
Aprender a aprender, partindo de uma comunicação didáctica multimedia, foi o caminho que aqui tentámos esboçar.

Pense agora na língua que ensina e nos alunos que tem. Assim, se tivesse de os aconselhar quanto a percursos individuais de auto-aperfeiçoamento, numa situação e num contexto multimediático, que conselhos lhes daria? Lembre-se da fase de aprendizagem em que se situam e também da idade que têm. Tente esboçar uma matriz global de utilização.

2. Ensino/Aprendizagem das Línguas Estrangeiras

Alguns conceitos fundamentais

Este capítulo tem como objectivo levá-lo a reflectir sobre conceitos fundamentais para o entendimento dos princípios que orientam a concepção da didáctica de línguas estrangeiras que lhe é proposta neste manual.

Tente encontrar uma primeira definição para os seguintes conceitos:

1. Língua
 2. Comunicação
 3. Competência comunicativa
 4. Abordagem comunicativa
-

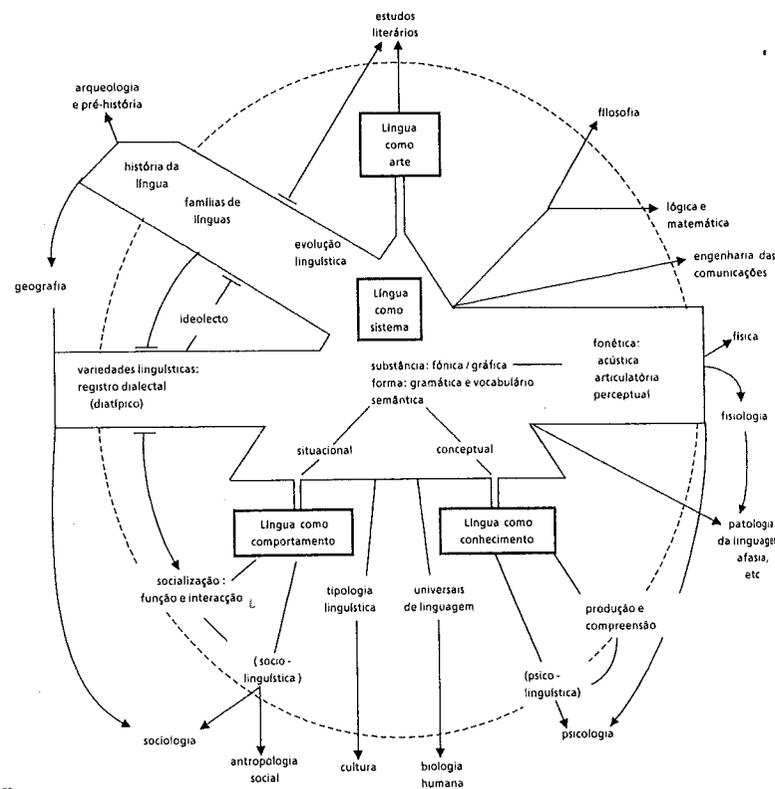
Certamente que, ao tentar definir estes conceitos, lembrou algumas das leituras feitas, conversas com colegas e momentos da sua experiência pessoal, nomeadamente como professor de língua estrangeira.

Que será, então, língua?

- . Sistema formal de signos que se descreve e se «conhece»?
- . Uma arte?
- . Saber intuitivo de como agir verbalmente, em determinado contexto social e numa situação específica de interlocução?

M. A. K. Halliday parte de uma representação diagramática da natureza dos estudos linguísticos para perspectivar a inter-relação destas hipóteses de definição do conceito de língua. No diagrama, o domínio da linguística é definido por uma linha tracejada — tudo o que está dentro dessa linha é um aspecto ou ramo de estudos linguísticos. No centro há um triângulo, a cheio, que define o estudo da língua como sistema. Fora do triângulo situam-se as principais perspectivas sobre a língua.

O diagrama resume a ligação do estudo da língua com outras disciplinas sob três grandes títulos: língua como conhecimento, língua como comportamento e língua como arte.



¹ Traduzido de M. A. K. Halliday, «Language as social semiotic», Londres, E. Arnold, 1978, p. 11.

ENTRA DESENHO

Não há, de facto, uma definição única de língua. Ela não existe numa única perspectiva.

A **língua como sistema**, que ocupa a parte central do esquema, constitui o objecto de estudo dos linguistas. Este estudo situa-se ao nível da relação entre os vários elementos que constituem esse sistema, isto é, a sua forma (semântica e vocabulário) e a sua substância (sistema gráfico e fónico).

Saussure definia língua como código:

A língua é um código em que se cria a correspondência entre imagens «acústicas» ou «visuais» e conceitos.¹

² F. Saussure, «Curso de Linguística Geral», in Jean Peytard, Emile Genouvrier, *Linguística e Ensino do Português*, Coimbra, Liv. Almedina, 1974.

Foi esta acepção de língua — sistema de signos linguísticos — que condicionou durante algum tempo o ensino das línguas estrangeiras. «Saber» uma língua era conhecer o seu sistema: isto é, «to know about the language».

Todavia, outras áreas do saber se relacionam com a língua, não enquanto objecto mas como instrumento:

- língua como *conhecimento* — psicologia;
- língua como *comportamento* — sociologia;
- língua como *arte* — literatura.

Na perspectiva da **língua como conhecimento**, pressupõe-se o entendimento do que se passa no indivíduo enquanto utilizador da língua, ou seja, o entendimento do seu processo cognitivo (como se adquire a língua?). Entra-se, deste modo, no campo da psicologia (psicolinguística).

É, no entanto, num determinado contexto e em situação que o utilizador da língua «actua», não no vazio. Ao aceitarmos esta visão, aceitamos a relação da língua com a sociologia (sociolinguística). A língua é o meio fundamental da socialização. Língua e sociedade interagem. É pela língua que um indivíduo se torna membro de uma sociedade.

Assim Halliday adianta a seguinte definição de língua:

The language [...] is a set of socially contextualized resources of behaviour.¹

E ainda:

Language is as it is because of the functions it has evolved to serve in people's lives.²

Relativamente à **língua como arte**, a relação estabelece-se com a literatura. Os escritores usam a língua numa afirmação de criatividade, usam, portanto,

um sistema derivado, construído em relação com o sistema primitivo da língua.³

Surge, assim, o «estranhamento» da linguagem das obras literárias. Aqui

o sinal linguístico não constitui um instrumento veiculante de referentes pré-existentes e externos a si mesmos.⁴

Mas, para nós, professores de línguas estrangeiras, a questão fundamental não é tanto a de saber como é a língua, ou como se adquire, mas sim para que serve. E a resposta é ... para comunicar.

¹ M. A. K. Halliday, *Language as social semiotic*, p. 34.

² *Ibidem*, p. 4.

³ J. Peytard; E. Genouvrier; *ob. cit.*, p. 405.

⁴ V. M. Aguiar e Silva, *Teoria da Literatura*, 4.ª ed., Coimbra, Liv. Almedina, p. 58.

¹ Sandra J. Savignon, *What's What in Communicative Language Teaching*, Forum, vol. XXV, Number 4, Out. 87.

Muitos autores consideram que uma das melhores definições de **comunicação** é «**negociação de sentidos**»¹, e, quando se fala em «aprender a comunicar», esse processo é, sobretudo, o reconhecimento das várias componentes de um percurso feito no desenvolvimento de «skills» de negociação. E falamos em desenvolvimento porque essa aprendizagem não envolve nada de completamente novo: todos os nossos alunos já são capazes de comunicar na sua própria língua e dentro dos referentes da sua cultura. O que eles vão **aprender a fazer** é comunicar numa língua diferente e com pessoas diferentes. Mas, para comunicar com outras pessoas, é fundamental saber coisas sobre elas. A comunicação não pode ser dissociada de um **contexto cultural** porque ela é realizada no quadro de

- pressupostos
- implicações
- convenções.

Assim, todos os contributos anteriormente apresentados para a definição do conceito de **língua** são fundamentais.

Uma outra valência importante da comunicação é a sua capacidade de transformar quem comunica, enquanto pessoa e agente social. Na interacção com pessoas diferentes, ou pelo menos no quadro de outros valores e referências que não os seus próprios, o indivíduo não permanece o mesmo. As trocas implícitas na negociação, na construção de sentidos, fazem crescer um indivíduo, que se torna cada vez mais capaz de aceitar os outros com que interage, de os entender e valorizar, de os olhar não como uma ameaça mas como outros que, muito simplesmente, são **diferentes**.

Depois, **comunicar** é, em si mesmo, uma estratégia de aprendizagem. O processo vai desencadear autonomia e maturidade nos domínios intelectual e afectivo e vai permitir identificar formas pessoais e muito específicas de como cada um avança nesse processo e a sua relação com o produto, isto é, a verdadeira capacidade de interagir utilizando a língua como veículo dessa interacção.

Se colocarmos o problema da comunicação em termos de «aprender a comunicar», é certamente necessário colocá-lo também ao nível de «ensinar a comunicar». E esse ensino, na perspectiva do que foi dito anteriormente, envolve **aceitar/admitir** que toda a educação é um processo de **transformação** que afecta quem aprende e que tem outros impactos que não explicitamente definidos por quem ensina. Assim o **como se ensina** determinará se a **comunicação** é

a afirmação ou negação do Eu, se ela é a aquisição de novos poderes ou antes a submissão a novas limitações.²

² *Modern Languages*, Conselho de Europa, Estrasburgo, 1981 (tradução nossa).

O papel do professor é, pois, o de criar condições, de forma consistente, para o desenrolar de uma comunicação com base na negociação.

Numa perspectiva pragmática a unidade mínima linguística com significado não é a palavra, nem a frase, mas o acto da fala e, neste contexto, língua é um conjunto de actos da fala visando a comunicação efectiva, isto é, a capacidade de utilizar a língua estrangeira num processo de negociação com o outro, com o fim de receber e de emitir mensagens nessa língua, entender e fazer-se entender.

Ensinar uma língua é, pois, ajudar a desenvolver no aluno uma **competência** que lhe permita não só formar frases gramaticalmente correctas, mas também, e sobretudo, a interacção com outras pessoas ou com um texto, sabendo quando, onde e com quem usar essas frases.

O ensino das línguas estrangeiras ao longo dos anos tem privilegiado um de dois objectivos: ou o conhecimento sobre a língua, isto é, o conhecimento do seu sistema gramatical, das regras e padrões literários e culturais dessa língua, ou o ensino da língua como veículo para outras áreas do conhecimento. Não é nova, pois, a preocupação de ensinar/aprender uma língua estrangeira como meio para o contacto com outros, para o entendimento mútuo. A questão hoje não é tanto a da validade da escolha de um dos objectivos, mas antes a da decisão sobre o peso a atribuir a cada um deles. No centro está a **capacidade ou competência de comunicação** — o sistema de conhecimentos e capacidades necessários à comunicação efectiva.

O conceito de **competência comunicativa** foi introduzido por Dell Hymes como reacção à oposição chomskiana¹ entre **competence** (o que o falante sabe mesmo intuitivamente) e **performance** (o que o falante faz). Para Hymes², competência não é apenas a gramaticalidade, mas nela inclui, além do conhecimento da gramática e do vocabulário da língua, o conhecimento das regras socio-culturais que regem o comportamento verbal e, portanto, um conhecimento intuitivo do uso da língua em situações concretas (etnografia da fala).

Não há, no entanto, um consenso sobre quais as componentes da competência comunicativa. Vamos referir algumas das perspectivas que podem estabelecer uma ponte com a aplicação deste conceito à prática pedagógica:

Assim, para Canale e Swain³ a **competência comunicativa** é considerada como um sistema subjacente de conhecimentos e capacidades necessários à comunicação, isto é, não só o conhecimento da gramática e do vocabulário de uma língua, mas também a capacidade de «actualizar» esse conhecimento em situação de comunicação. Segundo Canale e Swain, desse sistema de conhecimentos e capacidades fazem parte quatro áreas:

- competência gramatical,
- competência sociolinguística
- competência discursiva
- competência estratégica.

7

¹ Chomsky, *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, Mass., MIT Press, 1965.

² Hymes, *On communicative competence*, Pride and Holmes, eds., 1972.

³ M. Canale; Swain, «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», in *Applied Linguistics*, 1/1, 1980.

¹ L. Bachman; A. S. Palmer, «The construct validation of some components of communicative proficiency», in *Tesol Quarterly*, 16/4, 1982.

Num estudo mais recente sobre este conceito, Lyle Bachman e Adrian Palmer¹ reduzem as suas componentes a três áreas, ilustradas no seguinte esquema teórico:



² Jan van Ek, *Objectives for foreign language learning*. Vol. 1: (Scope) Council for culture co-operation, 1986.

Jan van Ek², autor da obra *Threshold Level* do Conselho da Europa que serve ainda hoje de modelo de concepção dos programas de línguas estrangeiras a nível europeu, identifica as seguintes componentes da **competência comunicativa** que designa por **capacidade comunicativa**:

- competência linguística
- competência sociolinguística
- competência discursiva
- competência estratégica
- competência socio-cultural
- competência social.

A discussão sobre comunicação, actos da fala, competência comunicativa e outros conceitos da pragmática fez avançar uma visão da língua mais semântica e mais social, isto é, mais comunicativa, com consequências para a prática lectiva, sobretudo ao nível da metodologia. As abordagens «gramaticais», «formais», «estruturalistas» opõem-se às abordagens «funcionais» e «comunicativas». É sobretudo a chamada **abordagem comunicativa** que vai desempenhar um papel importante ao nível da Didáctica das Línguas Estrangeiras, na medida em que são os princípios desta abordagem que determinam a concepção dos programas e materiais de ensino hoje em vigor, em Portugal, para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira.

A **abordagem comunicativa** é uma abordagem para o ensino de uma língua estrangeira que define como objectivo da aprendizagem dessa língua a **competência comunicativa**.

Joe Sheils define-a deste modo:

A communicative approach is essentially learner-centred. It aims to motivate learners to want to learn the target language by building on and extending their knowledge and experiences. It interests them by focusing on relevant themes and by giving them some choice in selecting texts and tasks to meet the aims and objectives of the syllabus. Learners' communicative ability is developed through their involvement in a range of meaningful, realistic, worth while and attainable tasks, the successful accomplishment of which provides satisfaction and increases their self-confidence.¹

¹ Joe Sheils, *Communication in the modern language classroom*, Conselho da Europa, Estrasburgo, 1988.

Referimos, em seguida, de forma sucinta, algumas das características da **abordagem comunicativa**:

Ao nível do **aluno** — é uma abordagem centrada no aluno, preconizando a orientação do ensino das línguas estrangeiras para situações de vivência concreta dos aprendentes, para os seus interesses presentes e para as suas necessidades futuras. Daí o relevo dado à análise de necessidades e ao estudo das diferenças entre a criança e o adulto como sujeito da aprendizagem.

Ao nível do **currículo** — privilegia um currículo nocional/funcional, a língua necessária para exprimir e compreender diferentes tipos de funções, tais como pedir informações, exprimir desejos, etc., dando ênfase aos actos da fala, à análise do discurso, aos níveis de competência (proficiência) e à língua para fins específicos.

Ao nível dos **materiais** — privilegia os textos autênticos, a utilização de diferentes *media* e de materiais abertos e variados, de acordo com os interesses, estilos e ritmos de aprendizagem.

Ao nível das **relações humanas** — enfatiza o processo de comunicação, interacção (usar a língua adequada a cada situação de comunicação), a autonomia do aprendente e a aprendizagem individualizada.

Ao nível da **investigação sobre o ensino das línguas estrangeiras** — são áreas privilegiadas neste campo a aprendizagem da primeira e da segunda línguas, a dicotomia aprendizagem/aquisição de uma língua, a análise do erro e estudos sobre a interlíngua.

É claro que nenhum método pode, nem deve, ser aplicado automaticamente, como dogma, a qualquer grupo de aprendentes e por qualquer professor. Não seria praticável nem desejável. Daí o eclectismo metodológico que se observa em muitas aulas de línguas estrangeiras no nosso e em outros países, pela coexistência de técnicas e princípios de vários métodos de forma a que, equacionando a competência e a personalidade do professor com as necessidades, as capacidades e as motivações dos aprendentes se atinja o objectivo último de todo o processo de ensino e de aprendizagem: o sucesso.

Foram focados alguns dos aspectos que vão constituir pontos de reflexão e enquadramento do vosso trabalho como professores de língua estrangeira. A sua aplicação à vossa prática lectiva será objecto dos próximos capítulos.

Quais são as implicações didácticas decorrentes da definição destes conceitos

- . para o professor de línguas estrangeiras?
- . para o aluno?
- . para a elaboração de materiais?

Compare as suas respostas com o conteúdo dos textos de apoio.

BIBLIOGRAFIA

Conselho da Europa, *Communication in the Modern languages classroom*, Estrasburgo, 1988.

SAVIGNON, Sandra J., «What's What in Communicative Language Teaching», in *Forum*, vol. XXV, Number 4, October, 1987.

WIDDOWSON, H. G., *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press, 1987.

TEXTOS COMPLEMENTARES

medium of the mother tongue, then the pupils can make use of translation in their learning of the foreign language. This is a controversial matter because many teachers would regard it as a disadvantage. They would say that the use of the mother tongue distracts the learner's attention from the ways in which the foreign language expresses meaning. I think that this may indeed be true when the translation involves relating two languages word for word or sentence for sentence: that is to say, where the translation operates at the level of usage. But in the case of the approach that is being proposed, translation would not operate at this level but at the level of use. That is to say, the learner would recognise that acts of communication, like identification, description, instruction and so on, are expressed in the foreign language in one way and in his own language in another. He would, therefore, equate two sentences only with reference to their use in communication and this should help to impress upon him the values that the foreign language sentences can assume, which is precisely the aim we wish to achieve.

H. G. Widdowson, *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press, 1978. (adaptado e abreviado)

3. Planificação

Introdução

Uma das constantes do trabalho do professor na escola é a planificação da sua actividade lectiva, quer feita individualmente, quer em interacção com outros colegas do mesmo ou de outros grupos disciplinares. Daí, a necessidade de clarificar alguns conceitos nesta área e apontar algumas pistas que ajudem à reflexão sobre as experiências vividas e facilitem uma adaptação constante a situações novas no dia a dia da escola.

São múltiplas as variáveis que o professor tem de considerar ao planificar o processo ensino/aprendizagem e, como as situações não se repetem — na escola não há dois dias iguais, nem dois alunos iguais —, o importante é entender a dinâmica do processo e estar apto a enfrentar tanto a rotina como a mudança.

As sugestões que se seguem não pretendem, portanto, constituir receitas a seguir acriticamente, mas apenas pistas de abordagem e, simultaneamente, instrumentos de reflexão e de organização. Estas noções serão, em outro local, concretizadas com exemplos específicos das três línguas estrangeiras.

Objectivos do capítulo

Com a leitura deste capítulo pretende-se que o professor em formação reflecta sobre o seu papel na planificação do processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Para isso é importante que, no fim do capítulo, seja capaz de:

- identificar alguns conceitos base: currículo, planificação, objectivo, etc. X
- perspectivar a planificação do processo ensino/aprendizagem da língua estrangeira a longo, médio e curto prazos X
- formular objectivos correspondentes às várias modalidades de planificação X
- seleccionar/organizar estratégias e materiais y
- perspectivar a avaliação do processo. X

Conteúdos do capítulo

- Conceitos subjacentes à noção de planificação: currículo, planificação, objectivos
- Tipos de planificação: a longo, médio e curto prazos
- Gestão de programas
- Análise de manuais
- Os elementos do plano
- Objectivos
- Determinação dos conteúdos de aprendizagem com base nas componentes de competência comunicativa:
 - Funções da linguagem
 - Gramática (pedagógica/científica)
 - Vocabulário
 - O socio-cultural e os rituais do quotidiano
 - Tipologia de textos
 - Avaliação.

3.1 O conceito de currículo

Vai ler algumas frases não ordenadas que são definições do conceito de currículo.

O currículo ocupa-se com o que pode e deve ser ensinado, a quem, quando e como.

Eisner e Vallance

... ocupa-se com as considerações gerais sobre a aprendizagem da língua, objectivos e experiências de aprendizagem, com a avaliação e com a relação entre alunos e professores. Deverá ainda conter bancos de conteúdos e sugestões sobre o modo como deverão ser utilizados na aula.

C. Candlin

Currículo refere-se ao conteúdo de um curso, de uma determinada disciplina, por exemplo, a Matemática ou o Português.

H. Stern

Conteúdo de um assunto ou área de estudo particular.

Kelly

Projecto flexível, geral, vertebrado em torno dos princípios que há que modelar em situações concretas.

Gimeno

Currículo refere-se aos conteúdos de um programa de estudos de uma instituição ou de um sistema educativo.

H. Stern

Norma oficial sobre as estruturas dos estudos a realizar pelos alunos nos diferentes níveis de ensino.

A. de la Orden

Currículo implica as matérias que se ensinam na instituição escolar, ou melhor, o plano de estudos.

Ragam

Currículo é uma declaração de intenções do que 'deveria ser feito' no ensino de uma língua.

David Nunan

Como vê, é amplo o campo de referência deste conceito que, entre outras acepções, pode significar

- plano de estudos
- programa de uma disciplina
- planificação do processo ensino/aprendizagem, organizada pelo professor em determinada situação concreta.

O conjunto destas perspectivas representa o campo de estudos da teoria curricular. Como professores, importa que saibamos integrar os vários elementos e fazer as articulações adequadas entre os diferentes níveis de decisão de modo a evitar incompreensões entre os intervenientes no processo. Não seria, pois, sensato enveredar por uma qualquer nova perspectiva metodológica quando todas as determinações curriculares (finalidades da aprendizagem das línguas estrangeiras, programas disciplinares e, mesmo, as resoluções dos grupos de trabalho do Conselho da Europa sobre o ensino das línguas estrangeiras) apontam para princípios da abordagem comunicativa. Daí, a necessidade de que esses princípios se reflectam na planificação, nas actividades da sala de aula e nas interacções que aí se desenrolam, bem como na avaliação, independentemente da liberdade e criatividade individuais e do interesse pela experimentação de novas teorias e novas práticas.

- Tente agora organizar as definições apresentadas de acordo com as três perspectivas referidas anteriormente.
- Em que definições é relevante, mesmo que não explícito, o papel do professor?
- Qual o seu campo de acção em cada uma delas?

Ao professor, não descurando o enquadramento global que o conceito de currículo também perspectiva, cabe desenvolver e planificar as experiências de aprendizagem que irão decorrer dentro, ou mesmo fora, da sala de aula. Embora haja professores que pensam que planificar representa uma perda de tempo, e outros que fazem coincidir o decorrer das aulas com a sequência linear do manual escolhido, a verdade é que a maior parte dos professores precisa de planificar as suas aulas para poder ter uma ideia clara do que nelas se irá passar.

Por vezes, a ausência de um plano formal para uma aula ou para uma unidade didáctica, não significa uma recusa da parte do professor, mas é, frequentemente, o resultado da interiorização de princípios comprovado por anos de experiência a planificá-las. Os professores em formação deverão fazê-lo formalmente, pelo menos até que a reflexão sobre a sua experiência lhes permita criar rotinas que facilitem uma «planificação mental», isto é, não formalizada. No entanto, o plano não pode ser considerado como colete de forças que limite em vez de ajudar e facilitar; nenhum plano é tão perfeito que tenhamos de o respeitar, aconteça o que acontecer na sala de aula, como se se tratasse de uma obra de arte.

3.2 Planificação

Planificar faz parte do trabalho de cada professor em cada escola. Tomando como ponto de referência a sua prática habitual, na escola em que está inserido, procure responder desde já às seguintes perguntas:

- Quem planifica?
- O quê?
- Quando?
- Como?

O desenvolvimento da planificação cabe, certamente, ao professor, mas estando este integrado num grupo disciplinar e numa escola, é fundamental

- um processo dinâmico de interacção com os colegas, de modo a partilhar experiências e saberes, não só a nível de uma mesma disciplina, mas numa perspectiva interdisciplinar de articulação de programas, de actividades e de interesses dos alunos, dos professores e da escola. Centro de todo o processo são, no entanto, os alunos e, como tal, deverão tomar parte activa na planificação, não como meros referentes do professor na formulação de objectivos,
- mas com capacidade de intervir tanto na selecção de conteúdos como de estratégias, através de um processo de negociação, nomeadamente na escolha de textos e de actividades, demonstrando preferência por umas e desagradando por outras. Para tal, os alunos precisarão de algum apoio, de tempo para se adaptarem a um processo em que terão de intervir com responsabilidade e autonomia, e, sobretudo, de uma atitude flexível por parte do seu professor.

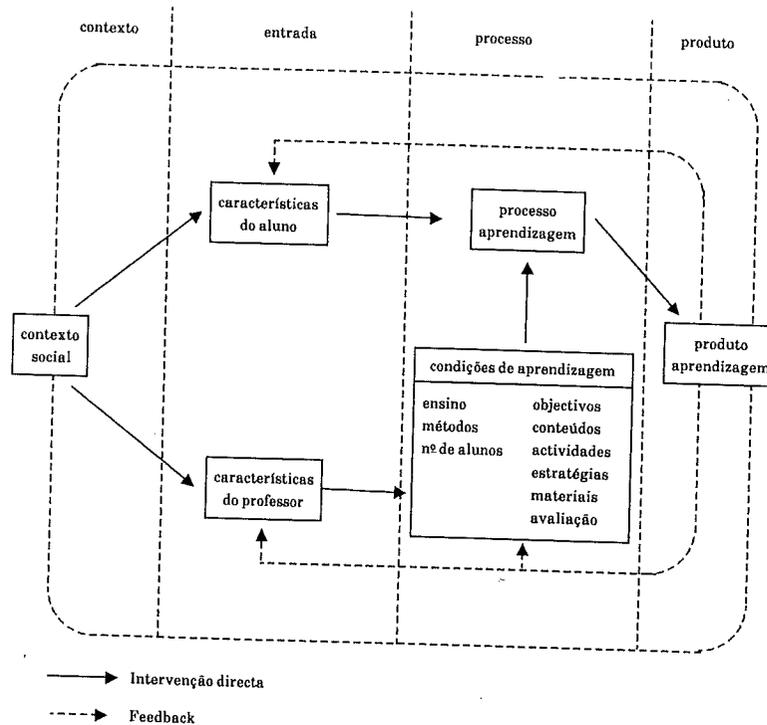
Quem planifica?

Professores e alunos planificam o processo ensino/aprendizagem, isto é, o modo como entendem que se deverão articular os vários elementos que decorrem das variáveis do processo.

Stern interpretou as inter-relações das variáveis do processo através do seguinte esquema:¹

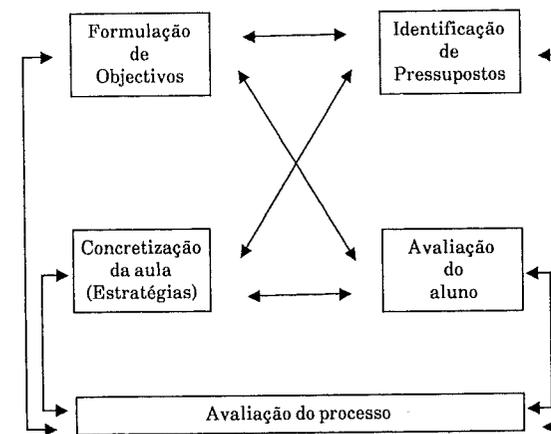
¹ H. H. Stern, *Fundamental concepts in language teaching*, p. 500.

Modelo do Processo Ensino/Aprendizagem



Das variáveis de entrada (o que o professor e o aluno são e fazem — idade, sexo, classe social, capacidades, conhecimentos, destrezas, interesses, necessidades) e de contexto (social, económico, político e cultural, que se reflecte na escola e na comunidade circundante) decorre a identificação dos pressupostos que determinarão a definição dos objectivos a atingir — produto, modificações esperadas — e estes enquadrarão a planificação do processo de ensino/aprendizagem (actuação do professor, actuação do(s) aluno(s), métodos, materiais, etc).

Articulação dos elementos que decorrem destas variáveis:



A concepção apresentada no esquema não depende directamente de uma qualquer teoria. Pretende apenas representar a relação entre os vários elementos que servem de base à planificação, e o modo como actuam uns sobre os outros dentro do mesmo sistema.

Quando
Como se planifica?

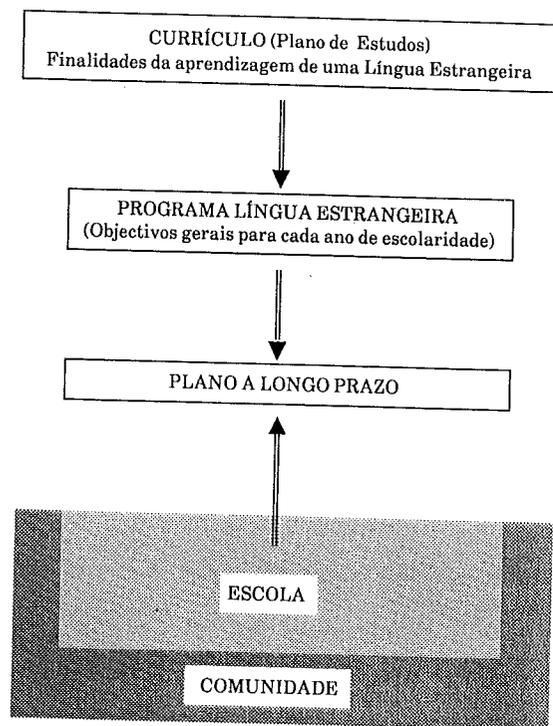
Há momentos em que, por razões de «convenção» ou por necessidade imediata, os professores de uma escola se reúnem para planificar em conjunto. Um desses momentos é, geralmente, o da preparação do ano lectivo, antes do início das aulas. Dessa preparação fazem parte várias actividades, algumas interdisciplinares (nomeadamente o plano de actividades da escola) e outras que, embora com possibilidade de coordenação interdisciplinar, se centram mais no trabalho a desenvolver pelos professores de uma dada disciplina ou grupo disciplinar ao longo do ano lectivo, isto é, no modo como estes professores concebem um plano a longo prazo para a respectiva disciplina.

3.2.1 Planificação a longo prazo

Essa planificação consiste, fundamentalmente, em transferir para o contexto concreto de uma comunidade escolar, as determinações enunciadas no programa da disciplina para determinado ano de escolaridade. Logo, há que «gerir esse programa» de acordo com a realidade da escola, atendendo às suas potencialidades e limitações — características da população escolar, meio em que se insere, recursos disponíveis, formação dos professores da escola, etc...

No programa, certamente elaborado tendo em conta as finalidades do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira determinadas pelo plano de estudos, deverão estar expressos os objectivos que se pretende que o aluno atinja ao fim de um ciclo de aprendizagem dessa língua. Há, pois, que desenvolver um plano de acção, que reflecta uma visão de conjunto do programa, de modo a que o aluno atinja, no tempo lectivo disponível, as competências que lhe são exigidas.

RELAÇÃO DE INTERDEPENDÊNCIA ENTRE OS VÁRIOS NÍVEIS DE DECISÃO SOBRE A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESTRANGEIRA



O plano anual a delinear pelo grupo para a disciplina de língua estrangeira, em determinado ano de escolaridade, deverá ser organizado de tal modo que consiga estabelecer a ligação entre os interesses da comunidade em geral — para quê aprender a língua estrangeira no nosso país (finalidades) — e da comunidade particular em que a escola se insere.

Embora haja inúmeras formas de planificar, há elementos que não podem ser descurados em qualquer plano a longo prazo (anual). Dele devem constar:

Objectivos, de acordo com os objectivos gerais expressos nos programas; a delimitação das unidades didácticas previsíveis para a totalidade do ano lectivo, com base na organização dos objectivos e dos conteúdos e na sua orientação temática; do plano faz parte ainda a sugestão de estratégias globais que se prevê possam levar à consecução dos objectivos formulados, atendendo, na sua selecção, aos recursos disponíveis na escola e ao tempo determinado no calendário lectivo. Há ainda que prever modalidades de avaliação e a possibilidade de organização de actividades interdisciplinares.

Base importante na construção do plano anual de trabalho são, como referimos, o programa da disciplina, que tem, de certo modo, a função de guia do processo e os materiais que lhe servem de suporte, entre os quais tem papel de destaque o manual.

Gestão do programa

Feito o diagnóstico da situação/contexto em que vai decorrer o processo, há que fazer uma leitura atenta do programa a utilizar.

Em conjunto com colegas que vão leccionar o mesmo ano de escolaridade de Inglês, Francês ou Alemão, seleccionem um dos programas que vão utilizar e preparem-se para planificar o trabalho para o próximo ano lectivo nesse ano e nessa disciplina.

Se o grupo não tem nenhum plano para proceder à gestão do programa, sugerimos-lhe que siga os seguintes passos:

1. Analise quais as categorias em que o programa está organizado e quais os conteúdos propostos para ensinar/aprender.
2. Classifique esses conteúdos de acordo com os pressupostos identificados pelo diagnóstico inicial, com o percurso e experiência dos alunos e com as suas necessidades linguísticas e sociais.
3. Ordene o que é diferente do previsto e tente combiná-lo de novo.
4. Seleccionem os conteúdos mais relevantes.

5. Organize esses conteúdos, bem como os materiais complementares e/ou alternativos que se podem utilizar, de acordo com os conteúdos seleccionados ou que possam substituir conteúdos ou materiais menos relevantes.
6. Planifique agora a distribuição dos conteúdos e materiais seleccionados pelo tempo disponível, sugerindo ainda algumas estratégias globais adequadas à selecção feita.

Esta planificação poderá ser formalmente registada de diferentes modos.

A.n.á.l.i.s.e. d.e. m.a.n.u.a.i.s.

Factor importante na planificação são os materiais de que o professor/a escola dispõem, entre os quais tem papel fundamental o **manual**, que os alunos terão adquirido e que é escolhido pelo colectivo dos professores da disciplina. É difícil encontrar um manual que esteja de acordo com todas as expectativas do professor (necessidades e interesses dos alunos, adequação ao programa, tratamento de aspectos regionais e aspectos socio-culturais dos países da língua alvo etc.). Torna-se, pois, necessário que em cada escola, o grupo disciplinar defina critérios que reflectam as suas preocupações sobre o modo como o manual vai influenciar o processo ensino/aprendizagem da língua estrangeira. Esses critérios deverão ser enquadrados pelos princípios gerais definidos no currículo e nos programas para essa disciplina.

Propomos-lhe agora um exercício que visa não a selecção de materiais, mas tão somente uma análise de superfície do manual que está a utilizar, visando o seu enquadramento crítico e criterioso na planificação a longo, médio e, porque não, também a curto prazo.

Novamente em conjunto com os seus colegas de grupo, reunam alguns dos manuais à disposição para determinado ano e disciplina.

1. Cada colega deverá escrever num cartão a resposta à pergunta:
Que espera, em primeiro lugar, de um manual?
2. Depois de uma análise informal dos manuais que reuniram, tentem classificar cada um deles segundo uma escala de 0 a 5 (— → +). Contados os pontos, organizem uma lista, com os nomes dos livros, por ordem decrescente, estilo «hit-parade».
3. Registem agora as razões que vos levaram a classificar os livros A e B em 1.º lugar, verificando em seguida se estas razões estão de acordo com as respostas dadas em 1.

Pode dizer-se que essas razões são os vossos critérios, isto é, os critérios dos professores do grupo X da escola Y para a selecção de manuais.
4. O esquema seguinte é constituído por oito caixas, que correspondem a oito possíveis critérios de análise de manuais.

Há critérios que reflectem preocupações que são comuns a todos os professores de todas as escolas, nomeadamente

- adequação ao programa
- nível etário dos alunos
- estratégia global de natureza comunicativa-funcional
- variedade de exercícios e actividades
- variedade de tipos de textos, etc.

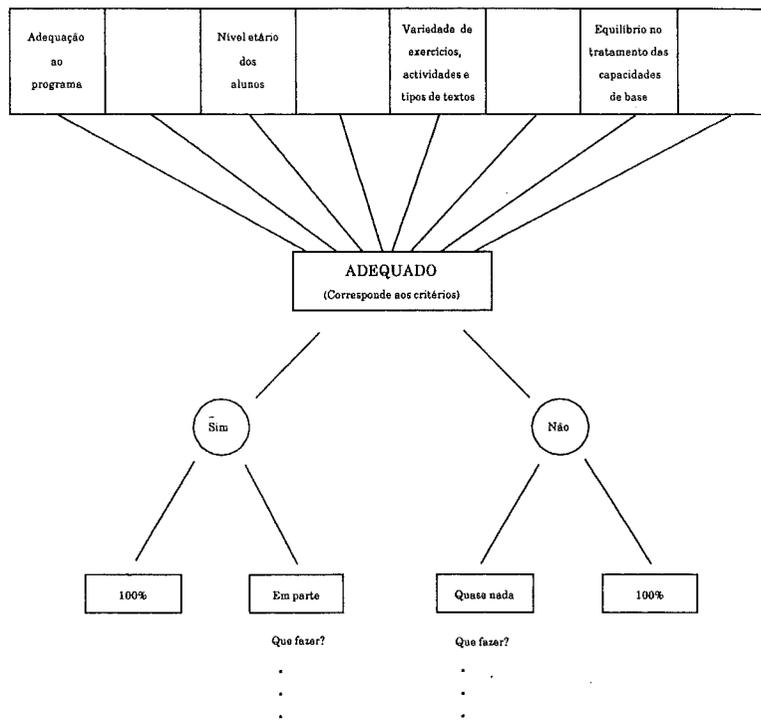
Adequação ao programa	Nível etário dos alunos	Variedade de exercícios, actividades e tipos de textos	Equilíbrio no tratamento das capacidades de base

Partindo do princípio de que os aspectos registados nas quatro caixas são alguns dos critérios base que funcionam para todas as escolas, correspondendo, por isso, a necessidades objectivas, preencha agora as quatro caixas vazias com os critérios que considera como mais

relevantes (não duplique critérios!) — necessidades subjectivas — em relação à situação concreta das suas classes ou do seu grupo disciplinar.

5. Faça agora uma análise atenta do manual que está a utilizar para o ano em questão. Verifique como é que ele se comporta face aos oito critérios definidos.

Vai, certamente, verificar que ele não corresponde à totalidade dos critérios registados no esquema, já que dificilmente existem manuais que correspondam a 100% das nossas expectativas. Tente testar se esse afastamento em relação aos critérios é tão grande que não justifique a sua utilização ou se é apenas pontual, podendo-se, neste caso, colmatar as falhas com material complementar ou alternativo. Esta estratégia permite, simultaneamente, desenvolver o espírito crítico de professores e de alunos perante os materiais a utilizar.



Como ponto de referência indicamos alguns aspectos relevantes para a formulação de critérios de selecção de manuais, independentemente de qualquer ordem hierárquica:

- adequação ao programa
- adequação aos objectivos gerais para o ensino das línguas estrangeiras
- nível etário dos alunos
- progressão
- aspecto gráfico
- sequência de actividades
- situações comunicativas relevantes para os alunos
- ♦ variedade de tipos de exercícios e de actividades
- variedade de tipos de textos
- definição de objectivos/objectivos relevantes
- manuseabilidade
- abordagem metodológica
- estratégia global de natureza comunicativa-funcional
- referentes socio-culturais
- estruturação de conteúdos
- preço
- ▶ adequação aos interesses e necessidades dos alunos
- facilitação da transmissão de atitudes e de valores positivos
- equilíbrio no tratamento das capacidades de base
- apoio de material subsidiário (audio, video, livro de exercícios)
- pistas de trabalho fora da aula (trabalho de projecto ...)

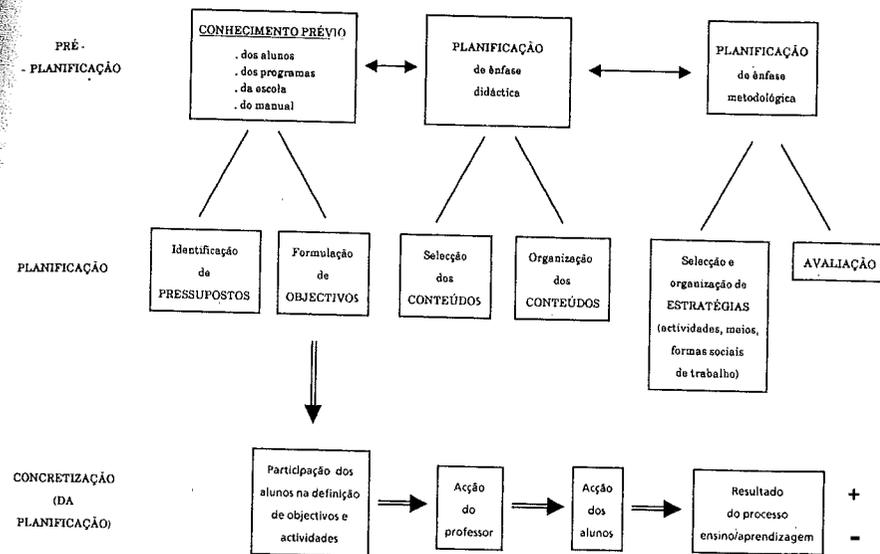
3.2.2 Planificação a médio prazo

Nas nossas escolas este tipo de planificação coincide, geralmente, com a programação de unidades didácticas. É o momento de adequar as previsões, feitas a longo prazo, à situação real, concreta, e verificar a sua exequibilidade, atendendo às diferenças e aos aspectos comuns que há entre os elementos do todo que é a classe e ao princípio de que, sendo os alunos o centro do processo, é necessário o seu envolvimento em todas as fases de forma a motivá-los e a corresponsabilizá-los pelo sucesso da sua aprendizagem. Planificar é, neste caso, organizar o caminho para que o aluno atinja os objectivos propostos.

De acordo com a sua prática de planificação tente organizar sequencialmente as seguintes actividades:

- selecção de conteúdos
- definição de objectivos
- organização de estratégias de aprendizagem
- identificação das necessidades dos alunos
- selecção/concepção de materiais
- organização de conteúdos
- avaliação
- decisão sobre as formas sociais de trabalho
- determinação do tempo desejável.

Segue-se um esquema de reflexão sobre o modo como poderá organizar os elementos do plano e as consequências directas da sua aplicação. O modo como estas reflexões poderão ser formalmente registadas (grelha, tabela de especificações, etc.) depende da sua perspectiva pessoal. Serão, no entanto, apresentados alguns exemplos no bloco específico destinado a cada uma das línguas estrangeiras.



Relevante também na planificação de unidades didácticas em língua estrangeira, atendendo à orientação dos programas em vigor, é a organização temática, isto é, a subordinação da selecção dos conteúdos a um determinado tema ou área temática, que funciona como elemento aglutinador de todas as outras componentes.

3.2.3 Planificação a curto prazo

Esta planificação — plano de trabalho para um tempo e um contexto muito limitados — reflecte a preocupação pela acção pedagógica dia-a-dia e traduz-se, geralmente, pelo plano de aula, que assenta na previsão das actividades a desenvolver na aula, dos meios a utilizar como suporte dessas actividades e treino das capacidades de base nelas envolvidos.

É um plano muito concreto, onde se demarcam as características específicas da didáctica de cada disciplina. Serão, por isso, apresentados exemplos concretos nos blocos específicos.

Elementos do plano

1. Objectivos

Cabe, certamente, a outra cadeira que não esta, a discussão sobre a problemática levantada pelas várias correntes que preconizam a definição de objectivos, bem como a especificação dos vários tipos, graus de generalidade, domínios (cognitivo, socio-afectivo, psico-motor) ou mesmo, dos níveis hierárquicos da formulação de objectivos. Tudo isto permite uma grande variedade de interpretações e de concretizações. Mas o que nos importa agora é o modo como os objectivos de aprendizagem de uma língua estrangeira devem ser considerados na planificação, entendendo objectivos, na linha de van Ek, como as descrições que servem para dar uma direcção significativa à planificação das actividades de ensino e de aprendizagem, dando aos objectivos o papel de determinar quais as actividades que levarão o aluno a atingi-los e através de que conteúdos.

Jan van Ek refere deste modo a inter-relação de objectivos, conteúdos e actividades:

Without fairly views on objectives no responsible decisions can be made as to what learning-content to seek or to offer, as to what learning-activities to undertake, as to the learning-aids that may most effectively be utilized, as to the amount and quality of guidance/teaching required, as to the amount of time to be invested, as to the nature and roles of assessment procedures required, etc., etc ...¹

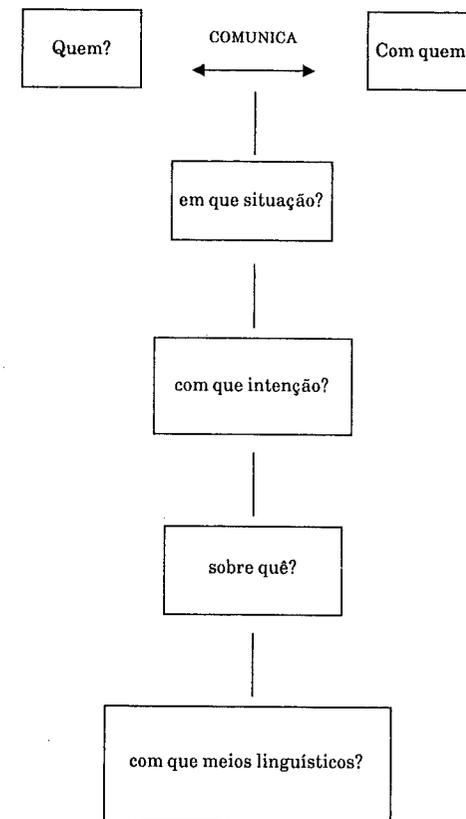
Além de objectivos que visam o desenvolvimento cognitivo (intelectual) do aluno, são hoje prioridades, no ensino de uma língua estrangeira, a promoção de autonomia, o desenvolvimento do juízo crítico e, como objectivo determinante, a capacidade de comunicar, comunicar para aprender.

O objectivo da aprendizagem de uma língua estrangeira é, pois, em última análise, o desencadear de um processo de transformação do aprendente, como indivíduo e como ser social. Mas este não parte do nada quando interage com outros, na sua aprendizagem. Ele é já um comunicador na sua língua materna, mas que terá de aprender a comunicar também outras coisas e com outras pessoas e, ao fazê-lo, aprende também algo sobre essas outras coisas e outras pessoas.

Daí, a necessidade de enquadrar os objectivos de comunicação em função de uma situação real ou simulada em que essa situação possa ter um significado:

Nos textos complementares são apresentadas algumas das taxonomias mais utilizadas na planificação de objectivos em LE.

¹ Jan A. van Ek, *Objectives for foreign language learning*, p. 7.



Sendo, portanto, o objectivo último da aprendizagem de uma língua estrangeira a comunicação e, logo, a competência para comunicar, as componentes da competência serão, simultaneamente, objectivo e conteúdo da aprendizagem.

Citando de novo Jan van Ek, que apresenta o seguinte esquema de análise da competência de comunicação, que aliás designa por **communicative ability**, para descrição de objectivos gerais de ensino de uma língua estrangeira:

FLL OBJECTIVE

Communicative ability:

- ▷ linguistic competence
- ▷ sociolinguistic competence
- ▷ discourse competence
- ▷ strategic competence
- ▷ sociocultural competence
- ▷ social competence

[...]

- ▷ Optimal development of personality:
 - cognitive development
 - affective development

Jan van Ek, *ob. cit.*, p. 36.

E continuando a citar van Ek

In this framework we distinguished the following components:

- **linguistic competence:** the ability to produce and interpret meaningful utterances which are formed in accordance with the rules of the language concerned and bear their conventional meaning;
- **sociolinguistic competence:** awareness of ways in which the choice of language-forms — the manner of expression — is determined by such conditions as setting, relationship between communication partners, communicative intention, etc. ('features of the communication situation');
- **discourse competence:** the ability to use appropriate strategies in the construction and interpretation of texts, particularly those formed by stringing sentences together;
- **strategic competence:** the ability to use «verbal and non-verbal communication strategies to compensate for gaps in the language user's knowledge of the code or for breakdown of communication for other reasons;
- **sociocultural competence:** awareness of the sociocultural context in which the language concerned is used by native speakers and of ways in which this context affects the choice and the communicative effect of particular language forms;
- **social competence:** the ability to use social strategies appropriate to the achievement of one's communicative goals.¹

¹ *Ibidem*, p. 8.

Estas componentes, como é obvio, são diferentes aspectos dum mesmo todo que, só por razões de sistematização, se distinguem desde modo.

2. Conteúdos

Daqui decorre também uma selecção de conteúdos que vão servir de suporte ao papel desempenhado pelo falante — aprendente — numa determinada situação, conteúdos que, geralmente, na planificação se reduzem aos seus aspectos mais marcantes: forma e função, isto é, estrutura de língua (gramática), tema e a área temática e vocabular envolvente e as funções de linguagem (e expoentes linguísticos que as corporizam).

Desses referiremos, brevemente, os conceitos de gramática pedagógica, funções da linguagem e uma unidade global — tema, vocabulário, situação — a que chamaremos conteúdos de âmbito socio-cultural.

2.1 Gramática

Jan A. van Ek define deste modo a competência gramatical a que se chama **competência linguística:**

By «linguistic competence» we mean the ability to produce and interpret meaningful utterances which are formed in accordance with the rules of the language concerned and bear their conventional meaning. By «conventional meaning» we mean that meaning which native speakers would normally attach to an utterance when used in isolation.¹

¹ Jan van Ek, *Objectives for foreign language learning*, vol. 1, p. 19.

Sendo embora o objectivo do ensino de uma língua estrangeira a comunicação, não é possível «escapar» à aprendizagem das regras da linguagem, isto é, a gramática. Importante é definir os critérios que presidem à escolha da gramática a ensinar/a aprender com objectivos de comunicação. Não se trata de aprender a regra pela regra, de conhecer o sistema linguístico de uma dada língua, o que caberia certamente no campo de uma gramática científica/formal que, essa sim,

- especifica as características formais da língua (código)
- sistematiza o conhecimento linguístico, com base numa teoria formal da língua.

Trata-se, antes, de fornecer um quadro de definições, diagramas, exercícios, etc., que ajudem o aprendente a adquirir o conhecimento necessário da língua e a desenvolver fluência nessa mesma língua, isto é, uma gramática pedagógica.

Os autores de uma gramática pedagógica pretendem, através de um método eclético, converter uma teoria formal da língua em formas de apresentação que julgam poder levar ao desenvolvimento rápido da capacidade de comunicação de um determinado grupo alvo. Para isso, é importante atender a vários factores de que destacamos:

- a idade do aprendiz
- a competência do professor
- os objectivos do curso ou da unidade didáctica.

Podemos considerar uma gramática pedagógica como uma colecção de materiais seleccionados de forma a servir de base ao ensino da língua. Os conteúdos de uma gramática científica podem sugerir, mas nunca ditar, a organização dos materiais de uma gramática pedagógica.

Para J. B. Allen:

A pedagogical grammar is typically eclectic in the sense that the applied linguist must pick and choose among formal statements in the light of his experience as a teacher, and decide what are pedagogically the most appropriate ways of arranging the information that he derives from scientific grammars.¹

¹ J. P. B. Allen, *Techniques in Applied Linguistics*, vol. 3, p. 60.

Os modelos de gramática existentes continuam a ocupar-se mais com aspectos descritivos do que com o fenómeno da aquisição e produção linguística. No entanto, numa perspectiva de didáctica comunicativa, é importante a orientação da aprendizagem da gramática para o uso da língua e não para a sua análise.

O primeiro contacto efectivo de um falante com a língua estrangeira numa situação real não é através das «unidades mais pequenas» (som, palavra, frase), mas sim de expressões e textos que terá de entender e a que ele próprio deverá ser capaz de reagir pela produção de outras expressões e de outros textos. O professor de língua estrangeira deverá estar atento, já no momento de preparação das aulas, à funcionalidade dos fenómenos gramaticais e aos resultados práticos da sua utilização atendendo a certas características fundamentais de que se deve revestir uma gramática pedagógica: produção linguística como preocupação central do processo.

Por exemplo:

- Que meios linguísticos são necessários para descrever/qualificar uma pessoa ou um objecto?
em vez de
- Qual a função de um adjectivo?

Parte-se de uma lista de meios linguísticos que, sendo sintacticamente diferentes, possam servir para alcançar o mesmo efeito em termos de comunicação:

- Transparência em relação à relevância de uma regra.
- Definição de uma lista de prioridades de regras, de acordo com critérios de frequência de utilização e grau de dificuldade em relação a conhecimentos anteriormente adquiridos (na língua materna, por exemplo).

- Utilização de uma metodologia que leve à formulação de uma regra.
- Apresentação gráfica (sistematização) que facilite a compreensão da regularidade de um fenómeno gramatical (por ex., utilização de setas, sublinhados, cor, etc.).

2.2 Funções da linguagem

Ao descrever os objectivos enfatiza-se ora um, ora outro, dos vários aspectos determinantes de uma interacção comunicativa — ora as capacidades de base (ser capaz de escrever, entender, a mensagem oral ou escrita, etc.) ora determinada actividade (preencher um impresso, participar num debate, etc.) ou determinada acção linguística, expressa em termos do(s) acto(s) da fala em que se realiza.

Ao descrever o objectivo em função do acto da fala para que a sua realização aponta, pretende-se que o aluno seja capaz de utilizar a língua como expressão de determinada função em diferentes situações de comunicação. Por exemplo:

O aprendiz deverá ser capaz de, em determinado contexto e situação, «pedir informações ...» ou «recusar um convite».

No Dicionário de Linguística Aplicada define-se deste modo uma função:

The purpose for which an utterance or unit of language is used. In language teaching, language functions are often described as categories of behaviour; e.g. requests, apologies, complaints, offers, compliments. The functional uses of language cannot be determined simply by studying the grammatical structure of sentences.¹

¹ Richards, et al., *Longman Dictionary of Applied Linguistics*.

Existem geralmente nos programas (abordagem «notional/functional») listas de funções de linguagem a incluir na aprendizagem. Estas listas englobam funções que se podem enquadrar em seis grandes grupos:

1. Troca de informações
2. Avaliação, comentários
3. Expressão de sentimentos
4. Regulação de acções
5. Convenções sociais
6. Organização do discurso e certificação da compreensão.

Assim, na planificação, parte-se geralmente da função da linguagem pela sua realização (expoentes linguísticos) e não pela forma (estrutura gramatical) que suporta essa realização.

Ainda segundo o Dicionário de Linguística Aplicada, uma forma gramatical pode ser usada como apoio de funções linguísticas diferentes (o imperativo, por ex.):

For example, sentences in the imperative form may perform a variety of different functions:

- Give me that book (order)
- Pass the jam (request)
- Turn right at the corner (instruction)
- Try the smoked salmon (suggestion)
- Come round on Sunday (invitation).

2.3 O socio-cultural

(Textos e Contextos)

No processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira os aspectos linguísticos e os aspectos socio-culturais dos países das línguas alvo são, sem dúvida, indissociáveis — língua e cultura são um todo.

Isto leva à necessidade de utilização de uma tipologia de textos suficientemente variados — não recorrendo exclusivamente, como outrora, ao texto literário — de forma a cobrir aspectos tais como:

- informações gerais (por ex., do campo histórico-político)
- comportamentos do dia-a-dia
- valores

The communicative teaching of foreign language is marked by an atmosphere of using and working with the target language and the target culture. Hence the emphasis on the use of a variety of media to bring examples of authentic communication into the classroom, the value attached to genuine communication, and the important role of developing learner's interpretive abilities, at whatever level of refinement they may be.¹

Os processos que se desenvolvem numa sala de aula de língua devem, portanto, preparar os alunos para o uso dessa língua em situações da vida real.

As condições propícias a este tipo de preparação passam necessariamente pelo trabalho com textos autênticos, que, ao contrário de textos especialmente produzidos para o treino de determinadas estruturas gramaticais, servem de ponte de ligação à realidade.

¹ C. Candlin, *The Communicative Teaching of English. Principles and an Exercise Typology*. Working group on English in Comprehensive Schools in the Federal Republic of Germany, Longman, 1981, p. 21.

Toda a aprendizagem de vocabulário, todo o tratamento de áreas temáticas é, neste contexto, fortemente marcado pelas características interdisciplinares deste bloco de conteúdos no seio do qual se torna difícil traçar fronteiras claras — numerosos aspectos encontram-se aqui intimamente ligados (História, Geografia, Psicologia, Sociologia, Linguística, etc.).

A competência comunicativa é, assim, algo que ultrapassa o mero domínio da estrutura da língua, uma competência a um nível que também permite o desenvolvimento de atitudes de tolerância mesmo dentro do próprio país, onde a população tende a internacionalizar-se cada vez mais (mobilidade crescente dos habitantes dos vários países da Europa e mesmo dos vários continentes).

3. Estratégias

Entendemos por estratégia, na planificação do processo ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, a previsão do «caminho» para atingir o fim pré-determinado, o objectivo que se definiu. Este «caminho» é traçado pelas actividades a realizar, as técnicas e os meios de suporte dessas actividades e as formas sociais de trabalho, isto é, o modo como se agrupam os alunos para as executar.

Estes aspectos serão objecto do capítulo seguinte. Contudo, elemento determinante da estratégia na aula de língua estrangeira é, geralmente, um texto. Salientamos, por isso, algumas questões a considerar no trabalho com um texto.

No centro de todo o processo de comunicação há sempre um texto, seja ele imagem, palavra, seja ele oral ou escrito.

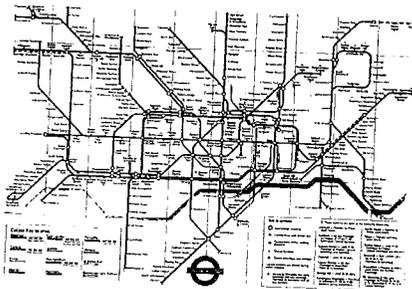
Tendo já sido feita, anteriormente, referência à importância da utilização do texto autêntico na sala de aula, vale a pena mencionar o facto de um texto só ser compreensível dentro do seu contexto comunicativo, isto é, saber

- quem produziu?
- o quê?
- para quem?
- com que intenção?
- etc..

A função de um texto autêntico (respeitando o mais possível o seu contexto real) leva, automaticamente, ao treino de determinadas capacidades de base. Por ex.: Qual será a função de:

- um artigo de jornal?
- uma carta?
- um anúncio?

Tente agora classificar os textos apresentados na colagem que se segue:



Nunca sei como é que se pode achar um poente triste.
Só se é por um poente não ser uma madrugada
Mas se ele é um poente, como é que ele havia de ser uma
madrugada?

Alberto Caeiro

HISTORIC PUB WALKS

Discover some of London's best pubs in between experiencing some of her historic interest. Meet and talk to local people, get to know the story of English beer and pubs, and do remember to bring your camera.

Meet every Friday at 7.30 outside Temple Underground Station

Private tours by arrangement with a theme of your choice

Enquiries - Peter Westbrook
3 Springfield Avenue, London N10 3SU
Tel: 01-883 2656



ALGARVE WO DIE



SONNE
ÜBERWINTERT

Moi je crève d'envie
De réveiller des gens
Je t'inventerai une famille
Juste pour ton enterrement

Et puis si j'étais le bon Dieu
Je crois que j'serais pas fier
Je sais on fait c'qu'on peut
Mais il y a la manière

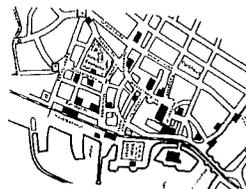
Tu sais je reviendrai
Je reviendrai souvent
Dans ce putain de champ
Où tu dois t'reposer

L'été, j'te ferai de l'ombre
On boira du silence
À la santé de Constance
Qui se fout bien d'ton ombre

Et puis les adultes sont tellement cons
Qu'il nous feront bien une guerre
Alors je viendrai pour de bon
Dormir dans ton cimetière

Et maintenant bon Dieu
Tu vas bien rigoler
Et maintenant bon Dieu
Maintenant, j'vais pleurer.

Jacques BREL



Unser Haus liegt in zentraler Lage, 2 Minuten von S-Buff,
Bahn und Schweizer-Großes-Südmitte gegenüber der
Dreifaltigkeitskirche - (ehemaliges Augustinerkloster)
Parkplatz beim Hause



Tal como em todo o processo de comunicação, o trabalho com um texto desenvolve-se em termos de «negociação» constante de sentido — uma situação «nova» só faz sentido quando enquadrada na experiência existente, num contexto do qual fazem parte os conhecimentos prévios.

A ligação entre o que já se conhece é feita constantemente — entende-se apenas aquilo que se consegue enquadrar.

Daí a importância que tem, no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, o treino de exploração de textos partindo do conhecido para o desconhecido, em vez de iniciar o processo pondo questões sobre aquilo que não se entendeu, questões estas que podem travar o processo de descoberta progressiva do texto.

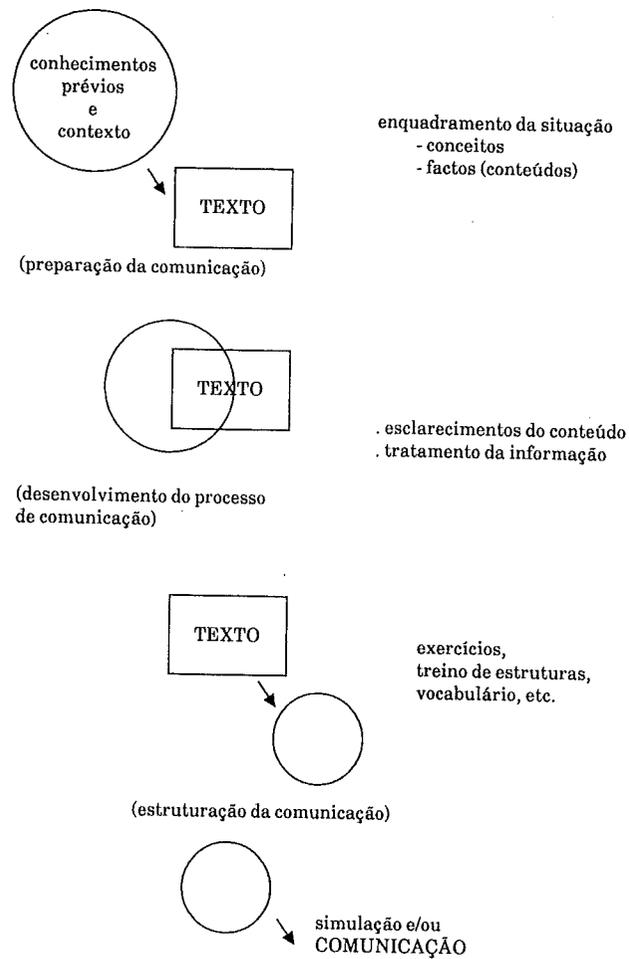
Como alternativa sugerem-se questões deste tipo:

- Que sabe sobre o tema/assunto?
- Que aspectos reconhece neste texto?
- Que palavras, que frases, que partes de imagem/imagens lhe são familiares?
- Que associa com o que vê, ouve e lê?
- Há pontos em comum com a língua materna ou outras línguas estrangeiras já conhecidas?

Por vezes o objectivo é entender a globalidade do texto (artigo do jornal, por exemplo), outras vezes é fundamental entender o pormenor (por ex., instruções de utilização de uma máquina ou produto).

Esquemáticamente o trabalho com um texto poderia ser apresentado da seguinte maneira:

- Que tipo de actividades poderiam ser desenvolvidas com base nestes textos, na sala de aula ou em trabalho de projecto?



Segue-se uma lista de textos e algumas sugestões de actividades.

TIPOLOGIA DE TEXTOS	ACTIVIDADES
Informações - na rádio ou televisão - por altifalante (estação de caminho de ferro, aeroporto, etc.)	- tomar notas - fazer um resumo da informação - passar a informação a outrem - repetir o conteúdo oralmente
Anúncios - jornais/revistas - textos publicitários	- responder - pedir informações complementares ao telefone - pôr um anúncio - conceber um texto publicitário paralelo
Instruções de funcionamento - em lugares públicos (cabines telefónicas, por ex.) - aparelhos, máquinas	- resumir o mais importante - informar outros sobre o fundamental
Horários (comboio, autocarro, barcos, aviões)	- registar informações - pedir informações - dar informações - organizar um plano de viagem
Bilhetes (comboio, avião, etc.)	- discutir planos de viagem - perguntar preços - comprar ou simular compra de bilhetes no guiché

TIPOLOGIA DE TEXTOS	ACTIVIDADES
Mapas (de cidades, de países)	<ul style="list-style-type: none"> - descrever circuitos - indicar percursos - seleccionar percursos - planificar uma visita guiada, etc. - localizar pontos de interesse (monumentos)
Biografias curtas	<ul style="list-style-type: none"> - fazer listas de aspectos característicos - adivinhar personagens - escrever a própria biografia
Textos literários curtos (rimas, anedotas, canções populares, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> - ler - cantar - fazer um sketch - decorar
Cartazes - informação sobre espectáculos - publicidade de produtos	<ul style="list-style-type: none"> - tirar as informações mais importantes - produzir um cartaz - descrever imagens
Ementas/menus	<ul style="list-style-type: none"> - encomendar uma refeição - comparar preços - comparar ementas
Receitas	<ul style="list-style-type: none"> - fazer listas de condimentos - referir as comidas preferidas e típicas - cozinhar um prato

TIPOLOGIA DE TEXTOS	ACTIVIDADES
Cartas formais e informais	<ul style="list-style-type: none"> - responder - analisar o conteúdo e a forma - relatar o conteúdo a outrem
Diálogos	<ul style="list-style-type: none"> - resumir a posição dos intervenientes - discutir

Referidos que foram alguns dos aspectos mais importantes a considerar na planificação, resta traçar os seus limites.

Qualquer tipo de planificação depende, em primeira análise, da concepção de ensino que orienta o professor, da perspectiva que tem de didáctica específica e de organização curricular, dos seus conhecimentos e personalidade, da personalidade dos alunos a quem a planificação se destina, enfim, do que professores e alunos são, sabem e querem e são capazes de fazer.

Limites da planificação, pois, que deles dependem, são ainda o tempo e o contexto, isto é, as condições que facilitam ou dificultam a execução do plano.

Segundo Becker

Mesmo quando os professores planificam cuidadosamente uma unidade didáctica, determinam os pressupostos, seleccionam, analisam e organizam os conteúdos de aprendizagem possíveis, tomam em consideração as condições em que o processo se desenrola, planificam a participação activa dos alunos, preconizando uma dinâmica adequada na utilização das formas sociais de trabalho, seleccionando cuidadosamente os media e preparando a sua utilização, mesmo quando prevêm medidas tendentes a evitar conflitos, analisando outros conflitos já passados e preocupando-se com a sua solução, mesmo quando escolhem uma concepção de ensino e os métodos que a suportam e pressupõem uma sequência lógica do processo de ensino/aprendizagem, mesmo assim não podemos ter a certeza, de que o referido processo vai decorrer de uma forma óptima.¹

Planificar é prever o desejável ou até somente o possível, mas este desejável ou este possível podem deixar de o ser no decurso do processo. É preciso ser flexível, rever, remediar, voltar a planificar.

As aulas são processos dinâmicos e estes só de forma muito limitada se podem planificar.

¹ Georg E. Becker, *Planung von Unterricht*, 1984, p. 208. (Tradução dos autores)

4.2 Avaliação

Tal como **planificar**, também **avaliar** faz parte do trabalho de cada professor em cada escola.

Procure, portanto, agora em referência à avaliação, responder às perguntas feitas no início do capítulo:

- . Quem avalia?
- . O quê?
- . Quando?
- . Para quê?
- . Como?

Verificou, certamente, que as respostas são, no essencial, muito semelhantes às que deu anteriormente a propósito de planificação.

Dado que a **avaliação** como temática é objecto privilegiado de outra das cadeiras do curso, vamos centrar a nossa atenção preferencialmente na componente **testagem**, que será, pois, o nosso ponto de referência.

Ainda hoje, embora conceitos como «cooperação», «autonomia», «partilha de responsabilidade», «auto-responsabilização», «auto-avaliação», etc., sejam considerados de importância fundamental em pedagogia, é ao professor que cabe grande parte da tarefa de avaliar. Cabe-lhe, também, a responsabilidade da atribuição de uma classificação final.

Mas que se avalia então?

Avalia-se em que medida foram ou não alcançados os objectivos definidos; avalia-se o progresso do aluno (e da classe), as modificações positivas no seu comportamento linguístico, através de descrições qualitativas e quantitativas, levantando hipóteses para a correcção das falhas em relação a esse comportamento ou mesmo ao processo que a ele conduziu.

No ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira avaliar implica, geralmente, a obtenção de informações sobre o domínio de determinados padrões linguísticos, determinados conteúdos linguísticos e atitudes para com a língua e a cultura do país da língua alvo e, sobretudo, o controlo do domínio das quatro capacidades de base — ouvir, ler, falar e escrever.

Avaliar implica, pois, uma recolha sistemática de informações cujo objectivo é, segundo Gronlund

A major aim of all instruction is to help individuals understand themselves better so that they can make more intelligent decisions and evaluate their performance more effectively. Periodic testing and feedback of the results can help students gain insight into the things they can do well, the misconceptions that need correction, the degree of skill they have in various areas, and the like.¹

Assim a avaliação envolve, muitas vezes, a **tomada de decisões** sobre a possibilidade de entrada num curso ou início de uma actividade escolar, sobre o nivelamento do aluno, a verificação do seu progresso em determinada sequência da aprendizagem e, por fim, sobre o seu sucesso ou não no fim do ano ou do curso, o que implica, neste caso, a atribuição de uma classificação ou uma qualquer certificação deste sucesso.

Fazendo parte integrante do processo ensino/aprendizagem, a avaliação de forma contínua e sistemática, tem lugar em várias fases desse processo:

No início - com a função de verificar, de facto, se o(s) aluno(s) possui(em) os conhecimentos necessários para iniciar(em) um curso ou uma sequência de aprendizagem, se os alunos de uma dada turma possuem um nível linguístico equivalente ou se a falta de homogeneidade nessa turma leva à selecção de estratégias diversificadas, por exemplo, numa perspectiva de ensino individualizado.

Durante - com uma **função reguladora no interior do sistema**, para verificar o progresso feito ou não pelos alunos e, simultaneamente, para identificar problemas da aprendizagem.

No fim - de um curso ou de uma sequência de aprendizagem; neste caso cobrindo uma maior extensão de matéria e visando uma amostragem de objectivos e conteúdos exemplificativa da totalidade do curso.

Norman Gronlund² designa os testes a elaborar na 1.ª fase testes de nivelamento («placement tests»), os da 2.ª testes formativos e de diagnóstico e os da 3.ª fase testes sumativos.

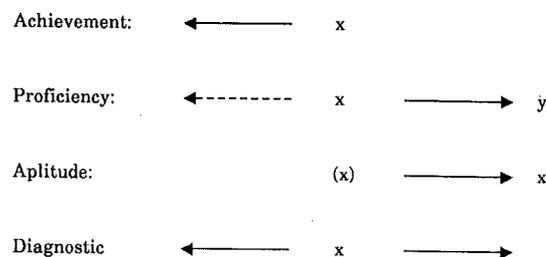
Outros autores utilizam tipologias diferentes seguindo embora os mesmos princípios. Por exemplo Jean-Claude Mothe³ considera apenas duas fases, designando a 1.ª fase testes de prognóstico, nos quais considera os testes de aptidão e os de nivelamento, e os da 2.ª testes de diagnóstico, nos quais inclui os de progresso (formativos) e os de controlo ou de chegada (sumativos). A. Allen⁴ assenta a sua tipologia simultaneamente no tempo e no conteúdo dos testes, apresentando o seguinte diagrama (a seta — representa tempo passado, a seta → tempo futuro e x o tempo em que o teste é feito):

¹ N. Gronlund, *Constructing achievement tests*, 1977, p. 6.

² *Ibidem*, pp. 2-5.

³ Jean-Claude Mothe, *L'évaluation par les tests dans la classe de Français*, 1975, pp. 17-18.

⁴ J. P. B. Allen; A. Davies, *Testing and Experimental Methods*, 1978, p. 45.



Tanto para avaliar o programa como para avaliar indivíduos são usadas várias medidas de que destacamos os testes, como decidimos anteriormente.

Como se elabora um teste?

Em ordem à sua elaboração há várias tarefas a executar.

Tente ordenar cronologicamente algumas dessas tarefas, que indicamos seguidamente:

Cotação dos itens do teste

Seleção de objectivos e conteúdos

Elaboração de uma matriz

Classificação do teste

Análise dos resultados do teste

Seleção do tipo de itens apropriados

- 1.º
- 2.º
- 3.º
- 4.º
- 5.º
- 6.º

Os objectivos e os conteúdos do teste deverão ser seleccionados com base na planificação anual ou da unidade didáctica. De uma maneira geral um teste formativo, em termos de conteúdos, testa aspectos específicos de um segmento limitado. Um teste sumativo deverá incluir todas as áreas do domínio cognitivo e, se possível, de outros domínios, e incidirá sobre os conteúdos de várias unidades de ensino, incluindo itens que se destinam a medir capacidades aos mais altos níveis taxonómicos.

A relação entre os objectivos e os conteúdos a testar pode ser mais claramente demonstrada através da utilização de uma tabela de especificações ou matriz de planificação do teste.

Que é, então, uma matriz?

Estes objectivos podem ser formulados com o apoio de uma das várias taxonomias existentes e/ou segundo a perspectiva pedagógica e didáctica do professor em relação à definição de objectivos para a aprendizagem da língua estrangeira. Podem, assim, por exemplo, ser definidos:

- em função das capacidades de base a desenvolver (tomando, por exemplo, como referência a taxonomia de objectivos de Valette e Disick¹)
- com base num esquema de progressão hierarquizada de A a D, isto é, da aquisição à produção linguística (segundo como exemplo a tipologia de Neuner, Krüger, Grewer)
- ou numa progressão, a partir do desenvolvimento da capacidade de compreensão, à aplicação e, desta, à expressão livre — comunicação (como preconiza H.-E. Piepho²)
- segundo a hierarquização dos processos intelectuais (como em Hannah, Michaelis³)
- utilizando como base a taxonomia de objectivos de Bloom com a sequência de níveis: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

Podem ainda ser definidos em termos de capacidades comunicativas a desenvolver sem preocupação com a sua hierarquização.

Na área de cruzamento de cada coluna de conteúdos com cada uma das colunas dos objectivos, podem indicar-se objectivos mais específicos, em termos de comportamento observável, a tarefa que se espera que o aluno realize no teste (item) ou/e o peso ou percentagem a atribuir a cada item. Esses pesos vão depender da ênfase dada a essa matéria ao longo do processo ou àquilo que se considera fundamental para poder aceder à unidade seguinte.

¹ Vd. Texto Complementar *Subject-matter and affective taxonomies*, p. 107.

² Vd. Texto Complementar *Relações entre objectivos comportamentais ...*, p. 97.

³ Vd. Texto Complementar *Abordagem sistemática do ensino*, p. 149.

Apresentamos, de seguida, alguns exemplos de matrizes de teste que serão, eventualmente, concretizadas nas Didáticas Específicas.

Ex. 1 (segundo a taxonomia de Bloom)

Objectivos Conteúdos	Objectivos				
	Conhece	Compreende	Aplica	Analisa	...

Ex. 2 (segundo a taxonomia de Valette)

Levels	Skills			
	Reading	Writing	Listening	Speaking
Phonology				
Grammar				
Lexis				
Context				
Extralinguistic				

Esquema da matriz

Levels	Skills			
	Reading	Writing	Listening	Speaking
Phonology	phonemes through rhyme	-	intonation	stress, weakening and rhythm
Grammar	sensitivity to deviance	sentence completion	pronoun replacement	transformations
Lexis	synonyms	collocations	picture vocabulary	names for objects
Context	text with questions	summary	rephrasing	question-answer
Extralinguistic	reading speed	free composition	conversation	completing a story

Matriz completa

Ex. 3 (proposta de Allen e Davies)

Skills	Channels	
	Production	Reception
Motor perceptive		
Organizational		
Semantic		
Extralinguistic		

Ex. 4 (segundo a tipologia de exercícios de Neuner/Krüger (Grewer))

Objectivos / Conteúdos	Nível A Capacidade de compreensão receptiva- interpretativa	Nível B Exercícios com carácter reprodutivo	Nível C Exercícios com carácter reprodutivo e produtivo	Nível D Expressão livre
Vocabulário x	p. ex.: Associograma			
Funções de Linguagem y		p. ex.: Completamento de um diálogo		
Gramática z			p. ex.: Dramatização	

Os objectivos implicam a realização de certo tipo de exercícios, já escalonados de A a D, segundo o seu grau de dificuldade.

Ex. 5 (segundo a taxonomia de progressão de Piepho)

Objectivos / Conteúdos	Actividades que		
	preparam e articulam	estruturam	simulam e/ou são
	COMUNICAÇÃO		
	(Compreensão)	(Aplicação)	(Produção)

Surge agora a questão da selecção dos itens a testar, isto é, quantas e que questões deverá o teste incluir?

Isto depende directamente do tipo de ensino que se fez, da quantidade de matéria a testar, do grupo alvo (nível etário e linguístico, interesses, grau de motivação, etc.) e, sobretudo, do respeito pelo princípio de que só se deve testar o que se treinou (ensinou/aprendeu) e da forma como se treinou.

Seleccionados e cotados os itens, há ainda que definir os critérios para a correcção do teste, que poderão ou não, ser incluídos na matriz.

A cotação pode ser distribuída de diferentes maneiras. Pode, por exemplo, dividir-se a percentagem total pelos parâmetros referidos na matriz, divisão que pode ser equitativa ou escalonada de acordo com o valor relativo atribuído a cada um dos vários parâmetros. Põe, também, decidir-se sobre a percentagem mínima a atribuir a cada parâmetro ou a cada item, para a prova ser considerada positiva, o que acontece, por vezes, em provas que testem conhecimentos muito elementares ou conhecimentos considerados essenciais para o prosseguimento do trabalho.

Resta classificar o teste e analisar os resultados obtidos. Desta análise depende a verificação do funcionamento do processo, tanto a nível individual, como colectivo.

BIBLIOGRAFIA

- ALLEN, J. P. B.; CORDER, S. Pit (ed.), «Techniques in Applied Linguistics». *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, vol. 3, Oxford, Oxford University Press, 1978 (1974).
- ALLEN, J. P. B.; DAVIES, Alan, «Testing and Experimental Methods». *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, vol. 4, Oxford, Oxford University Press, 1978 (1977).
- BECKER, Georg E., *Auswertung und Beurteilung von Unterricht*. Weinheim e Basel, Beltz Verlag, 1986.
- BECKER, Georg E., *Planung von Unterricht*, Weinheim, Basel, Beltz, Verlag, 1984.
- CANDLIN, C. (ed.), *The communicative teaching of English*, Harlow, Longman, 1981 (Traduzido do alemão *Kommunikativer Englishunterricht*, 1978, por C. Candlin).
- DALGALIAN, G., et al., *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris, CLE International, 1981.
- DICHANZ, Horst; MOHRMANN, Karin, *Unterrichtsvorbereitung — Probleme, Beispiele, Vorbereitungshilfen*, Stuttgart, Ernst Klett, 1980 (1976).
- DUBIN, Fraida; OLSHTAIN, Elite, *Course Design — Developing Programs and Materials for Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986.
- GRONLUND, Norman E., *Constructing achievement tests*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1977 (1968).
- HANNAH, Larry S.; MICHAELIS, John U., *Enquadramento global — Um guia para planificação e avaliação sistemáticas*, Coimbra, Livraria Almedina, 1985 (tradução do inglês *A comprehensive framework for instructional objectives: a guide to systematic planning and evaluation*, 1977, por Jorge Costa).
- MOIRAND, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.
- MOTHE, Jean-Claude, *L'évaluation par les tests dans la classe de français*, Paris, Hachette et Larousse, 1975.
- NEUNER, G., et al., *Didáctica das Línguas Estrangeiras*, Lisboa, Apaginastantas, 1985 (Organização e tradução de Peter Parres, Hannelore Araújo e Maria Helena Peralta).
- NUNAN, David, *Syllabus Design*, Oxford, Oxford University Press, 1988.
- RICHARDS, Jack, et al., *Longman Dictionary of Applied Linguistics*, Harlow, Longman, 1987 (1985).
- STERN, H. H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1983.
- VALETTE, Rebecca M., *Modern Language Testing*, New York et al., Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1977 (1967).
- VALETTE, Rebeca; DISICK, Renee, *Modern Language Performance Objectives and Individualization — A Handbook*, New York et al. Harcourt Brace Jovanovich, Inc., 1972.
- VAN EK, Jan A., *Objectives for foreign language learning*, vol. I (Scope) e vol. II (Levels), Strasbourg, Council for Cultural Co-operation, 1986 e 1987.
- WILKINS, D., A., *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press, 1977 (1976).
- YALDEN, Janice, *Principles of Course Design for Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988 (1987).

Hans-Eberhard Piepho

RELAÇÕES ENTRE OBJECTIVOS COMPORTAMENTAIS, FASES DE EXERCÍCIOS E PLANIFICAÇÃO NA DISCIPLINA DE ALEMÃO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

1. Objectivos de ensino como descrição de uma acção linguística

A fundamentação de um objectivo de ensino e a sua definição rigorosa são sempre acções linguísticas reais de indivíduos. Na aula lidamos, geralmente, só com aproximações a tais objectivos, o que, no entanto, não deverá conduzir a uma autonomização formal de objectivos transitórios e a um inculcamento de formas, combinações e regras com o argumento do domínio formal da língua. Dizer ou representar um diálogo constitui, a um nível muito modesto, um exercício de preparação para a comunicação.

Todas as medidas, recursos e actividades têm, no ensino do alemão, o objectivo de equipar o aluno com as capacidades de base receptivas, interpretativas, reprodutivas, reconstrutivas e produtivas que o habilitarão para a comunicação.

Nisto distinguimos entre:

- Exercícios e tarefas que preparam a comunicação: introdução, agrupamento associativo e análogo do vocabulário, aprendizagem de modelos de frases para a fala, a escrita e a obtenção do sentido.
- Exercícios e tarefas que desenvolvem a comunicação: uma aprendizagem da língua mais prolongada é subdividida em actividades parciais (partes da acção) que serão tratadas separada e sucessivamente, podendo ser, no fim, reunidas num ou em vários conjuntos.
- Exercícios e tarefas que estruturam a comunicação: muitos usos da língua são tão transparentes e tão óbvios para os alunos que se começa, na aula, com uma tentativa de acção e depois se dedica toda a atenção ao melhoramento desta realização incompleta e à aquisição e à experimentação de expoentes linguísticos mais adequados.
- Exercícios e tarefas que simulam comunicação: jogos implicando diferentes papéis e projectos pressupõem que tenha ficado claro para os alunos

o sentido, o decurso e o resultado de uma acção comunicativa, e que estes sejam capazes de planejar e dominar, do ponto de vista linguístico, variantes desta acção, o que se pode traduzir por simulações baseadas num conjunto organizado de elementos linguísticos previamente apresentado, ou pela realização de uma acção que serve de modelo.

• Exercícios e tarefas que são comunicação; a linguagem diária utilizada na aula; todas as regras, as expressões de opinião e a comunicação nas fases monolíngüísticas da aula pertencem a este domínio. O professor experiente não permitirá que este tipo de exercício se faça ao acaso, mas alargará este discurso típico de sala de aula de forma sistemática e planeada.

2. Princípios que determinam o tipo de trabalho lectivo no ensino comunicativo do alemão

- Os alunos conhecem e reconhecem o sentido e os objectivos de todos os exercícios e todas as actividades
- Os resultados do trabalho conduzem sempre a uma aplicação situativa dos expoentes linguísticos, ou seja, em cada caso fica claramente determinado
 - em que papel
 - com que intenção
 - com que objectivo geral
 - onde
 - com quem
 - sobre o quê
 - e a que níveis de acção
 podem e devem os alunos comunicar.
- A participação activa dos alunos, correspondente aos seus conhecimentos, aptidões e capacidades de base, requer uma subdivisão de acções complexas em operações parciais, das quais as mais simples são simultaneamente as mais importantes.
- As aulas são plásticas, no sentido em que todas as condições materiais constitutivas (factos, objectos, referências) das acções intelectuais e linguísticas estão, no campo de acção da turma, realmente presentes, perceptíveis e organizadas através de imagens, esboços ou símbolos.
- Os conteúdos e os métodos de trabalho têm em conta os conhecimentos pré-existentes dos alunos, condicionados pela idade e pelas condi-

ções sociais. Estes conhecimentos podem ser subdivididos em conhecimentos do quotidiano, conhecimentos universais e conhecimentos específicos que devem ser activados e estar disponíveis antes de cada unidade lectiva através de uma organização prévia de colagens-palavras - imagens e de conversas de orientação em língua materna.

- Nas aulas os alunos adquirem e utilizam técnicas de aprendizagem, de controlo, de exercício e de trabalho que constituem em si importantes objectivos de ensino e são a condição para a segurança, a autonomia, a capacidade de cooperação e de iniciativa.
- As aulas são variadas e dão, em fases sucessivas, aos diferentes métodos de trabalho, aos diferentes tipos de alunos e aos diferentes interesses por parte dos alunos, oportunidades de actuação, desenvolvimento e comprovação.
- No ensino comunicativo do alemão reina uma atmosfera em que a cultura alemã e o uso prático da língua estão presentes através da apresentação de exemplos autênticos de acções linguísticas e de motivos da fala, de representações e modelos audiovisuais, do predomínio da comunicação em alemão e respeito pelo respectivo nível de conhecimento da língua.

Uma vez que se pretende que os exercícios conduzam de forma rápida aos conhecimentos linguísticos disponíveis, tem de se dar grande importância à explicitação dos exercícios, para que os alunos possam participar conscientemente no trabalho e aprendam, de certo modo, a agir num sentido didáctico, porque só assim as acções poderão ser interiorizadas e reproduzidas espontaneamente.

Algumas recomendações respeitantes ao problema da explicitação de exercícios:

- 1o. Passo: Explicação e reconhecimento da importância extralingüística dos exercícios e trabalhos.
- 2o. Passo: Descrição e justificação dos passos e tarefas comunicativos planeados.
- 3o. Passo: Determinação ou acordo acerca da situação comunicativa de um plano de acção.

- 4o. Passo: Preparação de acções que servem de modelo e de auxiliares ópticos de orientação.
- 5o. Passo: Especificação dos papéis a desempenhar na comunicação e das relações entre os interlocutores.
- 6o. Passo: Construção de referências respeitantes a factos, lugar, tempo e motivação e sua formulação linguística.

Perigos em relação à planificação e à execução dos exercícios:

- Mera acentuação da componente relacionada com os conhecimentos linguísticos, sem ligação com acções e acontecimentos reais.
- Estudo global de um complexo de matéria sem subdivisão diferenciada em partes elementares, ou seja, por um lado, a exigência do domínio de um todo sem restrições e, por outro, a aplicação de elementos alargados respeitantes a aptidões e conhecimentos, com a consequência de que no fim, e sem qualquer discriminação, "uma coisa qualquer" é aprendida e "uma coisa qualquer" é esquecida.
- Progressão linear sem repetição e aplicação permanente e sistemática dos conhecimentos adquiridos anteriormente em vez de uma tipologia de exercícios que comece sempre pelo já conhecido e bem dominado (2/3) e que só depois tente consolidar o que é importante (1/3) na ocasião.
- Um tratamento uniforme respeitante ao mais fácil e ao mais difícil no decurso da execução dos exercícios.
- Expectativas erradas no que concerne ao papel da memória na aprendizagem da língua, de onde resulta que a certo prazo são decorados e reproduzidos correctamente padrões de frases e partes de textos sem que estes possam ser também reconstruídos e produzidos de forma autónoma.

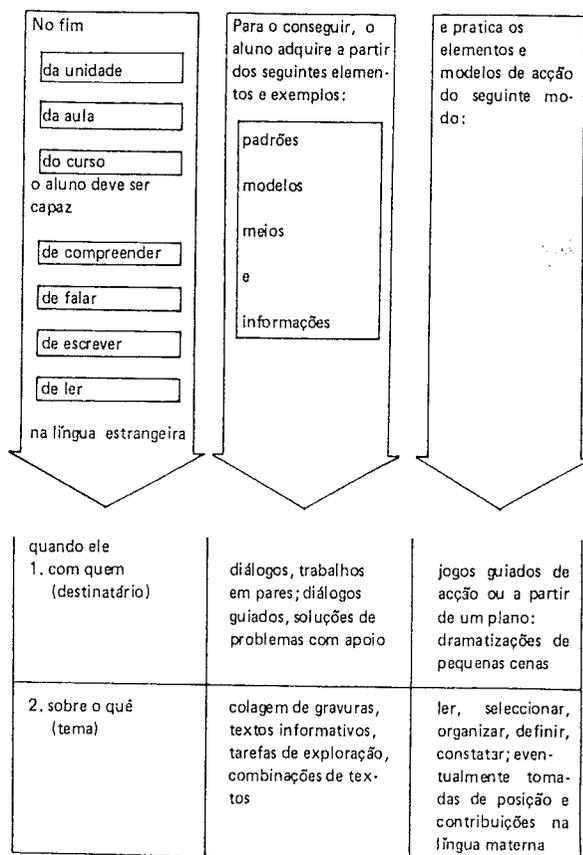
Os exercícios devem ser sempre concebidos de modo a garantir o desenvolvimento de aptidões e de conhecimentos a longo prazo. Só se considera como verdadeiramente aprendido aquilo que ainda é disponível e ainda se pode exigir passados três meses.

No dilema entre diferentes graus de objectivos de ensino, o professor tem de chegar a orientações e decisões que só podem ser conseguidas se tiver uma base de competência profissional sólida e a possibilidade de aperfeiçoamento regular. O dilema resulta das discrepâncias entre os objectivos de ensino sugeridos pelos manuais didácticos, as normas oficiais e aquilo

que o grupo de especialistas ou o professor por si só consideram necessário. Em todo o caso haverá, pela sua natureza, uma diferença entre os exemplos de textos, exercícios e trabalhos apresentados pelo manual didáctico e as acções reais dos alunos, pois a língua só pode ser considerada como dominada quando faz parte do potencial de interpretação e de acção de cada aluno.

Para se poder definir e operacionalizar objectivos de ensino, torna-se necessário um instrumento de pesquisa que chame a atenção tanto para os elementos de uma capacidade mais complexa como para as relações entre as capacidades parciais e as formas de exercícios através das quais os alunos deverão atingir o comportamento final.

O modelo que se segue representa um instrumento possível, que cada professor e cada grupo de especialistas poderá adaptar às suas necessidades. Trata-se de encontrar uma relação concludente entre capacidades a atingir, projectos de acção e exercícios.



<p>3. com que intenção (intencionalidade)</p>	<p>diálogos com parceiros; construção a partir de textos e diálogos; interpretação dos motivos e intenções das personagens dos textos</p>	<p>jogos de acção livres; exercícios construtivos; exercícios de preenchimento de espaços em textos e diálogos incompletos</p>
<p>4. com que finalidade e com que objectivo (finalidade)</p>	<p>minidiálogos e textos; cenas gravadas; exercícios de interpretação</p>	<p>projectos e planos de acção; exercícios de estratégia com efeitos variados</p>
<p>5. com que meios</p>	<p>exercícios formais respeitantes ao léxico, à sintaxe, à idiomática, às funções, textos com espaços, listas de vocabulário</p>	<p>associogramas; praxeogramas; exercícios de contraste; antónimos; comparações com expoentes linguísticos em língua materna, tarefas relacionadas com a gramática e o vocabulário e exercícios de solidificação</p>

A definição de objectivos de ensino precede a construção de qualquer plano de aula ou de processo de aprendizagem. Neste caso não estamos interessados em objectivos linguísticos específicos, mas sim na qualidade do comportamento dos alunos:

r - a:
(receptivo -
compreensão auditiva)

Espera-se dos alunos apenas a compreensão auditiva do respectivo complexo linguístico, sem que tenham ainda capacidade de uso activo dos expoentes linguísticos nele contidos. No entanto, o conteúdo pode suscitar discussões, nas quais se recorre ao inventário linguístico que os alunos têm já disponível.

r - l:
(receptivo -
compreensão de leitura)

Espera-se dos alunos a compreensão do respectivo texto lido, sem que o possam reproduzir ou explorar linguisticamente.

pr - o:
(produtivo-oral)

Os expoentes linguísticos devem estar à disposição dos alunos para a comunicação activa e produtiva com respeito a situações e objectivos de fala. Isto pressupõe uma fixação, ao nível da estrutura profunda, do sistema das regras no centro da linguagem dos alunos.

r - o:
(reconstrutivo-oral)

Os alunos conseguem, no fim do trabalho, reconstruir correctamente formas e combinações. Esta reconstrução pode ser suscitada e articulada através da imagem completa do texto, de padrões e tabelas de frases, de impulsos visuais ou através da capacidade mecânica da memória.

pr - e:
(produtivo-escrito)

As capacidades de expressão escrita são articuladas do mesmo modo que as capacidades orais.

r - e:
(reprodutivo-escrito)

cog. - int.:
(cognitivo-interpretativo)

Considera-se que os objectivos foram alcançados e que os alunos dominam estas capacidades somente quando são capazes de reconhecer, ao nível categorial-racional, as formas, as estruturas de relação ou a significação gramatical.

Uma dificuldade considerável para o professor, no seu trabalho do dia a dia, consiste no facto de ter que seleccionar, a partir de uma grande quantidade de textos, expoentes linguísticos, funções da linguagem e estratégias de aplicação possíveis, aqueles aspectos que os alunos devem dominar no fim de uma determinada unidade lectiva ou de uma série de exercícios, e aqueles que foram concebidos unicamente para serem reconhecidos e reconstruídos. Por outro lado, só se consegue "dominar" todo o processo de trabalho relacionado com a planificação dos exercícios a longo prazo e respeitante a cada turma de alunos, se se fizer uma "escrita" muito rigorosa. Para o efeito, poderá ser de grande utilidade uma sebenta para notas diárias.

3. Fases da prática comunicativa

Se relacionarmos todos os objectivos de ensino com acções comunicativas receptivas ou produtivas, então sabemos, evidentemente, que a capacidade desejada não surge simplesmente pelo facto de estarmos a praticar "comunicação", mas sim porque estamos a decompor actividades complexas em operações e actividades parciais. Para uma boa planificação das aulas é importante que seja, de facto, definida uma acção final complexa a partir da qual são então derivadas as referidas componentes. A ideia de que os exercícios referentes às partes formais permitiriam aos alunos, mais cedo ou mais tarde, agir de forma complexa, não é de todo errada, pois em situações reais utilizamos, frequentemente, expoentes que foram aprendidos noutros contextos, mas na aula as condições da aprendizagem da língua estrangeira são tão precárias que deveremos fazer tudo para que a aprendizagem faça sentido, tenha aplicação prática e se baseie em conteúdos relacionados com o mundo real.

A determinação de objectivos de ensino representa, entre outras coisas, uma sintonização entre objectivos de ensino gerais e objectivos de ensino específicos mais restritos. Estes dois tipos de objectivos só podem ser atingidos quando os alunos tiverem a capacidade de agir intelectual, social e linguisticamente de acordo com eles. A que nível da linguagem, da correção linguística e da sensibilidade e diferenciação social e intelectual esta acção poderá ser realizada, depende da disponibilidade dos professores, das horas semanais de aulas e das exigências estabelecidas para um determinado caso. Esta dependência em relação a variáveis pode levar a duas conclusões distintas:

- ou se delimitam rigorosamente os objectivos de ensino e os resultados de aprendizagem - porventura reduzidos a um só aspecto básico,
- ou se define uma margem de erro em todos os domínios das capacidades de base e se admite, como resultado do ensino, uma língua estrangeira disponível, viva, mas deficiente.

Os objectivos não abrangem só a língua e os seus conteúdos, mas também formas de trabalho intelectual, técnicas de observação, de desenvolvimento e de melhoramento da própria competência linguística. Mas os objectivos também dependem, e isto não deve ser esquecido, dos interesses da qualificação que determinam as orientações governamentais para o ensino e a instrução. As normas para os exames finais uniformizados do ensino secundário, para só citar um exemplo, exercem uma forte influência na prática diária das aulas e conduzem a uma técnica de ensino que tem em vista testes e exames formais e se satisfaz, por isso mesmo, com a preparação dos alunos para exames escritos. Eu chamo a isso uma desnaturação do ensino e da aprendizagem, uma destruição da língua, da fala e da percepção. A experiência vivida do testemunho de outras culturas, do contacto com novas informações, do conhecimento de outras realidades da vida, do modo como se transformam juízos e pontos de vista simplistas, como se compreende a nova língua e como se consegue comunicar através dela - tudo isto passa para segundo plano e se torna "matéria", ou "matéria de exame, de teste...", e o professor só tem que cumprir programas que pouco ou nada têm a ver com a vida fora da escola.

E. Piepho, *Didáctica das Línguas Estrangeiras*

SUBJECT-MATTER AND AFFECTIVE TAXONOMIES

Learning a second language is a cumulative experience. Students learn basic sentences before they learn how to recombine them. They learn the present tense of auxiliary verbs before they learn how to use them in forming compound tenses. They learn to read recombinations of familiar material before they are presented with more difficult selections.

Student behaviors in the realm of attitudes, feelings, and values are also the result of cumulative experience. The student's initial attitude toward foreign languages and foreign-language study might be simply the awareness that foreign languages exist. As he begins to learn a new language, he may experience satisfaction in his accomplishment. He may become so interested in language study that he will begin to look for additional opportunities to practice the language and to learn more about the country where that language is spoken.

Performance objectives must therefore be written for the more complex and more advanced student behaviors and attitudes as well as for simpler ones. This chapter proposes a classification system for both subject-matter goals and affective goals in foreign-language education. Examples of student behaviors and test items that may measure the goals are found in Part Two of this handbook.

Texto Complementar de T2

Abordagem Sistemática do Ensino

Neste capítulo iremos analisar o lugar ocupado pelos objectivos numa abordagem sistemática à Planificação e Avaliação do ensino. Apresentaremos ainda uma introdução geral ao «Enquadramento dos Objectivos Operatórios». O capítulo consta de quatro secções: (1) diagrama e análise de aspectos críticos relacionados com a planificação e avaliação do ensino; (2) uma breve descrição das taxonomias dos objectivos educacionais, tomadas como base para a preparação do «Enquadramento», um resumo dos princípios orientadores e das ideias úteis extraídas dessas taxonomias, além da referência às dificuldades encontradas pelos professores na aplicação das taxonomias; (3) uma visão genérica das categorias e níveis dos objectivos; (4) uma análise das condições que deveriam ser tomadas em consideração quando se formulam objectivos, processos a partir dos quais esta obra pode tornar-se útil quando se procede à planificação, e ainda um exemplo de uma sequência de ensino programada, baseada em objectivos organizados de acordo com os níveis apresentados no «Enquadramento».

A PLANIFICAÇÃO E A AVALIAÇÃO SISTEMÁTICAS DO ENSINO

Há um conjunto de elementos fundamentais envolvidos quer na planificação quer na avaliação. O diagrama que a seguir se apresenta oferece uma visão dos elementos essenciais e põe em evidência os muitos níveis a que os objectivos são considerados.

Planificação a longo prazo

- ↓
- Selecção de metas de aprendizagem
- Definição de objectivos gerais
- ↓
- Planificação do ensino a longo prazo

Modificação da planificação a longo prazo

- ↓
- Avaliação prévia
- Alteração dos objectivos gerais
- ↓
- Revisão da planificação a longo prazo

Planificação a curto prazo

- ↓
- Planificação de objectivos a curto prazo
- Planificação do ensino
- ↓
- Execução das actividades de ensino

Verificação de resultados

- ↓
- Análise do progresso
- Testagem final
- ↓
- Avaliação

↘ (Voltar à planificação a longo prazo, para iniciar um novo ciclo de planificação)

Passemos agora à análise dos elementos da planificação e avaliação mencionados.

Planificação a longo prazo

1. **Seleção de metas.** — Uma meta consiste numa formulação lata e genérica daquilo que o professor espera, em termos de aprendizagem, durante um curso ou ano lectivo. Cabe ao professor seleccionar metas a serem atingidas durante o curso ou ano lectivo, tendo por base uma grande variedade de pontos de partida. Muitas das metas resultam da própria experiência anterior do professor, quer no que respeita à sua formação profissional quer no que respeita à sua experiência docente anterior. Outros pontos de partida para definição de metas têm a ver com programas curriculares do estado ou região, com exemplos de unidades de ensino, com guiões para utilização de manuais e com a avaliação das necessidades sentidas pelo pessoal docente, alunos e outras pessoas. Exemplificando:

- (a) *Desenvolver as capacidades básicas da aritmética que irão ajudar os alunos, futuramente, em trabalhos de matemática e de outras matérias.*
- (b) *Aprender a respeitar e a lidar com outros alunos.*

2. **Formulação dos Objectivos Gerais de Ensino.** — Os Objectivos Gerais de Ensino compreendem formulações específicas de comportamentos que se espera que os alunos tenham atingido no final de uma unidade, curso ou ano lectivo. São, na generalidade, descrições mais pormenorizadas das metas acima indicadas. Servem de base para a selecção de materiais, para a planificação de unidades e para a avaliação do progresso dos alunos. São o padrão a partir do qual podem ser medidos quer o progresso do aluno quer o trabalho do professor. Exemplificando:

- (a) *No final do ano lectivo os alunos contam de 1 a 100 sem ajuda e sem erro.*
- (b) *No final do ano lectivo os alunos não interrompem quando outros alunos estão a falar.*

12

3. **Planificação do Ensino a longo prazo.** — Nesta fase, a planificação inicial do ensino consiste na selecção de materiais e prioridades a conceder às unidades de ensino. É evidente que esta planificação deve ter em conta as metas previamente seleccionadas e os objectivos gerais propostos. Exemplificando:

- (a) *Seleccionar textos, seleccionar e preparar materiais suplementares (como, por exemplo, «flash cards»), planificar a natureza e a sequência das actividades com operações aritméticas.*
- (b) *Planificar actividades e processos que encorajem os alunos a ser capazes de ouvir outros colegas sem os interromper.*

Alteração da planificação a longo prazo

4. **Avaliação diagnóstica.** — Dado que os alunos são diferentes uns dos outros enquanto indivíduos, e que essa diferença se manifesta de turma para turma e de ano para ano, deverá ser programada, logo no início das actividades lectivas, uma avaliação dos conhecimentos anteriormente adquiridos e das necessidades individuais e do grupo. Isto pode ser levado à prática quer através de uma análise de competências anteriormente adquiridas, quer através de uma observação informal e de uma conversa com os alunos. Poderá ainda organizar-se uma testagem mais formal dos conhecimentos anteriormente adquiridos pelo aluno. Os resultados deste diagnóstico poderão levar, por vezes, a uma reformulação dos objectivos e da planificação prevista para o curso. Exemplificando:

- (a) *Testar durante a primeira semana a capacidade de contar, além de verificar a capacidade de reconhecer e dizer algarismos de 1 a 10 e o interesse individual em aprender a contar.*
- (b) *Observar a turma durante a 1.ª semana de aulas. Com que frequência se interrompem uns aos outros?*

5. **Alteração dos objectivos gerais.** — É provável que os objectivos gerais tenham de ser modificados, com base no prévio diagnóstico dos alunos. Pode suceder que os alunos executam melhor do que antecipadamente previsto, ou pode acontecer que necessitem de mais trabalho de apresentação, motivo que irá originar um atraso no atingir de alguns objectivos. É provável que alguns alunos estejam preparados para um trabalho mais avançado, enquanto outros tenham necessidade de uma atenção especial. Podem ser estabelecidos antecipadamente padrões para grupos (por exemplo, 85% dos alunos atingirão _____ no final do ano lectivo). Exemplificando:

- (a) *No final do ano lectivo, 85% dos alunos serão capazes de contar de 1 a 100 sem ajuda; os restantes serão capazes de reconhecer e dizer todos os algarismos de 1 a 100 e de contar de 1 a 20 sem ajuda nem erros;*
- (b) *Muitas crianças interrompem. Todas as crianças deverão, no final do ano lectivo, ter aprendido a não interromper. Não há alteração ao objectivo inicialmente definido.*

13

6. **Revisão da planificação do ensino a longo prazo.** — Decorrente de uma avaliação diagnóstico, necessário se torna introduzir alterações quer no que respeita a materiais seleccionados, quer no que respeita a sequências programáticas planeadas. Podem mostrar-se necessários materiais adicionais para alunos especiais; a sequência de unidade pode ser, de algum modo, alterada. Exemplificando:

- (a) *Planificar actividades adicionais destinadas à capacidade de reconhecer e dizer os algarismos de 1 a 10 uma vez que muitos alunos não são capazes de o fazer; pedir aos alunos das classes mais avançadas que ajudem aqueles que experimentam determinadas dificuldades; planificar actividades alternativas mais complexas, já que alguns alunos sabem contar de 1 a 100 sem erros nem ajuda.*
- (b) *Prestar especial atenção ao encorajamento dos alunos quando não interrompem.*

Planificação a curto prazo

7. **Planificação de objectivos de ensino a curto prazo.** Com base nas alterações aos objectivos finais e no contínuo avaliar do progresso do aluno, os objectivos são definidos para uma prática docente diária e a curto prazo. (Uma análise pormenorizada da função dos objectivos do ensino encontra-se a partir da página 10 deste capítulo). Exemplificando:

- (a) *No final da semana, 60% dos alunos saberão contar de 1 a 20 sem ajuda nem erros; os restantes contarão de 1 a 10 sem ajuda nem erros.*
- (b) *No final da semana, os alunos não se interromperão mutuamente durante um debate de 5 minutos.*

8. **Planificação da prática lectiva.** — Esta planificação envolve a tomada de decisões diárias e semanais quanto à escolha de textos, experiências pedagógicas, estratégias e sequências de interrogatórios. Estas decisões são tomadas com base quer nos objectivos a curto prazo quer nos objectivos finais. Nesta planificação incluem-se processos de utilização dos objectivos de ensino como guias para avaliar o progresso dos alunos — observações, avaliação de respostas orais, «quizzes»⁽¹⁾, etc. Exemplificando:

- (a) *Planificar actividades individualizadas e sequências semanais de actividade de contagem, com inclusão de processos de verificação do nível de progresso do aluno.*
- (b) *Planificar processos para encorajar a ouvir sem interromper e meios de detecção do processo de interrupção.*

⁽¹⁾ Quiz — é um tipo de teste caracterizado pela brevidade, não anunciado previamente, que permite ao professor habituar os seus alunos a tipos de questões que podem, posteriormente, vir a ser utilizadas nos testes. (N. T.)

9. **Prática docente.** — É o próprio acto de ensinar que pode envolver demonstrações, debates, filmes, passeios fora da escola, leituras individuais, etc. Uma parte da docência diz respeito à avaliação do progresso do aluno, tal como definido no ponto 8. Exemplificando:

- (a) *Executar as actividades planeadas e avaliar o progresso.*
- (b) *Seguir planos para encorajar a ouvir outros. Utilizar folha de observação para marcar as vezes que os alunos se interrompem mutuamente e quais os alunos que interrompem.*

Análise de resultados

10. **Análise do progresso.** — Como atrás indicado, uma parte da planificação da execução e da condução das actividades docentes diz respeito à avaliação do progresso do aluno. Um rápido atingir de objectivos pode conduzir à junção de materiais mais complexos ou outras actividades, ou então à passagem para o tópico seguinte mais depressa do que fora programado. Uma falha no atingir dos objectivos conforme programado pode significar que são necessários materiais ou actividades adicionais. Podem ser necessárias mais explicações, podem ter que ser alteradas técnicas de condução da aula. Pode acontecer que os objectivos previamente definidos não sejam atingíveis por irrealistas. Exemplificando:

- (a) *Houve uma percentagem de 60% de alunos que contaram de 1 a 20 sem ajuda nem erros? Os restantes 40% contaram de 1 a 10 sem ajuda nem erros? Em caso positivo, continue as actividades conforme planificadas. Em caso negativo, altere a planificação.*
- (b) *Examinar a folha da caderneta para verificar o índice de progresso. Modificar os processos de encorajamento dos alunos se o índice de progresso não for suficiente.*

11. **Medição.** — No final de uma unidade, curso ou ano lectivo, processa-se a medição final ou sumativa do grau de consecução dos objectivos. Com base nisto, são dadas classificações e são feitas recomendações relativas ao trabalho futuro do aluno. Exemplificando:

- (a) *Houve 85% de alunos que contaram de 1 a 100 sem ajuda nem erros? Os restantes foram capazes de reconhecer e dizer os algarismos de 1 a 100 e de contar de 1 a 20 sem ajuda nem erros?*
- (b) *Qual a capacidade de não interrupção manifestada pelos alunos no final do ano lectivo?*

12. **Avaliação.** — Depois da verificação final do grau de consecução atingido pelos alunos, é necessário proceder à avaliação. No caso dos alunos terem atingido as metas e objectivos planeados, o professor deverá perguntar-se: (1) Será que as metas e objectivos foram válidos? e (2) Tê-lo-ão sido as actividades? Conquanto o aluno possa ter atingido as metas e os objectivos programados, é provável que uma reflexão posterior venha a indicar que a leccionação durou mais tempo ou se serviu de mais materiais do que seria justificável ou, por outro lado, venha a indicar que a preparação dos alunos não é suficiente para futuras tarefas. Por outro lado ainda, a reflexão poderia indicar que as

metas e os objectivos não eram suficientemente provocadores de interesse. Se se tiver verificado algum destes casos, há necessidade de voltar a examinar as metas e os objectivos e talvez introduzir alterações, ou mesmo eliminá-los.

No caso de os alunos não terem atingido as metas e os objectivos como programado, a primeira pergunta a fazer é se as metas e os objectivos eram razoáveis. Caso negativo, deverão ser alterados ou eliminados. Caso positivo, deverão ser analisadas as actividades propostas. Terão estas sido conduzidas conforme planeado? Se não, terão de ser alteradas as estratégias das actividades docentes. Se tiverem sido conduzidas como planeado, então as actividades terão de ser alteradas.

(a) *Quando determinado objectivo for atingido na sua forma reformulada, a programação pode ser substancialmente melhorada se pais e outras ajudas se conjugarem para trabalhar num programa para pequenos grupos de alunos. Este facto daria ao professor tempo para preparar materiais suplementares destinados a suprir dificuldades de alguns alunos, o que ofereceria uma maior orientação para casos especiais (alunos lentos e avançados).*

(b) *Caso os alunos continuem a não se interromper, decida continuar com as técnicas utilizadas. Se, pelo contrário, ainda se interrompem com frequência, procure novas maneiras de os encorajar a ouvir sem interromper (por exemplo, solicitar aos alunos que montem fichas de avaliação pessoal que podem ser utilizadas durante ou após os debates).*

A análise repetida e constante dos vários passos da planificação e da avaliação faz parte da formação profissional do professor. A «Planificação e Avaliação Sistemáticas» foi concebida para melhorar o ensino e ajudar à avaliação do grau de aquisição do aluno. Uma parte importante desta «Planificação e Avaliação Sistemáticas» inclui a utilização de esquemas para formular objectivos e processos de avaliação com eles relacionados. Outros esquemas desenvolvidos por outros autores são apresentados na secção seguinte, a que se seguirá uma análise do «Enquadramento de Objectivos» utilizado neste volume e que engloba alguns aspectos de outros esquemas.

Orientações para preparar a definição de objectivos

São passadas em revista nesta secção as obras publicadas a partir de 1956 em que foram apresentadas as taxonomias dos objectivos educacionais. Estas taxonomias dividem-se em quatro domínios: cognitivo, afectivo, psicomotor e perceptual. Apresenta-se primeiramente um resumo dos estádios de cada taxonomia, a que se seguem ideias deles resultantes e que foram utilizadas na concepção do «Enquadramento dos Objectivos de Ensino». As pessoas já familiarizadas com as várias taxonomias podem passar à secção seguinte deste capítulo: «Enquadramento dos Objectivos de Ensino — Análise».

Domínio cognitivo⁽²⁾

A conhecida e largamente utilizada «Taxonomia dos Objectivos Educacionais, Domínio Cognitivo» (Bloom e outros, 1956) foi uma obra preparada por um grupo de examinadores que se confrontavam com uma série de problemas quanto à avaliação. Reconheceram a necessidade de taxonomias para os domínios cognitivo, afectivo e psicomotor. Para eles era de importância prioritária o domínio cognitivo, que incluía os seguintes estádios ordenados segundo o grau de complexidade:

- **Conhecimento:** assuntos específicos, processos de lidar com eles, assuntos gerais e abstrações em determinado campo do saber.
- **Compreensão:** tradução, interpretação, extrapolação.
- **Aplicação:** Capacidade de utilizar o aprendido em novas situações.
- **Análise:** elementos, relações, princípios organizadores.
- **Síntese:** produção de uma comunicação singular, de um plano ou de uma bateria de operações; produção de derivações de um conjunto de relações abstractas.
- **Avaliação:** juízos em termos de dados internos e juízos em termos de critérios externos.

Domínio afectivo⁽³⁾

A taxonomia que seguidamente foi apresentada focava o domínio afectivo (Kratwohl, Bloom e Masia, 1964). Factores relacionados com o íntimo do indivíduo foram utilizados como princípio organizador para os seguintes níveis:

- **Capacidade de recepção:** atenção, vontade de receber, atenção controlada ou seleccionada.
- **Capacidade de resposta:** obediência, vontade, satisfação.
- **Capacidade de valorização:** aceitação de um valor, preferência por um valor, empenhamento.
- **Capacidade de organização:** conceptualização de um valor, organização de um sistema de valores.
- **Capacidade de caracterização por um valor ou conjunto de valores:** padrão generalizado, caracterização.

(2) Veja-se, entre outras obras, VANDELVEDE, L. e VANDER ELST, P. «Os Objectivos em Educação: Será Possível Definí-los com Precisão?», Coleção Novalmedina, Livraria Almedina, Coimbra, 1979, em que os autores passam em revista, de forma clara, os sistemas taxonómicos de determinação dos objectivos educativos de Bloom e o sistema tridimensional de Guilford. (N. T.)

(3) Cf. «Uma Forma de Estruturar o Ensino e a Aprendizagem», de Ana Maria Domingos, Isabel Neves e Luísa Galhardo, Livros Horizonte, Lisboa, 1981, págs. 78 e 79 (N. T.)

Domínio psicomotor⁽⁴⁾

O terceiro domínio identificado pelos examinadores, o domínio psicomotor, não foi desenvolvido por eles, uma vez que lhe conferiram pouca ou nula necessidade perante os problemas de avaliação que lhes eram postos. Três taxonomias organizadas por pessoas individuais foram analisadas criticamente para pesquisa de ideias para a categorização de capacidades apresentada no «Enquadramento dos Objectivos de Ensino» na secção seguinte deste capítulo.

Simpson (1966-67) apresentou os seguintes níveis para os objectivos no domínio psicomotor, organizados por grau de complexidade tendo em vista a sequência envolvida na realização de um acto motor:

- **Percepção:** estimulação sensorial, selecção de pistas, tradução.
- **Preparação:** mental, física, emocional.
- **Resposta guiada:** imitação, tentativa de produção e erro.
- **Mecanismo:** resposta habitual, resposta padronizada.
- **Resposta complexa livre:** resolução de incertezas, actuação automática.
- **(Adaptação e criatividade** foram sugeridas como 6.º nível).

Dave (1971) inclui os seguintes níveis organizados em função do conceito de coordenação:

- **Imitação:** tentativa de imitação seguida de repetição de um acto de forma imperfeita.
- **Manipulação:** execução orientada de modo a permitir que se desenvolva a capacidade.
- **Precisão:** pôr em prática a capacidade sem orientação nem modelo.
- **Articulação:** coordenação de uma série de actos para adquirir precisão e controlo.
- **Naturalização:** elevado nível de execução, resposta automática.

Harrow (1972) desenvolveu uma taxonomia para caracterizar comportamentos motores de acordo com os seguintes níveis:

- **Movimentos reflexos:** segmentais, intersegmentais, supra-segmentais.
- **Movimentos fundamentais básicos:** locomotores, não locomotores, manipuladores.
- **Capacidades perceptuais:** quinesésicas, visuais, auditivas, tácteis, coordenadoras.
- **Capacidades físicas:** resistência, força, flexibilidade, agilidade.
- **Movimentos aperfeiçoados:** simples, compostos e de adaptação complexa.
- **Comunicação não discursiva:** movimento expressivo e interpretativo.

⁽⁴⁾ Idem, págs. 80 e 81. (N. T.)

A hierarquia de Dave não foi publicada como taxonomia, antes como uma sequência do desenvolvimento dos comportamentos psicomotores. Foi utilizada pela EPIC (Evaluative Programs for Innovative Curriculums) como uma orientação para os professores ao definirem objectivos de educação.

Domínio perceptual

Para além dos domínios cognitivo, afectivo e psicomotor, Moore (1967) apontou a necessidade e um quarto domínio — o perceptual. Nele estão incluídos os seguintes níveis organizados em termos de integração:

- **Sensação:** visual, auditiva, táctil; consciente das qualidades dos estímulos.
- **Percepção de formas:** tamanho, forma, localização, posição, etc.
- **Percepção de símbolos:** letras, dígitos, outros símbolos.
- **Percepção de significação:** significado ou valor de uma apercepção ou símbolo; relações de causa-efeito entre símbolos e apercepções; capacidade de generalizar, compreender implicações e tomar decisões.
- **Realização perceptual:** observação, diagnóstico de capacidades (sistemas eléctricos, problemas médicos, produções artísticas, etc.), resolução de problemas e criatividade.

Ideias extraídas das taxonomias

Todos os trabalhos mencionados forneceram informações julgadas úteis para a concepção do «Enquadramento dos Objectivos de Ensino». Os princípios orientadores apresentados na taxonomia de Bloom relativa ao domínio cognitivo foram particularmente úteis. Constituem a base para uma esquematização reformulada em que se incluem:

1. As distinções entre domínios ou categorias de objectivos deveriam ser úteis aos professores na formulação de objectivos, na planificação do ensino e na planificação da avaliação.
2. Cada domínio ou categoria deveria reflectir o ênfase num só tipo de comportamento, seja cognitivo ou afectivo, embora possa haver inter-relações. Os níveis dentro de cada domínio deverão ser organizados com sequência, partindo do mais baixo para o mais elevado, com base na complexidade ou qualquer outro critério.
3. Os domínios ou as categorias deveriam ser estruturados quer lógica quer psicologicamente, isto é, serem consistentes em termos de organização lógica e de princípios de aprendizagem.
4. Um enquadramento para os objectivos deveria tornar-se útil ao preparar qualquer tipo de objectivo educacional, cobrindo desde o conhecimento aos processos intelectuais, capacidades, atitudes e valores.

Também nos foram úteis os seguintes elementos da taxonomia de Bloom: (a) os elementos mencionados sob o título de Conhecimento, Análise, Síntese e Avaliação; (b) os exemplos de objectivos e de itens de testes; (c) a organização de níveis em função da complexidade, partindo do Conhecimento até chegar à Avaliação.

A taxonomia apresentada por Kratwohl, Bloom e Masia e referente ao domínio afectivo, foi-nos útil pela informação respeitante (a) a tipos de comportamento que são afectivos por natureza, (b) a relacionamentos entre os domínios cognitivo e afectivo, (c) a exemplos de objectivos e itens de testes, e (d) à noção de empenhamento como possível princípio organizador.

As várias taxonomias do domínio psicomotor forneceram-nos informações úteis sobre (a) tipos de aptidões que deverão ser considerados, (b) objectivos exemplificativos e itens de testes, (c) razões para a divisão do comportamento em domínios conquanto reconheçamos que cada indivíduo responde como um «ser total», (d) possíveis princípios de organização, (e) relações entre capacidades em várias áreas do currículo, e (f) a noção de independência como princípio organizador possível para os objectivos numa categorização de capacidades.

A taxonomia do domínio perceptual mostrou a necessidade de incluir a capacidade de percepção ou observação no «Enquadramento para os Objectivos de Ensino». Esta necessidade foi reforçada pela tónica dada à percepção em manuais sobre o domínio psicomotor.

Outras ideias para a concepção do «Enquadramento» foram obtidas a partir das dificuldades sentidas pelos professores ao utilizarem as diferentes taxonomias. No domínio cognitivo, é necessário descrever os processos a utilizar pelos alunos de modo a orientar a planificação de ensino. Assim sendo, foram acrescentados níveis como interpretação, comparação e classificação. No geral, estes níveis substituíram os níveis de Compreensão e Aplicação, categorias que descrevem resultados não processos. De igual modo, deveriam ser claramente criadas situações para respostas criativas a níveis que precedem a Síntese. Por exemplo: a interpretação pode envolver, por parte do aluno, uma resposta criativa ou pelo menos inovadora.

Nas dificuldades encontradas na utilização de outras taxonomias incluem-se: (a) avaliação de aspectos afectivos a níveis de Recepção e Valorização; (b) utilização de níveis afectivos como princípios orientadores para a planificação de sequências de ensino (c) a mistura de elementos afectivos, cognitivos e psicomotores nas taxonomias psicomotoras para coordenar a planificação; e (d) a mistura de comportamentos afectivos, cognitivo e psicomotores na taxonomia do domínio perceptual.

Para os que tentam usar combinações das citadas taxonomias com a finalidade de planear e avaliar o ensino, duas questões críticas surgem. Em primeiro lugar, onde se situam a observação e o conhecimento? Em segundo lugar, onde deveriam estar situadas outras capacidades que não aquelas nitidamente psicomotoras? O nosso trabalho com professores sugere que a observação e o conhecimento são requisitos prévios para qualquer comportamento em todos os três domínios — cognitivo, afectivo e psicomotor — e não deveriam ser posicionados isoladamente em qualquer dos domínios. Em relação à segunda pergunta, é necessário um domínio de capacidades que inclua para além das capacidades psicomotoras a variedade de capacidades a que foi dada ênfase nos materiais em uso. Tal como Bloom, Hastings e Madaus (1971) afirmaram, a categoria que cobre as capacidades envolvidas na utilização de processos e actuações de forma correcta e rápida, não está incluída na taxonomia do domínio cognitivo (pp. 119-120).⁽⁵⁾

Debrucemo-nos agora sobre o «Enquadramento dos Objectivos de Ensino» em que se baseia este manual. Foram feitos todos os esforços para apresentar um enquadramento que seja compatível com os princípios orientadores acima mencionados e que permita evitar o maior número possível das dificuldades apontadas.

⁽⁵⁾ Para uma visão mais profunda destas taxonomias, e posterior análise do desenvolvimento do «Enquadramento para os Objectivos de Ensino», ver Hannah, 1975.

O «Enquadramento dos Objectivos de Ensino»: Análise

O «Enquadramento dos Objectivos de Ensino» está concebido para servir uma função semelhante à fornecida pela estrutura de uma casa. Do mesmo modo que a estrutura de uma casa serve tanto de suporte básico como de orientação para a construção do edifício, também este «Enquadramento» fornece a estrutura à volta da qual são construídas as metas, os objectivos, os materiais, as estratégias, as perguntas e os processos de avaliação. A questão central reside na necessidade de planificar objectivos de ensino, por parte dos professores, e não na necessidade sentida por parte dos avaliadores escolares. A avaliação é vista no contexto da planificação geral, e não como ponto de partida ou de orientação para a concepção do «Enquadramento».

O «Enquadramento» passa também por ser um meio de observar como os alunos aprendem, quer seja na Arte, Música, Educação Física, Inglês, Matemática, Espanhol, Estudos Sociais, Orientação Vocacional, etc. Em suma, o modo como eles aprendem em todas as disciplinas curriculares. O «Enquadramento» descreve os tipos de aprendizagem que se encontram ao analisar cada uma destas disciplinas. Com base nas nossas investigações, definimos quatro tipos ou categorias de aprendizagem. Cada uma destas categorias engloba vários níveis. Segue-se uma breve introdução destas categorias e respectivos níveis.

Recolha de Dados

A primeira categoria, Recolha de Dados, serve de base aos outros três tipos de aprendizagem. Veja a figura 1.1.

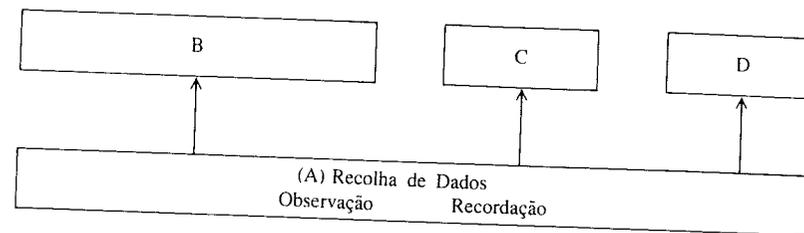


Fig. 1.1

Quando a aprendizagem é iniciada, o primeiro acto que se efectiva é a *observação* ou a *recordação*. Um aluno vê, ouve, cheira, prova ou sente qualquer coisa que despoleta uma resposta. Ou, por outro lado, os alunos podem lembrar-se ou reconhecer qualquer facto que origina uma reacção.

Daqui partimos para as outras três categorias. Estas categorias, conquanto distintas, estão muitas vezes interligadas. São elas:

Processos Intelectuais

Por Processos Intelectuais entendem-se todas as acções que envolvam aptidões mentais ou cognitivas, acções que são mais fáceis de definir se se nominalizarem os actos em si. No nível mais baixo, um aluno interpreta os dados recolhidos. Os alunos podem depois passar para outros processos, tal como indicado na figura 1.2.

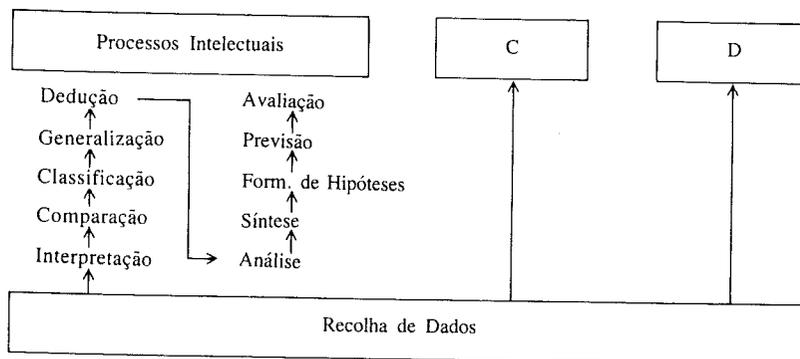


Fig. 1.2

Estes níveis descrevem os processos mentais básicos que um aluno utiliza ao abordar um problema⁽⁶⁾. Estão organizados numa progressão hierárquica geral, baseada na crescente complexidade da tarefa em presença. Os alunos podem também utilizar os processos quando tal é necessário para reinterpretar ou reclassificar, ou ainda reutilizar outros processos quando necessários para diferentes actividades da aprendizagem.

Uma vez que estes processos são utilizados em todas as disciplinas, podem servir de base para a definição de metas e objectivos para cada disciplina. Porque estão organizados segundo uma sequência hierarquizada de complexidade, os níveis servem de orientação para a elaboração de perguntas, actividades e testes. (Hannah, 1975. Michaelis, 1973).

Capacidades

Esta categoria descreve aquelas aptidões, quer mentais quer motoras, que nós esperamos que os alunos dominem e executem com precisão e com rapidez apropriada. Incluem-se nesta categoria capacidades tão diversificadas como as capacidades de computorização, algumas capacidades sociais, e capacidades psicomotoras tais como dançar e escrever à mão. Os níveis, numa hierarquia de capacidades, aparecem na figura 1.3.

⁽⁶⁾ Embora a maioria das actividades mentais sejam classificadas como Processos Intelectuais, algumas são classificadas de modo diferente. Será dada uma explicação na análise das duas categorias seguintes.

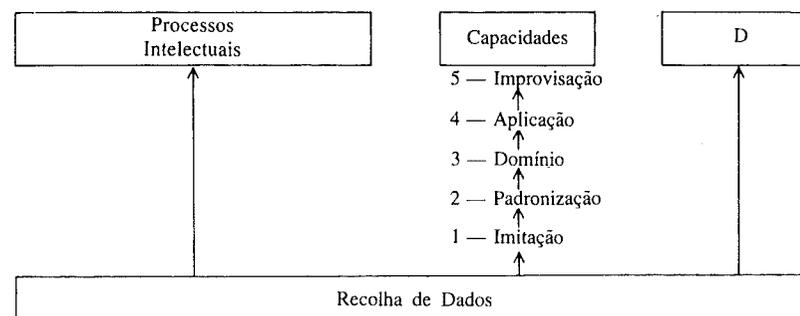


Fig. 1.3

Depois da Observação ou Recordação de um exemplo da acção ou comportamento a ser aprendido (Recolha de Dados), continua para o aluno a sequência de aprendizagem das Capacidades: Imitação de uma acção demonstrada ou partes do acto, Padronização dessa demonstração de modo a desenvolver a aptidão pessoal para conjugar os elementos do acto, Domínio do acto desenvolvendo uma precisão e uma velocidade apropriadas, Aplicação da acção a novas situações, e, por fim, talvez, Improvisação sobre a acção que foi aprendida. Isto constitui uma escala de ensino baseada num aumento de independência do aluno no que respeita à ajuda ou orientação na execução de um comportamento ou acto.

Atitudes e Valorizações

Esta categoria inclui níveis que descrevem a sequência de desenvolvimento dos interesses, apreciações e ajustamentos bem como das atitudes e valorizações que as escolas procuram encorajar e desenvolver nos alunos. Os comportamentos nesta categoria são cruciais para a execução e alcance de todos os outros comportamentos das três categorias anteriores, em que um dos requisitos prévios é a vontade de executar e de alcançar (atitude).

Os níveis apresentados na figura 1.4 estão organizados hierarquicamente, baseados no princípio de empenhamento.

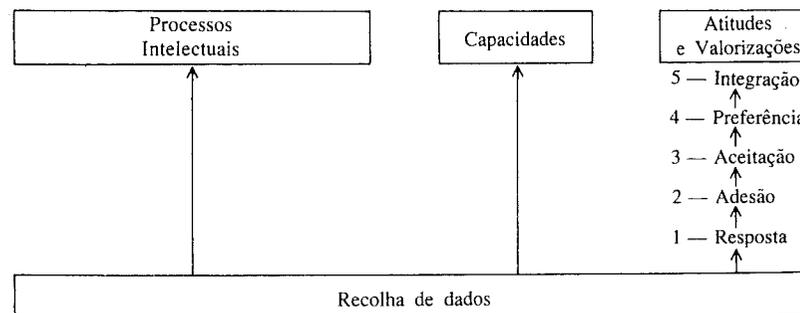


Fig. 1.4

O «Enquadramento dos Objectivos de Ensino» completo apresenta-se como na figura 1.5.

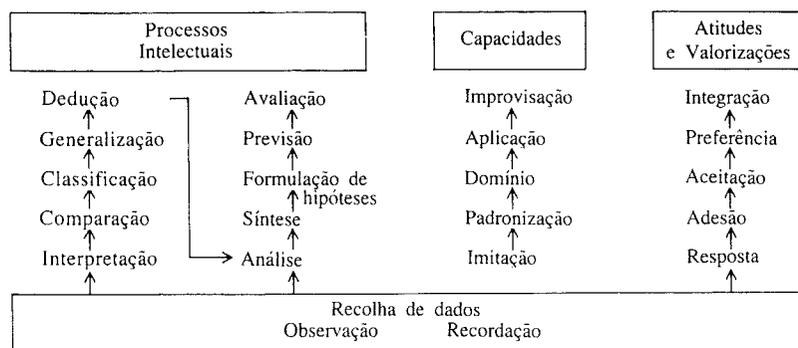


Fig. 1.5

Se tivermos presente o que queremos que os alunos atinjam no decurso de uma aula, unidade, ano ou programa educativo completo, este «Enquadramento» pode servir como guião importante. A divisão da aprendizagem do aluno em categorias e níveis é um processo de melhorar o ensino através de uma orientação para a determinação de objectivos, selecção de materiais, apresentações de lições e sequência de interrogatórios. Serve também como guia para a avaliação, dado que especifica actos e níveis de dificuldade.

Enquanto que a análise da Planificação e Avaliação Sistemáticas foi feita anteriormente em termos do professor individual na sala de aula, a Planificação e Avaliação Sistemáticas, incluindo a utilização do «Enquadramento para os Objectivos de Ensino» é aplicável a nível de departamento, escola ou região. Pode ser utilizado como processo de clarificação da natureza dos comportamentos a ser especificados. Os passos e sequência são os mesmos, com a planificação em grupo ou equipa de metas, objectivos gerais de ensino, objectivos a curto prazo, actividades e processos de avaliação. Conquanto os professores sejam os melhores avaliadores do seu trabalho, os outros professores e administradores podem prestar mais assistência dado que são utilizados uma terminologia comum e uma planificação da natureza dos objectivos e actividades de ensino contidas no «Enquadramento» descrito.

Como definido, os objectivos gerais e a curto prazo fazem parte integrante da Planificação e Avaliação Sistemáticas. Para que façam sentido, tem que ser mais qualquer coisa do que a indicação no livro do professor durante todo o ano e destinados a ser «ressuscitados» no final do ano, quando surge o momento de fazer o balanço do progresso do aluno. Os objectivos têm de ser *activos*, parte integrante do processo diário de ensino. Têm de estar directamente relacionados com a planificação, questionários e avaliação. Isto só será conseguido se se conjugarem as seguintes condições na planificação dos objectivos:

1. Estarem directamente relacionadas com os alunos das vossas turmas — os objectivos decorrentes de fontes externas (enquadramentos estatais, guiões regionais, projectos curriculares, Instructional Objectives Exchange [IOX] e Westinghouse Learning Corporation) oferecem boas perspectivas, mas necessitam ser adaptados aos vossos alunos, ao vosso próprio modo de ensinar.

2. Serem atingíveis pelos alunos ou parte dos alunos das vossas turmas, tendo em vista:
 - a) nível de competência dos alunos,
 - b) tempo disponível,
 - c) materiais disponíveis e outros recursos.
3. Serem significativos em termos de conteúdo, capacidades, aptidões, atitudes e valorizações a desenvolver. Serem de interesse.
4. Serem suficientemente explícitos para orientar
 - a) a classificação no final da unidade ou ano lectivo e a avaliação final (objectivos gerais de ensino),
 - b) as aulas e actividades incluindo testagens periódicas (objectivos a curto prazo).
5. Serem compreendidos por outras pessoas que possam contribuir com sugestões para implementação e avaliação (exemplos: directores, professores ou professores substitutos que tenham de pôr em prática os vossos objectivos e as vossas aulas).

O «Enquadramento dos Objectivos de Ensino» pode ajudar-vos dos seguintes modos:

1. Fornece uma orientação para compreender, seleccionar e modificar objectivos oriundos de fontes externas.
2. Ajuda a determinar os níveis de competências dos vossos alunos e determina os tipos de materiais mais apropriados.
3. Ajuda-vos a precisar se a direcção dos vossos objectivos e do vosso ensino é significativa.
4. Orienta a definição de objectivos quer sejam específicos, comportamentais, etc.
5. Fornece uma terminologia comum que conduz ao diálogo frutífero e ao entendimento mútuo.

Uma vez especificadas estas cinco condições, debruçemo-nos agora sobre uma outra qualidade que é, talvez, a mais valiosa de todas em termos de implementar os objectivos e melhorar a prática lectiva. Para que os objectivos e as aulas signifiquem qualquer coisa para os alunos, devem ser cuidadosamente preparados os questionários e as actividades, de modo a que conduzam os alunos, progressivamente, a tarefas mais complexas ou independentes. A prática lectiva deve ser apropriadamente estabelecida em termos de cadência e deve desenvolver compreensões e capacidades ao longo da execução. As categorias do «Enquadramento» oferecem uma orientação para este sequenciar de situações. Os níveis que compõem os Processos Intelectuais descrevem etapas que se vão tornando cada vez mais complexas, cada nível mais elevado das Capacidades requer maior independência por parte do aluno, e quanto às Atitudes e Valorizações os níveis mais altos descrevem uma maior integração do aluno. Ao utilizar o «Enquadramento dos Objectivos de Ensino», podem planificar aulas e exercícios a par e passo e orientar cuidadosamente os vossos alunos.

O exemplo seguinte ilustra a maneira como a sequência de níveis apresentados no «Enquadramento dos Objectivos de Ensino» podem ser utilizadas para orientar a sequência de objectivos e do ensino.

O episódio seguinte baseia-se no visionamento de um filme sobre a vida cidadina no Japão. Os alunos foram solicitados a procurar detalhes relacionados com a vida cidadina.

Objectivo: Os alunos referem detalhes do filme, relacionados com a vida da cidade. (Observação)

Pergunta focalizada: Quais são alguns dos pormenores acerca da vida cidadina no Japão que viram no filme? (Fazer listagem no quadro).

Objectivo: Os alunos recordam elementos da vida cidadina no Japão a partir de experiência vivida fora da aula. (Recordação)

Pergunta focalizada: Há mais alguns outros pormenores acerca da vida cidadina no Japão que se lembrem de ter ouvido falar? (Fazer listagem no quadro).

Objectivo: Os alunos referem o sentido e o significado dos elementos listados. (Interpretação)

Pergunta focalizada: Alguém é capaz de dizer o que esta palavra significa? Como é utilizado este elemento? Porque é que isto é importante?

Objectivo: Os alunos referem semelhanças e diferenças entre a vida cidadina no Japão e a vida a cidade em que vivem. (Comparação)

Pergunta focalizada: Reparem nos elementos que listámos. Em que medida é que a vida cidadina no Japão é semelhante à da cidade em que vivem? Em que medida é diferente?

Objectivo: Os alunos classificam os elementos listados num dos seguintes três grupos: a) coisas que na vida cidadina japonesa são semelhantes às da vida na nossa cidade; b) coisas que na vida cidadina japonesa são diferentes das da vida na nossa cidade; c) coisas que temos de conhecer melhor para podermos decidir. (Classificação)

Pergunta focalizada: Vamos colocar cada um dos elementos que listámos no quadro numa das três colunas apresentadas nesta tábuá:

Objectivo: Os alunos fazem considerações gerais sobre a vida cidadina no Japão e na sua cidade. (Generalização)

Pergunta focalizada: Há algumas coisas que possamos dizer acerca da vida cidadina no Japão e da vida na nossa cidade?

Coisas semelhantes	Coisas diferentes	Coisas incertas

Esta lição podia ser seguida pelo estudo de uma terceira área. As generalizações acima desenvolvidas podiam ser utilizadas para desenvolver inferências acerca do que poderiam encontrar na 3.^a área. Esta análise podia conduzir a generalizações sobre a vida cidadina, situações comuns a várias culturas e necessidades fundamentais das pessoas ao longo das épocas.

Deverá ser feita uma chamada especial de atenção para os processos em que poderão surgir a originalidade e as respostas diversificadas, mesmo no caso do ensino ser sequenciado de acordo com os níveis definidos no «Enquadramento dos Objectivos de Ensino». Ao interpretarem dados, os alunos podem aventar novas possibilidades nas quais as questões em análise sejam significativas. Podem também reclassificar temas revestindo novas formas e formular generalizações que sejam originais do ponto de vista do aluno. Têm valor especial os processos criativos pelos quais os alunos possam sintetizar dados ao executarem pinturas murais, mapas e outros temas tendo em vista apontar relações. Mais exemplos de comportamentos originais e divergentes serão apresentados em capítulos subsequentes.

Antes de avançar para uma apresentação pormenorizada do «Enquadramento dos Objectivos de Ensino», devemos lembrar duas outras tarefas que mostram ser essenciais para a planificação e avaliação sistemáticas. A primeira diz respeito à preparação de objectivos, tema que é discutido no próximo capítulo. A segunda diz respeito à construção de instrumentos de avaliação directamente relacionados com os objectivos. Este será o tópico do terceiro capítulo. Estes dois capítulos são seguidos por uma análise detalhada de cada categoria de objectivos no «Enquadramento», por definições precisas de cada nível, por exemplos de interrogatórios que podem ser utilizados para focar a atenção dos alunos nos objectivos e em cada nível, por exemplos de objectivos a cada nível, e por instrumentos de avaliação ilustrativos.

T3

Introdução

I think that it is important to recognize that language teaching is a theoretical as well as a practical activity, that effective teaching materials and classroom procedures depend on principles deriving from an understanding of what language is and how it is used.

H. Widdowson

Objectivos do capítulo

Considerando que uma aprendizagem centrada na experiência do professor em formação passa por três fases fundamentais:

- experiência
- reflexão
- nova planificação

(com transferência de aprendizagens)

que poderíamos resumir sumariamente no seguinte esquema:



Esquema adaptado de J Hunt, P. Hitchen, *Creativ Reviewing*, Groundwork 1986.

e dados os condicionalismos do presente programa de formação, este capítulo tem como objectivo levar o professor a reflectir sobre alguns aspectos da gestão do processo ensino/aprendizagem.

Assim, após a realização das actividades práticas, da leitura dos textos de apoio e de alguma bibliografia que acompanha este capítulo, deverá ser capaz de:

- identificar a especificidade de cada uma das quatro capacidades base
- reconhecer a sua natureza interactiva na comunicação
- perspectivar o contributo da LE para a aquisição e desenvolvimento de técnicas de trabalho
- problematizar o papel do erro no processo de aprendizagem de uma língua
- reconhecer a importância da simulação na sala de aula
- compreender a relevância do texto literário na aula de LE.

Esta reflexão tem, necessariamente, de ser enquadrada pela actual prática pedagógica do professor, bem como pela(s) experiência(s) acumulada(s) em anos passados.

Conteúdos do capítulo

Contextos de aprendizagem

- 4.1. Reais
 - 4.1.1 Interacção e especificidade das quatro capacidades base
 - 4.1.1.1 Escrever
 - 4.1.1.2 Falar
 - 4.1.1.3 Ler
 - 4.1.1.4 Ouvir
 - 4.1.2 Técnicas de trabalho
 - 4.1.3 O erro
- 4.2. Simulados
 - 4.2.1 Simulação na sala de aula (representação)
 - 4.2.2 O texto literário

4.1. Contextos de aprendizagem reais

4.1.1 Interacção e especificidade das capacidades base

A reflexão que se propõe a seguir nada tem a ver com um entendimento skinneriano das quatro capacidades base — escrever, ler, ouvir, falar. Hoje ninguém parece ter dúvidas de que a sua **interacção** e **complexidade** não dão qualquer lugar a um tratamento **compartmentalizado** e **sequenciado**, nem mesmo talvez à velha distinção entre capacidades produtivas e receptivas ...

Não há passividade em comunicação, qualquer que seja a forma que ela assuma, como não há uma ordem relativamente à qual a comunicação se processa. É, por isso, artificial falar em aulas de leitura, escrita, etc. ... Fala-se, hoje, sim, em espaços onde se promove a **interacção** das capacidades, onde se diversificam estratégias e actividades com vista a transformar a experiência de aprendizagem (dentro ou fora da sala de aula) numa **autêntica** interacção social.

Isto não significa, no entanto, que possamos partir do pressuposto de que as quatro formas base de realizar a comunicação dêem iguais contributos para a aquisição de uma competência comunicativa, ou possam mesmo ser abordadas da mesma maneira. A complexidade dos aspectos específicos de cada uma, o seu potencial para o enriquecimento e sentido de autonomia no acto de comunicar justificam que os professores de LE, enquanto «investigadores» e «avaliadores» do seu próprio trabalho, se debruçam sobre cada uma em particular.

1.1.1 ESCREVER

Escrever é desvendar o Mundo

Severino A. M. Barbosa
Emília Amaral

Vd. Texto complementar *An Approach to writing*, pp. 184-186.

Com base nas suas experiências pessoais, reflecta sobre as seguintes questões:

- Gosta de escrever? Porquê?
- Acha que escreve bem?
- Como chegou a essa conclusão?
- Na sua opinião qual é a natureza da expressão escrita, isto é, como é que os escritores escrevem?
- Quais são os seus pressupostos relativamente ao ensino da escrita?

A que conclusões chegou?

Perspective agora as seguintes perguntas na condição de professor de LE:

- Até que ponto, enquanto professores, acreditamos que é possível aprender a escrever na sala de aula?
- Quais as razões por que os nossos alunos devem escrever na aula de LE?
- Que tipo de textos lhes pedimos normalmente? Porquê?
- Será a escrita uma «área problema» por razões meramente linguísticas ou outras?
- É a escrita na sala de aula uma actividade interactiva, isto é, alunos e professores colaboram no processo (re-escrever, melhorar, alterar, etc.)?
- Qual o grau de intervenção dos alunos na auto e hetero-correcção dos trabalhos produzidos?

T. Hedge, *Writing*, pp. 5-12.

A reflexão sobre estes aspectos vem naturalmente questionar o papel tradicional do professor na gestão do espaço/tempo dedicados a actividades de escrita. Perceber melhor como se desenvolve o processo, identificar dificuldades, olhar distanciadamente para o seu trabalho, implica, para o professor, encontrar novos caminhos, diversificar estratégias, e sobretudo estar atento a vários tipos de necessidades.

Algumas considerações sobre as questões que foram levantadas:

A maior parte da actividade escrita que os alunos desenvolvem na aula de LE tem tido tradicionalmente como objectivo **consolidar** aspectos gramaticais ou lexicais que foram treinados através de outra(s) capacidade(s). Esta «escrita», que podemos chamar de «sentence level writing», serve, assim, apenas para verificar progressões de carácter linguístico e diagnosticar problemas.

Mas será isso de facto **escrever**, isto é, **comunicar** através da expressão escrita?

No sentido em que entendemos comunicar, escrever é muito mais do que produzir frases isoladas de maior ou menor correcção linguística. Comunicar, através da escrita, é produzir textos coerentes, que expressem ideias, desenvolvam informação, desafiem leitores ...

A questão poderá então agora, reformular-se da seguinte maneira:

Que oportunidades damos aos nossos alunos para fazerem o «transfer» da escrita ao nível da frase para a escrita enquanto «fabricação de sentidos»?

- E quando lhes damos essas oportunidades, porque será que distribuímos e sentimos tanta frustração? Por outras palavras, o que faz dos nossos alunos «tão maus escritores», pelo menos aos nossos olhos?
- Porque será, então, que, dominando embora o código, têm tanta dificuldade em produzir textos?

A resposta parece evidente: têm limitações no domínio de outras competências determinantes para chegar à produção do todo, cabendo-nos, portanto, dar resposta a dificuldades de outra natureza que não só a utilização correcta do sistema.

Essa quase «insensibilidade ao processo» é tanto mais evidente quanto somos frequentemente tentados a acreditar que se pode ensinar a escrever, olhando apenas para o que o aluno escreveu.

É, pelo contrário, fundamental **perceber** como é que aquele produto surgiu, o que se passou durante o «acto de escrever».

Uma análise atenta desse processo aponta para a necessidade de **apoio** nas várias fases e tipos de dificuldades que cada aluno apresenta.

Para escrever é preciso ser capaz de tomar decisões ao nível de:

Vd. Texto complementar
Focus on written product,
p. 187.

T. Hedge, *Writing*, pp. 90-94.

- **mancha gráfica** (não têm a mesma mancha, por exemplo, uma carta, um relatório, uma mensagem curta, etc.)
- **organização do discurso** (que distingue, por exemplo, em termos de organização, um texto argumentativo de um texto expositivo?)
- **estruturação de parágrafos** (ex.: valor da «frase chave»)
- **coesão** (ex.: papel de artigos, pronomes, conjunções, etc.)
- **pontuação** (importância/valor comunicativo)
- **escolha de vocabulário** (sua relação com o tipo de registo)

Estas decisões são condicionadas por dois factores fundamentais:

- a finalidade do texto
- o destinatário

falando-se, por isso, frequentemente em diferentes «tipos de texto».

Se, nalguns casos, a aquisição progressiva da autonomia se consegue por um processo relativamente linear, isto é, seguindo as fases que teoricamente conduzem à produção de um texto «correcto»:

- planificar
- organizar
- compor
- rever,

dados de investigação recente apontam para o contrário. Por outras palavras, o processo é, em si mesmo, **exploratório** e **generativo**; através dele, quem escreve **descobre** e **reformula** ideias para se aproximar do «sentido». Nesta perspectiva, as abordagens prescritas e orientadas para a correcção imediata devem ser questionadas. Assim, o aluno deve **viver experiências de escrita**, que, com o tempo e a maturidade, produzirão **também** desenvolvimento linguístico no contexto de «construir e comunicar sentido». São importantes, por isso, actividades de «escrita livre», deixar que cada aluno escreva o que quer e como quer durante algum tempo, facilitar-lhe a possibilidade de ir, por si mesmo, ultrapassando dificuldades, criando estratégias próprias, vencendo resistências, ganhando auto-confiança e espírito crítico. O sentido de «realização» que tais actividades vão desenvolvendo, «o afinal sempre ser capaz de escrever alguma coisa», mesmo que, de início, seja incoerente e fragmentado será certamente **facilitador** nos momentos em que lhe é exigido um determinado tipo de texto.

A necessidade de respeitar diferentes caminhos naturalmente percorridos por diferentes alunos leva a que professores e alunos escolham em conjunto os

mais adequados a cada momento. Também aqui não deve haver decisões unilaterais e definitivas.

Após todas estas considerações sobre o **processo**, procure interpretar a sua experiência relativamente ao **produto**.

- Que fazemos normalmente com ele, isto é, que tipo de «feedback» damos?
- Será que reagimos à «escrita» ou ao «escritor»?
- Consideramo-lo «trabalho em curso de realização» ou produto acabado?
- Qual a eficácia do «feedback»?

Na generalidade os professores acreditam que os seus comentários/correcções/reacções aos textos dos alunos são importantes, porque esperam, com eles, conseguir melhorias em aspectos específicos. Na prática, porém, as coisas nem sempre se passam assim, porque

- grande parte desse feedback é dado ao nível da identificação pontual do erro, no plano puramente estrutural, e não a aspectos ligados à organização e conteúdo do texto;
- as indicações têm tendência a ser vagas, imprecisas e nalguns casos até contraditórias;
- o trabalho do aluno é, de facto, analisado e avaliado como um produto final e não apenas como uma «fase» em que o professor está a dar a ajuda que levará o aluno a re-ver e re-escrever esse texto;
- frequentemente o aluno não percebe as indicações dadas pelo professor.

A constatação de alguns dos aspectos acima referidos tem repercussões no plano afectivo. O **não reconhecimento pelo professor de investimentos feitos**, ainda que traduzidos em progressos lentos, é factor de desânimo e desmotivação. Não partilhar a «fabricação de sentidos» com o aluno reforça a imagem do professor como o juiz, o detentor do poder, minando, portanto, o equilíbrio necessário a uma situação de aprendizagem. É, por isso, muito importante que, num espírito de colaboração e entreaajuda, o professor encontre outras formas de dar resposta(s) à produção escrita dos seus alunos, formas essas que talvez não tenham necessariamente que passar por comentários escritos. Se em vez de juiz, o professor for um **leitor genuíno** estará certamente a dar ajuda ao aluno, que o autor do texto é, e não àquele que o **professor gostaria que ele fosse**.

Vd. Texto complementar
Typologies of writing tasks,
pp. 179-180.

Vd. Texto complementar
Promoting writing skills,
pp. 181-182.

T. Hedge, *Writing*, pp. 24-25.

Council of Europe, *Communication in the modern languages classroom*, pp. 221-258.

T. Hedge, *Writing*, pp. 14-153.

Vd. Texto complementar,
Evaluating writing tasks: a
questionnaire, p. 183.

Procure avaliar uma actividade escrita que recentemente tenha proposto aos
seus alunos, apoiando-se no questionário do texto de apoio.

BIBLIOGRAFIA

CANDLIN, C; WIDDOWSON, H., ed. *Discourse*, Oxford, Oxford University Press,
1988.

CARRIER, M., *Writing*, Hodder and Stoughton, 1981.

COUNCIL OF EUROPE, *Communication in the modern languages classroom*, Stras-
bourg, 1988.

ELBOW, Peter, *Writing with Power*, New York, Oxford University Press, 1981.

HEDGE, Tricia, *Writing*, Oxford University Press, 1988.

WILLIS, Jane, *Teaching English through English*, Harlow, Longman, 1988.

TEXTOS COMPLEMENTARES

4.1.1.2 FALAR

Speaking is in many ways an undervalued skill.

Martin Bygate

1. Enquanto falante de uma (ou mais) língua(s) estrangeira(s), procure reflectir sobre as seguintes questões:
 - a) Quais as suas dificuldades quando confrontado/a com uma situação de comunicação oral?
 - b) Porque é que acha que tem essas dificuldades?
Se, pelo contrário, se sente absolutamente à vontade, qual a sua explicação para tal autonomia?
2. Que percepção tem dos problemas dos seus alunos em situação semelhante?
São os mesmos? Muito diferentes? Porquê?

Embora «falar a língua» seja provavelmente um dos objectivos que qualquer professor de LE considera dos mais fundamentais, é frequente ouvirmos avaliar a «performance» dos nossos alunos em termos de, por exemplo, «Compreende bastante bem, mas tem grandes dificuldades em expressar-se» ou «É pena não falar mais ...» ...

Na realidade, a distinção que se faz (igual de resto, para outras formas de comunicar) entre «saber acerca da língua» e «saber usar a língua» é crucial no ensino/aprendizagem da comunicação oral. A diferença determinante entre os dois «saberes» é que o «skill» de usar a língua tem que ser imitado e praticado, dependendo o seu sucesso de uma acção pedagógica que vai muito para além das estratégias normalmente usadas para desenvolver o simples «saber acerca da língua».

Assim, o falante tem de dominar aquilo que frequentemente se chamam «skills» de interacção que envolvem decisões em matéria de comunicação, tão fundamentais como por exemplo:

- Que dizer
- Como dizer
- Como/se desenvolver a mensagem
- Como gerir o tempo
- Que tipo de relação manter com o interlocutor.

A necessidade de tomar estas decisões decorre do carácter recíproco da comunicação em geral, mas o «timing» é particularmente importante quando o interlocutor está presente fisicamente. É que a comunicação oral tem características marcadamente diferentes, por exemplo, de outra forma de comunicar que frequentemente se associa a esta: a escrita.

M. Bygate, *Speaking*, pp. 14-21.

Partindo da sua experiência pessoal, tente **identificar** algumas das estratégias de que normalmente se socorre para ser **claro, objectivo e fluente** quando fala.

Na verdade, a comunicação oral é afectada por limitações de tempo, produção sob pressão e necessidade de constantes negociações. Estes condicionalismos fazem que dificilmente possa ser planeada ou controlada. Os falantes de qualquer língua recorrem, por isso, a várias estratégias para superar as dificuldades inerentes a esta situação:

- simplificam a estrutura da frase
- omitem partes da frase
- recorrem a expressões idiomáticas
- usam «fillers», «hesitation forms» e pausas
- auto-corrigem-se
- repetem-se
- dizem de outra maneira,

sendo esta última uma estratégia base na negociação mútua («negociação de sentido») entre os interlocutores. Esta negociação reveste três aspectos:

- **grau de clareza** (de acordo com o nosso interlocutor, sentimos a necessidade de ser mais ou menos claros)
- **processos para atingir essa negociação** (paráfrases, metáforas, alteração na escolha de vocabulário, reforço de determinados aspectos da mensagem, etc.)
- **introduzir-se na conversa** (quando interromper, porquê, como; como ler os sinais para ser interrompido, etc.)

Como já foi dito anteriormente, estas são considerações gerais, aplicáveis aos falantes da própria língua materna e que decorrem da natureza da interacção oral. São estratégias de **compensação e facilitação** que promovem a liberdade e incentivam um percurso exploratório dentro da língua.

Vd. Texto complementar *Promoting Speaking Skills (Communication Strategies)*, pp. 197-199.

Enquanto professores, é, assim, importante não só perceber aspectos específicos ligados à comunicação oral, mas sobretudo estar atento à forma como certos «skills» a ela ligados se **aprendem**. Isso implica analisar as estratégias que os alunos usam para ultrapassar os problemas ...

Na sua opinião quais são os mais comuns?

Certamente reconhece que os alunos desenvolvem, de uma forma muito pessoal e inteligente, «mecanismos de sobrevivência» dos quais podemos salientar:

- recurso à tradução literal
- utilização da palavra na língua materna, na esperança de que o interlocutor deduza o seu significado a partir do contexto
- «estrangeiramento» da palavra com base no conhecimento de aspectos específicos da LE
- «invenção» de novas palavras igualmente a partir do conhecimento que têm da LE
- utilização de expressões alternativas (vocabulário, estrutura da frase, etc.)
- contorno das dificuldades fugindo quer a determinadas estruturas dentro da língua, quer a vocabulário, ou mesmo à utilização de certas palavras em cuja pronúncia têm dificuldades.

Até aqui a nossa reflexão situou-se ao nível

- da natureza da comunicação oral
- das estratégias desenvolvidas pelos falantes nativos para a tornar mais eficaz
- das estratégias específicas desenvolvidas pelos **alunos** de LE para ultrapassar problemas da comunicação oral.

Vd. Texto complementar *Promoting speaking skills (Approach)*, p. 197.

Como pode tal reflexão ajudar o professor?

Quais as implicações que um entendimento mais profundo das dificuldades pode ter nas propostas de trabalho feitas aos alunos?

M. Bygate, *Speaking*, pp. 49-50.

A identificação de áreas-problema, e sobretudo o conhecimento de como se desenvolve o **processo** de aquisição de competências comunicativas no domínio da oralidade, serão, certamente fundamentais nas decisões que o professor toma enquanto facilitador desse mesmo processo. O reconhecimento da **interdependência** destes dois vectores

- o conhecimento do sistema da língua
- o domínio de «skills» muito específicos necessários à **activação** desse conhecimento na comunicação oral

vai criar espaço para um olhar mais atento

- à organização do trabalho na sala de aula
- ao processo de crescimento de cada aluno na utilização da LE
- à forma como deve avaliar a «performance» dos alunos.

Por outras palavras, é importante

- criar condições de uso da língua em contextos específicos que exijam a repetição e selecção de estratégias por parte do aluno (a memória tem aqui um papel fundamental)
- organizar actividades em que o aluno se envolva de **uma forma pessoal**, isto é, tenha algo a dizer e uma razão para o dizer. A autenticidade dos contextos parece ser um factor particularmente motivante, sendo por isso desejável que o aluno saia da sala de aula, onde frequentemente a «produção» é controlada pelo professor e onde a língua é predominantemente usada num contexto de aprendizagem. Se não forem criadas condições para o aluno fazer a **transferência** para situações de **autêntica** comunicação, então ele não sentirá qualquer necessidade de tomar decisões, não havendo, por isso, lugar a uma **apropriação pessoal** dessa aprendizagem.

Assim, é igualmente relevante na organização das actividades a sua adequação aos níveis etários e interesses do(s) grupo(s). É importante, por isso

- não descurar a preparação de aspectos linguísticos que previsivelmente possam ser impeditivos desse envolvimento pessoal — isto é particularmente crucial nos primeiros anos de aprendizagem, onde dificuldades desde tipo podem criar inibições, frustração e desmotivação;

Vd. Texto complementar *Choosing and organising communicative activities*, pp. 200-201.

Vd. Texto complementar, *Choosing and organising communicative activities (Personal Expression)*, p. 202.

- ter presente que qualquer «produto» não é um produto final, mas tão somente um momento de um processo que certamente não se esgota aqui e agora.

De uma forma genérica fala-se em **quatro tipos** de actividades que globalmente promovem o desenvolvimento de capacidades comunicativas no domínio da oralidade:

- Actividades em que um dos interlocutores tem informação que o outro não tem e de que precisa.
- Jogos comunicativos (o elemento competitivo e, em muitos casos, a natureza activa dos jogos são factores de motivação).
- Simulações, actividades em que os participantes podem actuar sendo «eles próprios» ou assumindo papéis sociais.
- Actividades integradas no trabalho de projecto.

M. Bygate, *Speaking*, pp. 76-84.

A variedade dos tipos de actividades atrás sugeridas oferece claramente algumas vantagens:

- Promovem a integração da expressão oral com outras formas de comunicar, o que é em si mesmo **realista** e por isso facilitador de envolvimento e exploração.
- Fornecem diferentes tipos de «feedback»: a observação dos alunos a realizarem tarefas com exigências de vária ordem ajudará a um progressivo entendimento do contributo de cada uma para o desenvolvimento de «skills» específicos dentro da língua.

De entre as actividades para desenvolvimento de competências comunicativas no domínio da oralidade propostas **num dos manuais que está a usar**, escolha **uma e**

- caracterize o tipo de actividade
- identifique as fases de preparação
- seleccione os skills de interacção oral que serão predominantemente desenvolvidos
- aponte os critérios de observação que usaria para recolher «feedback».

M. Bygate, *Speaking*, pp. 107-114.

BIBLIOGRAFIA

BYGATE, M., *Speaking*, Oxford, Oxford University Press, 1987.

COOK, G., *Discourse*, Oxford, Oxford University Press, 1988.

COUNCIL OF EUROPE, *Communication in the modern languages classroom*, Strasbourg, 1988.

TEXTOS COMPLEMENTARES

Personal Expression

Communicative language teaching is concerned with the learner as a person having his or her own ideas, opinions, feelings, interests and needs. There are many classroom activities where the learner can be himself or herself, speaking truthfully here-and-now as he or she interacts with other learners, the teacher, the topics, texts and tasks in the negotiation of the foreign language curriculum.

Perhaps the most personal examples of real communication are the instances of classroom socialising where learners use the target language to assist in the planning, organisation and evaluation of their learning experiences. In this process they cooperate, share learning experiences, discuss problems and take greater responsibility for their own learning. This is, of course, a gradual process as learners have to acquire the necessary language and need to be encouraged to use the target language for these purposes. If the teacher does not use it, there is little likelihood that learners will.

Learners can also be personally involved when they agree to use the target language to relate to each other and to get to know themselves and one another better. They may do this in interviews, class surveys, games and activities which stimulate them to express their feelings or which cause them to reflect on their belief and values as illustrated in 6.4.2. It is important, however, not to create situations where learners might be embarrassed or uneasy and activities which focus on emotions or on other personal matters have to be handled with discretion.

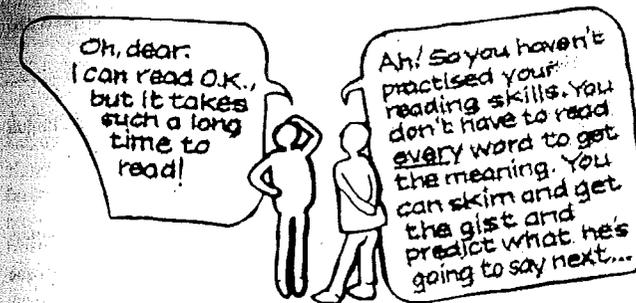
Discussion activities provide an opportunity for learners to reflect on topics of interest to them, to give and to justify their own opinions and to listen to the views of others. They derive satisfaction from arriving at a mutually-acceptable decision or through cooperating in solving a problem. Some examples are described in 6.4.3.

Activities which require learners to narrate are a welcome break from the "ping-pong" exchanges of interviews and discussions, provide valuable practice in developing fluency and stimulate learners' creativity. Imagining the end of an unfinished story or creating narratives are interesting and satisfying activities and help learners to develop skills which can be applied to other kinds of interaction. A number of popular activities are outlined in 6.4.4.

Project work offers learners a series of meaningful and relevant activities which lead to their assuming responsibility for their own learning both as a social group and as individuals. It is a particularly natural way of integrating skills as learners study, discuss, take notes, write reports, and present results orally and in writing.

Council of Europe, *Communication in the modern languages classroom*, pp. 139-143, 158, 184. (adaptado)

6.4.13: LER



J. Willis, *Teaching English through English*, p. 142.

Enquanto leitor, procure reflectir sobre as seguintes questões:

1. Como aborda um texto?
 - Começa na primeira frase e vai até ao fim?
 - Olha para o texto em geral, a fim de se aperceber de aspectos como, por exemplo, a organização, desenvolvimento, etc.?
 - Especula sobre o título?
2. Que faz quando não conhece algumas palavras ou não entendeu partes do texto?
 - Infere? Como?
 - Passa à frente?
 - Usa o dicionário?
3. Atribui as dificuldades em compreender um texto a
 - Problemas de natureza linguística?
 - Não domínio de técnicas específicas?
 - Outros factores?

Vd. Texto complementar
What is reading comprehension,
pp. 212-214.

4. Que considera mais importante: o que leva para o texto ou o que o texto lhe dá?
5. Reage negativamente a textos que veiculam culturas com as quais não tem uma grande empatia?

A natureza interactiva do acto de ler, seja ele na língua materna ou na língua estrangeira, é condicionada por três factores fundamentais:

- o conhecimento do mundo
- o grau de desenvolvimento de determinadas capacidades intelectuais
- o domínio de estratégias específicas, isto é, um conjunto de «skills» que contribuem para uma maior eficiência e autonomia na leitura.

Ler é activar o conhecimento que temos do mundo. Ao interrogar o texto, criamos sentidos, outros, integrando as nossas experiências e expectativas. Não basta por isso descodificar símbolos; o sentido de um texto não é algo que lhe seja inerente. É o leitor que o(s) atribui. A criatividade e apropriação pessoal dos «sentidos que fabricamos» depende sobretudo do processo por que temos passado, não só enquanto cidadãos atentos ao mundo que nos rodeia, mas de como interiorizámos o nosso próprio crescimento em termos intelectuais. Este processo vai determinar uma maior ou menor autonomia perante o texto que queremos ou temos necessidade de ler.

Podemos, assim, falar de duas vertentes no acto de ler:

- a leitura como produto
- a leitura como processo.

E se o produto, embora importante, poderá acontecer dentro ou fora da sala de aula, com ou sem o professor, o processo, esse, necessita de especial atenção, exige identificação de áreas-problema, treino, acompanhamento, apoio, alternativas ...

Vd. Texto complementar
What is reading comprehension (Some assumptions),
pp. 214-217.

Que factores lhe parecem particularmente importantes na preparação desse processo?

Alguns autores consideram os seguintes:

- O objectivo da leitura, decorrendo daí uma primeira decisão: trabalho de leitura intensiva ou extensiva?
- O tipo de texto

A relevância do conteúdo relativamente a objectivos de carácter educacional

O percurso a fazer na exploração do texto (diferentes tipologias de exercícios serão mais ou menos adequadas às várias fases do tratamento do texto, ou mesmo ao seu tipo).

A hierarquização destes factores é impossível, as decisões têm de ser tomadas em alguns casos apenas pelo professor, mas em muitos outros por professor e alunos. Relativamente a um dos factores atrás referidos é, no entanto, possível fazer algumas considerações, baseadas em dados fornecidos por investigação recente no domínio da aquisição de estratégias de autonomia na leitura. A frustração que frequentemente sentimos perante as reacções dos alunos a determinado texto que consideramos «interessante e adequado» é em grande medida consequência da não preparação cuidada das actividades a desenvolver no âmbito da sua exploração. Por outras palavras, é impossível esperar que um aluno seja capaz, por exemplo, de fazer uma síntese, quando ainda não trabalhou o suficiente sobre o texto, de modo a aperceber-se da relevância dos aspectos que devem constar dessa síntese.

Alguns autores consideram, por isso, que a exploração de um texto pode processar-se em três fases:

- 1. No pressuposto de que o que levamos para o texto é mais importante do que aquilo que ele lá tem, uma fase de trabalho antes do texto servirá dois objectivos principais:
 - a) criar curiosidade e apetência para saber mais sobre um determinado tema
 - b) activar conhecimentos que o aluno sem dúvida já tem sobre o tema do texto.É frequentemente chamada a fase de «antecipação ao texto» e são comuns algumas das seguintes actividades:
 - exploração de imagens relacionadas directa ou indirectamente com o tema
 - associação de palavras
 - discussão de citações
 - escrita livre
 - etc..
2. Neste segundo momento de trabalho com o texto, agora de uma forma mais directa, frequentemente chamado «dentro do texto», pretende-se que o aluno

Vd. Texto complementar
Focus on reading, p. 211.

Vd. Texto complementar
Some reading activities,
p. 218.

Vd. Texto complementar
Some reading activities
p. 219.

- a) faça uma primeira leitura global e rápida, apenas para o «gist» («general ideas of text»)
- b) descubra mais profundamente o texto, não só ao nível do conteúdo mas da maneira como a forma está ao serviço desse conteúdo. É a fase de exploração de aspectos específicos que serão posteriormente fundamentais à «construção do(s) sentido(s)»: o vocabulário, a estrutura da frase, os elementos do discurso, a organização do texto, a distinção entre factos e opiniões, etc. O aluno fará tantas leituras quantas considerar necessárias, se não de todo o texto, pelo menos das partes que quer analisar em pormenor.

Vários tipos de actividades servem os objectivos referidos:

- pergunta simples
- exercício de falso/verdadeiro
- preenchimento de tábuas
- frases para completar
- exercícios de escolha múltipla
- frases para sequenciar
- etc.

Este segundo momento reveste-se de uma grande importância, na medida em que nele se treinam alguns dos mais importantes «skills» de sobrevivência em textos de natureza mais prática, com os quais nos confrontamos no dia a dia, em trabalho ou estudo.

Por exemplo:

- ser capaz de ler rapidamente para localizar informação específica, não perdendo tempo com o que é irrelevante
- criar autonomia na leitura de textos longos
 - sublinhar: quando e porquê
 - escrever notas à margem
 - levantar questões
- aprender a não precisar do significado de todas as palavras para entender a mensagem, mas pelo contrário deduzi-lo do contexto e prever o que vem a seguir.

3. Um terceiro momento normalmente chamado de trabalho «para além do texto» tem como objectivos levar o aluno a

- a) emitir juízos de valor sobre os conteúdos analisados

- b) re-criar a informação trabalhada nas fases anteriores

Aqui trata-se, portanto, de uma resposta **personalizada** que pode revestir várias formas. É uma extensão de tudo o que foi feito anteriormente no domínio linguístico, retórico, cultural e quase sempre se materializa na integração da leitura com outras formas de comunicação. É, assim, vulgar o(s) aluno(s) aceitar(em) o desafio de

- escrever um texto
- participar num «role-play» ou numa dramatização
- participar num debate
- preparar uma pequena comunicação oral
- fazer um inquérito de opinião
- etc.

Este produto é, afinal, como diz R. Escarpit «a tração criadora» ao texto com que se começou, a prova da **independência** criada pelo leitor face ao que leu, **independência** essa que, com maior ou menor sofisticação linguística, **todo o aluno**, seja qual for o momento da aprendizagem, é capaz de mostrar.

Não há modelos para tratamento de cada um dos momentos, como também não é possível prescrever qual o grau de focalização. O mesmo esquema aplicar-se-á, em vários momentos, com diferentes incidências e objectivos. Isso vai depender, por um lado, das dificuldades ainda evidenciadas pelos alunos e da fase em que se encontram no processo de aprendizagem da língua, e por outro lado, da natureza das necessidades imediatas e dos interesses dos alunos.

Considere os seguintes tipos de texto:

- ▷ um gráfico
- ▷ um horário de comboio
- ▷ um poema
- ▷ um longo artigo sobre a Revolução Francesa
- Aplicaria a todos o esquema de tratamento que foi sugerido anteriormente? Porquê?
- Acha que ao explorá-los na sala de aula algumas estratégias seriam comuns aos quatro?
- Quais?
- Qual é a sua interpretação das conclusões a que chegou?

Vd. Texto complementar
What is reading comprehension, p. 212.

Vd. Texto complementar
Some reading activities, p. 220-221.

BIBLIOGRAFIA

GRELLET, Françoise, «*Developing Reading Skills*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

NUTALL, C. *Teaching Reading Skills in a foreign language*, Heinemann, 1982.

COUNCIL OF EUROPE, *Communication in the modern languages classroom*, Strasbourg, 1988.

WILLIS, Jane, *Teaching English through English*, Harlow, Longman, 1988.

TEXTOS COMPLEMENTARES

1.1.4 OUVIR

Understanding is not something that happens because of what a speaker says: the listener has a crucial part to play in the process ...

Anne Anderson, Tony Lynch

Partindo da sua experiência, indique alguns dos papéis desempenhados pelo ouvinte no acto de comunicação.

A compreensão auditiva tem sido, tradicionalmente, encarada como uma capacidade base passiva, no sentido em que o ouvinte passivamente regista a mensagem. Foi-lhe negado o reconhecimento de um papel activo no processo comunicativo. Ao ouvinte exigia-se que ouvisse, «gravasse» e repetisse. Tarefa à primeira vista fácil, pois não era tomada em consideração a multiplicidade de capacidades que o ouvinte tem simultaneamente de usar enquanto ouve.

Aparentemente, era a componente linguística o elemento perturbador, por excelência, da comunicação. Na realidade, factores não linguísticos, nomeadamente de ordem social e cultural são, na maior parte dos casos, os responsáveis pelas deficiências na comunicação.

Para compreender, o ouvinte tem de «activar conhecimentos anteriores» e integrá-los no que ouve. Assim, ele é um intérprete activo e selectivo da mensagem. Ele é um construtor de sentidos. E construir é agir.

Sendo a comunicação um acto recíproco, isto é, um acto que exige a participação de um emissor e de um receptor, há que integrar no processo as duas capacidades base, ouvir e falar, para que haja interacção.

Os métodos tradicionais de ensino, encorajadores da visão passiva da compreensão auditiva, separaram desde sempre esta compreensão, num primeiro momento, de falar, num segundo momento, de ler, num terceiro momento, de escrever, etapa última de um percurso.

Deste modo, o falar não era o resultado de uma resposta ao que fora ouvido, mas uma capacidade desenvolvida à margem. O mesmo acontecia com a compreensão auditiva e a leitura: o desenvolvimento da primeira não era encarado como importante no desenvolvimento da última. Não se reconhecia que em ambas as capacidades existe uma «underlying skill of language processing».

Vd. Texto complementar
What is listening comprehension, p. 235.

O objectivo primeiro da actividade de compreensão auditiva é proporcionar ao aluno o contacto com o discurso falado. Deste modo, as características deste tipo de discurso têm de ser evidenciadas e distinguidas das do discurso escrito, com vista a não constituírem, elas próprias, um obstáculo à comunicação.

Assim, entre os aspectos inerentes ao discurso falado, salientaremos a redundância, a estruturação deficiente das frases, as formas gramaticais pouco correctas, a hesitação, os dialectos, os sons exteriores, factores que vêm confirmar o que referimos no início deste texto: a compreensão auditiva exige do receptor um trabalho constante de construção de sentidos.

Todavia, é necessário que aceitemos que as técnicas deste trabalho não se dominam desde sempre e para sempre. É preciso desenvolvê-las. Mesmo no tocante à língua materna, a capacidade auditiva devia ser objecto de um tratamento mais sistemático. Não deveria ser assumido que todos somos bons ouvintes apenas pelo facto de não termos quaisquer problemas de ordem física.

Relativamente à aprendizagem de uma língua estrangeira, este aspecto tem, como é evidente, uma importância muito particular. Ao professor, o facilitador da aprendizagem, compete criar as condições para desenvolver esta capacidade, passando naturalmente pela escolha do material a utilizar e pela definição de um conjunto de estratégias com vista à rentabilização desse material.

Quanto ao material, é importante distinguir o que é utilizado para apresentação de aspectos linguísticos daquele outro apresentado para desenvolver a capacidade auditiva em língua estrangeira, na sua complexidade, isto é, enquanto capacidade base que envolve muito mais do que o mero entendimento do código linguístico.

O primeiro não serve, na nossa opinião, para treino desta capacidade, muito embora por falta de alternativas isso aconteça, pois não apresenta a língua como ela é usada por um falante real em contexto. Os objectivos dos dois tipos de materiais são, pois, diferentes.

Com base na sua experiência, diga como normalmente explora materiais com o objectivo de desenvolver a compreensão auditiva dos seus alunos.

Para explorar o material tendo em vista o desenvolvimento da compreensão auditiva, entendido de uma forma mais globalizante, o professor poderá considerar três momentos diferentes:

1. **Antes de o aluno ouvir o texto:** será a fase da motivação, do criar expectativas e interesse pelo texto.
2. **Enquanto o aluno ouve o texto:** com o predomínio de exercícios que levem o aluno a debruçar-se atentamente sobre o que está a ouvir.
3. **Após a audição do texto:** é neste terceiro momento que a interacção das outras capacidades base se vai operar. Até aqui a focalização foi dada à capacidade auditiva em si, à sua especificidade. Mas uma capacidade base não é uma instância isolada. Assim, exige-se uma reacção, neste caso ao que foi ouvido. Ouve-se algo com uma finalidade: tirar notas, fazer um relatório, comentar, etc. Logo, a interacção com as outras capacidades base surge naturalmente, como apoio, suporte, complemento e extensão desta.

Ao desenvolver a capacidade auditiva, desenvolvem-se determinadas «sub-skills» que irão ser úteis ao aluno noutras situações fora do contexto da sala de aula.

O domínio destas «sub-skills» constituirá um contributo importante para a formação e autonomia do indivíduo enquanto tal.

A título de exemplo, indicamos algumas dessas «sub-skills», sugeridas por Jane Willis que lhes dá o nome de «enabling skills»:

- prever o que as pessoas vão dizer
- adivinhar palavras ou expressões desconhecidas sem ficar aterrorizado com isso
- usar conhecimentos anteriores sobre o tema para contextualizar a mensagem
- reter aspectos fundamentais e rejeitar os irrelevantes
- reconhecer marcas do discurso oral
- reconhecer o papel dos «cohesive devices» nesse discurso
- entender a importância das pausas, entoação, acentuação
- fazer inferências, por exemplo, relativamente à atitude do falante ou às suas intenções.

Vd. Texto complementar
Listening comprehension,
p. 230.

Vd. Texto complementar
Listening comprehension
(*Some listening activities*),
p. 231.

Vd. Texto complementar
Focus on listening, p. 229.

-
- Num dos manuais com que está a trabalhar seleccione actividades com o objectivo específico de desenvolver a compreensão auditiva.
 - Faça um comentário a essas actividades, tendo como referentes teóricos as questões levantadas no texto que acabou de ler.
-

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, Anne; LYNCH, Tony, *Listening*, Oxford, Oxford University Press, 1988.
- COUNCIL OF EUROPE, *Communication in the modern languages classroom*, Strasbourg, 1988.
- WILLIS, Jane, *Teaching English through English*, Harlow, Longman, 1988.

TEXTOS COMPLEMENTARES

4.1.2 Técnicas de trabalho

The only man who is educated is the man who has learned how to learn.

Carl Rogers

Concorda com as afirmações que se seguem?

Procure encontrar as razões das suas respostas:

1. Não há aprendizagem sem professor.
2. A autonomia no processo de aprendizagem exige o domínio de técnicas de trabalho que devem ser desenvolvidas desde o início desse processo.
3. A aprendizagem é um processo linear e uniforme, pelo que compete ao professor definir antecipadamente que técnicas de trabalho o aluno deve usar.
4. Ser responsável pela auto-aprendizagem é muito mais uma atitude mental do que um comportamento.

Temos assistido nos últimos anos a uma significativa alteração dos papéis tradicionais do professor e do aluno.

A figura do professor como «um-todo-poderoso» tem vindo progressivamente a ser contestada com base no pressuposto de que não é a ele, afinal, que compete controlar todo o processo. Assim, o crescimento e uma progressiva conquista de autonomia por parte do aluno decorrem mais do desenvolvimento de maquinismos intrínsecos que da imposição de modelos. Por outras palavras, a atitude de maior ou menor envolvimento do aluno, a sua capacidade de identificar os problemas e recorrer a várias estratégias para tentar resolvê-los vão desencadear mecanismos de «sobrevivência individual» que não podem ser ditados por intervenientes exteriores ao indivíduo que aprende. Se é verdade que não sabemos exactamente como se aprende, é igualmente verdade que diferentes vivências nos processos de aprendizagem vão progressivamente ajudando cada indivíduo a descobrir qual é afinal o seu «mecanismo intrínseco».

Vd. Texto complementar
Self-instruction in language learning, p. 247.

Vd. Texto complementar
Learner autonomy and language learning, pp. 249-251.

No processo de «retirar» ao professor o poder de condicionar e dirigir o percurso do aluno, têm tido papel importante alguns dados fornecidos por investigação recente.

Por exemplo, aprende melhor quem:

- . acredita em si próprio
- . se sente motivado
- . percebe como é que aprende
- . identifica objectivos e necessidades
- . está disposto a correr riscos
- . aceita que não há conhecimento definitivo
- . é estimulado a actuar
- . coopera em vez de competir
- . sabe gerir o seu tempo
- . é responsável pela sua aprendizagem.

Tais características parecem, então, apontar para a necessidade de um tipo de trabalho que:

- . faça do aluno o sujeito e objecto do processo
- . respeite diferentes ritmos e formas de aprendizagem
- . se preocupe com o aluno como **indivíduo**
- . seja o reflexo da educação como um processo de vida que não se esgota na aula de LE
- . se apoie numa diversidade de estratégias para atingir objectivos semelhantes
- . privilegie a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade.

Enquanto professor de LE procure recordar quais as actividades que promove junto dos seus alunos para atingir tais finalidades.

De facto, não sendo esta preocupação uma área da exclusiva responsabilidade do professor de LE, a sua condição de **educador** — que naturalmente se sobrepõe ao facto de ensinar Francês, Inglês ou Alemão — aponta para linhas de orientação que efectivamente promovam a aquisição de **técnicas de trabalho**, entre as quais podemos salientar:

- . Usar um dicionário
- . Consultar livros de referência (por ex., uma gramática)
- . Tirar notas (compreensão oral e escrita)
- . Fazer esquemas (por ex., de textos, parágrafos, ...)
- . Escrever relatórios, ensaios, ...
- . Fazer resumos
- . Ler com eficiência (estratégias de «skimming», «scanning» ...)
- . Preparar pequenas comunicações, resumos orais, ...
- . Usar uma biblioteca
- . Conduzir uma entrevista
- . Organizar informação recolhida
- . Preparar-se para exames.

A aquisição destas técnicas é um processo **gradativo e sequenciado**, isto é, deve iniciar-se com a própria aprendizagem da língua e tornar-se mais complexo à medida que o aluno cresce como pessoa e como «utilizador da língua». Enquanto facilitador desse processo, o professor tem de ser um observador **atento e paciente** dos progressos do aluno, de modo a poder dar-lhe o «feedback» de que ele necessita com vista ao desenvolvimento de auto-confiança e «auto-estima». Por outras palavras, o professor deve certificar-se de que o aluno «não está perdido» e, como tal, desanimado e descrente das suas próprias potencialidades.

É igualmente importante que, em termos de **avaliação**, o progresso dos alunos no domínio das técnicas de trabalho seja **explicitamente** considerado, de modo a não causar frustrações nas expectativas criadas relativamente à importância de «ser mais autónomo».

Vd. *Texto complementar*
Self-Instruction in language learning, p. 248.

Considere um dos grupos-turma com quem está a trabalhar neste momento.

Planifique uma sequência de actividades para:

- . introduzir
- . desenvolver
- . consolidar **UMA** das seguintes técnicas de trabalho:

Usar uma biblioteca

Fazer um esquema de um texto

Escrever um ensaio.

BILBIOGRAFIA

COUNCIL OF EUROPE, *Modern Languages*, Strasbourg, 1981.

DICKINSON, L., *Self-Instruction in Language Learning*, Oxford, Oxford University Press, 1987.

MALAMAH, A., *Classroom Interaction*, Oxford, Oxford University Press, 1987.

WALLACE, M., *Study Skills in English*, Cambridge, Cambridge University Press, 1980.

WRIGHT, T., *Roles of Teachers and Learners*, Oxford, Oxford University Press, 1987.

YORKEY, R. C., *Study Skills*, McGraw Hill, 1970.

TEXTOS COMPLEMENTARES

T5

2.6 CARACTERIZAÇÃO DOS INFORMANTES NATIVOS

Em relação aos informantes que têm o português como língua materna, observa-se também uma considerável heterogeneidade. A sua selecção não obedeceu a nenhum critério em particular. Pretendia-se, sobretudo, obter um *corpus* que proporcionasse um elemento de comparação em termos de competência linguística com os falantes não nativos enquadrados nos níveis de aprendizagem formal mais avançados. Este objectivo determinou que a amostra não se centrasse em nenhum grupo específico, com características homogéneas, mas representasse de forma transversal o universo dos falantes nativos, uma vez que, como refere Godinho (2005), *a competência dos adultos na sua língua materna é essencialmente idêntica*.

A média de idades é de 36 anos, apresentando-se com igual percentagem os grupos que se situam entre os 19 e os 25 anos e entre os 26 e os 35 anos (24%). Os grupos que se situam entre os 43 e os 50 anos, os 36 e os 42 anos e com mais de 50 anos, apresentam percentagens mais baixas, ainda que muito aproximadas entre elas, como podemos observar na figura 6:

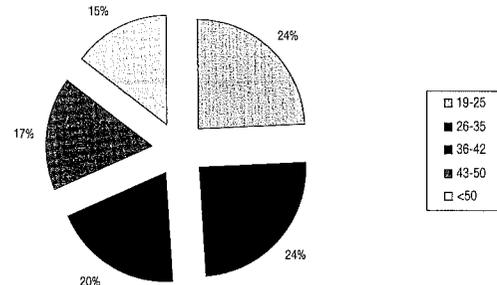


Figura 6 – Escalão etário dos informantes nativos.

O nível de escolaridade desta amostra é elevado e oscila entre o superior (83%) e o secundário, conforme podemos observar na figura 7.

A maioria dos informantes afirma possuir conhecimentos de uma língua estrangeira (52%), referindo o inglês e o francês em percentagens muito próximas, embora com uma ligeira predominância do inglês. Os informantes que afirmam ter conhecimentos de duas ou mais línguas estrangeiras (41%) referem o inglês, o francês e o espanhol, com uma percentagem mais baixa no caso desta última. Apenas uma pequena minoria (7%) afirma não possuir quaisquer conhecimentos de línguas estrangeiras.

A população, em termos de sexo, é constituída por 63% de mulheres e 37% de homens, sendo estes os que possuem, em geral, o maior nível de escolaridade.

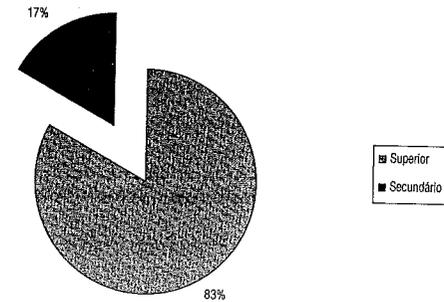


Figura 7 – Nível de escolaridade dos informantes nativos.

2.7 CLASSIFICAÇÃO DOS ERROS

O termo *erro* será utilizado ao longo do presente estudo para nos referirmos de um modo geral às ocorrências que não se apresentem de acordo com a norma do português europeu (PE), sem pretender com isso descurar a complexidade inerente à sua definição, a qual discutiremos mais adiante.

Conforme tivemos oportunidade de referir, para a classificação dos erros recorreu-se à tipologia apresentada em Fernández (1997: 44-47), com algumas adaptações¹⁴, a qual transcrevemos em seguida, ilustrada com exemplos retirados do *corpus* de PLE, excepto nos casos em que não se tenham verificado quaisquer ocorrências¹⁵.

¹⁴ A utilização de outras tipologias de erros seria igualmente produtiva. Por exemplo, Guirrujo (2008) recorre ao modelo proposto por Gonçalves (1997) para a análise dos erros de aprendentes de PL2 que têm como L1 uma língua Bantu. Este modelo categoriza os erros em cinco grandes áreas: léxico, léxico-sintaxe, sintaxe, morfo-sintaxe e fonética. A literatura nesta área oferece variadas tipologias de erros, com base em diferentes critérios. Para uma análise mais pormenorizada, cf. Stroud (1997: 12-21).

¹⁵ O facto de classificarmos determinados itens na categoria léxicais ou gramaticais poderá suscitar algumas questões, nomeadamente nos casos do género ou do número, em virtude de estes se poderem enquadrar na categoria morfo-sintácticos, uma vez que se trata de casos em que está envolvida a morfologia flexional. Contudo, e apesar de se tratar de uma classificação discutível, foi nossa intenção respeitar o modelo sugerido por Fernández (1997). Tal como a própria explicita a propósito desta questão, não estão em causa problemas de formação do género ou do número, nem erros de concordância, mas sim o género e o número como traços léxicais inerentes ao nome (op. cit., p. 71).

Lexicais

a. Forma

- Uso de um significante português próximo: "agradecer" (agradar) "idóneo" (ideal).
- Formações não atestadas em português: "amicais", "afreqüantação".
- Empréstimos: "trabajo", "además", "convivir".
- Género (como traço do nome): "a aumento", "o popularidade".
- Número: "as coisa", "a viagens".

b. Significado

- Lexemas com semas comuns mas não equivalentes no contexto: "acrescentar — aumentar".
- Troca entre derivados da mesma raiz: "rasgos" (rasgados), "ressentir" (sentir), "encargos" (cargos).
- Registo não apropriado à situação: "e acerca das conferências no estrangeiro, népia".
- Ser/estar: "Já há dois anos que sou aqui".
- Perífrases: "uma alteração no sentido crescente da minha situação laboral" (positiva).
- Outros

Gramaticais

a. Paradigmas

- Género (formação): "semestre".
- Número (formação).
- Verbos: "revesse" (revisse), "ser-lo-ia" (sê-lo-ia).
- Outros (pessoa, determinantes): "esto" (este), "el" (ele).

b. Concordâncias

- Em género: "exóticas lugares", "neste instituição".
- Em número: "agentes literário", "filmes antigo", "qualquer entrevistas".
- Em pessoa: "meu trabalho não estou", "eu teve a surpresa de aprender".

c. Valores e usos das categorias

- Artigo
 - Uso/omissão: "Fui elogiado por _ senhor director", "tenho o espírito de trabalho em equipa".
 - Seleção: "obtivemos a boa reacção".
- Outros determinantes (selecção): "este" em vez de "esse" ou "aquele".

- Pronomes: "contratar-lhe", "agradou-a".

• Verbos

- Pretéritos: "no ano passado os meus colegas tenham tido (tiveram) um aumento", "fue a um ciclo de conferências".
- Outras formas: "um de muitos exemplos sendo" (é).

• Preposições

- Valores próprios: "essas obras vieram contribuir à credibilidade da associação".
- Valores idiomáticos.

d. Estrutura da oração

- Ordem: "a esta conclusão cheguei por ter recebido bastantes elogios de colegas da instituição".
- Omissão de elementos (não incluídos noutros domínios): "gosto de escrever _ cultura" (sobre a).
- Outros erros: "O abaixo assinado, assinalado adiante".
- Troca de funções.
- Orações negativas.

e. Relação entre orações

• Coordenação

- Omissão de conector: "queremos fazer _ não podemos".
- Polissíndeto: (repetição de "e").
- Seleção errada de conector: "eu gostava de saber qual a razão para esta discriminação, também qual a vossa decisão".

• Subordinação

- Adjectiva

- Omissão de conector ou conector sobranter: "foi o momento _ mudou a minha vida".
- Seleção de conector: "é um trabalho por que me tenho esforçado".
- Concordância verbal: "Eu sou uma rapariga que já trabalhaste na instituição a dois anos".

- Substantiva

- Omissão de conector ou conector sobranter: "não sei _ eu quero fazer no futuro".
- Seleção de conector.
- Concordância verbal.
- Coerência de outros elementos no discurso indirecto.

- Circunstanciais

- Omissão de conector ou conector sobranter: "o _interessante de tudo foi...".
- Seleção de conector.
- Concordância verbal: "Se tal não é a vontade dos senhores, eu seria obrigado de ir embora".

Discursivos

Dada a necessidade de considerar este tipo de erros num contexto mais alargado, não se procede à sua exemplificação. Serão analisados com detalhe na secção correspondente.

- a. Coerência global
- b. Co-referência: deixis e anáfora
- c. Tempo e aspecto
- d. Conectores
- e. Pontuação

Gráficos

- a. Pontuação (Conforme proposto por Fernández (1997), não se consideram neste domínio os erros de pontuação que se referem à separação de ideias – estes serão integrados nos erros discursivos – mas apenas os que derivam do desconhecimento das regras de pontuação).
- b. Acentos: "pais" (país), "díficil", "família", "próximidade".
- c. Separação e junção de palavras: "toda agente", "acausa", "a pesar".
- d. Alteração da ordem das letras: "opr", "prespectiva".
- e. Confusão de fonemas
 - e/i: "preferam" (prefiram), "profissional", "convivir", "quasi".
 - o/u: "t^odo" (tudo), "c^omprimentos".
 - b/v: "palabras".
 - r/l: "feriz".
 - r/R: "abureça".
 - s/z: "reviçãõ".
 - l/x: "calar" (calhar).
 - Outros: "c^onco" (cinco), "europeio".

- f. Omissão de letras e letras sobranter: "compr_ender", "_travessar", "apre^gnder", "manhã^{ns}", "supervis_ados", "theoria".

g. Confusão de grafemas para o mesmo fonema

- gu/g: "consegiam" (conseguiam), "segem" (seguem).
- c/s: "ençinar", "agradeser".
- qu/c: "cuotidiano", "fiçuar".
- g/j: "viagar", "estranjeiro".
- o/u: "acustumado", "hábitu".
- n/m: "viagon", "semtidos".
- s/x: "espectativa".
- s/z: "organisação", "caza".
- Outros.

h. Maiúsculas / minúsculas

1. INTRODUÇÃO

There have always been two justifications proposed for the study of learners' errors: the pedagogical justification, namely that a good understanding of the nature of error is necessary before a systematic means of eradicating them could be found, and the theoretical justification, which claims that a study of learners' errors is part of the systematic study of the learners' language which is itself necessary to an understanding of the process of second language acquisition.

(Pit Corder; 1981:1)

Seja qual for a perspectiva adoptada, quer a pedagógica quer a teórica, a verdade é que os erros têm despertado desde sempre o interesse daqueles que se dedicam ao estudo da aquisição/aprendizagem das línguas estrangeiras. Ainda que vistos sob perspectivas diferentes em função das várias teorias que foram surgindo, ora considerados como algo fortemente nocivo para o processo de aprendizagem, ora como inerentes a esse mesmo processo e constituindo informação importante sobre o estágio de desenvolvimento do aprendente na língua-alvo, a sua superação tem constituído, na medida do possível, ambição de ensinantes e aprendentes.

Acreditava-se inicialmente que a melhor forma de evitar os erros passaria pelo ensino exaustivo da gramática e pela memorização de regras. É com base nestes corolários que surge o *método tradicional*, também chamado *método gramática-tradução*, decalcado do ensino das línguas mortas, que assentava em estratégias de memorização e tradução, tendo como critério essencial a correcção gramatical. Usado durante muito tempo como método de ensino das línguas vivas estrangeiras, descurava, no entanto, a sua função principal: a comunicação.

Já no século XVII, Comênio, considerado o fundador da didáctica das línguas, referia a propósito da sua aprendizagem: *As línguas aprendem-se, não como uma parte da instrução ou da sabedoria, mas como um instrumento para adquirir a instrução e para a comunicar aos outros* (1985: 331). E mais adiante: *Nem todas as línguas devem aprender-se em todas as suas partes, até à perfeição, mas apenas tanto quanto é necessário* (*idem, ibidem*).

Apesar das evidentes carências demonstradas desde cedo pelo *método gramática-tradução*, este continuou a ser utilizado como forma de ensinar as línguas vivas, assumindo ainda grande relevância no decorrer do século XX.

Não obstante as várias propostas que foram surgindo em contraposição ao método tradicional, apenas nos finais do século XIX teria lugar uma alteração substantiva no âmbito da didáctica das línguas estrangeiras, com o aparecimento do chamado *método directo*, o qual preconizava o ensino da língua estrangeira exclusivamente com base na

língua-alvo. De acordo com este método, o processo de ensino/aprendizagem fundamentava-se na capacidade do aprendente para realizar associações, inferências e deduções a partir de situações que lhe eram apresentadas (Germain; 1993).

O seu objectivo principal era desenvolver a capacidade de comunicar na língua-alvo. Defendia que a gramática devia ser aprendida de forma indutiva e recusava o recurso à tradução por esta envolver o uso da LM. No entanto, partia de pressupostos errados ao considerar que a aprendizagem de uma L2 deveria ser efectuada de forma idêntica à da LM. Esse facto e a falta de rigor que caracterizava a sua metodologia¹⁶ contribuiriam para o seu relativo fracasso. Não obstante, seria um passo decisivo para o avanço no âmbito da didáctica das línguas estrangeiras, despertando as consciências para a necessidade premente de novas abordagens nesta área.

Ainda que não façamos uma análise exaustiva da metodologia de ensino numa perspectiva diacrónica, não deixaremos de referir brevemente o *método audio-oral*, pelo interesse que despertou, quer junto de pedagogos, quer de investigadores no âmbito dos estudos linguísticos. Desenvolvido entre os anos 40 e 60 do século XX¹⁷, este método apoiava-se na teoria do comportamento de Skinner (behaviorismo) e na linguística estrutural.

Como o próprio nome indica, a ênfase é colocada na oralidade. Nesta perspectiva, a aprendizagem de uma língua estrangeira passa a ser pensada sobretudo em termos comportamentais, através da formação de novos hábitos linguísticos. Assim, o erro assume uma conotação fortemente negativa, uma vez que se pensava que conduziria à formação de hábitos prejudiciais ao desenvolvimento da aprendizagem, exigindo-se a sua imediata correcção.

Até ao final da década de 60, o behaviorismo constituiu uma forte influência no ensino das línguas estrangeiras. Esta teoria, a par com a linguística estrutural, iria conduzir à ideia de que a aprendizagem se efectuará através da criação de hábitos, sobretudo por imitação e repetição. É nesse contexto que irá nascer a análise contrastiva (AC), cujos pressupostos admitem ser possível prever e evitar os erros no processo de ensino/aprendizagem. Veremos mais adiante quais os contributos e as limitações desta abordagem.

A verdade é que também o método audio-oral, à semelhança de outros anteriores, acabaria por revelar as suas limitações, vindo a ser progressivamente abandonado.

Em breve, quer o behaviorismo, quer a linguística estrutural seriam alvo de severas críticas por parte das novas correntes linguísticas entretanto surgidas, marcando uma nova tendência na forma de pensar a didáctica das línguas estrangeiras. A *abordagem comunicativa* seria precisamente o reflexo desta nova perspectiva. Com efeito, a partir dos anos 70 do século passado, a área da metodologia do ensino das línguas sofreu

¹⁶ A este propósito, Germain (*op. cit.*, p. 131) afirma: *La méthode directe comporta peu de rigueur et ne repose pas à l'origine sur des principes méthodologiques clairement identifiés.*

¹⁷ É também por esta altura, em meados dos anos 50, que se desenvolve em França o *método audiovisual*, cuja metodologia privilegia sobretudo a comunicação verbal, à semelhança do método audio-oral, embora assente em pressupostos teóricos diferentes.

um novo e importante impulso com base nos pressupostos teóricos propostos inicialmente por Hymes (1972) e posteriormente desenvolvidos por vários autores, de entre os quais se destacam Canale e Swain (1980) e Bachman (1990).

A abordagem comunicativa reposiciona os objectivos do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, privilegiando a capacidade de nelas comunicar. Na sua perspectiva, o domínio do vocabulário e das estruturas gramaticais não são, *per se*, necessariamente suficientes para interagir em situações reais de comunicação. Por outro lado, focaliza o processo de ensino/aprendizagem no aprendiz¹⁸ tendo em conta as suas necessidades comunicativas, o que se traduz numa maior preocupação em relação àquilo que se ensina e a quem se ensina. A língua passa a ser considerada num contexto mais concreto e o professor assume o papel de facilitador, cabendo aos aprendentes participar activamente no processo de aprendizagem. Nesta linha de pensamento, o erro é considerado como um aspecto normal, inerente ao processo de aprendizagem de uma língua¹⁹.

Estas referências fornecem-nos apenas uma perspectiva histórico-didáctica, ainda que truncada, de alguns dos métodos utilizados no ensino das línguas estrangeiras. Importa também salientar a diversidade de posições no que respeita à forma como se processa a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Nesse sentido, as várias correntes linguísticas têm procurado ao longo dos tempos responder a questões tão diversas como, por exemplo, qual a relação entre a aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira e da língua materna, qual o papel desempenhado por esta na aprendizagem de uma LE ou L2, de que forma factores como a idade influem nesse processo, ou ainda qual a relevância de conhecer outras línguas estrangeiras. Referir-nos-emos ao longo do nosso estudo a algumas destas questões, procurando evidenciar, ainda que de forma sucinta, a actualidade do seu debate.

A análise que aqui se apresenta visa, como já referimos, os erros em produções escritas, considerados numa perspectiva da interlíngua. Como salienta Fernández (1997), o facto de associarmos *análise de erros e interlíngua* reflecte já uma forma de conceber o erro e de observar o processo de aprendizagem: *los errores son índices de ese proceso y la IL es la competencia transitoria, los estadios que el aprendiz atraviesa antes de llegar al resultado final* (op. cit., p. 14).

Pretendemos fornecer uma visão global sobre essas questões, como se relacionam e quais as suas implicações no âmbito da didáctica das línguas estrangeiras. Para se ter uma noção mais abrangente do que representam os estudos da interlíngua

¹⁸ Para uma noção de *centragem no aprendiz*, cf. Castelleiro et al. (1988: 3)

¹⁹ Salientamos, no entanto, a necessidade de evitar perspectivas redutoras acerca do conceito de *abordagem comunicativa* e, simultaneamente, de valorizar a complementaridade de práticas didácticas no ensino de L2. Refira-se a este propósito a pertinente observação de Lüberta (1995): (...) *los objetivos del aprendizaje de una L2 no pueden ser definidos únicamente como lo comprendido en una gramática y una lista de léxico más o menos extensa. Estos objetivos, que participan del aprendizaje, aseguran un buen dominio de una lengua, es un concepto que hoy en día no se puede suscribir. (...) Como tampoco se puede suscribir la tesis de la inutilidad del aprendizaje de las formas de la lengua, de la gramática en definitiva, excusándose en que lo importante es comunicar.* (op. cit., p. 7)

procederemos a uma breve análise das teorias precedentes e da sua evolução, nomeadamente da análise contrastiva e da análise de erros, antes de abordarmos a questão da interlíngua em particular. Em seguida analisaremos o conceito de *erro* e discutiremos a sua gravidade e a sua correcção. Finalmente, abordaremos o conceito de competência comunicativa, com o intuito de avaliar o seu contributo para o desenvolvimento de novas perspectivas no domínio do ensino das línguas estrangeiras.

Parece-nos, contudo, oportuno proceder previamente a uma breve clarificação dos termos *língua segunda* (L2) e *língua estrangeira* (LE), com os quais trabalharemos no decurso da nossa análise.

A distinção conceptual que tem vindo a ser efectuada ao longo das últimas décadas, embora tenha proporcionado um importante contributo para melhor descrever uma realidade complexa, nem sempre se revela fácil de estabelecer, em virtude das várias perspectivas adoptadas neste âmbito²⁰.

No que respeita ao conceito de *língua estrangeira*, não obstante a variedade de definições propostas por diversos autores, parece não haver grande dificuldade na sua delimitação. É frequente identificar-se aquela com a *língua não materna* que se aprende geralmente em contextos formais, de não imersão linguística e, contrariamente ao que se passa com a L2, em espaços nos quais não dispõe de qualquer estatuto especial, não sendo, por isso, fundamental para a integração dos indivíduos.

As dificuldades surgem, no entanto, quando procuramos fixar o conceito de *língua segunda*, visto tratar-se de um termo polissémico e ainda não totalmente estabilizado. Em termos genéricos, o termo *língua segunda* refere-se a toda a língua não materna (Fernández; 1997). Contudo, trata-se de um conceito relativamente recente no seio da comunidade escolar portuguesa e que tem sido discutido por vários autores, de acordo com alguma diferenciação de critérios²¹.

No *Dicionário de Didáctica das Línguas* (1983: 442-443), por exemplo, encontramos a seguinte definição: *Língua segunda e língua estrangeira definem-se ambas como não maternas (são instrumentos de comunicação secundários ou auxiliares), mas distinguem-se uma da outra pelo facto de a língua segunda beneficiar oficialmente de um estatuto privilegiado.*

Não se trata, porém, de um conceito unívoco, como indicia a definição proposta por Grosso (2005)²². Esta autora refere o carácter oficial ou, pelo menos, o estatuto especial, atribuível à língua segunda, bem como o facto de se tratar da língua de ensino e da socialização secundária. Alerta, no entanto, para a circunstância de alguns autores considerarem que *é língua segunda desde que os aprendentes estejam em imersão linguística, num contexto em contacto com os falantes nativos da língua que aprendem.*

²⁰ Ellis (1994) discute esta questão estabelecendo a distinção entre a *aquisição de língua estrangeira* e de *língua segunda* com base no papel que cada uma delas desempenha na comunidade, embora saliente a necessidade de adoptar uma visão flexível em relação à sua categorização.

²¹ A esse respeito, cf. também Maria Helena Ançã (1999).

²² *Dicionário Temático da Lusofonia*, p. 608.

De acordo com esta definição, pode também considerar-se língua segunda aquela que, a seguir à língua materna, melhor se domina.

No presente estudo recorreremos de forma indistinta aos termos *língua materna* e *língua primeira* por um lado e *língua estrangeira* e *língua segunda* por outro.

2. A ANÁLISE CONTRASTIVA

A análise contrastiva surge enquadrada pela necessidade de superação das dificuldades no processo de ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras e tem as suas origens entre 1945 e 1957, com Fries, Weinreich e Lado, sendo este último o responsável pelo desenvolvimento da teoria desta corrente linguística na sua versão forte. Em 1957, Lado publicou *Linguistics Across Cultures*, uma obra considerada por muitos autores como um marco decisivo na história da linguística contrastiva²³.

Na sua perspectiva, era possível prever quais as áreas onde as dificuldades de aprendizagem da L2 se manifestariam: (...) *we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student* (Lado; 1957: vii).

Propunha também que o grau de dificuldade poderia ser aferido em função da relação de proximidade das estruturas da LM e da língua-alvo do aprendente²⁴. Assim, seriam mais fáceis de aprender aquelas que tivessem correspondência na LM: (...) *individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture – both productively when attempting to grasp and understand the language and the culture as practiced by natives (...). We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult.* (ibid, 2).

Com base nestes pressupostos, através do estudo comparativo das duas línguas – a LM e a língua-alvo – poder-se-ia prever a ocorrência dos erros, propondo-se que a causa principal das dificuldades e dos erros na aprendizagem das línguas estrangeiras assentaria na transferência negativa ou interferência²⁵ da LM do aprendente.

²³ Para uma perspectiva da história e das origens teóricas da AC na psicologia comportamentalista, cf. Dulay e Burt (1972).
²⁴ Já Fries (1945) havia escrito: *The most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully composed with a parallel description of the native language of the learner* (op. cit., p. 8).
²⁵ Para uma visão mais abrangente acerca do fenómeno da transferência na aprendizagem das línguas, cf. J. Schachter (1983, 1992), Gass & Selinker (1983) e Ellis (1994). A *transferência negativa* ou *interferência* foi alvo de prolongado debate ao longo dos anos 70 e início dos 80. Vázquez (1999: 33-35) define-a como um processo que tem lugar quando há convergência de duas ou mais línguas cujas regras não se correspondam, quando há falantes que acreditam que é aceitável transferir de uma língua para outra e aplicam a interferência como estratégia, quando aparece um contexto em que a interferência é possível e quando as estruturas são percebidas em termos de semelhança e de contraste.

Apesar do inicial entusiasmo com que esta teoria foi acolhida pela comunidade científica e docente, cedo se manifestaram as primeiras críticas aos princípios por ela defendidos. Com efeito, na década de 70 começaram a surgir vários estudos que puseram em causa os pressupostos teóricos da AC ao demonstrar que apenas parcialmente se justificaria o recurso à LM para explicar os erros. Como refere Gargallo (2004), esses estudos viriam a provar que a interferência da LM poderia ser apontada como a causa de apenas 30 a 50% dos erros produzidos.

Por outro lado, as investigações no âmbito da aquisição da linguagem entretanto surgidas e as novas correntes linguísticas viriam proporcionar uma perspectiva diferente sobre as causas da variação linguística dos aprendentes. A evidência de que o fenómeno da transferência se mostrava inadequado para justificar os erros dos aprendentes de L2 conduziria a uma reavaliação dos fundamentos teóricos da AC (Ellis; 1994).

Destacam-se nesta área os trabalhos de Chomsky, nomeadamente a sua teoria da *Gramática Universal*. De acordo com esta, o homem nasce dotado de uma faculdade biológica que, em contacto com uma língua natural, lhe permite adquirir a linguagem. Este autor defende que a criança possui um dispositivo de aquisição da linguagem (DAL) que é activado quando ela é exposta a uma determinada língua e lhe permite construir a gramática da sua LM.

Chomsky refuta, assim, os pressupostos do behaviorismo de Skinner ao atribuir à criatividade um papel central no processo de aquisição de uma língua. Skinner tentava estabelecer um paralelismo entre o comportamento linguístico e o comportamento de animais em laboratório, ignorando completamente os aspectos criativos da linguagem.

De acordo com esta teoria, que viria a influenciar fortemente os pressupostos da AC e a sua metodologia, a aprendizagem processar-se-ia através da imitação, prática, reforço e formação de hábitos (Lightbown e Spada; 1999). Assim, os aprendentes de L2 estariam sempre condicionados pelos hábitos formados durante o processo de aquisição da LM, uma vez que estes iriam interferir com os hábitos necessários para a aprendizagem de uma outra língua (Lado; 1964 *apud* Lightbown e Spada; 1999). Nesta perspectiva, por se tratar de uma resposta inadequada a um estímulo, o erro assume um carácter indesejável e requer uma imediata correcção.

No entanto, os resultados dos estudos anteriormente referidos viriam a contrariar a pretensão da AC no sentido de prever a ocorrência dos erros com base no grau de proximidade entre as línguas. Como salienta Fernández (1997), provou-se que o fenómeno da interferência ocorria com maior frequência entre as línguas que apresentavam mais semelhanças²⁶. No presente estudo obtiveram-se resultados coincidentes, já que é sobretudo entre os informantes de LM espanhola que se regista o maior número de erros motivados pela interferência.

²⁶ Cf. a este propósito, por exemplo, o estudo de Buteau (1970). Esta demonstrou que, para os aprendentes de francês de LM inglesa, as estruturas que se correspondam literalmente nas duas línguas não seriam necessariamente as mais fáceis de aprender.

Notou-se também que as gramáticas que os aprendentes desenvolviam apresentavam traços comuns, independentemente da sua LM, o que demonstrava que o facto de determinadas estruturas se apresentarem coincidentes na língua materna e na língua-alvo não era determinante no processo de aprendizagem desta.

Por outro lado, para além de prever erros que não se verificavam ou que os aprendentes ultrapassavam com relativa facilidade, a AC viu-se confrontada com alguns tipos de erro que não previa.

Não obstante o indiscutível contributo que uma abordagem contrastiva possa fornecer na determinação das causas de alguns erros, é preciso não esquecer também que, como refere Fernández (1997), frequentemente surgem dificuldades em identificar claramente essas causas, mesmo quando a interferência da língua materna parece ser evidente.

3. A ANÁLISE DE ERROS

O modelo proposto pela AC pretendia, como vimos, prever a ocorrência de todos os erros no processo de aquisição da L2. A constatação das limitações subjacentes a esta metodologia conduziria à necessidade de procurar alternativas que dessem conta das dificuldades dos aprendentes e permitissem superá-las²⁷. É neste contexto que surge a análise de erros (AE) como corrente metodológica.

Os trabalhos de Corder (1967) e de Selinker (1972) constituem, inequivocamente, o ponto de viragem em relação à perspectiva defendida pelos modelos de análise contrastiva na sua versão forte. A publicação do artigo de Corder, "The Significance of Learners' Errors", representa a génese de uma nova forma de abordagem dos erros.

Foi este linguista quem, pela primeira vez, alertou para a sua importância no processo de aprendizagem das línguas. Na sua perspectiva, os erros revelam-se úteis em três vertentes: em primeiro lugar para o professor, por lhe possibilitar verificar em que medida o aprendente progrediu na aprendizagem da língua-alvo; em segundo, para o investigador, uma vez que lhe fornece dados importantes sobre o processo de aprendizagem da língua e sobre as estratégias a que os aprendentes recorrem no âmbito desse processo; finalmente, para o próprio aprendente, dado que os erros podem ser considerados como uma estratégia à qual aquele recorre para testar as hipóteses acerca do funcionamento da L2 (Corder; 1967, ed. 1974: 96).

Por outro lado, defende que a aprendizagem de uma L2 não se processa através da construção de hábitos, ao contrário do que postulavam as teorias behavioristas, mas sim

²⁷ Wardhaugh (1970) estabelece uma distinção entre versão forte e versão fraca do modelo da AC, conforme esteja em causa a previsão de todos os erros ou apenas a explicação daqueles que efectivamente ocorrem.

através de um processo criativo, à semelhança do que propunha Chomsky (Otonello; 2004).

A metodologia utilizada pela AE introduz alterações importantes, uma vez que se centra nas produções reais dos aprendentes, ao invés do que sucedia com a AC, procedendo à identificação, descrição e explicação dos desvios em relação à língua-alvo. A grande inovação introduzida por esta corrente é, no entanto, a mudança de perspectiva na forma de entender os erros (Fernández; 1997). Estes passam a ser considerados como parte integrante da aprendizagem da língua e como factor determinante para uma melhor compreensão dos processos e estratégias que lhe estão subjacentes. Este aspecto assume extrema importância porque marca uma viragem em relação aos paradigmas anteriores, no sentido de se assumir o erro como uma característica natural, inerente ao processo de aprendizagem da L2.

As investigações realizadas no âmbito da aquisição da LM contribuíram de forma decisiva para esse facto, pela influência que exerceram sobre as teorias de aquisição da L2²⁸. Essa influência é claramente visível na hipótese proposta por Corder (1967: 22): *I propose therefore as a working hypothesis that some at least of the strategies adopted by a learner of a second language are substantially the same as those by which a first language is acquired. Such a proposal does not imply that the course of sequence of learning is the same in both cases.*

Na sua perspectiva, os desvios verificados nas produções dos aprendentes de uma L2 apresentam traços semelhantes àqueles que ocorrem na aquisição da LM e, por isso, devem ser considerados como inerentes ao processo evolutivo da aprendizagem e não como erros propriamente ditos.

A este respeito, afirma: *We cannot, however, refer to the idiosyncratic sentences of a child as deviant, since he, of course, is not yet a speaker of a social dialect; and indeed it is not usual (...) to call a child sentences deviant, incorrect, or ungrammatical. For precisely the same reason I suggest it is misleading to refer to the idiosyncratic sentences of the second language learner as deviant. I also suggest that it is as undesirable to call them erroneous as it is to call the sentences of a child erroneous (...).* (Corder; 1981: 18).

Em nosso entender, ao invés de se considerar a AC e a AE como dois métodos estanques, há que realçar sobretudo a sua complementaridade, dada a validade e o contributo sempre actuais dos métodos utilizados por ambas as correntes de investigação, ainda que em termos parciais.

²⁸ Questão pertinente e amplamente discutida no âmbito da aquisição de línguas segundas é precisamente a divergência de posições em relação à forma como se pensa a aprendizagem de uma L2 e qual a sua relação com o processo de aquisição da língua materna. Alguns autores defendem a existência de um dispositivo inato de aquisição, disponível para permitir a apropriação de diferentes línguas, incluindo a L2, ao passo que outros defendem tratar-se de processos distintos.

4. A INTERLÍNGUA

O conceito de *interlíngua* foi introduzido, como referimos anteriormente, por Larry Selinker (1972) aquando da publicação do seu artigo "Interlanguage", considerado por muitos autores como o ponto de partida da linguística aquisicional. Selinker recorre a este termo para se referir ao sistema linguístico que o aprendiz de L2 vai construindo ao longo do seu processo de aprendizagem da língua, que não se confunde quer com a língua materna quer com a língua-alvo, apresentando por isso características próprias.

Ottonello (2004) refere a especificidade, a sistematicidade e a transitoriedade como traços fundamentais deste conceito. A especificidade decorre do facto de se tratar de um sistema que possui regras próprias, já que não se confunde com a LM nem com a L2. A sistematicidade está associada à ideia de sistema, de dialecto, conceitos presentes de alguma forma quer na terminologia de Nemser (1971) – *sistema aproximado* – quer na de Corder (1971) – *dialecto idiossincrático*. A interlíngua, tal como qualquer língua, é também sistemática, podendo nela encontrar-se um conjunto coerente de regras de carácter linguístico e sociolinguístico (Fernández; 1997). A transitoriedade está relacionada com a ideia de evolução, que encontramos também presente na terminologia de Corder (1967) – *competência transitória*.

Não obstante a diversidade de definições propostas, muitos autores referem também a *variabilidade* como uma das características da interlíngua dos aprendentes. Com efeito, e sem prejuízo da já referida sistematicidade, as variações nos sistemas linguísticos dos aprendentes de uma língua estrangeira ou segunda são comuns, podendo observar-se mesmo em níveis de proficiência avançada²⁹.

Este facto é facilmente comprovável, uma vez que os aprendentes de PLE revelam com frequência dificuldades no uso correcto de determinadas estruturas, independentemente do facto de elas existirem ou não na sua língua materna, como teremos oportunidade de constatar no presente estudo.

Uma outra característica geralmente atribuída à interlíngua é a *fossilização*, ou seja, um mecanismo pelo qual um falante tende a conservar na sua IL certos itens, regras e sub-sistemas linguísticos da sua língua materna relativamente a uma determinada língua-alvo (Ottonello; 2004).

Selinker (1972), ao referir-se-lhe, afirma que *as estruturas fossilizáveis tendem a permanecer como performance produtiva de uma IL mesmo quando aparentemente erradicadas*, o que sugere a irreversibilidade do processo. Este autor apresenta a seguinte definição: *Fossilizable linguistic phenomena are linguistic items, rules and subsystems which speakers of a particular [native language] will tend to keep in their [interlanguage]*

²⁹ Ellis (1994: 119) refere a existência de diferentes perspectivas de análise da *variabilidade* e *sistematicidade* da interlíngua dos aprendentes de uma L2: de acordo com o modelo da Gramática Gerativa, a sociolinguística e a psicolinguística. Para uma visão mais aprofundada sobre a variação na interlíngua, cf. também Tarone (1983).

*relative to a particular [target language], no matter what the age of the learner or the amount of explanation and instruction he receives in the [target language]*³⁰ (op. cit. p. 215).

Segundo Han (2004), a sua ocorrência é determinada por restrições maturacionais e inerentes à língua materna. Refere a esse propósito a *hipótese do período crítico*³¹, segundo a qual é impossível atingir uma proficiência em L2 semelhante à da L1 a partir de determinada idade³² e a *interferência da língua materna*, que imporá restrições à aquisição da L2, pelo que os aprendentes adultos estarão sempre pré-condicionados à fossilização (op. cit. p. 44).

Os erros decorrentes deste fenómeno surgem habitualmente em situações de pouca atenção linguística e reflectem uma maior preocupação com o conteúdo do que com a forma (Vázquez; 1999). Esta autora atribui-lhes as seguintes características:

- Produção assistemática
- Auto-correcção (espontânea ou não)
- Não afecta a clareza da mensagem
- Explica-se – em geral – através da interferência da L1, mesmo em falantes com considerável capacidade linguística

Para alguns autores, como por exemplo McLaughlin (1987), é precisamente a ocorrência da fossilização que permite distinguir os processos de aquisição de L1 e de L2, assumindo-se assim como o principal elemento caracterizador da interlíngua³³: *Because fossilization does not occur in first-language development, the acquisition of the interlanguage is thought to be different from the acquisition of a first language* (op. cit. p. 61).

Como processos de construção da IL, para além da *fossilização* e da *variabilidade*, são geralmente apontadas a *transferência*, as *estratégias de aprendizagem* e a *permeabilidade* (Ottonello (2004)).

A forma como se processa a aprendizagem de uma L2 e as variáveis que condicionam o grau de sucesso da mesma têm constituído matéria para ampla discussão³⁴. Com efeito, como refere Ellis (1994: 35), são inúmeras as diferenças inerentes aos aprendentes: *Learners differ in a number of ways which affect L2 acquisition, in particular their rate of*

³⁰ A definição proposta por Selinker é passível de alguma controvérsia, como demonstra J. Sánchez Iglesias (2004).

³¹ Lenneberg (1967) defende a existência de um período crítico, entre os 2 e os 13 anos de idade, determinante na aquisição da linguagem e que influenciaria a aquisição da L2. Numa linha de pensamento algo semelhante, Blay-Vroman (1989: 49) defende a existência de diferenças na aquisição da linguagem durante o período da infância e da fase adulta: *The same language acquisition system which guides children is not available to adults*.

De forma diversa, Krashen et al. (1982) propõe que os adultos acedem ao mesmo dispositivo de aquisição da linguagem que as crianças. Ellis (1985) conclui que, embora o factor idade não implique alterações no processo de aquisição da L2, tem influência efectiva na taxa de sucesso alcançada: *Starting age does not affect the route of SLA. Although there may be differences in the acquisitional order, these are not the result of age. (...) Starting age affects the rate of learning. When grammar and vocabulary are concerned, adolescent learners do better than either children or adults, when the length of exposure is held constant*. (op. cit., p. 106, apud Nunan, 1999)

³² Selinker (1972) refere a este respeito que apenas 5% dos aprendentes desenvolvem uma competência na L2 semelhante à dos falantes nativos.

³³ Veja-se a este propósito as posições contraditórias de Adjemian (1976) e de Arditty & Perdue (1979). A respeito do fenómeno da fossilização na aquisição de L2, cf. também Gisbert & Iglesias (2006).

³⁴ De entre as teorias que procuram explicar o processo de aquisição/aprendizagem de uma LE, destacam-se o behaviorismo, o cognitivismo e o modelo do monitor, proposto por Krashen (1985).

5. O CONCEITO DE ERRO

Por se recorrer a um modelo de investigação que assenta sobretudo numa análise de erros, torna-se necessário tecer algumas considerações sobre o conceito de erro, ele próprio frequentemente fonte de equívocos.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) (2001: 215), as lides face aos erros dos aprendentes podem ser múltiplas, consoante se considere e aqueles reflectem a) o fracasso da aprendizagem, b) a ineficácia do ensino, c) a idade que o aprendente demonstra em comunicar, não obstante os riscos, ou d) um processo de desenvolvimento da interlíngua. Nesta última perspectiva, os erros são considerados como inevitáveis e inerentes ao desempenho de todos os falantes, incluindo os não nativos.

Subscrevemos esta posição, considerando que o conceito de erro deve ser delimitado perspectiva da interlíngua, ou seja, como parte integrante e inevitável do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Reafirmamos, no entanto, a relatividade da sua definição no âmbito da didáctica das línguas, facto pelo qual referimos igualmente *desvio* ou *adequação* como seus sinónimos.

Esta é uma questão que dificilmente gera unanimidade de opiniões, quer por parte de aprendentes quer de ensinantes, uma vez que não se trata de um conceito objectivo e aramamente determinado. Não obstante, em termos gerais, poderá considerar-se como ro toda a transgressão involuntária a uma determinada norma (Fernández, 1997). Desta rmação decorrerá, naturalmente, que a possibilidade de identificar os erros só se rificará se pudermos recorrer a uma norma que fixe os parâmetros pelos quais se deve ger o uso de uma língua³⁷.

A definição dos erros pode assentar em vários critérios. Um deles é o que distingue ros de *performance* dos de *competência*³⁸. Trata-se de uma distinção já efectuada por order (1967) ao identificar os erros de *performance* com lapsos (*lapsos* ou *mistakes*) por posição aos erros de competência (*errors*). Nesta perspectiva, a ideia de erro surge sociada a uma falha na competência do falante, originada pelo desconhecimento das gras da língua-alvo, ao passo que *lapso* se refere às produções inadequadas com igem em factores externos a essa competência (por exemplo, motivados pelo cansaço, tensão ou simples distração). Ainda nesta linha de pensamento, os erros de mpetência apresentar-se-iam como sistemáticos e os de *performance* como ao-sistemáticos.

³⁷ O próprio conceito de norma não é simples de definir. Por um lado há que considerar a norma num sentido prescriptivo – o conjunto de prescrições, consignadas em gramáticas e dicionários classificados como “normativos” e que corresponde ao que se deve e ao que se não deveria fazer para se estar em conformidade com o perfeito uso linguístico da boa sociedade (Dicionário de Didáctica das Línguas: 513) – e por outro, a norma num sentido descritivo – que pretende descrever o uso. A este respeito, cf. também Cunha e Cintra (2002: 5-6). De acordo com Stroud (1997: 18), Os aprendentes de L2 são particularmente propícios a erros de “performance” uma vez que o seu processamento da língua-alvo não está tão plenamente automatizado ou não é tão inconsciente como o dos falantes nativos de uma língua.

Na verdade, alguns dos desvios que ocorrem, quer nas produções de falantes nativos quer de aprendentes de uma L2, não podem ser considerados verdadeiros erros mas antes lapsos, pelo que não se confundem com os erros de competência. Na perspectiva de Corder, erros serão apenas aqueles que os falantes não conseguem corrigir quando os detectam.

Ainda segundo Corder (1981), na área da metodologia vigoraram duas correntes de opinião em relação aos erros dos aprendentes. Por um lado, considerava-se que um método de ensino eficaz não seria compatível com a produção de erros, pelo que a sua ocorrência seria a prova da inadequação das técnicas utilizadas. Uma outra perspectiva defendia que os erros iriam sempre ocorrer, independentemente de todos os esforços desenvolvidos, pelo que interessava desenvolver técnicas que permitissem superá-los após a sua produção.

Parece-nos que, actualmente, a primeira corrente de opinião perdeu completamente a sua validade e salientamos a necessidade de adoptar uma atitude construtiva em relação aos erros, na linha do que defende Fernández (1988, *apud* Fernández; 1997): *Si profesores y alumnos estuviéramos convencidos de que los errores no sólo son ineludibles, sino también necesarios, se evitarían muchas inhibiciones, facilitando así la superación del error, y se ganaría tiempo para crear las condiciones favorables donde pudiera desarrollarse la lengua.*

6. CAUSAS DOS ERROS

Como certamente será fácil de perceber, a identificação das causas dos problemas verificados na aprendizagem de uma língua estrangeira afigura-se de grande utilidade, pois fornece dados importantes que permitem obter um melhor conhecimento acerca desse processo, o que, do ponto de vista do ensino, poderá ser extremamente útil na definição das estratégias e na produção de materiais a utilizar em contexto formal (Gargallo; 2004).

Contudo, sucede com frequência não ser possível determinar com exactidão as causas do erro em virtude da sua complexidade e da multiplicidade de hipóteses que poderão estar na sua origem. Daí a já referida importância de averiguar junto dos informantes, sempre que possível, qual a intenção que estava subjacente aos seus enunciados, a fim de corroborar a análise. Essa dificuldade não pode, porém, desviar o investigador do seu propósito de determinar as razões que conduzem aos erros, o que parece possível estabelecer com alguma segurança em alguns casos. Atente-se nos exemplos seguintes:

(3) a. [(...) *como funcionária desta instituição é recebido muitos elogios* (...)]
[tenho recebido]

b. [(...) *solicitava a V. Exa* (...) *revesse a minha situação profissional* (...)]
[revisse]

No exemplo (3) a.) parece estar em causa uma interferência da língua materna. Possivelmente, o aprendente em causa transferiu/traduziu para a L2 uma estrutura verbal da sua LM (castelhano)³⁹. O exemplo (3) b.) poderá revelar um caso de sobregeneralização das regras da língua-alvo. O aprendente terá partido de um pressuposto errado ao ignorar que se trata de um verbo cuja flexão é irregular.

É com base nestas premissas que tentaremos identificar, sempre que possível, as causas dos erros detectados, com o propósito de explicar a sua ocorrência e proporcionar um melhor conhecimento do processo de aprendizagem, recorrendo para isso à tipologia sugerida por Gargallo (2004), contida na figura 8.

A utilização de outros modelos seria igualmente útil⁴⁰. Contudo, mais do que pretender identificar e explicar as causas de todos os erros do nosso *corpus*, tarefa manifestamente impossível e que não cabe no escopo deste estudo, julgamos importante referir um modelo que permita aos ensinantes ter uma perspectiva acerca das causas hipotéticas que poderão levar os seus aprendentes a afastarem-se da língua-alvo.

³⁹ Em espanhol, os tempos compostos formam-se com o auxiliar *haber*, conjugado no tempo respectivo (a este propósito, cf. Matte Bon (1995: 109-115)). Por exemplo, o pretérito perfeito composto constrói-se com o verbo *haber* + participio passado: *he recibido*.

⁴⁰ Cf. a este propósito Burt e Kiparsky (1974), Doca (1981), Dulay, Burt e Krashen (1982).

papel do prof.

CAUSAS DOS ERROS	
Distracção	Relacionada com o cansaço físico e mental, com o grau de motivação, o grau de confiança em si próprio e o nível de ansiedade.
Interferência	Concretizada na adopção de formas ou estruturas da língua materna (L1) ou de outras línguas segundas (L2) ou estrangeiras (LE) que o estudante conhece. O resultado deste fenómeno são os <u>erros interlinguais</u> .
Tradução	Trata-se de um caso específico de interferência que afecta sobretudo locuções e frases feitas, ao transferir literalmente uma forma ou estrutura da L1 para a produção linguística da língua-alvo.
Sobregeneralização e aplicação incompleta das regras da língua-alvo	Refere-se às hipóteses incorrectas ou incompletas que o aprendente faz baseando-se no conhecimento do funcionamento da língua-alvo. O resultado deste fenómeno são os <u>erros intralinguais</u> .
Induzidos pelos materiais e procedimentos didácticos	Refere-se àqueles erros que são motivados pelas amostras da língua, <u>as conceptualizações</u> ou os procedimentos utilizados no processo de aprendizagem.
Estratégias de comunicação	Refere-se a todos aqueles erros cuja origem está no <u>mecanismo</u> que o estudante põe em marcha quando se depara com um problema de comunicação.

Éb comita in fe 7 o trabo. Hoj mas fícoo o f. 201

Figura 8 – Causas dos erros (tradução do autor).

7. A GRAVIDADE DOS ERROS E A SUA CORRECÇÃO

Como vimos, na perspectiva do método tradicional, o domínio das regras gramaticais constituía o critério fundamental para definir o grau de sucesso na aprendizagem das línguas estrangeiras. A abordagem comunicativa viria a operar uma mudança de paradigma no que se refere à importância atribuída aos erros que ocorrem no desenrolar desse processo. Nesta nova linha de pensamento, a sua gravidade é aferida em função do efeito que provocam na comunicação e não da correcção gramatical. Nas palavras de Vázquez (1999), *El concepto de gravedad se acerca más al problema de la ambigüedad. (...) es más frecuente detenerse frente a lo que no se comprende que ante lo que se considera mal dicho.*

Como refere Johansson (1973), a diferenciação de critérios na determinação da gravidade dos erros está intimamente relacionada com os objectivos do ensino em língua estrangeira: *If the goal is comprehensibility, errors which make utterances difficult or impossible to understand should be regarded as more serious than others. If the goal is conformity, errors should be evaluated irrespective of their effect on communication (op. cit., p. 102).* Na sua perspectiva, a *aceitabilidade* constitui o parâmetro a utilizar na identificação dos erros.

No entanto, se o conceito de gramaticalidade é relativamente fácil de manejar, já o da aceitabilidade, em virtude da sua subjectividade, requer uma abordagem mais complexa. Vários são os autores que têm proposto diferentes modelos para medir a aceitabilidade dos enunciados dos aprendentes de L2.

Por exemplo, Olsson (1973) considera que os aspectos semânticos assumem maior relevância no processo comunicativo do que a estrutura das frases. Na mesma linha de pensamento, Johansson (1973) desvaloriza os aspectos sintácticos em relação aos lexicais. Refere a esse propósito que os erros lexicais são os que produzem um maior efeito de *irritação* nos falantes nativos. De forma algo diversa, Burt e Kiparsky (1974) referem os erros *globais* (os que afectam a estrutura da oração) por oposição aos erros *locais* (que se referem a constituintes isolados), considerando que aqueles perturbam mais a comunicação.

Na análise que se segue consideraremos também o parâmetro da aceitabilidade, ou seja, iremos verificar se o objectivo comunicativo foi ou não cumprido e em que medida é que determinados erros afectaram a perceptibilidade da mensagem.

A questão que subsiste e que continua a ser amplamente discutida é a de saber o que corrigir, como e quando corrigir, conforme refere Fernández (1997: 30): *Sabemos que corregir todo, especialmente con principiantes, es sólo una forma de intimidar al alumno; que corregir al hilo del esfuerzo comunicativo, además de ser inútil, pues no se presta atención, sólo sirve para anular esa incipiente comunicación, y que no corregir nunca es un caos.*

Com efeito, a correcção sistemática e imediata dos erros pode ser inadequada em

termos pedagógicos. Não só restringe a motivação do aprendente para comunicar na L2, como incentiva também o seu uso como um exercício formal sem intenção comunicativa (Stroud; 1997). É extremamente difícil fomentar um discurso espontâneo por parte do aprendente quando este é constantemente interrompido para proceder à correcção dos seus enunciados.

A diversidade de posições neste âmbito ilustra bem a dificuldade de estabelecer parâmetros definidos no que respeita às opções metodológicas a assumir na correcção dos erros. Parece-nos que esta questão deverá ser ponderada pelo ensinante de LE/L2, tendo sempre em conta as necessidades e objectivos dos seus aprendentes.

De acordo com Guirruco (2008: 37), vários autores sugerem o recurso a determinadas estratégias (alguns mesmo para o seu treino) como factores cruciais para o tratamento dos erros.

Numa posição mais extrema, Salinas (2001: 107) afirma mesmo: *El propio aprendiz toma el papel de protagonista utilizando sus propios mecanismos, No hay que corregir, hay que dejar evolucionar.*

8. COMPETÊNCIA LINGÜÍSTICA E COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Como refere Martinet (1960), *A função essencial deste instrumento que é uma língua é a de comunicação*⁴¹. É através dela que nos exprimimos e interagimos em sociedade. Será, por isso, da maior importância ter em consideração o conceito de competência comunicativa.

O conceito de competência tem recebido influências de vários campos teóricos e a sua utilização tem apresentado algumas variações no âmbito dos estudos linguísticos, em virtude das diferentes perspectivas assumidas por diversos autores. Importa referir algumas dessas posições pela importância que tiveram no desenvolvimento dos estudos relacionados com o ensino/aprendizagem de LE/L2.

Para Chomsky, *competência* refere-se ao conhecimento interiorizado que um falante possui das regras da sua língua⁴². Na sua linha de pensamento, e em articulação com o conceito de *competência*, surge o conceito de *desempenho*, distinguindo-se daquele, uma vez que se refere ao uso que o falante faz da língua, i.e. à forma como aplica esse conhecimento linguístico.

De acordo com o próprio, *a teoria linguística tem antes de mais como objecto um*

⁴¹ Cf. Dicionário de Didáctica das Línguas (1983: 142).

⁴² Ao propor a distinção entre *competência* (competence) e *desempenho* (performance), Chomsky (1978) apela-se de alguma forma na distinção efectuada por Saussure entre *langue* e *parole*. Nas suas palavras, a distinção entre *competência* e *desempenho* está de facto relacionada com a distinção *langue-parole* de Saussure, mas é necessário rejeitar o seu conceito de *langue* como sendo meramente um inventário sistemático de itens e regressar antes à concepção Humboldtiana de *competência subjacente como um sistema de processos generativos* (op. cit., p. 84).

falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística completamente homogénea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa performance efectiva, não é afectado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos) (1978: 83).

Esta visão dualista conduziria a uma concepção de competência intimamente ligada à ideia de conhecimento gramatical, sem relação com o uso real da língua. Por discordar dessa dicotomia, Hymes (1972) introduziu o conceito de *competência comunicativa*⁴³ para se referir não apenas ao conhecimento, mas também à capacidade de o usar.

Para este autor, *competência de comunicação é o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização de cada palavra num enquadramento social. (...) A competência de comunicação supõe o domínio de códigos e de variantes sociolinguísticas e dos critérios de passagem de um código ou de uma variante a outros: implica também um saber pragmático relativamente às convenções enunciativas que estão em uso na comunidade considerada*⁴⁴.

Vários autores discutiram este conceito durante a década de 80, na tentativa de estabelecer a sua definição em termos mais práticos. Um modelo de *competência comunicativa* que assumiu grande destaque e que viria a basear-se nas ideias de Hymes é o de Canale e Swain (1980), posteriormente desenvolvido por Bachman (1990) e que defende que a proficiência é constituída por *competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica*⁴⁵.

Nesta perspectiva, a *competência gramatical* refere-se ao conhecimento que se possui do código linguístico, ou seja, das regras e características de uma determinada língua (léxico, morfologia, sintaxe, semântica e fonologia), ao passo que a *competência sociolinguística* é formada por normas socioculturais que regulam o uso da língua de acordo com o contexto. A *competência discursiva*, por seu lado, refere-se às regras do discurso, i.e. à coesão e à coerência. A *competência estratégica* constitui-se como um elemento que actua quando surgem falhas em alguma das outras competências.

Bachman (1990)⁴⁶ defende que a *capacidade para usar uma língua de forma comunicativa envolve o conhecimento linguístico ou competência na língua e a capacidade de implementar ou usar essa competência*. Realça, assim, a necessidade de considerar o desempenho como componente essencial da competência comunicativa.

⁴³ Para uma perspectiva sobre a competência comunicativa no âmbito da didáctica das línguas estrangeiras, cf. Llobera et al. (1995).

⁴⁴ Cf. Dicionário de Didáctica das Línguas (1983: 134-135).

⁴⁵ Inicialmente, o modelo proposto por Canale e Swain era composto por apenas três competências (gramatical, sociolinguística e estratégica), sendo posteriormente aperfeiçoado por Canale para passar a incluir a competência discursiva.

⁴⁶ O modelo apresentado por Bachman (1990: 84) compreende as seguintes componentes:

- Competência linguística, que se refere a um conjunto de componentes específicos de conhecimento utilizados na comunicação.
- Competência estratégica, relacionada com o conhecimento sociocultural e o conhecimento do "mundo real".
- Mecanismos psicofisiológicos, que dizem respeito aos processos neurológicos e psicológicos envolvidos na produção da língua como fenómeno físico.

Ou seja, saber usar uma língua traduz-se não apenas na capacidade de utilizar o conhecimento que dela se tem, mas também de o fazer de forma adequada.

Por seu lado, Moirand (1982: 20) defende que *une compétence de communication reposerait (...) sur (...) une composante linguistique (...) une composante discursive (...) une composante référentielle (...) une composante socioculturelle, c'est-à-dire, sur la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux.*

O QEQR refere-se igualmente à *competência comunicativa*, integrando nesta as componentes *linguística, sociolinguística e pragmática*. Em relação à primeira, sobre a qual nos debruçaremos em particular ao longo do presente trabalho, refere as competências *lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica*.

O conceito de *competência comunicativa* e as novas perspectivas proporcionadas em termos didáticos derivam a sua especial importância da necessidade de dotar os aprendentes da capacidade de comunicarem de forma adequada na língua-alvo, sem esquecer que, nos casos em que o processo de ensino/aprendizagem se realiza exclusivamente em contexto formal, de não imersão linguística, aqueles raramente sentem a necessidade de usar a língua fora das situações que aí são recriadas (Grosso; 1999).

CAPÍTULO 3

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

T4

4.1.3 O erro

What is the relationship between what we teach and what is learned?

Pit Corder

Das seguintes afirmações, assinale as que melhor correspondem à atitude que hoje tem perante o erro:

- 1. O erro é o resultado de um método de ensino ineficaz.
- 2. O erro é devido a transferências da língua materna.
- 3. O erro é uma estratégia do aluno na descoberta da língua estrangeira.
- 4. O erro é a evidência da falta de estudo.
- 5. O erro é a prova do desconhecimento do sistema linguístico em questão.
- 6. O erro é o resultado natural do processo ensino/aprendizagem.
- 7. O erro revela uma incapacidade de usar o código da língua estrangeira.
- 8. O erro é uma instância criativa.
- 9. O erro é a evidência de uma interação entre o aluno e a informação que detém.
- 10. Os erros erradicam-se com trabalho de remediação.
- 11. Os erros são elementos importantes de feedback para o professor.

Ao colocar a questão da relação entre o que se ensina e o que é aprendido, Pit Corder e outros investigadores da área da linguística aplicada, bem como especialistas da psicologia da aprendizagem, chamam a atenção para a assimetria que existe entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem.

Vd. Texto complementar
The study of interlanguage,
pp. 265-278.

Por outras palavras, é dada relevância ao facto de que nem tudo o que é ensinado é efectivamente aprendido pelo aluno. É este que controla o «input». E à manifestação deste controlo chamam uns **erro**, outros **interlíngua**, outros **dialecto idiosincrático**, outros ainda **sistema aproximativo** e **dialecto transitório**. Estas diferentes designações revelam por si só um entendimento diferente, também, do que é, afinal, a língua do aluno.

Assim, se enquadrarmos o erro nos vários estudos linguísticos (psicolinguística, sociolinguística) e nos métodos de ensino decorrentes de cada um desses estudos, verificamos que ele constituiu desde sempre uma preocupação para os professores de língua estrangeira.

Esta preocupação, porém, era objectivada de modos diferentes: enquanto numas abordagens a incidência era dada ao sistema da língua, era a competência linguística (*usage*) a ambição máxima de professores e alunos, e o erro não era encarado como algo de natural no processo ensino/aprendizagem, na abordagem comunicativa, em que se privilegia a competência comunicativa (*use*), o erro tem o estatuto de uma entidade com existência própria e legitimada.

Deste modo, aluno e professor experimentam papéis diferentes dos tradicionais: corrigir, emendar o erro não é já área exclusiva da competência do professor. O aluno passará a ter aqui, como em outras áreas, um papel fundamental, ou seja, passará a ser ele mesmo, o «objecto de estudo» do professor. Deslocou-se o foco de incidência: «From a preoccupation with teaching towards a study of learning» (Pit Corder).

Relembrando um pouco o que tem sido o seu percurso como professor de língua estrangeira, acha que tem, de alguma forma, alterado a sua atitude perante os erros dos seus alunos?

Como explica tal facto?

Vd. Texto complementar
Why analysing learners' errors?, pp. 263-264.

Justifica-se agora a explicação do porquê deste recente e crescente interesse pelo estudo dos erros por parte de linguistas, psicólogos e professores de língua estrangeira.

Por um lado, e numa perspectiva teórica, o estudo do erro é fundamental para a compreensão do processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira. Por outro lado, numa perspectiva pedagógica, esse estudo justifica-se pelo facto de só o entendimento da natureza do erro poder conduzir à sua eliminação.

A interferência da língua materna tem sido apontada como a causa principal dos erros cometidos pelos alunos, e a análise contrastiva das duas línguas o método eficaz de localização de áreas dessa interferência.

In the comparison between native and foreign language lies the key to ease or difficulty in foreign language learning¹.

¹ Robert Lado

Contudo, existem erros que a análise contrastiva não explica, concretamente os decorrentes de determinadas condições psicológicas (emoções fortes, por exemplo) e outras.

É o próprio Carl James que afirma:

My own view is that C.A. (Contrastive Analysis) is always predictive and that the job of diagnosis belongs to the field of E.A. (Error Analysis)².

² Carl James

A **análise do erro** é um ramo da linguística aplicada que investiga a realização linguística do estudante de uma língua estrangeira.

À língua usada pelo aluno chama Pit Corder **dialecto idiosincrático**, e opõe-se mesmo à designação de erro quando se refere a essa língua, pois, no seu entender, falar de erro é pressupor que o estudante deveria conhecer as regras da língua estrangeira e, como não conhece, comete erros. Ora, não se erra o que se desconhece.

Para a **análise do erro**, a «língua do aluno» e os «erros» que comete são hipóteses que ele põe relativamente à língua estrangeira. Falsas hipóteses, por vezes mas

... you can't learn without goofing³

³ H. H. Stern

Assim, há que fazer uma «aproximação clínica» à «língua do aluno» se quisermos entender o **como** e o **porquê** dessa «língua». É este o domínio da **análise do erro**. Aqui é aceite que a «língua do aluno» não é incorrecta ou inadequada por comparação com a língua que está a aprender, mas ela é em si um dialecto transitório, cujas raízes psicológicas e outras é necessário entender, diagnosticar para actuar.

A **análise do erro** é, pois, uma técnica não só de validação da teoria do transfer mas a desmontagem dos processos psicolinguísticos subjacentes à aprendizagem de uma língua.

Imagine uma situação em que alguns dos seus alunos dialogam na língua estrangeira.

- Como actua relativamente aos erros que cometem?
 - Que explicação dá para os erros que identificou?
-

Vd. Texto complementar *Why translation?*, p. 279.

A tradução constitui também um elemento importante no estudo da «língua do aluno», baseando-se, essencialmente, na análise contrastiva da língua materna e da língua alvo.

Marginalizada durante alguns anos, parece hoje ser novamente aceite como uma actividade envolvendo múltiplas facetas que ultrapassam o uso do sistema da língua:

Translation, as the process of conveying messages across linguistic and cultural barriers, is an eminently communicative activity ...¹

¹ Dr Ian Tudor

Em que circunstâncias recorre à tradução nas suas aulas de LE?

Partindo da sua experiência pessoal, que papel atribui à tradução nos seguintes anos de aprendizagem da LE:

- . primeiro?
- . quinto?

De um ponto de vista pedagógico, o conhecimento do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e a aceitação do erro como algo de inevitável no processo dessa aprendizagem, são elementos fundamentais para o êxito desse processo.

Se aprender uma língua é um processo criativo, o erro deve ser encarado com mais tolerância, como um resultado dessa criatividade, como fruto de uma vontade de ultrapassar o conhecido.

Assim, o erro dá-se quando a inteligência estende o assentimento para além do que foi aprendido².

² Enciclopédia Luso-Brasileira de Cultura, vol. 7.

Servindo-se de uma grelha do tipo da que propomos para a classificação de erros, use alguns textos produzidos pelos seus alunos para proceder a uma classificação dos erros desses textos.

Classificação dos Erros	Número dos Alunos																			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Gravidade do erro	<ul style="list-style-type: none"> . Fonológico . Gráfico . Fonético . Semântico ----- 																			
Natureza	<ul style="list-style-type: none"> . Substituição . Omissão . Acréscimo ----- 																			
Unidade linguística	<ul style="list-style-type: none"> . Vogal . Consoante . Palavra . Sintagma ----- 																			
Posição do erro	<ul style="list-style-type: none"> . Inicial . Intermédia . Terminal 																			
Partes do discurso	<ul style="list-style-type: none"> . Nome . Adjectivo . Pronome . Verbo . Preposição ----- 																			

Sistema de Classificação de Erros

a	b	c	d	e	f	g	h	i
O erro e o contexto	Gravidade do erro para a comunicação	Nível	Natureza do erro	Unidade linguística	Posição do erro	Partes do discurso e categorias gramaticais	Confronto com NL	Explicação (hipotética fonte do erro)
	- 1º Grau - - - - - - - - - - - - - 2º Grau - - - - - - - - - 3º Grau (gravidade mínima ex.: gráficos)	- Fonológico - Morfológico - Lexical - - - - - - - - - - - -	- Substituição - Omissão - Acréscimo - - - - - - - - - - - -	- Vogal - Consoante - Ditongo - - - - - - - - - - - -	- Inicial - Prefixo - Meio - Terminação - - - - - - - - - - - -	- Artigo - Verbo - Advérbio - - - - - - - - - - - -	- - - - - - - - - - - - - - - -	- Influência da NL - Influência do stock da TL - Factores psicológicos - Testar hipóteses

BIBLIOGRAFIA

CORDER, S. Pit, *Error Analysis and Interlanguage*, Pit Corder, Oxford, Oxford University Press, 1982.

DUFF, Alan, *Translation*, Oxford, Oxford University Press, 1989.

STERN, H. H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 1987

T4

4.2. Contextos de aprendizagem simulados

4.2.1 Simulação na sala de aula (representação)

Numa simulação as perguntas são mais importantes que as respostas, a aprendizagem é mais importante que o «sucesso».

Ken Jones

Considere as seguintes actividades:

1.

ALUNO A	ALUNO B
(Encontras B na rua)	(Encontras A na rua)
A - Cumprimentas B.	A -
B -	B - Cumprimentas A.
A - Perguntas onde é que ele vai.	A -
B -	B - Dizes que vais dar um passeio.
A - Sugeres irem juntos a ...	A -
B -	B - Discordas da sugestão de A e fazes sugestão diferente.
A - Aceitas a sugestão de B.	A -
B -	B - Manifestas contentamento porque a tua sugestão foi aceite ¹

¹ William Littlewood, *Communicative Language Teaching*.

2.

Aluno A

És o pai/mãe do Pedro, um aluno que ultimamente tem tido problemas com o professor de Matemática. Estás preocupado e vais falar com o professor para saber:

- o que se passa
- quais as razões para os problemas
- como é que o professor tem tratado a questão
- o que pode ser feito daqui para a frente.

Aproveitas a oportunidade para dar ao professor a tua interpretação dos factos.

Aluno B

És o professor de Matemática do Pedro, e tens ideias muito claras sobre o assunto:

- o Pedro é malcriado e irreverente — só gosta de dar nas vistas
- a culpa é dos pais e da sociedade em geral que deixa os meninos fazerem o que lhes apetece
- não tens paciência para este tipo de coisas na tua aula, por isso o Pedro vai passar a ir para a rua
- nada pode ser feito porque o Pedro é um caso perdido.

Contudo, no decorrer da conversa com a mãe/pai do Pedro, alteras consideravelmente a tua atitude.

És sensível às razões apresentadas para justificar o comportamento dele, e mostras-te disponível para aceitar que a tua própria actuação não foi correcta.

Comprometes-te a iniciar um diálogo franco com o Pedro, com vista a ultrapassar o problema.

3. Montagem de um programa de rádio sobre a escola

A turma deve ser dividida em quatro grupos que se encarregarão dos seguintes aspectos:

1. Publicidade
2. Notícias
3. Entrevistas
4. Música.

A planificação dos conteúdos e apresentação de cada uma das componentes do programa é da responsabilidade de cada grupo.

O grupo turma deve também escolher um nome para o programa¹

Analise cada uma das actividades relativamente ao(s):

- momento de aprendizagem da LE em que pode ser realizada
- trabalho preparatório exigido por cada uma
- papel específico do professor durante e após a actividade
- factores que podem condicionar o seu maior ou menor «sucesso».

Com base no pressuposto de que, nos três casos, os alunos são chamados a

- imaginar-se numa situação descrita
- adoptar um papel específico
- agir como se a situação realmente existisse,

podemos dizer tratar-se de três actividades de simulação, que, com mais ou menos variantes, são frequentemente usadas na sala de aula.

Um dos aspectos que as distingue claramente é, sem dúvida, o grau de controlo do professor e, naturalmente, a margem de criatividade que o aluno tem na actividade.

Esse maior controlo justifica-se, por exemplo, na primeira, que é tradicionalmente desenvolvida numa fase ainda elementar de aprendizagem da língua.

Embora a competência linguística não seja o único elemento importante numa simulação, ela condiciona, sem dúvida, o seu grau de complexidade e a maior ou menor independência do aluno na sua realização. É, por isso, importante, que neste domínio, e sobretudo nos níveis mais elementares, o professor se preocupe com a preparação da actividade. Se ela exigir do aluno aquilo que ele, de todo, não pode dar, será difícil que se identifique com o papel que deve desempenhar. Há, no entanto, professores que têm tendência para exagerar essa preparação, o que poderá ser igualmente negativo. Tal poderá inibir o aluno, que, «sentindo» a preocupação do professor na correcção linguística, não se atreve a arriscar. É, por isso, essencial, confiar em conhecimentos adquiridos anteriormente e encorajar a aventura dentro da língua. O seu carácter «funcional» é muito evidente neste tipo de actividades, fazendo que alunos ainda numa fase de iniciação se entusiasmem com o que afinal são capazes de fazer. É que, qualquer interacção tem aquilo a que podemos chamar um valor de «transferência», isto é, as funções e as estruturas não são específicas desta ou daquela situações. Com facilidade se transferem para contextos diferentes daqueles em que o aluno as aprendeu. É claro que frequentemente essa transferência não é suficiente, porque, na maioria dos casos, em situação de simulação/representação, os alunos querem ir além do «molde» que o professor lhes deu. Daí que, do ponto de vista linguístico, o trabalho preparatório para a actividade 1 seja muito mais fácil de identificar do que para a actividade 2 e muito menos para a actividade 3. O grau de «previsão» por parte do professor diminui na medida em que cresce a criatividade e autonomia do aluno. Tal não deve, no entanto, constituir qualquer razão para ansiedade ou preocupação, fundamentalmente por duas razões:

- os erros são inevitáveis, são o «preço que se paga» quando se privilegia a prática do processo de comunicar em vez de se avaliar apenas o seu produto
- as necessidades pontuais do aluno ao longo do processo remetem o professor para o papel de «co-participante» e não de figura central que tudo controla e condiciona.

Vd. Texto complementar
Preparing for the Simulation
(*Language Briefing*), p. 293.

Adaptação de uma sugestão
feita em Council of Europe,
Communication in the
modern languages classroom.

Vd. Texto complementar
Social Interaction Activities,
pp. 291-292.

No entanto, o trabalho preparatório de actividades de simulação/representação não se esgota ao nível da «língua» de que os alunos eventualmente vão precisar para criar os seus sentidos. Assim, independentemente do nível etário ou linguístico em que a actividade se vai desenvolver, o professor deve certificar-se de que os alunos sabem o que é uma simulação, isto é, reconhecem a existência dos três aspectos que caracterizam esta actividade:

- realidade do papel/importância de o aceitar e sentir
- organização/adequação do espaço ao tipo de actividade e/ou situação (aqui é frequente a criatividade dos alunos trazer para a sala de aula elementos ou acessórios que criam cenários e contextos verdadeiramente ricos)
- estrutura: deve ser construída à volta de um facto, problema, etc. ... e os participantes não devem ter dúvidas quanto aos seus papéis.

É também fundamental sensibilizar os participantes para o que podemos chamar de «capacidades organizativas» (naturalmente mais necessárias para simulações complexas envolvendo grupos maiores). Por aqui passa, por exemplo, o afastamento do professor quando os grupos ou pares têm de tomar decisões sobre este ou aquele aspecto, atribuir papéis, etc. Partir do princípio de que o aluno A ou B deve fazer isto ou aquilo, ter este ou aquele papel com vista a conseguir uma «performance» perfeita, é contrariar a natureza essencial de uma simulação. Participar numa actividade de simulação não é sobretudo realizar o sistema com correcção absoluta, mas sim **comunicar eficazmente de acordo com papéis, funções e deveres.**

Passemos, então, a algumas reflexões sobre o papel do professor durante e após a actividade.

As simulações dão ao professor uma oportunidade única para «observar» e apreciar os participantes não só como alunos mas como **peçoas**. Talvez em nenhuma outra actividade o professor possa passar tão «despercebido», e, partindo do pressuposto de que a preparação foi bem feita, nada mais lhe resta senão observar/registar

- a língua
- os skills de comunicação e organização
- os comportamentos e personalidades.

Os dados que esta observação fornece são importantes não só na fase imediatamente posterior à actividade, mas igualmente como elementos de referência para o **processo no seu longo prazo** isto é, em termos de período ou mesmo ano escolar.

Segundo alguns autores, «de repente deixa de haver alunos e professores», e, na realidade, o grande desafio que aqui se nos coloca é **resistir à interferência**, seja ela de que natureza for: por exemplo, interromper para corrigir um tempo

verbal, uma palavra mal pronunciada, fazer perguntas, pedir esclarecimentos, acenar com a cabeça, sorrir, etc. Qualquer interferência diminui a responsabilidade dos alunos no processo e traz «o professor de regresso à sala de aula».

Há, no entanto, que admitir uma situação em que essa interferência se justifica: nos casos em que se verificam comportamentos estranhos, desmobilização ou qualquer problema que claramente perturba a actividade. Perante tal situação, talvez valha a pena parar a actividade e questionar o trabalho feito até então:

Porque é que tal situação aconteceu?

A identificação de lacunas ou incorrecções no processo é tão formativa para os alunos como para o professor e em muitos casos resulta na criação de espaços muito importantes no domínio da auto-avaliação para todos os intervenientes.

Os registos de observação feitos para os três aspectos a observar (atrás referidos) são igualmente importantes na fase posterior à actividade. Por exemplo, tratando-se de uma simulação predominantemente orientada para comportamentos nesta ou naquela culturas, o «feedback» fornecido pela observação dará, certamente, origem a discussão e análise desses comportamentos. O mesmo pode acontecer se o principal objectivo for praticar «skills» de comunicação e organização. Podem ser feitas comparações e identificados os processos como os participantes, por exemplo, chegaram a esta ou àquela conclusões.

Relativamente aos aspectos linguísticos e ao «follow up» (acompanhamento) possível após a actividade de simulação/representação, o trabalho de mediação aqui não difere muito do que é feito com outras actividades comunicativas. É importante que o professor **contextualize** essa mediação e se decida apenas por áreas particularmente problemáticas. O listar de um rol de erros pode afectar a motivação para participar em simulações/representações futuras, porque, aos olhos dos alunos, a comunicação na actividade em que acabaram de participar processou-se com razoável eficácia.

Independentemente das opções do professor em relação à área de discussão/remediação a privilegiar após a actividade de simulação, é importante que tenha em consideração o que os próprios alunos, quer enquanto sub-grupos, pares ou mesmo grupo-turma têm a dizer sobre o seu próprio trabalho. Devem, por isso, ser desencadeados processos de auto e hetero-avaliação que permitam aos participantes falar de si e dos outros, explicar decisões, identificar dificuldades, compreender fracassos e orgulhar-se de sucessos. Esta será, afinal, a última fase de co-responsabilização num caminho percorrido e relativamente ao qual o balanço feito pelos alunos é, se não mais, pelo menos tão importante quanto o do professor.

Vd. Texto complementar
The simulation in action,
pp. 293-295.

Vd. Texto complementar
Preparing for the simulation
(The follow up), pp. 296-297.

De tudo o que atrás ficou dito é fácil inferir quais os factores que condicionam maiores ou menores sucessos nas actividades de simulação/representação em geral.

Serão certamente aqueles que mais promovem m alguns dos aspectos fundamentais para a aprendizagem em geral, e muito especificamente para a aprendizagem de uma LE.

Podemos avançar alguns, deixando, no entanto, a cada professor a possibilidade de acrescentar sempre outros, que decorram da sua experiência pessoal:

- . **motivação** (auto-confiança, auto-estima, prazer, vivência do sucesso, iniciativa, ...)
- . **sociabilidade** (auto e hetero-conhecimento, aceitação dos outros, companheirismo, vivência em grupo, ...)
- . **criatividade** (criação de sentidos e contextos, auto-descoberta, liberdade de imaginar, criar, descobrir ...)
- . **envolvimento** (processo/produto/avaliação ...)
- . **autonomia na comunicação** (apropriação do sistema, familiarização com outros contextos socio-culturais, estratégias de negociação ...)

Com base na reflexão feita anteriormente sobre este tema elabore uma **ficha de observação do professor** para uma actividade de simulação.

BIBLIOGRAFIA

COUNCIL OF EUROPE, *Communication in the modern languages classroom*, Strasbourg, 1988.

JONES, Ken, *Simulations in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

LITTLEWOOD, William, *Communicative language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

TEXTOS COMPLEMENTARES

Introdução

Embora em momentos anteriores já tenha sido referido, não será demasiado reafirmar que a actividade do professor na Escola dos nossos dias já não se limita a uma simples transmissão de conhecimentos, embora esses conhecimentos, e a cultura neles implícita, sejam a base da sua conduta como docente.

As estratégias e as técnicas de trabalho que ela implementa, por oposição ao «curso magistral» tradicional, têm de ter em conta o seu papel de criador, possibilitando o pensar, o relacionar, o descobrir, o criar. Ora, se essas estratégias e essas técnicas podem revelar-se pouco eficientes ou mesmo inúteis, se não forem adequadas aos conteúdos que se pretende veicular, também o professor, perante a turma e a individualidade de cada um dos seus alunos, poderá não desempenhar eficazmente a sua função de «orientador/animador», se não tiver sempre presente que não é possível transformar a relação professor-alunos em mera relação existencial, independentemente dos papéis de cada um, dentro — e fora — da sala de aula.

É sobre essa permanente situação de ensino/aprendizagem que professores e alunos vivem diariamente, que este capítulo se debruça, fornecendo pistas de reflexão e de actuação que, aliadas a outras decorrentes da sua prática docente, poderão ajudá-lo a reconstruir um saber de que já não é o único detentor.

Objectivos do capítulo

Com a leitura deste capítulo pretende-se levar o professor em formação a:

- reflectir sobre o seu papel na sala de aula, enquanto local de interacção didáctica e terreno de investigação;
- organizar estratégias e actividades de ensino/aprendizagem.

Conteúdos do capítulo

- 5.1 Interacção didáctica
- 5.2 Organização interpessoal/organização do trabalho
- 5.3 Sala de aula: terreno de investigação

5.1 A interacção didáctica

Leia atentamente as considerações seguintes:

[...] quase autómatos, que se levantam, fazem a chamada, falam muito, interpretam e interrogam, verificam a compreensão, verificam a memorização, registam, disciplinam os alunos, dão notas e, de um modo geral, efectuam tarefas administrativas que se situam muito aquém do seu próprio nível de competência.¹

¹ Dykstra, *Today's Curriculum for Tomorrow's World*, Mimeo, University of Hawaii at Manoa, 1978, tradução nossa.

- Caracterizar-se-ia assim, como professor?
- Tendo em conta o seu caso pessoal, que há de verdadeiro nos comentários de Dykstra? E de falso?

[...] de um modo geral, quanto ao papel dos professores, espera-se, minimamente, que tenham um conhecimento adequado da matéria que ensinam, que saibam qualquer coisa sobre o modo como os alunos aprendem e se desenvolvem, e que sejam capazes de inventar experiências de ensino-aprendizagem à luz destas duas considerações. Quanto aos alunos, espera-se que estejam interessados em ser alunos, em desenvolver as capacidades de ouvir uma exposição feita pelo professor, e em adquirir as capacidades de leitura e compreensão de uma matéria ...²

² *Ibidem*.

- Analise os excertos que acabou de ler.
- Comente as afirmações seguintes:
 - a) A tarefa mais importante do professor é transmitir conhecimentos.
 - b) A tarefa mais importante do aluno é ouvir.
 - c) O autor parece mais interessado no aspecto instrutivo do ensino do que no seu aspecto interpessoal.
 - d) O autor assume que os professores têm total autoridade e total poder na aula.

Com a rápida evolução da sociedade, sobretudo nos campos económico e tecnológico, o professor passou a ser uma fonte de informações a juntar a outras. Perdeu o seu estatuto de «detentor do saber», apoiado num método todo poderoso, num conhecimento satisfatório da língua que ensinava e num manuseamento eventual de técnicas e raios, e passou a participar na reconstrução desse saber, reflectindo com os alunos sobre a sociedade e a cultura que estudam e aquelas em que uns e outros se inserem. O professor passou a tomar consciência da limitação de métodos e de técnicas, transformando-os em auxiliares pedagógicos, que só devem valer pelos serviços que prestam e não pelo prestígio que ostentam. Desceu do pedestal onde a tradição o colocara e converteu-se em «recurso humano», orientador, animador, atento ao comportamento dos alunos e à sua diversidade como indivíduos.

Por oposição ao «detentor e distribuidor de saber», o professor, esclarecido e responsável, colocado no término da linha educacional administrativa, no ponto de partida da linha de formação de futuros cidadãos, e no ponto de convergência sociedade-escola, insere-se num micro-sistema institucional (a escola) onde exerce a sua profissão, e num macrosistema (a sociedade), onde a escola funciona. A sua acção deve, portanto, reflectir-se duplamente num e noutro desses sistemas. Reflecte-os também nos contratos (sociais-culturais-profissionais-económicos) e nos rituais.

Mas a escola é, muitas vezes, esquecida pela investigação pedagógica e continua a ser

mais um reflexo dos valores materiais, culturais e morais da sociedade do que um lugar onde o indivíduo distingue e diferencia sem separar, une sem confundir e consegue estabelecer uma relação didáctica entre o organismo e o meio.¹

¹ Pol Dupont, *A dinâmica grupo-turma*, Coimbra Editora, 1985, tradução Emile Planchard.

Nesse «espaço artificial anexado ao espaço vivo da sociedade»², que se limita a assegurar um direito físico de presença, a acção pedagógica do professor separa-se dos valores essenciais do meio social do indivíduo. Para que isso não aconteça, exige-se que o professor, e nomeadamente o professor de uma língua estrangeira, tenha uma formação, senão pluridisciplinar, pelo menos interdisciplinar (nas ciências da linguagem, em ciências da educação, sociologia, psicologia, etc.). Isto, porque o aumento da população escolar, acentuando as diferentes condições de acesso dos alunos, torna mais complexo o trabalho educativo. O professor deixa de poder confiar apenas nos seus dotes pessoais; agora necessita também de instrumentos científicos, metodológicos e técnicos que lhe permitam analisar as características da população escolar, para poder organizar correctamente uma diversidade de processos de ensino-aprendizagem.

² *Ibidem*.

Nesta perspectiva, a aprendizagem é encarada como «resultado de uma interacção ou de uma soma de interacções entre a pessoa do aluno e o seu meio»; provém, e é consequência, da

¹ Gabriel Racle, *La pédagogie interactive*.

comunicação a diferentes níveis; aprendemos com a ajuda dos que nos rodeiam e do ambiente em que vivemos e viveremos. Como o aluno não é uma máquina cibernética, é essencial ter em conta todos os factores que interagem no processo, a um nível não só lógico e racional, como também ao nível afectivo, emocional, intuitivo.¹

A pedagogia interactiva conduzirá, em última análise, a um aumento do interesse dos alunos, ao progresso da sua aprendizagem, à estimulação da criatividade e ao decréscimo da taxa de absentismo.

Assim, o professor passa a ter de se preocupar mais com o como da aprendizagem, com os comportamentos e atitudes que deverá criar e incentivar nos alunos e com o seu desenvolvimento global, do que com conteúdos exaustivos a ensinar. Terá de recusar soluções antecipadamente encontradas por outros, e descobrir soluções que se adequem aos problemas específicos que cada aluno coloca em situação de aprendizagem. Porque, embora teóricos do ensino-aprendizagem das línguas e conceptores pedagógicos sugiram estratégias (metodologias, processos, etc.) de introdução de conteúdos de ensino na aula, só o professor pode e deve definir as suas estratégias. É ele quem está em contacto com os seus alunos e só ele pode observar não só a progressão da aprendizagem, como também a evolução de motivações, exigências e expectativas.

Propomos-lhe uma listagem de conhecimentos que um professor de LE deverá possuir:

- Língua (competência linguística e metalinguística; competência de comunicação e metacomunicacional);
- Civilização (componentes económica, política, cultural — artes plásticas, literatura, religião, ... —, e social);
- Psicologia (sobretudo, cognitiva e social);
- Psicopedagogia (teorias e técnicas de aprendizagem, interesses e vocabulário activo dos jovens, etc.);
- Literatura.

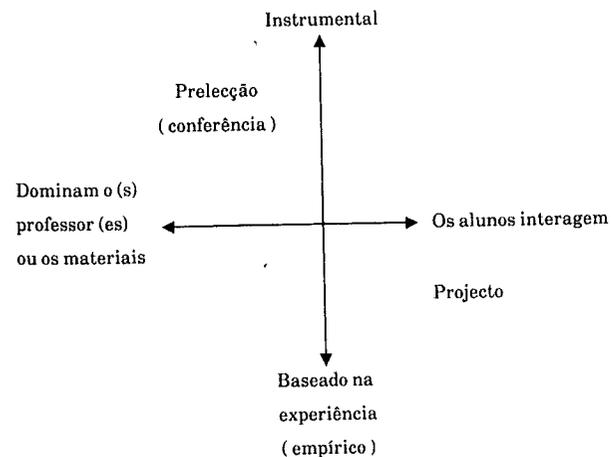
-
- Na sua opinião, quais são os que se revestem de maior importância para o professor?
 - Para a sua selecção, quais os pressupostos de que partiu, tendo em conta objectivos, conteúdos e processos de ensino-aprendizagem de LE?
-

...mas quais forem as metodologias globais de referência, os processos adoptados e os exercícios propostos, «a actividade do professor de LE oscila entre um 'faire faire' (fazer ouvir/ler/compreender, fazer falar/escrever, fazer analisar, etc.) e um 'permettre de faire' (deixar falar, encorajar, etc.)»¹.

Dado o processo de ensino-aprendizagem ser resultante da interacção professor-aluno, o professor, ao estabelecer os objectivos e as estratégias de ensino, deve ter em conta:

1. A sua atitude em relação ao aluno, determinando acções, processos e comportamentos de orientação e controlo das condições de aprendizagem.
2. A forma como deverão ser organizadas as actividades dos alunos.

Numa actividade (conjunto de tarefas que professores e alunos têm de efectuar) existem dois elementos fundamentais: o cognitivo e o afectivo. Qualquer actividade de aprendizagem envolve o grupo professor-alunos quer interactivamente, quer interpessoalmente. O tipo de actividade e a forma como é levada a cabo criam níveis diferentes de envolvimento de professor e alunos. Assim, qualquer actividade pode ser colocada entre dois extremos: a interacção do aluno com os materiais utilizados pelo professor e o envolvimento máximo do professor na actividade do grupo, ainda que apenas como «recurso» («personne-ressource»). Os conteúdos de ensino e o tipo de material utilizado permitem-nos implementar actividades «instrumentais», como meios de aquisição de conhecimentos, ou interpessoais, dominadas pela contribuição dos alunos:



¹ Sophie Moirand, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, 1982, tradução nossa.

Tony Wright, *Roles of teachers and learners*, Oxford, Oxford University Press, 1987.

Das actividades que a seguir lhe propomos, estabeleça aquelas que, na sua opinião, são predominantemente interactivas (dominadas pelo professor ou pelos materiais) e aquelas que considera interpessoais (dominadas pelas contribuições individuais dos alunos):

- a) organizar trabalho de pares
- b) fazer um exercício estrutural
- c) avaliar uma actividade de grupo
- d) avaliar composições
- e) participar num jogo de simulação
- f) participar numa discussão/debate
- h) fazer um exercício de pronúncia (ortofonia)
- i) trabalhar a partir de um texto áudio
- j) explicar um fenómeno gramatical.

Acha que algumas destas actividades poderiam ser englobadas nas duas categorias, de acordo com a forma como possam ser desempenhadas pelo professor e pelo aluno?

Ao perspectivar estratégias e actividades de aprendizagem em língua estrangeira, deve ter-se em conta o seguinte:

1. Não é suficiente dizer-se secamente que «os professores ensinam e os alunos aprendem».
2. Os objectivos dos professores devem articular-se com os objectivos dos alunos.
3. A aula é um espaço onde se leva a efeito um esforço de cooperação e qualquer actividade deve reflectir a natureza desse mesmo esforço.

Ora, «para que haja interacção, é necessário que exista um domínio, por mais restrito que seja, onde professor e aluno se encontrem como iguais»¹. No entanto, uma aula de LE resume-se muitas vezes a uma situação de comunicação didáctica, envolvendo a organização quotidiana de rotinas, de trabalho, e comportando tanto pedidos de explicação e explicações dadas pelo professor como sugestões. Engloba igualmente todo o discurso centrado em formas convencionadas do ritual escolar: pedidos de esclarecimento, fórmulas de controlo e reacção ao trabalho realizado pelos alunos, encorajamentos, rejeições, explicações gramaticais, reflexões metacomunicacionais, exercícios de conceptualização, traduções, simulações de conjugação ou de declinações, isto é, manipulações formais da língua estrangeira, quando usada em contexto situacional escolar e em situação de ensino-aprendizagem.

¹ Harie Aupstein & Thomas, *Etudes de linguistique appliquée*.

Nesta situação, os alunos só raramente têm oportunidade de interagir verbalmente, fazendo perguntas, constatando algo, etc., embora todos os métodos incluam exercícios quer de transformação de frases afirmativas em frases interrogativas ou interrogativas-negativas, quer de asserções positivas em negativas, mais ou menos enfáticas. No entanto, é raro propor-se aos alunos exercícios que os levem a fazer perguntas espontâneas a fim de obterem informações acerca de algo que eles desejem efectivamente conhecer ou descobrir. Assim, a relação pedagógica, activada por um discurso didáctico polarizado no professor, que relega muitas vezes o aluno para um papel de mero auditor/reprodutor de conteúdos padronizados, conduz à utilização da língua apenas como cadeia de formas, não tendo em conta o seu aspecto de veículo espontâneo de comunicação decorrente de necessidades e usos normais em qualquer contexto comunicacional. A interacção professor-aluno esbate-se em rituais previamente estabelecidos, em que o professor desempenha o papel fundamental. Isto porque, quer o papel institucionalizado do professor, quer a necessidade e a participação de cada aluno (em turmas, normalmente, de trinta alunos) ser repartida de uma forma ordenada, conferem ao primeiro o controlo quase absoluto da palavra. É ele quem convida o aluno a falar, interrogando, ou respondendo ao gesto que ele utiliza para indicar que quer participar. É ele quem pode interromper o aluno a qualquer momento — e, normalmente, para corrigir erros de gramática — e é ele quem estabelece o tempo de duração da participação de cada um. Escuta para avaliar e, geralmente, sanciona mais a forma do que o conteúdo.

O aluno, por seu lado, só está habituado a utilizar a língua estrangeira quando o professor lhe dirige a palavra, ou para responder às suas perguntas. Não é, pois, de estranhar que, ao passar para uma situação de discurso natural, invoque geralmente a sua falta de conhecimentos gramaticais e lexicais para justificar uma não-participação, ou uma participação deficiente, ignorando que há outros factores que são igualmente essenciais à produção discursiva. Levado frequentemente a pensar que é inútil escutar o que dizem os colegas e que só interessa escutar o professor para poder dar a resposta «certa», a sua motivação é, até certo ponto, extrínseca ao próprio contexto escolar de produção discursiva. Devido à assimetria nos papéis professor e aluno, e dado que os problemas de comunicação são sistematicamente solucionados pelo professor, os alunos interpretam esses problemas como erros, de vocabulário ou de gramática, e assumem-nos como próprios.

Considere as citações seguintes:

Numa aula de LE, é fácil criar inibições e ansiedades. É frequente encontrar-se uma situação de ensino em que, por exemplo:

- a) os alunos estão conscientes da sua ignorância em relação ao professor, que detém todo o conhecimento relevante;
- b) os alunos esperam falar ou agir apenas em resposta a estímulos imediatos ou a instruções do professor;

¹ Littlewood, *The communicative Teaching of English*, Cambridge, Cambridge University Press, 1981, tradução nossa.

² M. Gremmo; D. Abé, in P. Riley (ed.) *Discourse and Learning*, Harlow, Longman, 1985.

c) tudo o que os alunos dizem ou fazem é pormenorizadamente analisado e comentado.¹

[...] dificilmente se pode dizer que o professor estimula a comunicação entre os membros do grupo: de facto, a sua presença é já por si suficiente para a impedir, dado ser visto como um chefe e os alunos estarem sempre a voltar-se para ele.²

- Até que ponto lhe parece que estas ideias têm em conta a natureza dos processos de grupo?
- Tendo em vista a sua experiência como professor, pensa que são realistas?

TEXTOS COMPLEMENTARES

-
- Quais lhe parecem ser os objectivos prioritários (em termos de: interacção professor-alunos, alunos-alunos) a que as técnicas descritas podem responder?
-

Outras sugestões de actividades

1. Reconstituição do texto

- 1.1 Entrega aos alunos do texto de uma canção, cujo tema se adegue aos conteúdos programáticos em estudo, depois de se terem suprimido certos elementos lexicais já conhecidos.
- 1.2 Audição da canção.
- 1.3 Reconstituição do texto.

2. Narração colectiva (oral), com gravação simultânea, para análise, completamento ou modificação posteriores.

- 2.1 Início da narração por uma frase proferida pelo professor.
- 2.2 Continuação com frases proferidas pelos alunos, e encadeadas segundo uma relação lógica com o que já foi dito anteriormente.

3. Simulação

- 3.1 Exposição sumária de uma situação problemática.
- 3.2 Escolha dos papéis e reflexão individual.
- 3.3 Execução.
- 3.4 Discussão sobre a forma como decorreu e proposta de variantes (de comportamento e de reacções).
- 3.5 *Eventualmente*: novas simulações executadas pelos alunos que sugeriram as variantes.

4. Elaboração de um «romance de amor» (actividade iniciada pelo grupo-turma, continuada em trabalho de grupo e concluída em trabalho de classe).

- 4.1 Escolha colectiva:
 - nome e profissão do herói;
 - nome e profissão da heroína;
 - local do encontro;
 - capítulos:

o encontro
a descoberta do amor
a paixão
os obstáculos
o triunfo do amor
...

- 4.2 Elaboração dos capítulos pelos vários grupos.
- 4.3 Gravação do «romance» e audição posterior, para análise por parte da turma e eventuais correcções (encadeamento de capítulos, entrada de personagens, níveis de língua, pormenores de cenário, etc.¹

¹ Adaptado de Paola Bertocchini, Edvige Costanzo, *Productions écrites*, Paris, Hachette, 1987.

Elabore uma listagem de actividades que:

- requeira comunicação inter-alunos;
- exija, preferencialmente, um trabalho individual;
- possa ser executada individualmente e/ou em trabalho de grupo (sub-grupos ou grupo-turma).

A existência e a aceitação do grupo-turma como um conjunto dinâmico onde vem reflectir-se a sociedade que o envolve, com os seus problemas concretos, as suas contradições e os seus anseios conduz, como já se disse, a novas técnicas pedagógicas. Entre elas, focaremos agora:

- O trabalho de projecto
- O estudo de casos

1. O trabalho de projecto

Pode definir-se como

[...] uma forma de educação, onde os alunos — em colaboração com os professores e outras pessoas — exploram e tratam um problema em relação directa com a realidade social [...]. Isto significa que o trabalho dá gradualmente uma perspectiva mais ampla e uma compreensão mais profunda, que o problema é abordado de um número de ângulos diferentes rompendo com os limites tradicionais entre as disciplinas e que a escolha de teorias, métodos e instrumentos é gerida pelo próprio problema. A função do professor não é só a de transmitir conhecimentos; é mais do que isso: funcionar como [...] inspirador que define os limites e a orientação. O trabalho termina num produto concreto que pode ser um relatório oral, um relatório escrito ou ser expresso por outros meios ou acções.²

² Berthelsen, *et al.*, 1977.

Segundo esta proposta pedagógica, o aluno informa-se, investiga, compila dados, e converte tudo isso em ponto de partida para a sua actividade. Implica-se no processo educativo, mediante uma actividade que passa a ter um sentido palpável. O aluno, ajudado pelo professor, projecta a sua acção no tempo, organiza-a, estabelece etapas. Situado entre a pedagogia não-directiva e a pedagogia tradicional, o **trabalho de projecto** exige uma certa directividade «definida pela actividade a realizar em comum e não pela autoridade do professor ou da instituição escolar»¹.

¹ Karen Landschultz, *et al.*, «Le Travail sur projet», in *Le Français dans le Monde*, 180, octobre 1983, tradução nossa.

Trata-se, portanto, de um projecto de actividade elaborado pelo grupo-turma e realizado pelos seus membros, sob a orientação do professor, que, por seu lado, elabora um projecto pedagógico, em função não só das finalidades e dos objectivos definidos, mas também a partir da observação dos alunos, em conjunto e separadamente.



Traduzido e adaptado de «La pédagogie du projet», Anne-Marie Bardies, in *L'éducation Enfantine*, 2, Outubro de 1986.

Como fazer, porém, para que o «trabalho de projecto» como actividade possa ser implementado numa situação de aula de LE, sem se correr o risco de os alunos concentrarem mais a sua atenção sobre o tema escolhido do que na aprendizagem da língua?

Como qualquer outra disciplina, terá de se partir de um problema

- que leve a tomadas de posição individuais e estimule o poder criativo
- que seja pertinente.

Tratando-se de uma obra colectiva, os alunos devem exprimir-se livremente e tomar consciência da sua própria atitude no interior do grupo.

Seja qual for a natureza do produto (monografia escrita, exposição oral, peça de teatro, comentários a uma série de diapositivos, banda video, exposição, etc.), a fase final, fase de «mise en commun» dos resultados, de confrontação com o plano pré-estabelecido visando eventuais reajustamentos, deverá ser igualmente uma fase de recapitulação de todas as aquisições (cognitivas, mas também sociopedagógicas e pessoais).

Em função do exposto acerca do **trabalho projecto** e, tendo em conta que o seu objectivo, como professor de LE, será «melhorar a aprendizagem da língua, desenvolvendo ao mesmo tempo a autonomia do aluno»¹, como adequaria este tipo de actividade a esse objectivo?

¹ *Ibidem.*

É um facto que, ao terem de se exprimir numa língua estrangeira, os alunos, sobretudo os que revelam mais dificuldades, poderão mostrar um menor empenhamento na sua participação, dificultando, assim, a realização do projecto. Tal dificuldade poderá, no entanto, ser minimizada, e até superada, se se proceder à escolha do tema e à distribuição das tarefas em língua materna, sem deixar de se ter presente — e de consciencializar, desde o início, os alunos para essa realidade — que o objectivo fundamental é o domínio da língua estrangeira.

Por outro lado, dado que o tema é escolhido pelos alunos e corresponde, por conseguinte, às suas necessidades e motivações, cria-se no interior do grupo um clima que levará todos os seus membros a «ousarem» exprimir-se, no seu nível linguístico, impedindo a criação de complexos de inferioridade.

Finalmente, ao procurar e manipular documentos, o aluno é submetido, consciente e motivadamente a um «banho de língua» que, de outra forma, se revela, por vezes, difícil ou pouco produtivo. Enquanto transmitem uns aos outros as informações que julgam indispensáveis à realização do projecto comum, exercitam naturalmente a expressão (oral e escrita), ao passo que a fase de pesquisa de documentos (orais e escritos) leva-os a pôr à prova a sua capacidade de compreensão (oral e escrita). Na fase de execução, é a expressão

escrita que desempenha o papel fundamental, predominando a expressão oral na discussão decorrente da escolha do tema e nos momentos de avaliação do trabalho já elaborado, que, por sua vez, se converte em prática natural de actos de fala, com pedidos de informações, argumentações, expressão de opiniões, etc.

Experiência:

1. **Público** — estudantes com três anos de LE (em média cinco horas por semana, no primeiro ano, e três horas, nos dois anos seguintes).
2. **Desenvolvimento:**

Primeiro semestre — ensino da língua base, feito exclusivamente em LE e da responsabilidade de um só professor. Dado tratar-se de alunos que iniciam estudos universitários, esse ensino é baseado em trabalho sobre textos ou outros documentos acerca de um mesmo tema. Objectivo: conhecimento da sociedade francesa actual.

Segundo semestre — introdução do «trabalho de projecto». Elaboração de um mini-projecto em língua materna. Escolha de temas e distribuição de tarefas. Execução.¹

Conclusões:

[...] o facto de a escolha do tema ser da responsabilidade do professor apresenta vantagens, mas também pode restringir a liberdade de escolha dos alunos, provocando uma redução da sua motivação. Para o evitar, propusemos no primeiro semestre vários temas: os jovens, as regiões, o trabalho. Os alunos têm maior liberdade, mas corre-se o risco de se comprometer o trabalho ao nível do grupo, devido a uma divergência demasiado grande entre os projectos escolhidos. [...]

Constata-se que a integração da aprendizagem da língua no **trabalho de projecto** é facilitada pelo facto de a avaliação escrita e oral ser feita na língua estrangeira. O plano da monografia, os primeiros esboços, fazem parte do trabalho escrito corrigido pelo professor durante o semestre. Pelo contrário, ao nível das equipas, a integração é mais difícil, já que os alunos recorrem com demasiada frequência à língua materna, quando estão sós.

Quanto às reacções dos alunos e dos professores, pudemos observar que, de uma forma geral, se opunham: um grande entusiasmo por parte daqueles, um certo mal-estar, por parte destes, o que, aliás, se explica facilmente. Trabalhando num projecto, o aluno adquiriu segurança, auto-confiança, pertence a um grupo, sente-se à vontade e, por conseguinte, ousa exprimir-se na língua estrangeira e, sobretudo, tem consciência dos seus progressos, sente a eficácia da sua aprendizagem. Pelo contrário, o professor, que não foi preparado para este tipo de trabalho, sente-se desorientado. Habitado a «dar a sua aula», sente-se desarmado quando os temas escolhidos não correspondem à sua especialidade. Se não se consciencializar de que o seu papel é diferente, pode

¹ Traduzido e adaptado de Karen Landschultz, *et al.*, «Le travail sur projet», in *Le Français dans le Monde*, 180, octobre, 1983.

sentir que não está à altura da sua tarefa. Além do mais, enquanto não interiorizar esta nova forma de pedagogia, dificilmente aceitará que o processo seja tão importante como o resultado.

Tendo apenas em conta a eficácia na aprendizagem da língua, a nossa experiência pareceu ser largamente positiva. [...] Não nos parece demasiado audacioso afirmar [...] que a aprendizagem de uma língua é mais fecunda quando se efectua em situações reais de comunicação e em condições em que o aluno se sente totalmente implicado.

Este último aspecto conduz-nos ao que se nos afigura ser uma das maiores vantagens do trabalho de projecto — não se trata de uma simples técnica de aprendizagem, mas de uma formação do indivíduo, que aprende, na prática, a interrogar-se acerca de si próprio e acerca dos outros, a orientar o seu trabalho, a levar a cabo uma tarefa, a assumir as suas responsabilidades. Treino de diálogo, de compreensão mútua e de cooperação, educação para a sociabilidade e para a solidariedade. [...]

[...] É certo que o trabalho de projecto não pode, por si só, resolver todos os problemas colocados pela aprendizagem de uma língua e é evidente que terá de ser completado com aulas de carácter tradicional. [...] No entanto, este tipo de trabalho parece-nos apresentar vantagens suficientes, tanto ao nível da aprendizagem da língua como ao nível da renovação pedagógica, para que tenhamos vontade de prosseguir os nossos esforços nesta via.¹

¹ Traduzido e adaptado de Karen Landschultz, *et al.*, "Le travail sur projet, in *Le Français dans le Monde*, 180, octobre, 1983.

2. O Estudo de casos

O estudo de casos consiste na apresentação sucinta (descrição, diálogo, dramatização, sequência fotográfica, filme, artigo de jornal, etc.) de uma situação, real ou fictícia para posterior discussão pelo grupo, e pode ser usada em função de vários objectivos:

- a) Motivação, já que o caso em geral envolve uma situação verosímil de conflito, susceptível de ser diversamente interpretada pelos alunos.
- b) Desenvolvimento da capacidade analítica e do espírito científico.
- c) Interiorização de novos conceitos e aquisição de vocabulário.
- d) Aquisição de normas de participação em grupo.
- e) Tomada de posições.

Antes de se introduzir o estudo de um caso, há que seguir diversas etapas:

a) Preparação

As fontes de material são ilimitadas. Por isso, pode recorrer-se, por exemplo, a:

- experiências pessoais (do professor e/ou dos alunos)
- jornais e revistas

- contratos pessoais ou com empresas
- textos didácticos
- relatórios técnicos

...

b) Tipos de casos:

- **caso-análise**, que tem por objectivo a discussão da situação, sem pretender solucioná-la;
- **caso-problema**, que tem por objectivo chegar à melhor solução possível dentro dos dados fornecidos pelo caso submetido a discussão.

Escolhido o caso a ser debatido, há que obedecer a determinadas regras — que constituem outras tantas etapas — para que esta técnica atinja os objectivos que professor e alunos se propõem atingir. Assim:

- O professor distribui o material relacionado com o caso a ser estudado;
- Os alunos procedem a uma análise do material, anotando os factos que lhes pareçam mais significativos e perguntas ou dúvidas suscitadas;
- O professor inicia a discussão, dando depois a palavra aos alunos que a solicitarem e fazendo comentários ou perguntas, se for caso disso, depois de cada intervenção;
- O professor provoca o debate, confrontando, por exemplo, intervenções de alunos;
- Caso um problema mencionado por um aluno mereça um estudo mais aprofundado, a discussão pode ser interrompida para, em pequenos grupos, se proceder a esse estudo;
- Fase final, de resumo e avaliação¹.

¹ Adaptado de Juan Diaz Bordenave, Adair Martins Pereira, *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*, Petrópolis, Ed. Vozes, 1986.

5.3 A sala de aula — terreno de investigação

A importância que a educação assumiu no plano social pôs o problema de uma requalificação racional dos processos operativos. O acesso à instrução de vastos estratos da população que antes estavam excluídos dela, pôs em crise, de facto, os critérios em que se baseava a prática tradicional do ensino. Esta última devia confrontar-se com uma realidade com características bastante bem definidas: alunos e professores pertenciam normalmente aos mesmos ambientes sociais, tinham em comum experiências afins, dispunham de sistemas de valores substancialmente homogêneos. Daí advinha a possibilidade de estabelecer imediatamente uma comunicação eficaz, na medida em que as próprias normas de expressão linguística também não se diferenciavam entre docentes e discentes. Hoje a situação é radicalmente diferente. As crianças que entram na escola apresentam características variadíssimas entre si, e as suas experiências são geralmente diferentes das dos professores. A atitude dos alunos em relação ao empenhamento escolar pode variar de uma aceitação completa a uma recusa total. As crianças que pertencem às classes médias e superiores estão habituadas a considerar a instrução como um direito seu, qualquer coisa que faz parte da sua maneira de viver; estudar, para elas, quer dizer percorrer de novo as experiências feitas pelos pais quando tinham a sua idade. Mais complexa é, por vezes, a atitude das crianças que pertencem a famílias de baixo nível económico-cultural: para elas, a escola pode representar uma realidade essencialmente estranha, e a instrução ser concebida primeiro como um dever que é necessário cumprir, antes de ser um direito. Estas atitudes em relação à escola podem depois ser reforçadas pela própria escola, se na prática do ensino não se tiver em conta as diferenças existentes. A linguagem da transmissão cultural escolar tende a uniformizar-se pelos cânones de comunicação das classes médias e superiores; por consequência, as crianças que pertencem a essas classes não encontram normalmente dificuldades de ambientação, enquanto as que provêm de ambientes culturalmente carentes sentem fortemente a sua estranheza da nova situação.

As diferentes condições de entrada das crianças na escola implicam uma notável complicação no trabalho educativo. O professor já não pode confiar apenas nos seus dotes pessoais, mas tem necessidade de instrumentos metodológicos e técnicos que lhe permitam aprofundar a análise das características da população escolar, com o objectivo de organizar em bases correctas os processos de instrução. Esta exigência põe o problema de uma nova qualificação global do ensino, que o transforme de uma actividade orientada com critérios eminentemente intuitivos e na base de apreciações sumárias das situações numa actividade que se baseie em elementos orgânicos de conhecimento: noutras palavras, a educação põe-se como problema científico. A investigação torna-se, nesta perspectiva, um factor essencial de melhoramento dos processos educativos, quer se trate de aspectos específicos do comportamento individual e colectivo, quer se refira a aspectos globais da prática escolar. No primeiro caso, a investigação reveste-se das características de especialização próprias das diferentes ciências que estudam o comportamento humano, como a psicologia, a sociologia, a antropologia; no outro caso, são abordados os aspectos mais estritamente didácticos da problemática educativa.¹

¹ Benedetto Vertecchi, *Elementos fundamentais de metodologia da investigação e da experimentação. Princípios de base e esquemas de processos.*

Em função do que foi exposto, quais lhe parecem ser os principais problemas que um professor tem de enfrentar, na escolha e condução das suas actividades de ensino?

Dadas as suas características de terreno de confrontação, em todos os sentidos do termo, a sala de aula também pode, e deve, converter-se em terreno de investigação. Passado o tempo do poder intocável e inquestionável do professor, o tempo em que o ensino não se assumia como processo sempre susceptível de avaliação e modificação visando uma aprendizagem, tudo, na sala de aula é passível de ser posto em causa, analisado, alterado, no sentido de um aperfeiçoamento dos processos de ensino e da sua adequação às exigências e necessidades dos alunos.

Se essa investigação pode revestir a forma de projectos teóricos, de análise e reformulação de conteúdos e de métodos de ensino, etc., pode igualmente — e é a que, para nós, se revela de maior interesse — incidir em práticas já existentes, interpretando resultados e procedendo a remediações ou correcções.

Our lack of certainty about how language is put to communicative use might incline us to the view that we should wait for more definitive findings to emerge from research before we adopt a communicative orientation to the teaching of language. I think this would be an unfortunate view to take. It would imply that language teachers are simply consumers of other people's products, that they are incapable of initiative and must only make advances in methodology across ground already prepared by proclaimed theorists. But the language teacher need not, and usually does not, assume such a passive role. He can, and does, conduct operational research and he is in the position of being capable to explore the possibilities of a communicative approach to teaching for himself.¹

¹H. G. Widdowson, *Teaching Language as Communication*, Oxford, Oxford University Press, 1987.

Na sala de aula, tudo é susceptível de ser investigado. Vejamos alguns exemplos:

- o próprio «clima da aula» e a influência que sobre ele exercem os papéis desempenhados pelo professor e pelos alunos;
- preferências de processos de trabalho por parte dos alunos;
- factos passados em situação de aula, necessitando de reflexão e de solução;
- criação de novos modos de organização do espaço;
- expectativas dos alunos em relação ao professor;
- relação existente entre o método de ensino e o envolvimento efectivo dos alunos;

- . estratégias de aprendizagem;
- . determinação de objectivos de aprendizagem com os alunos;
- . papéis do professor e dos alunos aquando da utilização de materiais audiovisuais;
-

Assim, pode afirmar-se que a sala de aula é um autêntico «laboratório», onde o produto a testar é a educação como processo complexo de ensino-aprendizagem de noções, mas também de valores.

Algumas actividades de investigação

1. Como investigar o «clima da aula», no sentido de averiguar da possibilidade ou oportunidade de introdução de novos modelos de trabalho?
 - 1.1 Estabeleça com um ou dois colegas um horário de observação de aulas (pelo menos, duas de cada um), durante um período de duas semanas.
 - 1.2 Enquanto procede à observação, a turma deve ser informada do que está a fazer e dos seus objectivos.
 - 1.3 Anote:
 - 1.3.1 Disposição dos lugares durante a aula:
 - são sempre os mesmos ou variam?
 - qual o efeito da disposição de lugares no «clima» da aula?
 - 1.3.2 Relações professor/alunos:
 - distantes?
 - afectivas?
 - o professor tem tempo para dedicar a cada um dos alunos?
 - como são resolvidos os problemas disciplinares?
 - como surgem esses problemas?
 - 1.4 Tipos de tarefas:
 - abertas?
 - fechadas?
 - abertas e fechadas?
 - os alunos mostram-se activos ou não?

1.5 Comunicação inter-alunos:

- participante de uma actividade?
- fora de qualquer actividade?
- calorosa ou fria?

1.6 Logo a seguir à aula, analise-a com o seu colega. Diga-lhe o que observou e pergunte-lhe se foi uma aula normal ou se aconteceu algo fora do habitual.

1.7 No fim do período acordado para observação, proceda, juntamente com os seus colegas a uma avaliação do que foi observado e registado, tentando definir razões possíveis para os aspectos positivos e negativos das aulas e apontando sugestões construtivas para as melhorar.

Avalie a sua aula e faça que os seus colegas avaliem as deles, tendo em conta os seguintes aspectos:

- . Sensibilidade às necessidades do(s) aluno(s).
- . Apoio à auto-disciplina do aluno.
- . Incitamento à participação.
- . Adequação dos materiais ou actividades.
- . Gestão e organização da aula.
- . Ambiente geral da aula.

Atribua a si próprio uma classificação de A (bom), B (satisfatório), C (mediocre), ou D (mau), de acordo com os resultados da avaliação que acaba de realizar.

2. Como proceder para estabelecer novos modos de organização da sala de aula e avaliar os seus efeitos nos papéis desempenhados pelos alunos?

2.1 Preparação dos alunos para um novo modelo de trabalho.

Suponhamos que quer fazer uma composição colectiva. Antes de o fazer, entregue aos alunos o questionário seguinte:

- Prefere trabalhar sozinho? Porquê?
- Em que aspectos é mais fácil trabalhar sozinho? E com os outros?
- Que problemas tem quando trabalha com os outros?
- Gosta de ajudar os outros? Como?
- Gosta de ser ajudado? De que maneira?
- Sente-se mal por pedir ajuda? Porquê?
- Sente-se mal por usar as ideias de outrem? Porquê?

- As respostas a este questionário poderão ajudar a decidir se deve ou não pôr em prática o novo modelo de trabalho que planeou. Se a resposta global for positiva, prossiga com as etapas seguintes.
- 2.2 Organize um grupo para demonstração e diga aos outros alunos para que observem bem o que você e o grupo estão a fazer.
 - 2.3 Determine uma tarefa semelhante àquela que quer que a turma execute posteriormente, e vá orientando o grupo em cada uma das etapas, enquanto os outros alunos observam e fazem as perguntas que considerarem necessárias.
 - 2.4 Divida o resto da turma em grupos e inicie-os na mesma actividade.
 - 2.5 Enquanto os alunos trabalham vá observando os vários grupos e ajudando-os, em caso de necessidade.
 - Aspectos a registar:
 - . Cooperação ou conflito nos grupos
 - . Satisfação ou aborrecimento
 - . Rapidez de execução da actividade
 - . Modelos de liderança nos grupos.
 - 2.6 Quando a actividade terminar, deixe que a turma proceda a uma breve avaliação. Utilize mais um questionário:
 - a) Gostou de trabalhar com um grupo pequeno?
 - b) Acha que aprendeu mais trabalhando em grupo?
 - c) Gostaria de voltar a trabalhar assim?
 - d) Acha que o professor lhe prestou atenção e orientação suficientes durante o trabalho?
 - e) Achou fácil trabalhar com o seu grupo?
 - f) Sentiu que algum dos elementos do seu grupo dominou o trabalho?
 - 2.7 Faça um balanço dos aspectos positivos e negativos da actividade e do modo como os grupos a executaram. O «feedback» proporcionado pelo questionário e pelas suas próprias observações ajudá-lo-á a concluir se deve ou não voltar a utilizar a mesma técnica.
 3. Como observar os papéis do professor e dos alunos aquando da utilização de meios audiovisuais?
 - 3.1 Peça para observar a aula de um colega que vai utilizar media de apoio. Anote o seguinte:
 - a) Tipo de tarefa definida para o material — aberta ou fechada?

- b) Comportamento dos alunos quando o material está a ser processado e quando as tarefas estão a ser executadas.
 - c) Utilização do medium — como base ou como apoio de um ponto da matéria?
 - d) Grau de envolvimento dos alunos com o material.
 - e) Tipo de material — autêntico (Rádio, TV), ou especialmente preparado para o ensino? A sua origem afecta o processo ensino/aprendizagem em termos da contribuição dos alunos a partir de conhecimentos anteriores?
 - f) Função do material — substituição ou complemento do papel do professor como informador acerca da língua-alvo.
- 3.2 Reflicta depois sobre os pontos seguintes:
 - . até que ponto o envolvimento dos alunos é afectado pela escolha dos materiais de apoio;
 - . até que ponto o trabalho do aluno se adequa ao medium utilizado;
 - . até que ponto o material é gerador ou mera amostra de língua, para exemplificar determinados aspectos.
4. Como adequar o estilo de ensino e as actividades de aprendizagem às expectativas dos alunos?
 - 4.1 Quando trava conhecimento com novos alunos, diga-lhes que deseja obter informações acerca do processo de ensino a que estão habituados.
 - 4.2 Entregue-lhes o questionário seguinte (ou outro semelhante):
 - a) O seu professor de Francês/Inglês/Alemão dos anos anteriores explicava-lhe sempre tudo?
 - b) Alguma vez trabalhou com outro colega ou em grupo sobre problemas da língua ou para fazer exercícios?
 - c) O seu professor alguma vez lhe perguntou de que modo gostava de aprender?
 - d) Durante a aula, o professor mantinha-se sempre de pé, em frente da turma?
 - e) Servia-se sempre do livro de textos?

de dominação através da reificação de fenômenos sócio-históricos. Representando processos como coisas, diluindo atores e ações, apresentando o tempo como urna extensão eterna do tempo presente: estas são muitas maneiras de restabelecer a dimensão da sociedade "sem história" no coração da sociedade histórica. (Thompson, 1995: 88)

Com este trabalho, Thompson (1995) tentou alertar-nos para algumas das estratégias e modos "como o sentido pode ser construído e difundido no mundo social, e para algumas das maneiras como o sentido, assim difundido, pode servir para estabelecer e sustentar relações de dominação" (p. 89). Também, em última instância, é importante tratar a concepção de cultura em Thompson, pois, esta é um dos elementos de análise fundamental dentro dos seus estudos. A cultura consiste numa dimensão do processo social e da vida de uma sociedade, não abordando apenas um conjunto de práticas e concepções, nem somente parte da vida social. Não é autónoma da vida social, ou seja, ela diz respeito a todos os aspectos da vida social e não é apropriado dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros. Cultura é um constructo histórico, como concepção ou como extensão do processo social. Ela é um fruto colectivo da vida humana (Santos, 2003: 44-45). Thompson (1995) repensa o conceito de cultura numa concepção estrutural, tendo por base a "concepção simbólica formulada por Geertz" (p. 181), formulando uma "concepção estrutural" da cultura, pretendendo enfatizar o carácter simbólico dos acontecimentos culturais e o facto de tais acontecimentos estarem sempre introduzidos em contextos sociais estruturados. Preliminarmente, define a "análise cultural" como o estudo das "ações, objetos e expressões significativas de vários tipos - em relação a contextos e processos historicamente específicas e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas" (p. 181). Assim, os acontecimentos ou fenômenos culturais precisam ser compreendidos como "formas simbólicas em contextos estruturados" e a análise cultural necessita ser apreendida como o estudo da composição significativa e da contextualização social das formas simbólicas. Ainda, "Estas formas simbólicas estão também inseridas em contextos e processos sócio-históricos específicos dentro dos quais, e por meio dos quais, são produzidas, transmitidas e recebidas" (Thompson, 1995: 181). Afirma que:

Estes contextos e processos estão estruturados de várias maneiras. Podem estar caracterizados, por exemplo, por relações assimétricas de poder, por acesso diferenciado a recursos e oportunidades e por mecanismos institucionalizados de produção, transmissão e recepção de formas simbólicas. A análise dos fenômenos culturais implica a elucidação destes contextos e de processos socialmente estruturados, bem como a interpretação das formas simbólicas. (p.181)

Thompson (1995), construindo esta compreensão de cultura sob parâmetros estruturais, enfatiza os contextos e processos estruturados em sociedade nos quais as "formas simbólicas" estão introduzidas, sendo elementar o modo pelo qual esta ênfase se conjugua com a prática de interpretação. Ao elaborar a concepção estrutural da cultura, Thompson (1995) distingue cinco particulares formas simbólicas, como os aspectos "intencionais", "convencionais", "estruturais", "referenciais" e "contextuais", aspectos intimamente abrangidos na composição das formas simbólicas. Considerando o aspecto "intencional" das formas simbólicas, Thompson (1995: 183-184) afirma que:

[...] as formas simbólicas são produzidas, construídas e empregadas por um sujeito que, ao produzir e empregar tais formas, está buscando certos objetivos e propósitos e tentando expressar aquilo que ele "quer dizer" ou "tenciona" nas e pelas formas assim produzidas. O sujeito-produtor também tenta expressar-se para um sujeito ou sujeitos que, ao perceber e interpretar as formas simbólicas percebem-nas como a expressão de um sujeito, como uma mensagem a ser entendida.

Contudo, Thompson (1995) não generaliza, pois, para ele, o significado ou o "sentido das formas simbólicas pode ser muito mais complexo e ramificado do que o significado que poderia ser derivado daquilo que o sujeito-produtor originalmente tencionou" (p. 184). Além disso, o que o sujeito-produtor tencionou dizer em qualquer caso particular pode ser confuso, desconexo ou inacessível.

Thompson (1995) aborda, também, o aspecto contextual, explicando que as formas simbólicas "estão sempre inseridas em processos e contextos sócio-históricos específicos dentro dos quais e por meio dos quais elas são produzidas, transmitidas e recebidas" (p. 192). Assim, para o linguista, até uma frase simples, emitida num diálogo entre duas pessoas, está introduzida num contexto social estruturado e pode estar impregnada de marcas identitárias (sotaque, dicção, forma de expressar-se, selecção de palavras, modo de expressão, etc) das relações sociais particulares deste contexto. É importante lembrar que as formas simbólicas são arquitectadas, construídas e disseminadas no mundo social, como também o sentido e o valor que elas possuem para aqueles seus receptores.

2. A ACD E O MANUAL DIDÁCTICO DE PLE: A MULTIMODALIDADE

Pretendendo construir um método de estudo da modalidade visual, Kress e van Leeuwen (1996) criaram a gramática visual, comportando os parâmetros que facilitam a observação e análise dos elementos que integram as imagens, concebendo-as não mais

(perspectiva), que podem ser idealizados em um grau maior ou menor. A cor desempenha um papel em todas as orientações de código. Podemos ter cor abstrata (e.g., o rosado uniforme para os rostos, ou o esverdeado, para a grama); podemos ter cor naturalística, ou ainda podemos ter cor sensorial – a cor se torna sensorial à medida que 'excede' o naturalismo. A cor também é fonte de prazer e produz (ou não) significados afetivos. Todos nós reconhecemos o valor emotivo e sensual das cores. Através de tons diferentes, o princípio do prazer é encenado. Reagimos positivamente às cores que nos atraem. E as cores em geral estão carregadas de significação social. (Caldas-Coulthard e van Leeuwen, 2004: 46)

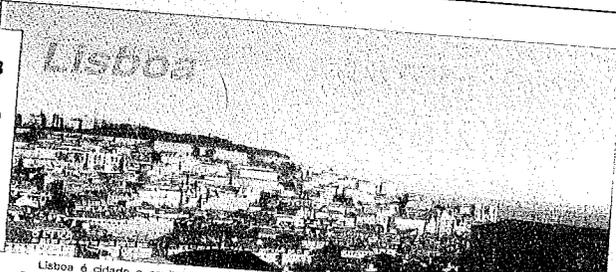
A possibilidade de avivar os signos a fim de que estes se configurem numa comunicação, precisa de ser compreendida como um "trabalho de todas as formas representacionais disponíveis e este trabalho é sempre com significado" (Kress e van Leeuwen, 2001: 112). Ora, a multimodalidade dos textos deve ser devidamente explorada nos manuais didáticos de PLE, de forma a conduzir, ou não, os alunos à interpretação de todos os modos semióticos presentes no texto. Assim, os textos de manuais didáticos de PLE devem conduzir o aprendente à interpretação da modalidade escrita e à exploração da leitura da imagem como componente do sentido do texto, ao mesmo tempo em que revelam traços ideológicos de um emissor. Assim, os sentidos nos textos multimodais, que apresentam as modalidades verbais e visuais, devem deixar pistas significativas para que os leitores as elaborem de maneira direccionada, como, por exemplo, as metáforas, as estruturas sintáticas, as escolhas vocabulares, a intertextualidade, que constituem alguns dos recursos linguísticos utilizados pelos autores nos textos verbais. Desse modo, a construção do texto imagético pode ser feita pela composição espacial, pela escolha dos participantes, das cores e do processo narrativo. Por isso, as diversas maneiras de significar de um texto devem ser consideradas, pois são múltiplos os sentidos que se escondem na não transparência da linguagem. Vale ressaltar que o sentido não está somente no texto, mas na relação que este mantém com quem o produz e com quem o lê, nomeadamente com outros textos e com outros discursos possíveis. Como na modalidade verbal, a modalidade visual compõe os sentidos por meio de uma sintaxe imagética, o que caracteriza a existência de uma gramática visual que exige leitura de caráter crítico. Afirmações expressas na linguagem verbal por meio da escolha entre diferentes classes de palavras e de estruturas sintáticas é, na composição visual, expresso por meio da escolha entre diferentes usos de cores, ou diferentes estruturas de composição, o que comprova que os sentidos nos textos, que apresentam as modalidades verbal e visual, somente são produzidos pela leitura eficiente do conjunto dos modos semióticos neles presentes e não apenas com base numa única modalidade.

3. APLICAÇÃO DOS PONTOS 1. E 2. A UM TEXTO DE MANUAL DE PLE

3.1 ANÁLISE DO TEXTO: "LISBOA"¹

B
L
O
C
O

1



Lisboa

Lisboa é cidade e capital. Cidade plena de vida e movimento, capital portuguesa e outrora capital de um império composto por muitos reinos. Os navegadores portugueses passaram o Bôjador, chegaram a África, exploraram a Costa do Marfim, venceram o Cabo das Tormentas e chegaram à Índia.



No século XVI, acidental ou propositalmente, Álvaro Cabral chegou a terras de Vera Cruz, abrindo portas à criação de uma grande colônia, o Brasil. Enquanto cidade, Lisboa enoura em si uma espécie de mistela.

Situada na margem direita do Rio Tejo, estende-se ao longo do estuário em terreno acidentado de colinas.

Conhecida como a cidade das sete colinas — S. Vicente, S. André, Castelo, Santa Ana, S. Roque, Chiagem e Santa Catarina — Lisboa, orgulha-se das nobres mansões e do clima temperado e ameno que se faz sentir ao longo das quatro estações. Em termos empresariais, congrega no seu seio a sede das maiores empresas portuguesas e das multinacionais instaladas no País.

Turisticamente, Lisboa desempenha também um papel significativo. Visitada anualmente por milhares de estrangeiros, a cidade oferece aos seus cidadãos a hospitalidade que também a caracteriza, bons restaurantes, hotéis, cinemas, teatros, opera e cursos locais de diversão.

Oferece também o Sol nas praias, a algaria e o coberto próprios do Verão.

Também não faltam os jardins e parques nobres ou a Feira Popular, monumentais áreas para desfrutar, miradouros para descobrir encantos para contemplar.

A dois passos tem a Capela de Anália com a terra e o mar em harmonia perfeita, o Estoril e Cascais, Sintra e a Bela Vista visitáveis. Matia e o Convento.

Longe de se ficar por aqui, Lisboa é um mundo a descobrir que lhe fazera a corte, uma vivana requie e sempre a procura do projecto, adicia e perspectivas futuras.



FOT. J. L. 1988

18

¹ AVELAR, A. e MARQUES DIAS, H. B. - Lusofona. Curso avançado de Português Língua Estrangeira. Lisboa, Lúcel, 2001

aos seus concidadãos a hospitalidade que tão bem a caracteriza, bons restaurantes, hotéis, cinemas, teatros, ópera e outros locais de diversão. (linhas 1-5; 20-23; 32-46)

Em relação à composição espacial do significado, proporcionada pelo posicionamento das “pessoas que circulam pelas ruas” e as “imagens da cidade”, revelam ao leitor como os participantes se relacionam entre si. Nesse processo, as cores, principalmente na primeira imagem central, predominam o azul, passando a sensação de tranquilidade ao leitor: azul que contrasta com uma espécie de amarelo, que pode lembrar o Brasil da cidade. Verifica-se, assim, que a composição visual é significativa, principalmente ao observarmos a prioridade por imagens que comportam cores que transmitem tranquilidade, como o azul, branco, amarelo, verde, imagens e cores que confirmam as afirmações verbais, dando um tom de vivacidade, positividade ao texto multimodal e respectivamente à forma com que se concebe a cidade de Lisboa.

Considerando os aspectos linguísticos, não é possível desprezar as categorias propostas por Fairclough (2001), de entre as quais foram seleccionadas as condições da prática discursiva e do *ethos*. Dessa forma, na modalidade verbal, para que sejam compreendidas as condições da prática discursiva, é preciso que sejam respondidas duas questões:

- o texto é produzido individualmente ou colectivamente?
- que tipos de efeitos não-discursivos possui essa amostra?

Em relação à primeira questão, é importante considerar as práticas sociais de produção e recepção do texto ligadas ao tipo de discurso que o texto representa. Como o texto integra o livro didático de Português para estrangeiros, podemos dizer que é recepcionado colectivamente por esses, conforme é trabalhado em sala de aula. Quanto à segunda questão, os efeitos não-discursivos produzidos pela amostra dizem respeito à cidade de Lisboa, num empenho em melhorar as suas imagens, chamando a atenção do leitor, principalmente no sentido de atrair a sua curiosidade para ela, como podemos ver no seguinte excerto: “Longe de se ficar por aqui, Lisboa é um mundo a descobrir. Uma menina moça à espera que lhe façam a corte, uma varina reguila e energética sempre cheia de projetos, idéias e perspectivas futuras” (linha 64-70).

No que diz respeito ao *ethos*, é importante enfatizar a construção de identidades sociais da amostra, permitindo a conclusão de que é bom ser um turista empenhado ou cidadão em Lisboa. De acordo com Thompson (1995), uma das tácticas peculiares da construção ideológica é a racionalização, por meio da qual o produtor do texto pretende convencer uma audiência de que a sua causa é justa e digna de apoio. No caso deste texto, há uma preocupação em convencer os leitores de que Lisboa é uma cidade que possui diversas atribuições positivas para se levar uma vida feliz, além de pretender

despertar nos leitores a curiosidade em saber mais sobre a cidade, ou visitá-la. A legitimação ocorre quando tais informações são absorvidas pelo leitor, que passa a acreditar piamente em todos os aspectos positivos dessa cidade, vindo a reproduzir tal discurso. A simbolização da unidade é manifesta neste texto, através da criação de uma atração por parte do leitor à tal cidade. Por exemplo, veja-se no seguinte excerto: "oferece também o Sol e as praias, a alegria e o colorido próprios do Verão. [...] Também não nos faltam os jardins e parques públicos ou a Feira Popular, monumentos para visitar, linhas arquitetônicas para decifrar, miradouros para descobrir e contrastes para contemplar [...]" (parágrafo 10).

Sob um aspecto geral, a análise do texto 1, por meio das categorias aplicadas, torna possível a afirmação de que a interação entre as modalidades empregadas (verbal e visual) revela a intenção específica do criador da amostra em apresentar um novo conceito de texto ao seu público-alvo (alunos de língua estrangeira).

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVELAR, A. e MARQUES DIAS, H. B. – *Lusofonia. Curso avançado de Português Língua Estrangeira*. Lisboa, Lidel, 2001.
- BAKHTIN, M. – *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. – *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1997.
- BAKHTIN, M. – *Os gêneros do discurso. Estética da criação verbal*. 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, R. – *Elementos de semiologia*. São Paulo, Cultrix, 1971.
- BOU MAROUN, C. R. G. – *A multimodalidade textual no livro didático de Português*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Brasília, Universidade de Brasília, UNB, 2006.
- CALDAS-COULTHARD, C. R. & LEEUWEN, T. van – *Discurso crítico e gênero*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
- CARDOSO, S. – *Discurso e ensino*. Belo Horizonte, Autêntica, 1999.
- CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. – *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh, Edinburgh University Press, 2000.
- COURTÉS, J. – *Introdução à semiótica narrativa e discursiva*. Coimbra, Livraria Almedina, 1979.
- ECO, U. – *Apocalípticos e integrados*. São Paulo, Perspectiva, 1970.
- FAIRCLOUGH, N. – *Analyzing Discourses: Textual Analysis for Social Research*. London, New York, Routledge, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. – *Discurso e mudança social*. Brasília, Universidade de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, N. – *Language and Power*. London and New York, Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, N. – "El análisis del discurso como método para la investigación en ciencias sociales". In: WODAK, R., MEYER, M. (eds) – *Métodos de análisis crítica del discurso*. Barcelona, Gedisa, 2003.
- FOUCAULT, M. – *Vigiar e punir. História da violência nas prisões*. Petrópolis, Vozes, 1997.
- FOUCAULT, M. L. – *A arqueologia do Saber*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 1987.
- FOWLER, R., HODGE, R., KRESS, G., TREW, T. – *Language and Control*. London, Routledge, Kegan Paul, 1979.

- GOFFMAN, E. – "A situação negligenciada". In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (orgs.) – *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre, Age, 1998.
- HALLIDAY, M. A. K. & HANSAN, R. – *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford, Oxford University Press, 1985.
- HALLIDAY, M. A. K. & HANSAN, R. – "Estructura y función del lenguaje". In: LYONS, J. (org.) – *Nuevos horizontes de la Lingüística*. Madrid, Alianza, 1975.
- HEBERLE, V. – "Análise linguística de editoriais de revistas femininas". In: *Fazendo gênero*. Florianópolis, Ponta Grossa, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1996.
- HEBERLE, V. – *An Investigation of Textual and Contextual Parameters in Editorials of Women's Magazines*. Tese (Doutoramento em Letras/Inglês), Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.
- HEBERLE, V. – "A representação das experiências femininas em editoriais de revistas para mulheres". In: *Revista Iberoamericana de Discurso & Sociedad*. Vol. 1, nº 3, 1999.
- HEBERLE, V. – "Análise crítica do discurso e estudos de gênero: subsídios para a leitura e interpretação de textos". In: FORTKAMP, M., TOMITCH, L. (eds.) – *Aspectos da Lingüística Aplicada. Estudos em Homenagem ao Prof Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis, Insua, 2000.
- HINKEL, E. – *Culture in Second Language Teaching and Learning*. NY, Cambridge University Press, 1999.
- HODGE, R. e KRESS, G. – *Social Semiotics*. Ithaca, New York, Cornell University Press, 1991.
- KRAMSCH, C. – *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1993.
- KRESS, G. – "Designs and transformation". In: KOPE, B. & KALANTZIS, M. (eds.) – *Multiteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London and New York, Routledge, 2000.
- KRESS, G. – "Educating readers: language in advertising". In: HAWTHORN, J. (ed.) – *Propaganda, Persuasion and Polemic*. London, Edward Arnold, 1987.
- KRESS, G. – *Linguistic Processes in Sociocultural Practice*. Victoria, Deakin University Press, 1985.
- KRESS, G. R. & VAN LEEUWEN, T. – *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London, Edward Arnold, 2001.
- KRESS, G. R. & van LEEUWEN, T. – *Reading Images: a Grammar of Visual Design*. Londres, Routledge, 2001.
- KRESS, G., LEITE-GARÉIA, R., e van LEEUWEN, T. – *Introduction Multidisciplinar*. Compilado por Teun van Dijk. Espanha, Gedisa Eitoria, 2000.
- KRESS, G., JEWITT, C., OGBORN, J. e TSATSARELIS, C. – *Multimodal Teaching and Learning: the Rhetoric of the Science Classroom*. London, Continuum, 2001.
- KRISTEVA, J. – *História da Linguagem*. São Paulo, Ed. 70, 1969.
- LEITE, N. V. de A. – "O que é língua materna?" In: *Anais do IV Congresso brasileiro de Linguística Aplicada*. Campinas, 1995.
- MAGALHÃES, I. – "Prefácio a edição brasileira". In: FAIRCLOUGH, N. – *Discurso e mudança social*. Brasília, UNB, 2001.
- PEDRO, E. R. – "Para uma análise da complexidade das relações entre cultura, educação e processos de mudanças". In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 18-19-20. Coimbra, 1984.
- PEDRO, E. R. – *Análise crítica do discurso: Uma perspectiva sócio-política e funcional*. Lisboa, Caminho, 1998.
- SIGNORINI, I., CAVALCANTI, M. C. (orgs.) – *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade. Questões e perspectivas*. Campinas-SP, Mercado de Letras, 1998.
- SILVEIRA, R. C. P. da (org.) – *Português Língua Estrangeira. Perspectivas*. São Paulo, Cortez, 1998.
- THOMPSON, J. B. – *Ideologia e cultura moderna*. Rio de Janeiro, Vozes, 1995.
- THOMPSON, J. B. – *Studies in the Theory of Ideology*. Cambridge, Polity Press, 1984.