



REPÚBLICA DE ANGOLA  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Manual de

# Língua Portuguesa

Para Professores do Ensino Primário



02

Constituição dos Conselhos Escolares e desenvolvimento de Relatórios Escolares

03

Estabelecimento de Projectos Educativos Escolares e Subsídios às Escolas

04

Apoio ao Programa de Formação de Professores em Serviço

01

Consolidação das Zonas de Influência Pedagógica-ZIP

05

Desenvolver um sistema de avaliação de estudantes





REPÚBLICA DE ANGOLA  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Manual de  
**LÍNGUA  
PORTUGUESA**

*para* **Professores  
do Ensino Primário**



**PROJECTO APRENDIZAGEM PARA TODOS**

**Título:**

Manual de Língua Portuguesa para Professores do Ensino Primário

**Autoras:**

Equipa de professores da Escola Superior de Educação  
do Instituto Politécnico de Setúbal:

Ana Costa

Fernanda Botelho

Luísa Solla

Lúcia Vidal Soares

**Capa e design gráfico:**

Mário Baía

**Impressão e acabamento:**

Produzido em Angola

**Local:**

Luanda

**Edição:**

2.<sup>a</sup> Edição

**Tiragem:**

50000 exemplares

PROJECTO APRENDIZAGEM PARA TODOS

Fundação Calouste Gulbenkian

Banco Mundial

República de Angola

© 2019 Ministério da Educação - República de Angola

## PREFÁCIO

Todas as crianças precisam de mais e melhor educação, de mais e melhores conhecimentos e competências básicas para que possam continuar a aprender na escola e na vida.

A escola primária tem a grande tarefa – e a enorme responsabilidade – de proporcionar a todos os que a frequentam, condições para que o desafio da aprendizagem ao longo da vida possa vir a ter êxito e isso passa por ser capaz de proporcionar bons alicerces ao edifício do saber e do conhecimento que progressivamente cada um constrói ao longo da vida.

Há hoje um largo consenso em torno, quer do valor estratégico das primeiras aprendizagens escolares, quer da importância dessas aprendizagens nos domínios da língua e da matemática. Por isso, a escola primária deve garantir a aquisição e o desenvolvimento de competências básicas no domínio da Língua Portuguesa, principal veículo de comunicação oral e escrita na sociedade angolana e instrumento fundamental para a aquisição e apropriação de novos saberes, assegurando-se que todos os que a frequentam aprendem a ler e a escrever e aí podem desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita.

Assim, a escola primária deve garantir a aquisição de competências em Matemática que permitam raciocinar, resolver problemas e encontrar respostas adequadas a situações do dia-a-dia, o que requer compreender e usar os números e as operações aritméticas, os conceitos elementares de geometria e medida e os conhecimentos e modelos associados à estatística.

Este enorme desafio a que a escola primária tem de dar resposta, ano após ano, geração após geração, tem nos professores do ensino primário os grandes artífices dessa tarefa que exige competência científica e pedagógica, dedicação e empenhamento contínuo, responsabilidade profissional e social e, ainda, disponibilidade para continuar a aprender, isto é, para participar em processos de formação contínua que as diferentes instituições educativas e as entidades responsáveis pela educação lhes proporcionam.

O Projecto Aprendizagem para Todos (PAT) é, nesse âmbito, uma nova oportunidade à disposição dos professores do ensino primário, com as suas várias frentes de trabalho, sendo:

- uma formação presencial em Língua Portuguesa e em Matemática, que agora se inicia e a que se seguirá uma formação em Educação Especial e em Avaliação das Aprendizagens e mais tarde em Diferenciação Pedagógica;
- uma auto-formação apoiada, nas escolas e nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIP), com recurso a materiais de formação apropriados e ao apoio de formadores locais, num processo de formação contínua a realizar ao longo dos próximos três anos lectivos;

- um conjunto de materiais de formação (módulos), para actualização científica e pedagógica dos professores, e um conjunto de fichas (kit pedagógico) para utilização em sala de aula com os seus alunos;
- iv) diversos recursos materiais, didácticos e tecnológicos, que são disponibilizados às ZIP para que os professores os utilizem e possam fazer mais e melhor trabalho pedagógico e garantir mais e melhores aprendizagens.

Estes módulos de Língua Portuguesa e de Matemática para professores do ensino primário, e as fichas dos kits pedagógicos que lhe estão associadas, são os primeiros de um conjunto de seis módulos e de mais de 200 fichas que ao longo dos próximos três anos serão disponibilizadas aos professores em formação no âmbito do PAT.

Como dizia o poeta “caminhando se faz caminho ...” Mãos à obra; o futuro espera por vós!

O Ministro da Educação

Pinda Simão

## CAPÍTULOS

1. DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL NA ESCOLA .....	3
2. ORALIDADE: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO .....	25
3. LEITURA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO .....	57
4. ESCRITA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO .....	83
5. GRAMÁTICA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO .....	111
6. HISTÓRIAS: ENSINO, APRENDIZAGEM E FRUIÇÃO .....	143



## INTRODUÇÃO

O Manual de Língua Portuguesa contém um conjunto variado de materiais de formação, tendo como finalidade principal contribuir para a actualização científica e pedagógica dos professores do Ensino Primário de Angola, no âmbito do Projecto Aprendizagem para Todos (PAT).

Cada capítulo corresponde a uma temática, divulgando e aplicando conhecimentos que poderão ser úteis aos professores em formação e que se encontram identificados em cada um dos capítulos cujos títulos a seguir se apresentam:

- DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL na escola
- ORALIDADE - ensino, aprendizagem e avaliação
- LEITURA- ensino, aprendizagem e avaliação
- ESCRITA- ensino, aprendizagem e avaliação
- GRAMÁTICA – ensino, aprendizagem e avaliação
- HISTÓRIAS- ensino, aprendizagem e fruição

Dentro de cada capítulo /temática os professores encontrarão: i) textos com informação teórica; ii) sugestões de actividades de formação e de auto-avaliação; (iii) bibliografia de referência que inspirou o trabalho das autoras, bem como outras referências de apoio ao trabalho docente.

Consideramos ainda que a interacção entre as autoras e os professores, que poderá ter lugar com recurso à plataforma Moodle, constituirá um bom recurso de formação para todos os professores envolvidos no Projecto e permitirá aprofundar e expandir os conteúdos que constam deste Manual de Língua Portuguesa.

O manual é o resultado de um trabalho empenhado - de pesquisa e de criação - que contou com a colaboração de diferentes autoras que procuraram abordar de forma clara e sucinta os conteúdos principais inerentes a cada temática.

As autoras





# 1

## DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL NA ESCOLA

LÚCIA VIDAL SOARES

Apresentação .....	5
Introdução .....	7
Situação sociolinguística de Angola .....	7
A Educação Plurilingue e Intercultural: princípios e práticas.....	13
A(s) língua (s) em presença na aula.....	16
Bibliografia de referência .....	22





Phutu ilonga, kimbundu kilongolola  
“O português ensina, o kimbundu esclarece”

## APRESENTAÇÃO

### Justificação e motivos

Na Introdução deste capítulo apresentam-se alguns aspectos que justificam a inclusão desta problemática na formação dos professores do Ensino Primário.

### Temas e Conteúdos\*

Os conteúdos são apresentados em três temas:

Tema 1- Situação sociolinguística de Angola.

Tema 2- A Educação Plurilingue e Intercultural: princípios e práticas.

Tema 3- A (s) língua(s) em presença em sala de aula.

Síntese

Bibliografia de referência

\* Neste capítulo utilizaram-se e adaptaram-se pequenos excertos retirados do capítulo sobre Oralidade, do Módulo Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Volume I, do PREPA.



## INTRODUÇÃO

Neste capítulo abordaremos a existência de diferentes línguas, com diferentes estatutos, em território angolano. Esta diversidade linguística sugere que, na Escola, se caminhe no sentido de uma Educação plurilingue e intercultural. Para tal é necessário que se identifique(m) a(s) língua(s) em presença na sala de aula, pois o papel da(s) língua(s) materna(s) na aprendizagem da língua portuguesa é da maior importância. Por fim, faremos uma breve síntese e apresentaremos alguns percursos didáticos.

## SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DE ANGOLA

Angola é um país **multilingue**, onde além das **línguas vernáculas** (línguas africanas locais) e suas variedades, a maior parte delas de origem Bantu, mas algumas não Bantu, pertencentes à família das línguas «khoisan» e disseminadas na região sul do país, surge o português como **língua oficial**. Circulam ainda outras línguas estrangeiras, tais como o lingala, o francês, o espanhol ou o inglês.

Língua oficial, língua reconhecida pelo Estado e que o representa nas relações internacionais. Frequentemente utilizada na Educação, na Justiça, na Administração, na Imprensa, etc

Língua estrangeira é uma língua não materna normalmente aprendida e utilizada em sala de aula.

Sabemos, contudo, que a situação linguística neste país é complexa. Relativamente às línguas angolanas de origem Bantu, as mais utilizadas entre a população são: o kikongo (1.144.000 falantes); o umbundu (4.000.000) e o kimbundu (3.000.000), mas também o cokwe, o mbunda e o kwanyama.

O umbundu é a língua veicular com maior número de falantes, concentrando-se no centro-sul de Angola. Segue-se-lhe o kimbundu, que se espalha pelo eixo Luanda-Malanje e Kuanza-Sul, e que, pelo facto de ser a língua tradicional da capital e do antigo reino dos N'gola, goza de um certo prestígio. Além disso, legou muitas palavras à língua portuguesa, da qual também as importou.

O kikongo surge nas províncias do norte do país, Uíge e Zaire, sendo a língua do antigo Reino do Congo. O cokwe ocupa o Leste, desde a Lunda Norte até ao Moxiko, língua que se tem expandido a outras zonas, além de ser uma língua transfronteiriça, tal como o kikongo. O kwanyama e o nyaneke assim como o mbunda são outras línguas bantu utilizadas em Angola.

Se observarmos o mapa da figura 1 (ver figura 1) podemos verificar que a distribuição das principais línguas pelo país é a seguinte:



Figura 1. Mapa das principais línguas de Angola. Fonte: Leclerc, J. (2009)

Na tabela que agora apresentamos (ver tabela 1) procurámos distribuir as principais línguas de Angola pelos diferentes povos que constituem a Nação.

Tabela 1. Distribuição das línguas por grupos étnicos.

Nº	Povo	Línguas	Províncias
01	Bakongo	Kikongo*	Zaire e Uige
		Fyote**	Cabinda
02	Ambundu	Kimbundu*	Luanda, Bengo, Kwanza Norte, Kwanza Sul e Malanje
03	Ovimbundu	Umbundu*	Bié, Benguela, Huambo e Kwanza Sul
04	Ovangangela	Ngangela**	Kwando Kubango
05	Ovambo	Oshiwambo (Oshikwanyama)*	Kunene
06	Ovanyaneka	Olunyaneka**	Huila
07	Tucokwe	Cokwe*	Lunda-Norte, Lunda-Sul, Moxico

\* Resolução 3/87 de 23 de Maio

\*\* - Línguas e povos sobre os quais existem estudos conjuntos MINCULT e MED.

Fonte: Chamuhongo (2016) com base na Resolução 3/87 e em estudos conjuntos do MINCULT e MED.

\*Mapa elaborado pelo Instituto de Geodesia e Cartografia de Angola em 2002.

No que respeita ao português, este pode ser **língua materna** de alguns cidadãos angolanos, sobretudo, em Luanda e em algumas capitais de província, para onde afluíram populações de diferentes proveniências, no decorrer da Guerra Civil que abalou o país. O número de falantes de português, como língua materna, rondará actualmente os 40% da população. Para os restantes 60% dos falantes angolanos, ele será uma língua não materna, ainda que 85% da população a utilize para interagir, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística de Angola.

A Constituição (2010) atribui, apenas ao português, o estatuto de língua oficial. No entanto, em vários documentos oficiais, emanados do Ministério da Educação e disponíveis na página do INIDE na Internet, como é o caso dos Programas de Língua Portuguesa, afirma-se, na Introdução Geral a esta Disciplina, à excepção do da 6ª classe, que:

A Língua Portuguesa é em Angola a Língua Oficial, de escolaridade e de comunicação nacional e internacional. É a **língua veicular**, através da qual se emitem e recebem mensagens e a base para a aquisição de conhecimentos técnico-científicos e de valores éticos, cívicos e culturais. Ela desempenha também a função de veículo para a transmissão e aquisição de conhecimentos implícitos e explícitos, instrumento de integração, meio de apoio e articulação de todas as disciplinas.

Também no documento intitulado *Caracterização Global do Contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo (2003)* se reafirmava este estatuto de **língua de escolarização** “o ensino formal é feito em língua portuguesa”, embora com a ressalva de que “existem a nível governamental discussões sobre a possibilidade da inclusão de línguas nacionais no currículo” (p.2).

Efectivamente, essa situação não é descartada, mas sim implementada, quando no número 3 do artigo 16º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (2016) se refere que “sem prejuízo do previsto no nº 1 do presente artigo (“o Ensino **deve ser ministrado em português**”) e **como complemento e instrumento de aprendizagem, podem ser utilizadas línguas de Angola nos diferentes subsistemas de ensino**, nos termos a regulamentar em diploma próprio” (destaque nosso). Ainda assim, a Constituição angolana (2010), no artigo 19º, refere: “A língua oficial é o português. O Estado valoriza e promove o estatuto, o ensino e a utilização

Língua Materna, num contexto plurilingue como o angolano, é a língua ou as línguas do habitat em que a criança vive e que utiliza nas suas interacções quotidianas, aquelas que “formam” a criança nos primeiros quatro anos de vida.

Estatuto é a atribuição feita pelo poder político à(s) língua(s). Estes pode ser: língua oficial, língua nacional, língua de escolarização, língua de trabalho, etc.

**Língua veicular** é uma língua que se utiliza na comunicação entre povos que falam diferentes línguas.

Língua de escolarização, língua em que o ensino das diversas disciplinas é feito, sendo ela própria objecto de estudo (uma disciplina a estudar, neste caso, a Língua Portuguesa).

das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional”. O português, enquanto língua oficial e de escolarização, é língua da administração, da comunicação social e de ensino. Já as línguas de Angola, que acabam por ser reconhecidas com o estatuto de **línguas nacionais**\*, são as línguas com as quais muitos angolanos se identificam e são elas que transmitem a cultura dos povos que as vão falando de geração em geração.

### PROPOSTA DE ACTIVIDADES:

1. Coloque na silhueta, que lhe vai ser distribuída (anexo 1), as línguas que fala/lê/escreve, se for o caso. A cada língua corresponde uma cor. Escreva a legenda do que desenhou e explique as escolhas que fez. Veja o exemplo:



Angelika T., 45

Amarelo ou dourado é Otijherero, a minha preciosa língua, a língua do meu coração. O vermelho é Afrikaans, a minha segunda melhor língua, aquela que me foi imposta. Inglês é verde, é a minha terceira melhor língua, a língua que me abriu muitas portas – é a minha entrada para mundos melhores. Amarelo e verde são para o meu estômago, são o conhecimento e a comunicação. A cor púrpura é Oshivambo e para outras línguas africanas, azul é para o alemão. Estas três cores têm a ver com línguas que eu uso para comunicar de vez em quando.

Fonte: Mossakowski, J. e Busch, B. (2010). “On language biographical methods in research and education” (pp. 158-173).

2. Em grupo:
  - a. Depois de conversarem entre si, os elementos do grupo devem registar na tabela (ver tabela 2), as informações pedidas:
    - a(s) língua(s) materna(s), outras línguas angolanas e línguas estrangeiras que cada elemento do grupo conhece/domina.

**Tabela 2.** Línguas faladas pelos elementos do grupo de trabalho

Nome do elemento do grupo	Língua(s) materna(s)	Línguas vernáculas de Angola	Línguas estrangeiras

\* As línguas nacionais são “as línguas usadas histórica e secularmente pelos povos que habitam o território nacional, independentemente do número de falantes, enquanto veículo de transmissão das suas mensagens e integrarem as comunidades linguísticas angolanas, cabendo ao estado promover o seu desenvolvimento e difusão (Lei sobre o Estatuto das Línguas Nacionais, 2004: pp. 6-8)”; citado por Chicumba (2013:242).

# 1

## DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL NA ESCOLA

b. Relativamente à língua oficial, cada elemento deve classificar se o seu conhecimento é:

- i Reduzido
- ii Satisfatório
- iii Bom
- iv Muito bom

c. Identificar e localizar no mapa a(s) língua(s) angolana(s) que se utiliza(m) na(s) província(s) onde lecciona(m) e, eventualmente, as língua(s) transfronteiriças, se for esse o caso.



Figura 2. Mapa de Angola. Fonte: Angola Atlas Geográfico (2008) - Ensino Secundário. Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.)

d. Utilizando as diferentes etiquetas que apresentamos, caracterize “língua vernácula” e “língua portuguesa”.

Progresso/ desenvolvimento	Língua oficial	Língua nacional	Comunicação regional/étnica	Comunicação nacional/ internacional
Tradição Oral	Prática de escrita	Educação Informal	Educação Formal	Tradição

Língua Vernácula	Língua Portuguesa

PROJECTO APRENDIZAGEM PARA TODOS

3. Leia o texto que a seguir lhe apresentamos:

### Dignificar as línguas angolanas

JOSÉ PEDRO\*

“Estão as línguas nacionais em perigo? A minha resposta é não. Esta questão só se coloca nos países plurilingues. (...) Angola é caracterizada pela coexistência entre a língua portuguesa e as línguas nacionais, línguas maternas da maioria das nossas populações. Numa situação como esta, não pode haver supremacia e muito menos hegemonia de umas línguas sobre outras. E quando respondemos que, em Angola, as línguas nacionais não estão em perigo apresentamos as seguintes razões:

1. A Constituição da República de Angola garante, dentre outros deveres fundamentais do Estado, «proteger, valorizar e dignificar as línguas angolanas de origem africana, como património cultural, e promover o seu desenvolvimento, como línguas de identidade nacional e de comunicação»;
2. «O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e a generalização\*\* (difusão) da utilização e do ensino de línguas nacionais;», através do N° 2 do Artigo 9° da Lei de Bases do Sistema de Educação - Lei 13/01, de 31 de Dezembro de 2001\*\*\* ;
3. A criação do Instituto de Línguas Nacionais para se ocupar única e exclusivamente da investigação científica sobre as línguas nacionais de Angola e do estudo das suas tradições orais;
4. A aprovação, a título experimental, dos alfabetos das línguas nacionais Kikongo, Kimbundu, Cokwe, Umbundu, Mbunda e Oxikwanyama, e as suas respectivas regras de transcrição\* (escrita), através da Resolução n° 3/87, de 23 de Maio de 1987 do Conselho de Ministros da República de Angola;
5. A discussão, ao nível da Assembleia Nacional, para a aprovação de um Ante-Projecto de Lei do Estatuto das Línguas Nacionais.

Embora as nossas línguas nacionais não estejam em perigo, há a necessidade de uma melhor protecção jurídica e uma política linguística que se ajuste à realidade plurilingue do nosso país, onde o processo democrático é mais abrangente\* (vasto/englobante) e participativo.”

in *Eco de Angola* de 30 de Março a 12 de Abril de 2015 (excerto)

\* José Pedro é Director Geral do Instituto de Línguas Nacionais e docente da cadeira de Introdução à Linguística Bantu do Curso de Línguas e Literatura Angolanas da Faculdade de Letras da UAN.

\*\* As palavras assinaladas com \* são seguidas de um sinónimo para facilitar a compreensão do texto

\*\*\* Esta lei foi recentemente revogada pela Lei n° 17/16 de 7 de Outubro.

# 1

## DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL NA ESCOLA

- a. Depois de ter lido o texto, assinale se concorda, discorda ou não sabe com as seguintes afirmações:

	Concordo	Discordo	Não sei
1. Angola caracteriza-se, do ponto de vista linguístico, pela existência não só da língua portuguesa, como língua oficial, como de línguas com o estatuto de línguas angolanas.			
2. Em países multilingues, há línguas que têm um estatuto mais reconhecido (superior) e apresentando-se com mais poder do que outras.			
3. Da política linguística constam as orientações e as decisões que o poder político toma sobre as línguas.			
4. As línguas nacionais não precisam de legislação que as proteja.			

Estão de acordo com o autor? Em que aspectos estão de acordo? E em quais estão em desacordo? Qual a vossa opinião sobre o assunto?

### A EDUCAÇÃO PLURILINGUE E INTERCULTURAL: PRINCÍPIOS E PRÁTICAS

Num país com uma tão grande diversidade linguística, onde **línguas endógenas** (isto é, próprias do território) e **línguas exógenas** (ou seja, línguas que vêm de outros espaços) (cf, Cavalli et al. 2009), como o português, o lingala, o espanhol ou o francês, coabitam, importa encontrar uma forma de todas elas conviverem sem se sobreporem umas às outras ou de entrarem em conflito, pois normalmente são os seus falantes que se envolvem nessa luta.

Por outro lado, a existência de diferentes línguas implica a existência de diferentes culturas, que essas línguas expressam. Assim, um país multilingue é também um país multicultural.

Transpondo esta realidade para a Escola, esta deverá desenvolver o potencial linguístico que cada aluno possui, ou seja, o seu **repertório linguístico**, tal como faz com as suas capacidades cognitivas, criativas ou físicas.

Ora, na Escola, em Angola, a diversidade linguística e cultural é grande. Isso mesmo reconhece o Ministério da Educação que, por exemplo, no Programa de Língua Portuguesa para a 2.<sup>a</sup> classe alerta o professor que este: “deverá também saber que as crianças vêm de diversas famílias onde se falam diversas línguas” (p.7). Há, pois, alunos que falam apenas uma língua local, outros que falam mais do que uma, outros que falam, além dessa ou dessas, o português, outros que falam apenas esta língua, outros que falam também línguas que trouxeram de países vizinhos ou próximos, como é o caso do lingala e do francês (Congo Brazzaville e Congo Kinshasa) ou mesmo do espanhol, resultante da permanência dos cubanos em Angola ou pelo facto de Cuba ter formado um grande número de quadros angolanos. Diferentes Programas de Língua Portuguesa do Ensino Primário referem que “A diversidade de ‘línguas nacionais’ não facilita a formação de grupos de crianças linguisticamente homogéneos.”

O professor vê-se assim confrontado com uma multiplicidade de situações, que implicam abordagens diferentes no ensino da língua portuguesa. Cabe-lhe, no entanto, também a tarefa de motivar os alunos para a aprendizagem de qualquer outra língua. Para tal o professor poderá aconselhar os alunos, entre outras actividades, a ver programas de televisão ou a ouvir programas de rádio em diferentes línguas, sobre os quais, posteriormente, poderá organizar debates na aula; ou a ler livros bilingues, mas tendo sempre como objectivo encaminhar e educar o aluno para a autonomia. Esta autonomia é aqui entendida no sentido de dar meios que permitam ao aluno adaptar-se às evoluções, às evoluções que ocorrem ao longo da sua vida, quer a nível pessoal, social ou profissional.

Assim, cabe à Escola o papel de dinamizar o gosto pelas línguas e culturas, quaisquer que elas sejam, desenvolvendo valores tais como a compreensão recíproca ou alteridade (a compreensão em relação às outras pessoas) e a curiosidade pela diversidade, que se encontram associados ao conhecimento das línguas. É nesse sentido que surge a Educação Plurilingue e Intercultural.

### – E o que se entende por Educação Plurilingue e Intercultural?

Se falamos de educação significa que falamos de finalidades e valores. Com a educação plurilingue e pluricultural pretende-se, fundamentalmente, assegurar a formação do aluno, quer como indivíduo quer como cidadão, para que compreenda que as línguas podem ser um factor de união e coesão na sociedade e no país e não de divisão e de conflito.

A educação plurilingue e intercultural caracteriza-se por defender a solidariedade social, a democracia participativa, a compreensão recíproca, assim como o respeito e a valorização da diversidade linguística e cultural. Esta educação confere aos alunos uma competência fundamental para viver nas sociedades dos nossos dias: **a competência intercultural**.

A **competência intercultural** pode ser definida como o conjunto de saberes e atitudes que permitem reconhecer, compreender e interpretar ou aceitar outros modos de vida e de pensamento diferentes dos das suas culturas de origem. É fundamental para a compreensão entre as pessoas, uma vez que esta não se reduz à linguagem.

Relativamente à educação plurilingue importa reter os seguintes aspectos:

- o seu objectivo é despertar o interesse dos alunos pelas línguas;
- favorece o contacto entre línguas, quaisquer que sejam os seus estatutos e usos;
- permite o recurso à língua materna dos alunos à medida que se vai introduzindo a língua de escolarização.

Para desenvolver este tipo de educação importa formar um “professor intercultural”, isto é, um professor capaz de encarar a diversidade linguística e cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino-aprendizagem, promovendo a rentabilização de saberes e de culturas e garantindo a comunicação entre a cultura oficial e as restantes culturas. Seria útil aos docentes ter alguns conhecimentos sobre o funcionamento da língua vernácula, que utilizam, e do português, de modo a poder comparar estas duas línguas. Só assim poderão ajudar os alunos a compreender como as línguas L1 e L2 funcionam.

**PROPOSTA DE ACTIVIDADES:**

1. Mingas (2007:24) escreveu que “O ensino de qualquer língua para ser real e efectivo deve ser contextualizado, o que implica admitir que os docentes deverão ter um conhecimento da situação sociolinguística” que caracteriza o país ou a região na qual exercem a sua actividade. Este ensino contextualizado refere-se à necessidade de o professor conhecer a cultura (hábitos, usos e costumes, etc.), a língua, dos seus educandos e ser capaz de relacionar aquilo que tem de lhes ensinar (os conteúdos do programa) com aquilo que as crianças já sabem/conhecem.
  - a. Comece por recolher junto dos seus colegas de formação informações sobre as línguas que utiliza nos seguintes espaços:

Nome do colega	Língua(s) faladas:			
	Em casa	Na família	Em sociedade	Na escola

- b. E identifique as diferentes culturas que se encontram associadas a cada uma destas línguas.
2. Para conhecer melhor a realidade linguística e cultural dos seus alunos, recolha junto deles os dados relativos às línguas utilizadas em casa, na família, na rua e na escola (ver fichas 1 e 2 relativas a este tema).
3. Procure nos programas de Língua Portuguesa (LP) aspectos que lhe permitam realizar actividades com os seus alunos numa perspectiva de educação plurilingue e intercultural. Justifique as escolhas que fez.

## A(S) LÍNGUA (S) EM PRESENÇA NA AULA

De acordo com o que temos vindo a afirmar a Escola é, em Angola, um espaço **monolíngue**. A língua presente, o português, é uma **língua segunda** (L2), para um bom número de alunos, acumulando os estatutos de **língua de escolarização**, ou seja, língua de ensino e objecto de ensino. No entanto, a Escola e, mais concretamente, a sala de aula é um espaço plurilíngue onde falantes de diferentes línguas entram em contacto através da língua de escolarização.

**Língua segunda e Língua Estrangeira** definem-se ambas como línguas não maternas, mas em que a L2 beneficia oficialmente de um estatuto especial. Em Angola, ela é língua oficial e de escolarização.

Ainda que, na *Caracterização Global do Contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo (2003)* se afirme, a propósito do Enquadramento dos programas no Ensino Primário, que a

“Orientação de toda a acção pedagógica para a formação integral do aluno [deve ser feita] à base do desenvolvimento de atitudes, consciencialização de valores – considerando a multiplicidade de culturas e de variações etno-linguísticas presentes no país (...)”(p.6)

A verdade é que no Programa de Língua Portuguesa da 1ª classe, ao ser estudado o tema “Quem sou eu?”, a questão linguística fica de parte e, no entanto, todos nós sabemos que a língua faz parte da nossa identidade. Veja-se:

### TEMA: 1. Quem sou eu?

Pretende-se que a criança seja capaz de identificar-se e identificar pessoas, objectos e ideias em língua portuguesa.

Além de ser capaz de dizer (oral e escrito) o seu nome, a criança deverá saber também, exprimir as suas preferências a nível dos amigos, animais, objectos e brincadeiras. Ela vai identificar-se como elemento participante e responsável no grupo em que vive e identificar outros elementos do meio que o cerca” (p.7).

Por outro lado, ao “exprimir as suas preferências a nível dos amigos, animais, objectos e brincadeiras” é natural que a criança recorra à sua LM, no todo ou em parte.

Em Angola, até muito recentemente, a medida mais visível, tomada pelo poder político e relacionada com a possibilidade de introdução das línguas nacionais no ensino, foi a aprovação, a título experimental, dos alfabetos das línguas nacionais kikongo, kimbundu, umbundu, cokwe, oxikwanyama e mbunda e suas respectivas regras de transcrição. A introdução das línguas maternas, ou pelo menos de algumas delas na Escola, continuava em aberto, ainda que constasse do Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE), também designado por “Educar Angola 2015-2025”, “uma avaliação à aprendizagem das várias línguas nacionais no país”, o que nos leva a supor haver experiências regionais.

\*Agência Lusa, “Nível de aprendizagem das línguas nacionais em análise” ( 06.03.2015).

Tal não significa que, ensinadas ou não, essas línguas não circulem na escola, independentemente de ser ou não uma medida de política linguística, e que o professor não possa socorrer-se delas para fazer adquirir a língua portuguesa, quando esta não fizer parte do repertório

Função - O conceito de função não está implícito na língua, mas está-lhe associado como algo que vem do exterior (função identitária, religiosa, de coesão social, de cultura, etc.).

linguístico dos alunos, ou seja, as línguas nacionais podem ter sempre uma **função** de “auxiliares de ensino” ou de “apoio ao ensino.” No entanto, a recente Lei nº17/16, no seu ponto 3 do artigo 16º, considera que as línguas de Angola podem funcionar “**como complemento e instrumento de aprendizagem, podem ser utilizadas línguas de Angola nos diferentes subsistemas de ensino**, nos termos a regulamentar em diploma próprio” (destaque nosso), salvaguardando desde logo as funções acima referidas e indo mais longe, ao considerá-las como “instrumento de aprendizagem”. Parece, pois, aberto o caminho para um ensino de línguas em contexto multilingue e multicultural.

Importa não esquecer que é através da língua materna (LM) que a criança adquire e desenvolve um pensamento próprio e compreende o mundo que a rodeia. É nela que a criança vai pensar, imaginar, sonhar, mas é ela que lhe vai fornecer as categorias mentais, as percepções da sociedade em que vive. Sabemos que, em muitos países, esta atenção e reforço da língua materna torna-se difícil, não só por questões económicas, relacionadas com o multilinguismo existente, mas também por questões de ordem científica, como seja o facto de a língua não estar grafada (não ter escrita reconhecida) e/ou padronizada/normalizada (não ter uma norma oficial a seguir). No entanto, o desejável é que todo o indivíduo seja respeitado na sua língua materna e nela possa construir os mecanismos identitários e de integração social.

Ao longo da vida, o indivíduo vai aprendendo outras línguas que lhe serão úteis ou necessárias, por interesses culturais ou académicos ou profissionais, ou para participar na sociedade em que as circunstâncias da vida o inseriram.

No processo de aprendizagem de outras línguas, a L1 (língua materna) está sempre presente. É por comparação com a sua língua materna, por semelhanças e diferenças, que cada indivíduo aprende uma nova língua e a assimila. Isto é válido tanto para a gramática, com as suas regras e categorias, como para o vocabulário, com as suas especificidades.

Entre os diversos factores que não estão envolvidos na aquisição da L1 importa referir o processo de “transferência linguística” da LM para a língua que está a aprender (L2), considerando que “as propriedades da gramática da L1 são inicialmente adoptados pelos aprendentes e generalizadas para a L2” (Gonçalves, 2015:138), isto é, no caso dos alunos, em Angola, com línguas maternas endógenas, estes partem quase sempre da gramática das línguas Bantu na aprendizagem do português, ainda que exista uma grande distância entre as tipologias destas línguas. Talvez seja isso que explique, por exemplo, que os alunos digam e escrevam: \*as criança.

As marcas da língua materna existem e são difíceis de apagar. Um bom professor, quando ensina uma língua, deve ter em conta o passado linguístico dos seus aprendizes: ensinar português a um chinês não é o mesmo do que a um falante de umbundu. É necessário ter em conta os hábitos articulatórios (que chegam a criar situações de «surdez fonológica», tornando o

aprendiz incapaz de distinguir e pronunciar certos sons da nova língua), a estrutura gramatical, etc.

Relativamente aos professores, há outros factores com implicações no processo de ensino/aprendizagem do português sobre os quais importa estar alerta. Por exemplo:

- os professores devem dominar bem o português, uma vez que os alunos ou, pelo menos, alguns deles, estão a aprender a falar, a ler e a escrever numa língua que não lhes é familiar, tendo o professor como seu modelo. Isto mesmo aparece explícito no Programa do 2<sup>a</sup> classe:

“Ao/a docente é reservado o papel de guia e conselheiro, pelo que, ao nível da Língua Portuguesa, deverá cuidar da sua expressão oral e escrita, para que sirva de modelo para a criança, de forma a facilitar a aprendizagem de outras matérias (...)” (p.7).

Ou ainda:

“(O professor )Deverá também saber que as crianças vêm de diversas famílias onde se falam diversas línguas. Estas constituirão, certamente, uma barreira na aprendizagem da Língua Portuguesa, sobretudo na oralidade, por isso o exemplo do/a docente e dos discentes que articulam bem as palavras é um recurso a usar, no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, fazendo uso de repetições, tendo o/a docente como o/a modelo. Por isso, o/a docente deve falar bem, articular bem as palavras” (p.7).

- Será também desejável que o professor conheça a língua local (autóctone) ou, pelo menos, a língua maioritariamente falada pelos alunos, para que não pronuncie incorrectamente os seus nomes próprios, nem os nomes dos lugares, assim como se possa socorrer dela para explicar algumas dificuldades que surjam aos alunos e que sejam difíceis de explicar apenas em português, e, ainda, para não desconhecer aspectos culturais a ela associados.

Não devemos esquecer que um bom conhecimento da língua oficial, considerada esta como “a língua das oportunidades”, é essencial para adquirir um lugar de maior destaque, no mercado do trabalho.

O programa “Educação para Todos”, proposto pela UNESCO, em 2001, preconiza que as medidas em educação levem em conta aquilo que caracteriza as sociedades actuais: a coabitação, a convivialidade, a paridade, o contacto de línguas e culturas em contextos sociais. Um modelo linguístico ideal para o ensino deveria reflectir as diferentes dimensões da realidade linguística do país.

Podemos afirmar que, em Angola, o português coabita e convive com as línguas autóctones, mas importa que essa situação seja monitorizada e assegurada na e pela Escola.

**Em síntese**, então que percursos didáticos se poderão propor de modo a otimizar esta educação plurilingue e intercultural com o objectivo de reforçar a língua de escolarização? Vejamos alguns:

- partir das realidades linguísticas e culturais dos alunos. Para tal é necessário identificar o seu repertório linguístico (ver fichas 1 e 2 relativas a este tema). Valorizá-lo face à língua presente no currículo, referindo-o e mobilizando-o, se tal for possível;
- criar ou encontrar situações em que os alunos fiquem expostos a diferentes línguas (Ver fichas 3, 4 e 5 relativas a este tema);
- consciencializar os alunos da unidade e da diversidade do português, expondo-os à diversidade textual e a diferentes modos de comunicação com os quais os alunos se confrontam, quer em sala de aula, quer na sociedade alargada. (Ver ficha 6 do aluno relativa a este tema);
- desenvolver a oralidade e só depois passar ao escrito. Nenhuma destas competências deve ser negligenciada, mas a oralidade é uma base consistente quer para o ensino/aprendizagem, quer para o desenvolvimento do escrito, sendo este privilegiado pela escola. Não esquecer que a cultura tradicional angolana é essencialmente de cariz oral. Por outro lado, o aluno pode oralmente partilhar informações e experiências pessoais ou do seu grupo que podem servir para enriquecer culturalmente a turma;
- utilizar outras línguas, além do português, na aquisição de saberes não linguísticos, como por exemplo, no âmbito da educação artística relacionando com a língua e cultura dos alunos.

A partir de actividades que desenvolvam estas estratégias os alunos podem ficar a saber que:

- as línguas apreendem a realidade de uma forma convencional, simbólica e arbitrária (ver ficha 6 sobre este tema);
- existem diferenças de funcionamento entre línguas, discursos, formas de comunicação, etc. (Ver ficha 3 e 4 para os alunos sobre este tema);
- existem relações entre língua, cultura(s) e sociedades (Ver ficha dos provérbios nas fichas do aluno sobre este tema).

No entanto é igualmente necessário que, no caso de Angola, se defina e normalize/padronize a existência de uma Variedade Angolana do Português (VAP), com uma norma própria, evitando desse modo o receio que os alunos têm de utilizar um discurso misto, a rejeição da mistura de línguas visto como negativo, o receio de não pronunciar, de não falar ou de não escrever de acordo com a norma europeia (PE). Tal não significa que não cometam erros, mas também se pode tratar apenas de desvios. E, finalmente, importa que o professor saiba valorizar a língua e a cultura da família do aluno e da região onde se encontra.

Concluimos esta nossa abordagem sobre a Diversidade Linguística e Cultural na Escola, com um breve excerto de um texto de Mundo Ndambuka, publicado no Jornal de Angola, em 23 de Fevereiro de 2013, no qual o autor faz a síntese entre língua e cultura e que poderá servir de reflexão, tendo em conta tudo aquilo que foi dito:

“A alma do povo é a cultura e a chave da cultura é a língua, pela sua importância na interação dos seres humanos. Só através das línguas é possível transmitir a herança cultural, artística, económica, política ou familiar”.

### **PROPOSTA DE ACTIVIDADES:**

1. Sublinhe no texto os aspectos relativos à formação de professores. Em grupo, conversem sobre eles e vejam se concordam ou não com as sugestões feitas. Fale com o seu formador, se quiser esclarecer alguma dúvida.
2. “Um modelo linguístico ideal para o ensino deveria reflectir as diferentes dimensões da realidade linguística do país.” Concorda com esta afirmação? No caso de Angola, que “realidade linguística” deveria o ensino reflectir? Que benefícios poderia a Escola daí retirar? Troque ideias com os seus colegas sobre este assunto.
3. Troque impressões sobre a citação Mundo Ndambuka, acima transcrita, com os seus colegas de grupo. Debatam as vossas ideias com os colegas dos restantes grupos de formação.

# 1

## DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL NA ESCOLA

### AUTOAVALIAÇÃO

Do que aprendeu, indique:

O que gostou mais de saber	O que gostou menos	O que não percebeu

## BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

- Agência Lusa (2015). “Nível de aprendizagem das línguas nacionais em análise”( 06.03.2015).Disponível online em: <http://www.redeangola.info/nivel-de-aprendizagem-das-linguas-nacionais-em-analise/> (consultado a 28 de outubro de 2016)
- Andrade, A. I. e Martins, F. (coord). Abordar as línguas, integrar a diversidade nos primeiros anos de escolaridade. Cadernos do LALE, série propostas. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Assembleia Constituinte (2010), “CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE ANGOLA”. Disponível online [http://imgs.sapo.pt/jornaldeangola/content/pdf/CONSTITUICAO-APROVADA\\_4.2.2010-RUI-FINALISSIMA.pdf](http://imgs.sapo.pt/jornaldeangola/content/pdf/CONSTITUICAO-APROVADA_4.2.2010-RUI-FINALISSIMA.pdf) (Consultado a 11.11.2013).
- Chamuhongo, A. (2016). Parecer sobre o módulo “ Língua Portuguesa - Diversidade Linguística e Cultural na Escola”. Luanda: INIDE.(Doc. não publicado)
- Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., & van de Ven, H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponível online em : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/EducPlurInter-Droit\\_fr.pd](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Droit_fr.pd) (consultado a 12 de Outubro de 2010).
- Chicumba, Mateus (2013). *A educação bilingue em Angola e o lugar das línguas nacionais* . Disponível online em: [http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/images/files/inprogress2\\_texto16.pdf](http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/images/files/inprogress2_texto16.pdf). (Consultado a 10 de outubro de 2016).
- Chicuna, A. (2014). *Portuguesismos nas línguas Bantu – para um dicionário Português- Kiyombe* . Lisboa: Edições Colibri.
- Gonçalves, P. (2015). Papel das Línguas Bantu na Génese do Português de Moçambique in Perpétua Gonçalves e Feliciano Chimbutane (org.) *Multilinguismo e multiculturalismo em Moçambique – em direcção a uma coerência entre discurso e prática*. Maputo: Alcance editores.
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (2008). *Angola Atlas Geográfico- Ensino Secundário*. Consultores editoriais: Júlian Zerquera, Maria da Conceição Fernandes e Margarida Camilo Sabino. Oxford: Macmillan Education.
- Leclerc, J. (2009), “Carte Ethnolinguistique de l'Angola”. Disponível online em :[http://ia89.ac-dijon.fr/?casnav\\_angola](http://ia89.ac-dijon.fr/?casnav_angola). (Consultado a 09 Setembro de 2015).
- Lei nº 17/16 de 7 de Outubro - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino in Diário da República, I série, nº 170
- Maurer, B. (2010). *Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone*. Les Cahiers de l'Acedle, 7(1), 167-179.
- ME/ INIDE. *Caracterização Global do contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo (2003)*. Disponível online em: <http://www.inide.angoladigital.net/pdf/curriculo%20do%20Ensino%20Primario.pdf> (Consultado a 13 de outubro de 2016).
- Mingas, A. (2012). *Línguas e Culturas em Angola*, conferência proferida na Universidade Estadual da Bahia. (Documento policopiado).
- Mingas, A. (2007). Imperativos do Ensino – Aprendizagem do português e do francês em contexto plurilingue. In *Actas do Colóquio Internacional Ensino/aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano*. Paris: União Latina.
- Mossakowski, J. e Busch, B. (2010). *On language biographical methods in research and education*. Disponível online em: [http://cis.univie.ac.at/spracherleben/download/ECP-AT-3-Language\\_biographical\\_methods\\_.pdf](http://cis.univie.ac.at/spracherleben/download/ECP-AT-3-Language_biographical_methods_.pdf) (consultado a 06 de Setembro de 2010)
- Ntondo, Z. e Fernandes, J. (2002). *Angola : Povos e Línguas*. Luanda : Editorial Nzila.
- Pedro, J. (2015). Dignificar as línguas angolanas in *Eco de Angola*, de 30 de Março a 12 de Abril

# 1

## DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL NA ESCOLA

### ANEXO 1 – PARA FOTOCOPIAR

Coloque nesta silhueta as línguas que fala/lê/escreve, se for o caso. A cada língua corresponde uma cor. Escreva a legenda do que desenhou e explique as escolhas que fez.





# 2 ORALIDADE: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

LUÍSA SOLLA

Apresentação .....	27
Introdução.....	28
A Oralidade na escola .....	30
O ensino da oralidade na escola.....	38
Tipologia de actividades para o desenvolvimento da Oralidade.....	46
A avaliação da oralidade na escola .....	49
Bibliografia de Referência .....	56



## APRESENTAÇÃO

### Justificação e motivos

Na Introdução deste capítulo são apresentados alguns pontos que justificam a inclusão desta problemática na formação dos professores do Ensino Primário.

### Temas e Conteúdos<sup>1</sup>

Os conteúdos são apresentados em quatro temas:

Tema 1- A Oralidade na Escola

Tema 2- O Ensino da Oralidade na Escola

Tema 3- Tipologia de Actividades para o Desenvolvimento da Oralidade

Tema 4- A Avaliação da Oralidade na Escola.

### Organização e Metodologia

Optou-se por tratar separadamente cada tema. Dentro de cada tema o professor encontrará quatro rubricas:

- i. **Para ler e analisar** apresenta textos com informação para actualizar conhecimentos, aprender conteúdos novos e reflectir sobre o tema;
- ii. **Para discutir e fazer** propõe actividades para realizar na formação;
- iii. **Consultar o Kit Pedagógico** contém indicações para consultar e fazer as actividades que constam do Kit Pedagógico. É importante que o professor as realize no contexto da formação, fundamentalmente por três razões: i) para ver como estas actividades funcionam; ii) a sua execução pode identificar os problemas e encontrar soluções para os resolver; iii) durante a sua realização, é possível que apareçam outras ideias ou materiais que serão úteis a todos.
- iv. **Auto-avaliação.** No final de cada tema propomos uma actividade para o professor avaliar o que aprendeu com este tema.

### Materiais

Este capítulo deverá ser usado em articulação com os capítulos sobre outros temas, disponibilizados para esta formação, e com o Kit Pedagógico.

---

<sup>1</sup> Neste capítulo utilizaram-se e adaptaram-se pequenos excertos retirados do capítulo sobre Oralidade, do Módulo Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Volume I, do PREPA.

## INTRODUÇÃO

A problemática tratada no capítulo ORALIDADE: ensino, aprendizagem e avaliação foi escolhida por se considerar que este é um assunto da maior importância para o ensino da Língua Portuguesa, em particular no Ensino Primário.

Uma leitura dos programas deste nível de ensino mostra-nos que o processo de ensino e aprendizagem da Oralidade tem um espaço muito reduzido na sala de aula.

Vamos apenas analisar alguns pontos retirados do “Programa do Ensino Primário da 1ª classe” que justificam largamente que o tema da Oralidade seja visto pelos professores e formadores como algo que tem de ser ensinado na escola. Escolhemos alguns excertos da Introdução, dos Pressupostos e dos Objectivos. Vejamos então:

### Introdução, Pressupostos e Objectivos.

Logo no início, na “Introdução Geral à Disciplina de Língua Portuguesa” (p.6) está escrito:

“Ao entrar para a escola, a criança tem já determinados conhecimentos adquiridos a partir das suas vivências no meio familiar e social. “

Esta afirmação é de grande importância pois sabemos que, entre as vivências da criança, está a língua, que aprendeu na família e desenvolveu na comunidade a que pertence. Esta língua nem sempre é a língua da escola - a Língua Portuguesa- facto confirmado pelo o que podemos ler no parágrafo seguinte:

“A Língua Portuguesa não é para a maioria das crianças angolanas a sua língua materna, daí o cuidado de, no ensino primário, se adoptarem métodos e técnicas capazes de levarem os alunos a efectuar pacífica e conscientemente a transição das aprendizagens da convivência do ciclo familiar e social, para a aprendizagem e conhecimento de conteúdos devidamente estruturados e ministrados nas instituições de ensino. Esses conhecimentos permitirão que as novas gerações sejam dotadas de um conhecimento lógico e de uma aprendizagem progressiva da língua, condições necessárias para a resolução de questões próprias da vida individual e colectiva. “

Ora é justamente aqui que a intervenção da escola e do professor, sobretudo nas classes iniciais, é de importância fundamental. E porquê? Porque é necessário que se “adoptem métodos e técnicas” que ajudem as crianças, não só a fazer a “transição das aprendizagens” mas também a serem capazes de prosseguir os estudos com sucesso em todas as áreas disciplinares.

Também sobre este aspecto o documento que estamos a analisar é claro:

“Sendo o ensino-aprendizagem realizado em Língua Portuguesa, ela torna-se um meio de apoio e de articulação entre todas as disciplinas, instrumento de investigação social e científica e a sua utilização correcta permite o desenvolvimento do vocabulário e da compreensão escrita. “

## 2 ORALIDADE: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

Quanto aos Pressupostos, podemos ler na página 7 do mesmo Programa:

“Ela não é a língua materna da grande maioria das crianças angolanas;

A diversidade de “línguas nacionais” não facilita a formação de grupos de crianças linguisticamente homogêneos;

(...)

O ensino da Língua Portuguesa nas duas primeiras classes deverá desenvolver as capacidades de compreensão e expressão oral, no âmbito do desenvolvimento global da criança, através da abordagem integrada de todas as áreas curriculares.

Na primeira classe privilegia-se a oralidade, o que não significa que se ignore a escrita.”

Assim sendo, é natural que isto tenha consequências nos objectivos do programa mas a verdade é que a Oralidade não tem o lugar de destaque que se esperava aparecendo diluída com outras competências. Por exemplo nos Objectivos gerais (p.8):

“Usar formas elementares de comunicação oral e escrita nas relações com os colegas, a família e as pessoas em geral;

(...);

Saber contar histórias relacionadas com as pessoas, animais e objectos; “

Ou mais à frente no Domínio do Desenvolvimento Linguístico (p.9):

“Adquirir competências comunicativas (oral e escrita), tendo em vista uma melhor apropriação das matérias das outras áreas curriculares;

Apropriar-se de um instrumento de comunicação que lhes permita alargar a seu horizonte cultural;

Desenvolver e treinar a capacidade de discriminação auditiva.”

Em síntese e porque não podemos alongar mais esta análise, o nosso propósito é desenvolver esta temática, articulando informação teórica e sugestões úteis para a prática dos professores.

Desejamos que a Oralidade possa ter um lugar importante na formação e na sala de aula, tendo em vista, por um lado a actualização pedagógica dos professores e, por outro, os interesses e necessidades pessoais e académicas dos alunos.

## A ORALIDADE NA ESCOLA

### PARA LER E ANALISAR

Leia o texto que segue e tome nota das ideias:

- i. com que concorda
- ii. de que discorda
- iii. que não compreende

### De que falamos quando falamos de Oralidade

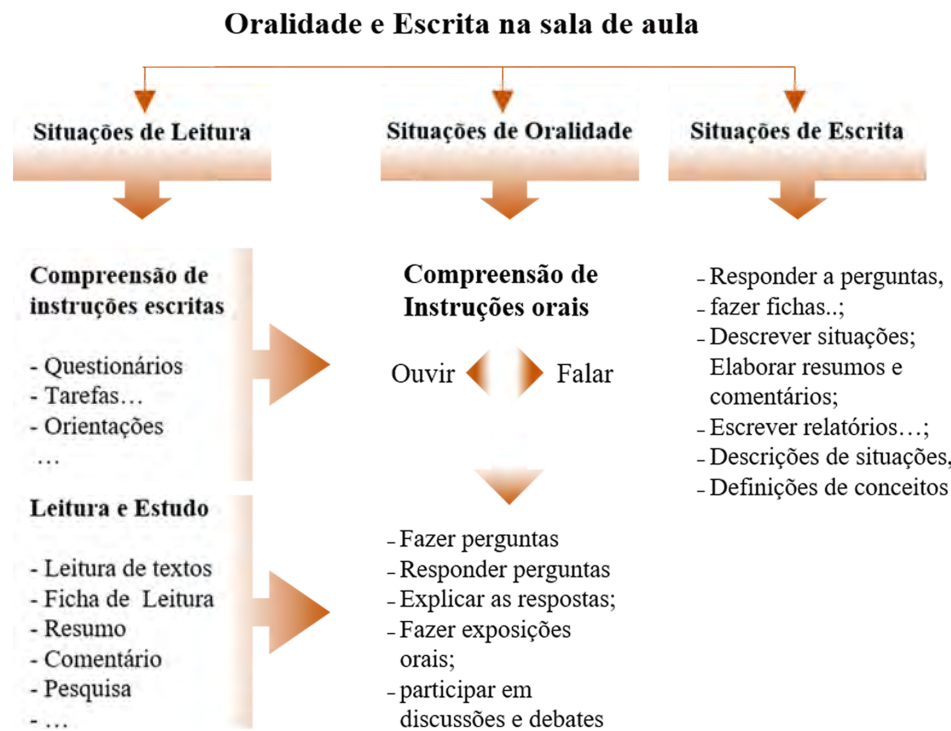
Muitas são as questões que podem surgir a este propósito. A verdade é que para muitas pessoas a oralidade é uma espécie de “terreno privado” e espaço das relações com os que nos estão próximos, sejam eles a família e os amigos, ou apenas as pessoas com quem temos de interagir na nossa vida real. É com eles que estabelecemos as relações preferenciais, é a eles que temos de ouvir e compreender, explicar as nossas ideias, exprimir os nossos sentimentos e desejos, conversar, discutir, fazer pedidos ou apenas desabafar. E, na maior parte dos casos, a oralidade da nossa língua materna é suficiente para a comunicação de todos os dias. Por isso se pensa que à chegada à escola esta questão foi resolvida em casa, na família.

Mas para os professores a oralidade tem outra dimensão.

Num artigo com um título muito interessante - “Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos”- Raquel Delgado- Martins (1992) mostra como os verbos usados representam bem a realidade de uma aula. Para mostrar a intervenção dos alunos na sala de aula vou comentar a figura 1- Oralidade e Escrita na sala de aula

O que podemos concluir a partir da realidade que a figura representa?

- Que em todas as disciplinas a língua de ensino está presente: na leitura, na oralidade e na escrita. Isto sendo verdade não significa que todos os professores sejam professores de Português. Mas talvez possamos dizer que todos são de algum modo responsáveis pelo Português que se usa na sua disciplina.
- Quais são as situações de leitura dos alunos? São sobretudo leitura de instruções escritas para realizarem tarefas.
- Quais as situações de oralidade? A nível da compreensão (Ouvir) são idênticas às da leitura. Ouvem instruções para realizarem tarefas. E a nível da expressão (Falar) fazem perguntas e respondem a perguntas, fazem exposições orais e participam em debates e discussões.
- Quais as situações de escrita? Respondem a perguntas, fazem fichas, etc.



**Figura 1-** Oralidade e Escrita na sala de aula

### PARA LER, DISCUTIR E FAZER

- i. Em grupo discutam as notas que tomaram em relação ao texto “De que falamos quando falamos de Oralidade?”
- ii. Preencham a seguinte tabela selecionando duas ideias de cada grupo.

Ideias com que concordamos todos	Ideias de que discordamos todos

- iii. Apresentem ao grupo as ideias que não perceberam bem e tentem, pela discussão, análise da figura e nova leitura do texto, compreendê-las melhor.
- iv. Caso não consigam peça ajuda ao formador.
- v. Da vossa experiência de professores e professoras que actividades realizam na aula para cada uma das competências? Preencham a tabela.

Falar	Ouvir	Ler	Escrever

## PARA LER E ANALISAR

Leia o texto sobre *Instruções e perguntas- o que está em causa?*

O que é uma instrução ? Há várias definições que nos podem ajudar a perceber o que é uma instrução. Por exemplo:

- uma instrução é qualquer texto ou discurso que visa uma acção que alguém deve realizar. Ou seja, é praticamente tudo o que o professor diz ou escreve e que leva os alunos a realizarem uma tarefa. Também os manuais têm instruções, neste caso escritas. Neste tema só tratamos da linguagem oral dos professores que pode ser concretizada em instruções orais, ordens ou perguntas.

O que está em causa em cada instrução? Ou seja, o que o professor manda fazer é sempre possível de realizar pelos alunos? A resposta normal seria “sim”. **Mas se os alunos não forem capazes de realizar a tarefa pedida? É porque não sabem a matéria? Talvez...Mas também pode ser porque não perceberam o que o professor pediu.**

Isto leva-nos a uma outra questão: **Haverá instruções boas e más? Então o que é uma boa instrução? Que características deve ter uma boa instrução? Deve ser clara? Curta? Directa? Poder ser reformulada com vantagem?**

O que faz o sucesso de uma boa instrução? Quando o aluno não é capaz de fazer o que o professor pediu, **como é que o professor distingue estas três situações: o aluno não percebeu? O aluno não sabe a matéria? O professor não foi claro?**

Estas questões também se aplicam às perguntas.

### Em síntese

É importante ensinar os alunos a realizarem uma escuta activa, atenta; devem ser treinados para serem capazes de dizer o que não perceberam e de pedir ao professor que reformule a instrução ou a pergunta. **Como treinar os alunos para serem capazes de o fazer?**

Atenção: reformular não é repetir o que se disse antes. É tentar perceber o que o aluno não percebeu e porquê, e dizer de outra maneira.

## 2 ORALIDADE: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

### PARA DISCUTIR E FAZER

- i. Depois de ler o texto discuta com os seus colegas as questões que lá estão assinaladas a negrito.
- ii. Em conjunto façam 3 ou 4 perguntas sobre um assunto à vossa escolha (pode ser a partir de um texto). Suponham que um aluno não percebeu. Imaginem o diálogo com esse aluno para tentarem perceber o que se passa. Façam uma lista das razões que identificaram.
- iii. Reformulem as perguntas que não foram compreendidas.

### CONSULTAR O KIT PEDAGÓGICO

No Kit Pedagógico encontra as fichas Jogos linguísticos e Responder a perguntas com actividades sobre Instruções, Ordens e Perguntas. Depois de as lerem realizem algumas dessas actividades no grupo de formação.

### PARA LER E ANALISAR

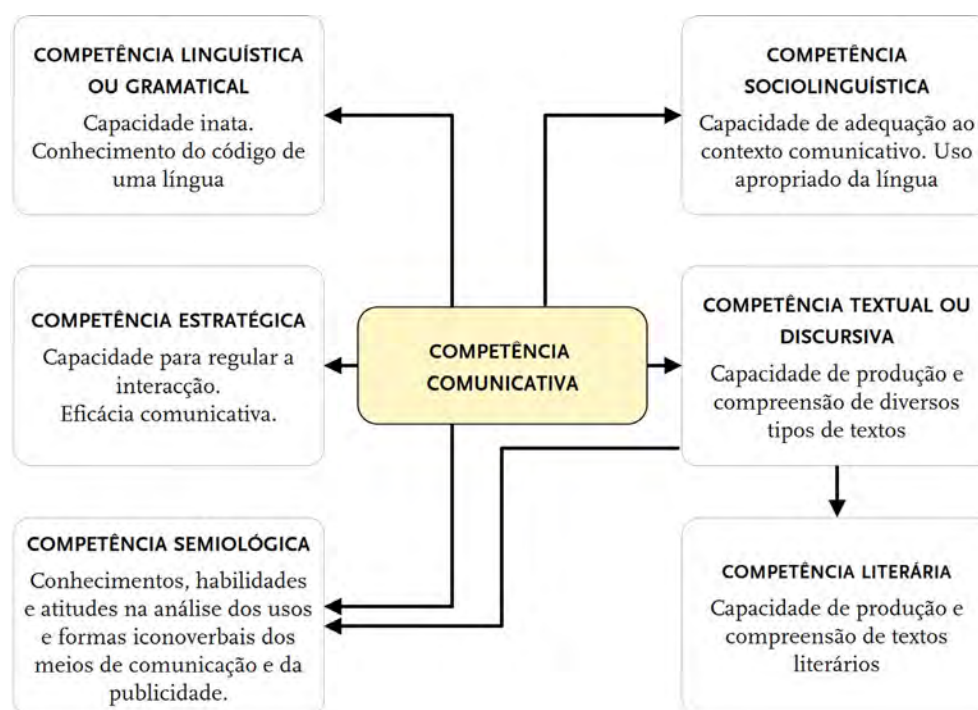
Leia o texto *A competência comunicativa dos professores*

Pode acontecer que o professor precise de cuidar da sua competência comunicativa (ou de comunicação) em Língua Portuguesa. Ela é fundamental para um professor que ensina alunos a falar esta língua, sobretudo nas classes iniciais.

Vamos começar por definir a competência comunicativa. Uma das definições possíveis é de Hymes (citado por Galisson e Coste, 1982): a competência comunicativa é o conhecimento que um falante precisa de ter de uma língua para a poder dominar (compreender: ouvir e ler; e usar: falar e escrever) de forma correcta e adequada. Este conhecimento não é só linguístico (vocabulário, verbos ou regras gramaticais) pois é preciso, ainda, conhecer as regras sociais e culturais. Assim sendo, podemos concluir que a competência comunicativa é composta de várias componentes além da linguística.

Um outro autor, Carlos Lomas (1999), explica um pouco melhor o que são essas diferentes componentes a que chama competências. São seis: i) a competência linguística ou gramatical; ii) a competência sociolinguística; iii) a competência textual ou discursiva; iv) a competência literária; v) a competência semiológica; vi) a competência estratégica.

Vamos explicar de forma sumária como cada uma delas, fazendo parte da competência comunicativa, interagem entre si e nos ajudam a comunicar melhor.



**Figura 2-** Componentes da Competência Comunicativa (Lomas, 1999: 19)

- **A competência linguística ou gramatical** parte de uma capacidade que é inata. Isto quer dizer que todos nascemos com uma espécie de dispositivo interno que nos permite comunicar em qualquer língua. Cada um de nós aprendeu a falar uma primeira língua no ambiente da sua família, apenas ouvindo e sendo corrigido pelos mais velhos. Mas esta possibilidade concretiza-se melhor com o conhecimento que se adquire das regras das línguas que aprendemos: da língua primeira (a que chamamos também materna) ou de qualquer outra que aprendamos mais tarde. Esta é a competência mais trabalhada pelos professores nas aulas de Português.
- **A competência sociolingüística** é aquela que nos permite adequar o que pretendemos dizer (ou escrever) ao contexto da comunicação. Ou seja, não basta falar correctamente do ponto de vista lingüístico ou gramatical (aplicar bem as regras de gramática), mas é preciso também ser capaz de usar a língua de forma adequada ao contexto. Na escola, o discurso do professor na aula com os seus alunos é diferente daquele que usa para falar com o director.
- **A competência textual ou discursiva** refere-se à compreensão e ao uso correcto das regras próprias a cada tipo de texto. Um texto narrativo tem regras próprias, diferentes das de um texto informativo. Uma exposição oral tem regras diferentes das de uma conversa entre amigos. Concluindo, dizemos que temos competência textual ou discursiva se soubermos falar ou escrever respeitando essas mesmas regras.
- **A competência literária**, tal como o nome o indica, diz respeito à compreensão e produção de textos literários.
- **A competência semiológica** refere-se à capacidade de ler, analisar e interpretar imagens e textos ligados a imagens.

# 2

## ORALIDADE: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

- A **competência estratégica** é a que nos ajuda a compensar a compreensão ou a produção quando as outras competências falham ou são mais fracas. Por exemplo: quando estamos a falar e nos falta uma palavra o que fazemos? Gaguejamos um pouco? Ficamos bloqueados? Paramos para tentar encontrar um sinónimo? Esta última opção significa que recorreremos à competência estratégica. Ou seja não desistimos, e se conseguirmos encontrar uma palavra que substitua a que nos faltou, a comunicação realizou-se e assim fomos mais eficazes a comunicar.

### Em síntese.

A competência de comunicação é a capacidade que um falante tem de produzir e interpretar enunciados de forma adequada, de adaptar o seu discurso à situação de comunicação, levando em consideração factores externos que o condicionam: o enquadramento espaço-temporal, a identidade dos participantes, a sua relação e os papéis que desempenham, os actos que realizam, a adequação às normas sociais, etc. (Cuq, 2003).

### PARA DISCUTIR E FAZER

*Vamos usar a nossa competência comunicativa oral*

Propomos duas actividades para treinar a sua expressão oral: i) uma individual; ii) outra de grupo.

#### 1. Receita para umas férias bem passadas

- Recordar os termos de uma receita culinária
- Fazer uma lista de 5 “coisas”(ingredientes) que fez em férias
- Oralmente dê a sua receita aos colegas usando a terminologia adequada a uma receita culinária e com os ingredientes que escolheu. Por exemplo: ½ dúzia de amigos; 2 colheres de televisão, etc.
- Pode começar assim: Mistura-se ....com...e....

#### 2. Discurso espontâneo com postais

Actividade individual- Quero ser feliz



- Faça um breve discurso oral aos seus colegas explicando porque quer ser feliz e o que precisa de fazer para que isso aconteça.

#### ACTIVIDADE DE GRUPO - LUGAR ÀS IDEIAS

- Cada grupo escolhe um assunto sobre o qual tem ideias. Por exemplo: para melhorar a circulação na sua cidade ou vila; para melhorar as condições de trabalho na sua escola.
- Depois de escolhido o assunto debatem o tema e escolhem as melhores ideias. Em seguida, e um de cada vez, apresentam-nas oralmente a todos os colegas. Todos vão ter que falar!



#### CONSULTAR O KIT PEDAGÓGICO

No Kit Pedagógico encontra três fichas de apoio à realização de actividades de expressão oral: Exposição oral sobre um local visitado, Relato oral de um fim de semana e Relato oral de um acontecimento.

Tendo em consideração o seu conhecimento dos programas e a sua experiência, veja em que ano de escolaridade os alunos poderão realizar as actividades propostas nas fichas.

Não se esqueça que pode sempre adaptá-las ao seu contexto de trabalho.

# 2 ORALIDADE: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

## AUTO-AVALIAÇÃO

Faça uma reflexão sobre o que leu, analisou e debateu durante a formação sobre o tema A Oralidade na Escola. Releia as suas notas pessoais.

Para o ajudar na sua reflexão pessoal responda às seguintes perguntas:

- i. O que aprendi sobre a importância da Oralidade na escola? E sobre Competência comunicativa?
- ii. Que dúvidas tenho ainda sobre estas questões?
- iii. O que gostaria de aprofundar?
- iv. Como avalio a minha competência comunicativa numa escala de 1 a 5?  
1- muito fraca; 2- fraca; 3- suficiente; 4- boa; 5- muito boa

## O ENSINO DA ORALIDADE NA ESCOLA

### PARA LER E ANALISAR

Como vimos anteriormente, a oralidade precisa de ser ensinada na escola nas suas duas modalidades: Ouvir e Falar.

Aprender e ensinar (compreender e utilizar) na escola a componente oral de uma língua exige condições específicas: tempo de prática - individual ou em interação com o professor ou com os colegas; materiais adequados; número de alunos que permita que todos possam usar oralmente a língua que estão a aprender, realizando diversas actividades para esse efeito.

Se isto é verdade numa língua materna, com mais razão se aplica quando, na escola, se aprende uma nova língua. No caso que aqui estamos a analisar - a oralidade - só assim se conseguirá atingir a desenvoltura que se pretende, tanto na vertente da compreensão como na vertente da produção de enunciados orais correctos, adequados e eficazes.

O ensino de uma língua não materna deve considerar todos estes factores e os programas escolares que o suportam, tal como os manuais que são usados devem tê-los em linha de conta. Ensinar uma língua segunda não é como gravar uma informação em cima de uma «tábua rasa» – o aprendiz já dispõe de um instrumento (mais ou menos consolidado) para comunicar com os outros e de se exprimir e, através dele, já organizou a sua capacidade de compreender e interagir com o mundo. Aprender uma segunda língua é quase sempre apreender uma nova visão do mundo, uma nova cultura, uma nova teia de relações sociais.

Tudo o que atrás se diz se torna mais importante quando se trata de ensinar, na escola, uma língua a crianças não alfabetizadas na sua língua materna.

Por isso, o ensino do português na escola primária em Angola tem necessariamente de passar por um desenvolvimento efectivo da prática da oralidade, tanto na compreensão de mensagens recebidas, como na construção de textos orais que expressem, de uma forma correcta e eficaz, as necessidades, os pensamentos, as emoções dos alunos.

Por vezes, confunde-se a prática da oralidade com a capacidade de ler, em voz alta, textos escritos. Mas não é a mesma coisa. Há, naturalmente, pontos em comum e a prática de uma leitura em voz alta é essencial para se poderem corrigir deficiências de pronúncia ou desvios de entoação, capazes de perturbar a recepção do ouvinte e, eventualmente, alterar o sentido do que se quer dizer. Não pode, pois, o professor descurar este tipo de exercícios, velando pelo progresso do grau de dificuldade e pela variedade das situações comunicativas presentes nos textos propostos para leitura. Mas não poderá nunca convencer-se de que está a “treinar a oralidade” só porque pede aos alunos que participem nesses exercícios de leitura em voz alta.

### Ensino da oralidade: quatro dimensões importantes

O ensino/aprendizagem de uma língua, e da oralidade em particular, comporta várias dimensões, todas elas igualmente importantes: de ordem **fonológica**, **lexical**, **gramatical** e **sócio-afectiva**. Por uma questão organizativa, vamos apresentá-las aqui, uma a uma.

## 2 ORALIDADE: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

### a. A dimensão de ordem fonológica

Desde que nasceu, a criança ouviu os sons da sua língua materna e, como qualquer outra criança, habituou-se a reproduzi-los, corrigindo os erros e aceitando as correcções dos mais velhos. Em muitos casos, há sons nessa língua que são muito diferentes dos da nova língua a aprender. Noutros casos, as diferenças são mínimas e só um bom treino do ouvido as distingue. Esta situação pode ser mais complicada.

**Perante uma nova língua, o falante, com o ouvido habituado aos padrões e às distinções que funcionam na sua língua materna, tem tendência a desvalorizar e até a ignorar esses matizes e a reduzi-los aos que constam no sistema fonológico da língua em que aprendeu a falar. Por outras palavras, as marcas sonoras da língua materna bloqueiam a percepção de novas sonoridades e o resultado pode levar a situações de verdadeira surdez fonológica, com consequências na produção de frases orais porque, não percebendo distintamente o que lhe é dito, muito difícil se torna a articulação correcta de palavras da língua que está a aprender.**

O professor terá de encontrar estratégias que ajudem o aluno a ultrapassar essas dificuldades, as quais, de outra forma, lhe vão perturbar a compreensão das frases, a articulação das palavras, a elaboração do seu discurso.

Sugerimos, por exemplo, um ritmo de elocução pausado e bem articulado; uma efectiva preocupação de auto-correcção (levar o aluno a perceber por que razão a forma não é correcta e corrigi-lo) e hetero-correcção (envolver outros alunos neste processo). Para cada um destes casos é preciso escolher o melhor momento. Nem sempre é oportuno interromper o aluno que se esforça por falar o melhor possível com sucessivas correcções. Não se esqueça, no entanto, que a pouca idade do aprendente funciona a seu favor, uma vez que normalmente ele não terá ainda adquirido “vícios” fonológicos inultrapassáveis.

### b. A dimensão que age no campo do vocabulário

Por um lado, as palavras que a criança conhece dizem a realidade que a viu crescer e a aprendizagem de uma nova língua lançá-la-á noutra realidade, por vezes bem diferente; por outro lado, a falta de consciência fonológica nessa nova língua pode conduzir a confusões e prejudicar a comunicação linguística. Ignorar este facto pode perturbar, desde os primeiros contactos, a relação pedagógica e impedir um harmonioso progresso escolar.

Significa que se aconselham exercícios que ajudem a compreender e a memorizar novas palavras. Não se esqueça que a memorização sem a compreensão das palavras não proporciona aprendizagens significativas nem eficazes. O aluno não conseguirá usar as palavras que memorizou de forma adequada se não compreendeu o seu significado.

### c. A dimensão que se relaciona com a gramática

Esta dimensão é determinante e normalmente tão discreta que é possível não a reconhecer. No entanto, as estruturas gramaticais das línguas da família Bantu têm profundas diferenças em relação às línguas europeias, designadamente no campo da morfologia nominal (com reflexo na organização vocabular/lexical) e verbal (com manifestações na construção frásica). Perceber minimamente a estrutura gramatical da língua materna dos seus alunos é, pode dizer-se, um dever de todo o professor de ensino primário; treinar oralmente as situações em que se manifestam as diferenças mais importantes é uma necessidade, uma tarefa que dará bons frutos ao longo dos anos e das actividades futuras.

### d. A dimensão sócio-afectiva

Esta dimensão que está presente desde o primeiro momento, e é tantas vezes ignorada, exige uma atenção constante e uma atitude pedagógica específica. Para todas as crianças, a chegada à escola é o choque com um mundo novo, com uma profusão de relações e com um conjunto de regras até então desconhecidas. Para uma criança que aprende uma língua estranha, esse choque é ainda maior porque, em grande parte dos casos, ela não é capaz de criar por si só os mecanismos de defesa e de auto-afirmação. E é na oralidade que eles se manifestam e se desenvolvem. Cabe ao professor ensinar a estar, a interagir, a ser oportuno, a usar as palavras certas no momento certo, a controlar a entoação, sempre num ambiente tranquilo e de entreaajuda.

## PARA DISCUTIR E FAZER

O texto que acabou de ler apresenta algumas questões que vamos analisar nas actividades que seguem e que pode realizar em grupo.

1. No texto fala-se em surdez fonológica. Volte a ler o período que está a negrito e veja o seguinte caso:

Numa língua em que não exista diferença entre os sons -r e -rr o aluno terá dificuldade em distinguir “caro” (contrário de barato) de “carro” (automóvel). Se não for corrigido a tempo, vai manter esta situação de não reconhecimento da diferença entre os dois sons, tornando-se a correção cada vez mais difícil.

O problema torna-se ainda mais complexo quando a criança está rodeada de outras crianças, e até de adultos, que sendo falantes da mesma língua materna também não reconhecem esta diferença.

- i. Já identificou outros casos além dos que são referidos?
- ii. Faça uma lista de casos que conheça que possa considerar exemplos de “surdez fonológica”. Compare com a lista dos seus colegas.
- iii. Sabe que línguas maternas falam as crianças que apresentam essas dificuldades?
- iv. Releia o parágrafo do texto sobre a dimensão sócio-afectiva. Que estratégias concretas costuma utilizar quando estes casos surgem? Conseguiu resolver os problemas identificados?

## 2 ORALIDADE: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

### CONSULTAR O KIT PEDAGÓGICO

No Kit Pedagógico encontra fichas com actividades que ajudam a aprender e a consolidar vocabulário. Veja os Jogos linguísticos e Actividades a partir de Imagens- Escola para os animais. Depois de as lerem, realizem as actividades no grupo de formação.

Sobre a dimensão fonológica pode consultar as fichas com actividades sobre Consciência fonológica.

### PARA LER E ANALISAR

Ouvir, Falar, Ler e Escrever - quatro competências que se ensinam e aprendem na escola

Vamos agora distinguir as quatro competências comunicativas que devem ser ensinadas e aprendidas na escola.



**Figura 3-** O conhecimento da língua, capacidades e competências (Sim-Sim, Duarte e Ferraz 1997)

Observe a figura 3. Segundo Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) a nossa actividade mental organiza-se em três capacidades: o reconhecimento, a produção e a elaboração. O **reconhecimento** consiste na atribuição de significado a cadeias fónicas ou gráficas; a **produção** consiste na elocução de cadeias fónicas ou na realização de cadeias gráficas dotadas de significado; a **elaboração** permite ter consciência e sistematizar o conhecimento da língua.

Passemos agora às competências que decorrem da capacidade de reconhecimento e produção. Do reconhecimento decorre a **Compreensão Oral (CO)** e a **Compreensão Escrita (CE)**. Da produção decorre a **Expressão Oral (EO)** e a **Expressão Escrita (EE)**.

Finalmente, da capacidade de elaboração sobre o conhecimento da língua se concretiza o **conhecimento explícito da língua**. É esta capacidade de elaboração sobre o conhecimento da

língua que permite proceder à sua análise e estudo. É normalmente o que se faz na escola, na aula de Língua Portuguesa.

Esta reflexão sobre a língua exige da parte de quem a realiza bons conhecimentos teóricos e práticos da língua, ou seja que o falante, neste caso o professor, tenha uma boa competência comunicativa a nível da produção.

Quanto aos alunos, a prática de reflexão sobre a língua deve ser progressiva e sempre adequada à idade e desenvolvimento linguístico global.

**Em síntese:**

Quanto à **Compreensão** (ou Recepção): **Ouvir** mobiliza o sentido da audição e implica, por isso, perceber e interpretar mensagens orais. Consideramos que a mensagem ouvida só atinge o seu objectivo se conseguirmos compreendê-la. **Ler** mobiliza o sentido da visão, implica receber e perceber mensagens visuais mas, tal como em relação às mensagens orais, o seu objectivo só se cumpre se compreendermos o seu conteúdo.

Quanto à **Expressão** (ou Produção), **Falar** significa produzir cadeias fónicas com sentido. Escrever significa produzir cadeias gráficas com significado.

**PARA DISCUTIR E FAZER**

Para melhor testar a sua compreensão do que acabou de ler realize a atividade que segue. Algumas actividades na tabela não são só linguístico-comunicativas. Quando for o caso assinale também em “outras”. Veja o exemplo.

**ACTIVIDADE – IDENTIFICAR COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICO-COMUNICATIVAS**

	CO	EO	CE	EE	Outras
Ouvir um programa de rádio					
Indicar oralmente um percurso num mapa					
Ler um texto em silêncio					
Tirar notas numa conferência					
Pôr a funcionar um aparelho a partir das instruções que o acompanham			X		X
Preencher uma ficha de inscrição num hotel					
Fazer um desenho seguindo instruções orais					
Escrever uma carta a pedir uma bolsa de estudos					
Pedir uma informação na rua					
Moderar um debate					
Enviar uma encomenda registada					
Telefonar					
Escrever um Curriculum Vitae					

PROJECTO APRENDIZAGEM PARA TODOS

## 2 ORALIDADE: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

### PARA LER E ANALISAR

#### Voltamos à Oralidade

Pensar sobre o desenvolvimento da oralidade no Ensino Primário impõe que se olhe esta competência nas duas faces que a compõem: a compreensão oral (CO) e a expressão oral (EO).

A **compreensão do oral** é a competência responsável pela atribuição de significado em conformidade com a gramática de uma língua. Envolve a recepção e a decifração da mensagem e implica o acesso e a articulação com a informação linguística registada permanentemente na memória.

A compreensão e a expressão orais relacionam-se, intimamente; todavia, no início da aprendizagem, a CO precede a EO, no sentido em que, ao utilizar a linguagem, a criança compreende primeiro e só posteriormente é que produz. Parece pois evidente que dificuldades de compreensão do oral conduzam à perda de informação, à incapacidade de prestar atenção à mensagem ouvida e reter o seu conteúdo, dificultando a recuperação da informação transmitida oralmente. Daqui, pode-se facilmente concluir que, dado o peso da CO na eficácia da comunicação escolar, designadamente, no acesso ao conhecimento, o domínio desta competência é vital para o sucesso escolar. Além disso, ser capaz de ouvir é reflectir sobre o que os outros dizem e, no seio de uma estrutura social, é enriquecedor compreender os outros.

A **expressão oral** é a capacidade que os falantes têm para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática de uma língua; envolve o planeamento do que se pretende dizer, o recurso a um vocabulário disponível, a formatação linguística do enunciado e a sua execução articulatória.

Este último aspecto comporta dois elementos que se não-de ter em conta e a que atrás brevemente nos referimos: a pronúncia e a prosódia.

A **pronúncia** refere-se à capacidade de dizer correctamente e fluentemente as palavras de uma língua. Na aprendizagem de qualquer língua, o confronto com palavras desconhecidas cria hesitações e pode quebrar o ritmo da produção de uma frase, de um discurso. O mesmo se dirá, com mais razão, quando se está a usar uma língua que não a materna em que, ao desconhecimento de certos vocábulos, se junta por vezes a ocorrência de sons que não fazem parte do sistema fonológico original do aluno.

A **prosódia** diz respeito às entoações basicamente interactivas: de interrogação, de espanto, de hesitação, de desdém, de dúvida... Mas, por outro lado, não podemos esquecer as entoações correspondentes a outras intenções como o pedido, a promessa, o elogio, as formas de pedir a palavra, de saudar, de se despedir, de falar ao telefone...

### PARA DISCUTIR E FAZER

1. Releia o parágrafo sobre prosódia.
2. Em grupo elaborem frases que expressem :
  - espanto
  - hesitação
  - desdém
  - promessa
  - elogio
  - zanga
3. Agora digam-nas em voz alta usando a entoação adequada a cada caso.

## 2 ORALIDADE: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

### AUTO-AVALIAÇÃO

Faça uma reflexão sobre o que leu, analisou, debateu e registou nas suas notas pessoais durante a formação sobre o tema O ensino da oralidade na escola.

Na sua reflexão considere as seguintes perguntas:

- i. O que aprendi sobre este tema?
- ii. Que dúvidas tenho ainda sobre estas questões?
- iii. O que gostaria de aprofundar?

## TIPOLOGIA DE ACTIVIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA ORALIDADE

### PARA LER E ANALISAR

Ao entrar para a escola, a criança é capaz de uma conversa espontânea na sua língua materna, mas, como sabemos, esta não é ou nem sempre é o Português. Compete, pois, à Escola e ao professor construir situações favorecedoras da aquisição de vocabulário preciso e diversificado, de uma progressiva complexidade sintáctica na construção frásica e discursiva, de confronto com variadas e estimulantes situações de interacção comunicativa, que proporcionem aos alunos aprendizagens conducentes ao desenvolvimento da sua compreensão e expressão orais em Português, de modo a que, progressivamente, se expressem com fluência e adequação aos vários géneros do oral, incluindo os públicos e formais (entrevista, debate, exposição...).

Esta atenção à componente oral, essencial na escola primária, é um dever de todo o professor, ao longo de toda a escolaridade. Aprender a exprimir-se oralmente é ser capaz de reflectir sobre os vários géneros do oral, conhecendo as regras sociais que os regulam; prever as reacções dos interlocutores, reformulando o seu discurso em função dos mesmos e construir estratégias para informar, narrar, persuadir e explicar. Trabalhar, desenvolver esta competência comunicativa estende-se, por isso, muito para além dos poucos anos que a criança passa na escola primária.

Tudo isto se faz com exercícios específicos de compreensão e expressão verbal. Tudo isto se faz dando à oralidade um peso (um tempo e uma atenção privilegiada) que sirva de porta de entrada eficaz para um percurso escolar que se deseja rápido e eficiente. Para tal, no entanto, é essencial que o professor tenha um uso seguro e fluente da oralidade em língua portuguesa e que não perca qualquer oportunidade de a praticar.

### A importância das actividades na prática da língua oral

Na aprendizagem de uma língua não materna o **desenvolvimento da oralidade implica** que se dê particular atenção às actividades. Embora a criança possa ter alguns conhecimentos, mais ou menos difusos, da língua da escola a nível da compreensão, ou seja pode compreender alguma coisa do que o professor lhe diz, raramente tem competência a nível da expressão ou se a tem, o seu discurso não é fluente, apresenta muitas vezes interferências da sua língua materna ou revelando aprendizagens que não foram bem sucedidas.

O tempo que a criança passa em actividades de audição vai ter uma influência importante na qualidade do seu discurso oral assim como nas aprendizagens que terá de fazer oralmente ou mesmo através da escrita em todas as outras áreas curriculares.

Cabe ao professor fazer-se entender pela criança, exercitando a sua capacidade de ouvir, compreender o que ouve e fazer com que ela seja capaz de usar a informação que obteve, ouvindo.

## 2 ORALIDADE: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

Para desenvolver a competência comunicativa a nível da compreensão e expressão orais, o professor deve proporcionar aos seus alunos muitas ocasiões de prática de língua para que consigam exprimir-se, com mais facilidade e maior correcção, na língua que estão a aprender.

Para esse efeito a criança deve ser “exposta” a situações em que ouça modelos de língua, de modo a que treine a sua capacidade auditiva global e possa adquirir modelos linguísticos correctos.

A “exposição” à língua é um momento muito importante para a criança desenvolver a sua capacidade de compreensão oral, por essa razão, e enquanto está a ouvir, a criança não deve estar numa atitude passiva. O professor terá o cuidado de dar instruções claras sobre o que quer que ela “faça” enquanto ouve, recorrendo a gestos ou recorrendo a ilustrações. Em todas as ocasiões o professor deverá certificar-se que a criança compreende o que está a ouvir.

Os manuais escolares propõem temas que são adequados à prática da oralidade. Contudo, têm poucas actividades que o permitam fazer de forma continuada e variada.

Neste ponto vamos sugerir algumas actividades que podem ser complementares aos manuais escolares.

### Actividades lúdicas que proporcionam aprendizagens

Strecht- Ribeiro (1998) defende actividades que sejam **significativas, activas, diversificadas e integradas**. Para esse efeito sugere a seguinte Tipologia de Actividades: Jogos, Rimas e Poemas, Canções, Histórias, Tarefas práticas, Dramatização. De forma sumária trataremos de cada uma delas.

**Os jogos são um óptimo meio** para a aprendizagem de vocabulário: permitem, de forma lúdica, aprender vocabulário novo e consolidar o que já é conhecido, mantendo os alunos interessados e motivados, num ambiente de competição saudável que é muito do gosto das crianças e jovens.

As **rimas** e os **poemas** levam as crianças a ter noção da dimensão fonológica da língua. Permitem ainda que o professor controle melhor a pronúncia e a entoação dos alunos.

As **canções** são normalmente muito apreciadas pelas crianças. A música com o seu ritmo associado à letra permite o uso do corpo, tornando a actividade muito lúdica e promotora de aprendizagens várias, incluindo a linguística.

Ouvir contar ou ler **histórias** é uma actividade muito do agrado de todas crianças e jovens e proporciona o desenvolvimento da oralidade. Desde cedo que a criança está habituada a ouvir contar histórias na sua língua materna e gosta de ouvir várias vezes as suas histórias preferidas, apresentadas da mesma maneira, com os mesmos gestos e as mesmas inflexões de voz. Este ponto será desenvolvido no capítulo Histórias: leitura, aprendizagem e fruição.

**Tarefas práticas:** são actividades que partem do que as crianças gostam de fazer; que recorrem ao que já sabem fazer e estimulem a sua imaginação. Em termos práticos, podem partir da imitação, recorrer ao uso da memória e da automatização que leva à fixação de rotinas linguísticas.

As actividades centradas em tarefas devem ser vistas como um conjunto de acções com significado para as crianças, com um objectivo definido e prevendo a apresentação de produtos.

As **dramatizações** podem ser realizadas de duas maneiras: a partir da leitura de forma expressiva de textos já estudados com recurso a cenários e adereços concebidos para esse fim e em actividades orais de “imitação” ou “faz de conta” de diferentes situações do quotidiano, por exemplo, fazer compras no mercado ou numa loja e que são simuladas na aula.

Este segundo tipo de actividades vai ser desenvolvido a seguir.

### Actividades de simulação de situações do quotidiano

Para que as crianças possam adquirir e desenvolver competências que lhes permitam iniciar, manter e terminar uma conversa em interacção com um interlocutor, o professor deverá variar as estratégias de ensino/aprendizagem, criando condições para que as crianças aprendam discursos que não são específicos da sala de aula. Como já vimos, o discurso na escola e em especial na sala de aula, está habitualmente condicionado ao diálogo professor - aluno em que o primeiro faz perguntas e o segundo dá respostas. Ora, como no seu quotidiano a criança tem poucas ocasiões e necessidades de usar a língua portuguesa, se o professor criar na sala de aula espaços “simulados” para a prática da língua que permitam o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, habilitando-os a falarem a língua que estão a aprender em circunstâncias sociais diversificadas, estará a contribuir para que a criança desenvolva a competência sociolinguística que habitualmente se adquire na língua materna.

Esse é um dos propósitos da “simulação” de situações de comunicação variadas, exigindo diferentes **temas** (ou assuntos de conversa), diferentes **cenários** (onde e quando tem lugar o diálogo) e a interpretação de **papéis sociais** (comprador/ vendedor; mãe/filha; avô/neto; irmão/irmã; amigo/amiga) adequados à **situação escolhida** (pedir informações na rua, ir ao mercado, etc).

Para a aquisição e desenvolvimento da competência discursiva, o professor criará situações, na sala de aula, em que seja possível à criança desempenhar diferentes papéis sociais aproveitando o gosto que as crianças têm de “fazer de conta”.

Esta prática, que deve ser adequada à idade e universo social da criança ou jovem, pode ser realizada através da prática do diálogo, actividade que permite desenvolver nos alunos várias competências pois, “as actividades de diálogo devem considerar não somente a correcção das formas gramaticais, mas também a sua **utilização adequada à situação**. É preciso que os alunos saibam quem fala a quem, sobre que falam, com que fim, onde e quando. Devem também aprender como se estrutura o diálogo, as formas de iniciar, manter e terminar uma conversa” ( Sheils, 1991: 151).

#### Em síntese

- **Actividades e currículo:** reforçamos a ideia que, sempre que possível, as actividades devem ser diversificadas e ligadas a outras áreas curriculares. Neste âmbito podemos considerar não só os conteúdos como as estratégias de outras disciplinas, como por exemplo: Estudo do Meio ou Ciências da Natureza; Matemática; Expressão Plástica ou Expressão Musical.

# 2

## ORALIDADE: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

- **Actividades e materiais:** os materiais usados devem ser correctos, apelativos e adequados. Nem sempre é possível encontrar materiais com informação para ser ouvida: gravações de canções, de programas de rádio ou de televisão. Talvez o professor tenha condições para fazer algumas gravações e levar para a aula.
- **Actividades e formas sociais de trabalho:** devem ser escolhidas em função das diferentes condições de realização: individualmente, em pares, em pequeno grupo ou no colectivo da turma.

### PARA DISCUTIR E FAZER

- Analise o texto com os seus colegas reflectindo sobre as sugestões dadas.
- Escolham um manual de um ano de escolaridade e procurem temas que possam ser completados com recurso a sugestões da tipologia sugerida no texto. Por exemplo: qual o tema que permite realizar um jogo linguístico? Ou uma tarefa prática que leve os alunos a produzir oralmente um texto? Ou a simulação de uma acção do quotidiano?
- Escrevam a actividade que escolheram. Podem consultar os exemplos no Kit Pedagógico.

### CONSULTAR O KIT PEDAGÓGICO

No Kit Pedagógico encontra fichas com actividades que são exemplo de algumas actividades sugeridas na tipologia sugerida no texto.

Experimentem realizar uma actividade em simulação de uma situação do quotidiano.

### AUTO-AVALIAÇÃO

- Faça uma reflexão sobre o que leu, analisou, debateu e registou nas suas notas pessoais durante a formação sobre o tema Tipologia de Actividades para o desenvolvimento da Oralidade.
- Escolha na Tipologia apresentada as actividades que possa realizar proximamente com os seus alunos.

## A AVALIAÇÃO DA ORALIDADE NA ESCOLA

### PARA LER E ANALISAR

Avaliar é uma actividade constante numa aula de língua. Todos os exercícios e tarefas que os alunos realizam são, para o professor, um meio de avaliar as capacidades dos seus alunos,

verificar se há progressão, detectar os erros e encontrar formas de os corrigir. Esta forma de avaliação a que muitos autores chamam avaliação formativa, mostra que a avaliação faz parte do processo de aprendizagem e isso é muito positivo.

Para poder usar esta informação, o professor deve registar o que observa de forma útil e eficaz. Para tal, terá de dispor de elementos concretos: i) Definir objectivos; ii) Ter registos e ii) Verificar a progressão dos alunos. Vamos desenvolver cada uma destas questões:

- i. **Definir objectivos** – A primeira pergunta que devemos fazer a nós próprios é a seguinte:

“O que quero que os meus alunos aprendam e aprendam a fazer?” Tratando-se da oralidade, “Fazer” é i) Compreender mensagens orais e ser capaz de usar essa informação e ii) Produzir mensagens orais em diferentes situações.

Nenhum processo de avaliação tem sentido se não estiver articulado com os objectivos de aprendizagem. Para poder avaliar, o professor tem de definir o que os alunos têm de saber. Com objectivos claros é mais fácil para o professor fazer, regularmente, um balanço das aquisições dos alunos e melhorar o seu próprio trabalho sabendo que os objectivos de aprendizagem previamente definidos é que serão objecto de avaliação.

- ii. **Ter registos** – O professor deve registar os resultados da sua observação e tem de fazê-lo de forma eficaz de modo a poder servir-se deles correctamente não só no acompanhamento da evolução da aprendizagem dos alunos mas também na altura de os classificar. Os registos referentes à avaliação da compreensão oral e da expressão oral requerem ainda mais cuidados. É aconselhável recorrer a grelhas simples e de fácil preenchimento. Quando não for possível registar durante a observação poderá fazê-lo após a aula.
- iii. **Verificar a progressão** – É fundamental comparar as informações que vai registando de modo a verificar se há ou não progressão na aprendizagem dos alunos. Só dispondo de todos estes elementos estará mais habilitado a saber o que os seus alunos aprenderam. Uma boa grelha de registo poderá permitir o registo das dificuldades que os alunos tiveram e superaram. Esta informação poderá ser-lhe muito útil mais tarde aquando da organização de novas actividades de aprendizagem ou até dos mesmos conteúdos.

### PARA DISCUTIR E FAZER

1. Vamos dar um exemplo tirado do programa da 1ª classe do tema “Quem sou eu?”

No manual há muita informação escrita sobre o tema mas não há nenhuma actividade oral que permita que o aluno se identifique. Mas o professor tem de ensinar o aluno a identificar-se oralmente (dizer o nome, a idade, o nome dos pais, dos avós, onde mora, a cor dos olhos, se é alto ou baixo...). Veja um exemplo muito simples que avalia a expressão oral.

## 2 ORALIDADE: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

### Tema- Quem sou eu?

Objectivo	Conteúdos (Ver programa)	Actividades (Exemplos)
Identificar-se	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nomes</li><li>• Numerais</li><li>• Adjectivos</li><li>• Verbos (ter e ser)</li><li>• Vocabulário que conste do programa</li></ul>	<p>O professor apresenta-se oralmente dizendo o nome; o número de irmãos; características pessoais. Por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– O meu nome é Paulo, tenho dois irmãos e uma irmã e sou o mais velho. Sou alto, magro e simpático, etc.</li><li>– Em seguida os alunos farão o mesmo como consta do exemplo.</li></ul>

A actividade de avaliação pode ser a mesma da actividade de aprendizagem mas, à medida que vai sendo realizada com novos conteúdos, o professor regista se o aluno já é capaz de se identificar. Veja o exemplo:

#### Identificar-se:

Nomes dos alunos	Identificar-se (nome e idade)	Identificar-se (nomes dos pais)	Identificar-se (onde mora)	Identificar-se (cor dos olhos)
A	✓	✓	○	●
B	✓	○	○	✓
C	✓	○	○	○

✓ Diz bem   ● Não diz bem   ○ Diz com dificuldade

Nota: a apresentação vai sendo completada à medida que os alunos mostram já terem aprendido os primeiros conteúdos.

2. Em grupo escolham um objectivo de um programa à vossa escolha e elaborem uma actividade oral de aprendizagem e outra de avaliação.
3. Se tiverem dificuldades, registem-nas e discutam-nas no grupo.

#### PARA LER E ANALISAR

A avaliação tem três funções diferentes conforme o que pretendemos fazer com a informação que obtivermos: a avaliação sumativa, formativa e de diagnóstico.

Apresentamos-lhe uma definição breve para cada uma delas:

A **avaliação sumativa** permite recolher informação sobre o que os alunos aprenderam. Com esta informação, tomamos decisões em relação à atribuição de uma nota no final de um período escolar ou no final do ano lectivo, permitindo ou não a passagem para o ano seguinte.

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

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

É dessa avaliação - de diagnóstico - que vamos agora tratar porque uma das preocupações iniciais do professor é saber se a turma apresenta alguma homogeneidade linguística. Para isso precisa de verificar quantos alunos compreendem e falam Português avaliando, assim, o nível global de compreensão e expressão da turma no início do ano lectivo.

Para esse efeito pode diagnosticar o nível de compreensão e expressão global da turma da seguinte maneira.

1. Um conjunto de pequenos exercícios simples poderá dar-lhe essa informação. Por exemplo: perguntar o nome e a idade: quantos irmãos e irmãs têm; como se chamam e em que classe andam. As respostas obtidas podem ser registadas numa tabela construída para o efeito.

Alunos	Como te chamas?	Que idade tens?	Quantos irmãos tens? Como se chamam?	Quantas irmãs tens? Como se chamam?	Onde moras?	Que língua falas em casa?
Aluno A	R	R	NR	NR	NR	o
Aluno B						

R- Responde      NR- Não responde      o - Responde com dificuldade

2. Pense em outras perguntas que podem servir-lhe para conhecer o nível de compreensão e expressão orais dos seus alunos. Escreva-as e complete a tabela.

### Algumas notas finais

Em primeiro lugar não podemos esquecer, como vimos anteriormente, que a oralidade diz respeito à compreensão oral e à expressão oral. As duas competências devem ser objecto de avaliação, em separado ou em conjunto, conforme o que se pretender.

Em relação à compreensão oral o professor avalia se o aluno compreende o que ouve. E em relação à expressão oral o professor avalia como o aluno fala. E isto passa-se em relação às várias componentes da competência comunicativa, como vimos anteriormente.

Em segundo lugar, sendo a oralidade uma competência básica e indispensável para o sucesso em todas as disciplinas curriculares, não pode o professor de forma alguma descurar a sua constante avaliação formativa e, sempre que necessária, a respectiva correcção.

Contudo, a expressão oral implica uma componente psicológica incontornável – a timidez ou a desenvoltura do aluno podem encobrir ou potenciar a competência linguística – do mesmo

## 2 ORALIDADE: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

modo que a memória auditiva tem particular influência na compreensão oral. Não ter estes factores em conta pode induzir situações de injustiça mais ou menos evidentes.

Por estas razões, parece ser de bom senso que, procurando sempre e insistentemente alcançar a boa proficiência das competências de oralidade dos seus alunos, não será justo o professor fazer dela componente determinante para os classificar.

Tal como a prática continuada também a avaliação da oralidade em contexto escolar é uma tarefa simultaneamente delicada e complexa, sobretudo porque exige condições adequadas, como se escreveu anteriormente.

Recordamos que a maior parte das atividades para prática da oralidade podem também ser usadas com a finalidade de avaliar os alunos.

## PARA DISCUTIR E FAZER

1. Analise com o seu grupo o conjunto de sugestões que apresentamos. Não esqueça que os exercícios propostos devem ser feitos oralmente. Será útil que o professor tenha grelhas de registo, como anteriormente se referiu.

Exercícios de avaliação da compreensão global de textos orais

- Questionários de compreensão global (2/3 perguntas).
- Exercícios de tipo Verdadeiro/Falso ou Certo /Errado.

Exercícios de avaliação da compreensão e expressão orais

- Elaborar perguntas sobre textos que o professor lê em voz alta.
- Descrever imagens.
- Elaborar um reconto oral, um diálogo.
- Debate: expressão de uma opinião pessoal e justificação.

2. Analise a grelha de registo que pode ser usada para a avaliação de uma conversa simulada ao telefone cujo objectivo é: Pedir uma informação pelo telefone.

O aluno é capaz de:	Sim	Não
1. Saudar o interlocutor		
2. Apresentar-se		
3. Fazer as perguntas que pretende		
4. Dizer que não compreendeu a resposta		
5. Pedir para repetir		
6. Reformular a pergunta		
7. Agradecer		
8. Despedir-se		

3. Analise a grelha da página seguinte considerando cada item proposto.
4. Adapte-a para avaliar alunos que fazem uma “Exposição oral”.  
( 1- Insuficiente; 2- Suficiente; 3-Bom e 4-Muito Bom)

## 2 ORALIDADE: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

### Grelha de avaliação da expressão oral<sup>2</sup>

#### Indicações<sup>3</sup>

Compreendeu as indicações	0	1	2
Respeitou as indicações	0	1	2

#### Forma de apresentação<sup>4</sup>

Fonética: não dá erros	1	2	3	4
Dá erros que prejudicam a compreensão	1	2	3	4
Dá erros que impedem a compreensão	1	2	3	4
Erros de Prosódia	1	2	3	4
Erros de Morfologia	1	2	3	4
Erros de Sintaxe	1	2	3	4
Erros de Léxico	1	2	3	4
	1	2	3	4

#### Conteúdo

Pertinência das realizações linguísticas	1	2	3	4
Coerência do discurso	1	2	3	4
Espontaneidade da expressão pessoal	1	2	3	4
Comportamento não-verbal	1	2	3	4
Originalidade	1	2	3	4

### AUTO-AVALIAÇÃO

Faça uma reflexão sobre o que leu, analisou, debateu e registou nas suas notas pessoais durante a formação sobre o tema A Avaliação da oralidade na escola

Responda às seguintes perguntas:

- i. O que aprendi sobre este tema?
- ii. O que recordei do que já sabia?
- iii. Que dúvidas tenho ainda sobre estas questões?
- iv. O que gostaria de aprofundar?

<sup>2</sup> Traduzido e adaptado de C. Tagliante, L'Évaluation, 1991

<sup>3</sup> 0 = Não compreendeu ou não respeitou; 1 = Suficiente; 2 = Bom

<sup>4</sup> 1 - Insuficiente; 2 - Suficiente; 3 - Bom; 4 - Muito Bom

## BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

- Adragão, J. V. E al. (2010). Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa. Volume I. ESE/ Instituto Politécnico de Setúbal de Setúbal.
- Agrupamento de Escolas José Sanches de Alcains (2009). Era uma vez...Alcains. Coimbra: Editora Alma Azul.
- Assunção, C., Rei, J.E. (1998). Comunicação Oral. Material de apoio. Lisboa: ME/Departamento do Ensino Secundário.
- Bolton, S. (1987). Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère. Paris: Crédif/Hatier.
- Cornaire, C., Germain, C. (1998). La Compréhension Orale. Paris: Clé Internationale
- Curtain, H.A., Pesola C.A. (1988). Language and Children Making the Match. Addison- Wesley Publishing Company Inc..
- Cuq, J.-P. (2003) Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde. Paris: Clé Internationale.
- Galisson, R., Coste, D. (1983). Dicionário de Didáctica das Línguas. Coimbra: Livraria Almedina.
- Delgado-Martins (1992) Eu falo, tu ouves, ele lê, nós escrevemos, in Para a Didáctica do Português. Seis estudos de Linguística. Lisboa: Edições Colibri.
- Gouveia, A. Solla, L. (2004). Português Língua do País de Acolhimento. Lisboa: ACIME. Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnica.
- Lezouret, L.M.; Chatry- Komarek (2007). Enseigner le français en contextes multilingues dans les écoles africaines. Paris: L'Harmattan.
- Lomas, C. (1999). O Valor das palavras (I). Falar, ler e escrever nas aulas. Porto: Edições ASA
- Sheils, J. (1991) La Communication dans la classe de langue. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Sim- Sim, I., Duarte. I., Ferraz. M.J. (1997) A Língua Materna na Educação Básica. Competências nucleares e níveis de desempenho. Lisboa: ME/Departamento de Educação Básica.
- Solla, L. (1997) Actividades para o desenvolvimento da Oralidade. Projecto Consolidação dos Sistemas Educativos. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Solla, L. (2007). Na cabeça de um homem há muitas línguas a falar diferente. Revista Educação e Matemática, nº 92.
- Strecht- Ribeiro. O. (1998). Línguas Estrangeiras no 1º ciclo: razões, finalidades, estratégias. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tagliante, C. (1991). L' Évaluation. Paris: Clé International.
- Tagliante, C. (1994). La Classe de Langue. Paris: Clé International.
- Titone, R. (1979). Psycholinguistique appliquée. Paris : Payot.

# 3 LEITURA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

FERNANDA BOTELHO

Organização e conteúdos .....	59
A Linguagem escrita: aspectos introdutórios .....	61
Leitura: da decifração à compreensão de textos .....	63
A decifração: tarefas de formação.....	63
A compreensão de textos: tarefas de formação .....	71
Avaliação da leitura: tarefas de formação.....	79
Bibliografia de referência.....	80



## ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDOS

Na introdução deste capítulo, evidenciam-se algumas razões justificativas da inclusão desta temática neste módulo de Língua Portuguesa, retomadas ao longo do capítulo.

Apresentam-se a seguir os conteúdos de leitura abordados, organizados em torno da decifração, da compreensão de textos e da sua avaliação.

### Temas e Conteúdos<sup>1</sup>

A Linguagem escrita: aspectos introdutórios

Leitura: da decifração à compreensão de textos

1. A decifração: tarefas de formação
  - 1.1. O conhecimento de palavras escritas
  - 1.2. Princípios e factores facilitadores na aprendizagem da leitura (e da escrita)
  - 1.3. Tarefas de aprofundamento
2. A compreensão de textos: tarefas de formação
  - 2.1. Processos de compreensão textual
  - 2.2. Estratégias de ensino para desenvolver a fluência
  - 2.3. Componentes da compreensão da leitura
  - 2.4. Tarefa de aprofundamento
3. A avaliação da leitura: tarefas de formação
4. Bibliografia de referência

Dentro de cada um destes temas, encontram-se as seguintes rubricas:

- i. **Para ler e analisar** apresenta textos com informação para actualizar conhecimentos, aprender conteúdos novos e reflectir sobre o tema;
- ii. **Para discutir e fazer** propõe actividades para realizar na formação;
- iii. **Consultar o Kit Pedagógico** contém indicações para consultar e fazer as actividades que constam do Kit Pedagógico, tendo em vista constatar a sua adequação e ou melhoria.
- iv. **Auto-avaliação** - apresenta, no final de cada tema, uma tarefa de auto-avaliação.

<sup>1</sup> Neste capítulo utilizaram-se excertos de texto retirados do capítulo sobre Leitura e Escrita, do “Módulo de Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa”, volume II, do PREPA.

Ainda para cada tema e no final de cada um, incluem-se tarefas de aprofundamento a realizar na formação, em casa ou mais tarde.

Este capítulo deverá ser usado em articulação com o Kit Pedagógico e com os outros capítulos sobre outros temas, disponibilizados neste manual.

## A LINGUAGEM ESCRITA: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

Apesar de hoje, em Angola, uma alta percentagem das crianças ter a língua portuguesa como língua materna, particularmente nas cidades, o facto é que a língua portuguesa não é a língua materna de muitas outras, designadamente dos meios rurais e suburbanos (e, provavelmente, dos seus professores). Assim, no seu ensino, têm de se adoptar metodologias adequadas, capazes de minorar as dificuldades de acesso a uma língua que nem sempre se aprende desde o berço, de modo a promover o sucesso dos alunos, como estudantes e como cidadãos.

Esta questão assume uma importância evidente, quando falamos de leitura e escrita, não só no início da alfabetização, como no desenvolvimento da linguagem escrita das crianças em início de escolaridade.

A leitura e a escrita constituem usos secundários da linguagem verbal e surgem depois da oralidade, não sendo competências que se adquiram naturalmente, quer dizer, por exposição e interacção com a língua, ao contrário da oralidade. Requerem ensino explícito e aprendizagem formal, processo este que ocorre na escola.

No que se refere à leitura, a sua aprendizagem constitui um processo complicado, moroso e contínuo que requer motivação, esforço e prática e que não se esgota na aprendizagem da decifração. Apesar disso, a aprendizagem da decifração é condição indispensável para o desenvolvimento da compreensão. Para decifrar uma mensagem escrita, as crianças têm de ser capazes de distinguir e relacionar as letras e os sons contidos nas palavras que decifram, o que, por si só, implica um domínio da oralidade da língua em que estão a ser alfabetizadas. Por esta razão, é fundamental um bom desenvolvimento oral.

Por outro lado, a compreensão do que lemos é condicionada pelo domínio da linguagem e pelo nosso conhecimento do tema, pois, para compreendermos, utilizamos competências lexicais e semânticas, (quanto maior for o nosso vocabulário melhor será a compreensão do que lemos), processos de análise sintáctica, compreendendo como as frases e discursos se constroem e se articulam, e mobilizamos os nossos conhecimentos sobre o mundo e a nossa própria experiência.

Portanto, quando falamos em leitura, temos de considerar três domínios essenciais: a decifração, a compreensão e a avaliação do que se lê.

Como referido, a leitura não é uma actividade natural, nem espontânea; carece de ensino explícito e sistematizado e a sua aprendizagem aprofunda-se e prolonga-se ao longo da vida dos sujeitos. É certo que a finalidade essencial da leitura é a fluência, o que pressupõe rapidez de decifração, condição essencial para a compreensão do material que se lê. De igual forma, os

objectivos de leitura, quer dizer as finalidades que estabelecemos quando lemos (para estudar e para nos informarmos, para nos envolvermos, para reagirmos a textos, dando opiniões...), assim como o género textual a que os textos pertencem, quer sejam narrativas, biografias, relatórios, exposições, ou outros são determinantes na construção da significação.

Neste sentido, a leitura apresenta-se como um processo construtivo que pressupõe transacções entre o leitor, o texto e o contexto, quer dizer, o leitor mobiliza todos os seus conhecimentos quando lê. Nesta perspectiva, os leitores são participantes activos do texto, porquanto a construção da sua significação se completa mediante a compreensão que conseguem.

Assim, o papel do professor consiste em ajudar os “aprendizes de leitores” a construir a compreensão dos textos à medida que lêem, partilhando os significados que ele próprio (professor) constrói e estimulando os alunos a fazê-lo também, pois, ao interagir e pôr em comum, em grupo, incrementa-se a compreensão. É essencial que os alunos leiam fluentemente em Português, de modo a serem capazes de utilizar esta competência para obter informações, nomeadamente no estudo dos conteúdos curriculares e ainda para serem capazes de obter prazer na leitura recreativa.

**A aprendizagem da leitura é uma tarefa para a vida inteira.**

*F. L. Viana e M.M. Teixeira (2005)*

## LEITURA: DA DECIFRAÇÃO À COMPREENSÃO DE TEXTOS

### PARA LER E ANALISAR

- Leia individualmente o texto sobre decifração e tome notas.
- Em grupo, partilhem as vossas notas e respondam à pergunta: o que se passa com as crianças no início da escolaridade?
- Partilhem as vossas conclusões em grande grupo.

## A DECIFRAÇÃO: TAREFAS DE FORMAÇÃO

### O CONHECIMENTO DE PALAVRAS ESCRITAS E LEITURA

Detenhamo-nos inicialmente na **decifração**. Ao ler, utilizamos três tipos de estratégias: visuais; de antecipação; de decifração.

Durante muito tempo, considerou-se a leitura como uma operação perceptiva, isto é, visual e auditiva, que exigia maturação da criança e pressupunha pré-requisitos para a sua aprendizagem, tais como treino de grafismos (motricidade fina) e exercícios de estimulação perceptiva do espaço, do tempo, do ritmo, distinção entre igual e diferente, entre outros. A partir dos anos 70 do século XX, sentiu-se a necessidade de determinar as capacidades e estratégias mobilizadas no acto de ler, isto é, compreender como se processa a aprendizagem da leitura, designadamente conhecer o que as crianças pensam sobre a leitura e para que serve, assim como as operações cognitivas mobilizadas no acto de ler.

Deste modo, alguns estudos sobre operações e estratégias cognitivas presentes na actividade de leitura levaram à construção de modelos, isto é, de teorias, que procuram explicar os mecanismos em jogo no acto de ler, ou seja, explicar de que forma a informação impressa no texto se transforma, ganha sentido e se constrói a significação. Assim, surgem três modelos explicativos: o modelo ascendente; o modelo descendente e o modelo interactivo.

Em síntese, podemos caracterizar o modelo ascendente da seguinte forma:

- ler é um percurso linear e hierarquizado: do mais simples (identificar e juntar as letras) para o mais complexo (produção de sentido da frase);

A leitura implica a identificação das letras, a sua combinação em sílabas escritas, estas em palavras e em frases (razão por que é ascendente). Como se depreende, para ler, a criança tem de realizar um percurso ascendente (da letra à sílaba, da sílaba à palavra, desta à frase e ao texto), sendo este processo sequencial que vai guiando a compreensão do texto pelo leitor, não envolvendo, nem apelando às suas experiências e expectativas.

Como se vê, neste modelo preconizam-se as correspondências grafo-fonológicas (as letras são transformadas em sons). Os métodos sintéticos baseiam-se neste modelo e favorecem a decifração: da letra para a palavra e da palavra para a frase.

Contudo, surgem algumas críticas a este modelo, tais como a ausência de flexibilidade, pois a via fonológica não é a única via de acesso ao significado; quando lemos, nem todas as letras são processadas, isto é, não lemos letra a letra, sobretudo quando as palavras são conhecidas. Além disso, o sujeito prevê o significado do texto, dirige a si próprio perguntas sobre o texto, com base no seu conhecimento do mundo, antecipando o significado; fazemos também uma leitura visual, ou seja, reconhecemos globalmente palavras sem passar pela correspondência grafo-fonológica.

A pertinência destes argumentos faz surgir o modelo descendente que favorece estratégias visuais e de antecipação. Este modelo preconiza que, ao ler, realizamos um percurso descendente, partindo da frase para a palavra e desta para a sílaba e para a letra; assenta no reconhecimento global da palavra. Os métodos analíticos ou globais baseiam-se neste modelo. Surgem também algumas críticas relacionadas com a morosidade da aprendizagem da leitura e com a impossibilidade de prever palavras difíceis ou desconhecidas, como por exemplo palavras em que ocorrem os chamados “casos de leitura”.

Sabemos que a leitura é um processo que requer a interacção de muitas competências: processamento de texto, capacidade de o decifrar e uso das experiências e expectativas por parte do leitor. Assim, o modelo interactivo assume uma posição intermédia: o leitor utiliza, ao mesmo tempo, estratégias ascendentes e descendentes, valorizando os conhecimentos prévios sobre o tema e os conhecimentos linguísticos. Os métodos globais de palavra, como por exemplo o método das 28 palavras, baseiam-se neste modelo.

Os leitores experientes activam o modelo de leitura de forma inconsciente em função do tipo de texto e do material que lêem, isto é, o mesmo leitor pode recorrer a vários modelos, consoante os textos e de acordo com as dificuldades que encontra na sua leitura.

### **E o que se passa com as crianças no início da alfabetização na língua segunda que dominam mal?**

Afinal o que é saber ler? Para uns, é transformar sinais gráficos em sonoros, entendendo-se a leitura como um acto mecânico. Para outros, é ser-se capaz de compreender o significado de uma mensagem escrita, entendendo-se a leitura como um acto cognitivo.

Neste contexto, que metodologia de iniciação à leitura e à escrita adoptar?

- A que permitir a memorização visual das palavras;
- a identificação de palavras escritas (que já são conhecidas oralmente), convertendo padrões visuais – letras e conjunto de letras em padrões fonológicos, ou seja, em sons e sílabas;
- a que potencie o contacto com frases com sentido, estimulando a antecipação;

# 3

## LEITURA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

- e finalmente a que facilitar o reconhecimento automático, rápido e eficiente do significado das palavras, favorecendo assim a compreensão.

Por conseguinte, são duas as vias de acesso à decifração: a via lexical (global e rápida) – lendo as palavras; a via sub-lexical (indirecta, perceptiva, ortográfica). – identificando as letras e lendo as sílabas escritas.

Por estas razões, as metodologias de aprendizagem da leitura devem activar estas duas vias: a global e a de correspondência fonema-grafema.

### PARA DISCUTIR E FAZER

#### Tarefa: diagnóstico de metodologias de aprendizagem da leitura e da escrita

- Dialoguem em grupo sobre a situação linguística das crianças à entrada da Escola Primária.
- Analisem métodos de iniciação à leitura e à escrita mais comuns em Angola, salientando vantagens e principais dificuldades.
- Apresentem as vossas conclusões ao grande grupo.

### PRINCÍPIOS E FACTORES FACILITADORES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA (E DA ESCRITA)

Sabemos hoje que há algumas determinantes para aprender a ler com sucesso. São elas:

- **o conhecimento da língua oral e o vocabulário que se conhece da língua em que se vai ser alfabetizado e escolarizado** (língua de escolarização), pois aprende-se a ler com maior facilidade consoante o conhecimento que se tem dos sons da língua, ou seja, a **consciência fonológica** que se tem relativamente à língua em que se aprende a ler e a escrever. A consciência fonológica define-se “como um conjunto de habilidades que vão desde a percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até à segmentação e manipulação de sílabas e fonemas” (Lopes, 2007), constituindo a correspondência som/grafema a base da descoberta do princípio alfabético e o caminho para o reconhecimento global de palavras;
- **as experiências que se têm sobre a língua escrita antes de saber ler**, quer dizer, o conhecimento prévio dos princípios gráficos que regulam a linguagem escrita (a sua função, a sua organização e o conhecimento do código gráfico), o que, dependendo do estatuto de uma língua segunda pode ser mais ou menos frequente. No caso de Angola, falamos do Português como língua oficial.

Existem factores facilitadores na identificação de palavras, designadamente:

- a familiaridade da palavra para o leitor, decorrente da frequência de ocorrência;
- a previsão da palavra no contexto em que surge;
- a regularidade na correspondência som/grafema.

Deste modo, para aprender a ler numa língua materna e sobretudo numa língua segunda, como é o caso do Português para muitas crianças angolanas, é fundamental respeitar cinco grandes princípios. São eles:

- promover na criança o **desenvolvimento da linguagem oral**. Alfabetizar alguém numa língua que conhece mal dificulta muito a decifração, uma vez que a consciência fonológica é fundamental e a descoberta do princípio alfabético assenta na relação som-grafema;
- proporcionar-lhe o **contacto com material escrito**;
- provocar na criança a **descoberta dos princípios gráficos**;
- desenvolver-lhe a **consciência fonológica** da língua de alfabetização;
- promover na criança o **prazer da leitura pela voz dos outros**.

### LER E ANALISAR

- Leia individualmente o texto que se segue.
- Em grupo partilhem as vossas notas e consultem o Kit pedagógico: fichas dos alunos 1 e 2 em conjunto com os guiões de orientação do professor correspondentes.
- Partilhem as vossas conclusões com os outros grupos.

Assim, o **ensino da decifração deve ocorrer em contexto de leitura** e assentar nas experiências e nos conhecimentos da criança sobre a linguagem escrita; o ensino da correspondência som/grafema deve ser explícito, directo e transparente e ter sempre como base o desenvolvimento da consciência fonológica, particularmente da consciência fonémica (sons das letras); deve contemplar sistematicamente o reconhecimento de padrões ortográficos regulares e incrementar a leitura de palavras frequentes.

O ensino da decifração deve estar intimamente associado a práticas de expressão oral e escrita, ou seja, aprender a ler e a escrever deve ocorrer em simultâneo.

Deste modo, o professor deverá encaminhar as crianças para:

- identificar rápida e eficazmente palavras conhecidas;
- evocar a ortografia através da soletração e o significado de palavras conhecidas;
- encontrar o significado e a forma de produção de palavras desconhecidas.

# 3 LEITURA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

Chegados a este ponto, parece-nos essencial sublinhar alguns aspectos a reter sobre aprendizagem da leitura e que deverão ser explícitos para as crianças. São os seguintes:

- **o conhecimento da existência de dois sistemas autónomos** (a língua escrita e a língua oral) que são diferentes e que requerem capacidades específicas;
- **a aprendizagem da língua escrita não é natural** requer um ensino sistematizado que contemple a consciência dos sons da língua e a aprendizagem da sua correspondência numa representação alfabética;
- **a consciência fonológica** é a base da identificação da correspondência som/grafema;
- **a leitura fluente de palavras isoladas é a essência da decifração** e a etapa determinante na compreensão de textos;
- **a leitura de palavras isoladas pode seguir um acesso directo** (lexical – leitura global da palavra) ou indirecto (sub-lexical – identificação de letras e leitura de sílabas), perceptivo, ortográfico;
- **o processo de automatização** engloba a correspondência som/grafema e a recodificação de padrões fónicos.

Por estas razões, recomendam-se actividades planeadas previamente e sistemáticas de modo a desenvolver:

- a consciência fonológica - da reconstrução silábica à manipulação fonémica – procurando palavras com as mesmas sílabas e os mesmos sons;
- a correspondência som/grafema; sequência de sons/sequência de grafemas;
- a automatização entre cadeias fónicas/cadeias gráficas;
- a antecipação através de acesso lexical directo;
- o reconhecimento rápido e automático de padrões.

## PARA DISCUTIR E FAZER

No KIT pedagógico, apresentam-se fichas para o aluno que focam os aspectos abordados sobre decifração. Estas fichas estão concebidas para serem realizadas pelos alunos do ensino primário.

- Analise-as em conjunto com os guiões de orientação para o professor correspondentes.
- Discuta as suas conclusões com o seu grupo e partilhem-nas.
- Na formação, em casa ou mais tarde aprofunde os seus conhecimentos sobre decifração.

## Tarefas de aprofundamento: a consciência fonológica e o princípio alfabético

1. Leitura e discussão em grupo dos textos “O reconhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura”, Inês Sim-Sim, 2008 e “A importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita”, M<sup>a</sup> João Freitas et al (2007).
2. Apresentação e sistematização de conclusões

## TEXTO: “O reconhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura”

O reconhecimento da palavra escrita é a pedra basilar da leitura. Por reconhecimento da palavra entende-se o processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral. Numa língua de escrita alfabética, o leitor converte grafemas (letras ou conjunto de letras) em padrões fonológicos que correspondem a palavras com um determinado significado nessa língua. Decifrar, ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respectiva língua. Um leitor fluente identifica automática, rápida e eficientemente o significado das palavras lidas.

No processo de identificação da palavra, o leitor parece utilizar estratégias diferentes, consoante o respectivo conhecimento da palavra. Assim, quando a palavra lida é familiar, o leitor usa estratégias de acesso directo e automático ao léxico (estratégias lexicais), sendo o reconhecimento da palavra rápido e global. No caso de palavras desconhecidas ou menos frequentes, o leitor serve-se de estratégias sub-lexicais, que privilegiam uma via indirecta, perceptiva e ortográfica no acesso ao reconhecimento da palavra.

(...)

Na leitura de palavras em contexto frásico (ou textual), um leitor fluente antecipa facilmente a palavra que se segue, como se fosse um todo, parecendo ser reduzida a dependência das letras que a compõem. A experiência de leitura de textos manuscritos, com caligrafias difíceis de decifrar, é um bom exemplo desta arte de leitura de palavras por “adivinhação”. A incapacidade de detectar pequenas gralhas ortográficas em textos que escrevemos é um outro exemplo de como a leitura, quando conhecemos o contexto, se parece libertar da dependência letra a letra.

O automatismo na identificação de palavras, conseguido pela prática de leitura, não significa que as palavras sejam reconhecidas globalmente como uma imagem. Não se trata de uma leitura “de cor”, como se a palavra fosse uma figura com uma forma particular, e em que são ignoradas as relações entre os sons da fala e as letras. Uma decifração rápida, automática e eficiente é o resultado de um processamento interactivamente coordenado e paralelo para o qual converge a informação sobre a pronúncia da palavra, sobre o seu significado e sobre a respectiva identidade ortográfica (i.e., a convenção de escrita). A investigação laboratorial demonstrou que mesmo os leitores fluentes, embora não pareça, “lêem as palavras processando efectivamente cada letra da palavra” (Walpole & Mckenna, 2007, p.48). Fazem-no, contudo, de forma rápida e automática.

(...)

A automatização do reconhecimento de palavras, que encurta o tempo e o esforço de processamento, faz-nos aceder rapidamente à representação ortográfica da palavra. A representação lexical ortográfica, i.e., a memorização da sequência das letras na palavra, é a chave da identificação da palavra lida. No acesso à representação ortográfica, a colocação das letras (posições extremas à esquerda e à direita na palavra)

e os traços distintivos da fracção superior das letras são determinantes na abordagem da sequência gráfica. Através da representação ortográfica, o som e o significado da palavra tornam-se uma entidade com identidade própria.

A frequência com que o leitor vê a palavra escrita é determinante na memorização ortográfica da palavra, permitindo a rápida identificação de palavras familiares, sem necessitar de explicitamente recorrer aos sons que a compõem. Num leitor fluente, as estratégias lexicais de identificação, responsáveis pelo acesso rápido e directo ao reconhecimento da palavra, requerem a automatização da conversão grafema/fonema.

A identificação dos grafemas está sempre subjacente ao conhecimento que o leitor possui sobre padrões ortográficos, sobre soletração e sobre tradução som-grafema. O conhecimento dos caracteres do alfabeto é, por isso, indispensável e determinante no reconhecimento de palavras, quer as estratégias de acesso sejam preferencialmente sub-lexicais ou lexicais. O leitor fluente usa apropriadamente o tipo de estratégia mais eficaz para a situação de leitura com que se depara.

*Sim-Sim, I. (2008)*

### **TEXTO: A importância da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita**

Aprender a ler e a escrever não é um processo natural como o de aprender a falar. Um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia de fala (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem). Para aprender a ler e a escrever em função de um código alfabético, é necessário saber que a língua, no seu modo oral, é formada por unidades linguísticas mínimas – os sons da fala ou os segmentos – e que os caracteres do alfabeto representam, na escrita, essas unidades mínimas.

(...)

Não é difícil imaginar o elevado grau de complexidade inerente à tarefa de fazer corresponder um som da fala a um grafema quando desempenhada por crianças que não conseguem ainda segmentar o contínuo sonoro nestas unidades mínimas. O código alfabético faz apelo a uma competência cognitiva que a maioria das crianças não possui à entrada na escola, a saber, a capacidade de identificar e de isolar conscientemente os sons da fala. Aprender um código alfabético envolve obrigatoriamente a transferência de unidades do oral para a escrita, logo, a primeira tarefa da escola deve ser a de promover, através de um treino sistemático, o desenvolvimento da sensibilidade aos aspectos fónicos da língua, com o objectivo da promoção da consciência fonológica, entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral. O treino sobre as unidades do oral deve, assim, preceder a introdução das unidades do código alfabético.

Profissionais de diferentes áreas, nomeadamente da investigação em psicolinguística, do ensino, da pedagogia, das didáticas, bem como das áreas da saúde ligadas à terapêutica e à reabilitação, têm observado que o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita está correlacionado com os desempenhos do sujeito na oralidade: sujeitos (adultos ou crianças) com um fraco desempenho na produção e na percepção de enunciados orais são os que maiores dificuldades apresentam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. O desenvolvimento de competências no domínio da oralidade deve, assim, ser promovido em contexto escolar, como medida preventiva do insucesso no desempenho de tarefas de leitura e de escrita.

(...)

Da prática educacional, terapêutica e científica, extrai-se recorrentemente a mesma conclusão: dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita estão associadas ao fraco desempenho em tarefas que evocam a consciência fonológica dos falantes. O trabalho sobre a consciência fonológica na escola, realizado desde cedo e generalizado a toda a população infantil, permitirá, como referimos, promover o sucesso escolar, funcionando como medida de prevenção do insucesso na leitura e na escrita. A par do reforço da prática sobre o oral, tanto na percepção da fala como na sua produção, é de extrema importância a natureza dos exercícios desenvolvidos.

(...)

### O que é a Consciência fonológica?

Ao falarmos de consciência fonológica, referimo-nos à 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:

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

*Freitas, M. J.; Costa, D. T. (2007)*

# 3 LEITURA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

## TAREFA DE AUTO-AVALIAÇÃO

Faça uma reflexão sobre o que leu, analisou, debateu e registou nas suas notas pessoais durante a formação sobre a decifração.

Na sua reflexão, considere as seguintes perguntas:

- Que aspectos essenciais da decifração devo considerar, tendo em vista melhorar a aprendizagem da leitura pelos alunos?
- Que dúvidas tenho ainda sobre estas questões?
- O que gostaria de aprofundar?
- Entregue o texto que escreveu. Não precisa de se identificar.

## A COMPREENSÃO DE TEXTOS: TAREFAS DE FORMAÇÃO

### PROCESSOS DE COMPREENSÃO TEXTUAL.

Como referido anteriormente, a leitura é uma actividade receptiva do quotidiano – lemos o nome de uma praça, de um cartaz numa rua, de um anúncio. Ler é uma habilidade que faz parte do nosso dia-a-dia.

Contudo, por mais banal que possa parecer a realização de uma leitura, sabemos que não se trata de uma tarefa simples. Como se viu anteriormente, a leitura pode ser apenas sinónimo de decifração. No entanto, não basta somente descodificar. Ler significa compreender o que foi lido, o que implica que o leitor contextualize o que leu e lhe atribua significado, melhor dizendo, que construa a significação e, para isso, é necessário que seja fluente.

A leitura é um processo interactivo entre o leitor e o texto, de modo a que o primeiro obtenha informação, construa o significado do texto, isto é, o compreenda. Para tal, necessita de ler rápida e eficazmente um texto, ou seja, precisa de ter fluência de leitura. Ensinar a compreender é ensinar explicitamente aos alunos estratégias para abordar um texto: antes da leitura, durante a leitura e depois da leitura.

Colocam-se então duas perguntas:

- Como levar os alunos da decifração à compreensão do texto?
- Que estratégias lhes devemos ensinar explicitamente para desenvolver a sua fluência de leitura?

Podemos definir fluência de leitura como eficácia e rapidez no reconhecimento de palavras, de modo a possibilitar uma eficiente construção dos significados de um texto ou da sua expressividade, se a leitura for em voz alta. Ser fluente pressupõe o reconhecimento instantâneo de palavras, o que liberta a atenção e a memória para a recuperação rápida do significado da frase ou do texto. Implica ainda velocidade de leitura. Naturalmente, a fluência pressupõe frequência de leitura (quanto mais lermos, mais possibilidades temos de ser fluentes)

### LER E ANALISAR

- Leia individualmente o texto “Que estratégias de ensino explícito para desenvolver a fluência das crianças?” e tome notas.
- Em grupo, partilhem as vossas notas e levantem questões e dúvidas.
- Partilhem as vossas conclusões com o grande grupo.

### QUE ESTRATÉGIAS DE ENSINO EXPLÍCITO PARA DESENVOLVER A FLUÊNCIA DAS CRIANÇAS?

1. **Estratégias que conduzam ao reconhecimento imediato da palavra pela criança.** Para isso, é fundamental desenvolver a consciência fonológica, ou seja, desenvolver o conhecimento dos sons da língua, proporcionando-lhe, deste modo, a descoberta do princípio alfabético, para que ela proceda rapidamente à correspondência som-letra e ao reconhecimento global das palavras.
2. **Estratégias favorecedoras do conhecimento da língua:** a criança tem de conhecer bem oralmente a língua em que vai ser alfabetizada – conhecer a sua estrutura, o seu léxico, ou seja, ter vocabulário, compreender o seu funcionamento, em suma, ter desenvolvimento linguístico.
3. **Estratégias que favoreçam a experiência individual de leitura e ensino explícito de estratégias de abordagem da compreensão,** antes de ler, durante a leitura e depois de ler e onde se incluem, previamente, conhecimentos sobre o tema do texto.
4. **A experiência e conhecimento do mundo** permitem aos alunos integrar a informação que lêem, compreendendo-a.

Assim, a criança vai passando da identificação da palavra ao texto; reconhecendo automaticamente; conhecendo novas palavras e enriquecendo-se do ponto de vista lexical; analisando a estrutura interna das palavras, tendo sempre como base um trabalho de desenvolvimento da sua linguagem oral.

Referir-nos-emos, de seguida, ao ensino explícito de estratégias (isto é, explicado claramente aos alunos) para desenvolver a fluência, ou seja, a velocidade de leitura e compreensão simultânea

# 3 LEITURA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

do que se lê, apresentando estratégias gerais para abordagem de um texto, de modo a potenciar a sua compreensão.

Assim, **antes de ler**, é importante estabelecer um **objectivo de leitura** (para que vou ler?), bem como **activar conhecimentos anteriores sobre o tema** (o que sei sobre este assunto?); **interpretar gravuras e título** (o que é que esta gravura me faz lembrar?) e procurar palavras que estejam realçadas a **negrito ou sublinhadas**, pois estas palavras resumem ou contêm aspectos semânticos (do significado) essenciais à compreensão do texto.

**Durante a leitura**, é fundamental **prestar atenção** ao que se lê; se não o fizermos não conseguiremos compreender; apropriar a estrutura do texto ou **conhecer o género textual** (compreendemos de forma diferente uma história, uma notícia ou uma instrução); **ler com mais ou menos velocidade consoante a dificuldade do texto**; ler de novo cada parágrafo e procurar a informação nova (o que se diz aqui de novo?); **adivinhar pelo contexto o significado de palavras novas**; **parafrasear**, isto é, dizer por outras palavras, e **tomar notas durante a leitura**; **usar materiais de referência** (dicionários, enciclopédias); **synetizar** à medida que se avança na leitura. Estes passos são fundamentais para incrementar a compreensão.

**Depois de ler**, é importante comparar as previsões iniciais sobre o conteúdo do texto com a informação nele contida e compreendida; fazer perguntas sobre o que se leu e tentar responder; discutir com os colegas sobre o lido e sobretudo reler.

A leitura é uma fonte importantíssima de aprendizagem de novas palavras, pelo que quanto mais se lê, tanto mais rápido é o desenvolvimento lexical. Um ensino rico, multifacetado e profundo do léxico, através da exposição sistemática a palavras novas, propicia o desenvolvimento lexical com um forte impacto na compreensão da leitura por parte das crianças. O conhecimento lexical está pois intimamente relacionado com o sucesso na compreensão de leitura e, consequentemente, com o sucesso escolar.

## DISCUTIR E FAZER

- No KIT pedagógico, apresentam-se fichas para o aluno que focam os aspectos abordados sobre compreensão de textos. Estas fichas estão concebidas para serem realizadas pelos alunos do ensino primário;
- analise-as em conjunto com os guiões de orientação para o professor correspondentes;
- discuta as suas conclusões com o seu grupo e partilhem-nas.

## COMPONENTES DE COMPREENSÃO DA LEITURA

Centremo-nos agora nas **componentes de compreensão da leitura**. São elas, segundo Catalá (2008), a componente literal; a componente de reorganização; a componente inferencial e a componente crítica.

A componente literal (CL) de compreensão da leitura implica que o aluno reconheça e compreenda tudo o que explicitamente figura num texto. Apresentam-se alguns tipos de tarefas a realizar com os alunos e que envolvem a elaboração de perguntas, cujas respostas os alunos reconhecem nos textos que lêem, desde que dominem o vocabulário básico apropriado à sua idade.

- identificação das ideias principais;
- reconhecimento de pormenores;
- identificação de relações de causa e efeito;
- compreensão de instruções;
- reconhecimento da sequencialidade de uma acção;
- identificação de elementos numa comparação;
- identificação de sinónimos e antónimos;
- distinção entre informação relevante e informação secundária.

Desenvolvendo estas tarefas em sala de aula, os alunos serão capazes de identificar personagens e reconhecer-lhes traços de carácter; localizar acontecimentos no espaço e no tempo, a sequência de acções, reconhecer ainda relações de causa e efeito, entre outras.

A componente de reorganização (CR) implica a apropriação e a própria reorganização da informação recebida, consolidando ou reordenando as ideias a partir da informação que se vai obtendo, resumindo-a e esquematizando-a, de forma a compreendê-la.

A seguir, exemplificam-se tipos de tarefas a desenvolver com os alunos:

- reorganização da informação segundo determinados objectivos;
- elaboração de resumos;
- reestruturação de um texto, esquematizando-o;
- concepção de títulos que englobem o sentido de um texto;
- divisão de um texto em partes.

Assim, os alunos serão capazes de identificar o tema/assunto do texto, bem como de sintetizar partes do texto; ordenar cronologicamente sequências de acontecimentos; interpretar e reorganizar dados fornecidos em diversas frases do texto e elaborar esquemas interpretativos sobre o texto; mobilizar informação dispersa no texto para responder a perguntas e resumir informação, entre outras tarefas de compreensão.

A componente inferencial (CI) exerce-se quando se formulam antecipações ou suposições sobre o conteúdo de um texto e quando, a partir de indícios, de implícitos contidos no texto, se é capaz de fazer deduções com base nos conhecimentos prévios.

# 3 LEITURA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

Apresentamos de novo mais alguns exemplos de tarefas a realizar com os alunos:

- inferir o significado de palavras desconhecidas;
- antever a causa de determinados acontecimentos;
- inferir sequências lógicas;
- reconstruir um texto, variando personagens e acções;
- prever um final diferente.

Deste modo, os alunos serão capazes de dar um título ao texto e deduzir a ideia principal, inferir traços de carácter das personagens, prever resultados e hipóteses de continuidade, entre outras possibilidades de compreensão.

A componente crítica (CC) implica a formação de juízos próprios ou opiniões e a identificação da linguagem do autor. Propomos alguns exemplos de tarefas de ensino:

- análise do conteúdo de um texto;
- distinção entre factos e opiniões;
- manifestação de opiniões face ao conteúdo de um texto;
- emissão de juízos de valor.

Desenvolvidas estas tarefas de compreensão, os alunos serão capazes de reconhecer os objectivos do escritor, colocar-se no lugar da personagem e dizer como agiriam nas mesmas circunstâncias, dar a sua opinião sobre um facto ou uma atitude, emitir juízos de valor variados.

## DISCUTIR E FAZER

- Leia e analise a tipologia de perguntas que se encontra a seguir.
- Discuta-a em grupo.
- Elaborem duas perguntas para cada uma das componentes de compreensão textual.  
Ex: Quem é a personagem principal desta história? (compreensão literal) - CL.  
Ex: O que pensas da atitude do menino? (compreensão crítica) - CC
- Apresentem as vossas perguntas ao grande grupo.

Neste sentido e procurando exemplificar o ensino da compreensão textual, apresentamos ainda uma tipologia de perguntas, inspirada em Sim-Sim (2008), que mobiliza estas quatro componentes de compreensão textual. A partir dela, podemos construir perguntas de dificuldade variável, mobilizando competências de compreensão distintas e organizadas de acordo com as componentes de compreensão descritas.

Ora veja-se:

#### Tipologia de perguntas de compreensão textual

1. Apreensão global do sentido do texto; (CL)
2. Identificação das ideias centrais do texto; (CL)
3. Reconhecimento dos objectivos do autor; (CL/CI)
4. Realização de inferências; (CI)
5. Associação de pistas gráficas a material escrito; (CL/CI)
6. Extração de conclusões; (CI)
7. Relação da informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; (CI)
8. Síntese de partes do texto; (CR)
9. Distinção causa/efeito; facto/ficção; (CL)
10. Identificação de pormenores; (CL)
11. Articulação e relação de partes do texto entre si; (CR)
12. Localização específica de informação; (CL)
13. Aplicação do conteúdo do texto a situações reais; (CI)
14. Opinião (crítica) sobre conteúdos; (CC)
15. Considerações sobre organização e forma do texto; (CC)
16. Compreensão de instruções para acção. (CL)

*Sim Sim, 2008 (adaptado)*

#### LER E ANALISAR

- Leia individualmente o texto “Conectores ou articuladores” e tome notas.
- Em grupo, partilhem as vossas notas e discutam-nas.

A compreensão de um texto depende também das relações estabelecidas entre as proposições ou frases, asseguradas em grande parte pela existência de **conectores ou articuladores**, que são palavras ou expressões que têm por função ligar as frases e os parágrafos, tornando a escrita coerente e facilitando o trabalho de integração da informação. Funcionam como uma espécie de “polícias sinaleiros” do texto (Ferrão, 2007), indicando as direcções a seguir no que se refere à compreensão textual. Por exemplo, se quisermos acrescentar algo podemos utilizar uma expressão do tipo “além disso” ou se, pelo contrário, queremos restringir poderemos usar expressões como “no entanto”, “todavia”, etc. Como se depreende, a incorrecta ou mesmo incompreensão do significado destes conectores compromete a construção da significação pelo leitor.

### 3 LEITURA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

Os conectores também induzem a realização de inferências, na medida em que reduzem e/ou tornam mais precisas as formas de interpretar as relações entre frases (Viana, 2008). É pois necessário compreender o sentido dos conectores não só para compreendermos o sentido das frases e dos textos, como também para os sabermos utilizar quando escrevemos.

Como facilmente se depreende, o seu conhecimento e compreensão são fundamentais para uma boa aprendizagem. A título meramente ilustrativo, apresenta-se uma tipologia de conectores:

Adição (para acrescentar ao dito)	E, pois, além disso, e ainda, não só...mas também, por um lado... por outro (lado)
Causa	Pois, pois que, porque, por causa de, dado que, já que, uma vez que, porquanto
Certeza	É evidente que, certamente, decerto, com toda a certeza, naturalmente, evidentemente
Consequência	Por tudo isto, de modo que, tanto... que, de tal forma que
Conclusão	Portanto, logo, enfim, em conclusão, concluindo, em suma
Chamada de atenção	Note-se que, atente-se em, repare-se, veja-se, constate-se
Dúvida	Talvez, é provável, é possível, provavelmente, possivelmente, porventura
Ênfase	Efectivamente, com efeito, na verdade, como vimos
Esclarecimento	(não) significa isto que, quer isto dizer, não se pense que, com isto não pretendemos
Exemplificação	Por exemplo, isto é, como se pode ver, é o caso de, é o que se passa com
Fim	Para, para que, com o intuito de, a fim de, com o objectivo de
Hipótese, condição	Se, a menos que, supondo que, (mesmo) admitindo que, salvo se, excepto se
Ligação espacial	Ao lado, sobre, à esquerda, no meio, naquele lugar, o lugar onde
Ligação temporal	Após, antes, depois, em seguida, seguidamente, até que, quando
Opinião	A meu ver, estou em crer que, em nosso entender, parece-me que
Oposição, restrição	Mas, apesar de, no entanto, porém, contudo, todavia, por outro lado
Reafirmação e resumo	Por outras palavras, ou melhor, ou seja, em resumo, em suma
Semelhança	Do mesmo modo, tal como, assim como, pela mesma razão
Apresentação de alternativas	ou ... ou; quer ... quer; seja ... seja; ora ... ora;

*Bianchi e Felgueiras (2004)*

Retomaremos este assunto a propósito da escrita.

## TAREFA DE APROFUNDAMENTO: LER É COMPREENDER

Na formação, em casa ou mais tarde aprofunde os seus conhecimentos sobre compreensão de textos.

1. Leitura e discussão em grupo do texto.
2. Apresentação e sistematização de conclusões.

### TEXTO: Ler é compreender, obter informação, aceder ao significado do texto

Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto. É por isso que, perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos.

(...)

Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes.

A investigação das últimas décadas mostrou-nos que a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com boa literatura. O ensino da decifração assenta no treino da consciência fonológica e na aprendizagem da correspondência som/grafema, que preside à escrita alfabética da língua portuguesa. Por sua vez, o ensino da compreensão de textos deve visar a apropriação pelas crianças de estratégias de monitorização da leitura tais como prever, sintetizar, clarificar e questionar a informação obtida. A compreensão dos textos e a apreciação de boa literatura beneficiam da exposição diária a diferentes tipos de textos e do constante incentivo às crianças para que leiam de forma independente para si próprias e para os seus pares.

De entre os factores que afectam o nível de compreensão de leitura das crianças são de realçar o conhecimento linguístico, particularmente a riqueza lexical e o domínio das estruturas sintácticas complexas, a rapidez e a eficácia com que identificam palavras escritas, a capacidade para automonitorizar a compreensão, o conhecimento que têm sobre o mundo e sobre a vida e, muito particularmente, sobre os assuntos abordados nos textos lidos.

São todos estes ingredientes que determinam a construção de um leitor. É essencial conhecê-los e integrar esse conhecimento nas práticas docentes de todos os que ensinam a ler.

## AVALIAÇÃO DA LEITURA: TAREFAS DE FORMAÇÃO

Para finalizar, algumas notas sobre avaliação da leitura, especificamente sobre avaliação da compreensão de textos, que seguirá as mesmas componentes abordadas no seu ensino e a que acabámos de nos referir.

Ora vejamos alguns exemplos:

Seguindo a taxonomia da mesma autora (Catalá, 2008), poderemos ter alguns indicadores que nos permitem avaliar cada uma das componentes de compreensão textual.

Assim e considerando a **compreensão literal**, isto é, a compreensão da mensagem explícita no texto pelos alunos, indicadores como: identifica as personagens; caracteriza as personagens ou reconhece traços de carácter; localiza acontecimentos no tempo; reconhece relações causa e efeito permitem ao professor e também ao aluno avaliar a sua compreensão do texto a este nível.

Apresentam-se de seguida exemplos de indicadores para as restantes componentes:

**Reorganização** – Identifica o tema do texto; sintetiza partes do texto; ordena cronologicamente sequências de acontecimentos; reorganiza e interpreta dados fornecidos em diversas frases do texto; elabora esquemas a partir da informação que obtém do texto; mobiliza informação dispersa no texto para responder a perguntas; resume a informação, reordenando as ideias a partir da informação que vai obtendo no texto.

**Compreensão inferencial** – Dá um título ao texto; deduz a ideia principal; deduz uma sequência; deduz traços de carácter; deduz relações causa e efeito; prevê resultados; formula hipóteses de continuidade; interpreta linguagem figurativa;

**Compreensão crítica** – reconhece os objectivos do escritor; coloca-se no lugar da personagem; dá a sua opinião sobre um facto ou uma atitude; emite juízos de valor.

**Não se pode avaliar o que não se ensinou.** Assim, a avaliação da leitura deverá seguir as mesmas etapas do seu ensino e a que fizemos referência a propósito do ensino explícito da compreensão de textos.

No kit Pedagógico, encontra-se uma ficha de auto-avaliação da leitura (compreensão) para ser utilizada pelos alunos sob orientação do(a) professor(a). Esta ficha foi elaborada no âmbito da Formação de Formadores realizada em Novembro de 2016.

## TAREFA DE AUTO-AVALIAÇÃO

Faça uma reflexão sobre o que leu, analisou, debateu e registou nas suas notas pessoais durante a formação sobre a compreensão de textos e avaliação textual.

Na sua reflexão, considere as seguintes perguntas:

- O que aprendi sobre este tema? Que aspectos essenciais da compreensão de textos e da avaliação da leitura devo considerar, tendo em vista melhorar a aprendizagem da leitura pelos alunos?
- Que dúvidas tenho ainda sobre estas questões?
- O que gostaria de aprofundar?

Entregue o texto que escreveu. Não precisa de se identificar

## BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

- ADAM, Jean. M. (1990). *Te text narratif: traité d'analyse textuelle des récits*. Paris: Nathan.
- ADRAGÃO, José V. (1991). Quando os sons se fazem língua. In [RODRIGUES, Adriano D. et al.]. *Falar melhor, escrever melhor*. Lisboa: Selecções do Reader's Digest. pp. 149-223.
- BIANCHI, Aida e FELGUEIRAS, Anabela (2004). *O essencial do 12º ano, Português B*. Porto: Edições ASA.
- CARÉ, Jean-Marc e DEBYSER, François (1987). *Jeu, langage et créativité*. Paris: Hachette/Larousse.
- CARVALHO, Fernanda, MESQUITA, Helena e QUIZELA, Liliana (2007). *Manual de Língua Portuguesa, 4ª classe*. Luanda: Editora escolar.
- CATALÁ, Glória et al. (2008). *Evaluación de la comprensión lectora – Pruebas ACL (1º - 6º de primaria)*. Barcelona: Graó.
- CHAROLLES, Michel (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*, 36. pp. 7-41. Volume II
- CUQ, Jean-Pierre e GRUCA, Isabelle (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- DELGADO-MARTINS, M. Raquel e FERREIRA, Hugo G. (2006). *Português Corrente. Estilos do Português no Ensino Secundário*. Lisboa: Caminho.
- FERRÃO TAVARES, Clara (2007). *Didáctica do Português Língua materna e não materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- FREITAS, M. João et al. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: ME/DGIDC.
- GIASSON, Jackeline (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Porto Editora.

### 3 LEITURA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

- LOPES, João (2007). *O desenvolvimento de competências linguísticas em Jardim-de-Infância*. Porto: Edições ASA.
- MANZANO, Maria Gómez (1988). *A criança e a leitura*. Porto: Porto Editora.
- MARTINS, Margarida (1998). *Psicologia da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MASSINI-CAGLIARI, Gladis e CAGLIARI, Luíz Carlos (2005). *Diante das Letras – a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras.
- MEIRELES, M Teresa e WOJCIECHOWSKA, Danuta (2003). *A arca dos contos - jogo de cartas para estimular a criatividade e o gosto pela leitura*. Lisboa: Apenas Livros.
- MENÉRES, M. Alberta (1993). *Imaginação*. Lisboa: Difusão Cultural.
- NIZA, Ivone (2002). *Concepções sobre aprendizagem e o ensino da escrita*. Escola Moderna nº 14, 5ª série.
- RODARI, Gianni (1993). *Gramática da Fantasia. Introdução à arte de inventar histórias*. Lisboa: Caminho.
- SANTOS, Ana, BALANCHO, M. José (1993). *A Criatividade no Ensino do Português*. Lisboa: Texto Editora.
- SCHMITT, Michel P. e VIALA, Alain (1982). *Savoir Lire*. Paris: Didier. Volume II
- SILVA, Ana C. (2004) *Descobrir o princípio alfabético*. *Análise Psicológica*, 1 (XXII). pp.187-191.
- SIM SIM, Inês (2007). *O ensino da leitura – a compreensão de textos*. Lisboa: ME/ DGIDC.
- SIM SIM, Inês (2008). *O ensino da leitura – a decifração*. Lisboa: ME/DGIDC.
- TÊ, Marta (2004). *Desafio: Criar!*. Lisboa: Coolbooks.
- VIANA, Fernanda L. (2008). *O ensino da leitura: a avaliação – dimensões da avaliação da leitura*. Lisboa: ME-DGIDC.
- VIANA, Fernanda. L. e TEIXEIRA, M. Margarida. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA



# 4 ESCRITA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

FERNANDA BOTELHO

Organização e conteúdo .....	85
A escrita: aspectos introdutórios .....	87
Conceito de texto, princípios e factores da textualidade .....	89
Géneros textuais.....	90
Competências de escrita.....	92
O desenvolvimento da escrita .....	96
A avaliação da escrita .....	102
Bibliografia de referência.....	109



## ORGANIZAÇÃO E CONTEÚDO

Na introdução deste capítulo, evidenciam-se algumas razões justificativas da inclusão da temática da escrita neste módulo de Língua Portuguesa, que se vão retomando ao longo do capítulo.

Apresentam-se a seguir os conteúdos de escrita abordados, organizados em torno do conceito de textualidade, géneros textuais e competências de escrita; abordam-se sobretudo aspectos relacionados com o ensino da escrita, bem como com a sua avaliação.

### Temas e Conteúdos<sup>1</sup>

A escrita: Aspectos introdutórios

1. Conceito de texto, princípios e factores da textualidade
  - 1.1. O que é a textualidade?
2. Géneros textuais
3. Competências de escrita
  - 3.1. Competência compositiva
  - 3.2. Competência gráfica
  - 3.3. Competência ortográfica
4. O desenvolvimento da escrita
  - 4.1. Aspectos determinantes para o ensino da escrita no ensino primário.
5. A avaliação da escrita
  - 5.1. O erro no contexto da avaliação formativa
6. Bibliografia de referência

Dentro de cada um destes temas, encontram-se as seguintes rubricas:

- i. **Para ler e analisar** apresenta textos com informação para actualizar conhecimentos, aprender conteúdos novos e reflectir sobre o tema;
- ii. **Para discutir e fazer** propõe actividades para realizar na formação;
- iii. **Consultar o Kit Pedagógico** contém indicações para consultar e fazer as actividades que constam do Kit Pedagógico, tendo em vista constatar a sua adequação e ou melhoria.
- iv. **Auto-avaliação** – apresenta, no final de cada tema, uma tarefa de auto-avaliação.

Este capítulo deverá ser usado em articulação com o Kit Pedagógico e com os outros capítulos sobre outros temas, disponibilizados neste manual.

<sup>1</sup> Neste capítulo utilizaram-se alguns excertos retirados do capítulo sobre Leitura e Escrita, do “Módulo de Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa”, volume II, do PREPA.)



## A ESCRITA: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

A escrita é uma representação da linguagem oral e tem por finalidade a leitura. Ao ler, a escrita volta a ser fala. (...) Para quem sabe ler, a escrita parece fácil e simples, mas na verdade não é. (...) Para quem não sabe ler, o mundo da escrita é um mistério. Ninguém descobre como a escrita funciona apenas copiando ou imaginando como o sistema possa ser. (Cagliari & Cagliari 2005)

A escrita de textos é uma actividade cognitiva complexa que envolve múltiplos processos e pressupõe a tomada de várias decisões. É um processo elaborado de produção de comunicação escrita e, tal como a leitura, não se adquire naturalmente e exige ensino explícito, sistemático, gradual e frequente.

Efectivamente, a escrita constitui um meio fundamental de comunicação; por isso, a sua aprendizagem requer o domínio efectivo de técnicas, exigindo estratégias rigorosas e diversificadas. Importa ainda evidenciar que a escrita assume o papel essencial de instrumento de apropriação e de transmissão de conhecimentos em todas as aprendizagens escolares. Aprende-se muito não só através do que se lê, mas também através do que sobre isso se escreve.

À semelhança do ensino da leitura, o ensino da escrita não se esgota no domínio das regras básicas da escrita, da caligrafia ou da ortografia; pelo contrário, abarca processos cognitivos implicados no seu planeamento, envolvendo a selecção de conteúdos e sua organização; na sua formatação linguística, isto é, na selecção de estruturas linguísticas e itens lexicais precisos; na construção de sequências coesas, coerentes e adequadas; no rascunho, entendido como uma versão provisória do escrito; na revisão, na correcção e reformulação e ainda na sempre necessária divulgação e partilha dos escritos.

A escrita tem muitas funções e escreve-se com finalidades muito diversas. De acordo com as funções e os objectivos da escrita, assim temos diferentes tipos de texto (ou géneros textuais); dito de outra forma, os objectivos da escrita determinam o seu formato, quer dizer, o género textual em que se incluem. Os géneros textuais (tipos de texto) precisam de ser consistentemente ensinados e treinados, variando de acordo com a situação, as finalidades de escrita e os destinatários.

Além disso, aprende-se a escrever escrevendo, o que pressupõe uma prática sistemática e frequente de escrita. É muito frequente os professores referirem-se a algumas dificuldades com que se defrontam nas suas práticas de ensino-aprendizagem da escrita, designadamente nas estratégias de ensino de produção dos diferentes géneros de textos; no desenvolvimento do gosto pela escrita; na mobilização de estruturas gramaticais nos textos; na revisão e aperfeiçoamento dos textos, sobretudo no que se refere à construção de frases, à pontuação e à correcção de erros ortográficos.

Deste modo, impõe-se a necessidade de uma reflexão consciente sobre a didáctica da escrita e, mais especificamente, sobre os processos envolvidos no seu ensino e aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade das crianças.



## CONCEITO DE TEXTO, PRINCÍPIOS E FACTORES DA TEXTUALIDADE

Vejam os então a seguinte definição de **texto**:

Unidade de linguagem escrita ou oral considerada do ponto de vista da sua estrutura e/ou das suas funções e das regras seguidas na sua organização. Um texto é uma unidade semântica (e não uma sucessão de frases) e é delimitado pela intenção comunicativa do falante. Sendo, tal como o discurso, uma unidade supra-frásica, o texto distingue-se daquele por ser encarado como produto e não como processo, decorrente das potencialidades do sistema linguístico.

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

### O QUE É A TEXTUALIDADE?

De acordo com Mateus (2003), a textualidade define-se como o conjunto de propriedades que uma manifestação da linguagem humana deve possuir para ser reconhecida como um texto. Assim, um texto pode ser definido como uma sequência organizada de frases que deverão obedecer a sete condições. São os designados princípios da textualidade, quer dizer, o conjunto de propriedades e características que o texto deve conter. São eles:

- i. **coerência** - o “mundo” referido no texto é composto de conceitos e relações acessíveis e pertinentes, ou seja, fazem sentido, tendo em conta o mundo real;
- ii. **coesão** - a superfície textual (o texto) tem de ser constituída por unidades conexas, quer dizer, as frases e os discursos estão bem construídos e articulados;
- iii. **intencionalidade** – um texto constrói-se em função de uma finalidade;
- iv. **aceitabilidade** – o texto tem que ter certas características para que as pessoas o reconheçam e considerem como texto;
- v. **situacionalidade**, isto é, um texto tem de ser relevante, pertinente e adequado em relação à situação em que ocorre;
- vi. **informatividade** é a propriedade textual relativa ao grau de novidade da informação dada, isto é, o texto deve apresentar novas informações. Um bom texto assegura o equilíbrio entre a continuidade e a progressão da informação;
- vii. **intertextualidade** define a relação entre um determinado texto e outros textos relevantes com que se relaciona directamente ou que fazem parte da memória do indivíduo ou de um grupo.

A este propósito outro autor refere os quatro principais **factores de textualidade a considerar num texto** (Charolles, 1978). São eles:

- i. **progressão** – um texto deve apresentar informações novas para ter interesse comunicativo. Se no texto se repete, ainda que de formas diferentes, a mesma informação, isto é, não progride, nem avança, não é um texto interessante;
- ii. **continuidade** - um texto deve comportar elementos que, de uma frase à seguinte ou de um parágrafo a outro, se repitam, constituindo o fio condutor do texto, de modo a assegurar a continuidade. Retomam-se ideias, repetem-se palavras, substituem-se nomes e expressões por outros elementos (pronomes, advérbios...);
- iii. **não contradição** – para ser considerado bom, é necessário que um texto não apresente contradições internas. Um período ou uma frase não pode fornecer informação que esteja em contradição com o que é veiculado quer implícita, quer explicitamente pelo texto. Por exemplo: no mesmo texto, não se pode afirmar, simultaneamente, que “a casa do Sr. João é grande” e, a seguir, afirmar que é pequena, tal como o texto não pode contradizer o mundo a que se refere;
- iv. **relação** - um texto será um bom texto quando entre os factos tratados houver relação, isto é, quando entre A e B se estabelecem relações pertinentes, quer sejam de causa, de condição, de consequência ou outras. Por exemplo, se uma história se passa na Antárctida, as personagens, provavelmente, não podem andar de fato de banho, devido às temperaturas negativas.

### PARA LER E ANALISAR

- Leia individualmente o texto sobre géneros textuais que se segue e tome notas.
- Em grupo, partilhem as vossas notas, discutam-nas e apresentem as vossas conclusões.

## GÉNEROS TEXTUAIS

Já fizemos referência atrás à importância do formato do texto, isto é, ao seu género textual para a sua escrita. Neste contexto, importa acrescentar que são várias as tipologias textuais encontradas na bibliografia de referência sobre o tema. De entre elas, destacamos a proposta de Adam, J.M. (1990) pela adequação às práticas pedagógicas de escrita. Ora veja-se:

### Narrativo

Texto da acção (imaginário, ficcional ou real, histórico ou actual) que se inscreve num desenvolvimento simultaneamente temporal e causal.

*Exemplos:* reportagem, notícia, romance, novela, conto, relato histórico, anedota, etc.

### Descritivo

Por oposição ao anterior, este género textual descreve lugares, objectos, estados de espírito.

*Exemplos:* descrição literária integrada num romance, guia turístico, listas, inventários, etc.

**Explicativo/ informativo**

Género textual que visa fazer compreender alguma coisa a alguém, frequentemente marcado pelos conectores “porque” e “visto que”.

*Exemplos:* discursos científicos que se encontram nos manuais, revistas, obras documentais, folhetos informativos, etc.

**Argumentativo**

Género textual cuja função é convencer, persuadir.

*Exemplos:* textos eleitorais, textos publicitários, etc.

**Injuntivo (instrucional)**

Género textual cuja função é prescrever, dar instruções, dizer o que deve ser feito ou mesmo impor. São os “escritos para fazer”.

*Exemplos:* instruções de uso, bulas de medicamentos, receitas de cozinha, regras de jogo, etc.

**Retórico**

Textos em que o jogo sobre as palavras e os ritmos são determinantes no seu formato e na produção do sentido.

*Exemplos:* jogos de palavras, adivinhas, enigmas, poemas, canções, orações, slogans, provérbios, ditados, máximas, etc.

**Preditivo**

Género textual que se desenvolve em torno do acto de “predizer”, ou seja, antecipar o que vai acontecer ou vai ser dito.

*Exemplos:* horóscopo, boletim meteorológico, profecia.

**Conversacional**

Género textual com propriedades estruturais particulares como a conversa, a entrevista, a carta ou o diálogo de tipo teatral.

**PARA DISCUTIR E FAZER**

- Consultem agora o Kit pedagógico e façam as cinco primeiras fichas em grupo, confrontando com os guiões para o professor correspondentes.

## COMPETÊNCIAS DE ESCRITA

Ser capaz de produzir textos diversos, com funções distintas, é uma exigência da sociedade actual. Por isso, cabe à escola o desenvolvimento das competências necessárias à produção de um documento escrito. São elas:

- a. A competência compositiva (que remete para a organização do texto e para a expressão linguística);
- b. A competência ortográfica (que exige o domínio das normas de escrita);
- c. A competência gráfica (que implica mecanismos de inscrição em suporte material).

### PARA LER E ANALISAR

- Leia individualmente os textos a seguir “Competência compositiva” e “Competência gráfica” e tome notas.
- Em grupo, partilhem as vossas notas e apresentem as vossas conclusões ao grupo de formação

### COMPETÊNCIA COMPOSITIVA

A competência compositiva da escrita diz respeito à forma de combinar expressões linguísticas para formar um texto.

Independentemente do género textual, o processo de escrita abarca os processos cognitivos já referidos atrás, que se consubstanciam nas seguintes etapas: **planificação**, **textualização**, **revisão** e **edição**, que devem ser activadas em qualquer acto de escrita e, conseqüentemente, no seu ensino.

#### Etapa da planificação

Planificar o discurso envolve a representação interna dos conhecimentos que deverão ser mobilizados para escrever um texto, a saber:

- i. **produzir ideias**, isto é, os conteúdos e temas que se deverão activar em função do género textual a escrever e dos leitores futuros;
- ii. **organizar as ideias**, ou seja, seleccioná-las, decidir a ordem de apresentação, os conhecimentos sobre o assunto a transmitir, como estruturá-las internamente e ainda em função dos efeitos que se quer provocar nos leitores;
- iii. **definir objectivos** o que implica explicitar com precisão as finalidades **da escrita**; o que se deve destacar e como hierarquizar o que vai ser escrito.

Esta etapa deve obrigar à construção de um **plano**.

# 4

## ESCRITA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

A etapa da **textualização** corresponde à redacção do texto. Assim, há que dar forma às ideias prévias constantes no plano. Deste modo, implica:

- i. a **explicitação dos conteúdos** seleccionados;
- ii. a **formulação linguística**, dando forma ao conteúdo, escolhendo as expressões e as estruturas mais adequadas;
- iii. a **articulação linguística**, através de relações lógicas entre coesão e coerência, isto é, para que o texto faça sentido e esteja formalmente bem escrito.

A etapa da **revisão** deve actuar ao longo de todo o processo e não apenas no final da redacção.

Pressupõe os seguintes passos:

- i. **reflexão** sobre o texto produzido;
- ii. **correção** linguística e gráfica;
- iii. reformulação e **reescrita** do texto (reorganização, supressões, acrescentos, pontuação);
- iv. **avaliação** crítica da própria escrita;

### Etapa da edição

- i. preparação da **divulgação** do texto produzido (como fazer com que o texto chegue aos destinatários/leitores; como o apresentar e valorizar).

*Barbeiro, L.F.; Pereira, L. (2007)*

## COMPETÊNCIA GRÁFICA

A complexidade do princípio alfabético requer um raciocínio sofisticado, isto é, a compreensão de que na escrita alfabética todas as palavras são representadas por combinações de um número limitado de símbolos visuais, as letras, e que estas codificam os fonemas. (Silva, 2004)

A investigação sobre os conhecimentos das crianças acerca da linguagem escrita aspectos figurativos (como se configura a escrita) e conceptuais (o que pensam sobre a escrita), antes da entrada para a escola, demonstrou que esses conhecimentos têm uma grande importância na forma como elas aprendem a ler e a escrever. Assim, para além da necessidade de desenvolver a oralidade e a consciência fonológica sobre a língua portuguesa, é importante proporcionar às crianças contactos com a escrita em português, valorizando as suas experiências e vivências de escrita. Por exemplo, chamando a atenção para o escrito circundante, no bairro (cartazes publicitários), na rua (placas com o nome das ruas), nos rótulos nas garrafas de água, dos refrigerantes, entre outros.

A competência gráfica diz respeito à capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita. Assim, há alguns aspectos que a criança tem que dominar, como sejam:

- controlo do espaço (espaçamento entre palavras e frases) e relações de proporcionalidade (entre maiúsculas e minúsculas);
- orientação da escrita (eixo horizontal, da esquerda para a direita);
- respeito pela linha enquanto elemento estruturador do espaço (dimensão da letra, o ponto onde a letra cruza a linha, etc.);
- inclinação da letra (privilegia-se a verticalidade);
- dimensão da letra (tamanho e forma).

Deve-se ainda ensinar à criança que a organização da página de texto ajuda a leitura, no sentido em que facilita a procura de informação de forma rápida e eficaz.

## A COMPETÊNCIA ORTOGRÁFICA

A ortografia é um fim e não um começo quando se ensina alguém a escrever. (...) [No entanto], a escola não pode deixar o aluno escrever como bem entende e achar isso bonito e acabado. Os alunos precisam de aprender a escrever ortograficamente e produzir textos de acordo com a tradição cultural que temos. Ao incentivá-los a chegar a esse ponto, a escola deve também valorizar as etapas intermédias, mostrar o valor do que já conseguem fazer, do que acertam, e medir tudo com justa medida. (Cagliari e Cagliari, 2005)

Esta competência diz respeito às exigências estabelecidas pela representação escrita das palavras da língua. Na escrita alfabética, a ortografia anula a variação linguística em nome da compreensão por todos os utilizadores, quer dizer, independentemente das falas, a ortografia é, obviamente, a mesma. Neste sentido, a ortografia constitui uma forma de “congelamento da grafia das palavras” e surge da necessidade de fixar uma forma neutra não influenciada pela variação linguística, ou seja, pelos usos.

Para a criança que está a aprender a ler e a escrever, todas as palavras são difíceis e sobretudo quando o faz numa língua segunda. Assim, é normal que cometa erros ortográficos.

Importa aqui assinalar algumas características do sistema ortográfico da Língua Portuguesa com reflexos na sua aprendizagem. São as seguintes:

- A escrita do Português dispõe de um conjunto de sinais gráficos (grafemas) para representar os fonemas.
- A ortografia do Português não constitui um sistema de transcrição fonética.
- Não é um sistema bi-unívoco, quer dizer, o mesmo grafema pode representar vários fonemas (Letra X – peixe; táxi; exercício; excepção;), assim como o mesmo fonema pode ser representado por vários grafemas (Som Z – casa; zebra; exame);

# 4

## ESCRITA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

- A escrita é única e independente da diversidade de realizações fonéticas (pronúncias) isto é, das falas;
- A escrita segue uma das variedades, ou seja, a norma;
- Na aprendizagem da ortografia, a palavra é tomada como referência.

### PARA LER E ANALISAR

- Analise em grupo os instrumentos de apoio aos alunos na aprendizagem da ortografia e tomem notas.
- Partilhem as vossas notas e discutam as vossas ideias com o grupo de formação.

Referir-nos-emos agora a alguns instrumentos de apoio aos alunos na aprendizagem da ortografia, tais como Dicionários, Prontuários, cartazes de ortografia, listas de palavras e ficheiros (gramaticais, ortográficos...), cuja elaboração pode ocorrer em sala de aula, constituindo tarefas para os alunos, envolvendo o(a) professor(a). Vejam-se os exemplos:

<b>Cartazes de ortografia</b>		
<b>Intervenientes</b>	<b>Objectivo</b>	<b>Tarefa</b>
Alunos e professor(a)	Expor as palavras “com dificuldade” para serem consultadas permanentemente	Inventário de séries de palavras

<b>Listas de Palavras</b>		
<b>Intervenientes</b>	<b>Objectivo</b>	<b>Tarefa</b>
Alunos e professor(a)	Adquirir e enriquecer o vocabulário. Apoiar os alunos na ortografia.	Trabalho com texto Construção de famílias de palavras (com o mesmo radical) Palavras que apresentam dificuldades ortográficas

**Prontuário** - É um caderno onde os alunos colecionam e organizam as palavras segundo um critério ortográfico.

<b>Intervenientes</b>	<b>Objectivo</b>	<b>Tarefa</b>
Alunos e professor(as)	Constituir um documento de consulta e de apoio ao aluno.	Organização de Palavras Por ex: por temas, por nomes de jogos, profissões, flores, etc. Deve acrescentar-se a regra ortográfica.

A ortografia tem de ocupar um lugar explícito na aprendizagem da escrita. Não basta ler para escrever sem erros. O ensino da ortografia tem de ser sistemático e dirigido. Tem de haver tempo e espaço próprios para aprender ortografia, sendo imprescindível implicar os alunos na sua aprendizagem. Para ensinar ortografia, tem de haver avaliação e compreensão do que está em causa na aprendizagem dos alunos.

A RTP internacional tem vindo a difundir um programa português de qualidade designado “Cuidado com a língua” em que se recriam ambientes escolares. Este programa tem sido bastante apreciado pelos professores em Angola. Pedir aos alunos para o visionarem e recriá-lo em sala de aula pode constituir uma boa oportunidade para reflectir sobre a ortografia e outros aspectos do funcionamento da Língua Portuguesa. O formato a adoptar poderá ser, à semelhança do programa, o concurso. Podem organizar-se concursos entre as turmas.

## O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

Na aprendizagem de qualquer língua, o desenvolvimento da escrita é uma tarefa pluridimensional e complexa, sobretudo se se tratar da aprendizagem de uma língua segunda, como é o caso do Português para muitas crianças na maior parte das províncias em Angola. Por isso, os professores devem estar bem informados e formados sobre a o ensino da escrita. Por estas razões, apresentamos a seguir uma metodologia do ensino da escrita.

### ASPECTOS DETERMINANTES NO ENSINO DA ESCRITA NO ENSINO PRIMÁRIO.

Pereira e Azevedo (2005) propõem um modelo integrador de ensino e aprendizagem da escrita, que pressupõe 10 passos ou aspectos a considerar pelo professor e pelos alunos. Descrevê-los-emos de seguida, comentando-os e exemplificando.

#### 1º passo - Relação escrita - oralidade

Este passo centra-se nesta relação que, não sendo linear, não pode ser entendida como se uma fosse separada da outra. A escrita e a oralidade estabelecem entre si relações de reciprocidade, particularmente evidentes no ensino da escrita.

De facto, a produção verbal escrita é de um nível de dificuldade superior ao da produção verbal oral, já que quem escreve tem de organizar, gerir e avaliar o conteúdo a dirigir ao destinatário através da língua num quadro comunicativo diferido, quer dizer, não presencial.

Assim, no ensino da escrita, a competência compositiva pode ser trabalhada, recorrendo à oralidade: (i) procurando que as crianças verbalizem oralmente o que querem dizer, o que lhes permite clarificar o pensamento por um lado e, por outro, aperfeiçoar e aprimorar a própria expressão; (ii) nas trocas comunicativas que se estabelecem para a melhoria e aperfeiçoamento dos textos (iii) ou ainda nas discussões orais em torno das possibilidades discursivas de um texto.

### 2º passo – Diversificação dos escritos

Este aspecto relaciona-se com a máxima “aprende-se a escrever, escrevendo”. Escrever, particularmente nos primeiros anos de aprendizagem, é uma actividade complexa e não pode ficar confinada a momentos pontuais e esporádicos. É preciso que estes momentos e situações de escrita sejam muito frequentes, assim como os géneros textuais diversificados para que os alunos deles se apropriem e compreendam as suas funções.

Diversificar a aprendizagem de vários géneros textuais configura diversas modalidades de escrita, associadas quer à aprendizagem da língua propriamente dita, quer de outros conhecimentos veiculados pela língua. Ter em conta as finalidades dos escritos implica pensar a linguagem dos textos em função da intencionalidade, ou seja, do género textual e dos destinatários.

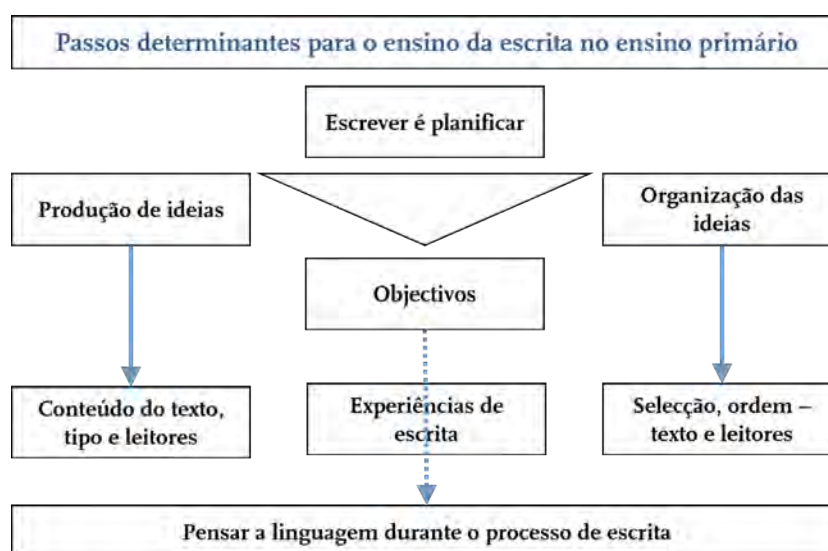
### 3º passo - Escrita e pensamento

Este passo assenta no pressuposto de que o próprio acto de escrever ajuda a pensar e a construir conhecimento sobre a escrita. Assim, o ensino-aprendizagem da escrita deve ser organizado e centrado no processo e não apenas no que está bem ou mal, ou seja, na avaliação do produto final. Escrever implica também tempo de maturação. Pressupõe ainda a transferência dessa aprendizagem para outra situação de escrita.

### 4º passo designa-se “Escrever é planificar”

Conceber a escrita como um acto novo de linguagem, único e diferente não significa que não se deva ensinar aos alunos a prever a configuração do seu texto, antecipando até ideias que o texto deverá contemplar. Ou seja, deve-se ajudá-lo a planificar o seu discurso, entendendo a planificação como “representação interna dos conhecimentos que deverão ser mobilizados para escrever um texto” (Pereira, 2005).

Veja-se o seguinte esquema:



Detenhamo-nos então na **planificação**.

A “representação interna dos conhecimentos que deverão ser mobilizados para escrever o texto” é algo abstracto; contudo, procurando concretizar, constatamos que contém vários subprocessos. Ora vejamos: produção de ideias/ organização das ideias/ precisão dos objectivos a perseguir com o texto em função do seu conteúdo e do tipo de leitores a que se destina, de acordo com as suas finalidades.

No que se refere à **produção de ideias**, é importante reflectir sobre o género textual, o conteúdo do texto que se escreve e para que leitores. Por exemplo, escrever um texto informativo sobre a chuva para os alunos da 6ª classe ou um pequeno poema para os alunos da 2ª classe é totalmente diferente, pois o género textual é diverso e os destinatários leitores também.

A **organização das ideias** pressupõe a sua selecção e hierarquização lógica para a sua apresentação. A este propósito, acrescenta-se que a investigação tem evidenciado que os escritores iniciais tratam as ideias à medida que surgem, ao passo que os mais experientes as classificam e organizam com o objectivo de produzir um texto coerente.

Três aspectos ajudam nesta organização e selecção das ideias:

- ii. o conhecimento do assunto sobre que se escreve;
- iii. o conhecimento sobre a estrutura do texto a produzir;
- iv. o conhecimento das expectativas dos leitores.

A precisão dos **objectivos de escrita** é efectivamente um sinal de experiência e maturidade na escrita; pressupõe decidir o que escrever primeiro, o que escrever a seguir, insistir em determinado ponto, resumir o que disse no princípio.

A planificação não pára por aqui, pois o próprio texto já escrito e a situação de comunicação estabelecida desencadeiam novas ideias e outras formas de as dizer e de organizar o texto, o que leva a pensar sobre a linguagem durante o próprio processo de escrita.

### PARA LER E ANALISAR

- Leia este texto a partir do 5º passo e tome notas.
- Analisem em grupo estes passos.
- Partilhem as vossas conclusões com o grupo de formação

### 5º Passo - Socialização dos escritos

Neste passo, salienta-se a importância do **carácter social dos textos**, ou seja, a escrita tem de sair do espaço restrito da aula. Daqui decorre a necessidade de gerar, nas escolas, mecanismos que estabeleçam audiências/leitores para os textos dos alunos, assegurando esta condição

essencial da produção escrita, por exemplo, através da leitura dos escritos à turma, a outra turma, a outros alunos de outras escolas, entre outros.

Redigir é antes de mais uma actividade social – o próprio acto de escrita está condicionado por um contexto social e cultural, em que ocorre. É pois fundamental que se criem oportunidades de escrita com sentido para as crianças, permitindo-lhes a descoberta da importância da escrita e do acto de escrever nas suas vidas.

### 6º passo – Escrever é rever os textos

Este passo assenta no pressuposto de que **se escreve na escola para aprender a escrever**; por isso, é imprescindível dedicar tempos e momentos à revisão dos textos pelos alunos, em pares, individualmente e colectivamente, de modo a proceder a modificações no texto, em partes ou no seu todo. A escrita torna-se assim objecto de estudo e de trabalho. Um exemplo do que referimos prende-se com a escrita dos escritores profissionais, que ocorre, também, através destes processos de construção, revisão e reconstrução.

Detenhamo-nos na **revisão do texto**. Evidentemente, não se trata de deixar os alunos sozinhos perante a reescrita, mas de elaborar instrumentos de apoio, tais como guiões, fichas de orientação, listas de verificação, listas com conectores e outras indicações, que permitam aos alunos olhar os seus textos, reescrevê-los e perceber os ganhos com a sua reformulação. Instrumentos como os referidos a propósito da competência ortográfica são muito úteis nesta fase.

Trata-se de facto de uma auto-avaliação orientada, acompanhada e apoiada pelo professor, propiciando o desenvolvimento da consciência metalinguística e metadiscursiva dos alunos; dito de outra forma, rever textos permite desenvolver nos alunos uma boa capacidade de reflectir sobre os seus próprios usos e discursos de forma a adquirirem um melhor conhecimento explícito da língua portuguesa.

O ensino da escrita exige uma prática continuada de reflexão sobre a linguagem escrita dos alunos. De facto, só um trabalho sistemático sobre a reformulação das produções textuais pode transformar formas de agir e modos de pensar dos alunos sobre os seus textos e, conseqüentemente, melhorar as suas escritas.

### 7º passo - Aprende-se a escrever, escrevendo

Este passo refere que para se aprender a escrever é preciso e fundamental colocar os alunos perante verdadeiros problemas de escrita, o que não implica pedir sempre textos globais, mas também pequenos exercícios sobre a língua escrita, tais como supressões de partes do texto, modificações, substituições de personagens e conseqüente alteração no desenvolvimento das acções narradas, acrescentamentos e deslocação de expressões, de elementos do texto, reconhecendo e aplicando **factores de coerência** de um texto, como sejam, a progressão, a continuidade, a não contradição e a relação, a que já fizemos referência.

A leitura de textos bem construídos e a reflexão sobre a sua estrutura e composição convivem bem com a aprendizagem da escrita; dito de outra forma, são um excelente ponto de partida para a escrita. O que acabamos de dizer relaciona-se directamente com o passo seguinte.

### **8º passo - Interação leitura-escrita**

Anteriormente, pensava-se que se chegava à escrita pela leitura; por isso, a leitura foi sempre mais trabalhada do que a escrita. Este passo relaciona-se justamente com a boa relação que se deve estabelecer entre a leitura de textos e a escrita. No entanto, para escrever bem não basta ler textos, pese embora os textos a ler devam servir como referências para a escrita.

Sabemos hoje que a aprendizagem da escrita tem passos singulares e metodologias específicas, obrigando à realização de exercícios próprios. Deste modo, os textos que os alunos lêem funcionam como instrumentos da escrita e devem servir como modelos (de escrita), desde que a sua estrutura e organização textual sejam efectivamente evidenciadas. Fornecem-lhes elementos sobre os quais podem escrever. Constituem modelos e estruturas, além de enriquecer a sua cultura.

### **9º passo - Imagem do “sujeito escrevente”**

Este passo apresentado pelas autoras chama a atenção para a importância de cada aluno se sentir motivado e legitimado para escrever. A investigação em didáctica da escrita tem evidenciado que é fundamental proporcionar na escola motivos para a escrita e um espaço para a sua interacção. Dá-lhe autenticidade, torna-a genuína, levando o aluno a pensar que o que escreve na escola também é importante fora dela. Assumir-se como autor do seu próprio texto é condição fundamental para se escrever bem.

### **10º passo - Complexidade da tarefa de escrita**

Finalmente, este passo chama a atenção e consciencializa os formadores e os professores não só para a complexidade da tarefa de ensinar a escrita, mas também e sobretudo para as dificuldades inerentes à sua aprendizagem o que pressupõe a criação de uma boa relação e empatia com a escrita, por parte dos alunos. É pois fundamental que os alunos trabalhem uns com os outros e com o professor, que deverá funcionar sempre como assessor dos seus alunos, contribuindo para a sua confiança em produzir textos com sentido.

Efectivamente são inúmeras as situações e finalidades de escrita com que nos deparamos, exigindo diversas escritas, diferentes géneros textuais. Ora veja-se o seguinte esquema-síntese:



O texto escrito planifica-se, textualiza-se, revê-se, reescreve-se e partilha-se, actuando o professor, ao longo do processo, como um tutor que estimula, orienta e ajuda o aluno a melhorar, a aperfeiçoar e a corrigir o que faz. Além disso, precisa de desenvolver, entre os seus alunos, um sentido de comunidade e de partilha para que a escrita se possa realizar em colaboração.

Este contexto de produção da escrita traz novos papéis ao professor, devendo assumir-se como tutor e assessor, possibilitando aos alunos ambientes interactivos, que lhes permitam aprender a escrever não só individualmente, mas também em colaboração.

É fundamental que o aluno circule no mundo da escrita à vontade e ganhe cada vez mais consciência de que o processo de conhecimento da escrita não acaba, já que a diversidade de textos é enorme, nela se incluindo novos géneros textuais, multimodais, designadamente os produzidos pelos media, sobretudo pela televisão, e pelas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

#### PARA DISCUTIR E FAZER

- Consultem o Kit pedagógico e analisem as fichas sobre escrita em conjunto com os guiões de orientação para o professor correspondentes, seleccionem quatro e façam-nas em grupo.
- Apresentem as vossas conclusões ao grupo de formação.

## A AVALIAÇÃO DA ESCRITA

Falar de avaliação pressupõe considerar dois princípios básicos opostos: a avaliação com preocupações de classificação e a avaliação com preocupações formativas, isto é, incluída nos processos de aprendizagem. No que se refere à escrita, a avaliação formativa permite ao (à) professor(a) e aos alunos obter informação sobre a sua evolução. Este tipo de avaliação tem uma função reguladora da aprendizagem, isto é, permite conhecer o que os alunos são capazes de escrever e o que é preciso fazer para superar as suas dificuldades ou desenvolver as suas potencialidades.

Efectivamente, tem-se vindo, cada vez mais, a dar atenção ao aluno enquanto indivíduo e como principal construtor da sua aprendizagem, aprofundando-se mais uma concepção formativa (e formadora) da avaliação.

Auto-avaliação, auto-regulação e auto-controlo constituem as palavras-chave do conceito de avaliação formativa porque são motoras de todo o processo de aprendizagem dos alunos. Dito de outro modo, o aluno vai-se auto-avaliando (sabe o que sabe e o que não sabe), regulando e controlando assim o seu próprio processo de aprendizagem.

### PARA LER E ANALISAR

- Leia individualmente o texto “A avaliação da escrita deve ser realizada para promover a aprendizagem da expressão escrita” e tome notas.
- Discutam as principais ideias em grupo e partilhem-nas.

**A avaliação da escrita deve ser realizada para promover a aprendizagem da expressão escrita** e, por isso, centrada nos processos da sua aprendizagem. A avaliação tem de ser pensada e realizada na escola para promover a aprendizagem. Assim sendo, colocam-se as seguintes perguntas: o que avaliar? Como avaliar? Quando avaliar?

Torna-se então necessário identificar competências iniciais e estabelecer as metas a atingir (diagnose inicial); avaliar competências parcelares de escrita, criando momentos intermédios de avaliação, e só depois realizar uma avaliação final, confrontando as metas estabelecidas inicialmente com o desempenho atingido.

A maioria dos modelos de escrita distingue três fases durante o processo da escrita: planificação, textualização (composição) e revisão, como já se referiu. Estes modelos apontam também para uma valorização dos processos de revisão no processo global da produção escrita. Os modelos de revisão da escrita focalizam-se na escrita como processo e perspectivam a revisão de textos mesmo por crianças ou “escritores inexperientes”. Trata-se de uma estratégia de desenvolvimento do seu conhecimento linguístico.

Assim, é possível mobilizar muitas estratégias de ensino da escrita na revisão de textos. O uso de guiões de revisão, de dicionários, de prontuários, de cartazes de ortografia, de listas de

palavras, de ficheiros de ortografia e de gramática constituem algumas destas estratégias, já exemplificadas atrás.

Ao ponderar como acompanhar e ajudar os alunos na revisão, é importante utilizar algumas estratégias, tais como, distanciar um pouco (no tempo) a fase da revisão em relação ao momento de produção, o que permite uma melhor leitura por parte dos alunos, aumentando a profundidade da revisão do texto. A criação de momentos de apreciação conjunta dos textos, em que as produções escritas dos alunos se tornam objecto de trocas entre eles, é uma estratégia muito importante de avaliação formativa, permitindo aos alunos a regulação e o controlo das suas escritas.

A socialização dos textos, isto é, a partilha dos textos por todos, constitui uma oportunidade para a avaliação formativa, que pode ser feita em pares ou em grupo, podendo escolher-se para análise um único trabalho ou vários, consoante a extensão dos escritos e o tempo disponível. Deste modo, em interacção, os alunos são obrigados a explicitar e a organizar melhor as suas ideias e a tornar clara a sua expressão, ao mesmo tempo que se tornam melhores ouvintes, discutindo os seus trabalhos e reconsiderando-os sob novas perspectivas, em suma, auto-avaliando-se melhor.

A auto-avaliação será facilitada se for acompanhada de instrumentos de apoio e se for pedido aos alunos que se avaliem de acordo com indicadores que conhecem. Assim, associar-se-á a avaliação à aprendizagem. Estes instrumentos (sob a forma de grelhas), concebidos ora pelos professores, ora em colaboração com os alunos, utilizam-se tanto durante as fases do processo de escrita - nas análises do escrito e modificações, como durante a correcção.

Analisar as suas produções anteriores e comparar com as actuais, revendo a sua progressão, interagir com os professores, escrever colaborativamente e partilhar as suas produções pessoais são algumas estratégias que promovem a auto-avaliação.

A propósito, acrescente-se que a investigação sobre o trabalho colaborativo tem permitido salientar que gera motivação intrínseca e fomenta atitudes positivas, tais como melhoria da auto-estima, gosto na colaboração, apreciação das funções do professor e melhor rendimento na aprendizagem.

Em síntese: no ensino e aprendizagem da escrita, a avaliação formativa situa-se em todos os momentos: aprecia produtos e processos de aprendizagem (Azevedo, 2003).

Apresentam-se a seguir alguns indicadores de avaliação da escrita, que importa discutir e, eventualmente, completar:

- Reconhece as letras do alfabeto
  - Escreve palavras
  - Escreve frases claras
  - Constrói o texto adequadamente
  - Respeita a instrução dada
  - Respeita o género textual
  - Adequa o texto à finalidade
  - Adequa o texto ao leitor
  - Selecciona informação pertinente
  - Articula cronologicamente os acontecimentos
  - Produz textos coerentes
  - Atribui um título adequado
  - (...)
- Estrutura correctamente as frases
  - Varia tipos e estruturas de frases.
  - Usa vocabulário rico e diversificado
  - usa adequadamente a acentuação gráfica e as regras de translineação
  - Organiza os parágrafos
  - Utiliza a pontuação adequadamente
  - Escreve com correcção ortográfica
  - Utiliza mecanismos de coesão textual (conectores)
  - Escreve com correcção sintáctica
  - Respeita concordâncias
  - Utiliza recursos estilísticos (comparação, personificação, onomatopeia e adjectivação ...)
  - (...)

## ○ ERRO NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO FORMATIVA

*O erro não é mais do que o desconhecimento ou a não consciência da arbitrariedade convencional da língua escrita e deve ser visto como algo inerente ao processo de transformação de um sistema oral para um sistema escrito de linguagem, (Pereira, Luísa e Azevedo, Flora, 2005, p.50).*

Neste contexto, erro é entendido como fonte de informação, revelador da natureza das representações que os alunos têm sobre a escrita e sobre as estratégias que elaboram ao escrever. Só compreendendo a origem dos erros, a sua identificação e categorização, é possível corrigir adequadamente. É pois fundamental conhecer a natureza do erro e utilizá-lo como estratégia de ensino. Neste sentido, podemos afirmar que *Escrever torto por linhas direitas não tem de ser uma fatalidade; o papel da escola consiste, justamente, em preparar os alunos (todos os alunos) para que, sejam quais forem as circunstâncias, “possam escrever direito (mesmo se) por linhas tortas”* (Gomes, 2007, p.6)

Deste modo, a ortografia tem de ter um lugar na aprendizagem da escrita. Sabemos que não é suficiente ler para escrever bem., como já referimos anteriormente. Ensinar ortografia tem de ser uma tarefa sempre planificada, integrada no ensino da escrita, constante e muito focada. Ensinar ortografia pressupõe avaliação e compreensão das causas e da natureza dos erros. Mais do que explicar aos alunos os seus erros, temos de os incluir na aprendizagem da ortografia.

O erro é o risco de quem aprende. Deve-se pois ensinar a perceber o erro e não apenas corrigi-lo. A correcção não deve ser um acto isolado do professor, que deverá sempre valorizar o que os alunos já são capazes de fazer; o aluno deve ser capaz de, aos poucos, ir corrigindo os seus erros ortográficos, primeiro com ajuda do professor e dos colegas, e depois autonomamente.

*Quando se corrige apenas, ensina-se pouco, com a possibilidade de não se ensinar nada. O aluno tem de ser o agente do seu processo de educação e não apenas um constatador daquilo que o professor faz e manda fazer* (Cagliari e Cagliari, 2005).

Não basta pois identificar o erro, assinalá-lo; há que o explicar e categorizá-lo. Para isso, existem na literatura várias tipologias que nos ajudam a compreender as causas dos erros.

Vejamos a seguinte tipologia adaptada de: Gomes (1989) in Azevedo, Flora (2003)

#### 1. Erros que resultam da não correspondência som/letra

- 1.1. Omissão ou adjunção (*flore, afelito, avia*)
- 1.2. Confusão (*profição, menistro, lial*)
- 1.3. Inversão (*perciso, trade, entertanto*)

#### 2. Erros de morfossintaxe

- 2.1. A nível de morfemas (gramaticais-v.regulares e irregulares)
- 2.2. A nível de lexemas (terminações de palavras)

#### 3. Erros de acentuação

- 3.1. Omissão ou adjunção
- 3.2. Confusão de sinais
- 3.3. Deslocação

#### 4. Erros de pontuação (e outros códigos)

- 4.1. Omissão ou adjunção
- 4.2. Confusão

#### 5. Erros semântico - pragmáticos

Como se vê, a generalidade dos erros decorre da complexidade das relações som-grafema. Nesta tipologia, descrevem-se tipos de erros, quando as crianças acrescentam letras de acordo com a forma como dizem as palavras; outros porque os alunos escrevem, invertendo a posição das letras na palavra, outros ainda porque desconhecem a grafia correcta da palavra. Há também erros que decorrem do desconhecimento das conjugações verbais (sobretudo no que se refere aos verbos irregulares) ou das regras de formação de palavras. Os outros tipos de erro aqui descritos dizem respeito à acentuação, ao desconhecimento de regras de pontuação e à inadequada utilização do significado das palavras, tendo em conta o contexto.

### PARA LER E ANALISAR

- Leia individualmente o texto que começa por “No entanto e uma vez que existem erros” e tome notas.
- Em grupo, analisem as vossas notas e discutam as principais ideias.
- A seguir, analisem os conselhos para melhorar a correcção.
- Tirem conclusões e apresentem-nas.

**No entanto e uma vez que existem erros** há que analisar estes desvios nos textos dos alunos e reflectir sobre os “erros” mais cometidos pelas crianças, tendo em conta intervir adequadamente no seu tratamento. Esta reflexão deve ser feita com os alunos. O conhecimento da natureza do erro é uma estratégia didáctica muito importante para a sua superação.

Vejam os então as seguintes fases para a correcção de erros, adaptadas a partir de Amor (1997):

1. Identificação, levantamento de hipóteses de explicação e categorização do erro;
2. Ponderação sobre as decisões e atitudes a tomar em função da frequência do erro, da sua gravidade e consequências na escrita dos alunos;
3. Momentos de actuação face ao erro: de imediato; a médio ou longo prazos;
4. Definição dos modos de tratamento do erro (estratégias de correcção mais gerais ou mais individualizadas).

O objectivo central da correcção é que o aluno compreenda os erros ou desvios cometidos e que os reformule. Este procedimento deve dar ênfase aos processos de aprendizagem da escrita, isto é, deve ser formativo e não apenas centrar-se na avaliação dos produtos. Por exemplo, o professor corrige os rascunhos e não a versão final de um texto, dando primazia ao conteúdo e à significação e depois à expressão linguística, colaborando com o aluno, ajudando-o a melhorar.

Para a correcção funcionar melhor, é necessário explicitar os critérios de avaliação. Definir critérios é possibilitar que o avaliado saiba o que se espera dele, que conheça as regras para saber o que o avaliador espera que ele seja capaz de fazer. É importante explicitá-los junto dos alunos.

A correcção pode realizar-se de maneiras muito diversas: individualmente, em pares e em grupos. Sempre com companheiros variados, com ou sem o professor, devendo este último seleccionar o que o aluno deve corrigir, em função da prioridade dos erros e do momento de aprendizagem do aluno, isto é, das suas competências e das suas dificuldades, atendendo, por exemplo, aos seguintes factores: intenção comunicativa dos textos; grau de conhecimento da língua de cada aluno; natureza do erro (importância, frequência, tipo, ...).

Para ilustrar melhor esta perspectiva, apresentam-se doze conselhos ao professor, cuja análise é merecedora de reflexão da sua parte.

**Doze conselhos para melhorar a correcção**

1. Corrija somente o que o aluno possa aprender.
2. Não tenha pressa em corrigir tudo.
3. Corrija enquanto o aluno tem fresco o que escreveu, ou seja, no momento em que escreve ou pouco depois.
4. Se possível, corrija as versões anteriores ao texto (esquemas e rascunhos).
5. Não faça todo o trabalho de correcção. Deixe algum para os seus alunos.
6. Dê instruções concretas e práticas sobre a sua correcção e nunca comentários vagos.
7. Arranje tempo para que os alunos, na aula, possam ler e comentar as suas correcções.
8. Se lhe for possível, fale individualmente com cada aluno.
9. Forneça instrumentos para que o aluno se possa auto-corrigir.
10. Assegure uma correcção com qualidade.
11. Utilize a correcção como mais um recurso didáctico.
12. Utilize técnicas de correcção variadas; adapte-as às características de cada aluno.

*Cassany (1993)*

*(adaptado)*

É também fundamental devolver os textos escritos aos alunos, mas não apenas marcando o que está mal ou classificando. Importa ir-lhes dando sucessivas respostas e comentários durante todo o seu percurso de aprendizagem da escrita e da ortografia, valorizando sempre o que já são capazes de fazer.

De facto, em turmas muito numerosas, como é o caso em Angola, este trabalho torna-se mais difícil. Contudo, pode-se seleccionar diariamente um grupo de alunos com quem o professor poderá realizar um trabalho mais individualizado.

Do que dissemos, pressupõe-se pois que a avaliação da escrita deverá ter objectivos claros e precisos, compreendidos por todos os participantes. Deverá basear-se em várias produções do aluno e, sobretudo, deverá contribuir para motivar e melhorar as práticas de escrita.

*“O sucesso do aluno depende muito da formação dos professores que ele tiver. (...) Somente uma boa bagagem de conhecimentos técnicos solidamente adquiridos pode instrumentalizar o professor para resolver os problemas de cada dia e de cada aluno, à medida que vão aparecendo. (Cagliari e Cagliari, 2005)”*

Em conclusão, podemos afirmar que há uma tendência crescente para considerar a avaliação como parte integrante da aprendizagem e dinamizadora da mesma. Uma das principais e mais recentes ideias da investigação em didáctica da escrita é que escrever é um processo complexo e que é fundamental que o professor e os outros alunos ajudem e colaborem com cada aluno neste processo.

## TAREFA DE AUTO-AVALIAÇÃO

Faça uma reflexão sobre o que leu, analisou, debateu e registou nas suas notas pessoais durante a formação sobre a escrita e avaliação de textos.

Na sua reflexão, considere as seguintes perguntas:

- O que aprendi sobre este tema?
- Que aspectos essenciais do ensino da escrita e da sua avaliação devo considerar, tendo em vista melhorar a escrita dos alunos?
- Que dúvidas tenho ainda sobre estas questões?
- O que gostaria de aprofundar?

Entregue o texto que escreveu. Não precisa de se identificar.

**BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA**

- ALEIXO, Conceição A. (2005). *A vez e a voz da escrita*. Lisboa: DGIDC.
- AMOR, Emília (1997). *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- AZEVEDO, Flora (2003). *Ensinar e aprender a escrever – Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- BAPTISTA, Adriana, VIANA, Fernanda L. e BARBEIRO, Luís (2008). *O Ensino da Escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. Lisboa: ME/DGIDC.
- BARBEIRO, Luís e PEREIRA, Luísa Álvares (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direcção - Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- BARBEIRO, Luís (2007) *Aprendizagem da ortografia*, Porto: ASA Editores.
- BIANCHI, Aida e FELGUEIRAS, Anabela (2004). *O essencial do 12º ano, Português B*. Porto: Edições ASA.
- CAGLIARI, Gladis e CAGLIARI, Luíz Carlos (2005). *Diante das Letras – a escrita na alfabetização*. Campinas: Mercado de Letras.
- CARDOSO, Adriana, COSTA, Manuel Luís e PEREIRA, Susana (2002). *Para uma tipologia de erros*. *Ler Educação* nº2, 2ª série. Lisboa: Escola Superior de Educação.
- CARVALHO, Fernanda, MESQUITA, Helena e QUIZELA, Liliana (2007). *Manual de Língua Portuguesa, 4ª classe*. Luanda: Editora escolar.
- CASSANY, Daniel (1993). *Reparar la escritura – Didáctica de la Corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- DELGADO-MARTINS, M. Raquel e FERREIRA, Hugo G. (2006). *Português Corrente. Estilos do Português no Ensino Secundário*. Lisboa: Caminho.
- FERRÃO TAVARES, Clara (2007). *Didáctica do Português Língua materna e não materna no Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- GOMES, Álvaro (2006): *Ortografia para todos – para ensinar a escrever sem erros*, Porto: Porto Editora.
- MARTINS, Margarida (1998). *Psicologia da aprendizagem da leitura e da escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MATEUS, Maria Helena Mira (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.
- MEIRELES, M Teresa e WOJCIECHOWSKA, Danuta (2003). *A arca dos contos - jogo de cartas para estimular a criatividade e o gosto pela leitura*. Lisboa: Apenas Livros.
- NIZA, Ivone (2002). *Concepções sobre aprendizagem e o ensino da escrita*. *Escola Moderna* nº 14, 5ª série.
- PEREIRA, M. Luísa Álvares (2002). (Alguns) temas da (Investigação em) Didáctica da Escrita. In *Das Palavras aos Actos Ensaio sobre a escrita na escola*. Lisboa: ME/ IIE.
- PEREIRA, M. Luísa Álvares e AZEVEDO, Flora (2005). *Como abordar a escrita no 1º ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- RODARI, Gianni (1993). *Gramática da Fantasia. Introdução à arte de inventar histórias*. Lisboa: Caminho.

- SANTOS, Ana, BALANCHO, M. José (1993). A Criatividade no Ensino do Português. Lisboa: Texto Editora.
- SIM-SIM, Inês et al (2000). A Língua Materna na Educação Básica. Lisboa: ME/DEB.
- VILLAS BOAS, A. José (2004). Oficinas de escrita: modos de usar. Cadernos do CRIAP, 38. Porto: ASA.
- XAVIER, M. Francisca. e MATEUS, M. Helena. (orgs.) 1990. Dicionário de Termos Linguísticos, Volume I. Lisboa: Edições Cosmos.
- ZORZI, Jaime Luiz (1998). Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artmed.

# 5 GRAMÁTICA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

ANA LUÍSA COSTA

Nota introdutória.....	115
A Língua Portuguesa e o ensino da gramática nos programas do Ensino Primário .....	116
O conhecimento do Português à entrada para o Ensino Primário.....	119
Algumas perspectivas sobre “gramática” .....	120
Estratégias para o ensino e a aprendizagem da gramática.....	127
Orientações para o professor .....	138
Bibliografia de referência .....	140



## APRESENTAÇÃO

A fundamentação do presente capítulo encontra-se na Nota Introdutória. Na secção seguinte, é feito o enquadramento curricular da gramática nos programas do ensino primário.

Ao longo do capítulo, os diversos temas e conteúdos sobre ensino da gramática vão sendo apresentados, acompanhados de actividades propostas aos professores.

## Temas e Conteúdos

Após a Nota Introdutória, no capítulo tratam-se os temas e conteúdos seguintes:

A Língua Portuguesa e o ensino da gramática nos programas do Ensino Primário

O conhecimento do português à entrada para o Ensino Primário

Algumas perspectivas sobre “gramática”

Estratégias para o ensino e para a aprendizagem da gramática

Objectivos para o ensino da gramática e papel da metalinguagem

Tipos de tarefas para o ensino da gramática

Exemplos de tarefas sem recurso a metalinguagem e de tarefas com recurso a metalinguagem

Exemplos de tarefas com progressão quanto a grau de dificuldade

Exemplos de tarefas de construção de conhecimento e de tarefas de treino

Avaliação das aprendizagens gramaticais

No final, são apresentadas algumas Orientações para o professor, de forma a que este possa monitorizar a sua formação de modo autónomo.

## Organização e metodologia

Neste capítulo sobre didáctica da gramática, o leitor encontra textos teóricos para reflexão e análise e actividades para os professores, que podem ser dinamizadas em contexto de formação, em trabalho colaborativo (de pares ou de grupo).



## NOTA INTRODUTÓRIA

A finalidade do presente capítulo, intitulado Gramática: ensino, aprendizagem e avaliação, consiste no tratamento de alguns temas de didáctica da Língua Portuguesa, em particular, de didáctica da gramática num programa de formação de professores do Ensino Primário angolano, o Projecto Aprendizagem para Todos (PAT).

Face ao estatuto da Língua Portuguesa em Angola, como língua oficial e língua de ensino, procura-se refletir em torno das estratégias mais adequadas à aprendizagem formal da gramática do português, partindo do conhecimento linguístico das crianças à entrada para o Ensino Primário. Assumindo globalmente um paradigma comunicativo para o ensino da língua, em consonância com os programas oficiais do Ensino Primário angolano (DEG, 2013), debatem-se vantagens e desvantagens de diferentes perspectivas de ensino da gramática e apresentam-se tipos de tarefas para construção de conhecimento sobre gramática, para treino de aprendizagens gramaticais e para a sua avaliação. O papel da metalinguagem é objecto de reflexão, assumindo-se que a sua introdução deve ser gradual e contextualizada, enquanto ferramenta facilitadora da tomada de consciência progressiva do funcionamento da língua alvo de aprendizagem.

Considerando os temas e as quatro competências comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever) consignados nos programas do Ensino Primário, bem como os aspetos do conhecimento linguístico em desenvolvimento durante o período de escolarização, tratam-se alguns conteúdos da fonologia, da morfologia, da sintaxe e da semântica que podem ser implícita ou explicitamente trabalhados ao longo dos seis anos de Ensino Primário. O conhecimento destes conteúdos, exemplificativos de algumas áreas frágeis das aprendizagens no Ensino Primário, deve ser completado pelo estudo e pela consulta de gramáticas e de outra bibliografia sobre temas de linguística e de gramática da língua, essenciais à formação dos professores do Ensino Primário.

Numa perspectiva globalmente comunicativa do ensino das línguas, cuja reflexão sobre o funcionamento da língua, envolvendo diferentes graus de explicitação (cf. secção 4), deve assentar em experiências de língua, contextualizadas em diversas situações de oralidade, de leitura e de escrita, a leitura deste capítulo sobre gramática tem de ser feita em articulação com os restantes capítulos que integram este livro.

Nos dois primeiros pontos do presente capítulo, o leitor encontra uma análise do estatuto da Língua Portuguesa e da função dos conhecimentos gramaticais nos programas oficiais, bem como uma caracterização sumária do conhecimento do português à entrada para a escola primária. Na secção seguinte, debatem-se diferentes perspectivas sobre “gramática” e “ensino da gramática”, explicitando-se os principais objectivos do ensino formal da gramática. Na secção 5., são apresentadas tarefas de construção de conhecimento, de treino e de avaliação

das aprendizagens gramaticais, sendo questionado o papel da metalinguagem na reflexão sobre o funcionamento da língua. Finalmente, a última secção inclui algumas orientações para o professor, bem como uma grelha de auto-avaliação das suas aprendizagens.

Além dos exemplos de tarefas que integram o presente fascículo, devem ser consultadas no Kit Pedagógico Fichas de Trabalho ilustrativas de tarefas didácticas associadas a diferentes áreas da gramática. Pretende-se, portanto, que a leitura deste capítulo, de carácter teórico-metodológico, seja completada com a leitura de propostas didácticas para as práticas de ensino.

## A LÍNGUA PORTUGUESA E O ENSINO DA GRAMÁTICA NOS PROGRAMAS DO ENSINO PRIMÁRIO

Todos os professores do Ensino Primário devem conhecer directamente os programas oficiais deste ciclo de ensino (*cf. DEG, 2013*).

A Introdução Geral à Língua Portuguesa no Ensino Primário destaca o carácter central desta disciplina como matriz de conhecimento e do desenvolvimento de competências da língua oficial em Angola, a Língua Portuguesa, que é simultaneamente meio de comunicação nacional e internacional, bem como veículo de todo o processo de educação. Como língua de escolarização, o seu domínio constitui uma competência geral e transversal, de articulação entre as diversas áreas disciplinares e de acesso aos saberes, valores éticos, cívicos e culturais. Dada a sua importância, leia-se esta Introdução:

### Introdução Geral à Disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Primário

Ao entrar para a escola, a criança tem já determinados conhecimentos adquiridos a partir das suas vivências no meio familiar e social. A lei de bases define o sistema de educação como um conjunto de processos, princípios e modalidades através dos quais se realiza a educação. Há, portanto, que se proceder à estruturação de um conjunto de aprendizagens atinentes ao alcance da formação harmoniosa e integral da personalidade do aluno, com vista à consolidação de uma sociedade próspera, livre e democrática. A Língua Portuguesa é a língua oficial em Angola, de escolaridade e de comunicação nacional e internacional. É a língua veicular através da qual se emitem e recebem mensagens, sendo a base para a aquisição de conhecimentos técnico-científicos, valores éticos, cívicos e culturais. Ela desempenha também a função de veículo para a transmissão e aquisição de conhecimentos implícitos e explícitos, instrumento de integração, meio de apoio e articulação de todas as disciplinas. Sendo o ensino-aprendizagem realizado em Língua Portuguesa, ela torna-se um meio de apoio e de articulação entre todas as disciplinas, instrumento de investigação social e científica e a sua utilização correcta permite o desenvolvimento do vocabulário e da compreensão escrita. A Língua Portuguesa não é para a maioria das crianças angolanas a sua língua materna, daí

o cuidado de, no Ensino Primário, se adoptarem métodos e técnicas capazes de levarem os alunos a efectuar pacífica e conscientemente a transição das aprendizagens da convivência do ciclo familiar e social, para a aprendizagem e conhecimento de conteúdos devidamente estruturados e ministrados nas instituições de ensino. Esses conhecimentos permitirão que as novas gerações sejam dotadas de um conhecimento lógico e de uma aprendizagem progressiva da língua, condições necessárias para a resolução de questões próprias da vida individual e colectiva.

Departamento do Ensino Geral (DEG) (2013).

*Programa do Ensino Primário da 1.ª classe.* s/l, Editora Moderna, p. 6.

Este texto introdutório abre com uma ideia fulcral para ensino das línguas em qualquer contexto: as crianças detêm conhecimentos prévios, decorrentes das suas vivências familiares e sociais. Concretizando esta ideia no âmbito do ensino da gramática, qualquer criança, quando inicia o estudo formal da gramática, seja de uma língua estrangeira, seja de uma língua segunda (L2), seja da sua língua materna, já possui experiência linguística da(s) língua(s) de que é falante. Para um ensino da gramática com sentido, importa ter presente que esta experiência linguística do seu ambiente familiar e o conhecimento linguístico que a ancora, ainda que inconsciente e intuitivo, deve ser o ponto de partida para a explicitação das propriedades da língua que é objeto de aprendizagem.

Deve notar-se, além disso, que mesmo as crianças falantes da Língua Portuguesa como língua materna, ao entrarem para a escola, se deparam com dificuldades linguísticas, pela distância entre os registos coloquiais do português oral falado em meio familiar e os registos formais e técnicos da língua de escolarização. Esta distância agudiza-se, visto que a Língua Portuguesa não é, para muitas crianças angolanas, a sua língua materna, pelo que os métodos e estratégias de ensino da língua, e em particular de ensino da gramática devem assegurar uma relação consciente e pacífica entre a(s) língua(s) e registos de língua usados no ciclo familiar e social e a língua de escolarização. Uma das formas de o fazer é assumir como princípio uma ideia consensual na Linguística Moderna: todas as línguas e variedades linguísticas são dotadas de uma gramática! Neste sentido, saber duas ou mais línguas, ainda que apenas nas modalidades do oral, é uma riqueza gramatical. E, complementarmente, a reflexão gramatical sai enriquecida em contextos multilingues e multiculturais, como o angolano, em que se podem desenvolver projectos de ensino e aprendizagem multilingues, tal como se prevê na atual Lei de Bases do Sistema de Educação e de Ensino (Lei 17/16 de 7 de Outubro).

#### ARTIGO 16.º (Língua de Ensino)

1. O ensino deve ser ministrado em português.
2. O Estado promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da utilização no ensino, das demais Línguas de Angola, bem como da linguagem gestual para os indivíduos com deficiência auditiva.

3. Sem prejuízo do previsto no número 1 do presente artigo, e como complemento e instrumento de aprendizagem, podem ser utilizadas línguas de Angola nos diferentes subsistemas de ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio.
4. O Estado promove políticas públicas para a inserção e a massificação do ensino das principais línguas de comunicação internacional, em todos os subsistemas de ensino, com prioridade para o ensino do inglês e do francês.

Num contexto multilingue, nem sempre são nítidas as fronteiras entre “língua materna”, “língua segunda” e “língua estrangeira” ou entre “bilinguismo” e “diglossia”. Neste capítulo, adoptam-se estes conceitos de acordo com autores como Duarte (2000) ou Gonçalves (2013). Assim, por “língua materna” entende-se a língua com a qual um falante está em contacto desde o nascimento e que adquire pelo processo natural de interacção com o seu ambiente linguístico. Em Angola, principalmente nas zonas mais urbanas, há cada vez mais falantes do português como língua materna. Um falante que seja igualmente competente em duas línguas diferentes é bilingue. Em algumas comunidades, diferenças de prestígio entre línguas podem conduzir a situações de diglossia.

A designação “língua segunda” ou “L2” é atribuída a uma “língua não materna” que pode ser adquirida por um falante, a um nível secundário, em contexto de imersão na comunidade linguística. Em Angola, o português é a L2 de muitos falantes (cf. capítulo 1), tendo um papel institucional e social de língua oficial e de língua de escolarização. Em contraste com esta definição, uma “língua estrangeira” é uma língua aprendida e usada apenas em contexto escolar, como é o caso do inglês e do francês em escolas angolanas.

Ensinar gramática a falantes de português como língua materna ou como L2, ou como aprendentes de língua estrangeira é bastante diferente, uma vez que com os falantes nativos se pode contar com intuições linguísticas e com juízos de gramaticalidade sobre estruturas da língua-alvo, que já é usada comunicativamente desde a infância. A criança falante nativa da língua de aprendizagem dispõe não só de um conhecimento implícito suficientemente estável para interagir comunicativamente, mas também uma capacidade mais desenvolvida para refletir sobre as estruturas da sua língua materna, conseguindo manipular de forma deliberada unidades linguísticas e regras da gramática. No caso do ensino da gramática a crianças falantes do português como L2, há todo um percurso de desenvolvimento e consolidação de competência comunicativas de oralidade (cf. capítulo 2), prévio à capacidade de manipular intencionalmente estruturas da língua de forma a compreender o seu funcionamento.

Da leitura cruzada dos programas de Língua Portuguesa da Primeira à Sexta classe, ainda que os conteúdos gramaticais sejam apresentados de forma mais ou menos explícita para as diferentes classes, depreende-se um posicionamento comunicativo quanto ao que deve ser o ensino da gramática. Neste quadro, os conteúdos gramaticais devem primeiro ser apreendidos de forma implícita e só depois sistematizados, sempre em associação com as práticas de oralidade,

leitura e escrita. A título de exemplo, relativamente às Primeira e Segunda classes, destaca-se que “a Gramática deve estar ao serviço da comunicação” (DEG, 2013b, p. 17) e deve visar o desenvolvimento das competências “ouvir, compreender, falar” e “ler, compreender, escrever” (ibidem). Desta forma, devem adoptar-se estratégias de ensino da gramática que assentem nos usos da língua, numa prática intensiva de exercícios orais e escritos para apropriação das estruturas linguísticas e numa apreensão intuitiva e prática do funcionamento da língua. De igual forma, outro exemplo da assunção desta perspectiva comunicativa encontra-se no programa da Quarta classe, que defende que os conteúdos gramaticais devem ser dados em exemplos práticos e exercícios de aplicação contextualizados: “Os conteúdos gramaticais programados devem ser dados em conformidade com os textos e frases simples e não em exercícios de fixação de regras” (DEG, 2013d, p. 19). Esta ideia reforça a recomendação de que a “Gramática não deve ser decorada, mas sim compreendida” (idem, p.16).

Em síntese, importa considerar que a adopção de uma perspectiva comunicativa invalida formas tradicionais de ensino da gramática, baseadas no ensino de conceitos, definições e regras, descontextualizados do conhecimento linguístico e dos usos de língua. As metodologias e estratégias didácticas de ensino e de aprendizagem da gramática no quadro comunicativo têm gerado algum debate entre diferentes autores. No ponto 5, apresenta-se uma reflexão sobre como se ensina gramática com um enquadramento comunicativo.

Seja qual for a abordagem de ensino da gramática, há uma constatação que deve nortear a escolha das estratégias: o ponto de partida do ensino da gramática deve ser o conhecimento e uso que as crianças têm da língua alvo de aprendizagem, que serão distintos conforme o português seja língua materna ou seja L2. E, no caso de o português ser uma L2, há ainda que contar com alguma variação no grau de contacto e de vivências linguísticas com esse idioma. Acima de tudo, como se menciona no programa da Segunda classe relativamente à fase de entrada para a escola, “A Língua Portuguesa, tal como é transmitida na escola, pode parecer diferente à da criança, praticada no dia-a-dia: em casa e na rua. Por isso, cabe ao/à docente ensiná-la, de forma gradual, atraente e progressiva, pois a criança pode ter grandes dificuldades em expressar-se numa linguagem diferente da sua, por um lado. Por outro, o Português pode não ser a sua língua materna” (DEG, 2013b, p. 17).

## O CONHECIMENTO DO PORTUGUÊS À ENTRADA PARA O ENSINO PRIMÁRIO

Nas classes do Ensino Primário, encontra-se uma enorme riqueza e heterogeneidade linguística (cf. capítulo 1): algumas crianças, principalmente oriundas de meios urbanos, chegam à escola tendo como língua materna o português; outras aprenderam a comunicar em português a par da(s) sua(s) língua materna, tendo, em alguns casos, um contacto com esta língua muito incipiente.

Em qualquer dos casos, ainda que com competências linguísticas e comunicativas em língua portuguesa muito diversificadas, todas as crianças precisam de desenvolver as suas capacidades de compreensão e expressão oral em português e todas iniciam na escola a aprendizagem da leitura e da escrita nesta língua oficial. A aprendizagem da gramática, enquanto processo de tomada de consciência e de sistematização das regras do funcionamento da língua, é uma forma de potenciar e melhorar os usos de língua.

Em suma, à entrada para a escola, o conhecimento (implícito) do português que as crianças detêm, quer sejam elas falantes do português como língua materna, quer estejam em alguma fase da aquisição do português como L2, corresponde ao conhecimento da língua portuguesa oral usada no seu ambiente familiar e social. Este registo oral e coloquial do português será distinto do português usado pelos falantes angolanos mais escolarizados (cf. ponto 4) e certamente bastante diferente de outras variedades do português, como a europeia ou a brasileira. Na fase inicial de escolarização, todas as crianças enfrentam o desafio de aprender um registo mais formal da língua portuguesa, próprio dos géneros orais escolares e dos géneros textuais escritos. O ensino da gramática, enquanto processo de explicitação do funcionamento da língua, com recurso a alguma metalinguagem (termos gramaticais) e a instrumentos de análise da língua adequados a cada nível de aprendizagem, potencia as competências de língua nos seus diferentes registos, sejam mais ou menos formais.

## ALGUMAS PERSPECTIVAS SOBRE “GRAMÁTICA”

O termo “**gramática**” pode assumir significados muito distintos. Se perguntarmos a diferentes professores de Língua Portuguesa o que entendem por “gramática”, vamo-nos deparar com respostas tão díspares quanto:

- A. É uma obra que descreve e explica o funcionamento da língua, baseada em estudos linguísticos.
- B. São as regras que definem o bom uso da língua, prescrevendo o que é correcto ou incorrecto de acordo com a norma.
- C. Trata-se do conhecimento mental implícito que um falante detém da(s) língua(s) que adquiriu naturalmente no seu ambiente familiar e social.
- D. É o livro a partir do qual as crianças, na escola, aprendem as regras de uma língua, para saber ouvir, falar, ler e escrever correctamente.

**Actividade para os professores**

O que entende por “gramática”? Registe a sua definição nas linhas que se seguem.

---

---

---

---

---

Das ideias sobre o que é “gramática” apresentadas anteriormente, duas centram-se na preocupação com a regulação dos usos de língua, com o que é correcto ou incorrecto (B e D); há uma definição que remete para a explicação do funcionamento da língua tal como é usada pelos falantes (A) e outra que refere o que pode ser entendido como objecto de estudo da linguística, ou seja, o conhecimento linguístico (implícito e intuitivo) dos falantes (C). Estas quatro concepções de “gramática” respondem a dois grandes objectivos:

- i. Descrever e explicar a linguagem humana e o funcionamento das línguas naturais (**descritivismo**).
- ii. Prescrever as regras de bom uso de uma língua (**prescritivismo** ou **normatividade**).

Os estudos de descrição linguística, desenvolvidos com o objectivo de explicar a linguagem e o funcionamento das línguas, incidem na análise do conhecimento linguístico dos falantes e dos seus usos de língua, no modo oral e escrito, em diferentes registos; por seu turno, as obras que visam estabelecer a norma de uma língua focam-se na análise de apenas uma das variedades da língua – a norma ou língua padrão -, que é uma variedade social, falada e escrita, usada pelos falantes mais escolarizados, em contextos mais formais.

As duas perspectivas sobre o estudo da língua têm implicações na didáctica da gramática, tendo influência no modo como se concebem as estratégias de ensino da gramática (cf. ponto 5). Se o professor adoptar uma perspectiva prescritivista, o estudo escolar da gramática centrar-se-á em regras que podem ser muito distantes do conhecimento que os seus alunos têm da língua; neste caso, a gramática assumirá contornos de conhecimento declarativo, independente das capacidades linguísticas da criança. Quando o professor adopta uma perspectiva descritivista, ensinar gramática pode tornar-se um processo gradual de explicitação de regras com base nas experiências comunicativas dos alunos; contudo, os alunos falantes de variedades sociais mais distantes da norma poderão levar mais tempo a dominar os registos normativos da língua, essenciais para o sucesso escolar. Importa, pois, na didactização da gramática, compreender vantagens e desvantagens de diferentes perspectivas do estudo da gramática.

## Actividade para os professores

Associe cada uma das quatro definições de “gramática” antes enunciadas (A, B, C e D) a uma das entradas do *Dicionário de termos linguísticos* a seguir transcrita. Sublinhe as palavras-chave de cada definição.

### Gramática descritiva

#### *Definição*

Estudo abrangente, sistemático, objectivo e preciso dos sistemas ou do uso de uma língua ou dialecto específicos num dado momento. A gramática descritiva não prescreve normas para o uso da língua.

### Gramática implícita

#### *Definição*

Sistema linguístico entendido como elemento mental de quem domina uma língua e a usa como falante/ouvinte.

### Gramática normativa

#### *Definição*

Conjunto de regras impostas por um grupo socioculturalmente dominante a um ou a vários grupos de falantes.

### Gramática pedagógica

#### *Definição*

Gramática estruturada especificamente para fins de ensino ou de aprendizagem de uma língua estrangeira, ou para o desenvolvimento da consciencialização da língua materna.

Mateus, M.H. & Xavier, M.F. (1992). *Dicionário de termos linguísticos*, Vol. II. Lisboa: Edições Cosmos, pp. 193-196

Pela especificidade da situação do português no contexto educativo de Angola, importa implementar uma didáctica da gramática que tenha em consideração quer uma visão normativa, que garanta a aprendizagem dos registos mais formais da língua oficial, língua de comunicação nacional e internacional, quer uma visão descritiva, que permita uma maior aproximação entre o português oral do ambiente familiar da criança e a norma do português nos registos de escolarização.

## 5 GRAMÁTICA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

Vários estudos e gramáticas recentes incluem a descrição das principais diferenças das variedades nacionais da Língua Portuguesa no mundo (Duarte, 2000; Mateus et al., 2003; Raposo et al., 2013), reconhecendo distintas variedades do Português em África. A este propósito, leia-se um excerto da *Gramática do Português*, aludindo ao carácter linguisticamente inovador do Português em África.

Dados os condicionamentos socio-históricos que subjazem à formação das variedades africanas do português, estas só começam a ganhar um formato mais consistente nos últimos vinte anos do século XX. Em traços muitos gerais, pode dizer-se que devido ao facto de se tratar de variedades não nativas, tipicamente adquiridas como L2 num contexto em que quase não há exposição à norma-padrão europeia, se desencadeia um conjunto de efeitos de relevo no processo de variação e mudança que as caracteriza (Gonçalves, 2013, p. 161).

Nos últimos anos, o Português Angolano tem sido objeto de estudos em linguística que lhe reconhecem condições para desencadear um processo regular e sistemático, a diferentes níveis do sistema linguístico, de inovações face ao Português europeu. Entre essas condições destacam-se o contacto com as diversas línguas de Angola, bem como o processo de aquisição como L2, para muitos falantes, em situação de imersão em contextos informais e afastados da variedade europeia. Desta forma, reconhece-se um processo de “nativização” (idem, p.160) da língua, que resulta numa variedade própria, como se reconhece nas palavras de Maria Helena Miguel.

Já não se trata [...] de uma língua estrangeira, pois, quando nos apropriamos dela, modificamo-la, adaptamo-la à nossa mundividência, submetemo-la às nossas necessidades comunicacionais, em consonância com a nossa idiosincrasia. Necessariamente, inevitavelmente, está a ficar impressa nela, a nossa angolidade. A Língua Portuguesa está a angolizar-se como, também, já se abasileirou. (Miguel, 2000, p. 40 op. cit. Adriano, 2014, pp. 85-86)

### Actividade para os professores

Esta mesma ideia de uma língua em contínua evolução histórica transparece na produção literária, de que é exemplo o excerto que se transcreve de uma crónica de José Eduardo Agualusa, na qual se refere a ideia de que, em África e no Brasil, a língua portuguesa, que nasceu no norte da Península Ibérica do Latim Vulgar Hispânico, continuou a evoluir e apresenta diferenças em relação ao português falado na Europa.

Sublinhe nos versos de Manuela de Sousa Lobo, transcritos pelo autor, estruturas diferentes das do Português Europeu.

Ao sol dos trópicos, em África e no Brasil, a língua portuguesa floresceu. Vale a pena lembrar, a propósito, alguns versos da poetisa moçambicana Manuela de Sousa Lobo: “Alguém falou-me dos esquilos e das zebras / que também já andam falar português / talvez que estória de mentiroso ou

poeta / mas até que ia ser bom / conhecer nossa língua florestando-se às riscas nos morfemas / pastando devagarinho com a cauda felpuda se abanando / Chei! Nem nunca vi / advérbios no capim nos meus 27 anos.” Nos países onde se fala português ficou sempre, no entanto, uma sombra da melancolia lusitana, o que explica a morna, o chorinho, o culto particularíssimo da saudade.

Nós criamos as línguas e depois elas recriam-nos a nós. Escritores como o brasileiro Guimarães Rosa ou o moçambicano Mia Couto tornaram-se conhecidos como inventores de palavras.

Raramente, porém, as palavras criadas por um escritor ganham vida real, ou seja, alcançam a linguagem do povo. As palavras não têm autor.

José Eduardo Agualusa, *Pública*, 3 de outubro de 1999, online em <http://www.ciberduvidas.pt/idioma.php?rid=2183> [consultado a 12.06.15]

Considerando o afastamento da variedade europeia, particularmente nos registos orais e menos formais, uma das questões que se coloca no ensino da língua é a difícil questão do que deve ser considerado erro, a corrigir pela intervenção educativa. Sobre este assunto, leiam-se as seguintes palavras de Paulino Soma Adriano.

Se, hipoteticamente, observarmos o português de Angola, à luz do padrão real (aquele constituído pelas estruturas mais frequentes na língua) e da norma culta (que tem em conta as estruturas usadas por indivíduos com formação escolar e detentores de maior prestígio social), constataremos que muitas formas tidas como desvios ou “erros” naquele padrão real prevalecem na norma culta, quer a nível da oralidade, quer a nível da escrita. Algumas de tais formas, consideradas pela gramática normativa como desviantes ou “erradas”, podem afirmar-se, tendencialmente, como mudanças linguísticas ou variações que alternam com a norma-padrão europeia, revelando o facto de o português se ter adequado à realidade geográfica, sociocultural e sociolinguística de Angola. Tais desvios ou “erros”, embora sejam severamente reprovados pela escola, continuam a ser fluidamente projectados no discurso de muitos falantes escolarizados, que não as sentem como desvios ou “erros”. São também deliberadamente reproduzidas nas obras de alguns escritores angolanos. (Adriano, 2014, p. 83)

### Actividade para os professores

Ouçã a entrevista do Professor Doutor Paulino Soma Adriano.

RTP Play <http://www.rtp.pt/play/p263/e252569/paginas-de-portugues>, [consultado a 25.11.16]

Apresente uma síntese (com duas ou três ideias principais) sobre a questão da norma segundo o entrevistado.

---

---

---

---

No ensino de qualquer língua, seja língua materna, seja L2, mesmo numa perspectiva descritivista do ensino da gramática, o domínio da norma é determinante na aprendizagem dos géneros formais e públicos do oral e dos diferentes géneros textuais escritos. Conhecer a gramática da norma do português ajuda a saber usar, de forma adequada a cada contexto, os registos de língua essenciais ao sucesso escolar e académico, bem como à participação social e cívica. Ensinar aos alunos a norma do português equivale a dotá-los de uma ferramenta linguística essencial à sua formação como cidadãos.

### Actividade para os professores

1. Leia a seguinte crónica do autor brasileiro Luís Fernando Veríssimo.

#### Papos

- **Me** disseram...
- Disseram-**me**.
- Hein?
- O correcto é «disseram-**me**». Não «**me** disseram».
- Eu falo como quero. E **te** digo mais... Ou é «digo-**te**»?
- O quê?
- Digo-**te** que você...
- O «**te**» e o «você» não combinam.
- **Lhe** digo?
- Também não. O que você ia **me** dizer?
- Que você está sendo grosseiro, pedante e chato. E que eu vou **te** partir a cara. **Lhe** partir a cara. Partir a sua cara. Como é que **se** diz?
- Partir-**te** a cara.
- Pois é. Parti-**la** hei de, se você não parar de **me** corrigir. Ou corrigir-**me**.
- É para o seu bem.
- Dispensó as suas correções. Vê se esquece-**me**. Falo como bem entender. Mais uma correção e eu...
- O quê?
- O mato.
- Que mato?
- Mato-o. Mato-**lhe**. Mato você. Matar-**lhe**-ei-**te**. Ouviu bem?

- Pois esqueça-o e pára-**te**. Pronome no lugar certo é elitismo!
- Se você prefere falar errado...
- Falo como todo mundo fala. O importante é **me** entenderem. Ou entenderem-**me**?
- No caso... não sei.
- Ah, não sabe? Não **o** sabes? Sabes-**lo** não?
- Esquece.
- Não. Como «esquece»? Você prefere falar errado? E o certo é «esquece» ou «esqueça»? Ilumine-**me**. **Me** diga. Ensines-lo-**me**, vamos.
- Depende.
- Depende. Perfeito. Não **o** sabes. Ensinar-**me-lo**-ias se **o** soubesses, mas não sabes-**o**.
- Está bem, está bem. Desculpe. Fale como quiser.
- Agradeço-**lhe** a permissão para falar errado que **mas** dás. Mas não posso mais dizer-**lo-te** o que dizer-**te**-ia.
- Por quê?
- Porque, com todo este papo, esqueci-**lo**.

Luís Fernando Veríssimo (2001). *Comédias para se ler na escola*.  
Rio de Janeiro: Objetiva. [os destaques são nossos]

### EM TRABALHO DE PARES/GRUPO

- i. Identifiquem a intenção do autor ao escrever este texto.
- ii. Reescrevam todos os usos de pronomes no texto de acordo com a norma.
- iii. Discutam as diferenças entre a variedade do português falada pelos elementos do grupo, a variedade do português do Brasil, própria do autor do texto, e os erros usados para provocar humor.

## 2. Leia o seguinte excerto de *O Cão e os Caluandas de Pepetela*.

Estava eu a gozar as cenas, quando vi o cão. Sukua, beleza mesmo! Embora que magro, a fome morava com ele, - se via. O cão meteu-se no meio das pessoas, aquele choro cheiro das latas lhe deu coragem, arrancou. De repente, na zuna, parecia era seta. Apanhou uma lata aberta, comeu tudo ali mesmo, na frente da dona da lata. Como um soba. A mulher xingou-lhe, estava sentada e a bunda era pesada, não dava para levantar rápido, na fúria lhe lançou com uma lata fechada, não tinha pau nem pedra para atirar. Mas falhou o tiro. A lata bateu em

# 5

## GRAMÁTICA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

cheio na cara de Nga Xica, uma dona que não gosta de brincadeiras. Aiué! Esta viu donde veio a lata, berrou para outra parecia porco a lhe cortarem as goelas e respondeu com nova lataria. Falhou e a lata foi bater noutra. Bem, está a ver o caso. Confusão GENERALIZADA! As quitadeiras pegaram-se nas baçulas, digo baçulas mesmo, os monas meteram-se na maka para roubar as latas abandonadas (...) Kazukuta totalé (...)

Pepetela (2006). *O cão e os caluandas*. 5.ª edição. Lisboa: Dom Quixote.

### EM TRABALHO DE PARES/GRUPO

- i. Identifiquem marcas da presença de Línguas de Angola no excerto lido.
- ii. Identifiquem marcas de oralidade do Português Angolano no excerto lido.

## ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA GRAMÁTICA

As duas perspectivas sobre “gramática”, a prescritiva e a descritiva, têm impacto no modo como se ensina gramática e nas estratégias que se adoptam para ensinar gramática.

No **ensino tradicional** da língua, assume-se uma perspectiva normativa: a gramática corresponde ao conjunto de regras que garantem o bom uso da língua. Estas regras ou normas coincidem com uma das variedades da língua, a norma, nos seus registos mais formais, particularmente nos registos escritos. Nesta perspectiva, ensinar gramática corresponde a ensinar um conjunto de conhecimentos declarativos sobre a língua, tomados como externos ao indivíduo, com o objectivo de usar bem a língua, ou seja, dominar a variedade *standard* para a ouvir, a falar, a ler e a escrever bem. Para o ensino de uma língua, este tipo de intervenção normativa tem a vantagem de facilitar as aprendizagens de dimensões convencionais da língua, como a ortografia ou algumas regras de pontuação, bem como de auxiliar todos os alunos a dominar os registos mais formais, associados ao sucesso escolar e académico, bem como à participação na vida cívica.

Os estudos linguísticos mais recentes procuraram fundamentar as suas explicações em dados empíricos, particularmente em dados da oralidade. Uma maior atenção aos dados da língua, tal como é falada nas interacções espontâneas, levou a que o foco da gramática se deslocasse da correcção linguística para a descrição do funcionamento do sistema linguístico. Independentemente do registo de língua, procura-se descrever e analisar o funcionamento da língua. Aplicada ao ensino, esta perspectiva descritiva apresenta a vantagem de contribuir com uma maior proximidade entre as regras gramaticais descritas na aula de língua e os usos de língua dos alunos. Complementarmente, a explicitação de diferenças entre a gramática da escrita e a gramática do oral assumiu um lugar de destaque na reflexão sobre a língua. Ensinar gramática com base numa perspectiva descritiva ajuda os alunos a perceberem a coincidência entre as regras do **funcionamento da língua** e os usos que dela fazem.

A gramática entendida como o conhecimento linguístico implícito e intuitivo que qualquer falante detém da(s) sua(s) língua(s) é um conceito que se apoia nos estudos linguísticos teóricos, os quais procuram não só descrever as regras, mas explicar a linguagem enquanto característica da espécie humana. Nesta abordagem descritiva e explicativa, assumem um papel de relevo os dados dos estudos sobre aquisição da linguagem, que evidenciam a precocidade do conhecimento linguístico no desenvolvimento humano. Com o contributo desta abordagem, é possível afirmar que, quando as crianças chegam à escola primária, e mesmo antes, já “sabem gramática”, pois detêm um conhecimento linguístico implícito da(s) sua(s) língua(s) materna(s). Consequentemente, ensinar gramática consiste em promover o **conhecimento explícito** da(s) língua(s) que se usa. Esta visão do ensino da gramática não tem sido adoptada apenas para o ensino da gramática da(s) língua(s) materna(s). Por um lado, é possível defender, no caso de ensino de uma L2, que a explicitação gramatical deve ter lugar após o domínio comunicativo básico de estruturas da língua, de forma a consolidar competências linguísticas. Por outro lado, esta explicitação de conhecimento gramatical em contextos de aquisição/aprendizagem de L2 pode ser ancorada em percursos de reflexão comparada das línguas. Desta forma, o ensino da gramática valoriza não só a aprendizagem das regras da L2, mas também dá espaço à reflexão sobre a língua materna, em concreto, sobre as Línguas de Angola. A vantagem do ensino da gramática como explicitação do conhecimento linguístico reside na atenção à(s) língua(s) materna(s) dos alunos, ponto de partida e património biológico e cultural que a escola tem de valorizar, principalmente em contextos plurilingues, em que a língua de escolarização pode ser diferente da(s) língua(s) de herança.

No ensino das línguas estrangeiras e na aprendizagem de L2, tem sido consensualmente adoptada uma **perspectiva comunicativa** de ensino/aprendizagem, segundo a qual o ensino da gramática deve decorrer das situações de uso. De uma visão mais radical, que anulava qualquer ensino formal ou explicitação de regras gramaticais, as versões mais recentes desta perspectiva comunicativa do ensino das línguas têm reabilitado o ensino da gramática, na medida em que estratégias de foco na forma evidenciam efeitos positivos na qualidade das aprendizagens. Esta abordagem de *focus on form* opõe-se a formas tradicionais de ensino de línguas estrangeiras, centrados na tradução e retroversão a partir da língua materna ou assentes na memorização de regras e de listas de vocabulário. Ao contrário, o foco na forma “dirige abertamente a atenção dos alunos para os elementos linguísticos, à medida que aparecem ocasionalmente nas aulas, cujo foco é o significado, a comunicação” (Long, 1991, p. 46, *tradução nossa*). A programação do ensino da gramática surge, portanto, estreitamente associada às opções linguísticas decorrentes de diferentes situações comunicativas, que contextualizam, dando um sentido à reflexão sobre as estruturas.

Num contexto escolar plurilingue, como o angolano, o ensino da gramática do português pode beneficiar de estratégias das diferentes perspectivas enunciadas. Com a perspectiva tradicional, o professor pode encontrar as tarefas mais adequadas à aprendizagem de convenções da língua, como a ortografia, e ao domínio de registos de língua normativos, como os que exigem o uso canónico de preposições em diferentes construções sintácticas. A perspectiva descritiva, com

## 5 GRAMÁTICA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

uma análise gramatical do funcionamento da língua, facilita a monitorização da expressão escrita, por exemplo na revisão de textos, e das interações orais, particularmente no domínio de géneros orais, como as apresentações de trabalhos escolares. Percursos de ensino da gramática como explicitação do conhecimento linguístico envolvem os alunos na reflexão sobre a(s) sua(s) própria(s) língua(s), construindo o conhecimento sobre as suas unidades, processos e regras a partir de intuições e da experiência linguística. Esta perspectiva fomenta ainda atitudes de valorização de todas as línguas (todas detentoras de uma gramática igualmente bem estruturada) e da riqueza das comunidades multilingues. Face à heterogeneidade quanto ao domínio do português à entrada para o Ensino Primário, uma perspectiva comunicativa parece ser a mais natural e adequada, sendo amplamente reconhecida nos programas oficiais, organizados por temas e contextos comunicativos.

### RAZÕES PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA E PAPEL DA METALINGUAGEM

A pertinência de se ensinar gramática e o grau de explicitação dos conteúdos gramaticais no processo de ensino aprendizagem quer de uma língua materna, quer de uma L2 constituem dois tópicos de discussão na investigação sobre ensino das línguas (Duarte, 1992; 1998; 2008; Hudson, 1992; 1999; James & Garrett, 1991).

Entre os autores que defendem a importância de se ensinar gramática de forma explícita, Inês Duarte (1998; 2008) apresenta algumas razões favoráveis ao ensino explícito da gramática desde os primeiros anos de escolarização. Segundo esta autora, ensinar gramática serve objectivos instrumentais, semelhantes aos definidos no ensino tradicional, através dos quais os alunos acedem ao domínio da norma do português e aperfeiçoam o uso da língua, alargando competências de leitura, de escrita e de oralidade de géneros textuais diversificados. Além disto, saber gramática também é uma ferramenta de desenvolvimento de estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio, usadas em registos mais formais. O conhecimento explícito da gramática é ainda promotor do desenvolvimento de competências de estudo e da aprendizagem de línguas estrangeiras.

A par destes objectivos instrumentais da gramática, Inês Duarte defende que, através da reflexão gramatical na aula de língua, se podem desenvolver objectivos cognitivos gerais, como o treino do pensamento analítico, e específicos, como o aprofundamento do conhecimento sobre a linguagem humana e a língua que cada falante-aluno usa espontaneamente. Através da reflexão sobre unidades e processos da língua, da sua identificação, manipulação e classificação, os alunos treinam capacidades de análise comuns a outras disciplinas científicas. Conhecer aspectos da linguagem humana, que torna o ser humano único entre as outras espécies biológicas, e saber explicar pelo menos alguns aspectos do funcionamento da(s) língua(s) que usamos são capacidades fundamentais para o desenvolvimento de competências cognitivas e metacognitivas transversais à formação de cada indivíduo.

Finalmente, destacam-se duas razões em defesa do ensino da gramática que são muito relevantes num contexto plurilingue como o angolano. Ainda segundo a mesma autora, as aprendizagens gramaticais cumprem objectivos atitudinais-axiológicos. Por um lado, o conhecimento explícito da gramática ou, por outras palavras, o conhecimento metalinguístico ajuda os alunos a monitorizarem o seu discurso, conseguindo dominar melhor registos de língua mais formais, mais adequados a situações escolares e profissionais, com maior segurança, promovendo o desenvolvimento da sua autoconfiança linguística. Por outro lado, saber gramática contribui para a compreensão de que todas as línguas, seja o português, sejam as línguas de Angola, são igualmente detentoras de um sistema complexo de regras – uma gramática –, com aspectos comuns a todas as línguas do mundo e especificidades que constituem o seu património linguístico. Este tipo de conhecimento, assente na valorização escolar da diversidade linguística, permite o desenvolvimento de atitudes de valorização linguística e cultural.

Para que se cumpram os objectivos antes explicitados, ensinar gramática não pode ser apenas aprender de cor regras, definições e listas de termos. Numa perspectiva tradicional da gramática, a **metalinguagem**, ou seja, **o conjunto de palavras e expressões usadas para classificar unidades e processos da língua** assume um valor preponderante. Neste caso, as tarefas gramaticais envolvem quase sempre a classificação, independentemente do uso que as crianças façam das estruturas que classificam. Ao contrário, em percursos de ensino da gramática que envolvem uma reflexão sobre o funcionamento das estruturas que os alunos usam, na escrita, na leitura, na expressão oral e na compreensão oral, a metalinguagem e as tarefas de classificação só são introduzidas em função das necessidades linguísticas dos alunos. Nestes percursos, o recurso a etiquetas gramaticais para classificação pode ser apenas a etapa final de uma sequência de aprendizagem. Aprender gramática não se reduz a aprender listas de termos e de conceitos. Pelo contrário, a metalinguagem só deve ser introduzida na medida em que possa ser uma ferramenta facilitadora das aprendizagens nas diferentes classes.

## TIPOS DE TAREFAS PARA O ENSINO DA GRAMÁTICA

Ao longo do período de escolarização, nos anos de Ensino Primário, diversos aspectos do conhecimento linguístico (implícito e intuitivo) da(s) língua(s) de que as crianças são falantes nativas estão ainda em estabilização. Nos casos de aprendizagem do português como L2, o desenvolvimento linguístico é ainda mais permeável aos efeitos das aprendizagens formais.

Para que o ensino da gramática faça sentido e se torne útil para monitorizar os desempenhos em situações de oralidade, leitura e escrita, ensinar gramática, como antes se referiu, não pode ser ensinar listas de definições e de termos. É crucial que os alunos, principalmente os mais novos, reconheçam primeiro as estruturas e processos gramaticais nos seus usos de língua. Por essa razão, é inútil o ensino centrado em classificações sem que os alunos saibam usar e manipular as estruturas da língua.

Considerando a necessária diferenciação de estratégias de ensino da gramática, é importante distinguir **tarefas gramaticais sem recurso a metalinguagem**, as quais visam a manipulação

## 5 GRAMÁTICA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

de estruturas e o treino no uso de estruturas recentemente adquiridas ou aprendidas, de tarefas gramaticais com recurso a metalinguagem. Em fases mais avançadas das aprendizagens, depois de a criança conseguir usar uma estrutura-alvo, estará então apta a tomar consciência do seu funcionamento e a descrevê-lo com o recurso a metalinguagem, ou seja, usando conceitos e termos gramaticais. Assim, relativamente a cada conteúdo gramatical, a sua classificação deve decorrer da sua explicitação a partir de situações de uso.

Além da distinção entre tarefas sem recurso a metalinguagem e tarefas com recurso a metalinguagem, importa diferenciar:

- Tarefas de construção de conhecimento, sempre que se introduz uma nova aprendizagem.
- Tarefas de treino e sistematização das aprendizagens, em situações de consolidação de aprendizagens.
- Tarefas para avaliação de conhecimentos, nos momentos de diagnóstico, aferição ou classificação de aprendizagens.

Esta distinção entre tarefas decorre, muitas vezes, do contexto de ensino-aprendizagem em que são introduzidas. Uma tarefa com o mesmo formato pode ser usada para a explicitação e construção de um novo conhecimento, para a consolidação dessa aprendizagem e, posteriormente, para a sua avaliação.

Qualquer formato de tarefa se adequa à construção de conhecimento sobre as diferentes áreas de estudo da gramática: a fonologia, a morfologia, as classes de palavras, a sintaxe, a semântica (lexical e frásica), o léxico, o discurso e a pragmática, bem como as convenções da ortografia e da pontuação. Ao longo do Ensino Primário, a aula de Língua Portuguesa tem de desenvolver competências em cada uma destas áreas, de forma a alimentar as competências comunicativas; porém, apenas alguns aspetos do conhecimento linguístico precisam de ser analisados e classificados nos primeiros seis anos de escolarização. Assim, no âmbito da **fonologia**, de forma a facilitar o estabelecimento de relações entre oralidade e sistema ortográfico, as crianças devem, por exemplo, distinguir sons vocálicos de consonânticos, dividir sílabas, identificar a sílaba acentuada de uma palavra (sílabas tónicas), independentemente do acento gráfico, associar formas de entoação a sinais de pontuação. Com a finalidade de alargar o domínio da flexão nominal e verbal, alguns conhecimentos da **morfologia** são essenciais, como a flexão em género e número ou em tempo e modo; por outro lado, a explicitação de processos morfológicos de formação de palavras (derivação, composição) contribuem para o alargamento do conhecimento lexical. O conhecimento de **classes de palavras**, uma área de interface entre a morfologia e a sintaxe, é fundamental para o domínio de processos como a concordância verbal e nominal e para a estruturação de constituintes frásicos. Entre os conhecimentos de **sintaxe** a explorar formalmente no ensino primário, devem contar-se, por exemplo, a identificação de funções sintáticas e a complexificação das frases com os processos de coordenação e subordinação, garantidos por conexões semânticas. O contacto com **géneros textuais** diversificados ajuda a

adequar melhor o discurso às situações de comunicação, o que pode também ser facilitado pela explicitação de alguns conhecimentos do domínio da pragmática.

Numa **perspectiva comunicativa** do ensino do português as tarefas de gramática devem ser contextualizadas em situações de compreensão oral, expressão oral, leitura e escrita ou partir destas para actividades de sistematização metalinguística.

Nos pontos que se seguem, apresentam-se **exemplos de tarefas ilustrativas dos critérios antes explicitados para a construção de tarefas gramaticais**. Além destas, devem ser tidas em consideração todas as tarefas incluídas no Kit pedagógico.

### Exemplo de tarefas sem recurso a metalinguagem e tarefas com recurso a metalinguagem

#### TAREFA A

**Conteúdo gramatical:** sintaxe e semântica (orações coordenadas adversativas e orações subordinadas concessivas).

**Público-alvo:** 6.<sup>a</sup> classe

**Objectivo específico do exercício 1.1.** (sem recurso a metalinguagem):

- Compreender a equivalência semântica entre coordenadas adversativas e subordinadas concessivas (ambas com valor contrastivo), de forma a evitar repetições de *mas* na escrita.

**Objectivo específico do exercício 1.2.** (com recurso a metalinguagem):

- Classificar orações coordenadas adversativas.

#### 3. Lê a frase seguinte.

As crianças gostam de ouvir histórias, *mas* preferem brincar ao ar livre.

- a. Rescreve a frase, substituindo a palavra *mas* por outra de valor equivalente, de forma a manter o seu sentido. Podes fazer as alterações que considerares necessárias.

#### Modelos de resposta

- As crianças gostam de ouvir histórias, *no entanto* preferem brincar ao ar livre.
  - As crianças gostam de ouvir histórias, *porém* preferem brincar ao ar livre.
  - *Embora* as crianças gostem de ouvir histórias, preferem brincar ao ar livre.
  - *Apesar de* gostarem de ouvir histórias, as crianças preferem brincar ao ar livre.
  - *Mesmo* gostando de ouvir histórias, as crianças preferem brincar ao ar livre.
  - (...)
- b. Classifica a oração *mas preferem brincar ao ar livre*.

# 5

## GRAMÁTICA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

### Modelo de resposta

Oração coordenada adversativa.

### TAREFA B

**Conteúdo gramatical:** morfologia flexional (conjugação de tempos e modos verbais).

**Público-alvo:** 4.<sup>a</sup>, 5.<sup>a</sup> ou 6.<sup>a</sup> classe.

**Objectivo específico do exercício 1.** (sem recurso a metalinguagem):

- Usar formas verbais adequadas ao contexto da frase.

**Objectivo específico do exercício 2.** (com recurso a metalinguagem):

- Usar formas verbais corretas, reconhecendo os nomes dos tempos e modos verbais.

1. Preenche os espaços em branco com uma das formas dadas nos rectângulos.

faz	fez	faça	fizer	fizesse
-----	-----	------	-------	---------

Ontem \_\_\_\_\_ bom tempo, por isso fomos passear.

Espero que ele \_\_\_\_\_ boa viagem!

Se \_\_\_\_\_ bom tempo amanhã, podemos ir passear.

2. Preenche os espaços em branco com os verbos no tempo e modo indicados entre parênteses.

Quando éramos pequenos, sempre que \_\_\_\_\_ (*fazer*, pretérito imperfeito do indicativo) bom tempo, íamos para o campo.

Pedi que me \_\_\_\_\_ (*fazer*, pretérito imperfeito do conjuntivo) um favor e tu nem me respondeste!

## Exemplos de tarefas com progressão quanto a grau de dificuldade

### TAREFA C

**Conteúdo gramatical:** sintaxe (formas pronominais).

**Público-alvo:** 4.<sup>a</sup>, 5.<sup>a</sup> ou 6.<sup>a</sup> classe.

**Objectivos específicos do exercício 1** (mais fácil):

- Selecionar a forma adequada do pronome pessoal átono (clítico) em contextos de próclise obrigatória e de ênclise.

**Objectivo específico do exercício 2** (dificuldade média):

- Identificar o antecedente de um pronome pessoal.

**Objectivo específico do exercício 3** (mais difícil):

- Usar a forma adequada do pronome pessoal átono (clítico) em contextos de próclise obrigatória e de ênclise.

1. Lê o seguinte diálogo entre dois amigos, a Ana e o Afonso, que tinha ido a um concerto do Anselmo Ralph.
  - a. Preenche os espaços em branco, selecionando a forma adequada do pronome pessoal.
  - b. Identifica a que ou a quem se refere o pronome que usaste.

**Ana:** Bom dia, Afonso! Estás com ar ensonado...

**Afonso:** Ah! Olá! Ontem à noite estive num concerto do Anselmo Ralph. Já \_\_\_\_\_ (ele / o / lhe) ouviste ao vivo?

**Ana:** Não... Na verdade, nunca \_\_\_\_\_ (ele / o / lhe) ouvi cantar. Não gosto nada de R&B!

**Afonso:** Olha... Eu aprendi a gostar... Queres que \_\_\_\_\_ (tu / te / a ti) empreste um CD?

**Ana:** Deixa... O João tem vários... Eu peço-\_\_\_\_\_ (a ele / lhe / o) um ou dois e ouço-\_\_\_\_\_ (eles / os / lhes) no carro.

**Afonso:** Estive com esse teu amigo João no concerto.

**Ana:** Também \_\_\_\_\_ (ele / o / lhe) conheces? O João é mesmo fixe! Onde é que \_\_\_\_\_ (ele / o / lhe) encontraste?

**Afonso:** Encontrei-\_\_\_\_\_ (ele / o / lhe) mesmo junto ao palco.

**Ana:** Vamos combinar sair juntos no sábado? Telefono-\_\_\_\_\_ eu! (a ele / o / lhe)

**Afonso:** Boa! Está combinado!

# 5

## GRAMÁTICA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

2. Substitui a expressão sublinhada por um pronome adequado. Faz as alterações necessárias. Segue o exemplo.
- O Afonso não encontrou o João. / O Afonso não o encontrou.
  - A Ana pediu um autógrafo ao Anselmo Ralph. / \_\_\_\_\_
  - A Ana ouviu um CD no carro. / \_\_\_\_\_
  - O João nunca tinha visto o Afonso. / \_\_\_\_\_
  - O concerto deixou os amigos entusiasmados. / \_\_\_\_\_

### Exemplos de tarefas de construção de conhecimento e de tarefas de treino

#### TAREFA D

**Conteúdo gramatical:** morfologia (processos de formação de palavras: derivação por prefixação e por sufixação).

**Público-alvo:** 3.<sup>a</sup> ou 4.<sup>a</sup> classe.

**Objectivos específicos do exercício 1** (construção/explicitação de conhecimento):

- Compreender diferenças entre palavras formadas por prefixação e por sufixação.
- Reconhecer o valor de alguns prefixos e sufixos.

**Objectivo específico do exercício 2** (treino):

- Formar palavras, reconhecendo o seu processo de formação.

1. Observa as semelhanças entre as palavras que estão escritas a vermelho e as palavras escritas a azul no quadro seguinte.

Palavras com _____	Palavras com _____
infeliz	felizmente
desigual	igualdade
repensar	pensador

- a. Arruma cada uma das palavras seguintes na coluna das palavras vermelhas ou na coluna das palavras azuis.

impossível	calmamente	facilidade	desfazer
------------	------------	------------	----------

- b. Escolhe uma **palavra vermelha** e uma **palavra azul** e escreve duas frases em que uses as palavras que escolheste.

2. Forma duas palavras novas, com sufixos ou com prefixos, a partir da palavra contente.

PREFIXO	contente	SUFIXO

### Modelo de resposta

descontente / contentamento

## TAREFA E

**Conteúdo gramatical:** fonética e ortografia (descoberta do princípio alfabético: associação entre fonemas e grafemas).

**Público-alvo:** 1.<sup>a</sup> ou 2.<sup>a</sup> classe.

**Objectivo específicos do exercício 1** (construção/explicitação de conhecimento):

- Tomar consciência da inexistência de uma relação biunívoca entre grafemas e fonemas.

**Objectivo específico do exercício 2** (treino):

- Treinar a escrita de palavras com a letra <r>, distinguindo a vibrante múltipla [r] da vibrante simples [r] (o som consonântico [r] não existe em muitas Línguas de Angola, pelo que pode ser uma dificuldade para algumas crianças).

1. Lê em voz alta a frase seguinte.



*O rato roeu a pera da Mara.*

- a. Descobre duas palavras em que a letra **r** tenha o mesmo som que em **r**ato.
- b. Encontra duas palavras em que o **r** tenha o mesmo som que em pe**r**a.

2. Completa as palavras com as letras **R/r** ou **RR/rr**.

A \_\_\_ita mo\_\_\_a no mo\_\_\_o.

A Ma\_\_\_a gosta do esco\_\_\_ega.

O \_\_\_ato \_\_\_oeu a\_\_\_olha da ga\_\_\_afa do \_\_\_ei da \_\_\_ússia.

Nota: A descoberta do princípio alfabético, ou seja, a descoberta da complexa rede de relações entre fonemas (vogais e consoantes) e grafemas (letras) é crucial na iniciação à leitura e à escrita (cf. capítulo 3).

**EM TRABALHO DE PARES/GRUPO****Construção de tarefas gramaticais**

Partindo de uma actividade de leitura de um texto, de escrita ou de oralidade, proponham uma tarefa de aprendizagem da gramática sem recurso a metalinguagem e outra em que seja necessário usar alguns termos gramaticais.

**Sugestões de conteúdos a explorar** (conforme os géneros textuais envolvidos)

- Conjugação verbal
- Processos de formação de palavras
- Frases simples e frases complexas

**AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS GRAMATICAIS****Avaliação das aprendizagens gramaticais**

Se, numa perspectiva tradicional do ensino da gramática, a avaliação incide no conhecimento declarativo de regras, definições e termos, numa perspectiva predominantemente comunicativa do ensino da língua, a avaliação tem de incidir antes no conhecimento processual, que se evidencia nas competências comunicativas, no saber em acção. Assim, para se avaliarem os conhecimentos gramaticais, o professor deve privilegiar uma avaliação formativa do uso que da gramática os alunos fazem ao ler, escrever e interagir oralmente. Por exemplo, na revisão

de textos escritos pelos alunos, podem usar-se instrumentos de aperfeiçoamento do texto, como códigos de correcção ou listas de verificação, que implicam a explicitação de aspetos linguísticos da textualização, como concordâncias verbais, repetições lexicais, pontuação ou ortografia. Desta forma, convocam-se conhecimentos gramaticais para o desenvolvimento da competência de escrita.

Além da avaliação dos conhecimentos gramaticais associada a leitura, escrita e oralidade, que deve ser a forma privilegiada de avaliação, pelo seu carácter formativo, a avaliação de conhecimentos sobre a gramática pode ser feita através de tarefas e exercícios que repliquem os formatos de exercícios para construção de conhecimento e de treino (cf. 5.2.).

Fundamentalmente, importa que a avaliação do conhecimento da gramática do português tenha sempre em consideração uma dimensão formativa, que alimente o desenvolvimento das capacidades de comunicação.

## ORIENTAÇÕES PARA O PROFESSOR

Como apoio à planificação de actividades e tarefas de reflexão gramatical, apresenta-se uma lista de verificação da planificação do professor.

Esta lista integra *cinco questões orientadoras do ensino da gramática*.

### **Cinco questões orientadoras do ensino da gramática**

As tarefas que proponho aos alunos para aprendizagem da gramática...

1. ... estão associadas ao desenvolvimento de competências de oralidade, de escrita e de leitura?
2. ... envolvem principalmente a manipulação de estruturas (quase) sem recurso a metalinguagem?
3. ... implicam um recuso a metalinguagem faseado e adequado à classe que as crianças frequentam?
4. ... envolvem, de forma equilibrada, construção de conhecimento e treino de aprendizagens gramaticais?
5. ... convocam o conhecimento de conteúdos de diferentes áreas da gramática, adequados à classe que as crianças frequentam?

## 5

## GRAMÁTICA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

Para consolidar e aprofundar os temas tratados neste capítulo, propõe-se a seguinte grelha de auto-avaliação do professor.

## GRELHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DO PROFESSOR

<b>Finalidades do capítulo</b> <b>Gramática: ensino, aprendizagem, avaliação</b>	<b>Consigo sem dificuldade.</b>	<b>Consigo com alguma dificuldade. Preciso de aprofundar este tópico.</b>	<b>Não consigo. Preciso de rever este tópico.</b>
1. Compreender a relação entre ensino e aprendizagem da gramática, diversidade linguística e norma linguística.			
2. Caracterizar o conhecimento linguístico do português com que as crianças entram na escola.			
3. Distinguir variedades do português no mundo.			
4. Conhecer especificidades do Português Angolano.			
5. Apresentar vantagens e desvantagens da perspectiva prescritiva e da perspectiva descritiva da gramática.			
6. Explicar diferentes conceitos de “gramática”			
7. Explicar como se ensina gramática numa perspectiva comunicativa.			
8. Identificar boas razões para ensinar gramática.			
9. Distinguir tarefas sem recurso a metalinguagem de tarefas com recurso a metalinguagem.			
10. Definir estratégias formativas de avaliação dos conhecimentos gramaticais.			

## BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

- Adriano, Paulino Soma (2014). *Tratamento morfosintático de expressões e estruturas frásicas do português em Angola. Divergências em relação à norma europeia*. Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade de Évora.
- Costa, J. (2002). Será que a linguística generativa pode ser útil aos professores de português? In Mello et al. (coords.) *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina, pp. 225-243.
- Departamento do Ensino Geral (DEG) (2013a). *Programa do Ensino Primário da 1.ª classe*. s/l, Editora Moderna.
- Departamento do Ensino Geral (DEG) (2013b). *Programa do Ensino Primário da 2.ª classe*. s/l, Editora Moderna.
- Departamento do Ensino Geral (DEG) (2013c). *Programa do Ensino Primário da 3.ª classe*. s/l, Editora Moderna.
- Departamento do Ensino Geral (DEG) (2013d). *Programa do Ensino Primário da 4.ª classe*. s/l, Editora Moderna.
- Departamento do Ensino Geral (DEG) (2013e). *Programa do Ensino Primário da 5.ª classe*. s/l, Editora Moderna.
- Departamento do Ensino Geral (DEG) (2013f). *Programa do Ensino Primário da 6.ª classe*. s/l, Editora Moderna.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório de conjuntivo. In Delgado-Martins, M. R. et al. *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Colibri.
- \_\_\_\_ (1998). Algumas boas razões para ensinar gramática. In *A Língua Mãe e a Paixão de Aprender*. Actas. Porto: Areal, 110-123.
- \_\_\_\_ (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- \_\_\_\_ (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: PNEP. DGIDC. ME.
- Gonçalves, P. (2013). Capítulo 7. O Português em África. In Raposo, E. et al. (orgs.). *Gramática do Português*. Vol. I, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 157-178.
- Hudson, R. (1992). *Teaching Grammar. A Guide for the National Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- \_\_\_\_ (1999). Grammar teaching is dead – NOT!. In Wheeler, R. (ed.) *Language Alive in the Classroom*. Westport: Greenwood, pp. 101-112.
- James, C. & Garrett, P. (eds.) (1991). *Language Awareness in the Classroom*. Londres: Longman.
- Long, M. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In Bot, K., Ginsberg, R. & Kramsch, C. (eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 39-52.
- Madeira, A. (2008). Aquisição de L2. In P. Osório & R. M. Meyer (orgs.). *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)*. Lisboa: LIDEL, pp. 189-201.

# 5

## GRAMÁTICA: ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

Mateus, M.H. & Xavier, M.F. (1992). *Dicionário de termos linguísticos*, Vol. II. Lisboa: Edições Cosmos, pp. 193-196.

Mateus, M. H. et al. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. 5.<sup>a</sup> edição revista e aumentada. Lisboa: Caminho.

Sousa, M. & Oliveira, S. (2010). *Supergramática prática. Para iniciação às regras da língua portuguesa*. Luanda: Plural Editores.



# 6 HISTÓRIAS: ENSINO, APRENDIZAGEM E FRUIÇÃO

LUÍSA SOLLA  
LÚCIA SOARES

Apresentação.....	145
Introdução.....	146
Ler histórias: contributo para a educação linguística e literária.....	146
A leitura de histórias: questões prévias.....	147
Contar, ler e escrever histórias: algumas estratégias de abordagem .....	148
Escrever numa língua segunda (L2): características e processos de escrita .....	155
Histórias e educação intercultural.....	158
Sugestões de actividades .....	167
Bibliografia de referência .....	173



## APRESENTAÇÃO

### Justificação e motivos

Na Introdução deste capítulo são apresentados alguns pontos que justificam a inclusão desta problemática na formação dos professores do Ensino Primário.

### Temas e conteúdos

Os temas selecionados e respectivos conteúdos são apresentados separadamente, embora se articulem entre si. Foram escolhidos para esta formação, não só porque decorrem dos programas mas também porque podem contribuir para uma actualização científica e pedagógica dos professores no que se refere à utilização de Histórias, como recurso pedagógico para o ensino da Língua Portuguesa.

### Organização e Metodologia

Optou-se por tratar separadamente cada temática. Dentro de cada uma o professor encontrará as seguintes rubricas:

- i. **Para ler e analisar** apresenta textos com informação para actualizar conhecimentos, aprender conteúdos novos e reflectir sobre o tema;
- ii. **Para discutir e fazer** propõe actividades para realizar na formação;

Durante a formação é importante que o professor realize algumas das fichas do Kit Pedagógico: i) para ver como estas actividades funcionam; ii) para identificar problemas e encontrar soluções para os resolver; iii) para permitir que, durante a sua realização, apareçam outras ideias ou histórias, que serão úteis a todos. Não se esqueça de consultar também os guiões para o professor que acompanham as fichas para os alunos.

No final do capítulo propomos uma actividade de **Auto-avaliação** para o professor avaliar a pertinência e a utilidade da inclusão deste tema na sua formação.

### Materiais

Este capítulo deverá ser usado em articulação com o *Kit Pedagógico*.

Aconselha-se a consulta dos capítulos sobre outros temas disponibilizados para esta formação, em particular os da *LEITURA: ensino, aprendizagem e avaliação*, *ESCRITA ensino, aprendizagem e avaliação* e *ORALIDADE: ensino, aprendizagem e avaliação*.

## INTRODUÇÃO

O capítulo **HISTÓRIAS: ensino, aprendizagem e fruição** é um contributo para a actualização científica e pedagógica dos professores do Ensino Primário apelando à sua experiência e propondo percursos de reflexão neste domínio. Sabemos por experiência própria e pelo que nos dizem os especialistas nesta matéria, que as histórias são um bom ponto de partida para sensibilizar as crianças e os jovens para os valores tradicionais e actuais, constituindo assim um contributo para a sua educação, quer a nível intelectual quer moral (Erny, 1987). O mesmo autor adianta ainda que, desde sempre, os contadores de histórias usam a linguagem com arte, cativando as crianças e levando-as para mundos em que seres conhecidos ou desconhecidos lhes apresentam situações, problemas e intrigas e as fazem participar nesse mundo como se fossem, também elas, personagens dessas histórias.

É isto que se espera quando se incluem histórias nos programas escolares? Sim, mas não só. As histórias são também um recurso muito interessante para a aprendizagem da língua, neste caso da Língua Portuguesa, para o conhecimento das culturas que as línguas veiculam, numa perspectiva de abertura ao mundo contemporâneo e às suas problemáticas e valores. Referimo-nos, em particular, ao papel que as histórias podem ter no desenvolvimento de competências interculturais no seu sentido mais amplo: de compreensão de diferentes culturas e modos de vida, de cidadania participativa, de solidariedade e respeito pelos direitos humanos, de sensibilização para situações ambientais em risco.

Há ainda outra razão, também importante, para a inclusão das histórias nos programas escolares: contribuir para que os alunos treinem a leitura recreativa e que dela tirem prazer; se tornem bons leitores e ganhem o gosto de ler para que, ao longo da sua vida, sejam leitores competentes e felizes. Em síntese, espera-se e deseja-se que sejam capazes de retirar da leitura das histórias, prazer, ensinamentos e proveito, ou seja, aprendizagem e fruição.

E porque a leitura de histórias faz parte dos programas de ensino é importante que esta temática seja objecto de análise e estudo na formação de professores. Por essa razão daremos particular atenção à intervenção dos professores nesta matéria.

## LER HISTÓRIAS: CONTRIBUTO PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E LITERÁRIA

Iniciamos os estudo desta temática com a primeiro tema: **A leitura de Histórias- questões prévias**: a. A escolha das histórias e b. Histórias, actividades e currículo. Segue-se um segundo tema- **Contar, ler e escrever histórias: algumas estratégias de abordagem** que se desenvolve em três partes: a. Contar histórias, b. Ler histórias e c. Escrever histórias.

No tratamento das questões acima referidas adoptámos uma perspectiva didáctica abrangente, centrada no professor e conjugando informação e reflexão. Procurámos dar resposta a conteúdos dos programas escolares e a situações de trabalho com histórias na sala de aula, visando aprendizagens várias, que partem das histórias e da língua, mas não esquecem o currículo e a diversidade de situações que exigem que o professor escolha e adapte as propostas que se apresentam.

## A LEITURA DE HISTÓRIAS: QUESTÕES PRÉVIAS

Começaremos por abordar duas questões prévias que poderão ajudar os professores a realizar actividades a partir de histórias. São as seguintes: *A escolha de histórias* e *Histórias, actividades e currículo*.

### a. A escolha das histórias

Como escolher as histórias? Muitas vezes esta questão não se coloca porque as histórias já estão nos manuais ou nas bibliotecas de escola. Ainda assim, vale a pena dar algumas sugestões, considerando três critérios: o psicológico, o linguístico e o cultural (Ellis e Brewster, 2014).

O primeiro - o **critério de ordem psicológica** - refere-se ao aluno. Sabemos que as crianças são curiosas, gostam do que é lúdico, têm imaginação e sentido crítico; são participativas e espontâneas; gostam de aprender “coisas” novas. Então, para corresponderem a este “retrato psicológico”, as histórias devem oferecer **informação escrita** relevante, interessante, divertida, que apele à participação e que proporcione novas aprendizagens. Devem ainda conter **informação visual** atractiva, colorida, que estimule a imaginação e seja útil, no sentido que complemente ou esclareça o texto e estimule a participação e mostre “alguma coisa” interessante.

Quanto ao segundo - o **critério de ordem linguística** - diz respeito à língua. As histórias devem apresentar vocabulário e estruturas linguísticas adequadas ao nível dos alunos, numa perspectiva de desenvolvimento e progressão. São úteis histórias que recorram a onomatopéias e rimas; que permitam alargar o vocabulário e praticar estruturas linguísticas mais complexas.

O terceiro - o **critério cultural** - relaciona-se com questões culturais. É importante que o conteúdo das histórias respeite o universo cultural das crianças; dê a conhecer diferentes hábitos culturais; permita criar atitudes positivas em relação a valores universais e culturais; estimule o interesse pelo que é diferente; desenvolva o respeito e a tolerância em relação à diversidade, tão presente no mundo actual.

Em suma, que desenvolva a competência intercultural dos jovens leitores.

### b. Histórias, actividades e currículo

As histórias proporcionam sempre ideias para actividades diversas e, para a sua concretização, é possível recorrer, com vantagem, às áreas **artísticas do currículo**. Os diálogos poderão ser interpretados, dramatizados, recriados ou até novos diálogos poderão ser inventados. Por vezes é oportuno introduzir adivinhas, provérbios e canções. Caso seja possível, a construção de adereços e de cenários é uma actividade de grande motivação para o envolvimento das crianças na hora de ouvir, contar ou ler histórias.

Se a história tiver ilustrações, o professor pode usá-las para apresentar o vocabulário que irá aparecer no texto, motivando os alunos para a leitura, ajudando-os na compreensão global e desenvolvendo a sua competência de leitura de imagens (competência semiológica). Se não houver ilustrações, após a leitura, os alunos podem desenhar sobre o que leram ou ouviram, mostrando, assim, se compreenderam o que leram e usando as técnicas que aprenderam em *Educação Plástica e Manual*.

**Outras áreas disciplinares** como *Estudo do Meio, Ciências da Natureza, História, Geografia, Matemática e Educação Moral e Cívica* podem ser chamadas a participar na leitura de histórias: é possível e útil pesquisar e usar informações que estas disciplinas trabalham e, assim, articular conteúdos e aprendizagens. Por exemplo, sobre os animais, a floresta, o clima, os jogos e brincadeiras, a poesia, os números, heróis e heroínas nacionais e mundiais, os direitos humanos, a educação intercultural, etc. Esta sugestão sobre o que pode fazer com as histórias deve levar o professor a fazer escolhas com critério, reforçando a riqueza educativa de cada história e seguindo uma abordagem que proporcione à criança aprendizagem e fruição.

Em síntese e a este propósito, vale a pena recordar como se exerce a transversalidade da língua da escola. “A transversalidade da língua é real e joga-se no reconhecimento de que **aprendemos com a língua**. Ora, aprender com a língua não é o mesmo que aprender a língua, ou aprender sobre a língua: aprender *a*, aprender *sobre* e aprender *com* são, aliás, três momentos diversos no desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança enquanto indivíduo e cidadão”. (Gouveia, 2013: 446).

### PARA DISCUTIR E FAZER

Escolha uma história que conheça ou que costume trabalhar com os seus alunos. Consulte o Programa para o Ensino Primário e procure os contributos que outras áreas curriculares podem dar na leitura e trabalho com os alunos, a partir dessa história.

### PARA LER E ANALISAR

## CONTAR, LER E ESCREVER HISTÓRIAS: ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM

Para os **alunos mais novos**, que não sabem ler ou ainda lêem com dificuldade, ouvir histórias lidas ou contadas pelo professor, ou por outros adultos, como os Contadores de histórias, é uma opção a explorar, pois esta actividade contribui para desenvolver a compreensão oral e a expressão oral. Desenvolveremos este ponto a seguir, em *Ouvir contar histórias uma atividade de compreensão oral e expressão oral*.

As temáticas sobre animais, as suas aventuras e desventuras e o quotidiano das crianças no seu universo são algumas das sugestões para a escolha das histórias.

Os **alunos mais velhos** também gostam de ouvir contar histórias, mas como já sabem ler, as histórias deverão ser lidas pelos próprios, ajudados por estratégias de leitura que os levem a prosseguir, mesmo quando as dificuldades de compreensão surgem. O conteúdo das histórias deverá responder ao imaginário próprio da idade, ao gosto pelo romance e pela descoberta de sentimentos como o amor, a amizade, a coragem e a rebeldia ou a aventura e descoberta de lugares longínquos. Desenvolveremos este ponto a seguir em *Ler histórias* e *Escrever histórias*.

Se tiver oportunidade não deixe de convidar escritores que venham conversar com os seus alunos sobre todas estas questões. Prepare a visita a partir da ficha “Escrever a biografia de um escritor” que se encontra no Kit Pedagógico. Se não for possível, a ficha “A melhor personagem e as melhores ideias” poderá ajudar a imaginar esse encontro.

### a. Ouvir contar histórias: uma atividade de compreensão oral e expressão oral

Aconselhamos a leitura do capítulo *ORALIDADE: ensino, aprendizagem e avaliação*.

Ouvir contar histórias é uma actividade que todas crianças apreciam, proporcionando o desenvolvimento de competências no domínio da oralidade. Desde cedo que a criança está habituada a ouvir contar histórias na sua língua materna e gosta de ouvir várias vezes as suas histórias preferidas, apresentadas da mesma maneira, com os mesmos gestos e as mesmas inflexões de voz.

Esta prática desenvolvida de forma informal na língua materna da criança significa que quando ela chega à escola já está habituada a ouvir contar histórias e familiarizada com várias técnicas a elas associadas: entoação diferenciada, gestos, ritmos, onomatopeias, repetições, palavras e estruturas, sentimentos vários. O seu imaginário infantil chega, assim, à escola, preparado para ouvir, viver e representar novas histórias numa língua que é para ela, muitas vezes, desconhecida (Solla, 1999). O que fazer então para transformar esta experiência informal da criança numa riquíssima estratégia de aprendizagem formal? Fundamentalmente devemos procurar aproveitar o que a criança já sabe e explorar as potencialidades que o conto tem para que a criança possa adquirir e desenvolver competências na língua portuguesa cuja aprendizagem é agora conduzida pelo professor. É importante referir, ainda, que as actividades devem apelar à sua imaginação, fantasia e participação.

Para esse efeito devemos considerar a importância da motivação. A criança tem de sentir na aula um “clima” que a transporte para o espaço e tempo da história e lhe permita exprimir livremente a sua fantasia e emoções. Este “clima” tem de ser criado pelo professor desde o primeiro momento e deve manter-se até ao final da actividade.

O “clima” a que nos referimos tem de ser vivido também pelo professor que deverá usar a sua imaginação preparando- adaptando ou construindo- materiais que estimulem os alunos a participar. Sempre que possível os alunos deverão ser envolvidos nas tarefas de preparação dos materiais. Esta actividade preparatória, além de servir de estímulo para o que se seguirá, pode já ser aproveitada para a prática da língua. Como? Aprendendo o nome dos materiais

e dos adereços, tentando explicar para que servem e como se fazem, o aluno vai alargando e consolidando o vocabulário do tema e praticando algumas estruturas básicas. Esta fonte de motivação impele a criança a dar curso à sua curiosidade verbal e a explorar o universo da palavra. Incita-a à socialização, ou seja, estimula-a a comunicar com os colegas e o professor sobre a história ou sobre vivências que a história lhe fez lembrar ou ideias que vão surgindo. As crianças pequenas têm facilidade em imitar o discurso que ouvem: repetem os sons, seguem o ritmo, a entoação e a pronúncia do professor. Aprendem facilmente a manipular estruturas linguísticas e daí a importância das lengalengas ou destrava línguas e pequenas canções com rima (Solla, 1999).

Quando os alunos são estimulados a falar livremente têm mais tendência para errarem. O professor não precisa de corrigir sistematicamente as crianças. A expressão livre é aquela em que os alunos estão mais “expostos”, em que os mais tímidos se sentem mais atrapalhados e se o professor estiver sempre a corrigir vai perturbar o seu desempenho. Será melhor tomar nota e escolher a melhor oportunidade para fazer as correcções que considerar indispensáveis.

Ouvir uma história não é, apenas, uma actividade de audição. O aluno deverá “prestar contas” do que compreendeu. Devem prever-se tarefas de controlo da compreensão que podem ir do mais simples ao mais complexo.

As actividades de aprendizagem devem estar relacionadas com as vivências habituais das crianças deste nível etário. Nesse sentido, são de grande interesse actividades que estimulem a imaginação e a exploração do seu universo; que apelem para aquilo de que gosta e já sabe fazer e que possa realizar sozinha, em pares ou em grupo. A sua prática que pode começar pela imitação, com recurso à compreensão e à memorização, levará à aquisição do que é preciso que aprenda.

### PARA DISCUTIR E FAZER

Após a leitura do texto *Ouvir contar histórias: uma actividade de compreensão oral e expressão oral*, discutam-no no grupo. Registem as vossas conclusões.

- i. Em seguida, façam uma lista das histórias que possam contar aos vossos alunos da 1ª e 2ª classes; ii) escolham uma e preparem a actividade de contar a história; iii) identifiquem também os adereços que podem ser úteis para animar a história; iv) contem a história, distribuindo, entre o grupo, o narrador e as personagens ou as partes que cada um vai contar.

### b. Ler histórias

Aconselhamos a leitura do capítulo *LEITURA ensino, aprendizagem e avaliação*.

**PARA LER E ANALISAR**

Neste texto, consideramos a situação em que os alunos já sabem ler, no sentido que Vigner (1979) sublinha, quando diz que LER é uma actividade que só se realiza, quando o leitor já possui experiência de descodificação de textos. Essa experiência é reinvestida no novo texto, ou seja, sempre que se lê um novo texto usamos a experiência de leitura que fomos adquirindo. Por isso dizemos que “quanto mais lermos, melhor leremos”. Trata-se, assim, da importância que a **experiência de ler** tem no desenvolvimento desta competência. Ainda nesta perspectiva, o mesmo autor explica que o acto de ler é um processo que tende a integrar o que é “novo” no “já conhecido”, referindo-se ao **conhecimento da língua** (género textual, funcionamento discursivo, vocabulário...) mas também **ao tema do que se está a ler**. Ou seja, lemos com mais facilidade, se já conhecemos um pouco do assunto que é tratado no texto que estamos a ler.

Relacionado com o que acabou de ler, Vigner (1979) e outros autores, como Sim-Sim (2007), apontam outro tipo de conhecimento e experiência muito útil na compreensão da leitura, de textos e também de histórias, e que designam por “**Experiência e conhecimento do Mundo**”. Trata-se de aplicar na interpretação da história a experiência e vivências que fomos adquirindo ao longo da vida. Os alunos, embora crianças e jovens, já têm a “sua” experiência do mundo. Por exemplo, sobre o mundo das histórias já sabem que, quando vão ler uma história vai haver alguém (as personagens) que vai fazer alguma coisa (acção) num determinado sítio (local), etc.

Naturalmente que os alunos precisam da ajuda do professor na escolha de estratégias para melhorarem a suas competências de leitura.

Vamos reflectir, por isso, sobre **estratégias de leitura**, no sentido de “Saber fazer coisas com as palavras” (Lomas, 1999). Quem melhor do que o professor do Ensino Primário para ensinar as crianças a “fazerem coisas com as palavras”? **Como ensinar a procurar e a encontrar** “as tais coisas”, *nas* palavras e *com* as palavras das histórias? E de que “coisas” falamos? Tratando-se de Histórias, e sendo o seu estudo um conteúdo programático, recordamos que o discurso próprio das histórias utiliza **estruturas linguísticas** específicas e **conteúdos literários** próprios do género narrativo ficcional.

**PARA DISCUTIR E FAZER**

- i. No texto que acabou de ler sublinha-se a importância da leitura de histórias na escola. No último parágrafo há uma referência a **estratégias de leitura**. Vamos agora discutir o seguinte: O que é ler para si que é professor? Como é que lê quando quer obter informação, por exemplo, para estudar? Que estratégias usa para esse fim?
- ii. Individualmente, analise e preencha a tabela *As minhas estratégias de leitura*.
- iii. Partilhe e discuta com os colegas os vossos resultados. O que podem concluir?
- iv. Escolham uma história, procurem no Kit Pedagógico a ficha “Fazer uma ficha de leitura de um livro”, analisem-na e preencham-na.

**Tabela 1** - As minhas estratégias de leitura (adaptado de Kopke Filho, 2002)

	Frequentemente	Algumas Vezes	Raramente
<b>A. Antes de começar a ler...</b>			
Examino rapidamente todo o texto.			
Examino a estrutura do texto, procurando ler cabeçalhos, títulos, subtítulos ou imagens.			
Após este breve exame, levanto hipóteses sobre o conteúdo do material a ser lido.			
Penso sobre a finalidade ou necessidade de ler esse texto.			
<b>B. Durante a leitura...</b>			
Sublinho as ideias ou palavras principais.			
Tomo notas.			
Relaciono as informações do texto com os meus conhecimentos do assunto.			
Páro e reflecto sobre se compreendo bem ou não o que estou a ler.			
Quando não compreendo uma palavra, frase ou parágrafo releio-os.			
Quando não compreendo uma palavra, frase ou parágrafo, volto a ler as partes que os precederam.			
Quando não compreendo uma palavra, frase ou parágrafo, continuo a ler em busca de esclarecimentos.			
Quando não compreendo uma palavra, frase ou parágrafo, consulto outro livro, uma pessoa, etc.			
<b>C. Após a leitura...</b>			
Faço uma releitura do texto.			
Volto ao texto e releio os pontos mais relevantes.			
Procuro recordar pontos fundamentais do assunto sem retomar o texto.			
Avalio o que entendi do texto e volto àquelas partes sobre as quais ainda tenho dúvidas.			
Verifico se as hipóteses acerca do conteúdo do texto foram ou não foram confirmadas.			
Procuro fazer um resumo da matéria lida.			

### PARA LER E ANALISAR

Depois da discussão sobre as suas estratégias de leitura, e dos resultados que o grupo obteve, podemos agora reflectir sobre o que é uma estratégia de leitura e como podemos ensinar os alunos a usá-las para facilitar a compreensão e interpretação das histórias.

Como estamos a falar da leitura em contexto de ensino e aprendizagem vamos analisar, de forma simples, o que é uma **estratégia de ensino**. Brunner e Zeltner (2000) consideram que estratégia de ensino é uma combinação de **práticas de ensino** para alcançar determinadas

metas. E acrescentam que não se trata só das práticas de ensino aplicadas pelos professores, mas também dos **passos de aprendizagem e trabalho** dos alunos (2000). Ou seja, professor e alunos estão envolvidos no processo.

Esta definição que fala de “passos de aprendizagem e trabalho dos alunos” leva-nos à **estratégia de compreensão da leitura**, que pode ser definida como uma **sequência de etapas, ou momentos, que ajudam a entender um texto, para chegar à sua compreensão** (Harris e Hodges, 1999).

Justamente porque se fala em etapas, recordamos que a tabela que preencheu para identificar as suas estratégias de leitura propõe três etapas: *Antes da leitura*, *Durante a leitura* e *Após a leitura*.

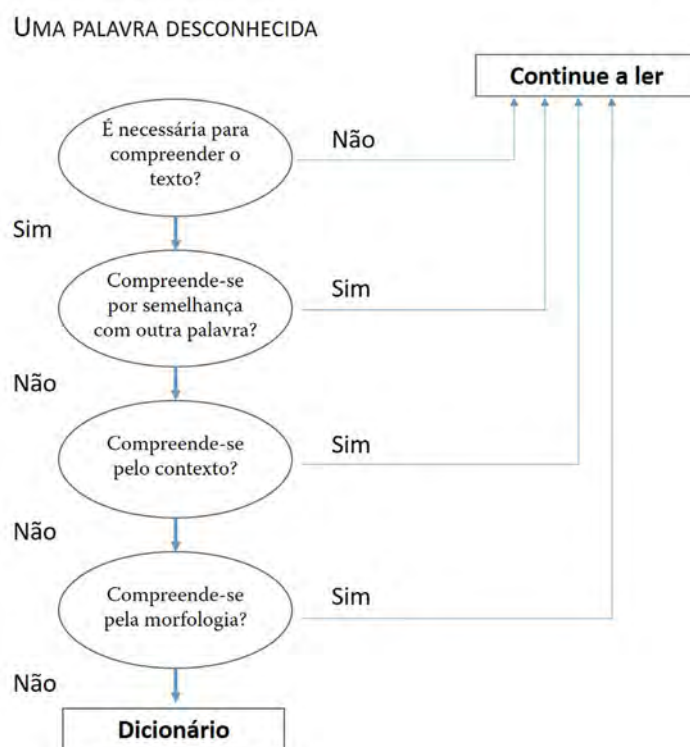
- i. **Na primeira etapa**, antes de começarmos a ler o texto, o que podemos fazer? Examinamos o texto, os títulos e sub-títulos, as imagens, e procuramos tirar desta nossa análise alguma informação útil que nos ajude a pensar: que assunto trata este texto? Será sobre...? Para que é que vou lê-lo? Porque preciso para.... Ou seja, como leitor, começo a identificar um “projecto de leitura”, para o qual tenho os meus objectivos, por exemplo: para ter mais informação sobre...; para aprofundar um assunto que não domino bem, etc.
- ii. **Na segunda etapa**, começo a ler e dou mais alguns “passos”, dentro e fora do texto. Por exemplo: leio um parágrafo e sublinho o que me interessa. Penso: compreendi a ideia do autor? Continuo a ler. Páro porque preciso de procurar uma palavra no dicionário. E vou continuando. Tiro algumas notas para mais tarde utilizar. Assinalo o que não percebi bem. Ou seja, nestes vários “passos” concretizo estratégias várias.
- iii. **Na terceira etapa**, depois de ler. Mais uma vez dou vários “passos”: volto a ler uma parte, ou todo o texto; verifico se atingi os objectivos que tinha; faço uma ficha de leitura; faço um resumo; converso com colegas sobre o assunto do texto.

Em síntese, em cada uma das etapas é visível que há uma intenção por parte de quem lê, em seguir determinados “passos” em função de objectivos. Neste sentido, podemos dizer que ler é uma actividade de procura ou de pesquisa, mais do que de descoberta, e faz parte de um projecto que o leitor quer desenvolver para atingir os seus objectivos (Vigner, 1979). A figura 1 sintetiza o que acabou de ler.



**Figura 1.** Vigner (1979)

Contudo, mesmo considerando que o professor preparou todas as etapas da leitura no sentido de assegurar uma boa compreensão da história, nem sempre isso é conseguido. E o que acontece? Os alunos “tropeçam” nas dificuldades que o texto apresenta; numa estrutura ou vocábulo que desconhecem e que são essenciais para continuarem a ler. O que fazer? Na figura 2 mostra-se como podem ser ajudados a não desistirem logo e a continuarem a ler. Talvez até consigam encontrar o significado global do texto. Experimente treinar este processo com os seus alunos.



**Figura 2.** O que fazer com uma palavra desconhecida (Sheils, 1991)

### PARA DISCUTIR E FAZER

- i. Volte a ler a tabela sobre *Estratégias de leitura*.
- ii. Em trabalho de pares, ou em grupo, tentem adaptá-la aos vossos alunos.
- iii. Usando a tabela que adaptaram, escrevam um texto de orientação para os alunos, simples e claro, indicando o que devem fazer em cada uma das três etapas de abordagem de um texto: *Antes da leitura*, *Durante a leitura* e *Após a leitura*.
- iv. Em grupo escolham uma história do manual de uma classe à vossa escolha e preparem a orientação que podem dar aos alunos, usando o texto que escreveram no ponto anterior.
- v. No Kit Pedagógico encontra várias fichas com actividades a partir de histórias que utilizam várias estratégias de leitura. Sugerimos a análise das seguintes fichas “Relato fabuloso” e “Histórias em labirinto”.

**c. Escrever histórias**

Aconselhamos a leitura do capítulo *ESCRITA ensino, aprendizagem e avaliação*.

Vamos começar com a realização de uma actividade de grupo sobre *A escrita dos professores*.

**PARA DISCUTIR E FAZER**

- i. Discuta com os seus colegas as seguintes questões:
  - Os professores só escrevem por obrigação.
  - Conviver com colegas que escrevem estimula a minha vontade de escrever.
  - Os professores não conseguem publicar o que escrevem.
- ii. Individualmente reflecta sobre estas questões:
  - Costumo escrever para os meus alunos?
  - Esta actividade proporciona-me prazer?
  - Gosto de escrever histórias? Escrevo histórias para os meus alunos?
  - A minha escrita estimula a escrita dos meus alunos?
- iii. Partilhe e discuta com os colegas os resultados da sua reflexão. O que podem concluir?
- iv. Complete a frase:

Cada vez que escrevo para alguém ler...
- v. Atribua um nível à sua competências de escrita.

1 (Suficiente) ; 2 (Bom) ; 3 (Muito Bom)

**PARA LER E ANALISAR****ESCREVER NUMA LÍNGUA SEGUNDA (L2): CARACTERÍSTICAS E PROCESSOS DE ESCRITA**

O conceito de língua escrita como conteúdo transversal, introduzido nos currículos, coloca o foco na escrita de textos considerados “da escola” e que decorrem dos diferentes conteúdos curriculares. São, no geral, textos explicativos, informativos ou expositivos. Parte-se da ideia que a aprendizagem de uma determinada matéria exige um discurso escrito próprio. Também aqui conteúdo/tema e conteúdo/língua aparecem ligados, mas a eles se acrescenta um outro conteúdo: a linguagem específica de cada disciplina. Ora, escrever histórias, apesar de constar dos programas de Língua Portuguesa, não pertence ao “universo da escola”, mas ao “universo dos escritores”.

Todavia, a escrita de histórias é uma escrita inventiva que é usada na escola para estimular a imaginação e criatividade dos alunos. Por essa razão, e bem, consta dos programas. Mas, tal como os outros tipos de escrita, a escrita de histórias tem de ser ensinada, porque ser criativo ou imaginativo não é suficiente para escrever histórias.

Haverá alguma contradição entre a necessidade de planejar o texto e uma metodologia de escrita que apela mais aos impulsos criativos? É preciso recorrer à memória? Como se decide, pesquisa, pensa, escreve, reescreve em situações que parecem menos conformes ao planeamento, como é o caso da escrita inventiva? E que dificuldades surgem quando se escreve numa língua segunda?

Vários autores, entre os quais Cornaire e Raymond (1999), caracterizam a escrita escolar, numa segunda língua assim: os enunciados dos alunos são, no geral, curtos e há tendência para usar menos informação e menos conteúdos; o vocabulário é bastante restrito, sendo frequente o uso de repetições do ponto de vista lexical; a sintaxe é simples, usam-se menos frases articuladas por conjunções subordinadas.

É possível transferir para a escrita em L2 algumas estratégias, sobre o planeamento e revisão de texto, que são usadas pelos alunos, em língua materna? Sim, mas é difícil, porque o aluno de L2 não segue um plano pessoal, mas as instruções do professor; e o processo de revisão de texto é mais trabalhoso, porque exige mais tempo e mais auxiliares de escrita. O tempo dedicado à escrita em L2 é maior porque o aluno gasta mais tempo na verificação da ortografia das palavras, na aplicação das regras gramaticais. A preocupação excessiva com a ortografia e com as regras fazem perder a importância e o “sentido” do texto. Muitas vezes o aluno passa primeiro pela sua língua materna e traduz para a L2.

O desafio é maior para a escrita em L2: há dificuldades que podem ser imputadas à ansiedade, à falta de confiança, uma espécie de “filtro afectivo” que é preciso desmontar de modo a tornar a actividade de escrita mais compreensível e acessível. O aluno precisa de mais apoio do professor porque é menos autónomo e mais inseguro em relação à sua escrita.

Em L2 o aluno tem dificuldade em prender a atenção do leitor; não o interpela eficazmente, usa poucas construções interrogativas e exclamativas: não escreve para ser lido mas para o professor ler e corrigir. Em L2 há mais erros provenientes do formato global do texto, da sintaxe, das marcas de coesão e outros aspectos. Há um patamar de competência mínimo, abaixo do qual o aluno tem dificuldade em escrever.

É importante que o professor saiba o que fazer com os erros dos alunos. Corrigir, claro. Mas como? E quando?

### PARA DISCUTIR E FAZER

- i. Leiam e analisem a tabela 2 “O *feedback* na correção dos trabalhos escritos dos alunos”.

**Tabela 2.** O *feedback* na correção dos trabalhos escritos dos alunos (Ellis, 2009)

Estratégias para dar <i>feedback</i>	Descrição
<b>1. Feedback directo</b>	O professor assinala o erro e indica ao aluno a forma correcta
<b>2. Feedback indirecto</b>  Identifica e assinala o erro  Só identifica o erro	O professor afirma que há um erro mas não indica a forma correcta  Por exemplo, sublinhando o erro ou assinalando as omissões no texto do aluno  Anota, nas margens do texto, que há um ou vários erros no texto.
<b>3. Feedback metalinguístico</b>  a. Usa um código  b. Faz uma breve descrição gramatical	O professor explica a natureza do erro  Por exemplo: EO= Erro Ortográfico; art.= artigo.  O professor numera os erros no texto e escreve uma breve descrição para cada erro. Por exemplo: <b>Tu vai-</b> concordância errada, fizeste confusão com “ele vai”; deve ser “tu vais”.

- ii. Vejam na tabela 3, do lado esquerdo, um texto narrativo escrito por um aluno de língua materna ucraniana. Do lado direito, o professor aplicou uma das estratégias de *feedback* indirecto: os erros foram sublinhados, ou seja foram identificados e assinalados - mas não corrigidos. Posteriormente, o professor orientou o aluno na correção dos erros
- iii. Apliquem algumas das estratégias de *feedback* a partir de histórias escritas pelos vossos alunos.

**Tabela 3.** Exemplo de Feedback indirecto

Original	Feedback indirecto dado pelo professor
As calsas rasgadas  Era uma vez uma senhora chamada Mariana com o seu cão estavam a passear na rua e ouviram BOOOOM!!!!.... . A mariana virou-se e viu um senhor que caiu e que estava la uma casca da banana .Ela perguntou lhe : -Não prezisa de ajuda ???? -é preferivel que sim ! Foram para se sentar e poseram na mão que estava sangrar um desicfectante. Depois a senhora disse : Ahhhhhh.....Vose tem as calsas de treino rasgadas !!!! Vamos comprar novos !! –disse ele Foram para uma loja e escolheram as calças . OBRIGADO !!!!!-DISSE O SENHOR E foram passear os três.	As <u>calsas</u> rasgadas   Era uma vez uma senhora chamada Mariana com o seu cão estavam a <u>pasear</u> na rua e ouviram BOOOOM!!!!.... . A <u>mariana</u> virou-se e viu um senhor que caiu e que estava <u>la</u> uma casca da banana .Ela <u>perguntou lhe</u> : -Não <u>presiza</u> de ajuda ???? - <u>é</u> preferivel que sim ! Foram ( <u>para</u> ) se sentar e <u>poseram</u> na mão que estava sangrar um <u>desicfectante</u> . Depois a senhora disse :  Ahhhhhh..... <u>Vose</u> tem as <u>calsas</u> de treino rasgadas !!!!!  Vamos comprar <u>novos</u> !! –disse ele  Foram para uma loja e escolheram as calças .  OBRIGADO!!!!-DISSE O SENHOR E foram passear os três.

Para finalizar esta temática resta-nos ainda sublinhar o seguinte: tendo em consideração os programas, como apresentamos na parte 3, abordámos e discutimos questões como contar, ler e escrever histórias; estratégias de leitura e de escrita; erro e estratégias de *feedback* a dar aos alunos.

Procurámos que os professores sentissem que são fundamentais quando se trata de motivar os alunos para a leitura de histórias. Por isso lhes propusemos que reflectissem sobre as suas estratégias de leitura e expectativas em relação à sua escrita, levando-os a “meter-se na pele” dos seus alunos.

Se ler histórias é conseguir a chave para entrar num mundo novo, até então desconhecido, e que nos pode dar uma sensação de poder e liberdade (Marina e Válgoma, 2007) vale a pena ser leitor e conhecer os Direitos do Leitor.

Daniel Pennac, autor francês que escreve histórias para jovens, escreveu os dez Direitos do Leitor, que alguns professores poderão qualificar de polémicos ou atrevidos. Para formular a sua opinião tem de os conhecer. São os seguintes:

O direito de não ler; o direito de saltar páginas; o direito de não acabar um livro; o direito de reler; o direito de ler o que quiser; o direito de amar os heróis dos romances; o direito de ler em qualquer lado; o direito de saltar de livro em livro; o direito de ler em voz alta; o direito de não falar do que se leu.

Mas a viagem pelas histórias só se faz quando se lê. E só lendo temos a possibilidade de nos emocionarmos, de sonharmos, ou de conhecermos outros mundos e realidades.

E para podermos conhecer novos mundos e realidades, através das histórias, vamos passar ao ponto 2- Histórias e educação intercultural.

## HISTÓRIAS E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

### PARA LER E ANALISAR

Dando sequência ao que tem vindo a ser referido quer na introdução deste módulo, quer no da *Diversidade Linguística e Cultural na Escola*, vamos agora relacionar as Histórias com a Educação Intercultural. Abordaremos assim 3 temas: Educação Intercultural: alguns conceitos; Educação Intercultural definição e, por último, Literatura Infantil e Educação Intercultural.

#### a. Educação Intercultural: alguns conceitos

### PARA LER E ANALISAR

A diversidade cultural, étnica, linguística, religiosa e outras com que todos actualmente nos confrontamos, surge, por vezes, associada a uma certa violência, exigindo que desenvolvamos, entre outras atitudes, a tolerância. Natividades Pires (1996:99) escreve que “a violência é o

produto da intolerância e a intolerância não é mais do que a incapacidade de nos colocarmos «no lugar do outro». É o desconhecimento profundo da alteridade.” A **alteridade** é, portanto, essa capacidade de nos colocarmos “no lugar do outro.” Dearden, citado por Pires (1996:99), afirma que “quando compreendemos o outro, aprendemos a ser tolerantes. E quando aprendemos a ser tolerantes, somos livres.”

Além destes conceitos, há outros igualmente importantes que convém conhecer, antes de abordarmos este tema, que procura justamente combater estes fenómenos. Começemos pela discriminação que ocorre quando há uma atitude adversa perante uma característica específica e diferente. Uma pessoa pode ser discriminada por causa da sua raça, do seu género, da sua orientação sexual, da sua nacionalidade, religião, situação social, etc. Assim, por exemplo, quando demonstramos repúdio pelos estrangeiros ou por aquilo que vem de outros países, falamos em **Xenofobia**. Já quando falamos em **Racismo**, estamos a referir-nos a um tipo de **discriminação social**, baseado no conceito de que existem diferentes raças humanas e que umas são superiores às outras. Hoje, esta ideia alargou-se e até se pode falar em “racismo no futebol”, quando dois clubes se opõem, e os seus adeptos provocam conflitos sempre que se encontram. Mais complexo será distinguir **preconceito**, uma ideia formada antecipadamente e que não tem fundamento válido, ou seja, é igualmente uma **atitude discriminatória**, perante pessoas, crenças, sentimentos e comportamento. Quando se diz que “os meninos só podem brincar com carrinhos e as meninas com bonecas” ou que “os gordos são bem dispostos e os magros rabujentos”, estamos perante preconceitos.

Finalmente, abordemos o conceito de Estereótipo. Quando se afirma que “o Brasil é o país do futebol” não estamos a atribuir nenhuma característica negativa a este país, mas quando se refere “o Paquistão como o país dos homens- bomba”, a situação é diferente. A maior parte dos paquistaneses é contra o terrorismo e tem sofrido muito com ele. Trata-se de estereótipos que são generalizações que as pessoas fazem sobre características ou comportamentos de grupos ou tipos de indivíduos. O estereótipo é geralmente imposto, segundo as características externas, tais como a aparência (cabelos, olhos, pele), roupas, condição económica, comportamentos, cultura, religião, etc. Estas classificações nem sempre são positivas, podendo, muitas vezes, causar algum impacto negativo nas pessoas. Acontece que muitos estereótipos são geralmente adquiridos na infância sob a influência dos pais, familiares, amigos, professores, ou mesmo, através dos meios de comunicação social. E quando um estereótipo é aprendido e armazenado no cérebro, a tendência é que seja passado para outras pessoas.

É justamente para combater estas situações que surge a educação intercultural que, na opinião de Peres (2006: 123), pretende promover:

“a justiça e a solidariedade, lutando contra a **xenofobia** (aversão aos estrangeiros), os **estereótipos** (juízos de valor com base em informação insuficiente), os **preconceitos** (atitudes sem qualquer fundamento, mas nunca postas em causa), o **racismo** e qualquer outra forma de **discriminação** (tratamento desigual dado a um grupo ou a uma pessoa com base em estereótipos)”, criando pontes para o diálogo multicultural.

## PARA DISCUTIR E FAZER

1. Ligue cada conceito à situação em que ele aparece- Tenha em atenção que uma situação pode relacionar-se com mais de um conceito.

<b>Xenofobia</b>	“Não tenho nada contra os chineses, mas não gostava que entrassem na minha família.”
<b>Discriminação</b>	No aeroporto: “Afasta-te. Tem cuidado. Vai ali um muçulmano. Vai ali um bombista.”
<b>Racismo</b>	Acabemos com a ocupação do país por estrangeiros.
<b>Preconceito</b>	As mulheres são para ficar em casa.
<b>Estereótipo</b>	Até 1994, o regime do apartheid, na África do Sul, impedia os casamentos interétnicos e proibia os Negros de residirem nas zonas reservadas aos Brancos; este regime previa também regras de exclusão nos transportes, nas escolas e no sistema de saúde.  Um patrão recusa-se a analisar a candidatura de uma pessoa, depois de saber que ela é estrangeira.

2. Converse com os elementos do grupo sobre o texto que acompanha o cartaz (figura 3). Registem as vossas ideias. No final façam um debate sobre o assunto e da sua importância para o ensino.



**Figura 3.** Pontes para um Diálogo multicultural

Fonte: <http://www.un.cv/arquivo-mandela.php>

**b. Educação Intercultural: definição.****PARA LER E ANALISAR**

E então, o que se entende por Educação Intercultural? De acordo com Ouellet (1991:29-30), o conceito de educação intercultural é uma forma de educar que pretende desenvolver, entre outros aspectos, os seguintes:

- uma melhor compreensão das culturas nas sociedades;
- uma maior capacidade de comunicar entre pessoas de diferentes culturas;
- atitudes mais apropriadas ao contexto da diversidade cultural.

O conceito de Educação intercultural tem vindo a ser alargado, integrando agora aspectos relativos à educação para a saúde (ver no Kit Pedagógico ficha com BD sobre tabagismo), à educação religiosa, à educação para a cidadania (ver no Kit Pedagógico ficha com texto sobre a Escola), à educação ambiental (ver no Kit Pedagógico fichas com texto “A ilha” ou “Zinha na praia”) e para a igualdade de oportunidades e de género (ver no Kit Pedagógico ficha com o texto de *Owendi, a menina que queria ir à escola*).

Assim, o professor não pode ignorar que ser professor não é só transmitir o saber, mas é também facilitar e orientar a aprendizagem, despertando o interesse e apoiando os alunos. O professor não deve só transmitir conhecimentos, mas deve também tentar promover a participação dos alunos bem como uma educação de carácter cada vez mais multicultural, através de aulas activas, no sentido de mobilizar os conhecimentos e as vivências dos alunos.

Para se ser professor e para ensinar com entusiasmo e competência, há que ter vocação e gosto pelo que se faz, mas importa igualmente que o professor seja capaz de admitir, para si mesmo, que não é o detentor da verdade e que todo o “bom” professor é aquele que está sempre a aprender. É, igualmente, necessário criar uma relação pedagógica amigável mais propícia à aprendizagem e ao bom comportamento.

Já numa perspectiva didáctica, a Educação Intercultural implica a dinamização das relações da escola com as famílias e a comunidade com o objectivo de criar diálogo, de incentivar a participação e a co-responsabilização. É, deste modo, que o aluno pode adquirir uma **competência intercultural**, definida como o conjunto de saberes e atitudes que permitem em diferentes graus reconhecer, compreender e interpretar ou aceitar outros modos de vida e de pensamento diferentes dos das suas culturas de origem (ver Kit Pedagógico sobre Diversidade Linguística e Cultural, ficha 3 sobre Alfabetos).

Optar por uma abordagem intercultural implica utilizar uma metodologia que procura integrar aspectos psicológicos, sociais, históricos, culturais, etc., úteis à formação do cidadão, numa sociedade intercultural. É a este propósito que surgem as histórias, que são normalmente narrativas, sejam elas orais ou escritas, cujo fio condutor nos permite relacionar com os outros. Quando se assume a opção por uma abordagem intercultural é necessário que se ponham em prática algumas destas actividades: i) trabalho em equipa; ii) adaptação das culturas de todos os alunos e iii) promoção de actividades que melhorem a auto-estima dos alunos.

O que agora importa é que o professor seja capaz de cruzar os aspectos acima referidos com as sugestões dos Programas de Língua Portuguesa, ou pelo menos, com algumas delas. Vejamos, por exemplo, a nível da 4ª classe, o que é mencionado: “transforme histórias em banda desenhada”, a elaboração dessa BD poderá ter interferências culturais, religiosas ou outras que não devem ser negligenciadas, tal como a “invenção de histórias inacabadas”. Certo é que, quando se pede a uma criança que não tem ainda um domínio completo da língua em que é escolarizada, que “recrie textos recontando histórias” ou “participe na produção de lengalengas” ou mesmo que “desenvolva a capacidade de expressão oral e de criatividade através da narração de (...) histórias, contos, dramatização (...)” ela recorra aquilo que domina e conhece melhor: a sua língua e cultura. Esses traços devem ser valorizados pelo professor numa abordagem intercultural.

Já na classe seguinte, 5ª classe, o Programa prevê desenvolver “o conhecimento progressivo da cultura nacional e de outras realidades culturais veiculadas pela Língua Portuguesa”, assim como “o gosto pela recolha e organização de produções do património cultural nacional” ou “conhecer alguns aspectos das realidades culturais da Língua Portuguesa” são todos eles objectivos que se integram numa abordagem intercultural, tendo em conta a diversidade de povos que falam a língua. Uma análise comparativa entre varias situações poderá implementar um melhor conhecimento entre os povos falantes de português (Ver Kit Pedagógico a ficha “A Escola”).

### PARA DISCUTIR E FAZER

1. Leia os seguintes excertos sobre o mesmo assunto, mas de dois escritores diferentes. Um angolano, outro timorense.

<p>A escola era só uma cubata de capim para o professor e, numa mesa, alguns bancos de pau e uma mesa. Ngunga imaginara-a de outra maneira. Também o professor o surpreendeu. Julgava que ia encontrar um velho com uma cara séria. Afinal era um jovem, sorridente e falador. Esse aí sabia mesmo ensinar aos outros?</p> <p>Pepetela, <i>As aventuras de Ngunda</i> (excerto).</p>	<p>A escola era uma casa grande ocupada com carteiras. O chão estava coberto com uma longa esteira que me parecia ser um tapete voador quando havia tremores de terra. Foi-me ensinado primeiro a catequese em tétum, depois o hino em português e finalmente algumas canções sacras em latim. Mais tarde a escrever o alfabeto, os números e a tabuada. As palavras na cartilha, r-o-ro-l-a-la e dizia lakateu em tétum porque era o lakateu que lá estava configurado. Era o lakateu que eu guardava na minha cabeça e no meu bolso, apanhado em perseguições dolorosas na altura das chuvas.</p> <p>Luis Cardoso, <i>Crónica de uma travessia</i> (excerto).</p>
--	---

Proponha agora uma exploração dos excertos com base numa abordagem intercultural. Pode seguir propostas sugeridas no texto.

### c. Literatura Infantil e Educação Intercultural

#### PARA LER E ANALISAR

A literatura infantil ocupa um lugar de relevância na formação integral da criança em idade escolar, sobretudo, face a grupos heterogêneos e interculturais. E como refere Vieira (2006: 10) “A dimensão intercultural dos livros para crianças merece assim um olhar atento, com dimensões de integração e de união entre os povos, já que esses livros podem ser vistos como um veículo de partilha e troca de saberes e valores”. Além disso, a exploração das potencialidades da literatura infantil permite a construção de atitudes de tolerância e de aceitação em relação ao outro. A autora refere ainda a literatura infantil como factor importante na educação e como forma de facilitar a integração e a diminuição de atitudes preconceituosas.

Francesca Blockeel (2001), por seu lado, julga que este tipo de literatura ganharia muito em ser “um tapete voador lá para fora, para outras culturas, em abrir fronteiras, porque precisamente nessa faixa etária, a criança além das necessidades de poder identificar-se, sente uma igual necessidade de fantasia e precisa de explorar terrenos desconhecidos” (Ver no Kit Pedagógico ficha “O tapete voador”).

Os livros para crianças podem ter um papel importante na formação destas, na medida em que cada uma delas se pode identificar com várias personagens que se inserem em diferentes espaços, com hábitos, sensibilidades também eles diferentes, habituando-se assim a colocar-se “no lugar do outro”, o que lhe permite iniciar o caminho para a aceitação da diversidade, mas também de integração social e de direitos iguais entre sexos, ou seja, a igualdade de género.

Explorar as potencialidades do escrito como instrumento de diálogo e de formação intercultural pode contribuir para um encontro de diferentes pontos de vista, quer estes sejam culturais, religiosos, de igualdade de oportunidades, etc.

A multiplicidade de perspectivas sobre a mesma realidade, no interior de um texto, permite, por um lado, o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, a observação, a classificação, o confronto, a interpretação e, por outro lado, leva-os a reconhecer os seus comportamentos, os hábitos, e a sua própria identidade. A identidade é aqui entendida, de uma forma muito simplificada, como aquilo que faz com que não sejamos idênticos a qualquer outra pessoa.

E que sugestões de actividades se poderão propor para dinamizar a utilização de livros/textos para crianças? Vejamos algumas:

- criar uma biblioteca (mais ou menos fornecida) na sala de aula, onde os alunos podem registar e catalogar os documentos existentes;
- criar um momento a que se poderá chamar “Hora do livro”, durante o qual se lê, reconta e debate ideias que o mesmo transmita;
- continuar uma história de acordo com as suas ideias, depois da leitura de uma frase ou parágrafo inicial de um livro (Ver no Kit Pedagógico ficha da *Owendi, a menina que queria ir à escola*);

- criar histórias com imagens, pedindo-se aos alunos que contem uma nova história da sua autoria ou que simplesmente descrevam o que vêm (Ver no Kit Pedagógico ficha *O que é que aconteceu?*);
- fazer um reconto colectivo de um texto lido ou narrado.

#### d. Literatura Tradicional

A própria literatura tradicional pode ser um meio de conhecimento de diferentes culturas, e que, desse modo, o próprio professor adquira novos conhecimentos, que lhe permitam eliminar possíveis ideias preconcebidas. Ainda que a oralidade domine em África, não exclui certas formas de escrita. A palavra tem um valor sagrado e mítico. A narração de um conto, por exemplo, é um evento complexo, ainda que hoje esteja mais vulgarizado, através da existência dos Contadores de Histórias.

De qualquer modo, temos a considerar os seguintes elementos na narração de um conto, num contexto de Oratura, ou seja, num espaço/território em que a literatura é sobretudo de cariz oral:

- um **texto** transmitido oralmente de memória e sobre o qual se afirma frequentemente que “é contado tal como foi ouvido”, admitindo, contudo, variantes estilísticas que ficam ao critério do narrador;
- um **contador** que actualiza o texto para uma dada ocasião e comunica o seu carácter dramático (no sentido de o teatralizar), através dos recursos do seu corpo e da sua voz;
- um **contexto** cultural e social no qual se inscreve o conto e que lhe dá sentido;
- uma **língua**, através da qual é narrado o texto e cujos procedimentos/processos expressivos permitem situá-la num certo nível de discurso estético;
- um **público** que reage aos diversos efeitos dramáticos e estilísticos e cujos sinais de aprovação são um importante estímulo de aprovação para o contador, opondo-se desse modo à recepção solitária que a leitura propicia.

Entramos assim, pouco a pouco, no universo secreto do conto, um dos fios dinâmicos da tradição oral africana. Quanto ao contador, ele é um verdadeiro actor, alterando a mímica, o tom de voz, a posição corporal, podendo acompanhar a sua narração com objectos musicais. Ora estes diferentes aspectos poderão ser desenvolvidos e exercitados na Escola.

#### e. Qual a importância do conto?

O conto coloca em cena /recorre a uma sociedade imaginária (fictícia), quer de animais, quer de homens, utilizando o diálogo entre a tradição e a vida. O conto pode ser descritivo, narrativo ou explicativo. Pode ser apresentado sob a forma de diálogo ou de monólogo, mas a sua linguagem

é sempre ritmada. Nas histórias, os objectos assumem identidades e valores que lhes conferem significações especiais (Cf. Issifou, 2001).

Os contos africanos são pródigos em animais que não são escolhidos ao acaso, mas sim devido às suas parecenças físicas, à forma de se comportar, de atacar ou de se defender.

Importa ainda referir a existência de dois estatutos com uma importância fundamental, nas sociedades africanas: o velho e o jovem porque se situam nas extremidades da cadeia das gerações (Ver texto da ficha 6 do Kit Pedagógico sobre a Diversidade Linguística e Cultural na escola). Um sabe e o outro não. A iniciação é o momento do encontro entre o desconhecimento (não-saber) e o saber. A criança recebe do velho o saber sobre o mito, as origens, a lei, os antepassados, isto é, os fundamentos culturais do grupo que é sentido como um bem comum, e do qual é preciso preservar a identidade a qualquer preço (Cf. Soares, 2006).

Em **síntese**, no cruzamento entre a Literatura Infantil e a Educação Intercultural, há que ter os seguintes objectivos:

- criar o interesse e o respeito dos alunos pela diversidade cultural, de pessoas, hábitos e estilos de vida;
- desenvolver actividades em contexto de sala de aula, que serão dinamizadas, tendo em conta os livros seleccionados numa perspectiva de promoção da diversidade cultural;
- perceber/percepcionar a forma como as crianças reagem a textos interculturais.

Para concluir, confessamos que o nosso desejo, e acreditamos do próprio Programa, é o transformar qualquer aluno num leitor multicultural, isto é, “um leitor aberto à possibilidade de ver o mundo segundo distintas perspectivas” (Pires, 1996:104).

### PARA DISCUTIR E FAZER

1. No Introdução feita por Abreu Paxe em *Boneca de Pano – coletânea do Conto Infantil Angolano* (2006), o autor traça o seguinte retrato da literatura infantil angolana:

“(...) esta Colectânea de contos infantis não culmina forçosamente com uma mudança brusca da situação deficitária que esta literatura desempenha no sistema de ensino. As crianças não lêem e poucos, se não nenhuns, são os professores que levam um livro para a escola, para com ele ajudarem as crianças a criarem hábitos de leitura, se bem que se possa constituir, provavelmente, numa ferramenta essencial do processo de ensino e aprendizagem, logo um livro escolar, o que pode obrigar os alunos a utilizarem-no.

É difícil geralmente convencer os países e seus pares do valor da literatura infantil angolana já que os livros no seu cômputo geral têm entre nós, uma utilização penosa, por um lado. Por outro lado, o que se publica em Luanda não chega às províncias, que

já de si possuem uma vida cultural – isto no sistema de ensino em Angola – muito mais pobre.

É evidente, enfim, que face à diversidade cultural característica do nosso espaço nacional, o importante é que, para nós, e outros países de África, falemos, ou melhor, enalteçamos os valores deste grande tesouro que sedimenta o nosso património cultural, a nossa alma, que é a literatura tradicional oral, como subsídio, de certo modo, da literatura infantil, já que o contrário pode contribuir ainda mais para as limitações dos horizontes da criança angolana.”

Agora que já leu o texto, num trabalho a pares, identifiquem as ideias principais. Procurem responder a questões tais como: Qual o comportamento dos professores em relação aos livros? O autor tem ou não razão e porquê? quais são os problemas em evidenciar o valor da literatura infantil? Que proposta é feita para unir os povos face à diversidade cultural). Discutam-nas com os colegas do grupo (se concordam ou não e porquê) e proponham medidas para melhorar a situação.

2. Será que podemos dizer que hoje, em Angola, o elevado número de publicações permite aproximar o leitor do livro?
3. Para concluir este assunto das histórias, aqui lhe deixamos este texto de Olinda Beja, autora santomense, para ler e reflectir:

### O contador de histórias

Caxipembe vivia na ilha do Príncipe e contava sempre a mesma história. Dizia ele que nem se lembrava bem de quem lha tinha contado a primeira vez. Pudera! Com a idade que tinha!

- Conta, Caxipembe, conta história – pediam-lhe as crianças.

Ele ria muito, depois sentava-se num velho tronco de “mampyan”, ficava pensativo por instantes e arrematava:

- Caxipembe só sabe história do grão de café, sabe mais não...

E assim, como que por magia, as palavras iam desfilando suaves e cansadas como seus olhos negros, sempre famintos de longos horizontes. Com um ar entre o sério e o cómico, estendia, no chão húmido e perfumado dos muitos aromas que a terra tem, o longo pau com que se amparava e iniciava a sua história.

Caxipembe era vaidoso, muito vaidoso, pois era o único, na ilha do Príncipe, a contar a verdadeira história do grão de café. Nenhum outro contador se comparava a ele, ninguém lhe dava a beleza e o tempo que a história precisava. Sim, porque as histórias precisam de tempo para serem contadas, ouvidas, imaginadas, tornadas a contar.

Olinda Beja, *Um Grão de Café*, Edições Esgotadas (adaptado)

## SUGESTÕES DE ACTIVIDADES

### PARA LER E DISCUTIR

1. A leitura dos programas disponibilizados pelo INIDE permitiu-nos fazer uma síntese que a seguir se comenta, classe a classe, e vai orientar as nossas escolhas sobre as sugestões de actividades.
2. As actividades sugeridas são apresentadas no final de cada ciclo de duas classes. Esta opção não significa que não possam ser utilizadas em outras classes. Caberá ao professor decidir e fazer as adaptações que considere necessárias.

### PARA LER E ANALISAR

Passamos ao breve comentário dos programas, seguido de sugestões de actividades.

#### Programa da 1ª classe:

Na **primeira classe** a actividade com histórias aparece primeiro nos objectivos, pretendendo-se que o aluno “saiba contar histórias”. Neste caso, coloca-se a questão que já foi identificada no Capítulo ORALIDADE: na 1ª classe, em que língua poderá o aluno contar histórias? Duas situações podem ocorrer: i) se o aluno não compreende nem fala ainda a língua portuguesa começará por contar histórias na sua língua, se for possível e adequado, e com o objectivo de se dar a conhecer e ambientar à realidade escolar; ii) se já compreender a língua portuguesa, o aluno poderá ouvir histórias contadas pelo professor, que deverá apoiar-se em linguagem gestual e materiais visuais que ajudem o aluno a descodificar a história e a compreendê-la, na sua globalidade.

Como está previsto nas Sugestões Metodológicas, naturalmente que o aluno irá evoluindo na sua aprendizagem oral da Língua Portuguesa, o que facilitará não só a compreensão das histórias que ouve mas podendo, também, ele próprio contar histórias aos colegas. Esta progressão vai ser muito útil na sensibilização à leitura e escrita, em particular com “A introdução das palavras-chave, enquadradas numa história contada de forma oral” como consta no ponto já referido, “Sensibilização à Leitura e à Escrita”.

#### Programa da 2ª classe

Na **segunda classe** o recurso a histórias é amplo e bem justificado pois aparece logo na Introdução, é confirmado nos Objectivos, e tem conteúdo expresso, em relação à escrita de histórias, em cinco temas. Assim sendo, o professor tem a possibilidade de tratar, ao longo do ano lectivo, a leitura e o estudo de diferentes histórias, relacionadas, se possível, com os temas, assim como a escrita de histórias pelos próprios alunos. Se o programa dá essa possibilidade, também confere a responsabilidade de o fazer. Para esse efeito o professor precisa de ter à sua disposição, na escola, histórias variadas, interessantes, relacionadas com os temas, adequadas ao nível de competência de leitura dos alunos e que os motivem na sua leitura de crianças que estão ainda a desbravar o **texto escrito**, não só a nível da compreensão como também a nível da escrita.

## ACTIVIDADES:

### 1. Actividade contar uma história em língua nacional

Pedir às crianças que escolham uma história que já conhecem. Cada uma vai contando uma parte da história. No final, o professor pede que repitam alguns elementos da história: personagens, onde e quando decorre a acção. Conversa com as crianças sobre a história e diz em português os elementos atrás identificados. Pede às crianças para repetirem e memorizarem oralmente.

Mais tarde, o professor escreve a mesma história em português e conta-a ou lê-a com o apoio de imagens. Observa a reação das crianças e escreve no quadro algumas palavras-chave que os alunos já aprenderam oralmente.

Pode repetir esta actividade com outras histórias.

#### Programa da 3ª classe

Vejamos agora o que é proposto para a **terceira classe**. Estão presentes as quatro competências com sugestões diversas para o seu desenvolvimento e aparece a leitura na sua componente fruição já que se apela à participação na leitura “por prazer”. Aparece uma nova estratégia de aprendizagem. Referimo-nos à produção de pequenos textos sobre o que o aluno leu.

É também proposta a literatura oral que é, de facto, um bom recurso para reforço da expressão oral, que como sabemos deve estar sempre presente nas aprendizagens linguísticas dos alunos.

#### Programa da 4ª classe

Na **quarta classe** reforça-se e aprofunda-se o que já era feito nas classes anteriores, como é referido na Introdução, de modo a assegurar a “progressão dos conteúdos e conhecimentos”. Em relação à produção de pequenos textos sobre o que o aluno leu, nas Sugestões metodológicas referem-se “resumos de textos” e “produção de pequenas composições a partir de desenhos, histórias lidas, ouvidas ou inventadas por eles”. Também nesta classe se pede ao professor que realize “uma abordagem integrada de todas as outras áreas curriculares” (Introdução) o que os temas do programa da Língua Portuguesa já corroboram. Esta última sugestão permite a leitura de histórias que abordem temáticas que se possam relacionar com temas do mundo actual como os que fazem parte do programa.

## ACTIVIDADES:

### 2. Como começar uma história

- i. Uma das questões importantes para a escrita das histórias é a abertura (ou início) da história. Nela o autor apresenta o contexto em que a história se vai passar, algumas personagens e outras informações que irá desenvolver mais tarde. Repare nestes 3 inícios ou aberturas de histórias que seleccionámos. A negrito está bem presente o local escolhido e informações sobre as personagens.
- ii. Procure em diferentes histórias a abertura e compare com as 3 que apresentamos.
- iii. Realize com os seus alunos uma actividade para que eles aprendam a fazer a abertura de uma história: escolher a ou as personagens e o contexto em que aparecem: num jardim, num centro comercial, na praia...; identificar o que em cada local se pode ver ou ouvir; escolher vocabulário que pode ser necessário.

Era uma vez **uma menina que nunca vira o mar**. Chamava-se Maria Poeirinha. Ela e a sua família eram **pobres**, viviam numa **aldeia tão interior** que acreditavam que o rio que ali passava não tinha nem fim nem foz.

Mia Couto, *O Beijo da Palavrinha*, Caminho, Lisboa, 2008

Um dia, a **cidade** de Hamelin foi invadida por uma praga de **ratos**.

Uns eram grandes como coelhos. Outros tinham uns bigodes mais compridos do que um dia sem pão. Havia também uns negros, de um negro que assustava só de olhar. Quanto aos mais pequenos, eram mais feios do que o mais horrível dos demónios.

Metiam-se por todo o lado: **na cozinha**, entre a comida, **dentro da cama** bem quentinhos, **nos armários**, misturados na roupa de domingo, **nos estábulos**, assustando os animais...

Os mais atrevidos escondiam-se **entre os brinquedos das crianças** da casa que, ao descobri-los, se assustavam ficando brancas como a cal.

*Lenda germânica, Editorial Notícias, Lisboa, 2001*

Há muitos anos, o **norte de África** foi invadido por uma praga de **gafanhotos**, que tudo devorava! ...Os Povos não tinham memória de ter assistido a calamidade semelhante e a perseguição que lhes moveram foi terrível.

...**Helicópteros espalhando insecticidas, ratoeiras, pauladas** e até bandos de **patos e galinhas**, foram usados!

*Luísa Queirós, Saaraci o último gafanhoto do deserto, Instituto Camões, Praia- Mindelo, 1998*

### Programa da 5ª classe

O programa da **quinta classe** dedica um tema à leitura de contos. A par dessa opção encontramos nos objectivos gerais do domínio cultural um campo muito aberto para a leitura e estudo de histórias que levem os alunos a conhecerem e a compreenderem “outras realidades culturais veiculadas pela Língua Portuguesa” assim como as “produções do património cultural nacional”.

### Programa da 6ª classe

O programa da **sexta classe** apresenta um vasto conjunto de conteúdos de âmbito literário, gramatical e linguístico-comunicativos distribuídos por dois temas: *Cultura e Turismo Nacional e Contos Populares*. A par da leitura e interpretação de obras que não são indicadas, os alunos deverão aprender conceitos literários próprios deste tipo de escrita e a usá-los na escrita das suas histórias. O programa dá ainda indicações concretas sobre questões de ordem literária que devem ser ensinadas pelo professor.

## ACTIVIDADES:

### 3. Conhecer um livro e ler uma história

Escolha uma história de um livro de histórias apropriado à idade dos seus alunos. Prepare a sua apresentação e leitura à turma seguindo as seguintes etapas:

- **Antes da leitura:** análise, em diálogo com os alunos, das informações da capa e da ficha técnica, exploração dialogada das ilustrações como meio de antecipar o conteúdo do texto.
- **Durante a leitura:** leitura silenciosa, parágrafo a parágrafo ou de excertos mais longos, conforme a competência dos alunos; leitura em voz alta de excertos com recurso a mímica e entoação apropriadas.
- **Após a leitura:** exercícios vários como explicitaremos com as histórias escolhidas e que constam das orientações para as fichas do KIT pedagógico. Sugerimos ainda os seguintes: responder a um questionário de verdadeiro/falso; elaborar perguntas sobre a história; recontar a história; nomear e elaborar o retrato das personagens; caracterizar o espaço da acção; referenciar a ordem das acções; procurar a “moral” ou ensinamentos da história; resumir a história; continuar a história; ilustrá-la; dar um novo título à história; criticar a acção das personagens.

### 4. Livro de Histórias: recolha, compilação e organização de produções do património cultural nacional

Como actividade de pesquisa e para dar resposta aos objectivos acima referidos “o gosto pela recolha e organização de produções do património cultural nacional” e “compor narrativas ou outros contos baseados em pesquisas de hábitos, costumes e tradições”, sugere-se a construção de um livro de Histórias. Esta é uma proposta que pode ser levada a cabo durante um período relativamente longo para que os alunos tenham tempo para realizar o trabalho proposto. No âmbito de uma abordagem intercultural prevê-se a comparação entre diferentes culturas.

Para tal, os alunos devem preparar:

- Um breve questionário em que solicitem a um mais velho que lhes conte uma lenda ou uma fábula da sua província/região. Devem aprender ou rever as partes da narrativa para que possam escrever as histórias com mais segurança.
- Caso o aluno seja capaz de escrever na língua utilizada, pode fazê-lo nessa língua e também em português.
- Depois de registada a história em ambas as línguas e depois de corrigidas pelo professor, este juntaria todas as histórias.
- Para o efeito poderia furar as páginas com um furador e depois, passando uma fita ou uma linha ou um bocadinho de casca de árvore, poderá constituir um livro.

- Os alunos poderão fazer um índice e agrupá-las por contos, lendas e fábulas e ilustrá-las. Ao professor cabe fazer a introdução.
- O mesmo se pode fazer relativamente a adivinhas, canções, etc.

### 5. Glossário de termos literários

O programa da 6ª classe tem o seguinte objectivo geral “Estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística”. Refere ainda: “Deve-se, (...) dar (...) a conhecer os passos que geralmente se utilizam para se escrever uma história ou um conto, bem como os elementos que os compõem, nomeadamente: o título do conto ou narração, o narrador do conto, que pode não ser o autor da história, as personagens que participam da história ou conto, o lugar ou espaço onde decorre a história e o tempo, momento em que a história ocorre. O programa dá ainda indicações concretas sobre questões de ordem literária que devem ser ensinadas pelo professor.

Por essa razão incluímos um glossário que se encontra no final desta actividade, com a explicação de alguns termos literários. O que pode fazer o professor com eles?

- À medida que a leitura dos contos vai avançando o professor vai usando esta informação para explicar os termos literários.
- Pode organizar uma actividade mais participativa para os alunos, em forma de jogo. Como?
- Prepara um conjunto de cartões: nuns escreve os termos escolhidos, por exemplo “Acção”, e nos outros escreve os respectivos conceitos. Os cartões com os termos devem ser de um tamanho e os outros de outro tamanho, para não se confundirem. Veja o exemplo:

Acção

Processo de desenvolvimento de acontecimentos, podendo conduzir a um desenlace. É um processo dinâmico, evolutivo situado no tempo e no espaço.

- Pode aproveitar os dois lados de cada cartão: escreve de um lado um conceito e, de outro, outro conceito.
- Sempre que for oportuno usa o jogo: para rever os conceitos ou para introduzir novos conceitos.

### Glossário de Termos Literários

**Acção-** Processo de desenvolvimento de acontecimentos, podendo conduzir a um desenlace. É um processo dinâmico, evolutivo situado no tempo e no espaço.

**Autor-** Pessoa real responsável pela concepção e realização da obra literária.

**Caracterização-** Descrição dos atributos das personagens que pode ser feita pelas próprias, por outras ou pelo narrador.

**Contexto-** Num texto literário, o contexto diz respeito à realidade social, histórica e cultural em que a acção decorre.

**Conto popular-** Conto de um autor anónimo que faz parte da literatura tradicional de transmissão oral que circula de geração em geração.

**Descrição-** Parte do texto que dá informações sobre as personagens, os objectos, os lugares, o tempo.

**Diálogo-** Forma de discurso e modo de expressão literário em que o emissor e o receptor alternam na comunicação das respectivas mensagens.

**Encadeamento-** Técnica narrativa segundo a qual o tempo da acção se desenrola de forma linear, de tal modo que o fim de uma sequência é o início da seguinte.

**Espaço-** Os componentes físicos que servem de cenário ao desenrolar da acção e à movimentação das personagens.

**Fábula-** Em sentido lato é uma história ficcional. Em sentido restrito, uma narrativa, em verso ou em prosa, em que as personagens são em geral animais e cuja história encerra, de modo explícito ou implícito, um ensinamento moral.

**Herói-** Personagem principal numa obra narrativa ou dramática que encarna de modo exemplar os valores positivos e mais respeitados de uma determinada comunidade ou de uma determinada época.

**Monólogo-** É uma espécie de diálogo interiorizado em que o “eu” desempenha o papel de emissor (o “eu” que fala) e receptor (o “eu” /”tu” que escuta).

**Narrador-** Um ser criado pelo autor a quem cabe a tarefa de enunciar o discurso narrativo e organizar o modo de narrar.

**Personagem-** Ser ficcional que habita o texto narrativo ou dramático e que com os seus sentimentos e maneira de ser, a sua ideologia, as suas palavras e os seus actos dá vida à história narrada.

**Personificação-** Atribuição de características humanas a tudo o que não seja humano (objectos, animais...).

**Retrato físico-** Descrição das características físicas das personagens (fisionomia, altura, vestuário... etc.).

**Retrato psicológico-** Descrição das características morais, de temperamento, etc., das personagens.

**Tempo da história-** O tempo propriamente dito, sucessão cronológica de acontecimentos que podem ser datados.

Figura 3. Glossário de Termos Literários (Costa, Borges e Correia, 2000)

**AUTO-AVALIAÇÃO**

Faça uma reflexão sobre o que leu, analisou, debateu e registou nas suas notas pessoais durante a formação sobre o tema *Histórias: ensino, aprendizagem e fruição*

Pode orientar-se pelas seguintes perguntas:

- i. O que aprendi sobre este tema?
- ii. O que recordei do que já sabia?
- iii. Que dúvidas tenho ainda sobre estas questões?
- iv. O que gostaria de aprofundar?
- v. Gostaria de escrever histórias para crianças e jovens?

**BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA**

- Blockeel, (2001). *Literatura Juvenil Portuguesa Contemporânea: Identidade e Alteridade*. Lisboa: Caminho
- Brunner, R., W. Zeltner (2000). *Dicionário de Psicopedagogia e Psicologia Educacional*. Petrópolis: Editorial Vozes.
- Cardoso, C. (1996). *Educação Multicultural – Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora
- Cornaire, C., Germain, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris: Clé International.
- Cornaire, C., Raymond, P.M. (1999). *La production écrite*. Paris: Clé International.
- Costa, L. Borges, M.J., Correia, R. (2000). *Glossário de termos Literários*. Lisboa: ME/ Departamento do Ensino Secundário.
- Cuq, J.-P. (2003) *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. Paris: Clé Internationale.
- Duarte, I. M. (org.) (2001). *Gavetas de leitura. Estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*. Porto: Edições ASA.
- Ellis, R. (2009). *A typology of written corrective feedback types*. ELT Journal Vol 63, 2, April 2009.
- Ellis G., Brewster, J. (2014). *Tell it again! The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Penguin.
- Erny, P. (1987). *L' enfant et son milieu*. Paris: L'Harmattan.
- Galisson, R., Coste, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gouveia, C. (2013). A escola como sistema de género: conhecimento, aprendizagem e transversalidade. In Mateus, M.H.M., Solla, L. *Ensino do Português como Língua Não Materna: Estratégias, Materiais e Avaliação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ ILTEC. (pp. 441-461)

- Harris, T.L., Hodges, R.E. (1999). *Dicionário de Alfabetização. Vocabulário de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Issifou, Zakari Dramani (2001). Les contes africains et la tradition orale in *Les Contes et la psychanalyse*, dir. de Bianca LECHEVALIER, Gérard POULOUIN e Hélène SYBERTZ. Paris: Éditions In Press.
- Kopke Filho, H. (2002) *Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimentos metacognitivo de professores de Língua Portuguesa*. Psicologia Escolar e Educacional, vol. 6, nº1. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issues&pid=1413-8557&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issues&pid=1413-8557&lng=en&nrm=iso)
- Lezouret, L.M.; Chatry- Komarek (2007). *Enseigner le français en contextes multilingues dans les écoles africaines*. Paris: L'Harmattan.
- Marina, J.A., Válgoma, M. (2007). *A magia de ler*. Lisboa: Ambar
- Ouellet, F. (1991). *L'Education Interculturelle – essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: L'Harmattan.
- Peres, Américo N. 2006. Educação Intercultural e Formação de professores. In *Como abordar... A Escola e a Diversidade Cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. 120 - 132. ISBN: 972-627-903-8. Maia: Areal Editores.
- Pires, N. (1996), “*Literatura infantil e educação multicultural*”, *Inovação*, 9, 99105
- Quist, D. (2001) *Primary Teaching Methods*. MacMillan Teaching Handbook.
- Sheils, J. (1991). *La Communication dans la classe de langue*. Strasbourg: Conseil de l' Europe.
- Sim-Sim, I. (2007) *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Soares, L.V. (2006). *Quem tem medo do lobo mau?* Comunicação apresentada no XVI Encontro das Universidades de Língua Portuguesa. Universidade de Macau, Junho e publicado nas respectivas actas.
- Solla, L. (1997) *Actividades para o desenvolvimento da Oralidade*. Projecto Consolidação dos Sistemas Educativos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, Ana Mónica Caldeira (2006). *O Contributo da Literatura Infantil para Educação Intercultural - Experiência em contexto de sala de aula*. Tese de mestrado apresentado à Universidade Aberta (não publicado).
- Vigner, G. (1979). *Lire- du texte au sens*, 1979 . Paris : Clé International.



