança acontece de modo ascendente, e os conceitos científicos de forma descendente, até um nível mais elementar e concreto (...) um conceito científico compreende desde o princípio uma atitude ‘mediatizada’ até ao objecto.

Isto não sucede com o conceito espontâneo que se origina em experiências quotidianas da criança mas a sua evolução “deve alcançar um determinado nível para que a criança possa absorver um conceito científico afim”. Esta é uma relação clara então, quando Vigotsky introduz o tema da aprendizagem de uma língua estrangeira dizendo que “a influência dos conceitos científicos sobre o desenvolvimento mental da criança é análoga ao efeito da aprendizagem de um idioma estrangeiro, um processo consciente e deliberado desde o seu começo”.

Segundo Baquero (1996: 129) “A construção de conceitos científicos parte do contacto inicial com a definição verbal dos mesmos, que requer da remissão comentada, para um sistema de conjunto em que o conceito faz sentido”⁷. Parte-se do geral para o particular, sendo assim possível que uma criança possa dizer uma regra mas necessite de mais tempo para a pôr em prática.

⁶ Tudo o que é dito por Vigotsky é tradução nossa

⁷ Tradução nossa

É possível traçar uma analogia entre a aprendizagem da língua oral em contextos do dia-a-dia e a aprendizagem da linguagem escrita na escola, ou entre a aprendizagem da língua materna e a de uma língua estrangeira. Surge numa fase superior do desenvolvimento um sistema estrutural idêntico em comparação com um sistema desenvolvido em outro patamar numa idade mais baixa.

Podemos dizer, em relação à aprendizagem de uma língua estrangeira num contexto escolar, que a criança aprende um idioma que desconhece sobre uma base do que conhece de si próprio. É impossível que os alunos não traduzam ou procurem o equivalente na sua língua materna de todas as expressões que se lhes dê em língua estrangeira.

Como eles já dominam a maioria dos conceitos na sua língua nativa, apenas se torna necessário aprender o novo código linguístico para a sua compreensão. Por isso diz Vigotsky (1995:149) que “o êxito na aprendizagem de uma língua estrangeira é contingente de um certo grau de maturidade na língua nativa”. Por outro lado, também determina que um estudo consciente e deliberado de uma língua estrangeira facilita o domínio de formas superiores na língua materna.

4. A AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA: A HIPÓTESE DO INPUT DE KRASHEN

De entre as teorias da aquisição de uma segunda língua, vamos agora debruçar-nos sobre a teoria formulada por Krashen por ter influências chomskianas, principalmente no que diz respeito à aquisição da linguagem (language acquisition - LAD).

Podemos definir segunda língua (L2) como sendo aquela que desempenha um papel social e institucional na comunidade, ou seja, funciona como um meio de comunicação reconhecido na comunidade onde os seus membros são falantes nativos de outra língua. A língua estrangeira (LE) é aquela que não tem um papel importante na

comunidade e que se aprende em contexto de sala de aula. Krashen faz referência à aquisição de uma língua segunda.

▣ A HIPÓTESE DO INPUT DE KRASHEN

A hipótese do input de Krashen (1985)⁸ é a parte central de uma teoria geral da aquisição da L2 que consta de cinco hipóteses:

1. A hipótese da aquisição e aprendizagem;
2. A hipótese da Ordem Natural;
3. A hipótese do monitor;
4. A hipótese do Input;
5. A hipótese do Filtro Afectivo.

Na perspectiva de Krashen (1985), a hipótese da aquisição e aprendizagem tem duas maneiras independentes de desenvolver a capacidade de uma segunda língua. Por um lado a aquisição, que sendo “um processo inconsciente, parecido ao que as crianças utilizam ao adquirirem a linguagem” (Krashen, 1985: 1), é o resultado da interacção natural com a língua pela comunicação significativa que ocorre a nível do subconsciente funcionando por força da necessidade.

Por outro a aprendizagem, que sendo “um processo consciente que tem como resultado ‘saber sobre o idioma’” (Krashen, 1985: 1), é o resultado da experiência de sala de aula em que o aluno é o foco da aprendizagem sobre as regras linguísticas da língua alvo, significa saber as regras, ter consciência delas, poder falar sobre elas.

A hipótese da Ordem Natural confirma que “o indivíduo adquire as regras da língua por uma ordem previsível, e que algumas aparecem antes das outras” (Krashen, 1985: 1). Segundo o autor, a ordem não estaria determinado pela simplicidade na forma. Existem evidências (Turner, in Krashen, 1985: 19) de que as pessoas que adquiriram a L2 em ambientes extra escolares e aqueles que a adquiriram na escola, não apresentam diferenças na ordem das aquisições. As regras mais fáceis de ‘aprender’ não seriam

⁸ Tudo o que é dito por Krashen, é tradução nossa

necessariamente as primeiras a serem adquiridas. A ordem natural, assim, seria independente da ordem na qual as regras são aprendidas nas aulas de L2.

A hipótese do monitor explica que a aquisição e a aprendizagem utilizam-se na produção. Para Krashen (1985: 1,2): “a competência linguística na L2 adquire-se inconscientemente, e a aprendizagem cumpre o rol de monitor ou editor, o qual o sujeito apela para realizar correcções ou trocas ao falar e escrever”. Esta hipótese baseia-se na aprendizagem. O conhecimento consciente das regras gramaticais actua como um regulador, levando o falante a corrigir-se sempre que achar necessário, a fim de conseguir uma maior correcção. De acordo com Krashen, o aluno utiliza este modelo quando o foco na estrutura é importante e quando sabe as regras gramaticais necessárias. Assim, o aluno faz uso do monitor com o intuito de modificar conscientemente a produção dos resultados pelo sistema adquirido. A hipótese do input de KRASHEN (1985: 2) afirma que:

Os seres humanos adquirem a linguagem de uma só maneira - mensagens, ou recebendo um “input inteligível”. Progredimos natural (hipótese 2) compreendendo um input que contenha correspondentes ao nosso próximo estágio – estruturas que se cima do nosso actual nível de competência.	compreendendo na nossa ordem estruturas encontram por
--	---

Nesta perspectiva, Krashen explica a sua hipótese desenvolvendo a fórmula $i+1$, onde diz que nos movemos desde i , nosso nível actual, até $i+1$, o nível seguinte na ordem natural, compreendendo um input que tenha $i+1$. Por outras palavras, se a competência actual na língua, é i , o input deve conter informação linguística um grau além dessa competência, $i+1$. O input segundo Krashen (1995) é um “ingrediente essencial do meio ambiente”.

Corroborando as ideias de Krashen, o individuo não adquire só o que ouve. Para este autor, o processador interno tem uma significativa participação na aquisição da linguagem, fazendo com isto referência ao dispositivo da aquisição da linguagem (LAD) a que Chomsky faz menção.

A última hipótese, a do filtro afectivo, em que Krashen se refere ao facto de que o indivíduo deve estar aberto ao input. “O filtro afectivo é um bloqueio mental que evita

que o estudante utilize o input inteligível que recebe para a aquisição da linguagem” (Krashen, 1985: 2).

A hipótese do filtro afectivo implica que a situação ideal para ensino seja aquela que:

1. Mais encoraja uma diminuição das barreiras psicológicas, tais como a ansiedade, a inibição ou falta de confiança;
2. Melhor motiva o maior número de alunos;
3. Desenvolva a auto confiança e atitudes receptivas à aprendizagem, favorecendo assim uma busca e recepção maior de input.

Nesta perspectiva, quando o filtro está alto, o input não alcança o LAD, logo não se produz a aquisição da linguagem. Por outro lado, quando o filtro está baixo, o aluno envolve-se na conversação e sente-se como um membro da comunidade que fala a mesma língua.

Krashen, resume deste modo as suas cinco hipóteses:

As pessoas adquirem uma segunda língua só se obtêm um input inteligível e se os seus filtros afectivos estão suficientemente baixos como para permitir que o input “entre”. Quando os filtros estão baixos e se apresenta um input inteligível apropriado (e este é compreendido), a aquisição é inevitável e não pode prevenir-se – o “órgão mental” da linguagem funciona automaticamente como qualquer outro órgão. (KRASHEN, 1985:4)

Partindo do pressuposto de que não há modelos perfeitos, apresentamos de seguida algumas críticas que corroboro com Madeira in Osório e Meyer (2008).

Uma das principais críticas é a separação radical que este modelo faz entre aquisição e aprendizagem, Krashen sustenta que os sistemas de conhecimento que resultam destes dois métodos são guardados isoladamente na mente do aprendente. Também se questiona até que ponto os conhecimentos explícitos nunca possam integrar o sistema do conhecimento implícito, pois não existe nenhum estudo empírico que sustente essa tese.

Não existem grandes dúvidas de que a aprendizagem e a aquisição são dois processos importantes na estruturação do nível de competência na segunda língua. Daí

ser considerada válida a discussão, quanto à relação entre os dois tipos de conhecimento e a importância do debate continuar em aberto.

5. RELAÇÃO ENTRE VIGOTSKY E KRASHEN

Quando Krashen menciona em apresentar ao aluno um input compreensível que tenha $i + 1$, quer dizer, estruturas que o estudante vai adquirir no seu próximo estágio, podíamos relacioná-lo com a ZDP, no sentido de que o material está por cima do seu nível actual (o real). No entanto, acreditamos que ambos os conceitos têm posições totalmente opostas.

Em primeiro lugar, Krashen não faz referência aos resultados no desenvolvimento do indivíduo, mas sim a níveis de aquisição da linguagem. Em todo o caso, entrariam dentro do grupo das capacidades isoladas que conduzem ao desenvolvimento, relacionando-se mais com as práticas apoiadas do que com o conceito de ZDP propriamente dito.

Em segundo lugar, Krashen nunca menciona a ajuda de quem sabe mais para que o aluno possa solucionar uma situação problemática, neste caso, a comunicação e a compreensão. Na mesma linha de pensamento deste autor, a aprendizagem, ou a aquisição de uma segunda língua, como ele lhe chama, é possível sem a intervenção do docente, a não ser que seja este a proporcionar o input que tem elementos que os alunos já conhecem junto com outros que ainda não aprenderam.

Por último, ficou claro que Krashen e Vigotsky diferem quanto ao modo em que se aprende uma língua estrangeira. A teoria de Krashen faz referência à “aquisição de uma L2” clarificando as diferenças que na sua convicção tem com a aprendizagem da mesma. Por outro lado, Vogotsky fala da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Acautelando estas diferenças nos seus pontos de partida, acreditamos que também compara a aquisição de uma L2 com a língua materna (L1), considerando que os alunos podem adquirir uma L2 do mesmo modo em que adquirem a sua L1.

Pensamos que, salvo raras exceções, os indivíduos, ao enfrentarem uma L2, já adquiriram uma série de conceitos e categorizações da realidade que desconheciam no momento de enfrentar a sua língua materna.

Pensamos também que a língua materna e a estrangeira têm sistemas semelhantes, mas nos casos em que o segundo sucede ao primeiro, como é nosso dever, os caminhos não se repetem, mas sim, como refere Vigotsky (1995: 150) “Desenvolvem-se em direcções inversas e cada sistema influi sobre o outro e beneficiam-se reciprocamente os seus pontos fortes.”

CAPÍTULO II

1. A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: O QUE É?

Nascimento (S/d) denomina consciência fonológica como a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende dois níveis:

1. A consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas.
2. A consciência de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras faladas. (Byrne e Fielding-Barnsley, 1989).

Segundo Freitas, Alves e Costa (2007), é a “capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral”. Se pensarmos na unidade palavra, a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior, é entendida como expressão da sua consciência fonológica. Esta subdivide-se em três tipos:

- Ao isolar sílabas, a criança revela consciência silábica (pra . tos);
- Ao isolar unidades dentro da sílaba, revela consciência intrassilábica (pr.a—t.os);
- Ao isolar sons da fala, revela consciência fonémica ou segmental (p.r.a.t.o.s).

Morais (1997), citado por Leite et al (2006:134) diz ainda que

a consciência fonológica refere-se a toda a forma de conhecimento consciente, reflexivo, explícito sobre as propriedades fonológicas da linguagem que pode ser utilizada de maneira intencional.

A consciência fonológica, ou o conhecimento acerca da estrutura sonora da linguagem, desenvolve-se nas crianças ouvintes no contacto destas com a linguagem oral da sua comunidade. É na relação dela com diferentes formas de expressão oral que essa habilidade metalinguística se desenvolve, desde que a criança se vê imersa no

mundo linguístico. Diferentes formas linguísticas a que qualquer criança é exposta dentro de uma cultura vão formando sua consciência fonológica, entre elas destacamos as músicas, cantigas de roda, poesias, jogos orais, e a fala, propriamente dita.

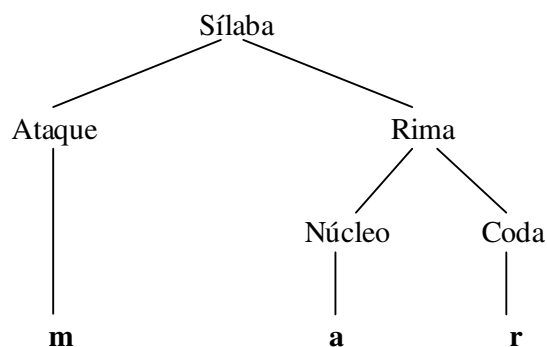
2. UNIDADES FONOLÓGICAS PARA TREINAR A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

É possível segmentar a cadeia de fala em várias unidades. Iremos apresentar três tipos de unidades relevantes para a melhoria do desenvolvimento da consciência fonológica: as sílabas, os constituintes silábicos e os sons da fala. Os termos apresentados são instrumentos de descrição linguística que facilitam a tarefa de identificação de estratégias de estimulação da consciência fonológica dos alunos.

As sílabas e os constituintes silábicos:

É importante descrever a sílaba em termos da sua estrutura interna. Os constituintes internos da sílaba são: Ataque; Rima; Núcleo e Coda. Actualmente, os conceitos usados para dar conta dos constituintes internos da sílaba são usados por investigadores, terapeutas da fala e professores.

Se aceitarmos que a presença de uma vogal indicia a presença de uma sílaba, está definido o estatuto crucial das vogais na detecção das sílabas. Os restantes elementos (consoantes e semivogais) organizam-se em torno da vogal. Vogais, semivogais e consoantes têm uma distribuição não aleatória dentro da sílaba e a sua organização hierárquica segue com o esquema:



O Ataque é o constituinte silábico que domina uma ou duas consoantes à esquerda da vogal, podendo encontrar-se vazio. Os três tipos de Ataque assumem as seguintes designações:

- Ataque simples – ex: **p**é
- Ataque vazio – ex: **_**é
- Ataque ramificado – ex: **pr**é

O Núcleo é o constituinte silábico que domina a vogal da sílaba, quer esta se encontre ou não associada a uma semivogal (domina um ditongo crescente se a semivogal ocorrer antes da vogal (GV), como em **pi**ada; domina um ditongo decrescente se a semivogal ocorrer depois da vogal (VG), como em **ca**uda). Existem dois tipos de Núcleo:

- Núcleo não ramificado – ex: **má**
- Núcleo ramificado – ex: **pai** (ditongo decrescente); **toalha** (ditongo crescente)

A Coda é o constituinte silábico que domina a(s) consoante(s) à direita da vogal. A Coda pode ser ramificada ou não ramificada em várias línguas do mundo, embora o Português só apresente Codas não ramificadas (ex: **cor**da; **rus**ga).

A Rima é o constituinte silábico que agrupa o Núcleo e a Coda. Justifica-se a sua existência pelo facto de haver, nas várias línguas do mundo, uma relação fonológica mais forte entre os sons da Coda e os do Núcleo do que entre os do Ataque e os do Núcleo (cf. Freitas & Santos, 2001 e Mateus, Falé e Freitas, 2005; cit por Freitas, Alves e Costa 2007). As Rimas podem ser ramificadas (ex: **ma**l) e não ramificadas (ex: **má**).

Os sons da fala:

As unidades mínimas identificáveis num enunciado oral são os sons da fala (aluno [a.l.u.n.u]). As suas propriedades articulatórias são usadas para definir a identidade de cada uma dessas unidades. As grandes classes de sons da fala são as vogais, as semivogais e as consoantes. Procederemos, em seguida, à caracterização dos sons do Português:

▪ Vogais e Semivogais - As vogais (14 no Português) e as semivogais (4 no Português) são caracterizadas articulatoriamente como sendo produzidas com saída livre do ar através da cavidade oral. As vogais e as semivogais podem ser orais e nasais:

- 9 Vogais orais – (dá; da; de; pé; dê; tí; pó; dor e do)
- 5 Vogais nasais – (sã; lente; pintou; som e um)
- 2 Semivogais orais – (sai e pau)
- 2 Semivogais nasais – (põe e pão)

▪ Consoantes - As consoantes correspondem a uma saída do ar total e parcialmente obstruída na cavidade oral. São caracterizadas pelo ponto de articulação (local da aproximação ou do toque dos órgãos na cavidade oral), pelo modo de articulação (forma como o fluxo de ar atravessa as cavidades supraglotais) e pelo vozeamento (vibração ou não das cordas vocais). As consoantes caracterizam-se segundo o modo de articulação como:

- **Oclusivas** - obstrução total à passagem do ar na cavidade oral - ex: pó; do; cá; tu; boa
- **Fricativas** – saída do ar em fricção entre os articuladores – ex: fé; véu; só; zinco
- **Nasais** – obstrução total na cavidade oral, com fluxo de ar atravessando as cavidades oral e nasal – mão; não; unha
- **Laterais** – fluxo de ar libertado pelas zonas laterais do dorso da língua – ex: lâ; alho
- **Vibrantes** – movimento vibratório de um articulador – ex: rua; aro

Quanto ao ponto de articulação, as consoantes podem ser:

- **Bilabiais** – intervenção de ambos os lábios – ex: pó; boa; mão
- **Labiodentais** – intervenção do lábio inferior e dos dentes do maxilar superior – ex: fé; véu
- **Dentais** – ápice da língua junto da zona posterior dos dentes do maxilar superior – ex: dá; tu; zinco; só
- **Alveolares** – ápice da língua junto aos alvéolos – ex: lei; nó; aro
- **Palatais** – dorso da língua junto ao palato duro – ex: chá; já; unha

- **Velares** – raiz da língua junto ao véu palatino – ex: cão; gato
- **Uvulares** – movimento da úvula – ex: rato

Tendo em conta a actividade das cordas vocais (vozeamento), as consoantes podem ser:

- **Não vozeadas** (ou surdas) – ausência de vibração das cordas vocais
- **Vozeadas** (ou sonoras) – vibração das cordas vocais.

3. ORALIDADE E ESCRITA: AUTONOMIAS E DEPENDÊNCIAS

Quando a criança entra para a escola só tem acesso às propriedades fónicas da palavra. O professor deve fazer uso desta experiência linguística da criança para promover a iniciação à leitura e à escrita. O professor deve também levar os alunos à tomada de consciência de que a oralidade e escrita constituem dois sistemas autónomos, mas que estabelecem relações entre si, para isso devem utilizar estratégias adequadas e diversificadas.

Trabalhar a oralidade e a escrita isoladamente significa treinar competências linguísticas distintas. Trabalhar a forma como a oralidade é representada na escrita significa criar consciência das especificidades de cada modo - o oral e o escrito - e das relações que estes estabelecem entre si. FREITAS, ALVES e COSTA (2007: 22) consideram os seguintes aspectos:

- (i) a primazia do oral sobre o escrito no nosso quotidiano, justificada pela frequência mais alta de enunciados orais do que de enunciados escritos nas várias situações de uso da língua;
- (ii) a precedência da oralidade relativamente à escrita na história de vida da criança (nos primeiros anos de vida, a criança adquire uma língua através do contacto com a oralidade e não com a escrita);
- (iii) a existência de comunidades linguísticas que usam exclusivamente a oralidade, não tendo desenvolvida sistemas de escrita;
- (iv) a presença de indivíduos não alfabetizados em comunidades linguísticas que dispõem de sistemas de escrita;

(v) a escrita como registo das propriedades do oral, estabelecendo-se entre os dois sistemas relações de diferentes tipos.

Por tudo o que acima se transcreve, podemos verificar que a oralidade possui autonomia em relação à escrita tendo um papel fundamental na nossa rotina linguística, principalmente na das crianças à entrada para a escola.

Oralidade e escrita têm princípios de funcionamento distintos e a criança deve aprender a encaixar a diversidade do oral na uniformidade própria da escrita.

Uma questão que se nos coloca em termos de metodologia de iniciação à leitura e à escrita, é a seguinte: devemos partir do som para chegar ao grafema, ou partir do grafema para chegar ao som?

Freitas, Alves e Costa (2007: 22, 23) referem que por ser a oralidade o modo mais familiar à criança, devemos, por isso, ter a oralidade como ponto de partida e a escrita como ponto de chegada. A orientação na apresentação das unidades, nos momentos iniciais, deve corresponder a 'o som x é representado, na escrita, pela letra y'.

Os mesmos autores dizem ainda que se reflectirmos sobre a língua, com base na escrita diremos que a língua portuguesa tem cinco vogais (a, e, i, o, u), o que não corresponde à verdade. Esta afirmação está condicionada pelo facto de as propriedades da língua serem tradicionalmente tratadas com base na escrita onde só há cinco vogais no alfabeto. Na verdade, o Português tem catorze vogais (9 vogais orais e 5 vogais nasais). O facto de a oralidade e escrita funcionarem de modo distinto, mostra o modo como cada um destes dois sistemas manifesta um funcionamento específico, estabelecendo correspondências entre as suas unidades.

O professor deve estar atento às diferenças fónicas da variedade dialectal do aluno e adequar o trabalho sobre os sons da fala a esta realidade. No caso das actividades para a estimulação da consciência fonológica, é importante o trabalho sobre as unidades fónicas do dialecto do aluno.

4. COMO TREINAR A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

É extremamente importante a natureza dos exercícios desenvolvidos para a consistência e sistematicidade do desenvolvimento da consciência fonológica. Segundo Freitas, Alves e Costa (2007: 29), a realização diária de exercícios com estruturas similares, ajudam à indução, à instalação, à consolidação e, finalmente, à automatização do processamento (meta)fonológico (funcionamento explícito da consciência fonológica). Exercícios estes com conteúdos distintos, consistentes e promotores de um determinado resultado.

Vamos apresentar de seguida algumas actividades retiradas do documento do PNEP- O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica, para a estimulação faseada da consciência fonológica, essencial para o sucesso no desempenho das tarefas da leitura e de escrita.

A sequência de exercícios apresentada no documento do PNEP está organizada em 3 unidades/blocos: (I) treino da discriminação auditiva; (II) treino da consciência fonológica (subdividida em consciência de palavra, consciência silábica consciência fonémica ou segmental) e (III) cronograma e Avaliação. Neste trabalho vamos apresentar apenas actividades para o treino da consciência fonológica, por ser o tema tratado neste capítulo. As actividades para o treino da discriminação auditiva, igualmente importantes podem ser analisadas no documento acima referido.

Sabendo de antemão que o desenvolvimento da consciência fonológica é um precursor importante da aprendizagem da leitura e da escrita, estas actividades têm como objectivo desenvolver competências relacionadas com a percepção e a produção oral. Pode-se, no entanto, introduzir a grafia quando as crianças demonstrarem um domínio satisfatório das capacidades de identificação das unidades silábicas e fonémicas na oralidade. Os exercícios propostos visam também desenvolver as competências definidas no programa para o 1.º ciclo e no Currículo Nacional do Ensino Básico.

Actividades/Objectivos:

- **Em busca da palavra** - Desenvolver a capacidade de manipular isoladamente as palavras que constituem as frases, embora, adicionalmente, seja estimulada a reflexão morfosintáctica.
- **Cantar Rimas** - Desenvolver a sensibilidade à rima por constitui um bom precursor de formas mais elaboradas de consciência fonológica, direccionando a atenção das crianças para a forma das palavras.
- **Partir as Palavras I** – Desenvolver a capacidade de segmentar a palavra em unidades menores (sílabas, sons da fala) é fundamental para a aquisição das competências de leitura e de escrita. Dada a proeminência da sílaba, o treino da identificação da unidade silábica deverá preceder os exercícios sobre a consciência fonémica.
- **Partir as Palavras II** - Desenvolver a capacidade de dividir as palavras em sílabas.
- **Vamos Medir as Palavras** - Desenvolver a capacidade de distinguir entre palavras curtas e longas, com base no número de sílabas. Desenvolver a capacidade de distinguir entre a forma e o significado das palavras.
- **Silabinha I** – Desenvolver a capacidade de juntar as sílabas para formar palavras.
- **Sílabas Coloridas** – Desenvolver a capacidade de manipular as sílabas, através de processos de substituição.
- **Esconder as sílabas** - Desenvolver a capacidade de manipular as sílabas, através de processos de supressão.
- **O Jogo do Eco** – Desenvolver a capacidade de identificar a sílaba tónica e a capacidade de distinguir entre sílaba tónica e sílaba átona, pois, são necessárias para: (i) a distinção entre acento fonológico e acento gráfico; (ii) a aprendizagem das regras de acentuação.
- **Em Busca do Som** - Desenvolver as capacidades de: (i) isolar um determinado som na palavra; (ii) identificarem a sílaba onde esse som se insere.

- **Papagaios** - Desenvolver a capacidade de identificação do som inicial e do som final das palavras.
- **A Cobra e a Vaca vão às Compras** - Desenvolver as capacidades de: (i) identificar mentalmente o som inicial de cada palavra; (ii) distinguir palavras com base na observação do som inicial.
- **Apo/Sapo** - Desenvolver a capacidade de formar palavras, mediante a adição de sons nas posições inicial e final da palavra.
- **Faca, Vaca Saca...** - Desenvolver a capacidade de substituir o som inicial da palavra, de forma a criar novas palavras.
- **Palavras Preguiçosas I** - Desenvolver a capacidade de segmentação das palavras nos sons que as constituem.
- **O Bingo dos Sons** - Desenvolver a capacidade de identificação dos sons que constituem a palavra.
- **Palavras Preguiçosas II** - Desenvolver a capacidade de juntar os sons, de forma a construir palavras.
- **A Roda dos Sons** - Desenvolver a capacidade de identificar os sons da palavra. Desenvolver a capacidade de juntar os sons para formar uma palavra.
- **O Dominó dos sons** - Desenvolver as capacidades de identificar e contar os sons que constituem a palavra.

II PARTE – COMPONENTE PRÁTICA /ESTUDO DE CASO

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

O aluno que aprende uma segunda língua não parte do zero absoluto, como é evidente. Ele traz consigo saberes que a língua materna lhe proporcionou. É notória a existência de uma diversidade linguística na escola portuguesa, o que justifica a necessidade de fazer uma avaliação diagnóstica dos alunos que não têm o português como língua materna. O conhecimento do nível em que se encontram e das dificuldades que manifestam, possibilitará adequar o ensino do português às suas necessidades, contribuindo também para a sua integração escolar. O interesse deste trabalho surge, então, no âmbito de facilitar a integração de uma criança falante de outra língua, numa escola portuguesa.

Tendo em conta os ensinamentos teóricos explorados anteriormente, elaborou-se um plano de intervenção que possivelmente nos ajudará a encontrar respostas às seguintes questões:

- Como realizar um correcto diagnóstico?
- Como escolher o método de intervenção pedagógico mais adequado?
- Como deve ser a actuação do professor?
- Como avaliar os resultados atingidos?

2. DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Apesar de sempre terem existido diferenças socioculturais e religiosas no nosso país, hoje presenciamos uma nova realidade: imigrantes vindos de todo o Mundo, convivem connosco em todos os sítios onde vamos (ruas, supermercados, serviços etc.). A escola é por excelência, um desses locais de encontro e cruzamento de culturas.

Cabe então à escola dar resposta a esta problemática, desenvolvendo estratégias de socialização e de inclusão destas crianças. Actualmente ensinar a escrever exige uma

outra visão. Tornou-se comum nas escolas deste novo século, crianças de outros países frequentarem a escola portuguesa. Cabe pois, ao professor, seleccionar estratégias e metodologias que proporcionem aprendizagens específicas.

Com a chegada à escola de uma criança chinesa, a dificuldade de comunicação é uma realidade. Emerge assim, a necessidade de nos debruçarmos sobre estratégias e metodologias do ensino/aprendizagem da língua portuguesa numa perspectiva multicultural.

Mas para tal, temos que saber que conhecimentos/competências a aluna já possui da língua portuguesa. Daí a nossa questão: **como detectar as dificuldades dos alunos falantes de outras línguas e possibilitar a aprendizagem do português às suas necessidades?**

3. OBJECTIVOS A ALCANÇAR

O actual estudo ambiciona ser um estudo qualitativo e exploratório, sobre a problemática da integração de crianças oriundas de outros países, com diferenças socioculturais, religiosas e linguísticas das nossas.

O objectivo geral deste estudo visa **avaliar os conhecimentos de Português da criança de PLNM e consequentemente melhorar o seu nível de desempenho escolar e social.**

Este trabalho permitirá ou não confirmar a importância da realização de testes diagnósticos destinados a crianças de PLNM. Deverão envolver quer professores, quer pais, elementos basilares na modificação de comportamentos e no rendimento pessoal e cognitivo do aluno.

As estratégias propostas no Plano de Integração Curricular e das medidas a aplicar no Plano de Acompanhamento, são da responsabilidade do professor investigador, com a anuência do professor titular de turma.

Este estudo pretende ser uma prova de utilidade à posteriori. Um instrumento de trabalho que poderá ser consultado por todos os que lidarem diariamente com crianças de PLNM.

4. RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Actualmente, a escola e mais propriamente os professores, deparam-se com a problemática de acolhimento e integração de crianças oriundas de outros países e colidem com a falta de comunicação por causa da barreira linguística.

Por outro lado, é importante estar informados e devidamente actualizados na aplicação ao nível dos meios e das estratégias educativas consideradas, pelos especialistas, mais eficazes.

Sem um diagnóstico adequado e bem estruturado, torna-se difícil desenvolver formas diferenciadas de actuação pedagógica e didáctica no ensino da língua portuguesa e no ensino em geral.

Acolher crianças que têm o português como língua segunda tornou-se uma realidade educativa, uma prioridade a resolver ao nível educativo e social. Este estudo ambiciona apresentar um pequeno contributo nesse sentido.

A importância do estudo em causa revela-se, principalmente, nos seguintes aspectos:

- Encontrar uma avaliação diagnóstica adequada e bem estruturada que posicione os alunos no seu nível de proficiência linguística;
- Encontrar possíveis formas de intervenção pedagógica;
- Ajudar os alunos.

5. METODOLOGIA

5.1. Tipo de Intervenção/Acção

Este estudo inscreve-se dentro de uma linha de investigação/acção e pretende ensaiar uma avaliação diagnóstica. Nesse sentido, organiza-se como um estudo de caso que não se limita a diagnosticar uma criança de PLNM, mas visa melhorar o seu nível de desempenho escolar e social.

A investigação/acção, segundo Dubost (1983), indicado por Pereira (2004), consiste numa actividade deliberada, com o objectivo de executar mudanças no meio envolvente. Por outro lado, desenvolve-se numa ambiência restringida e integra-se num projecto mais abrangente, utilizando determinadas disciplinas para alcançar efeitos de conhecimento. Este tipo de investigação é um meio importantíssimo para a criação de um conhecimento vocacionado para a acção.

Neste estudo de caso pretende-se que o investigador (professor Tutor do aluno) pesquise todo o tipo de informações relevantes e pertinentes em relação ao aluno, e analise todas as actividades do teste diagnóstico, de forma a avaliar o seu nível de proficiência linguística.

Todavia, o estudo de caso encerra em si algumas desvantagens, sendo a principal, a impossibilidade de se efectuarem generalizações.

De uma forma geral, a análise de dados é qualitativa.

5.2. Técnicas/Instrumentos/Métodos de Trabalho

O início deste estudo de caso implicou uma detalhada investigação do processo que acompanhou a aluna do seu país de origem, assim como uma pormenorizada avaliação do seu entorno familiar e social.

Este trabalho apresentou as seguintes fases:

- Recolha de informação para conhecer globalmente a história pessoal, familiar e escolar através da análise dos documentos que acompanharam a aluna do seu país de origem e preenchimento de ficha sociolinguística (com ajuda do encarregado de educação). (Anexo I)
- Observação directa em situação de sala de aula, durante uma semana, de modo a retirar informações sobre o comportamento e integração da aluna. O período de observação decorreu no período da manhã. O professor investigador, não participante, apresentou uma postura discreta, posicionado ao fundo da sala, de forma a não interferir no normal decorrer das rotinas escolares.
- O professor investigador, aquando das sessões, apresentou-se como um investigador participante, pois dele dependia a planificação e desenvolvimento das sessões. A intervenção directa com a aluna foi através de duas sessões, com a finalidade de diagnosticar o seu nível de proficiência linguística. Utilizou-se para tal, um conjunto de actividades retiradas do documento orientador do Português Língua não Materna No Currículo Nacional da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).
- Aplicação do teste diagnóstico, cujas actividades estão incluídas no documento atrás referido.
- Avaliação total do teste e suas conclusões que constituirão a fase final deste trabalho de intervenção directa.

6. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

6.1 Caracterização do Meio

A Escola Básica do 1º ciclo de Mação está situada na localidade de Mação, freguesia de Mação, distrito de Santarém e pertence ao Agrupamento de Escolas Verde Horizonte.

Quanto à sua posição geográfica o concelho é limitado a Norte pelos Concelhos de Vila de Rei, Sertã e Proença-a-Nova, a nascente pelos de Vila Velha de Ródão e

Nisa, a Poente pelos concelhos de Sardoal e Vila de Rei e a Sul pelos concelhos de Abrantes, Gavião e pelo Rio Tejo. O concelho é servido pela linha ferroviária da Beira Baixa, e fundamentalmente pela E.N.3, que o liga a Abrantes e a Castelo Branco. Com a abertura da A 23 (antigo IP6) que atravessa o seu território, o Concelho melhora muito as suas acessibilidades, aproximando-se do futuro, tornando cada vez mais agradável o presente.

As actividades económicas estão repartidas entre os três sectores tendo-se verificado na última década uma perda muito significativa de população do sector primário para os sectores secundário e terciário.

Em muitas aldeias, a vida ainda se processa em torno de actividades tradicionais como a agricultura e a pecuária. Porém, o concelho tem visto o florescimento de algumas indústrias como a dos enchidos e transformação de carnes, que têm desempenhado um papel de relevo e projecção na economia do Concelho. A construção civil, a indústria de velas e artigos em cera e a indústria de serração da madeira têm tido também algum desenvolvimento.

6.2. Caracterização da Escola

6.2.1. O Espaço Físico

A Escola Básica do 1º ciclo de Mação está situada na localidade de Mação, freguesia de Mação, distrito de Santarém e pertence ao Agrupamento de Escolas Verde Horizonte.

Funciona num dos edifícios da antiga Escola Preparatória de Mação, onde actualmente também se encontra o Jardim-de-infância.

É um edifício adaptado, suficientemente espaçoso e rodeado de espaços verdes agradáveis.

No seu espaço interior existem dois pisos, rés-do-chão e 1º andar com: 6 salas de aulas curriculares; 1 sala de TIC; 1 sala de professores; 1 sala de PBX; 3 arrecadações; 4 casas de banho; 1 cozinha e 1 refeitório.

O espaço exterior destina-se a todas as crianças da escola, proporcionando grande diversidade de actividades às crianças, sob a vigilância do pessoal docente e não docente. Este é atraente e confortável proporcionando o crescimento pessoal da criança de modo a ampliar experiências a nível motor, cognitivo e relacional.

O espaço exterior é constituído por: espaço ajardinado; parque de merendas e campo de jogos.

6.2.2. A População Escolar

No presente ano lectivo, a Escola Básica do 1º ciclo de Mação tem duzentos e trinta e seis alunos matriculados, distribuídos por sete turmas: duas de primeiro ano, duas de segundo ano, uma de terceiro ano, uma de quarto ano e uma com alunos de terceiro e quarto anos. Nela leccionam nove professores, sete são titulares de turma, um de apoio educativo e outro de apoio socioeducativo. Existem ainda nove professores das actividades extracurriculares. As auxiliares de acção educativa são sete e prestam todo o tipo de apoio quer aos alunos, quer a professores.

6.2.3. Caracterização da Turma

A turma é constituída por 18 alunos do segundo ano de escolaridade. Uma das alunas encontra-se a frequentar o programa do primeiro ano, pois revela muitas dificuldades de aprendizagem. Esta aluna é acompanhada pela psicóloga. Nesta turma está uma aluna oriunda de outro país (China) que é acompanhada por uma professora tutora a fim de se colmatarem as suas lacunas ao nível da língua Portuguesa. A turma é constituída por oito alunos do sexo masculino e dez do sexo feminino com idades compreendidas entre os sete e oito anos. Todos os alunos se encontram a frequentar o segundo ano pela primeira vez.

Deste grupo são de referir dois alunos do sexo masculino que estão a ser acompanhados pela Psicóloga e pela Terapeuta da fala, por terem revelado dificuldades de aprendizagem e de assimilação dos conteúdos, bem como dificuldades de concentração/atenção. Estes alunos revelaram ainda dificuldades em assimilar os casos de leitura, pois fazem uma constante troca de letras, levando-os a escrever com muitos erros ortográficos. Há ainda a referir uma aluna que é acompanhada pela Psicóloga por ter revelado muitas dificuldades de concentração /atenção, o que tem vindo a repercutir-se nas suas aprendizagens.

De um modo geral os alunos desta turma são faladores, mas revelam interesse pelas actividades desenvolvidas dentro da sala de aula e gostam de participar e realizar as tarefas atribuídas.

7. O CASO - IDENTIFICAÇÃO DO ALUNO

Ano de escolaridade: 2º ano

Idade: 8 anos

Nome: Xu

7.1. Caracterização Geral do Aluno

A aluna nasceu na China e veio para Portugal no dia 26 de Fevereiro de 2008. Ingressou na escola no início do terceiro período, dia 31 de Março. O pai foi o primeiro a vir para Portugal (em 2000), seguido da mãe (em 2004).

O agregado familiar é composto por cinco elementos, os pais e três filhos. A Xu é a filha do meio. A irmã mais velha tem 11 anos e veio para Portugal na mesma altura que ela, o irmão mais novo com 3 anos, já nasceu no nosso país e está a frequentar o Jardim de Infância. Neste momento vive também uma prima na mesma casa e a irmã

voltou para a China devido a uma doença. Em casa só se fala o Mandarim e só têm contacto com crianças portuguesas na escola.

7.2. História do Percurso Escolar

A Xu, quando chegou à escola não sabia falar nem compreendia uma palavra em Português. Na primeira semana fez-se um processo de adaptação à escola e ao meio. Teve a ajuda muito valiosa de uma aluna chinesa, já integrada na escola e a falar muito bem o Português. Essa aluna servia de tradutora, o que facilitou a comunicação, inclusive na reunião que se fez com a mãe de Xu (que ainda tem muitas dificuldades em falar e compreender a nossa língua). De referir que a colaboração dessa aluna foi preciosa.

No decorrer deste processo aplicou-se um teste diagnóstico de língua Portuguesa, disponibilizado pela DGIDC. Depois da aplicação deste teste e em conformidade com os resultados obtidos, a aluna foi inserida no nível Iniciação A1 do Quadro Europeu Comum de Referência.

Foi inserida numa turma de primeiro ano de escolaridade, onde foi aceite pelos colegas, com naturalidade e bastante acarinhada. Tentavam comunicar com ela por gestos e levavam-na para o intervalo para brincar. No início ela era muito dependente da irmã, só se separava dela quando estava na sala de aula. Foi uma adaptação um pouco difícil devido ao facto de existir uma grande diferença de culturas e língua.

Foi elaborado um plano de integração curricular, faseado e ajustado às necessidades da aluna. Foi-lhe atribuída uma professora tutora que lhe dava apoio individual para uma melhor aquisição da língua portuguesa.

As tarefas escolares que foram desenvolvidas com a aluna ao longo desse período, tiveram como objectivo a adaptação escolar e criar condições optimizadas para a aprendizagem e domínio da língua portuguesa.

Neste ano lectivo, a aluna regressou à escola apresentando algum retrocesso comparativamente ao ano lectivo transacto. Tal facto justificou-se porque em casa não falam português. A Xu dizia algumas palavras soltas e sem construção frásica.

Sentiu-se a necessidade de fazer uma avaliação diagnóstica para se ter o conhecimento do nível em que se encontrava e das dificuldades sentidas permitindo adequar o ensino do português às suas necessidades. Sendo este o ponto de partida para a elaboração deste trabalho.

7.3. Ficha Sociolinguística

Iniciou-se este processo com a aplicação de uma ficha sociolinguística disponibilizada no documento orientador do Português Língua não Materna No Currículo Nacional da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC).

Ficha sociolinguística
<p>Identificação do aluno</p> <p>Nome: Xu Biying</p> <p>Data de nascimento: 09/09/2000</p> <p>Masculino <input type="radio"/> Feminino <input checked="" type="radio"/></p> <p>País onde nasceu: China</p> <p>Países onde viveu: China</p> <p>Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): 26/02/2008</p>
<p>Percurso escolar</p> <ul style="list-style-type: none">Alunos que ingressam no primeiro ano do Ensino Básico: <p>O aluno frequentou alguma creche/jardim-de-infância/ATL?</p> <p>Em Portugal: Sim <input type="radio"/> Não <input checked="" type="radio"/> Quanto tempo?</p> <p>No estrangeiro?</p> <p>Sim <input checked="" type="radio"/> Não <input type="radio"/> Quanto tempo? 2 anos</p>

- Alunos que ingressam em outros anos:

Anos de escolaridade na escola portuguesa: meio ano

Anos de escolaridade no estrangeiro: 1 ano e meio

Em que país? China

Identificação linguística

Línguas faladas pelo aluno: Mandarim

Com o pai: Mandarim

Com a mãe: Mandarim

Com outros adultos com quem vive: Mandarim

Com os amigos e colegas: por gestos e palavras soltas de português

Identificação dos pais/encarregados de educação

Pai do aluno ou outros educadores

Nome: Xu Goumu

Telefone: -----

Morada: Mação

País onde nasceu: China

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): 2000

Línguas que fala:

Com o(s) filho(s): Mandarim

Com a mulher: Mandarim

Outras línguas: não fala outras línguas

Mãe do aluno

Nome: Zhang Change

Telefone: ----

Morada: Mação

País onde nasceu: China

Ano de chegada a Portugal (caso tenha nascido fora de Portugal): 2004

Línguas que fala:

Com o(s) filho(s): Mandarim

Com o marido: Mandarim

Outras línguas: por gestos e palavras soltas o Português

Gostariam que o (seu) vosso filho/educando recebesse apoio na aprendizagem do Português?

Sim Não

A **ficha sociolinguística** foi preenchida pelo professor tutor com ajuda oral do encarregado de educação, em jeito de entrevista devido à seguinte razão:

Domínio insuficiente da língua portuguesa por parte dos pais.

8. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

O documento orientador do Português Língua não Materna No Currículo Nacional da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), salienta que:

O diagnóstico iniciará um programa de apoio em português que visa desenvolver, nos alunos, mecanismos que os apoiem no currículo da escola e estimulem a sua integração. Além disso, deverá ser entendido como contributo para o desenvolvimento da compreensão intercultural e do conhecimento sobre a língua alvo e a sua primeira língua. O diagnóstico não deverá ser um elemento perturbador da integração do aluno na escola. Pelo contrário, visa identificar as competências que já possui em português, valorizando a sua relação com amigos, escola e sociedade em geral.

A realização dos testes de diagnóstico pretende facilitar a organização de apoio específico em Português Língua não Materna e destinam-se às escolas frequentadas por alunos que têm o português como Língua não Materna. A aplicação destes testes poderá ser difícil devido à idade e à competência dos alunos em português no momento em que são diagnosticados.

O diagnóstico que se pretende deverá ser prático na aplicação, recolha, registo e partilha de informação recolhida. A informação recolhida é representativa das competências dos alunos e deverá ser confrontada com informações posteriores. Os

testes deverão também ter tarefas de vários tipos, formatos e níveis, adequados às idades dos alunos.

Esta avaliação será efectuada, sempre que possível, pelo professor titular de turma no primeiro ciclo, e pelo professor de português nos restantes ciclos. No que respeita ao ensino do português, a avaliação diagnóstica deverá ser seguida da elaboração de um plano de apoio, considerando os resultados dos testes, sem o qual essa avaliação não teria razão de existir.

8.1. O Processo de Avaliação Diagnóstica

Segundo o documento orientador do Português Língua não Materna No Currículo Nacional da Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC), o processo de avaliação diagnóstica tem as seguintes componentes:

- Recolha inicial de informação sobre a situação sociolinguística dos alunos;
- Selecção dos alunos que, não tendo o português como língua materna e mostrando completa incapacidade de comunicar nesta língua, precisam de ter acompanhamento especial, até à sua integração plena na turma a que pertencem;
- Aplicação de testes de diagnóstico aos alunos que não têm o português como língua materna, mas podem ser posicionados num nível de proficiência do português que permita adequar o ensino ao desenvolvimento do seu domínio na língua.

A recolha de informação para identificar os alunos que não têm o Português como Língua Materna, pode conseguir-se a partir dos dados de uma ficha sociolinguística individual que deve ser aplicada a todos os alunos. Esta ficha pode ser preenchida pelos pais dos alunos, ou pelos encarregados de educação, no momento da inscrição ou, pelo professor, numa reunião a ter lugar no início do ano escolar em que se promova o contacto entre professores e encarregados de educação, caso os pais também tenham dificuldade no português.

É com base nesta ficha, que o professor vai perceber se o aluno não tem o Português como Língua Materna e precisa de ser avaliado quanto aos conhecimentos que possui nesta língua.

8.2. Objectivos

Com estes testes pretende-se:

- Avaliar os conhecimentos de Português que possuem os alunos de PLNM a fim de os posicionar num dos seguintes três níveis de proficiência linguística: Inicial, Intermédio e Avançado;
- Obter informações que permitam desenvolver formas diferenciadas de actuação pedagógica e didáctica no ensino da língua portuguesa e no ensino em geral, de acordo com os resultados do diagnóstico.

8.3. Caracterização Geral do Teste

O teste está organizado em função dos anos de escolaridade e elaborado de acordo com os três grupos de anos de escolaridade:

- 1.º e 2.º anos do EB
- 3.º a 6.º ano do EB
- 7.º, 8.º e 9.º anos do EB e 10.º, 11.º e 12.º anos (Ensino Secundário).

Os alunos que iniciam o primeiro ano do Ensino Básico ainda não têm necessariamente contacto com a escrita. Por essa razão, o teste para alunos de primeiro e segundo ano é predominantemente oral. No entanto, foram incluídas algumas actividades que incidem sobre a escrita para serem aplicadas a crianças que ingressam no segundo ano.

O teste de diagnóstico inclui várias componentes: oralidade e escrita, compreensão e produção. O tempo total máximo para aplicação de um teste com todas as suas componentes é de uma hora. Nos primeiros ciclos o tempo para aplicação do teste pode ser dividido de modo a não cansar demasiado as crianças. Em cada componente do teste não devem ser propostas mais de 10 actividades.

É fundamental lembrar que o posicionamento dos alunos num dos três níveis de proficiência (Inicial, Intermédio ou Avançado), decorre dos resultados obtidos pela aplicação do teste no seu todo. O resultado de cada uma das actividades não deve ser conclusiva em relação ao conhecimento da língua portuguesa que os alunos possuem.

CAPÍTULO II

1. INTRODUÇÃO

Neste segundo capítulo vamos proceder à apresentação dos resultados do teste diagnóstico através do preenchimento das grelhas e da observação directa e indirecta da aluna. Num segundo ponto, tentaremos fazer uma análise e interpretação dos resultados obtidos. Só apresentaremos o teste diagnóstico para alunos do primeiro e segundo anos do Ensino Básico porque é a faixa etária em que a aluna em estudo se encontra. Este teste foi retirado do documento de trabalho - Testes de Diagnóstico em Português Língua não Materna do Ministério da Educação, elaborados por uma equipa de Português.

2. APRESENTAÇÃO DOS TESTES

O teste de diagnóstico para alunos do primeiro e do segundo ano do Ensino Básico é constituído por duas partes. A primeira parte do teste incide sobre a oralidade e, mais especificamente, sobre a produção, a compreensão e a interacção oral. A segunda parte do teste recai sobre a compreensão escrita.

A primeira parte do teste tem quatro actividades:

I – Nomeação lexical com recurso a imagens,

II – Descrição de diferenças observadas em imagens,

III – Reconto de uma narrativa

IV – Interacção oral com base em imagens.

Com estas actividades pretende-se avaliar a capacidade que a aluna tem para produzir determinados enunciados linguísticos. Evidentemente que esta produção implica que a aluna compreenda as perguntas e as instruções do professor.

A segunda parte do teste tem uma actividade única de leitura de palavras isoladas. Esta actividade deve ser aplicada apenas a alunos de PLNM que ingressam no segundo ano, como foi o caso da aluna em estudo.

A aluna foi deixada à vontade durante a realização do teste permitindo que seguisse o seu próprio ritmo. Todas as respostas da aluna foram tomadas em consideração, visto que o objectivo final do teste é posicioná-la no nível de proficiência que se lhe adequa.

ACTIVIDADES DA PRIMEIRA PARTE DO TESTE – ORALIDADE, PRODUÇÃO, COMPREENSÃO E A INTERACÇÃO ORAL

ACTIVIDADE I – Nomeação Lexical com Recurso a Imagens

1. OBJECTIVO PRINCIPAL

- Testar conhecimento lexical em Português

2. DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE

A actividade de nomeação lexical é constituída por um conjunto de estímulos visuais e uma grelha de avaliação. Os estímulos visuais apresentam-se sob a forma de 40 cartões correspondentes a itens fundamentais do quotidiano, pertencendo às seguintes áreas temáticas: materiais escolares, alimentação, vestuário, lazer, higiene, casa, meio envolvente (meios de transporte, mundo animal, mundo vegetal, o tempo, ...) e cores.

3. INSTRUÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA ACTIVIDADE

- 1) Recortar os cartões antes da realização da actividade. (Anexo II)
- 2) Colocar os cartões em cima uns dos outros com as imagens viradas para baixo.
- 3) Pedir ao aluno para tirar um cartão e dizer o nome do item lá representado.

4) Repetir para os restantes cartões, fazendo um montinho com os cartões que têm as imagens que o aluno conseguiu nomear espontaneamente e outro com os restantes cartões.

5) Juntar os cartões com as imagens que o aluno não conseguiu nomear e dispô-los lado a lado, com as imagens viradas para cima (máximo de 10 cartões de cada vez). Verificar se o aluno compreende (reconhece) o nome do item representado nas imagens. Começar com uma pergunta como: “Onde está o sapato?” e gradualmente simplificá-la, caso o aluno não a compreenda: “Sapato, onde está o sapato?” (destaque da informação-chave) ou simplesmente: “Sapato?” Outras formas de desencadear a compreensão podem ser: “Vês algum sapato aqui? Onde?”, “Aponta o sapato” ou “Mostra-me o sapato”.

6) Preencher a grelha de avaliação de acordo com as instruções. (Anexo III)

4. AVALIAÇÃO

Concluída a actividade, o professor deve fazer a contagem das imagens nomeadas pelo aluno. Para efeitos de avaliação são considerados os seguintes níveis de desempenho e respectivas classificações:

Nível de desempenho	Classificação
O aluno não realizou a tarefa	0 valores
1-9 imagens nomeadas	4 valores
10-29 imagens nomeadas	8 valores
30-35 imagens nomeadas	12 valores
36-40 imagens nomeadas	16 valores

ACTIVIDADE II – Descrição Oral de Diferenças Observadas em Imagens

1. OBJECTIVO

- Testar a capacidade de produzir, em Português, locuções prepositivas de lugar, adjectivos e respectivos graus, numerais cardinais, quantificadores, numerais ordinais e locuções que permitem exprimir ordem.

2. DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE

A actividade de comparação de imagens é constituída por um conjunto de estímulos visuais e uma grelha de avaliação. Os estímulos visuais apresentam-se sob a forma de três pares de imagens, sendo que cada par de imagens contém entre cinco e sete diferenças. Os itens representados nas imagens (pessoas, animais e objectos) podem diferir em termos de localização espacial, de atributos físicos, de estados anímicos, de quantidade e de ordem. A escolha do tipo de diferenças, acima mencionadas tem como objectivo avaliar o conhecimento de aspectos fundamentais da produção linguística, nomeadamente a utilização de locuções prepositivas de lugar, adjectivos e respectivos graus, numerais cardinais, quantificadores, numerais ordinais, bem como locuções que permitam exprimir ordens.

3. INSTRUÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA ACTIVIDADE

- 1) Recortar os cartões antes da realização da actividade.
- 2) Apresentar o primeiro par de imagens. (Anexo IV)
- 3) Pedir ao aluno para descrever as diferenças que existem entre as duas imagens. Começar com uma instrução genérica, como a que se segue: “Olha, tens aqui duas imagens, que têm sete diferenças.” Para assegurar que o aluno compreende o exercício, o professor deve verbalizar uma diferença: “Aqui há uma nuvem e aqui há um sol” (apontando).
- 4) Esperar que o aluno refira todas as diferenças. Caso não o faça de forma espontânea, caberá ao professor intervir e trabalhar as diferenças uma a uma com o aluno. Por exemplo: “Olha bem para aqui (apontando a janela à direita da porta numa imagem e na outra). São iguais? E aqui (apontando as flores), vês alguma diferença?”.
- 5) Caso o aluno não seja capaz de descrever as diferenças no primeiro par de imagens, ou caso o faça com muita dificuldade, deve passar-se à actividade IIa, criada especificamente para esta eventualidade.

6) As instruções para o segundo par de imagens são idênticas às instruções para o primeiro par de imagens. (Anexo IV)

7) O terceiro par de imagens apresenta apenas diferenças na ordem dos carros. A fim de testar a capacidade de verbalização das diferentes expressões de ordem (primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto/ último), o professor deve apontar para um carro de cada vez. Por exemplo: “Olha aqui para este carro vermelho. Em que lugar está?” (apontando o carro vermelho na primeira imagem). “E aqui, está no mesmo lugar? Em que lugar está?” (apontando o carro vermelho na segunda imagem). (Anexo IV)

8) Preencher a grelha de avaliação de acordo com as instruções. (Anexo V)

4. AVALIAÇÃO

Concluída a actividade, o professor deve fazer a contagem das diferenças que o aluno conseguiu descrever e, em relação a essas, as respostas gramaticalmente adequadas. Para cada diferença descrita, o professor deve contar 3,5 pontos e sempre que essa diferença seja descrita por meio de palavras, locuções e/ou frases gramaticalmente apropriadas deve acrescentar 2 pontos.

Para efeitos de avaliação são considerados os seguintes níveis de desempenho e respectivas classificações:

Nível de desempenho	Classificação
O aluno não realizou a tarefa	0 valores
1-15 pontos	6 valores
16-55 pontos	12 valores
56-85 pontos	18 valores
86-100 pontos	24 valores

ACTIVIDADE III – Reconto de uma Narrativa

1. OBJECTIVOS

- Testar a capacidade de recontar, em Português, uma narrativa apresentada oralmente.
- Testar a capacidade de construir frases em Português.

2. DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE

Esta actividade é constituída pela audição de uma narrativa oral, pelo seu reconto e por uma grelha de avaliação. A narrativa é a seguinte:

Era uma vez uma menina que estava a andar de bicicleta. De repente atrapalhou-se e bateu numa árvore. A menina começou a chorar, porque tinha sangue na perna. Felizmente, a mãe da menina apareceu e ajudou-a. Depois a mãe e a menina foram comer um gelado.

3. INSTRUÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA ACTIVIDADE

- 1) Explicar ao aluno que lhe vai ser contada uma pequena história.
- 2) Contar ou ler a história.
- 3) Pedir ao aluno para recontar a história.
- 4) Se o aluno não for capaz de recontar a história, ou se o fizer apenas parcialmente ou de forma pouco perceptível, deve passar-se à actividade IIIa. São factores indicativos: o aluno ficar em silêncio, o aluno não ter vocabulário para descrever os eventos, o aluno construir frases até três palavras, o aluno não usar artigos, preposições, pronomes pessoais, verbos conjugados e plurais.
- 5) Preencher a grelha de avaliação. (Anexo VI)

4. AVALIAÇÃO

Para efeitos de avaliação são considerados os seguintes níveis de desempenho e respectivas classificações:

Nível de desempenho	Classificação
O aluno não realizou a actividade	0 valores
O aluno não é capaz de recontar a história, ou fá-lo de forma muito insuficiente. São factores indicativos: o aluno ficar em silêncio, o aluno não ter vocabulário para descrever os eventos, o aluno construir frases até três palavras, o aluno não usar artigos, preposições, pronomes pessoais, verbos conjugados e plurais	7 valores
O aluno descreve a maior parte dos eventos, por meio de frases curtas (até cinco palavras) que apresentam diversos problemas de ordem lexical, morfológica e sintáctica. O aluno emprega artigos, preposições, conjugações verbais, mas apenas de forma esporádica e com desvios gramaticais vários.	14 valores
O aluno descreve todos ou quase todos os eventos, por meio de frases relativamente bem construídas. As frases apresentam ainda problemas de ordem lexical, morfológica e sintáctica.	21 valores
O aluno descreve todos ou quase todos os eventos, por meio de frases na sua maioria bem construídas e com extensão apropriada	28 valores

ACTIVIDADE IV – Interação Oral com Base em Imagens

1. OBJECTIVO

- Testar a capacidade de interacção oral, em Português, com base em imagens.

2. DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE

Esta actividade é constituída por um conjunto de estímulos visuais e uma grelha de avaliação. Os estímulos visuais apresentam-se sob a forma de três fotografias que representam situações em sala de aula e outras três fotografias que retratam situações em casa e na rua. As fotografias foram escolhidas pela sua pertinência relativamente à vivência quotidiana dos alunos e por terem um conteúdo informativo dos seus interesses. As fotografias permitem leituras diferentes, estando paralelamente associadas a diferentes graus de complexidade linguística.

Desta forma, as imagens: tornam possível a nomeação e/ou a descrição de espaços físicos (ex. sala de aula, recreio), pessoas e objectos (ex. livro, folhas, professora), acções (ex. escrever, ler, brincar), expressões faciais e linguagem corporal (ex. olhar com atenção, rir, chorar). Tornam igualmente possível a nomeação de situações de interacção (ex. trabalhar em grupo, brigar) e possibilitam a extrapolação para situações semelhantes que tenham ocorrido na vida do aluno (ex. actividades desenvolvidas na escola, brincadeiras com amigos).

3. INSTRUÇÕES PARA A REALIZAÇÃO DA ACTIVIDADE

- 1) Recortar as fotografias antes da realização da actividade.
- 2) Seleccionar (apenas) uma fotografia de uma situação em sala de aula.
- 3) Orientar uma conversa com o aluno, a partir do conteúdo da fotografia tentando abranger os vários aspectos nela contidos. Apresenta-se a seguir, a título exemplificativo, um possível guião para a conversa sobre a primeira imagem.
- 4) Preencher a grelha de avaliação. (Anexo VII)
- 5) Seleccionar (apenas) uma fotografia de uma situação em casa ou na rua.
- 6) Orientar uma conversa com o aluno, a partir do conteúdo da fotografia tentando abranger os vários aspectos nela contidos.

Exemplo de um guião para a conversa sobre a primeira fotografia na sala de aula:

Quem está aqui? (apontar a professora)

Quem está à volta da professora? (apontar os alunos)

Os meninos estão no recreio ou na sala de aula?



Identificação dos intervenientes e do espaço:

Descrição de acções e de situações de interacção:

O que é que a professora está a fazer?

O que é que os meninos estão a fazer? (referir cada um dos alunos)

Os alunos estão a trabalhar sozinhos ou em grupo?

E tu, como gostas mais de trabalhar? Porquê?

Extrapolação:

Gostas desta sala? (apontar a sala na fotografia) Porquê?

Esta sala é parecida com a nossa? Porquê?

O que é que tu gostas mais de fazer na escola? E menos?

4.AVALIAÇÃO

Para efeitos de avaliação são considerados os seguintes níveis de desempenho e respectivas classificações

Da Escrita à Leitura numa Perspectiva Multicultural

Nível de desempenho	Classificação
O aluno não realizou a actividade.	0 valores
O aluno identifica pessoas e objectos por meio de palavras isoladas. Sente muita dificuldade em compreender e produzir enunciados mais extensos. O aluno hesita muito nas respostas, o que obriga o professor a repetir e reformular as perguntas com frequência. O professor pode ter dificuldade em perceber o que o aluno pretende dizer (ex. informação muito incompleta, pronúncia muito marcada).	8 valores
O aluno identifica pessoas e objectos, e descreve acções, por meio de frases curtas (cerca de 5 palavras). O aluno tem uma capacidade de produção bastante limitada em Português (pausas, hesitações, dificuldade na construção de frases, ausência de morfologia nominal e verbal). O aluno necessita do apoio regular do professor.	16 valores
O aluno identifica pessoas e objectos, descreve acções e é capaz de falar sobre a sua vida pessoal, embora com dificuldades tanto na compreensão como na produção.	24 valores
O aluno interage verbalmente com o professor com naturalidade.	32 valores

ACTIVIDADES DA SEGUNDA PARTE DO TESTE - COMPREENSÃO ESCRITA

Esta parte do teste destina-se apenas aos alunos do segundo ano do Ensino Básico e tem uma única actividade.

ACTIVIDADE I – Leitura de Palavras Isoladas

1. OBJECTIVO

- Testar a capacidade de descodificação de palavras escritas em Português.

2. DESCRIÇÃO DA ACTIVIDADE

A actividade de leitura de palavras isoladas é constituída por duas folhas com imagens, dois grupos de cartões com palavras isoladas e uma grelha de avaliação. É pedido ao aluno que leia as palavras que estão nos cartões e que coloque os cartões em cima das imagens correspondentes. O primeiro passo implica a descodificação da mensagem escrita; o segundo a compreensão dessa mesma mensagem.

Foram seleccionadas 18 palavras, as quais foram previamente apresentadas ao aluno na actividade I da primeira parte do teste (nomeação oral de imagens). Pretende-se, desta forma, reduzir a possibilidade de o aluno ser confrontado com palavras cujo significado desconhece. Na selecção das palavras foram considerados os seguintes factores de complexidade: (i) número de sílabas, (ii) estrutura silábica (existência de sequências de consoantes ou de vogais), (iii) regularidade ou irregularidade, decorrente de as consoantes da palavra serem representadas por um único grafema em Português ou por mais do que um e (iv) acentuação.

As palavras encontram-se divididas em dois grupos de 9 palavras:

Primeiro grupo	<i>Sol, bola, gato, bananas, sapato, garfo, livro, cadeira, tesoura</i>
Segundo grupo	<i>Saia, cão mão, casa, calças, carro, árvore, pássaro, bicicleta</i>

3. INSTRUÇÕES PARA REALIZAÇÃO DA ACTIVIDADE

- 1) Recortar os cartões com as palavras. (Anexo VIII)
- 2) Apresentar ao aluno a primeira folha com imagens. (Anexo VIII)
- 3) Entregar ao aluno o primeiro cartão e pedir que leia a palavra aí escrita (se o professor tiver dúvidas quanto à resposta, pode pedir que o aluno a repita). Pedir ao aluno que coloque o cartão em cima da imagem correspondente.
- 4) Repetir o procedimento com as restantes palavras do primeiro grupo.
- 5) Se o aluno tiver lido correctamente pelo menos quatro palavras do primeiro grupo, apresentar a segunda folha de imagens e repetir o procedimento acima descrito.
- 6) Preencher a grelha de avaliação de acordo com as instruções. (Anexo VIX)

4. AVALIAÇÃO

Concluída a actividade, o professor deve fazer a contagem das palavras correctamente lidas pelo aluno. Para efeitos de avaliação são considerados os seguintes níveis de desempenho:

Inicial (A1): 0-4 palavras bem lidas;

Inicial (A2): 5-9 palavras bem lidas;

Intermédio (B1): 10-14 palavras bem lidas;

Avançado (B2, C1): 15-18 palavras bem lidas.

3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após uma análise detalhada do documento de avaliação diagnóstica atrás mencionado, os testes foram aplicados à aluna Xu (Apêndice). A aluna foi deixada à vontade durante a realização dos mesmos, permitindo que seguisse com o seu próprio ritmo. Todas as respostas da aluna foram tomadas em consideração, visto que o objectivo final do teste é posicioná-la no nível de proficiência que se lhe adequa.

Tendo em conta os objectivos delineados para a aplicação do teste diagnóstico a serem aplicados à Xu, apresentamos a seguinte avaliação:

AVALIAÇÃO GLOBAL - PARTE I

Determinação do nível de proficiência a partir da avaliação das actividades

- **Grelha de Avaliação Global**

	Classificação
Actividade I	8 valores
Actividade II	12 valores
Actividade III	7 valores
Actividade IV	8 valores
Total	35 valores

- **Determinação do nível de proficiência oral do aluno**

Da Escrita à Leitura numa Perspectiva Multicultural

A tabela apresenta ainda os níveis do Quadro Europeu equivalentes.

Valor da classificação global	Nível de proficiência	Nível do Quadro Europeu
0-35 valores	Iniciação	A1
36-59 valores	Iniciação	A2
60-84 valores	Intermédio	B1
85-100 valores	Avançado	B2, C1

Considerando a classificação global obtida na Parte I do teste, determinamos o nível de proficiência do aluno a partir da tabela anterior:

- Nível de proficiência oral do aluno em Português: Iniciação
- Nível do Quadro Europeu equivalente: A1

AVALIAÇÃO GLOBAL - PARTE II

Para efeitos de avaliação são considerados os seguintes níveis de desempenho:

Inicial (A1): 0-4 palavras bem lidas;

Inicial (A2): 5-9 palavras bem lidas;

Intermédio (B1): 10-14 palavras bem lidas;

Avançado (B2, C1): 15-18 palavras bem lidas.

Considerando a classificação global obtida na Parte II do teste (Compreensão Escrita – Leitura de palavras isoladas), determinamos o nível de proficiência da aluna:

- Avaliação – Intermédio B1- leu bem 14 palavras

4. PROPOSTAS DE ESTRATÉGIAS

Após a análise feita dos testes de avaliação diagnóstica, a aluna foi posicionada no grau de proficiência adequado:

- Nível de proficiência oral do aluno em Português: **Iniciação**
- Nível do Quadro Europeu equivalente: **A1**
- Nível de proficiência na compreensão escrita – leitura de palavras isoladas: **Intermédio B1**- leu bem 14 palavras

Seguidamente passámos à fase de adequação de um Plano de Intervenção Curricular iniciado no ano lectivo anterior, que irá ser avaliado no 3º período (Anexo X).

Foi igualmente elaborado um Plano de Acompanhamento para a aluna, onde estão diagnosticadas as suas principais dificuldades, assim como as medidas a aplicar durante o ano lectivo em curso (Anexo X). Vamos agora enumerar algumas estratégias implementadas após a avaliação diagnóstica da aluna e que estão contempladas no Plano de Acompanhamento atrás mencionado:

- Diversificação/adequação de estratégias de ensino;
- Actividades de treino de consciência fonológica;
- Actividades de desenvolvimento da comunicação;
- Incentivo à leitura;
- Actividades de dinâmica de grupo;
- Verificação e controlo dos registos (caderno diário, caderneta ...);
- Actividades de dinâmica de grupo;
- Valorização sistemática dos progressos do aluno;
- Estimular positivamente as suas intervenções;
- Etc...

CONSIDERAÇÕES FINAIS /RECOMENDAÇÕES

As escolas devem proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português. (DECRETO-LEI 6/2001, Artigo 8º)

Numa sociedade onde todos os dias as crianças convivem com outras crianças provenientes de outros países, com culturas e idiomas diferentes, torna-se essencial que o sistema de ensino desenvolva um conjunto de estratégias no sentido de promover a socialização e integração das crianças, valorizando as diferenças culturais daqueles que chegam à escola.

Como cada vez mais se tem constatado, a presença de alunos que não têm o português como língua materna. Esta realidade afigura-se aos profissionais como uma preocupação, mas também como um desafio. Colocam-se questões de como lidar com estes alunos, daí a urgência e necessidade de legislar sobre o tema, como se pode ler no Decreto-Lei 6/2001, artigo 8º.

O estudo realizado possibilitou uma abordagem aprofundada sobre um tema do qual ainda pouco conhecimento existe. Permitiu também concluir que é fundamental realizar um teste diagnóstico com o objectivo de avaliar os conhecimentos de português da criança de PLNM, para consequentemente melhorar o seu nível de desempenho escolar e social.

Tendo em conta os ensinamentos teóricos explorados anteriormente e após a aplicação do teste diagnóstico, onde foi possível verificar os conhecimentos de língua portuguesa da aluna, elaborou-se um Plano de Integração Curricular e um Plano de Acompanhamento, adequado às necessidades da mesma.

As estratégias constantes destes planos irão certamente contribuir para melhorar o nível de desempenho escolar e social da aluna, como aliás se pretendia ao delinear os objectivos deste trabalho.

Este estudo pretende ser uma prova de utilidade à posteriori. Um instrumento de trabalho que poderá ser consultado por todos os que lidarem diariamente com crianças de PLNM.

Ao efectuar esta tese encontramos alguns constrangimentos como:

- A existência de pouca bibliografia relacionada com o tema;
- A dificuldade de comunicação com o encarregado de educação;
- Por vezes a dificuldade de comunicação com a aluna;

No entanto, foi muito gratificante realizar esta investigação, pois aportou-nos um maior conhecimento sobre o tema, ainda pouco explorado, permitindo-nos enquanto professores, lançar mãos a recursos, estratégias e actividades que permitam desenvolver competências da escrita à leitura, numa perspectiva multicultural, como é o tema desta pesquisa.

A realização deste trabalho sugere, para futuras investigações, estudos no sentido de como desenvolver competências da leitura e escrita em crianças de PLNM. Dentro desta perspectiva iremos apresentar algumas actividades que têm como objectivo ajudar na reflexão e simultaneamente dar pistas para outras actividades:

Trabalhar a oralidade:

- Letras móveis e jogos de palavras;
- Jogos dramáticos;
- Actividades que incidam sobre a análise da sílaba, rima e fonema;
- O documento vídeo (utilização de filmes);
- O clube da leitura.
- Trabalhar a escrita:
 - Actividades que incidam sobre a análise de unidades ortográficas (letras, ditongos, dígrafos);
 - Histórias incompletas;
 - Planeamento de redacção de texto;
 - Introdução de diferentes géneros literários;
 - A elaboração de um livro.

BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA

ACADEMIA DAS CIÊNCIAS DE LISBOA E DA FUNDAÇÃO CALOUSTE GULBENKIAN (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa. I Volume A – F*. Lisboa. Verbo.

BAQUERO, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires. Aique.

BAQUERO, R. (1998). Tensões y paradojas en el uso de la teoría sócio-histórica en educación en Carretero, M., Castorina, J.A., Baquero, R. (eds) *Debates construtivistas*. Buenos Aires. Aique.

DUARTE, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. 1ª edição. PNEP. Ministério da Educação. Lisboa.

DUBROVSKY, S. (2000). *Vigotsky. Su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

EQUIPA DE PORTUGUÊS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (s/d). *Testes de Diagnóstico em Português Língua não Materna* – Documento de trabalho. Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

FREITAS, M.J. et all (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. 1ª edição. PNEP. Ministério da Educação. Lisboa.

GOULÃO, F. (2006). Entrar na linguagem escrita brincando - português língua materna e não materna. In *Língua Materna e Literatura Infantil _ Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*, Fernando Azevedo (Coord). Lisboa - Porto. Lidel – edições técnicas, lda.

GROSSO, M. J. (2008). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira – Das Teorias às Práticas*. Lisboa . Lidel.

KRASHEN, S. D. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York. Longman Group Ltd.

LEITE, I. et all (2006). Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. In *Língua Materna e Literatura Infantil _ Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*, Fernando Azevedo (Coord). Lisboa - Porto. Lidel – edições técnicas, lda.

LEIRIA, I. (2007). *Léxico: Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua não-materna*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e FCT (dissertação de doutoramento de 2001).

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). *Português Língua não Materna no Currículo Nacional – Documento Orientador*. Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

NEWMAN, D., GRIFFIN, P., COLE, M. (1991). *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid. Morata.

OSÓRIO, P., MEYER, R.M. (2008). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira – Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa e Porto. Lidel

PASCOAL, J., OLIVEIRA, T. (s/d). *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Orientações Nacionais – Diagnóstico de Competências em Língua Portuguesa da População Escolar que frequenta as escolas Portuguesas*. CAPLE – Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

PEREIRA, C. (2004). *Desenvolvimento Psicológico e Mudança Conceptual nos Processos Formativos – Uma Investigação – Acção no âmbito da formação inicial de educadores/professores*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: FPCEUC.

PERES, A.N. (2000). *Educação Intercultural Utopia ou Realidade?*. 2ª edição. Profedições. Porto.

SIM-SIM, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. 1ª edição. PNEP. Ministério da Educação. Lisboa.

VIGOTSKY, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México. Editorial Crítica. Grupo editorial Grijalbo.

VIGOTSKY, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. Ediciones Fausto.

WEBGRAFIA

Modelo de Krashen - Lucidalva Martins Molina – AUTORA

<http://www.doneforyou.com.br/padrao.aspx?texto.aspx?idContent=240&idContentSection=1836>, consultado a 20/10/2008.

<http://www.fonoesaude.org/consfonologica.htm>, consultado a 23/10/2008.

Colaboração da Fonoaudióloga Lilian Cristine Ribeiro Nascimento, CRFa. 4636, Mestre e Doutoranda em Educação pela Unicamp.

<http://www.esepf.pt/SeE/SeE10/aaquisicao.pdf>, consultado a 21/10/2008.

A aquisição de uma Língua Segunda: muitas questões e algumas respostas.

http://www.dgidc.min-edu.pt/plnmaterna/lnm_doc.asp, consultado a 21/10/2008.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Aquisi%C3%A7%C3%A3o_de_segunda_l%C3%ADngua, consultado a 20/10/2008.

Aquisição de uma Segunda Língua.

http://www.univab.pt/disciplinas/dlcp/pagina_dlcp/Disciplinas/52013/index.html, consultado a 25/10/2008.

Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem

www.dgidec.min-edu.pt, consultado a 25/10/2008.

Leiria, I. et al. *Português Língua Não-Materna no Currículo Nacional – Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*

www.iltec.pt, consultado a 21/10/2008.

Mateus, M. H. M. et al. (2005–2008). *Projecto Diversidade Linguística em Escola Portuguesa*, Fundação Calouste Gulbenkian 2008, CD1 (Primeiros resultados) 2005, CD2 (Análises e materiais) 2006.