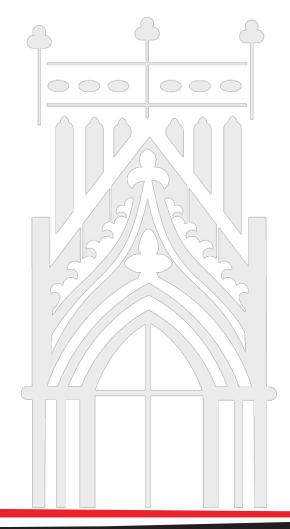


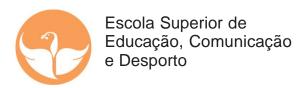
Mestrado em Educação e Organização de Bibliotecas Escolares

O Valor da Consciência Fonológica em Alunos com Português Língua Não Materna.

Margarida Natália Santos Pires Araújo

junho | 2013







O Valor da Consciência Fonológica em Alunos com Português Língua Não Materna

MARGARIDA NATÁLIA SANTOS PIRES ARAUJO

INSTITUTO POLITÉCNICO DA GUARDA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E DESPORTO



O VALOR DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA EM ALUNOS COM PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

Mestranda: Margarida Natália Santos Pires Araújo

Orientadora: Prof.ª Doutora Ana Margarida Godinho Fonseca

Dissertação apresentada ao Instituto Politécnico da Guarda Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Organização de Bibliotecas Escolares, sob a orientação do Professora Doutora Ana Margarida Godinho Fonseca.

Guarda, julho 2013

Agradecimentos

Na realização deste trabalho, agradeço aos meus filhos, João Guilherme e Pedro Miguel pela paciência e compreensão que tiveram nos momentos da minha ausência.

Ao meu marido, pelo seu ânimo, força e incentivo para a concretização deste objetivo.

À minha família, o meu porto seguro.

À minha irmã Isabel, grande amiga de todos os momentos.

À Prof.^a Dr.^a Ana Margarida Fonseca, minha orientadora, pelo seu rigor, prontidão, disponibilidade e apoio constante, uma palavra especial de agradecimento.

A todos os que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho.

Resumo

Como resultado do grande movimento migratório, Portugal assistiu a uma nova problemática: a diversidade linguística. Esta realidade trouxe às escolas o desafio de gerir, por um lado, as diferentes relações linguísticas entre os alunos e a língua portuguesa; por outro, as novas medidas de escolarização que pressupõem a adoção de metodologias de aprendizagem do Português como Língua Não Materna, a criação de grupos de proficiência e a avaliação das aprendizagens. O desenvolvimento colaborativo de novas metas, conjuntamente com as bibliotecas escolares, permitem uma melhor viabilização da construção do saber destes alunos.

O presente estudo pretende avaliar o desenvolvimento da consciência fonológica e suas correlações com a aprendizagem da leitura e escrita e verificar se há diferenças na manifestação da consciência fonológica em alunos com Português Língua Não Materna, posicionados em diferentes níveis de proficiência linguística.

A centralização deste estudo baseou-se fundamentalmente na audição dos sons e respetiva produção escrita, pois representam os elementos essenciais no uso das várias funcionalidades da língua. Em contexto de Português Língua Não Materna é importante evocar, nos alunos, no que respeita ao processo de ensino-aprendizagem da escrita, uma consciência / competência que se deseja fonológica e metalinguística.

Palavras-Chave: Português Língua Não Materna, Consciência Fonológica, Competência Metalinguística, Proficiência Linguística.

Abstract

As a result of the great migratory movement, Portugal saw a new problem: the linguistic diversity. This reality brought to schools the challenge of managing one hand, the different linguistic relations between students and the Portuguese language and on the other, the new measures of schooling that presuppose the adoption of methodologies for learning Portuguese as a Foreign Language, the creation groups of proficiency and assessment of learning. The collaborative development of new goals, together with school libraries, allows better facilitation of knowledge building these students.

The present study aims to assess the development of phonological awareness and their correlations with the learning of reading and writing and check for differences in the manifestation of phonological awareness in students with Portuguese Foreign Language, at various levels of proficiency.

Thus, the centralization of this study was based primarily on the hearing of sounds and respective written production, as they represent the key elements in the use of various features of the language. In the context of Portuguese Foreign Language is important to mention, the students, with regard to the teaching and learning of writing, an awareness / skills you want to phonological and metalinguistic.

Keywords: Portuguese Foreign Language, Phonological Awareness, Metalinguistic Competence, Language

Índice Geral

Introdução	1
Capítulo 1 Da Língua Materna à Língua Não Materna Língua Segunda e Língua Estrangeira	. 5
1.1. Portugal: País de Acolhimento	ϵ
1.2. Da Língua Materna à Língua Não Materna	8
1.3. Da Língua Materna à Língua Segunda e à Língua Estrangeira	12
Capítulo 2 Competência e Consciência no Ensino de PLNM	18
2.1.Competência Linguística	21
2.2. Consciência Metalinguística	24
2.3. Consciência Fonológica	26
Capítulo 3 Ensino da Língua Não Materna	35
3.1. A Escola Portuguesa e a LNM	37
3.2. Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR	41
3.3. Portfólio Europeu de Línguas (PEL) e Proficiência Linguística	44
Capítulo 4 O Papel da Biblioteca Escolar na aprendizagem da LNM	50
4.1. O Papel e Responsabilidade da Biblioteca Escolar	51
4.2. A Importância da Biblioteca Escolar no atual Sistema Educativo	54
4.3. O Contributo da Biblioteca Escolar na aprendizagem da LNM .	56
Capítulo 5 Estudo de Caso	58
5.1. Enquadramento Metodológico	59
5.2. O Paradigma Investigativo	61
5.3. Caracterização do Meio	66
5.4. Caracterização do Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira	70
5.5. Informantes e sua Caracterização	73

5.6. Apresentação dos Resultados	76
5.6.1. Conhecimento Lexical	76
5.6.2. Conhecimento Morfossintático	83
5.6.3. Memória Auditiva	91
5.6.4. Reflexão Sobre a Língua	99
5.7. Discussão dos Resultado	108
Conclusão	113
Bibliografia	117
ANEXOS	126
ANEXO I Tabelas de recolha de dados	127
ANEXO II Teste de Identificação de Competências Linguísticas	143
ANEXO III CD RO	148

Índice de Figuras

Figura 1-Língua Materna, LE e L2	17
Figura 2-A Consciência Fonológica e o Processamento Fonológico	29
Figura 3-Consciência Silábica	.31

Índice de Quadros

Quadro 1: Nivel de proficiencia de acordo com o QECR	46
Quadro 2Tarefas que constituem o teste TICL	85
Quadro 3 - Evolução da População de Camarate (1920 – 2011)	66
Quadro 4 - Recursos do Agrupamento de Escolas de Camarate D. Nuno Álvares Pereira	70
Quadro 5 - Caracterização da Amostra	73
Quadro 6 - Nacionalidade dos Informantes	75
Quadro 7 - Análise dos resultados do nível A1	77
Quadro 8 - Análise dos resultados do nível A2	77
Quadro 9 - Análise dos resultados do nível B1	78
Quadro 10 - Análise dos resultados do nível A1	84
Quadro 11 - Análise dos resultados do nível A2	84
Quadro 12 - Análise dos resultados do nível B1	84
Quadro 13 - Análise dos resultados do nível A1	92
Quadro 14 - Análise dos resultados do nível A2	92
Quadro 15 - Análise dos resultados do nível B1	92
Quadro 16 - Repetição de frases	95
Quadro 17 - Pseudo-Palavras e Palavras	96
Quadro 18 - Avaliação da Sequencia Narrativa	97
Quadro 19 - Análise dos resultados do nível A1	99
Quadro 20 - Análise dos resultados do nível A2	100
Quadro 21 - Análise dos resultados do nível B1	100
Quadro 22 - Avaliação da Correção Sintática A1	101
Quadro 23 - Avaliação da Correção Sintática A2	102
Ouadro 24 - Avaliação da Correção Sintática B1	103

Índice de Gráficos

Gráfico I - Evolução da Densidade Populacional de Camarate (Dados de 1920 a 2011)	6/
Gráfico 2 - População Nacional e Estrangeira	68
Gráfico 3 - Cidadãos Estrangeiros a residir em Camarate	68
Gráfico 4 - Número de Famílias	69
Gráfico 5 - Género dos Informantes	73
Gráfico 6 - Idades dos Informantes	73
Gráfico 7 - Ano de Escolaridade	74
Gráfico 8 - Países de Proveniência	74
Gráfico 9 - Nível de Proficiência Linguística	75
Gráfico 10 - A1	78
Gráfico 11 - A2	78
Gráfico 12 - B1	78
Gráfico 13 - A1	79
Gráfico 14 - A2	79
Gráfico 15 - B1	79
Gráfico 16 - A1	80
Gráfico 17 - A2	80
Gráfico 18 - B1	80
Gráfico 19 - A1	81
Gráfico 20 - A2	81
Gráfico 21 - B1	81
Gráfico 22 - A1	82
Gráfico 23 - A2	82
Gráfico 24 - B1	82
Gráfico 25 - A1	85
Gráfico 26 - A2	85
Gráfico 27 - B1	85
Gráfico 28 - A1	86
Gráfico 29 - A2	86
Gráfico 30 - B2	86

Gráfico 31 - A1	87
Gráfico 32 - A2	87
Gráfico 33 - B1	87
Gráfico 34 - A1	88
Gráfico 35 - A2	88
Gráfico 36 - B1	88
Gráfico 37 - A1	89
Gráfico 38 - A2	89
Gráfico 39 - B1	89
Gráfico 40 - A1	93
Gráfico 41 - A2	93
Gráfico 42 - B1	93
Gráfico 43 - A1	94
Gráfico 44 - A2	94
Gráfico 45 - B1	94
Gráfico 46 - A1	97
Gráfico 47 - A2	98
Gráfico 48 - B1	98
Gráfico 49 - Análise gráfica A1	101
Gráfico 50 - Análise gráfica A2	102
Gráfico 51 - Análise gráfica B1	103
Gráfico 52 - A1	105
Gráfico 53 - A2	105
Gráfico 54 - B1	106
Gráfico 55 - Análise gráfica A1	107
Gráfico 56 - Análise gráfica A2	107
Gráfico 57 - Análise gráfica B1	107
Gráfico 58 – Análise de Desempenho A1	110
Gráfico 59 – Análise de Desempenho A12	110
Gráfico 60- Análise de Desempenho B1	110

Siglário

A1 Nível Proficiência Inicial

A2 Nível Proficiência Elementar
B1 Nível Proficiência Intermédio

BE Biblioteca Escolar

CAR Comissão Apoio ao Retornado
CEF Curso de Educação e Formação

CN PLTD Currículo Nacional de Perfis Linguísticos-Teste Diagnóstico

DGINC Direção Geral Inovação Desenvolvimento Curricular

DOPLNM Documento Orientador Português Língua Não Materna

EFA Educação e Formação de Adultos

L2 / LS Língua Segunda
LE Língua Estrangeira
LM Língua Materna

ME Ministério da Educação

PALOP Países Africanos Língua Oficial Portuguesa

PB Português do Brasil

PCA Percursos Curriculares Alternativos
PEA Projeto Curricular Agrupamento
PEL Portfólio Europeu de Línguas
PL2 Português Língua Segunda

PLNM Português Língua Não Materna

PPEB Programa Português do Ensino Básico

LNM Língua Não Materna

QECR Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RBE Rede de Bibliotecas Escolares

TICL Teste de Identificação das Competências Linguísticas

UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

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

Coménio, 57:331

Portugal tem vindo a ser, desde há alguns anos, local de destino de muitos imigrantes oriundos das mais variadas partes do mundo, tornando-se, assim, país de acolhimento para milhares de crianças para quem o português é língua não materna. Para este público escolar, o português surge como língua de acolhimento, cujo domínio é determinante para o sucesso escolar, pelo que a escola tem um papel preponderante no acolhimento e integração destes alunos.

A barreira linguística impõe-se como o principal obstáculo não só para estes alunos mas também para muitos professores, uma vez que gerir toda uma diversidade linguística implica a existência de várias dificuldades, sobretudo do ponto de vista da criação de novas metodologias e estratégias de ensino. Coloca-se aos professores a necessidade de uma definição de metas e objetivos, transversais às diferentes áreas curriculares, e também a elaboração de um método de ensino adequado às dificuldades dos alunos, aprendentes de uma nova língua. Sendo o português a língua de escolarização, o seu domínio é determinante no desenvolvimento social, no sucesso escolar, no acesso ao conhecimento e no relacionamento social destes alunos.

Foi neste sentido que, em 1998, através do Ministério da Educação, se criaram vários projetos em algumas escolas, com a finalidade de colmatar as dificuldades sentidas na educação,

levando à comunicação intercultural¹ e à compreensão da diversidade cultural.Com o propósito de retificar inúmeras deficiências linguísticas, defendeu-se uma política de promoção, valorização cultural e toda a sua heterogeneidade envolvente para que, de facto, se pudesse levantar a questão da diferenciação pedagógica, de modo a dar-se atenção às necessidades de aprendizagem destes alunos, em particular, levando-os ao sucesso e ao desenvolvimento linguístico.

Perante a situação do Português Língua Não Materna, é importante que os alunos retenham a ideia de que, no processo de ensino-aprendizagem, é essencial ter a noção de conteúdos básicos. Um deles é a propósito de o aluno se tornar consciente das unidades linguísticas que o sistema de escrita reproduz.

Considera-se a aprendizagem como um meio pelo qual se instalam modificações no desempenho do sujeito, envolvendo, uma maior consciencialização do conhecimento linguístico, intimamente relacionado com o ensino de uma língua. Nesta perspetiva, e para a obtenção do sucesso, cabe ao professor de português língua segunda a tarefa de planificar, pensar nas metodologias adequadas, materiais e espaços físicos (biblioteca escolar), nunca perdendo de vista o sujeito da aprendizagem, que é portador de vários modelos e manifestações sociais.

Se, por exemplo, o aluno manifesta dificuldade de integração na comunidade educativa, vai exteriorizar sinais de instabilidade emocional, transportando para a escola comportamentos impetuosos e rejeitando qualquer forma de autoridade. Contesta o processo de socialização escolar, com os seus sistemas de valores e regras de conduta, apresenta dificuldades de comunicação e de integração, sendo potencialmente mais vulnerável ao insucesso e abandono escolar. Daí o papel fundamental da biblioteca escolar como espaço físico fundamental para a promoção, integração e desenvolvimento de aprendizagens destes alunos, promovendo a consolidação de literacias fundamentais e incentivando-os a saber pesquisar e utilizar a informação para aquisição de um verdadeiro conhecimento, como forma de desenvolver e criar hábitos de trabalho, de leitura, e de aprendizagens inovadoras e motivantes.

Por todo um conjunto de atitudes, e comportamentos dos alunos surgiu o interesse por pesquisar mais acerca do tema proposto na presente dissertação, cujo principal impulso resultou

_

¹ Feytor Pinto (1997:129) define-a como sendo uma atuação ou um processo de carácter dinâmico

da nossa participação no grupo de trabalho inserido no âmbito da componente não letiva de estabelecimento, enquanto docente numa escola pública (TEIP) do 1º Ciclo de uma zona periférica da Grande Lisboa. O projeto abordava o tema da *Inserção na Escola de Crianças com Português Língua Não Materna*. Foi um projeto desafiador e desenvolvido com muito gosto, empenho e dedicação durante dois anos letivos, mas que ficou por concluir. Permaneceu uma réstia de esperança que algum dia, e de algum modo, pudéssemos vir a desenvolver um pouco mais este trabalho, junto de crianças oriundas das variadas partes do globo.

O objetivo geral do presente estudo pretende verificar as diferenças na manifestação da consciência fonológica de alunos de Português Língua Não Materna através da análise das suas produções escritas e orais. Possui como finalidades específicas:

- avaliar as diferenças entre LM,LNM, L2 e LE;
- observar a motivação dos professores para esta realidade;
- problematizar a importância da consciência fonológica;
- aferir as competências inerentes à escrita escolar;
- avaliar metodologias para uma pedagogia da escrita;
- avaliar metodologias para uma pedagogia do erro ortográfico.

Os dois primeiros capítulos deste estudo são o suporte teórico da pesquisa. O primeiro parte das diferenças conceptuais e epistemológicas de Língua Materna, Língua Não Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira, abordando depois as diferenças entre competência e consciência no ensino do PLNM, nomeadamente os modelos de educação linguística e as metodologias utilizadas no ensino da língua não materna. O segundo capítulo aborda o tema da competência linguística, nas diferentes perspetivas, e numa segunda parte remete para a consciência fonológica como ferramenta imprescindível de escrita enquanto processo fonémico, numa ótica de pedagogia da escrita. A terceira parte deste capítulo diz respeito ao ensino da Língua Não Materna na Escola Portuguesa. Os conteúdos abordados no terceiro capítulo residem, essencialmente na análise dos instrumentos que regem uma uniformização dos níveis de proficiência², ao nível de toda a Europa, e que começou a considerar-se, em 1991, na Suíça, no Simpósio do Conselho da Europa sobre a "Transparência e Coerência na Aprendizagem das Línguas, objetivos, avaliação e certificação". Estes instrumentos permitiram a criação de um modelo que fosse universal e orientador para os utilizadores, professores, investigadores, autores de materiais didáticos e decisores políticos. Assim, partindo dos pressupostos indicados

-

² Termo explorado no Capítulo 3. no ponto 3.4 a).

pelo Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas e do próprio Portfólio Europeu de Línguas, o docente passa a ter um ponto comum de referência no trabalho que pretende desenvolver.

No quarto capítulo faremos uma breve análise relativa ao papel e responsabilidade da Biblioteca Escolar no processo de aprendizagem da LNM, sua importância no atual sistema educativo e evolução do conceito ao longo do tempo.

No quinto capítulo será desenvolvido o nosso estudo de caso. A pesquisa terá como ponto de partida um teste TICL, que visa detetar manifestações da consciência fonológica e fazer a identificação das competências linguísticas em quatro vertentes: 1) Conhecimento Lexical, 2) Conhecimento Morfossintático, 3) Memória Auditiva, e 4) Capacidade para Refletir sobre a linguagem oral e escrita.

De uma forma geral, os objetivos da aplicação do teste TICL pretendem:

- Avaliar as dimensões da linguagem mais fortemente correlacionadas com a aprendizagem da leitura, de forma a criar um instrumento de identificação de crianças em risco de poderem apresentar dificuldades em aceder à leitura e à escrita,
- Fornecer aos educadores informação útil para a orientação metodológica de seu trabalho no sentido do desenvolvimento de competências emergentes da leitura e escrita;
- Possibilitar aos professores conduzir a sua prática no sentido do desenvolvimento de aptidões para a leitura.

Capítulo 1 Da Língua Materna à Língua Não Materna Língua Segunda e Língua Estrangeira

A língua, como todos nós, quer palpitar, crescer, tornar-se flexível e colorida, expandir-se, enfim, viver. E isso só acontece porque usamos a língua para comunicar com os outros e connosco mesmos. O mais admirável é que, com poucas dezenas de sons, todas as pessoas podem construir, em qualquer língua do mundo, uma infinidade de expressões que revelam aos outros o que pensam, o que imaginam e o que sentem.

Mateus (2005: 1)

Numa época de mudanças, nomeadamente ao nível de uma intensa diversidade linguística e cultural, as escolas portuguesas vivem momentos em que têm de apostar em novas formas de comunicação (isto é, uma comunicação que tenha em vista um público cada vez mais heterogéneo), tornando a atividade docente e a vida escolar um caminho mais complexo, mas concomitantemente mais desafiador. Com o constante aparecimento de crianças originárias de outros países, quebrou-se com alguns métodos e estratégias de ensino tradicionais resultantes do processo educativo português implementado, em particular, na área da Língua Portuguesa.

1.1. Portugal: País de Acolhimento

Durante anos a fio o português europeu, língua padrão, era a língua materna para um vasto grupo de crianças que frequentava as nossas escolas. Nos anos setenta, com o processo de descolonização das colónias portuguesas, muitas famílias chegaram a Portugal, trazendo às nossas escolas milhares de crianças oriundas das ex-colónias, filhas de "portugueses, brasileiros, timorenses e africanos, falantes de variações muito próximas da norma-padrão do português europeu".³

Na década de oitenta, com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, as condições de vida dos portugueses melhoraram bastante. Simultaneamente, em muitos países de expressão portuguesa, por questões políticas ou económicas, verificava-se o inverso, o que conduziu a Portugal um grande fluxo migratório oriundo dos Países Africanos Língua Oficial Portuguesa.

Esta afluência de imigrantes trouxe uma grande diversidade e riqueza cultural e começou-se, então, a falar em multiculturalidade, interculturalidade, diversidade cultural e a refletir-se sobre estas questões que emergiam nas escolas e para as quais estas não estavam devidamente preparadas.

Ora se, do ponto de vista cultural, era, em muitas situações, difícil gerir e lidar com tanta diversidade, do ponto de vista linguístico a situação não era menos complicada, pois "[os] originários de Cabo Verde, Guiné-Bissau e S. Tomé eram falantes de uma língua crioula de

³ «Português Língua Não Materna: documento orientador» : 4 www.dgidc.min-edu.pt/plnmaterna/DN7/PLNMDdoc-orientador.pdf

 $^{4\ {\}tt "Português Língua N\~ao Materna: documento orientador": 4\ www.dgidc.min-edu.pt/plnmaterna/DN7/PLNMDdoc-orientador.pdf}$

base lexical portuguesa, dispondo também como língua segunda de uma variedade não escolarizada do português".⁴ Por sua vez, muitos dos que vinham de Angola e Moçambique «eram falantes de uma língua *bantu* e, na maior parte dos casos, falantes também, como língua segunda.»⁵

Apesar de os filhos destes imigrantes terem, na escola, um contacto direto com o português europeu, nos seus bairros e em casa as línguas maternas eram aquelas a que estavam mais expostos e aquelas em que comunicavam com os que os rodeavam.

Desde o início dos anos noventa até à atualidade tem-se vindo a assistir a um aumento percentual da entrada de imigrantes em Portugal, vindos de várias partes do mundo. Os brasileiros representam atualmente a parcela mais numerosa de imigrantes, sendo a língua materna uma variedade padrão do português, com grandes diferenças relativamente ao português europeu.

Há também um elevado número de imigrantes vindos dos países do leste europeu, do sudeste asiático, da China e de países falantes de línguas com raízes e estruturas muito diferentes e muito afastadas do português (à exceção dos romenos, cuja língua materna também é de origem latina). Para este público escolar, o português surge como língua de acolhimento, cujo domínio é determinante para o sucesso nas outras áreas disciplinares, tendo a escola um papel preponderante no acolhimento e integração destes alunos.

Perante a atual heterogeneidade social, cultural e linguística existente, cabe à escola gerir e maximizar estes recursos. Contudo, do ponto de vista legislativo, o processo tem demorado a avançar. Já em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo era sensível a estas questões⁶, mas as mesmas eram tidas em consideração de forma muito simplista. Mais tarde, em 1991, a "Organização Curricular e Programas do Ensino Básico apelava ao reconhecimento das diferentes culturas de origem das crianças, na escola e na sala de aula, dando uma maior margem de ação e intervenção aos professores. Em 2001, no Currículo Nacional do Ensino Básico, surgem pela primeira vez, muito claramente, uma referência às crianças que frequentam as nossas escolas e cuja língua materna não é o português."⁷

 $[\]label{eq:continuous} \begin{tabular}{l} 5\\ \hline \end{tabular} $$ \end{tabu$

⁶ Artigo 3º d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.

⁷ ME / DEB - Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais, (2001:11)

Mais recentemente, o Despacho Normativo 7/2006 de 6 de Fevereiro, enquadra legalmente o ensino do Português como Língua Não Materna no Currículo Nacional, definindo-se como um programa para integração dos alunos que não têm o português como língua materna e tendo como instrumento privilegiado o *Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino das Línguas*. Estão previstas medidas de acolhimento e escolarização, sendo ambas da responsabilidade de cada agrupamento de escolas e devendo estar contempladas nos respetivos Projetos Curriculares. A primeira medida passa por aspetos como a organização do Processo Individual do Aluno, a constituição de equipas multidisciplinares e multilingues e a aplicação do teste diagnóstico de língua portuguesa. A medida de escolarização pressupõe a adoção de metodologias de aprendizagem do Português como Língua Não Materna em contexto de imersão, a criação de grupos de proficiência e a avaliação das aprendizagens.

1.2. Da Língua Materna à Língua Não Materna

Perante a nova realidade linguística, existem, nas nossas escolas, muitas crianças para quem o português não é a Língua Materna, levando-os a assumir uma série de relações com a língua não nativa. Face a esta diversidade de alunos que frequentam atualmente as escolas portuguesas. Leiria (2006: 6-7) defende a necessidade de se traçarem perfis linguísticos, pelo que aponta cinco situações distintas:

- 1. Alunos para os quais o português sempre foi língua nativa, língua de correspondência com os seus pares e foi sempre a língua da escola e da família;
- 2. alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com a família e com os seus pares fora do ambiente escolar, não é nenhuma das variedades do português;
- 3. Alunos, filhos de emigrantes portugueses recentemente chegados a Portugal, para os quais o português é língua materna, mas que não foi, ou não foi sempre, a língua falada em família, da escola e da comunicação com os seus pares;
- 4. Alunos para quem a língua mãe, a língua de relacionamento com os seus pares e com a família é por norma, um crioulo de origem lexical portuguesa e, eventualmente uma variedade não escolarizada do português;
- 5. Alunos com um quadro linguístico complexo cuja língua inicial, de comunicação com os seus pares e com a família, é uma (ou mais que uma) língua genética e tipologicamente afastada do português; em dado momento, esta pode ter sido abandonada e substituída por uma variedade não escolarizada do português.

Recentemente, têm sido objeto de estudo as relações do indivíduo com a ou as línguas a que está exposto, bem como a denominação destas ligações linguísticas, assistindo-se a uma diversidade de opiniões acerca desta temática. Verifica-se uma uniformidade quanto à terminologia de Língua Materna (LM), Língua Não Materna, Língua Segunda (L2) e Língua Estrangeira (LE), mas não quanto aos conceitos a que os termos se referem, conceitos que abordaremos de seguida, numa tentativa de contribuir para a sua clarificação.

Língua

A nova forma metodológica de se lidar com a diversidade linguística nas escolas leva a que se tenha de redefinir o próprio conceito de língua. Na verdade "[a] noção de língua tem tomado várias formas de acordo com as funções que vai tendo em cada contexto de uso em que se define." (Comé 2006:23). O próprio conceito da língua, por força de ter uma dimensão social e evolutiva complexa, diz respeito ao código usado por cada indivíduo para se expressar.

Neste domínio, Cunha & Cintra (2002:1) afirmam que esta se trata de "um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos". Veem-na como sendo uma expressão da consciência coletiva e um meio de conceber o mundo. Esta não pode ser imutável, pois tem de "viver em perpétua evolução paralela à do organismo social que a criou." Para Galisson & Coste (1983:442) a língua é "um sistema específico de signos articulados, que servem para transmitir mensagens humanas." É partilhada por uma comunidade, mas que pouco a pouco vai modificando as convenções utilizadas de modo a que tenham um "carácter evolutivo." A propósito, Fonseca (1992:235) defende que a língua é um conjunto de normas e condutas primárias universalmente válidas, uma vez que permite ao falante construir uma determinada visão do mundo, enquanto ser inteligente e social, convocando fatores complexos de uma determinada comunidade. A língua é, pois, uma referência que permite a construção gradual do conhecimento e está em permanente renovação e atualização através da pluralidade discursiva da mesma. Por tal facto, Jones (1984) define-a como sendo um meio no qual o indivíduo constrói as suas relações com os outros indivíduos que o rodeiam.

Deste modo, poder-se-á dizer que a língua se refere a aspetos tão amplos como os políticos, institucionais e, essencialmente, à representação pessoal e abstrata de um determinado objeto, constituindo um sistema organizado e estruturado, através do qual o indivíduo cresce, transforma-se e se interrelaciona com os outros. Acresce, todavia, que, por força da dinâmica inerente às línguas naturais, esse sistema organizado é passível de heterogeneidade.

Língua Materna (L1)

Desde cedo que a criança toma contacto com um tipo de sistema linguístico definido pela comunidade em que se insere. É, igualmente, desde cedo, que toma contacto com determinadas estruturas linguísticas a que se pode chamar de Língua Materna, para o que contribuem diversos fatores, nomeadamente os apontados por Ançã (2005:37), com um conjunto de três temas: o afetivo (falado pelos progenitores), ideológico, (idioma falado no país onde se nasceu ou vive ainda) e auto- designação (idioma a partir do qual aquele que o fala manifesta um sentimento de posse mais marcado do que em relação a outro idioma.). De acordo com a mesma autora (2007:1), o próprio "adjetivo «materno» remete para a palavra mãe [então...] língua materna (LM) [é...] a língua da mãe, ou se estendermos [...é a] língua das raízes e da [sua] identidade."

Segundo Xavier (1990:31), a Língua Materna ou de socialização, transmitida geralmente pela família, é a "língua nativa do sujeito que a foi adquirindo naturalmente ao longo da infância e sobre a qual ele possui intuições linguísticas quanto à forma e ao uso". Pliássova (2005) denota alguma dificuldade em utilizar apenas um termo para referir LM, pois esta pode ter vários significados. Assim, pode significar a língua que a criança fala; a língua usada normalmente na família; a língua em que o utilizador é mais competente ou a língua da comunidade a que pertence. Esta variedade de termos está relacionada com a possibilidade de o sujeito ter deixado de usar a sua primeira língua, poder ser usada mais do que uma língua em casa, ou haver a possibilidade de a competência linguística variar consoante o contexto ou os interlocutores.

Crystal (1997) defende que a «língua mãe» ou «primeira língua» é distinta de qualquer outra língua que venha a ser adquirida. Na opinião de Leiria (2006), Língua Materna é a língua em que, até aos cinco anos, a criança conhece e adquire a gramática, que se vai estruturando e desenvolvendo em direção à gramática dos adultos da comunidade onde está inserida. Deste modo, a Língua Não Materna cobre todas as outras posições que não têm a ver com a aprendizagem de uma língua primária ou inata, mas sim com uma Língua Segunda (LS) ou uma Língua Estrangeira (LE).

Sim-Sim (1997:25) considera que a língua materna do indivíduo é «o sistema adquirido espontâneo e naturalmente, identifica o sujeito com uma comunidade linguística». Para Fischer (1998) citado por Sim-Sim, 1995), língua materna pode ser chamada de "o nosso discurso primário", é adquirida dentro do grupo de socialização primário, isto é, a família.

Numa perspetiva diferente, Marques (citado por Ançã, 1995) propõe três critérios para definir o conceito de LM, segundo os países onde desenvolveu o seu estudo. No Canadá definiu-se como primazia, a primeira língua aprendida e a primeira língua compreendida. Na Suíça é uma questão de domínio, isto é, a língua que se domina melhor. Na Áustria tem a ver com a pertença a um determinado grupo cultural ou étnico, sendo este o critério de associação. David & Shirley (2008) vão um pouco mais longe quando dizem que há uma "verdadeira constelação de noções" que estão por detrás do termo LM: O falar, que corresponde ao conjunto de potencialidades individuais de um sujeito e às práticas daí decorrentes; a língua reivindicada, que corresponde ao conjunto de posições e de atuações de um indivíduo ou grupo, face à língua como elemento de identidade; e a língua descritiva, que corresponde ao conjunto de ferramentas de que dispõe o aprendente. Baquer (1998) dá uma definição de Língua Materna mais abrangente, ao ter em conta diferentes contextos sócio culturais, afirmando que a Língua Materna, a primeira língua falada, resultante da imitação inconsciente dos indivíduos que rodeiam a criança, com quem mantém uma relação afetiva intensa, está fortemente marcada pela afetividade. O autor prefere o termo Língua Materna para designar a língua da primeira socialização.

Língua Não Materna (LNM)

Se a LM se relaciona com tudo o que rodeia o indivíduo nos seus primeiros tempos de vida (ou não) em termos afetivos, espontâneos ou mesmo familiares, então, como poderemos definir LNM?

Klein (1989), referindo-se à Língua Não Materna, fala de dois tipos de aquisição: a guiada e a não-guiada. Na aquisição não-guiada, a apreensão da língua faz-se naturalmente, como resultado da interação social, sem que o processo seja definido e controlado. No caso da aquisição guiada, para além de fatores que suportam a aprendizagem, existe uma avaliação de todo o processo. Quer isto dizer que o resultado do primeiro processo é a aquisição da língua e o resultado do segundo processo é a aprendizagem da língua, logo a LNM cobre todas as outras posições que não têm a ver com a aprendizagem de uma língua primária ou inata, mas sim com uma Língua Segunda (LS) ou uma Língua Estrangeira (LE).

1.3. Da Língua Materna à Língua Segunda e à Língua Estrangeira

Língua Segunda (L2 ou LS)

O conceito de LS surgiu na década de 50 e, segundo Solla (1997), trata-se da forma que pretende distinguir todas as línguas para além da "língua primeira" que um determinado indivíduo aprende. A aprendizagem de uma língua segunda faz-se de "um modo natural", quando o falante se encontra inserido num ambiente em que ela seja sistematicamente utilizada (Pliássova, 2005:17-18), isto é, em imersão linguística. Por outro lado, Klein (1986) diz que a LS é uma língua adquirida, igualmente como a LM, ou seja, é um instrumento de comunicação para o indivíduo dentro da comunidade onde vive, ideia aliás, que Bley-Vroman (1989) corrobora. Para Ellis (1997), uma LS podem ser todas as línguas aprendidas para além da língua materna. Por outro lado, para Leiria (2001:1) a LS é, frequentemente, a língua oficial de um país ou uma das línguas oficiais desse mesmo país. Acrescenta que a mesma é indispensável para a vida do Estado, tanto sob o aspeto económico, como sob o aspeto político. Ela disponibiliza, geralmente, bastante *input* e, por isso, pode ser aprendida sem recurso à escola. Aponta a autora como um exemplo claro de falantes de LS os imigrantes. 9 A mesma autora refere que na situação particular do Português existem quatro tipos de PL2: língua das raízes; língua de acolhimento; língua oficial e língua da resistência. O primeiro tipo de PL2 diz respeito à língua falada pela comunidade portuguesa espalhada pelo mundo em contexto exolingue¹⁰; o segundo tipo é o português como uma língua de acolhimento¹¹; o terceiro caso trata-se do português como uma língua oficial que abrange os cinco países africanos e o quarto aponta para uma língua da resistência e "contempla o Português, em Timor-Leste, enquanto resistência ao domínio indonésio".

A aquisição de uma Língua Segunda pode designar o meio pelo qual se aprende outra língua além da materna, dentro ou fora da escola. Ainda nesta linha de pensamento, Ellis, fazendo referência a Naiman (1978), aponta que surgem claramente duas definições, uma cronológica e outra institucional: a primeira baseia-se em normas psicolinguísticas e tem a ver

⁸ Reporta-se à Língua Materna.

⁹ Segundo a mesma autora, nem todos os imigrantes se encontram nesta situação, pois no caso dos imigrantes oriundos dos PALOP, já nos seus países a língua oficial era o Português.

A língua portuguesa sofreu alterações com o contato com outra língua falada em determinado contexto e a partir da segunda geração de falantes.

O Ministério da Educação criou o Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, Artigo 8º, para dar resposta a esses casos, proporcionando às crianças/jovens a sua integração, criando-lhe, nas escolas, atividades curriculares destinadas a eles.

com a ordem pela qual a língua é alcançada, isto é, Língua Segunda corresponderá à língua obtida em segundo lugar, a seguir à materna; a segunda definição, baseada em conteúdos sociolinguísticos, aponta para uma língua internacional, que retome as funções sociais de caráter oficial, num dado país. Leiria (2006), afirma que L2 envolve a aprendizagem de uma Língua Não Materna dentro das fronteiras territoriais em que ela não tem uma função reconhecida, como é o caso de algumas línguas oficiais em África. Semelhante opinião tem Crystal (1997), ao afirmar que L2 é uma língua não nativa que é estritamente usada para fins de comunicação, normalmente como língua da escola, governo ou negócios. Por sua vez, segundo Bussman (1996), é a língua que se reconhece num país ou Estado, sendo utilizada por um grupo de indivíduos. Klein (1989:33) define língua segunda como "aquela que, a par da língua materna, é utilizada como meio de comunicação e é adquirida, em geral, no meio em que é falada".

Baquer (1998) define Língua Segunda tendo em conta aspetos institucionais, sócio culturais e sobretudo técnicos. Numa definição institucional ou política, uma Língua é Segunda quando tem um estatuto reconhecido ao nível do Estado como língua oficial. Numa perspetiva sócio cultural, a língua tem um estatuto privilegiado, ou seja, é um facto socialmente aceite. Finalmente, numa ótica técnica, a língua organiza-se à volta de critérios de estatuto, de funções da língua e critérios sociológicos. Relativamente ao estatuto, fala-se de língua de origem para designar a primeira língua falada pelo grupo comunitário do falante e de língua nacional para designar aquela que, de acordo com o estipulado pela Constituição, é falada num determinado território.

No que concerne às funções, poderá ter quatro funções:

- Função vernácula: trata-se da utilização da língua como língua primeira, espontânea, materna e natural;
- Função veicular: trata-se da utilização da língua para a grande comunicação;
- Função nacionalizadora ou de referência: trata-se da utilização de uma língua pelo
 Estado para unificar um território;
- Função mítica: quando a língua está ligada a uma simbologia forte: língua de escrita, de modernidade, de progresso, de acesso à comunicação internacional.

Quanto aos critérios sociológicos, Baquer aponta:

- O modo de aquisição, podendo este ser familiar, escolar, de aprendizagem ou ainda uma combinação destes vários modos. A Língua Segunda aprende-se sobretudo no modo escolar;
- O grau de mestria, dependendo da frequência de utilização e da variedade dos registos utilizados;
- O contexto: no caso da língua segunda ele pode ser mais ou menos favorável, em função da regularidade e da intensidade da imersão.

Língua Segunda / Bilinguismo

O facto de um indivíduo falar mais do que uma língua leva-nos a um outro conceito que é o de bilinguismo (termo oposto ao unilinguismo).

Wei (2000) afirma que bilingues são indivíduos que possuem duas línguas e às vezes, três, quatro ou mais, com diferentes graus de proficiência em questão. Gütiérres (2006) lembra que é um mito afirmar que uma pessoa bilingue domine com igual competência linguística e comunicativa as suas línguas. Para Sim-Sim (1998:221), um falante bilingue é aquele "que é fluente no uso de línguas, seja porque esteve exposto a ambas desde o nascimento [...], seja porque a partir de um certo momento [...] teve que funcionar noutra língua [...] que não a língua materna inicial". Para a mesma autora, os falantes bilingues possuem capacidades cognitivas acima daqueles que são unilingues (monolingues), especialmente em relação ao processamento da informação linguística, uma vez que reconhecem melhor a simbologia usada na linguagem.

Pliássova (2005:20) afirma que um falante que fale duas línguas não é necessariamente competente, isto é, proficiente nas duas línguas que domina. É neste sentido que Lambert (1977), segundo Pliássova (2005:20), distingue dois tipos de bilingues:

- aditivos são aqueles que têm um domínio idêntico das duas línguas que falam e reconhecem o seu prestígio;
- subtrativos dominam as duas línguas e reconhecem que uma delas tem um prestígio social mais elevado.

Já Hornby (1977), de acordo com Pliássova (2005:20), aponta para noções como:

- bilingues balanceados indivíduos que têm um domínio superior numa das línguas que falam;
- bilingues dominantes apresentam o mesmo nível de proficiência nas duas línguas faladas.

Por outro lado, Skutnabb-Kangas (1984), segundo Pliássova (2005:20) afirma que existem os bilingues:

- naturais adquirem a língua segunda em contexto natural e não formal;
- escolares adquirem a sua língua segunda num contexto formal e institucional.

Acrescenta a mesma autora que, quando se dá o caso de um bilingue não ser bem conseguido, é porque existe uma mistura de dois códigos que se traduzem por uma expressão mista, onde se podem observar interferências e variações de contato entre elas.

Língua Estrangeira (LE)

Para Crystal (1997), o termo LE é vulgarmente usado para referir qualquer língua que não seja a nativa nesse país. Num sentido mais restrito, é uma língua não-nativa ensinada na escola que não tem um estatuto no meio de comunicação mais usual nesse país. O autor refere ainda que muitos linguistas fazem a distinção entre L2 e LE, identificando as principais diferenças nos objetivos, métodos de ensino e níveis de aprendizagem estabelecido. No entanto, Bussman (1996), refere sinteticamente que LE é toda a língua que não é oficialmente reconhecida num país ou Estado (como o espanhol, nos Estados Unidos), tal como para Tomatis (1991) aprender uma língua que não seja a nativa é aprender uma língua estrangeira. No parecer de Leiria (2005), Língua Estrangeira tem a ver com a aprendizagem e uso da língua onde ela não tem qualquer estatuto sociopolítico. É também o caso dos alunos recém-chegados, que não são falantes de português e para quem esta é uma língua completamente estranha. Pode ser aprendida em espaços muito distantes daqueles em que é falada, com recurso ao ensino formal. Klein (1989) define língua estrangeira como a que é aprendida fora do seu meio de uso habitual e que não é utilizada em comunicação no quotidiano.

Os conceitos L2 e LE são termos que definem aprendizagens de línguas para além de uma LM. No entanto, em determinados pontos, elas cruzam-se. São ambas línguas não maternas, são as duas aprendidas fora do contexto de uma língua materna e ambas são

aprendidas a partir de um determinado modelo com realidades divergentes. Elas são divergentes precisamente no modo como são aprendidas pelos alunos. A L2 é aprendida em contexto social e mesmo escolar, onde o aprendente tem acesso diariamente à língua a aprender, enquanto a LE só é aprendida em contexto não social, dentro da sala de aula.

Ao encontro desta ideia vai Osório (2006), que refere:

"... nas diferenças epistemológicas entre Português Língua Segunda (PL2) e Português Língua Estrangeira (PLE) há, efetivamente, um conjunto de aportações pouco claras e, por tal facto, muitos investigadores optam por designar, conjuntamente, PL2 e PLE de "Português Língua Não Materna". De qualquer forma, há critérios básicos que entram numa distinção entre PL2 e PLE, que têm a ver com determinadas relações (de aprendizagem, contextos oficiais, contextos de imersão linguística, etc.) entre o aprendente e a língua objeto de ensino-aprendizagem."

Apesar da multiplicidade de definições, é unânime a ideia de que Língua Segunda e Língua Estrangeira são campos distintos, dependentes de fatores como os contextos de aprendizagem, a existência ou não de imersão linguística e a motivação, que condicionam a relação do indivíduo com a língua de ensino aprendizagem.

Deste modo, poder-se-á concluir que, apesar de serem, à partida, duas línguas estranhas para o aprendente, elas envolvem critérios ou fatores diferenciados como a situação de aprendizagem que cada uma envolve, como se pode observar na figura 1. Assim, enquanto a L2 é aprendida em situação de imersão linguística, a LE é aprendida fora do seu contexto social, o que faz com que cada uma apresente motivações de aprendizagem diferenciadas e que os seus resultados sejam desde logo diferentes. Por isso estão dependentes de fatores como o modo de aquisição, o grau de mestria que se pretende, a maior ou menor proximidade da língua com a materna, ou até mesmo o próprio contexto de aprendizagem.

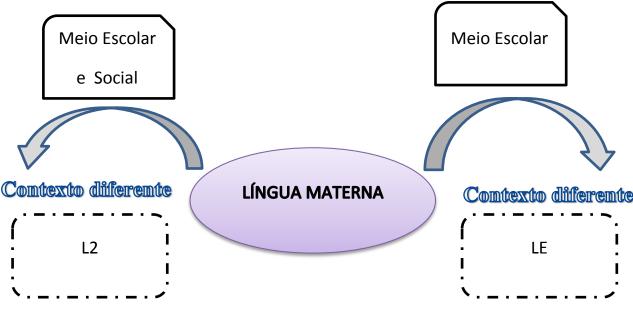


Figura 1-Língua Materna, LE e L2 Fonte: Elaboração pela própria

No nosso trabalho optámos, por um lado, por a designação de LE quando associada ao aluno que evolui conjuntamente com diferentes estruturas sociais logo, aquele que é aprendente de uma língua estrangeira que lhe permitirá maior desenvolvimento linguístico, e cultural.

Nesta perspetiva, o facto de se aprender uma língua estrangeira deve estar diretamente ligado aos aspetos culturais da língua em questão. A aprendizagem de uma língua estrangeira, também permite ao aluno adquirir uma consciência mais crítica sobre a existência de diferenças culturais que estão presentes em comparações entre a Língua Estrangeira e a Língua Materna, acabando por minimizar barreiras causadas pela formação de estereótipos.

Por outro lado, também elegemos a designação de LE por assumir uma definição mais institucional, isto é, uma língua é Segunda quando tem um estatuto reconhecido ao nível do Estado como língua oficial. Numa perspetiva sócio cultural a língua tem um estatuto privilegiado, ou seja, é um facto socialmente aceite. Finalmente, consideramos uma ótica técnica em que a língua se organiza à volta de critérios de estatuto, de funções da língua e critérios sociológicos. Logo, fala-se de estatuto de uma língua de origem para designar a primeira língua falada pelo grupo comunitário do falante e de língua nacional para designar aquela que, de acordo com o estipulado pela Constituição, é falada num determinado território.

Capítulo 2

Competência e Consciência no Ensino de PLNM

"as pessoas não prestam atenção aos sons (...) ao produzirem ou escutarem a fala. Em vez disso, processam esses fonemas automaticamente, dirigindo [a] sua atenção ao significado e à orça do enunciado como um todo."

Adams et al (1998)

Se o conceito de aprendizagem de uma língua estrangeira remete para a ideia de que LM e LE são instrumentos distintos de comunicação, é porque se concebe a língua como um modo abrangente de o aluno interagir com outras comunidades e, consequentemente, a sua distinção evidencia-se através dos processos de aprendizagem, tendo em conta que qualquer LNM procura na metodologia da LE uma fonte de informação para o seu ensino. Chomsky (1959:26-58) acredita que adquirir uma língua não é só uma tarefa de aprendizagem de regras, mas também a solicitação e mobilização de um mecanismo específico, na medida em que a aquisição de LE ou L2 pode ser facilitada se o aprendente for ajudado a descobrir as relações entre o conhecimento implícito¹² e o conhecimento explícito da nova língua, através de repetições e aplicações dos exercícios gramaticais.

A este propósito Grosso (2005:33) refere que saber línguas é, no séc. XXI, saber dar resposta às mudanças socioprofissionais, políticas e económicas de todo o mundo. Esta visão multidimensional da língua levou à elaboração de uma série de linhas de orientação que permitem ao aluno, de qualquer lugar da Europa, ter acesso às mesmas avaliações e oportunidades. Ela é um fator de transmissão e adequação dos diversos conteúdos disciplinares, que condiciona o sucesso escolar dos alunos que enfrentam a aprendizagem de uma nova língua.

Uma questão fundamental no processo de aquisição da LNM são a competência ou competências a ela subjacente e a consciência no ensino/aprendizagem do PLNM. Estes conceitos serão analisados de forma mais detalhada ao longo deste capítulo, uma vez que é essencial que o aluno perceba as combinações possíveis e permitidas pela sua língua. Ou seja, é necessário um bom domínio de competências ao *nível morfossintático*.

No que respeita às competências¹³ específicas da área da Língua Portuguesa, estas apresentam-se em três domínios:

- compreensão e expressão oral têm a ver com a receção e a decifração de mensagens,
 usando saberes linguísticos e sociais dos falantes participantes;
- leitura e expressão escrita é todo o processo entre o leitor e o texto e os processos cognitivos e linguísticos complexos da língua;

¹² O termo "Conhecimento Explícito" supõe a existência de um conhecimento implícito que os alunos /falantes manifestam e que mobilizam de forma automática (conhecimento inconsciente e eficiente). Assim, deve-se partir do conhecimento implícito para o explícito, visando uma maior consciência, estruturação e sistematização desse conhecimento como condição de aperfeiçoamento fundamentado e crítico das restantes competências. (PPEB:16)

O conceito de competência tem a ver com a aprendizagem, com o saber e as capacidades que cada um possui para realizar determinadas ações.

 conhecimento explícito da língua – implica todos os processos gramaticais e metacognitivos da língua. (CNEB:32)

Estas competências específicas englobam metas que asseguram a continuidade entre os três ciclos (o 1°, o 2° e o 3° ciclos do Ensino Básico), de modo a que o desenvolvimento pessoal não pareça desenquadrado ou dividido de ciclo para ciclo.

Se, por um lado, é unânime a sua relevância, já o conceito de competência tem sido objeto, ao longo do tempo, de alguma controvérsia, havendo pouco consenso na sua definição.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas salienta a importância das competências:

"Para executar as tarefas e atividade necessárias para lidar com as situações de comunicação em que estão envolvidos, os utilizadores e os aprendentes utilizam um certo número de competências adquiridas ao longo da sua experiência anterior. Em troca, a participação nos eventos comunicativos, possui como consequência um maior desenvolvimento das competências do aprendente, a curto e a longo prazo".

Conselho da Europa (2001:147)

Segundo Seia (2005) competência (*competence*) traduz não só um conhecimento interiorizado e enraizado culturalmente, mas também indica a intuição do falante para se poder pronunciar sobre a validade dos enunciados produzidos numa dada língua, pelo que a competência é também gramatical.

Deste modo, a aprendizagem da gramática contribui para o desenvolvimento dos conceitos científicos e abre caminho para a promoção da consciência. Apesar de parecer uma aprendizagem artificial, a assimilação de conceitos teóricos proporciona a sistematização dos diferentes aspetos linguísticos, favorecendo toda a competência linguística dos alunos.

Vigotsky (1979, citado por Pliássova:31) debruça-se sobre o uso espontâneo e o uso consciente da língua. Para ele, a consciência da língua e da sua estrutura só surge na criança como resultado das atividades de reflexão sistemática sobre a língua promovidas na escola. O desenvolvimento da consciência nas escolas passa não só pela explicitação e consciencialização dos conhecimentos e competências adquiridos pelos alunos no decurso da sua experiência linguística, mas também pela estimulação das capacidades de observação e análise da linguagem, tanto no seu meio envolvente, como no mundo em geral.

2.1. Competência Linguística

Falar de competência linguística remete-nos para a capacidade de decifrar e utilizar, de maneira apropriada, o significado social das variações linguísticas, em quaisquer circunstâncias. Este conceito torna-se evidente com Canale e Swain (1980:1-47), que propõem um modelo formado por quatro elementos:

- competência gramatical ou linguística (capacidade de compreender e utilizar as estruturas lexicais e gramaticais da língua, tanto na escrita como na oralidade);
- competência sociolinguística (capacidade de compreender e usar regras sociais de interação linguística numa sociedade, relacionando-se com o cenário, assunto e funções comunicativas);
- competência discursiva (capacidade de compreender e usar as estruturas textuais de modo a formar um texto coeso e coerente nos diferentes géneros);
- competência estratégica (são as estratégias de aprendizagem usadas para a aquisição e a capacidade de lidar com línguas novas e desconhecidas).

A competência comunicativa definida no Quadro Europeu Comum de Referência admite as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, invocando especial atenção para os conteúdos temáticos relacionados com o processo ensino-aprendizagem: *o léxico, a gramática, a semântica, a fonologia, a ortografia e a ortoépica*¹⁴. (QECR, 2001:157). Estes conteúdos conduzem ao processo de aquisição da LM e desenvolvimento de competências de qualquer falante originário. Deste modo, verificou-se que um aluno que se expõe à L2 aprende-a da mesma maneira que uma criança que aprende a sua LM. Passa-se então prestar mais atenção ao contexto de aprendizagem e à relação informal de aprendizagem em que o falante nativo adquire a sua língua.

Por outro lado, Taylor fala numa distinção entre competência e proficiência (citado por Silva 2004), defendendo que competência é um conceito estático, ao contrário de proficiência, e propondo que o termo competência comunicativa seja substituído por proficiência comunicativa. A proficiência admite níveis e seria, assim, um conceito relativo. A proficiência designaria a capacidade de usar a competência, o desempenho, e teria a ver com o que é feito quando a proficiência é demonstrada.

-

¹⁴ (QECR:9) é uma competência comunicativa em língua relativa às normas sobre a pronúncia de palavras de uma língua.

Outros teóricos, no seu percurso investigativo, foram evoluindo para a noção de competência linguística. Bussman (1996, citado por Pliássova 2005:26) define competência linguística como "o conhecimento intuitivo de um número limitado de regras, que se encontram na base da construção das estruturas profundas de uma língua e que, no processo da comunicação, são atualizadas e aplicadas a enunciados diversos, isto é, a estruturas de superfície de uma língua". Pliássova (2005), fazendo referência a Apresian (1974), aponta a competência linguística como um sistema de conjuntos complexos de ações exercidas pelo falante sobre a matéria linguística, tais como a compreensão do conteúdo dos enunciados, a sua construção gramaticalmente correta, a distinção entre enunciados corretos e incorretos e a deteção de semelhanças e de diferenças nas formas e sentidos. Borba (1998),citado por Pliássova, (2005:26) faz a correspondência entre competência linguística e o valor real da língua, por oposição à língua no seu todo, sendo esta consideravelmente vasta e encontrando-se em constante transformação: "uma língua, enquanto sistema, não pode ser dominada por ninguém, podendo apenas ser descrita de modo mais ou menos completo e fixada em livros, o valor real do seu uso conserva-se na memória individual de cada um dos falantes e na memória coletiva de um povo". Bardin (1977) vê-a como um conjunto de capacidades práticas, que se formam através da aprendizagem e da prática comunicativa. Esta competência engloba aspetos que não têm uma organização hierárquica na mente do falante, tais como o domínio do vocabulário, da gramática, da pronúncia ou da entoação. Zimniaya (1989, citado por Pliássova, (2005:26) caracteriza a competência linguística como um sistema regulador dos principais tipos de atividade verbal: a audição, a fala, a leitura e a escrita.

Segundo Bussman (1996), a competência comunicativa abarca um conjunto de componentes do conhecimento que são utilizados na comunicação processada através da linguagem. A capacidade mental que assegura a implementação desses componentes nos usos comunicativos contextualizados da linguagem é a competência estratégica do falante, sendo esta que promove o meio de ligação entre a competência linguística e os aspetos contextuais das diferentes situações comunicativas. Deykina & Novojilova (1995, citados por Pliássova:27) distinguem competência da língua e competência da linguagem, fazendo equivaler a primeira aos conhecimentos dos fenómenos linguísticos isolados e do sistema linguístico no seu todo, e a segunda aos conhecimentos ligados à seleção dos recursos linguísticos necessários para a produção de enunciados.

Competência linguística é, no entender de Andrews (1997:15), o que permite ao falante ter, na produção dos seus discursos, espontaneidade (capacidade de usar a linguagem com exatidão) e elaboração (capacidade de utilizar estruturas linguísticas complexas). Sim-Sim (1998:25) menciona que esta competência permite compreender e produzir frases nunca ouvidas ou pronunciadas, fazendo-a equivaler ao conhecimento intuitivo da língua por parte do falante.

Estas competências comunicativas incluem três componentes: a sociolinguística, a pragmática e a linguística. A competência sociolinguística diz respeito "ao conhecimento e à capacidade exigidos para lidar com a dimensão social do uso da língua" (Sim-Sim:169). A competência pragmática refere-se "ao uso funcional dos recursos linguísticos (...) e criam um argumento ou um guião de trocas internacionais". A competência linguística "relaciona-se não apenas com a extensão e a qualidade dos conhecimentos (...), mas também com a organização cognitiva e o modo como este conhecimento é armazenado (...) e com a sua acessibilidade". Esse conhecimento pode ser consciente, ou não, e a sua organização varia de indivíduo para indivíduo.

Tipos de Competências

Devido à dificuldade em definir objetivamente competência, muitos autores e estudiosos optaram por estabelecer noções mais restritas e específicas: competências comunicativas; competências linguísticas e competências sociolinguísticas.

No que concerne às competências comunicativas, elas têm a ver, segundo Cazden (1970), com o modo como a criança tem a perceção do mundo e o modo como o categoriza, usando a linguagem de acordo com as situações. Quanto às competências linguísticas, elas são definidas por Viatiunev (1975), de acordo com Pliássova (2005:26), como sendo um conhecimento intuitivo de um determinado número de regras que fazem parte da construção de estruturas da própria língua e de todo o processo da comunicação, ideia, aliás, que Sim-Sim (1998:25) confirma ao afirmar que "permite compreender e produzir frases nunca antes ouvidas ou pronunciadas."

Estas noções são igualmente exploradas no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001:29) que, por sua vez, define vários tipos de competências:

- competências gerais incluem o conhecimento declarativo (o saber)
- competência de realização (saber fazer);
- competência existencial (saber ser e saber estar);
- competência de aprendizagem (saber aprender) algo não específico da língua ou aquelas a que se recorre para realizar atividades;
- competência comunicativa da língua engloba a linguística, sociolinguística e a pragmática e que permitem agir especificamente com a língua.

2.2. Consciência Metalinguística

O conceito de consciência metalinguística é, à semelhança de outros conceitos por nós abordados, complexo e pouco consensual. Logo, não há uma explicação unânime acerca do mesmo. Se, como refere Candlin (1991), questões como a língua ou linguagem oferecem uma panóplia de definições, é natural que a consciência que um falante ou aprendente possui delas conduza a uma grande diversidade de pareceres. O facto de ser difícil chegar-se a uma definição unânime deve-se ao facto de muitos dos pareceres existentes se basearem em ideias ligadas a teorias desenvolvidas em épocas diferentes e oriundas de áreas de saber distintas. Assim sendo, todos os conceitos apresentados são fonte de riqueza para um debate de ideias acerca de um mesmo juízo: a consciência metalinguística.

Como acabámos de evidenciar, e partindo do geral para o particular, podemos encontrar uma panóplia de definições, ideias e explanações sobre o conceito de consciência metalinguística. Para Dale (1976) trata-se não só da capacidade de pensar sobre a linguagem, mas também da capacidade de produzi-la, compreendê-la e comentá-la. Menyuk (1976) aponta que a consciência metalinguística é a capacidade do sujeito para usar a linguagem com a finalidade de falar sobre ela e de a analisar. Isto pressupõe não só a existência de conhecimentos estruturais da língua, enquanto sistema (morfológico, semântico e sintático), mas também a possibilidade de armazenamento desses conhecimentos na mente do falante e da sua recuperação e atualização quando deles necessitar. Por sua vez, Vieira (1993:39) define-a como o «conhecimento acerca da língua nos seus aspetos formais, semânticos e funcionais e ainda de aspetos do processo de ensino-aprendizagem da língua.». Fedorenko (1975, citado por Pliássova, 2005:38) explica: "a consciência metalinguística é uma capacidade intuitiva e não

refletida do falante de obedecer às regras de funcionamento da linguagem tanto no domínio de formação de palavras, como nos domínios de léxico, de sintaxe e de estilística".

Alegre (2000), fazendo referência a Faerch, Haastrup & Philipson (1984), indica que em termos de consciência metalinguística, o conhecimento da língua assume diferentes formas, podendo ser implícito, caso o falante use as regras linguísticas na produção dos seus enunciados sem refletir sobre eles. Será menos implícito sempre que o falante consiga reconhecer, em enunciados, a conformidade com as regras. Será quase explícito, quando o falante revela capacidade em explicar as regras de funcionamento da língua por palavras suas. Passará a ser completamente explícito quando a verbalização das regras decorre com recurso à metalinguagem específica. Sublinhamos que, de acordo com Pinto (1997), se entende por conhecimento implícito, aquele que é tácito, inconsciente, subjacente ao uso automático da linguagem. Por sua vez, o conhecimento explícito é consciente e está na base da capacidade de manipular objetos linguísticos.

Sim-Sim (1998: 220) define a consciência metalinguística como "o conhecimento deliberado, refletido, explícito e sistematizado das propriedades e das operações da língua". Este conhecimento é completamente consciente, permitindo ao falante controlar intencionalmente a utilização das regras de funcionamento da língua e manipular conscientemente a linguagem fora do contexto comunicativo. Este conhecimento consciente tem como suporte o conhecimento intuitivo, implícito e inconsciente, permitindo apenas uma comunicação instintiva na fase inicial.

Na opinião de Dabène (1994, citada por Pliássova, 2005:40) o conceito da consciência metalinguística reenvia para diferentes níveis de reflexão e possibilita ao falante, não só observar a linguagem como um fenómeno em si, distinto da realidade extralinguística, como também identificar os seus diversos elementos, inclui-los em variados sistemas e avaliar a correção e a aceitabilidade dos seus usos em diferentes discursos.

Alegre (2000) define a consciência metalinguística como a capacidade que o aprendente tem de refletir sobre a língua, de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo presente o conhecimento sobre as suas regras de funcionamento. A autora sublinha que esta consciência consiste tanto num processo, quando se traduz na capacidade de reflexão, como no resultado desse processo, ao traduzir-se na capacidade de usar conhecimentos sobre a língua. Barbeiro(1999) define-a como a capacidade cognitiva do sujeito, incidindo sobre a linguagem e

consistindo na reflexão ou no controlo deliberado, com vista a uma tomada de decisão. Barrera (2003:492) descreve a consciência metalinguística como um termo genérico que envolve diferentes tipos de capacidades, tais como:

- segmentar e manipular a fala nas suas diversas unidades (palavras, sílabas, fonemas);
- separar as palavras dos seus referentes (ou seja, estabelecer diferenças entre significados e significantes);
- perceber semelhanças sonoras entre palavras;
- julgar a coerência semântica e sintática de enunciados.

2.3. Consciência Fonológica

A consciência fonológica é, uma competência fundamental no processo de aprendizagens dos alunos com PLNM. Antes de os alunos terem qualquer compreensão do alfabeto, devem entender que os sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala. Logo, se as crianças têm consciência dos fonemas evoluem mais facilmente e obtêm resultados de forma mais eficaz nas tarefas relacionadas com a leitura e escrita. Pelo contrário, os alunos que não têm consciência dos fonemas encontram maiores dificuldades no processo de aquisição da leitura é o "calcanhar de Aquiles" para os alunos de LNM. Neste sentido, para um aprendente de uma língua nova é essencial receber instruções formais que explicitem as regras de manipulação dos sons da fala na escrita alfabética (relações fonema - grafema), para promover maior desenvolvimento da consciência fonémica. É fundamental que um aluno ao estudar uma nova língua desenvolva atividades de discriminação auditiva por exemplo através de, rimas infantis e contos rimados, pois ambas permitem trabalhar, de forma lúdica, a Consciência Fonológica, o vocabulário e a memória auditiva. Com estes jogos, os alunos começam a refletir sobre a estrutura da linguagem oral e a analisar a língua nos seus constituintes sonoros: discurso – palavras – sílabas – fonemas. Também as atividades realizadas em grupo aumentam a curiosidade, participação e interesse das crianças.

A própria noção de linguagem falada é composta por uma sequência desses pequenos sons e não surge de forma natural. A linguagem é uma aprendizagem extremamente complexa e de carácter social desenvolvendo-se através do contacto entre os diferentes membros de uma comunidade de falantes e por etapas; por conseguinte, o ritmo de desenvolvimento da linguagem vai variando de criança para criança. Aos poucos o aluno vai nomeando os objetos

do seu quotidiano, formando palavras ou frases até chegar a uma complexidade frásica da língua. Simultaneamente vai melhorando a sua atividade linguística, cuja explosão da linguagem se deve também em grande parte ao desenvolvimento cognitivo.

Por outro lado, a consciência fonológica é alcançada por dois fatores essenciais: O desenvolvimento cognitivo, com as suas possibilidades de metacognição e o desenvolvimento linguístico, sendo consolidados quando a linguagem escrita é aprendida. Portanto, a consciência fonológica é o resultado do desenvolvimento e amadurecimento biológico em trocas constantes com o ambiente e não surge de um momento para o outro. Desenvolve-se de forma gradual durante a infância e permite-nos considerá-la como um conhecimento metafonológico que está inserido nas habilidades metalinguísticas, que procuramos explicar de seguida.

Origem e delimitação do conceito

Falarmos em consciência fonológica implica falar de um conjunto de palavras e da relação que se estabelece entre diferentes sons ou grupos de sons, as quais podem ser segmentadas em unidades menores que se vão tornando importantes no decurso da aprendizagem da escrita. Existem numerosos estudos sobre consciência fonológica que foram e são desenvolvidos. Segundo Moojen e colaboradores (2003:11),"A consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manuseados, abarcando não só a competência de reflexão (constatar e confrontar), mas também a de manuseamento de fonemas, sílabas, rimas e aliterações (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir e transpor)."

A noção de consciência fonológica refere-se tanto à perceção de como a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos. Este conceito é essencial na aquisição de uma língua, uma vez que a importância da consciência fonológica para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita tem sido bastante reconhecida. Segundo Capovilla (2000:18), "um grande número de estudos tem relatado que a habilidade de estar conscientemente atento aos sons da fala correlaciona-se com o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita". Segundo Freitas (2000), ao falar-se de consciência fonológica referimo-nos à "capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral".

Já a consciência fonémica (consciência em nível de fonemas) pode ser adquirida com o início de um sistema alfabético, mas não com a introdução de um sistema silábico ou ideográfico. A consciência fonémica prende-se com a capacidade de destacar a atenção nas unidades mínimas: os fonemas. É, por isso, uma sub-competência da consciência fonológica.

Neste sentido, Rueda (1995) afirma que a consciência fonológica não é homogénea, uma vez que se verificam diversificados níveis de consciência que contribuem para o desenvolvimento da mesma. A autora expõe quatro níveis de consciência fonológica, como sejam:

- consciência ou sensibilidade à rima e à aliteração;
- consciência silábica; refere-se à capacidade que a criança tem em isolar a sílaba
 Exos: (pra . tos); (cra. vos); (sol. da. dos);
- consciência intra-silábica, ao isolar unidades dentro da sílaba
 Exos: (pr.a . tos); (cr.a. vos); (so.l. da. d.os);
- consciência segmental ou fonémica, ao isolar sons da fala Exos: (p.r.a.t.o.s); (c.r.a.v.o.s); (s.o.l.d.a.d.o.s).

De acordo com o supracitado, ao pensarmos na palavra, a competência que o aluno tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior é percebida como uma manifestação da sua consciência fonológica. Logo, todo o processamento fonológico resulta da capacidade de usar conhecimentos fonológicos para organizar a linguagem oral e escrita, reunindo capacidades como a discriminação, memória e produções fonológicas, bem como a consciência fonológica.

No entender de Nascimento (2009) o pensamento com o qual o indivíduo utiliza a estrutura fonológica ou sons da língua oral, com a finalidade de aprender a descodificá-la no plano escrito, envolve quatro conceitos essenciais que mencionamos na figura dois

- Consciência Fonológica;
- Discriminação Fonológica: capacidade de discriminar fonemas;
- Memória Fonológica: capacidade de memorizar palavras, sílabas e fonemas;
- Produção Fonológica: articulação das palavras e uso dos fonemas na fala.

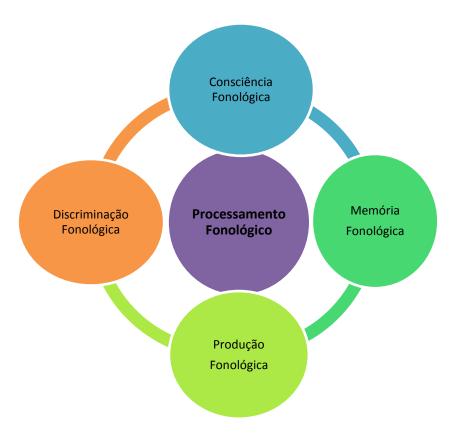


Figura 2- A Consciência Fonológica e o Processamento Fonológico Fonte:(Santos & Navas, 2002, cit. Por Nascimento, 2009:5)

Componentes da Consciência Fonológica

A consciência fonológica, à semelhança da linguagem, é composta por vários elementos, revelando-se um fenómeno linguístico multifacetado, sendo os seus componentes alvo de investigação.

James (1991) associa a consciência léxico-gramatical quando relacionada com as palavras e regras que se encontram por detrás das suas combinações, ou seja, a consciência interacional, que diz respeito à cooperação entre os falantes num ato comunicativo, a consciência pragmático-linguística, que tem a ver com a interação entre os conhecimentos morfossintáticos e a identidade social do falante através da organização dos discursos e a consciência metalinguística. James & Garret (1991) referem a propósito desta última que é composta por cinco domínios: o afetivo, o social, o do poder, o cognitivo e o do desempenho.

- Domínio afetivo-existem critérios afetivos, tais como o interesse, a motivação ou a curiosidade, que determinam o sucesso ou insucesso na aprendizagem e no uso de uma língua. Neste domínio o conhecimento e o sentimento inter-relacionam-se e resultam na formação de atitudes relativas à língua em causa;
- Domínio social-proporciona a harmonização social baseada na compreensão da variedade linguística;
- Domínio do poder-podendo a linguagem ser utilizada como instrumento de manipulação, há aqui um fator de poder muito importante;
- Domínio cognitivo-este é um componente essencial porque o desenvolvimento da consciência metalinguística implica a estimulação da capacidade de refletir analiticamente sobre diferentes aspetos da linguagem, sendo nele que se estabelecem as relações entre a linguagem e o pensamento;
- Domínio do desempenho-existe uma relação entre a prática linguística, a capacidade de análise e o uso de diferentes estratégias comunicativas, sendo neste domínio que é feita a ligação entre o conhecimento declarativo e o processual. Barbeiro (1999:31) refere que "a consciência metalinguística, tomando a linguagem, com as suas unidades e funções, como objeto, incide sobre os seus diversos aspetos: fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e textuais."

Barrera *et alii* (2003) identificam ainda três níveis distintos na consciência metalinguística. O primeiro é a consciência fonológica, que é a capacidade do falante em analisar as unidades sonoras que compõem as palavras. O segundo é a consciência lexical, que tem a ver com a capacidade de identificar as funções semânticas das palavras, tanto daquelas que têm significado mesmo isoladas do contexto, como das que ganham significado apenas no seu uso contextual. Por último, a consciência sintática que está ligada à manipulação e organização de diferentes estruturas gramaticais no interior de enunciados.

A este propósito refere Sim-Sim, (2006:63) que "A linguagem escrita é um uso secundário da oralidade. A aprendizagem formal da linguagem escrita num sistema alfabético, como é a língua portuguesa, exige aos leitores a consciência de que a escrita representa uma sucessão de unidades fonológicas, existindo uma correspondência entre essas unidades no uso oral e na respetiva representação escrita." Por conseguinte há necessidade de se falar também em:

- Consciência de sílaba.-Capacidade da criança segmentar as palavras em sílabas [pa / to].
- Consciência intrassilábica Capacidade da criança isolar unidades dentro da sílaba

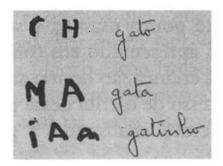
ex: pr.a - t.os. É de desenvolvimento mais lento (como a consciência fonémica);

 Consciência fonémica - Capacidade da criança analisar os fonemas (estruturas mínimas da linguagem) [p. a. t. o] que compõem a palavra;

Consciência silábica

Menciona-se, na literatura, que a evolução da consciência silábica antecede a consciência de outras unidades fonológicas inferiores (constituintes silábicos e sons da fala). Uma criança que fale a língua portuguesa consegue dividir as palavras em sílabas, inclusivamente antes de conhecer este conceito. Simultaneamente, as tentativas iniciais de escrita silábica que as crianças apresentam remetem para a natureza intuitiva da sílaba, em que o número de grafemas desenhados pela criança coincide com o número de sílabas da palavra representada).

Para Bernardino, Freitas, Souza, Maranhe, & Bandini (2006), a consciência silábica refere-se à capacidade de segmentar palavras em sílabas, exigindo a execução de dois processos, a identificação e a discriminação de sílabas, sendo que o primeiro processo é facilitado quando se produzem sílabas isoladas. Logo a consciência silábica reflete-se na capacidade de realizar atividades de segmentação, aliteração, síntese e manipulação.



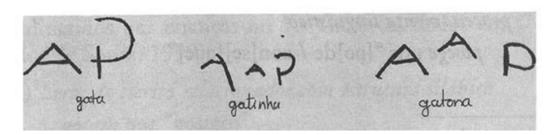


Figura 3- Consciência Silábica Fonte: Freitas & Santos 2006:8

É essencial que os alunos comecem a perceber a estrutura segmental da linguagem oral e a analisar a língua nos seus constituintes sonoros. As primeiras leituras silabadas das palavras ou o uso da estratégia de silabação revelam a facilidade com que os alunos, desde cedo, segmentam a fala em unidades a que chamamos sílabas e posteriormente a identificação dos fonemas.

Seguir-se-á o treino da *consciência intrassilábica* e o da *consciência fonémica*. Os três tipos devem ser desenvolvidos em contexto escolar, antes e durante o processo de iniciação do uso do código alfabético do aluno.

 Ex^{pl} . Em sala de aula, o professor interroga o aluno:

PROFESSOR: Ouve as palavras mula, meta, mota, seta. Duas terminam pelo mesmo som!

Se tiveres de escolher entre **mota** e **seta, mula**, **meta** sabes dizer-me qual das quatro têm o mesmo som?

Após a análise deste exemplo pode afirmar-se que a resposta dada pelo aluno se manifesta segundo um determinado comportamento fonológico, que nos remete para a capacidade de identificação das unidades fonológicas. A resposta do aluno também traduz as atitudes comportamentais metafonológicas (consciência explícita), e um conjunto de respostas, de acordo com o desenvolvimento de um jogo simples com recurso aos sons das palavras, expressando a vulnerabilidade para o sistema de sons da língua *em oposição ao prematuro conhecimento fonológico funcional*.

Consciência intrassilábica

No caso da consciência intrassilábica, o que está patente é a capacidade de trabalhar grupos de sons dentro da sílaba. Por exemplo, se a criança substituir o grupo consonântico $[p\ r]$ por p, na sílaba pr da palavra prato (para criar uma nova palavra pato), está a treinar a sua consciência intrassilábica. Como já referimos, poucas são as crianças que revelam sensibilidade às unidades segmentais (preparadas na / ou) à entrada na Escola. Veja-se o exemplo abaixo, no qual a criança revela sensibilidade precoce a aspetos segmentais de um enunciado oral (neste caso, o contraste [t]/[t]).De acordo com Veloso (2003), num contexto em que se canta uma canção brasileira, veja-se a seguinte correção de uma criança de 3 anos:

ADULTO: (cantando) É o bicho, é o bicho, vou [ti devo sá]...

CRIANÇA: Não é "vou [ti devo sá]", é "vou [t]i devo sá]". Isto é brasileiro!

Consciência fonémica

Com o decorrer da nossa pesquisa podemos desde já perceber que existe uma relação de reciprocidade e interdependência entre a CF e a aprendizagem da leitura e escrita. A CF facilita o processo da aprendizagem da leitura e escrita e este último processo favorece o desenvolvimento da CF, particularmente da consciência fonémica. Porém, segundo Bernardino,, Freitas, Souza, Maranhe & Bandini, (2006), investigações recentes referenciam que a consciência fonémica é a capacidade que melhor prediz o sucesso na aprendizagem da leitura e escrita, constituindo um pré-requisito para esta aprendizagem.

Seguindo a linha de pensamento de Sim-Sim (1998) e de Veloso (2003) para o estudo da língua portuguesa, verifica-se que, quer as crianças que possuem a língua portuguesa como LM, quer as que a possuem como LNM, ao entrarem na instrução primária, revelam um fraco ou inexistente desenvolvimento da consciência fonémica. Apesar das suas capacidades em manusear de forma fácil os sons da fala, admite-se que haja um melhor desenvolvimento da consciência fonémica, pelo que são hoje aspetos entendidos como reciprocamente dependentes (Adams et al., 2006; Veloso, 2003; Moojen 2003, entre outros).

A consciência fonémica é então entendida como um ramo da linguística que estuda os sistemas sonoros da língua e tem como unidades mínimas os fonemas. Este ramo da linguística foi constituído entre 1926 e 1928.

A fonologia estabelece a função dos fonemas dentro de uma língua e a respetiva evolução. Pode também entender-se como uma disciplina linguística que estuda os sistemas sonoros da língua e a forma como os fonemas se organizam e se combinam.

O termo fonologia admite, portanto, vários sentidos: o que tem como referência determinado objeto de estudo e o que tem como referência a análise desse objeto. Os contextos em que o termo aparecer permitirão identificar, em cada caso, o sentido em que for usado. Em oposição à fonética, a fonologia estuda o significante em relação com o significado. Numa série

de sons, a fonologia só retém os traços essenciais ao funcionamento da língua. Por exemplo: gato/pato. Esta distinção é essencial para o fonologista, pois para a fonologia o mais importante é o valor de oposição dos sons da língua. Estes são, pois, organizados num sistema de contrastes, analisados em função de diferentes constituintes fonológicos, como por exemplo, fonema ou a sílaba. O objeto da fonologia é, assim, estabelecer as regras que determinam os fonemas para uma dada língua¹⁵ e a classificação das oposições.

A consciência fonémica refere-se à capacidade de focar a atenção nas unidades mínimas (os fonemas), encarados como um segmento fonológico que, ao trocar com outras unidades, permite distinguir palavras de uma língua. É, por isso, uma sub-habilidade da consciência fonológica. Veja-se por exemplo as seis palavras do poema "Serenata Sintética":

Rua

torta

Lua

morta

Tua

Veja-se que a substituição dos fonemas/r/,/l/,/t/ que antecede "-ua" produz três palavras diferentes: **R**ua, **L**ua, **T**ua. Algo de semelhante acontece com as outras três palavras: **T**orta, **M**orta, Porta- substituição dos fonemas /t/,/m/,/p/antecedendo o segmento "-orta".

Podemos, assim de uma forma lúdica, trabalhar um grande conjunto de competências, como sejam; vocabulário, memória auditiva, consciência fonológica... E assim os alunos começam a perceber a estrutura segmental da linguagem oral, a analisar e manipular a língua nos seus constituintes sonoros que formam as palavras através da omissão ou substituição fonemas em palavras, bem como na reprodução de palavras com base no fonema.

_

¹⁵ Método de comutação: demarcação dos fonemas e das suas variantes e determinação dos arquifonemas.

Capítulo 3 Ensino da Língua Não Materna

Todos têm direito ao ensino com garantia à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar

Constituição da República Portuguesa, artigo 74.º,nº1

Apesar do aumento de emigrantes originários de diversos países, o número de alunos matriculados nas escolas portuguesas provenientes, especialmente, dos PALOP ainda é bastante elevado, sobretudo nas regiões da grande Lisboa e de Faro.

Considerando os resultados verificados no nosso estudo e, atendendo às dificuldades manifestadas no domínio do português no que respeita aos alunos com PLNM, quisemos pesquisar um pouco mais sobre a escola portuguesa e a LNM, assim como sobre a importância do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) e do Portfólio Europeu de Línguas (PEL) e Proficiência Linguística, no processo de aprendizagem da LNM

É consensual, e segundo as palavras de Villas-Boas (1999:217) que "o desenvolvimento do conhecimento linguístico tem a ver com o aproveitamento escolar em todas as disciplinas desde a Língua Materna à Matemática, uma vez que a fluência oral e escrita vai condicionar o desempenho de todas as disciplinas que se aprendem com livros". Por conseguinte, estes alunos não só aprendem numa língua que não é a sua língua materna — a língua da escola e do país de acolhimento —, como também a utilizam de forma incorreta em contextos sociais extra espaço escolar, sendo necessário recorrer-se com regularidade ao uso de outra língua, neste caso o crioulo ou o inglês, como forma de se comunicar entre pares ou com os seus familiares. Provavelmente também por esse motivo, quando se encontram no espaço escolar, mas fora da sala de aula, utilizam regularmente a sua língua materna. Esta é a língua de comunicação entre pares, utilizada em diálogo com a família e com os amigos da comunidade onde vivem, mas que, no entanto, não é aceite no meio escolar.

3.1. A Escola Portuguesa e a LNM

Em Portugal, a problemática da aprendizagem da LNM tem vindo a emergir desde os anos setenta. Foi nesta altura que a Escola, enquanto Instituição, se deparou com a problemática da entrada de alunos oriundos das ex-colónias portuguesas, tomando-se consciência das necessidades metodológicas a adotar (mesmo que se trate da mesma língua, em modalidades diferentes, como seja o Português Europeu e o Português do Brasil).

Recentemente, esta realidade complicou-se com a chegada de alunos provenientes de outros países, sendo portadores de culturas e valores diferentes. Foi neste sentido que, em 1998, através do Ministério da Educação, se criaram vários projetos em algumas escolas, com a finalidade de colmatar as dificuldades sentidas na educação, levando à comunicação intercultural¹⁶ e à compreensão da diversidade cultural. Marques (2005:6) profere que, ao longo do século XX, os grupos étnicos procuraram integrar-se na nossa sociedade por assimilação ou segregação. Para o mesmo autor, um outro tipo de integração (e por sinal mais correto, em nosso entender) é a visão multiculturalista¹⁷. Podemos complementar essa visão do multiculturalismo como a cultura não restrita à etnia, à nação ou à nacionalidade, mas como um lugar de direitos coletivos para a determinação própria de grupos (Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural) que aceita as minorias étnicas e acredita na integração plena das mesmas, sem estas perderem as suas características intrínsecas.

Aceitando este pressuposto, Pinto (1997:130) aponta dois tipos de abordagens pedagógicas que levem a uma integração mais plena:

- Aceitação da diversidade e respeito pelos fatores culturais;
- Fornecimento de condições que possibilitem a satisfação das necessidades dos diversos grupos.

Por conseguinte, é importante que se promova a valorização cultural e toda a sua heterogeneidade envolvente para que, de facto, se possa levantar a questão da diferenciação pedagógica, de modo a dar-se atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno, em particular, ou de um grupo de alunos, levando-os ao sucesso e ao desenvolvimento linguístico. Segundo Simões (2005:52), a diferenciação passa por definir:

Feytor Pinto (1997:129) aponta como sendo uma atuação ou um processo de carácter dinâmico.

Pliássova (2007:1) entende por comunicação intercultural a relação que se estabelece entre a língua de qualquer povo, a sua cultura, a sua identidade coletiva e a individualidade de cada falante concreto.

a sua identidade coletiva e a individualidade de cada falante concreto.

17 Pinto (1997:130) define-o como um estado, facto ou situação com carácter estático.

- avaliação contínua das suas necessidades;
- uma variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalhos;
- propostas de trabalho e atividades adequadas e desafiantes para os alunos;
- colaboração de professores e alunos no processo de aprendizagem;

Deste modo, não é só ao nível da instituição Escola que se deve atender a essas preocupações, mas também no quadro político. A integração destes alunos leva a que se rejeite a assimilação e que se leve a uma promoção de alunos falantes de uma outra língua ou de outra variante do português, através de espaço facilitador de aprendizagens interculturais ativas e democráticas.

Neste sentido, o *Documento Orientador – Português Língua Não Materna* (DOPLNM) surgiu da reorganização e gestão escolar, estipulados no art.º 8º do Decreto-lei n.º6/2001, de 18 de Janeiro¹⁸, e possui linhas de orientação para dar resposta a estas realidades no nosso sistema educativo. O seu aparecimento fez com que a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) apresentasse propostas de atuação que permitissem uma melhor integração desses alunos.

Nesse documento pode ter-se acesso a algumas medidas (DOPLNM:9):

- Lei de Bases do Sistema Educativo
- Apoio pedagógico complementar na língua portuguesa a filhos de migrantes oriundos de EU
- Princípios orientadores do ensino recorrente e extraescolar
- Professores tutores
- Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular do Ensino Básico (Decreto-lei
- Mediador sociocultural
- Lei Orgânica do Ministério da Educação
- Princípios Orientadores da Organização e da Gestão Curricular da Reforma do Ensino secundário
- Planos de recuperação para alunos do ensino básico
- Equivalências de estudos

38

¹⁸ Este Decreto apenas se refere ao Ensino Básico, pois existe um outro que se reporta ao Ensino Secundário.

É igualmente importante não esquecer que toda a política nacional assenta em leis internacionais como:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948);
- Tratado de Roma (1957);
- Carta Social Europeia (1957);
- Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e culturais (1967);
- Declaração dos Direitos Culturais como Direitos Humanos (UNESCO);
- Convenção Europeia sobre o Estatuto do Trabalhar Migrante (1977);
- Convenção dos Direitos da Criança art. 30.° (1989);
- Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2003).

A par das leis, existem outras medidas de acolhimento e de escolarização da responsabilidade interna de cada centro escolar, que levam a um melhor controlo da situação e que devem ser adotadas por todos os agrupamentos escolares. Resumem-se, em traços gerais, a três:

- Inclusão no processo individual do aluno, onde consta: referência à sua língua materna, nível de proficiência em língua portuguesa, diagnóstico do perfil escolar do aluno e outras informações pertinentes¹⁹;
- Criação de uma equipa multidisciplinar e multilingue, no agrupamento ou escola que estude, proponha e desenvolva estratégias adequadas às situações concretas;
- Aplicação de um teste diagnóstico de avaliação do nível de proficiência linguística, fornecido pela DGIDC, realizado na escola e avaliado por ela.²⁰

Estas medidas não são mais do que orientações que fornecem diretrizes que permitem a atuação da escola junto de culturas e minorias linguísticas. Elas vão permitir aos agrupamentos escolares descobrir que tipo de competências a desenvolver com essas minorias, tendo a preocupação de recolher a maior quantidade de informação sobre cada aluno e, assim, aplicar convenientemente as metodologias e as estratégias adequadas no sentido de colmatar as suas necessidades reais e começar na situação em que está. No entanto, todas elas se regem por princípios básicos que também não deixam de ser importantes neste processo de avaliação:

_

¹⁹ Este Decreto apenas se refere ao Ensino Básico, pois existe um outro que se reporta ao Ensino Secundário.

Despacho Normativo n.º1/2005, de 5 de Janeiro

- princípio da integração educar pela igualdade;
- princípio da igualdade promover o sucesso escolar como forma de garantir a igualdade de oportunidades;
- princípio da interculturalidade fomentar entre culturas, em condições de igualdade e de reciprocidade;
- princípio da qualidade desenvolvimento das competências pessoais, sociais, éticas e intelectuais.

Quanto às medidas de escolarização, o mesmo documento (pp.15-21), apresenta uma relação de quatro:

- Elaboração de orientações nacionais;
- Grupos de nível de proficiência: criação e funcionamento;
- Avaliação das aprendizagens;
- Definição do perfil do professor de Português LNM.

Segundo o mesmo documento, as "orientações devem incluir:

- princípios, objetivos e competências linguísticas a desenvolver, tendo em conta a transversalidade da língua portuguesa nos vários níveis de ensino;
- sugestões organizacionais e metodologias, que desempenharão um papel formativo indispensável e fundamental para a definição de critérios e indicadores de avaliação;
- sugestões de atividades na sala, na escola e na comunidade, de acordo com os níveis etários e os níveis de ensino." (DOPLM, 2001:15)

No que diz respeito aos grupos de proficiência (que deixamos para aprofundar no subtítulo que se segue), criaram-se níveis de proficiência que permitem uma avaliação dos perfis dos alunos de Português Língua Não Materna (PLNM), que se baseiam no *Quadro Europeu Comum de Referência*.

Ainda a respeito da avaliação das aprendizagens, ela decorre segundo três etapas:

- teste diagnóstico no início do ano letivo ou quando o aluno inicia as atividades letivas;
- elaboração dos critérios de avaliação específicos partindo dos resultados do teste diagnóstico;

 testes intermediários para avaliar o programa dos alunos, tanto ao nível da LP como do Português na sua transversalidade.²¹

As outras áreas, exceto LP, serão também avaliadas, consoante as metas estipuladas e de acordo com as competências correspondentes. Por seu lado, as próprias metas devem "funcionar como suporte orientador da auto-avaliação e de aprendizagens futuras". (DOPLNM, 2001:18). Caso seja impossível a atribuição de uma classificação quantitativa no final do 1° e 2° períodos, esta deve existir de forma qualitativa e descritiva. É aqui que se pode usar o Portfólio Europeu para se descrever as competências já adquiridas pelo aprendente.

3.2. Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR)

Ao longo dos anos, a União Europeia tem mantido um alargamento significativo e acolhe europeus com origens étnicas, culturais e linguísticas diversas. Por tal facto, será mais importante do que nunca que os cidadãos possuam as competências necessárias para entender e comunicar com os seus vizinhos.

Com vista a uma uniformização de níveis de proficiência²², ao nível de toda a Europa, começou a considerar-se, em 1991, na Suíça, no Simpósio do Conselho da Europa sobre a "Transparência e Coerência na Aprendizagem das Línguas, Objetivos, Avaliação e Certificação", a criação de um instrumento que fosse universal e orientador para os utilizadores, professores, investigadores, autores de materiais didáticos e decisores políticos.

Glória Fischer (1998) define o Conselho da Europa como sendo "uma organização intergovernamental com sede em Estrasburgo que tem como principal objetivo promover e garantir a dignidade dos cidadãos e o respeito pelos seus valores fundamentais, que são a Democracia e os direitos humanos e, neste sentido, chamar a atenção para a diversidade e a identidade cultural e promover o entendimento entre os povos". Depois de vários pareceres favoráveis sobre a matéria em apreço, os países participantes (entre os quais Portugal) conceberam o *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* (QECR), após vários anos de estudos. O QECR surgiu, assim, em 2001, pelas mãos do Conselho da Europa, juntamente com o Portfólio Europeu de Línguas (PEL) e o Europass.

41

²¹ Para os alunos que frequentam o 2º e o 3º ciclo existe, ainda, uma avaliação externa e nacional, ou não, no final de cada ciclo ²² Conceito explorado neste capítulo no ponto 3.3 a).

No que concerne ao QECR, Tavares (2006:9) refere que este é um instrumento que está subjacente ao ensino de uma língua estrangeira e que propõe de modo sistematizado uma educação intercultural²³ em igualdade plena, passando por uma aquisição plurilinguística²⁴ e pluricultural²⁵, atendendo às especificidades de cada sujeito.

Por seu lado, Grosso (2004:35) profere que o QERC:

"é um documento não-dogmático, cuja proposta reflete uma abordagem multi e interdisciplinar onde convergem modelos de aquisição/aprendizagem de línguas, de comunicação em línguas e de avaliação, um documento aberto e flexível em que são previsíveis metodologias de diferentes tradições educativas."

De acordo com o próprio QERC, este documento é uma abordagem sem compromissos com qualquer tipo de teoria de aquisição/aprendizagem da língua ou mesmo teoria de comunicação. Trata-se de um documento claro e acessível, tem o intuito de eliminar barreiras de comunicação e pretende "fornecer uma base comum para a elaboração de programas de línguas, orientação para currículos, exames, manuais, entre outros, em toda a Europa."²⁶ O mesmo documento é visto como sendo um resumo das competências a adquirir e promover:

- a cooperação e informação entre os vários países e as chamadas línguas estrangeiras;
- a criação de uma base sólida para o reconhecimento dos diplomas/qualificações passadas;
- ajuda entre os vários intervenientes do ensino;
- a reflexão sobre as práticas e os esforços transnacionais.

Segundo Fischer (2002:20), está dividido em nove capítulos que expõem os seguintes aspetos:

- "[c]ontexto político e educacional [ou seja as finalidades ou objetivos e funções do mesmo];
- [n]íveis [comuns] de referência;
- [u]tilização de língua e utilizador de língua;
- [e]nsino e aprendizagem de línguas [ou melhor apresenta as escalas das competências];

http://www.esel,ipleiria.pt/files/f1411.1.pdf acedido a 28 de Janeiro de 2012

 $^{^{\}rm 23}$ Educação entre discentes de culturas distintas, mas que estão envolvidas nesse ato educativo.

Refere-se a aquisição de mais do que uma língua e distingue-se de multilinguismo que se refere à coexistência de duas ou mais línguas oficiais numa determinada comunidade (por exemplo, Portugal tem duas línguas oficiais desde 1999 - o Português e o Mirandês).

Refere-se à aquisição de mais do que uma cultura.

- [a] função das tarefas no ensino e aprendizagem de línguas;
- [d]iversificação linguística e currículo
- [a]valiação."

No entanto, no *Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (PDLEP) é apresentado um aspeto menos positivo do *Quadro*, que passamos a transcrever:

"Na verdade, ao pretender servir de referência genérica para todos os universos de aprendentes, em qualquer tipo de situação de aprendizagem, o QECR tem necessariamente de se basear numa abstração da figura do aprendente e, por consequência, de tudo o que diga respeito às questões da aprendizagem ou aquisição de língua. Este posicionamento parece algo contraditório, especialmente quando [se] enquadr[a] numa perspetiva comunicacional orientada para a ação, do uso das línguas, onde a tipologia de ações de comunicação em que os sujeitos participam surge como fundamental. [...] a meu ver, decorre daqui um défice de alcance instrumental para o QECR como instrumento de planificação de currículos e de construção de instrumentos de avaliação que contraria os usos previstos para o QECR." (PDLEP, 200:4-5)

Na nossa opinião, o *QECR* é um instrumento que pretende simplificar, o mais possível, a tarefa do professor no que diz respeito ao enquadramento do aluno num determinado patamar da aprendizagem ou de competências, dando diretrizes e pistas sobre a forma de desenvolver a sua proficiência. Chama a atenção para fatores, que vão dos pessoais, motivadores ou culturais que levam o aluno a aprender uma determinada língua. Pode ser considerado um documento orientador ou um ponto de partida comum para o ensino de línguas, no sentido de delinear ou sistematizar possíveis conteúdos programáticos. O seu problema é que, de facto, por mais que tente chegar a todos os aprendentes, ele não o consegue, pois parte da probabilidade de um indivíduo de referência que na, maioria das vezes, não existe. Daí ser necessário ter o cuidado de o usar, sempre como instrumento passível de reflexão ou modificação que se adeque a cada caso.

3.3. Portfólio Europeu de Línguas (PEL) e Proficiência Linguística

É uma ferramenta que é propriedade do aprendente, baseando-se no QERC, e tem a ver com a aprendizagem da língua nos diversos países, tendo concebido e lançado pelo Conselho da Europa, cuja disseminação está a seu cargo. É um documento pessoal que pretende contribuir para o reconhecimento de experiências linguísticas e culturais a vários níveis. Trata-se de um instrumento de autoavaliação e de aprendizagens futuras, que pode ser usado como um complemento à heteroavaliação efetuada na escola e num quadro de valorização dos indivíduos. O seu preenchimento é uma informação didática sobre a história linguística do aluno, ou seja, é a consciência linguística que este possui sobre si e dá a conhecer ao professor. Dá ainda a conhecer a evolução do aluno, ao nível da aprendizagem da língua e nele pode ver-se toda a coletânea de trabalhos por si realizados. Deve também ser entregue ao aluno, aquando da realização das atividades diagnósticas, uma vez que possui dados necessários à realização do mesmo. As competências são registadas de acordo com o QECR e vão do elementar ao nível superior de proficiência (desde o A1 ao C2).

Para um melhor entendimento do funcionamento do PEL é conveniente fazer-se uma explicação mais detalhada sobre a noção de proficiência, uma vez que hoje em dia está muito em voga. Pretende identificar se o aluno é detentor das competências mínimas essenciais à integração nas atividades do currículo escolar, e, caso as não tenha, de saber qual a especificidade da intervenção pedagógica indispensável para apoiar o aluno no processo de desenvolvimento dessas mesmas competências.

No QECR (2001:38-40), "proficiência linguística é descrita como sendo uma competência geral e analisável em competências parciais, permitindo ao aprendente a participação ativa na língua". Ainda assim, referenciamos que competência/ proficiência estão ligadas ou relacionadas com o uso, com desenvolvimento e operacionalização da língua, ou seja, com o seu carácter comunicativo. Por outro lado, competência pode definir-se como sendo uma "aprendizagem do saber como, ou estar disposto a descobrir o outro, quer o outro seja de outra língua, outras pessoas, quer sejam novas áreas do conhecimento" (QECR, 2001:33), ou então, "é um conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações." (QECR, 2001:21)

No dicionário de sinónimos de língua portuguesa, (*Dicionário de Língua Portuguesa*, 1981:73) o termo proficiência linguística é apontado como algo que se relaciona com a competência, capacidade; mestria, perícia ou utilidade. Na nossa opinião, o termo que mais se adequa à presente situação é, sem dúvida, o de competência porque se refere a elementos essenciais de aceitação generalizada, uma vez que os sistemas linguísticos apresentam uma enorme complexidade: lexical, fonológica, sintática, semântica, prosódica e ortográfica. A competência linguística opera essencialmente até ao nível de estruturação da frase e das unidades linguísticas que a constituem.

Teixeira²⁷ define a competência como sendo a maneira que o aluno "deve aprender e o que ele deve fazer com o que aprendeu", ou então, como um objetivo que proporciona o desenvolvimento cognitivo, afetivo ou social.

Acrescenta, ainda, que esta possui como características:

- capacidade para levar ao conhecimento, sejam de cariz funcional (ação) ou de atitudes (valores) e ao modo como agir em determinadas situações;
- relaciona-se com habilidade, sendo que a única diferença é determinada pelo contexto;
- para tal, é necessário dominar conhecimentos, mobilizá-los e aplicá-los de modo pertinente à situação;
- tem que se ter a capacidade de tomar decisões usando a experiência.

a) Níveis de Proficiência

Referenciámos anteriormente que o QECR procura estabelecer um certo número de normas que possam orientar todos aqueles que pretendem aprender ou ensinar uma Língua Estrangeira (ou mesmo uma segunda língua), apesar de não existir um consenso a esse respeito. Os critérios a usar podem reportar-se a seis níveis de referência:

• O Nível de Iniciação (Breakthrough) – corresponde àquilo a que, na sua proposta, Wilkins chama "proficência formulaica" ... e Trim "Proficência introdutória", ...;

45

 $^{^{27}\} http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=12\&texto=728\ acedido\ dia\ 13\ de\ Fevereiro\ 2012:1.$

- O Nível Elementar (Waystage) reflete a especificação dos conteúdos em vigor no Conselho da Europa;
- O Nível Limiar (Threshold) reflecte a especificação dos conteúdos em vigor no Conselho da Europa;
- O Nível Vantagem (Vantage) reflecte a 3ª especificação dos conteúdos em vigor no Conselho da Europa, um nível descrito por Wilkins como "Proficiência Operacional Limitada" (Limited Operational Proficiency) e por Trim como "respostas adequadas a situações geralmente encontradas";
- O Nível de Autonomia (Effective Operational Proficiency) designado por Trim como "proficiência operacional adequada"...; representa um nível avançado de competência apropriado à realização de tarefas e de trabalhos mais complexos;
- O Nível de Mestria (Mastery) ...corresponde ao nível mais alto..." (QECR, 2001:47-48)

Por sua vez, estes níveis de proficiência são agrupados em três que se distribuem do seguinte modo:

	А		В		С	
Utilizador Inicial		Utilizador intermédio		Utilizador Avançado		
A1	A2	B1	B2	C1	C2	
Inicial	Elementar	Limiar	Vantagem	Autonomia	Mestria	

Quadro 1: Nível de proficiência de acordo com o QECR

O utilizador elementar A1 é aquele que é "capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas". O utilizador elementar A2 é aquele que é "capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata." (QECR, 2001:49).O utilizador independente B1 já é capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos que lhes são familiares." O utilizador independente B2 é "capaz de compreender as ideias principais em textos complexos

[...] incluindo discussões técnicas em áreas da sua especialidade. No que se refere ao utilizador proficiente C1, este já consegue compreender um vasto número de textos com significados implícitos. E, finalmente, o utilizador proficiente C2 consegue compreender, sem qualquer tipo de esforço, tudo o que ouve ou lê. (QECR, 2001:49

b) Avaliação dos Níveis de Proficiência

Para aplicar as medidas de escolarização é necessário que se façam diagnósticos sobre as caraterísticas de cada aluno, pois caso contrário, todo o trabalho que se pretendesse fazer seria em vão. É com essa finalidade que o Teste Diagnóstico existe. Só com ele é que se pode ter a noção do nível de proficiência linguística que cada aluno apresenta. Teste, aliás, que poderá ser realizado também durante a aprendizagem, de modo a verificar-se a progressão de cada aprendente. Logo que o aprendente adquira as competências orais e escritas adequadas, deve ser retirado das aulas e integrado no currículo geral.

Os níveis de proficiência, de acordo com *Projeto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa* (2006:6-8), podem ser avaliados da seguinte forma:

- global, subjetiva e impressionista esta refere-se ao facto de que a avaliação do aluno não deve partir do que o avaliador pensa ou intui do aprendente, mas sim de uma homogeneidade de critérios transversais e iguais para todos;
- analítica "consiste em avaliar separadamente diferentes aspetos do todo [...e] pressupõe [...] um conjunto de instrumentos que permitem avaliar separadamente [as] diferentes categorias [...de] proficiência."

Há sempre aspetos por detrás, como o fator de imersão, grau de exposição ao material linguístico, a proximidade e afastamento entre as línguas maternas e de aprendizagem e os próprios hábitos culturais dos aprendentes. Foi perante este quadro de fatores que, em Portugal, se traçaram cinco grandes grupos de perfis que "requerem atitudes diferentes por parte da escola:

1. alunos para quem o Português Europeu (PE) ou Português Brasileiro (PB) sempre foi língua materna, língua de comunicação com os seus pares e foi sempre língua da escola e da família;

- 2. alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com a família e com os seus pares fora do ambiente escolar, não é nenhuma das variedades do português;
- 3. alunos, filhos de emigrantes portugueses recém-regressados a Portugal, para quem o português é língua materna, mas que não foi ou não foi sempre a língua da família, da escola e da comunicação com os seus pares;
- 4. alunos para quem a língua materna, a língua de comunicação com os seus pares e com a família, é geralmente um crioulo de base lexical portuguesa e, eventualmente, uma variedade do português;
- 5. alunos com um quadro linguístico complexo: a língua da primeira infância, de comunicação com os seus pares e com a família, é uma (ou mais do que uma) língua genética e tipologicamente afastada do português; em dado momento, esta língua pode ter sido abandonada e substituída por uma variedade não escolarizada de português."

(PLNM no CN Perfis Linguísticos – Teste Diagnóstico:11)

No mesmo documento, lê-se que todos os perfis devem ser cuidadosamente estudados de modo a que os alunos sejam realmente integrados e possam ter acesso ao mesmo tipo de escolarização e de oportunidades, sejam eles estrangeiros ou comuniquem em PB (Português do Brasil).

Assim, para os alunos inseridos no primeiro grande grupo deve-se "seguir o currículo geral, sem no entanto, deixarem de ser respeitadas as suas especificidades". (PLNM no CN PLTD:15)

Para os aprendentes que pertencem ao segundo grupo deve ser adotada uma metodologia de ensino de PL2. No que concerne ao grupo três e de acordo com as suas competências linguísticas, devem ser integrados no grupo de falantes de português L2. Quanto ao grupo quatro, os professores têm que ter em atenção os mal entendidos nas possíveis trocas linguísticas, sejam elas situações de interação oral ou interpretação de material escrito. Deve ainda o professor ter o cuidado de melhorar a produção escrita e corrigir sistematicamente os aspetos negativos, de modo a melhorar a sua proficiência linguística. Com o grupo cinco, o professor deve ter atenção com o aspeto escrito da língua, ou seja, deve debruçar-se sobre a produção escrita e a sua correção sistemática e demorada.

Deste modo, para que estas medidas sejam tomadas, é necessário que sejam implementados testes diagnósticos que levem o professor a inserir os alunos de acordo com a

sua compreensão intercultural, conhecimento da língua e a sua própria LM. De acordo com o documento de orientações nacionais, a definição do teste é, por si só, de difícil aplicação devido:

- ao formato do teste;
- à quantidade de respostas que os alunos possam vir a dar.

O formato do teste deve:

- apresentar exercícios do tipo de preenchimento de espaços com palavras ou correspondência de imagens a palavras ou frases, ou seja, de acordo com o que o aluno está habituado a fazer em sala de aula;
- ser uma tarefa não autónoma ou não independente das atividades curriculares e que abranja competências que não se referem apenas à Língua Portuguesa;
- no caso de os alunos terem entre os 6 e os 8 anos devem ser testes orais, uma vez que não são escolarizados ou têm pouca escolarização.

Por outro lado, a própria aplicação do teste pode acontecer em duas situações:

- quando o aluno está integrado numa turma e aí requer que haja apoio, tanto na escola como em casa, para que se alcance o sucesso;
- quando vai ser integrado numa turma (quando chegado à escola).

Para isso, o teste deve ser prático:

- na aplicação;
- na recolha;
- no registo;
- na partilha de informação recolhida.

O mesmo documento orientador (pp. 34-35) fornece pistas sobre o modo como se pode elaborar um teste diagnóstico a aprendentes do nível A1-B1.

Refere, ainda que as instruções deverão ser dadas na sua língua materna e não na língua a aprender. A produção escrita ou a leitura devem ir ao encontro das vivências dos alunos e com uma temática acessível. É igualmente referido que este tipo de atividade, para além de ser morosa, também é dispendiosa.

Após a realização do teste e aferido o nível de proficiência, far-se-á o registo no Portfólio Europeu que, por sua vez, acompanhará o aluno ao longo da sua vida.

Capítulo 4 O papel da Biblioteca Escolar na aprendizagem da LNM

No Egipto, as bibliotecas eram chamadas '
'Tesouro dos remédios da alma''.
De fato é nelas que se cura
a ignorância, a mais perigosa das enfermidades
e a origem de todas as outras.
Jacques Bossuet

4.1. O papel e responsabilidade da Biblioteca Escolar

A Biblioteca Escolar é um espaço de primordial importância para os alunos aprendentes de uma língua estrangeira. Desempenha um papel central na prevenção da exclusão social e na promoção da justiça social, sendo fundamental no processo de inclusão escolar e qualidade de vida dos alunos que iniciam a aprendizagem de uma LNM.

De acordo com a UNESCO, "A educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos evitando tornar-se um fator de exclusão social" (1996: 54).

Estes alunos situam-se muitas vezes num nível zero de competências linguísticas, uma vez que não falam ou então emitem palavras soltas, noutras situações compreendem apenas palavras isoladas e mensagens simples, apresentadas de forma repetida e muito pausada, ou então, o aluno dá respostas não verbais, através de expressões faciais ou de linguagem corporal.

Para superar estas dificuldades é importante que o professor bibliotecário desenvolva um trabalho lúdico-didático no sentido de se tomar consciência de todas as tentativas de incentivo à integração escolar e promover a igualdade de oportunidades na participação destes alunos na vida escolar.

Os elevados níveis de abandono escolar, falta de motivação e dificuldades mútuas de comunicação entre o aluno e o professor são fatores que se podem ultrapassar se fizermos uso destes espaços de uma forma dinâmica e didática, para tentar minimizar estes, entre outros obstáculos que os alunos de PLNM têm de enfrentar. A Biblioteca Escolar pode também desempenhar, no nosso entender, um papel preponderante de vinculação de afetos entre a instituição e o aluno segundo (Calixto,1996:119) "a ausência de uma Biblioteca Escolar penaliza gravosamente os alunos das classes sociais mais desfavorecidas, pois o ambiente familiar não só não lhes propicia um acesso aos livros e a um ambiente familiar literato ..."

À Biblioteca Escolar, cabe também o papel central na vida pedagógica de toda a comunidade educativa, possibilitando aos alunos utilizá-la como um núcleo lúdico vivo, dinâmico, rico, atraente, acolhedor e estimulante, que possibilite novas aprendizagens, novas formas de interação entre os diferentes intervenientes do processo educativo e tornar assim o livro como uma fonte de prazer e desenvolvimento pessoal desde o primeiro momento do acolhimento. A biblioteca, para além de ser espaço de busca de informação, de estudo e leituras,

acaba por ser também espaço de convívio e troca de ideias entre os jovens. Neste espaço de convívio são-lhes incutidas regras e respeito pelo outro. É necessário que os professores incentivem os seus alunos à frequência destes espaços lúdicos, e que o utilizem como recurso de sala de aula, fazendo uso dos diversos materiais existentes.

Evolução no conceito de Biblioteca Escolar

Se analisarmos o conceito de Biblioteca ao longo do tempo, verificamos que ela tem vindo a sofrer constantes alterações a par das transformações sociais e tecnológicas. Outrora entendia-se este espaço como um lugar onde os livros eram armazenados e guardados religiosamente em estantes fechadas. Atualmente considera-se uma biblioteca como "...toda a coleção organizada de livros e jornais impressos ou de outros documentos e ainda os serviços que concorrem para o fácil acesso a estes documentos, por utilizadores com fim de informação, pesquisa, educação ou recreativos." (Calixto, 1985:16)

O vocábulo Biblioteca, que etimologicamente significa o lugar onde os livros são guardados, parece estar a adaptar-se às novas mudanças sociais e educativas. De facto, atualmente faz mais sentido substitui-se pela expressão "Centro de Recursos" ou "Centro Multimédia", uma vez que funciona como tal; porém, por comodidade de linguagem, continuamos a utilizar o termo Biblioteca, dotando-o destes novos significados.

Hoje em dia na Biblioteca Escolar/ Centro de Recursos/Mediateca ou outra designação, existe uma panóplia de materiais que vão desde o livro, CD, CD-ROM, cassete, cartazes, entre outros. Rui Canário e outros autores (1994:16) esclareciam que "mediateca", "centro de recursos", "centro media", "centro multimédia" e "centro documental" representam a "mesma realidade: o novo lugar documental, situado no coração do estabelecimento de ensino e suscetível de favorecer e facilitar a emergência de novas modalidades de ação educativa".

Antigamente, a biblioteca escolar era irrelevante e virtualmente desnecessária, contrariamente aos dias de hoje, em que desempenha um papel fundamental de todo o processo educativo. Esta (r)evolução / transformação da biblioteca escolar como espaço de informação em espaço de conhecimento deve assumir-se como uma autêntica resposta aos desafios trazidos pelo conjunto das outras literacias inseridas no contexto de crescimento de informação. Pelas suas características, a biblioteca escolar é um espaço de ação que permite dar resposta aos desafios de preparação dos alunos para as suas aprendizagens, visto que, no séc. XXI, aqueles

deixaram de ser elementos passivos no processo da aprendizagem, para serem sujeitos intervenientes ativos e construtivos do sistema educativo

Este contexto requer que as escolas se libertem de estereótipos acerca do seu papel e funções/espaços de transmissão de saber contribuindo de uma forma decisiva para que os alunos lidem com as mudanças que se têm vindo a operar na economia, na sociedade, nos movimentos migratórios atuais da população e na diversidade linguística e cultural.

Enfrentando todas estas mudanças, será altura de pensarmos: se os alunos podem aprender em qualquer espaço escolar, utilizando ferramentas e recursos que não estão exclusivamente disponíveis na escola, porque precisamos de uma biblioteca escolar? Esta é uma questão relevante, uma vez que abrange não só a posição dos alunos como a dos professores relativamente ao novo conceito de aprendizagem que lhes é reconhecido, mas muitas vezes não evidenciam o papel da biblioteca e do professor bibliotecário. Segundo M.E. (1996:13) entendese por biblioteca escolar, o "...centro de recursos pedagógicos quer para as atividades quotidianas de ensino quer para as atividades não letivas, quer para a ocupação de tempos livres e de lazer". De facto, a biblioteca escolar, constitui o pressuposto fundamental para o desenvolvimento sociocultural da crianças, já que permite desenvolver as capacidades e competências indispensáveis à sua formação.

A rapidez na mudança, a crescente multiculturalidade e mobilidade social, aliadas à imprevisibilidade no futuro, colocam a escola perante um enorme desafio, onde cada vez mais a qualidade na educação é de extrema importância. Este desafio passa por uma nova realidade civilizacional e educativa que leva Pinto a afirmar: "A evolução dos instrumentos de informação, muito mais do que o simples desenvolvimento da informática, provocou uma autêntica revolução silenciosa nos sistemas educativos, através daquilo que eles têm de mais relevante, ou seja, os sujeitos de aprendizagem" (Pinto, 2002:9).

Neste contexto, é necessário enfatizar o papel específico da biblioteca escolar e do professor bibliotecário que reflete uma mais-valia e contributo nas aprendizagens dos alunos estrangeiros. Simultaneamente é essencial que haja uma maior intervenção dos professores através de em maior empenho e recurso ao Projeto Educativo da Escola e do seu Plano de Atividades, no sentido de a Biblioteca ser um espaço de resposta à concretização dos seus objetivos, nunca descurando, o apoio ao desenvolvimento curricular, em contexto de sala aula. Calixto referia, já em 1996, que não há escola moderna sem reformas educativas, sem bibliotecas, acentuando que a ausência de biblioteca escolar penaliza os alunos das classes mais desfavorecidas, na medida em que: "O ambiente familiar não só não lhes propicia o acesso aos

livros e a um ambiente familiar literato, como com o desenvolvimento das tecnologias não têm acesso a computadores e a todas as enormes vantagens que daí advêm em termos de acesso à informação." (Calixto, 1996:120). Recordemos o Manifesto da UNESCO para as bibliotecas escolares (1999): "Está comprovado que quando os bibliotecários e os professores trabalham em conjunto, os estudantes alcançam níveis de literacias, leitura, aprendizagem, resolução de problemas e competências no domínio das tecnologias de informação e comunicação." As bibliotecas escolares são ainda uma forma de atenuar as desigualdades sociais existentes entre os alunos, já que minimizam as carências familiares ao nível da posse de materiais de pesquisa e leitura diversos, e ainda de hábitos de frequência de leitura, fornecendo a todos os alunos, sem exceção, os mesmos materiais e oportunidades.

4.2. A Importância da Biblioteca Escolar no atual Sistema Educativo

Aprender hoje tornou-se significativamente diferente de há apenas uma década. Vivemos um momento de grande transformação da sociedade, na economia e na cultura, onde as tecnologias de informação e comunicação desempenham um papel globalizante.

As escolas e centros escolares tornaram-se num verdadeiro ponto de encontro de línguas, culturas, modos de estar e de ser completamente distintos entre si. A escola confronta- se com uma grande heterogeneidade social e cultural e, devido à democratização do sistema de ensino tornou-se a cada dia mais plural e multicultural, tanto a nível de professores como dos alunos. De uma forma geral, os alunos que hoje frequentam a escola têm antecedentes diferentes, origens socioculturais e linguísticas distintas e cada vez mais a norma constitui a exceção num pano de fundo, também ele, pleno de diversidade.

É nesta conjuntura que a língua portuguesa surge como fator de unificação entre os jovens provenientes dos quatro cantos do mundo e onde a escola se assume como espaço privilegiado para desenvolvimento da integração social, cultural e profissional. As necessidades individuais dos alunos que iniciam a aprendizagem de uma nova língua tornaram-se muito importantes; as inovações tecnológicas, o papel que estas desempenham junto dos jovens, estão a influenciar a educação de forma muito significativa.

Com esta preocupação foi criada a Rede de Bibliotecas Escolares (RBE) em Portugal, numa parceria entre o Ministério da Educação e as Câmaras Municipais, permitindo lançar as Bibliotecas Escolares no atual sistema educativo.

A escola e mais concretamente o espaço Biblioteca para se manter atualizada e despertar o interesse dos alunos, deve discernir sobre os suportes em que disponibiliza a informação, até porque tem de concorrer num ambiente onde o audiovisual e o digital são a norma, interessam e preparam os alunos. É neste contexto, o da sociedade de conhecimento / informação, que deve ser abordado o tema das bibliotecas escolares, a sua indispensabilidade, os seus fins, estratégias, objetivos e os seus recursos, daí que o aparecimento de novas tecnologias e as práticas sociais que emergiram tenham vinda a introduzir novos desafios e saberes nas bibliotecas escolares, o que constitui um desafio às editoras e ao corpo docente, porquanto se vão generalizando os recursos ao suporte eletrónico — os ebooks. O desenvolvimento da comunicação audiovisual e das tecnologias de informação constituem a recente novidade, a forma de captação dos interesses e a participação dos alunos na vida da biblioteca escolar. Neste sentido, o grande propósito que se coloca aos alunos aprendentes de uma língua estrangeira é o ideal de preparação como futuros cidadãos de uma sociedade em revolução, tendo sempre em atenção as grandes mudanças, no âmbito do sistema educativo.

Se as nossas escolas desejam preparar os seus alunos para uma plena integração na atual sociedade de informação, a biblioteca escolar deve ser considerada como um recurso fundamental da escola, uma vez que já não é tida como o principal centro de aprendizagem das crianças e jovens. O contacto com a comunidade educativa em que os alunos estão inseridos, a comunicação social, os amigos e a família são atualmente elementos, tão ou mais importantes, que a escola para a própria formação. Também as áreas e os tempos pedagógicos foram amplamente alterados; a sala de aula passou a ser apenas um entre muitos locais, na escola e fora dela, onde as experiências de aprendizagem da língua estrangeira têm lugar.

Muito se tem feito no processo de ensino sob o ponto de vista educativo, nomeadamente na evolução dos métodos de ensino e dos modelos usados na aprendizagem de uma língua estrangeira que, ao longo do tempo foram utilizados pelos docentes, na tentativa de responder às necessidades dos discentes ou a situações momentâneas de cada um dos alunos.

Assim, torna-se necessário encontrar espaços fiscos e práticas pedagógicas para que todos os alunos, aprendentes de uma língua não materna e também da língua nativa tenham sucesso, não permitindo que a atual Sociedade de Informação conceba novas exclusões sociais ou acentue as já existentes.

4.3. O Contributo da Biblioteca Escolar na aprendizagem da LNM

Com o lançamento da Rede de Bibliotecas Escolares, verificou-se uma evolução significativa do aproveitamento escolar destes espaços, que até há algum tempo eram lugares "esquecidos" e de pouca utilização para o desenvolvimento das atividades letivas. Atualmente as biblioteca escolar são um elemento essencial tanto da vida escolar, como do próprio sistema educativo e do sistema bibliotecário dos países desenvolvidos. Apesar dos avanços educativos, estes espaços de conhecimento ainda continuam a ser uma espécie de parente pobre do sistema educativo, na medida em que genericamente não se tem em conta a situação global em que se encontram, que passa muito por uma adequação de espaço e do respetivo acervo.

Paralelamente, se pensarmos nas dificuldades económicas que o país enfrenta, sobretudo no preço dos livros, torna-se ainda mais imprescindível pensar na biblioteca escolar. Se deixarmos de pensar no acervo em suporte de papel e pensarmos na documentação audiovisual ou mesmo em formato digital, então a necessidade da biblioteca escolar intensifica-se ainda mais.

Não bastando o problema económico/ social e linguístico que os alunos têm de enfrentar no meio escolar, é essencial que haja algum conhecimento da língua portuguesa, uma vez que é, não só uma das principais áreas curriculares mas também é a língua de instrução. Por conseguinte, ser luso-descendente ou originário de um país africano de língua oficial portuguesa não é elemento suficiente para que haja uma perfeita integração, ainda que se verifique um número significativo de alunos cujos pais nasceram e viveram no estrangeiro. Nomeadamente os que foram educados através da escola desses países, e que tenham frequentado aulas de Língua Portuguesa com base no nosso sistema educativo. Em contexto familiar, os alunos continuam a falar a língua nativa dos seus pais, por isso há um domínio parcial da LNM.

A este propósito, a educação intercultural, desenvolvida pela Biblioteca Escolar, começa quando o professor bibliotecário ajuda o aluno a descobrir-se a si mesmo. Só, então, este poderá pôr-se no lugar do outro e compreender as suas reações, desenvolvendo empatias assim, a educação intercultural consolida-se, sempre que se propicia a igualdade de oportunidades de todos os grupos presentes na escola e o respeito pela pluralidade, num plano democrático de tomada de decisões e de gestão de espaços de diálogo e de comunicação entre todos. Referem Sousa et al (1994:10) "Isto implica a inclusão no currículo de todas aquelas

vozes ausentes dos conteúdos escolares: mundo feminino, mundo rural, cultura infantil, homossexuais, classe trabalhadora, pessoas portadoras de necessidades especiais, terceira idade, minorias étnicas e culturais (...)."

A heterogeneidade sociocultural e a diversidade linguística dos alunos imigrantes representam uma riqueza que necessita de condições pedagógicas e didáticas adequadas para a aprendizagem transversal a todas as áreas do saber e da convivência da nova língua que é a Língua Portuguesa, por conseguinte, cabe à comunidade escolar o papel de ajuda na integração social dos alunos com PLNM e, fundamentalmente, impedir situações de marginalização destes alunos, que a cada momento se acentua mais, sobretudo nas zonas da periferia das grandes cidades.

Assim a escola de um modo particular, e os seus professores de um modo geral, tenham necessidade de "criar as estratégias educativas e de aprendizagem no primado da pessoa, já que este, será indubitavelmente o primeiro dos desafios humanos e sociais no primeiro quartel do século XXI e uma bandeira mobilizadora do ideário revisitado da UNESCO". (Idem:31). Para (Tomatis, 1991). "Se a criança não fala e não compreende a língua utilizada no ambiente estudantil, estará necessariamente condenada ao insucesso escolar, mormente quando a maioria dos alunos conhece Biblioteca Escolar essa língua". Esta é, na realidade, a situação vivenciada atualmente pelas minorias linguísticas no sistema de ensino português.

Capítulo 5 Estudo de Caso

Toda a ação de pesquisa se traduz no ato de perguntar. Tudo se resume a saber fazer perguntas e a identificar os elementos constituintes da resposta¹

5.1. Enquadramento Metodológico

Após 1974, o país recebeu inúmeros imigrantes, por conseguinte, a população portuguesa passou a relaciona-se e a conviver mais assiduamente com pessoas oriundas de diferentes espaços e cujas origens étnicas são também díspares.

No plano da aprendizagem, a situação ideal é a de que estes cidadãos venham não só a dominar o Português Língua Segunda (PL2), como ainda interiorizar o sistema de valores, códigos e referências que a língua possui.

Considerando-se o percurso escolar destes aprendentes, o domínio da língua portuguesa, como língua de escolarização, vai ser determinante para o desenvolvimento social, sucesso escolar e acesso ao conhecimento. Por este fato, muito se batalhou no processo de aprendizagem da Língua Segunda, uma vez que os alunos que possuíam PLNM manifestavam dificuldades extremas a variados níveis²⁸:

- linguísticos resultantes do desconhecimento total ou parcial da língua portuguesa e
 dos códigos culturais da sociedade de acolhimento a ela associados, com consequências
 tanto para as relações interpessoais e sociais, como para a aprendizagem nas restantes
 disciplinas;
- *curriculares* resultantes das diferenças de currículo entre o país de origem e o país de acolhimento, podendo constituir saberes insuficientes para o avanço das aprendizagens;
- de integração resultantes das diferenças sociais e culturais entre o país de origem e o
 país de acolhimento, acrescendo, por vezes, condições sociofamiliares desfavorecidas.

É certo que muitos alunos, mesmo de Português Língua Materna, têm inúmeras dificuldades e deficiências ao nível da escrita e da oralidade, por isso, muitos são os professores que comentam o fraco desempenho dos alunos na escrita, destacando a ortografia. Souza (2000:3) refere que a ortografia de uma língua interfere quer no processo de leitura, quer no processo de escrita. No caso da leitura, a grafia permite o reconhecimento e a diferenciação, da sua análise gráfica resulta uma palavra que pode ser confrontada com a sua representação fonológica. A escrita obedece a critérios mais formais: "só é correta se estiverem presentes todos os elementos gráficos e na ordem convencionada para uma determinada palavra".

-

²⁸ in: Linhas Orientadoras para o trabalho inicial em Português Língua Não Materna, DGIDC

Com o propósito de nos apercebermos dos níveis de mestria na globalidade do processo linguístico, a nossa pesquisa tentou avaliar o valor da Consciência Fonológica nos alunos que possuem o PLNM cuja componente investigativa do estudo pretende atestar os níveis de desempenho manifestados pelos alunos posicionados nos níveis de proficiência A1, A2, e B1 relativamente ao nível do Conhecimento Lexical, Conhecimento Morfossintático, Memória Auditiva e Reflexão sobre a Língua (Avaliação da Correção Sintática).Isto é, atestar se o aluno é capaz de:

- Recontar uma história, ou se o faz de forma insuficiente;
- Se constrói frases utilizando artigos, preposições, pronomes pessoais, verbos conjugados e plurais.
- Descrever eventos usando frases simples ou complexas

Portanto, a principal prioridade da pesquisa pretende dissecar sobre a importância da consciência fonológica e o conjunto das habilidades fonológica que permitem a descodificação de palavras que ouvem, para poderem entender o seu significado e as tentarem reproduzir.

Segundo estas vertentes, pretendemos analisar as condições equitativas para assegurar a integração efetiva dos alunos a nível cultural, social e académica, independentemente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade. Além do conhecimento que o aluno tem da aprendizagem da língua (conhecimento metacognitivo).

Wenden (1982) destacou a importância de quatro áreas do conhecimento:

- a língua;
- a proficiência do aluno;
- os resultados dos esforços de aprendizagem do aluno;
- o papel do aluno no processo de aprendizagem da língua;

5.2. O paradigma investigativo

Metodologia da Pesquisa

A nossa investigação caracteriza-se como sendo um estudo correlacional, cuja metodologia privilegiada se enquadra numa abordagem qualitativa descritiva, que segundo Bogdan (1994) apresenta as seguintes características:

- a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal na recolha de dados. Os materiais registados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador, sendo o entendimento que este tem deles o instrumento chave de análise;
- a investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. O investigador tenta analisar os dados, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos;
- os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que, simplesmente, pelos resultados ou produtos;
- os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares foram recolhidos e vão sendo agrupados;
- o significado das coisas é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências, do ponto de vista do informador.

A este propósito, Bardin (1977:114) refere que a análise de conteúdo é utilizada como um instrumento de diagnóstico para que se possam «fazer inferências específicas ou interpretações causais sobre um dado aspeto da orientação comportamental do interlocutor». Também Stenhouse, (1994, citado por Simões, 2005:65) refere relativamente ao estudo de caso:

Researchers using case study methods are concerned neither with social theory nor with evaluative judgement, but rather with the understanding of educational action (...) They are

concerned to enrich the thinking and discourse of educators either by the development of educational theory or by the refinement of prudence trough the systematic and reflective documentation of experience.

Bell (1997) refere que o investigador seleciona um caso a estudar. Bell (1997), fazendo referência a Cardoso (2002), menciona a propósito de fatores importantes na determinação do sucesso de um estudo de caso, que se deve considerar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para o professor que trabalha numa situação semelhante, de forma a poder relacionar a sua tomada de decisão com a descrita no estudo. Refere, ainda, que o facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado. Carmo *et alii* (1998) apresentam o estudo de caso como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno atual no seu contexto real, em que os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes, havendo recurso a muitas fontes de dados. Consideram ainda que é adequada para dar resposta a questões de como ou porquê, não podendo o investigador exercer controlo sobre os acontecimentos.

Carmo *et alii* (1998) mencionam que primeiro se define o problema de investigação, que decorre normalmente de questões ou situações ligadas à vida prática do investigador, ou de deduções a partir da teoria ou, ainda, da revisão bibliográfica. Seguidamente procede-se à formulação de questões de investigação com carácter pouco específico. O caso, propriamente dito, surge posteriormente, procedendo-se à recolha das técnicas de colagem de dados, para interpretação dos resultados.

No respeitante ao plano geral do estudo de caso, Bodgan et alii (1994) apontam como caminho a escolha do objeto de estudo ou fontes de dados; o planeamento da sequência das etapas a percorrer de modo a que o estudo responda às questões formuladas inicialmente, a recolha de dados, apoiada numa constante reflexão e fundamentação que permita ir adequando as fontes e esses mesmos dados ao objetivo do estudo. Freitas (2000:152, citado por Simões, 2005) defende o desenvolvimento de uma investigação assente na metodologia de estudo de caso para aumentarmos o nosso conhecimento acerca das complexas interações entre pessoas, métodos e processos que geram uma escola eficaz precisamos de aumentar os estudos de caso que permitirão desenvolver descrições dos processos que ocorrem. A contextualização da eficácia da escola, em termos de uma apreciação de como é que funciona e como pode variar em função das circunstâncias que existem em cada escola, é outro tópico de grande importância.

Freitas (*ibidem*) aponta ainda como vantagens do estudo de caso, o facto de constituir um arquivo de material descritivo, suficientemente rico, para análises subsequentes; uma maior acessibilidade ao público relativamente a outros dados de investigação; poder resultar no desenvolvimento de outros projetos assentes no conhecimento profundo de determinada realidade. Por sua vez, indica como limitações e/ou dificuldades, a complexidade e a morosidade; o cuidado na confidencialidade dos dados e o anonimato dos sujeitos; a implicação do investigador face à realidade que estuda e seus reflexos nos resultados obtidos; o problema da generalização, já que incide numa realidade específica, estudada em profundidade.

Instrumentos Utilizados

A componente investigativa da pesquisa utiliza um Teste de Identificação de Competências Linguísticas e tem como finalidade avaliar, em primeiro lugar o desenvolvimento da linguagem e problemas de ortografia (desvios fonéticos e fonémicos) dos alunos que possuem o Português como Língua Não Materna; em segundo lugar, refletir sobre o que fazer para que esses alunos adquiram uma maior consciência linguística com vista à aquisição de uma maior competência metalinguística. A presente investigação decorreu numa escola básica do primeiro ciclo, cujos participantes foram os alunos/sujeitos, o professor/investigador e o professor/aplicador do teste. A aplicação do teste TICL decorreu na biblioteca, com um número reduzido de sujeitos. O professor de PLNM, que era simultaneamente professor bibliotecário, e o grupo de alunos, foram os principais agentes de recolha de dados. Procedeu-se à aplicação direta do teste TICL. Com os alunos selecionados mantiveram-se também conversas informais. A recolha de dados decorreu durante os meses de Dezembro de 2011 a Abril de 2012.

Os métodos de recolha de dados utilizados foram qualitativos e após a sua quantificação procedeu-se posteriormente à descrição dos mesmos, permitindo-nos identificar quais as maiores dificuldades e deficiências ao nível da escrita e compreensão de sons.

O Teste de Identificação das Competências Linguísticas

O teste TICL (anexo III) que utilizamos no nosso estudo reconhece não as incompetências dos alunos possuidores de PLNM mas sim as medidas que deverão ser implementadas após a identificação das suas competências linguísticas. Do instrumento

utilizado podem destacar-se duas ideias centrais: por um lado as competências da linguagem a avaliar; por outro a sua prática educativa uma vez que recolhemos um conjunto de elementos informativos das habilidades linguísticas dos alunos numa faixa etária em que a sua cognição e aprendizagens escolares se encontram dependentes das competências linguísticas.

Para os alunos estrangeiros a nova linguagem consiste, na maioria dos caso em aprender a falar uma língua. Esta tarefa implica, por parte dos alunos com PLNM, o domínio de um sistema linguístico extremamente complexo: descobrir o significado das palavras, de que forma elas se combinam nos enunciados que ouve, de que modo certas palavras podem associar-se para produzir novas frases com que a criança vai falar daquilo que a rodeia e com as quais vai agir sobre os outros.

Segundo Lopes (2001), à semelhança das dificuldades de aprendizagem no geral, é evidente uma multicausalidade. Fatores psicológicos, socioculturais e fatores institucionais são normalmente identificados concorrendo para que uma criança apresente dificuldades em determinada área. Assim, a identificação de fatores de risco poderá, e deverá conduzir à sua minimização, e orientar o trabalho ao nível dos outros fatores.

Neste entendimento, o teste TICL carateriza-se como um instrumento de linguagem expressiva, centrada em critério²⁹ que permite identificar os alunos em risco de apresentarem dificuldades em aceder à linguagem escrita, mas não identifica os alunos com bom desenvolvimento linguístico. Este teste pretende identificar as competências linguísticas em quatro vertentes:

- O Conhecimento Lexical
- O Conhecimento Morfossintático (domínio de regras básicas de morfologia como a concordância em género e número, a construção do pretérito perfeito, a formulação do plural e de regras de adjetivos)
- A Memória Auditiva para material verbal
- A Capacidade para Refletir sobre a Linguagem.

A este propósito refere Tesch (1990), que a análise de dados pode ser de três tipos: (a) a interpretativa, que visa analisar os dados recolhidos com a finalidade de os organizar e classificar em categorias; (b) a estrutural, que analisa dados com a finalidade de se encontrarem padrões que possam clarificar e/ou explicar a situação em estudo; e (c) a reflexiva que visa, na

64

²⁹ O teste está elaborado de forma a obter informações interpretáveis (Glaser & Nitko, 1971), isto é, pretende estabelecer o estatuto dos sujeitos face a um domínio bem definido, não valorizando a comparação do desempenho individual com a de um grupo de referência

sua essência, interpretar ou avaliar o fenómeno a ser estudado, quase sempre por julgamento ou intuição do investigador.

	Conhecimento Lexical
	A. Nomeação das Partes do Corpo
	B. Nomeação de Objetos
1ª PARTE	C. Identificação dos Verbos que definem ações
	D. Nomeação de Elementos de um campo semântico
	E. Explicitação de Funções
	F. Utilização de Locativos
	G. Nomeação das Cores
	H. Explicitação de Opostos
	Regras Morfológicas
	I. Concordância Género / Número
2ª PARTE	J. Pretérito Perfeito
2 TAKIL	L. Plurais
	M. Graus dos Adjetivos
	N. Compreensão de Estruturas Complexas
	Memória Auditiva
	O. Repetição de Pseudo-Palavras, Palavras , Frases e Ordens(Repetição)
3ª PARTE	P. Sequenciação Narrativa
	Reflexão sobre a Língua
	Q. Avaliação da Correção Sintática
4ª PARTE	R. Segmentação de Frases em Palavras e de Palavras em Sílabas
	S. Identificação Auditiva de Sílabas Iniciais e Finais

Quadro 2- -Tarefas que constituem o teste TICL

Questões e Hipóteses

A nossa pesquisa pretende responder a uma questão principal: "Qual a importância da Consciência Fonológica em alunos que possuem a Língua Portuguesa como Língua Não Materna?". Desta questão surgem as seguintes hipóteses:

 Os alunos que possuem um menor desenvolvimento da Consciência Fonológica são os que residem há menos tempo em Portugal e utilizam a Língua Materna em contexto familiar, em detrimento da Língua Segunda.

5.3. Caracterização do Meio

A região escolhida para se fazer a pesquisa foi Camarate. Esta escolha prende-se com o fato de a investigadora ter sido colocada neste Agrupamento de Escolas, no concurso de professores bibliotecários. Também por ser uma freguesia densamente povoada por cidadãos imigrantes e finalmente, por motivos pessoais que me permitiriam mais facilmente uma melhor recolha de dados.

A freguesia de Camarate pertence ao Concelho de Loures e apresenta uma área de aproximadamente 5,17 km2e 19 789 habitantes (2011) tem uma densidade populacional elevada de cerca de 3 827,7 h/km², segundo dados fornecidos pela junta de freguesia. Este elevado número deve-se não só ao aumento das taxas de natalidade, mas também à forte migração do interior Norte e Centro do país e imigração dos países africanos. Verifica-se um nível de escolaridade baixo e alguma fragilidade económica.

1920	1930	1940	1950	1960	1970	1981	1991	2001	2011
746	976	1004	1832	5053	14505	19900	21053	18882	19789

Quadro 3 - Evolução da População de Camarate (1920 – 2011)

Fonte: INE 2010

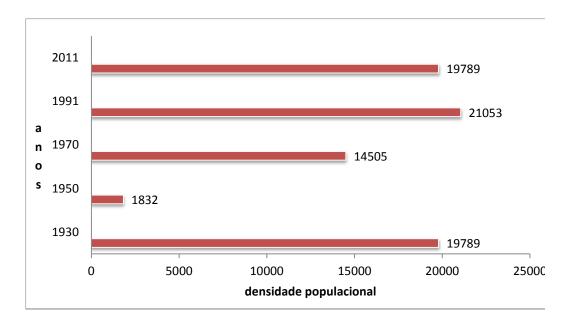


Gráfico 1 - Evolução da Densidade Populacional de Camarate (Dados de 1920 a 2011)

Fonte: INE 2010

Após análise do gráfico 1 verificámos que até meados dos anos setenta, a densidade populacional era reduzida (5053 habitantes). A partir dessa altura, como analisamos anteriormente, vários fatores, internos e internacionais, convergiram no sentido de inverter a tradição migratória do País. A instauração do regime democrático em 1974, a descolonização africana, o esforço de internacionalização e modernização da economia nacional e o início do processo de integração europeia, num quadro de recessão e reestruturação das economias dos países mais desenvolvidos, são alguns dos fatores mais importantes do processo de inversão da trajetória de Portugal. (14505 habitantes nos anos 70).

A transição do século XX para o século XXI marca uma nova etapa da imigração para Portugal. Os fluxos de entrada de imigrantes atingiram uma dimensão sem precedentes, verificando-se que, a partir de 2001, houve um aumento significativo sobretudo dos países de Leste, Sudeste Asiático e Brasil.

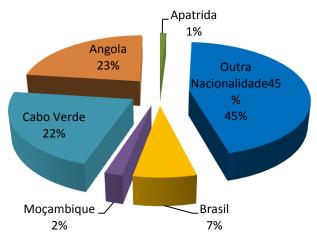


Gráfico 2 - População Nacional e Estrangeira

Fonte: Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas D. N uno Álvares Pereira (Segundo INE 2010)

De acordo com o gráfico 2 e segundo os Censos de 2010, 7% da População que reside em Camarate tem nacionalidade estrangeira, existindo apenas 1% com dupla nacionalidade. Apesar desta percentagem pouco significativa de população estrangeira, existem muitos imigrantes ilegais que não foram contabilizados no momento do recenseamento. Por outro lado, existem várias crianças e jovens filhos de imigrantes, que já nasceram em Portugal, adotando assim a nacionalidade Portuguesa.

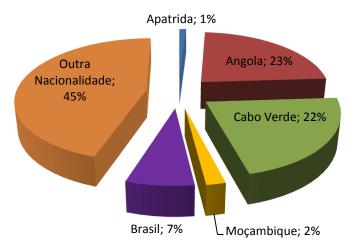


Gráfico 3 - Cidadãos Estrangeiros a residir em Camarate

Fonte: Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas D. N uno Álvares Pereira

(Segundo INE 2010)

Segundo os Censos de 2010 (INE), os cidadãos estrangeiros a residir na freguesia são maioritariamente oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), destacando-se Angola e Cabo Verde, como principais países de origem 23 % e 22%

Respetivamente. Nos últimos anos, esta situação sofreu algumas alterações, resultantes da chegada de famílias oriundas de outras proveniências, como os países da Europa de Leste, do Sudeste Asiático e outros países africanos 45%. Existem 7% de residentes provenientes do Brasil, existindo apenas 1% de pessoas que não são detentores de qualquer nacionalidade (população apátrida).

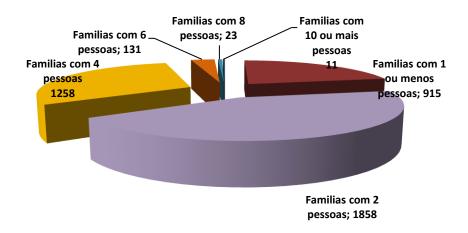


Gráfico 4 – Número de Famílias

Fonte: Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas D. N uno Álvares Pereira (Segundo INE 2010)

O número de pessoas que compõem os agregados familiares residentes na freguesia de Camarate, é maioritariamente formado por 2, 3 ou 4 pessoas. Segundo os censos de 2010 existiam 1858, 1832 e 1258 famílias constituído por este agregado familiar respetivamente. Contrariamente, também se regista um número considerável de famílias numerosas, ou seja existem 11 famílias com 9, 10 ou mais pessoas. Estas situações ocorrem sobretudo nas famílias com menor nível de instrução e onde as dificuldades económicas são mais acentuadas.

5.4. Caracterização do Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira

O Agrupamento de Escolas D. Nuno Álvares Pereira localiza-se na freguesia de Camarate e situa-se na periferia de Lisboa, fazendo parte do concelho de Loures.

O Agrupamento é constituído pelas seguintes Escolas: EB 1 n.º 1; EB1 N.º 2; EB1JI de Fetais; EB 1 n.º 4; EB1 n.º 5; EB 1 n.º 6, Centro Escolar JI EB1 Quinta das Mós e EB 2 3 Mário de Sá Carneiro.

	N.º de Turmas	N^o
Escolas		Alunos
Jardim de Infância/Fetais	5	110
Jardim de Infância das Mós	3	69
Escola Básica 1.º Ciclo N.º 1	6	135
Escola Básica 1.º Ciclo N.º 2	4	91
Escola Básica 1º Ciclo/Fetais	10	137
Escola Básica 1.º Ciclo N.º 4	2	45
Escola Básica 1.º Ciclo N.º 5	6	144
Escola Básica 1.º Ciclo N.º 6	6	137
Escola Básica 1º Ciclo das Mós	8	184
Total de alunos Jardim Infância e 1º Ciclo	50	1052
E.B. 2,3 Mário de Sá Carneiro	Nº máximo de	N°
	Turmas	Alunos
5.° Ano (1 Projeto Percursos Alternativos)	10	164
6.º Ano (1 Projeto Percursos Alternativos)	9	180
Total 2.º Ciclo	19	344
7.° Ano	4	92
8.° Ano	3	75
9.° Ano	3	72
Total 3.º Ciclo	10	239
CEF tipo 2 – 1° ano	3	46
CEF tipo 2 – 2° ano	2	38
Total CEF	5	84
EFA B1	2	44
EFA B2	1	23
EFA B3	1 (Certificação escolar)	19
EFA B3	4 (Dupla certificação)	21
Total EFA 6	6	107
Alfabetização	5	91
Português para estrangeiros	1+1	13
Total		104
TOTAL DE RECURSOS		1930

Quadro 4 - Recursos do Agrupamento de Escolas de Camarate D. Nuno Álvares Pereira Fonte: Regulamento Interno do Agrupamento de Escolas D. N uno Álvares Pereira 2011/12

De salientar que na freguesia de Camarate existe uma grande concentração de escolas principalmente do 1.º Ciclo. Este facto deve-se à elevada densidade populacional de crianças e jovens. Por tal motivo existe uma necessidade de se criarem escolas com condições físicas e materiais que possam dar resposta às necessidades educativas de toda a população estudante da zona.

A este Agrupamento cumpre também a tarefa complexa e aliciante, de procurar que, ao terminarem o seu percurso no final do 9.º ano, os alunos se tenham apropriado dos instrumentos indispensáveis para realizarem escolhas conscientes e responsáveis.

Para além das turmas de currículo normal, o Agrupamento pretende também dar resposta às necessidades de formação da população, criando cursos de Percursos Alternativos (PCA e CEF), de Alfabetização, de Educação e Formação de Adultos (EFA), de Português para Estrangeiros e de ensino noturno secundário.

A criação destes percursos alternativos e o alargamento da oferta escolar são indispensáveis à realização das metas propostas no Projeto Educativo do Agrupamento (PEA) cuja missão é "Qualificar para Integrar". Neste sentido, funcionam na escola sede dois cursos de Educação e Formação (Cabeleireiros e Eletricidade). Em regime noturno, funcionam duas turmas de Educação e Formação para adultos do tipo B1; uma do tipo B2; uma do tipo B3 com quatro turmas de dupla certificação; cinco de alfabetização e duas de Português para estrangeiros.

Centro Escolar E.B1/JI Quinta das Mós (Edifício)

O Centro Escolar E.B1/JI Quinta das Mós pertence ao Agrupamento de Escolas de Ensino Básico 2 / 3 D. Nuno Álvares Pereira. Fica localizada no Alto de Camarate, na parte da antiga Quinta das Portas de Ferro, perto do bairro da CAR (Comissão de Apoio ao Retornado), e do cemitério novo de Camarate, no concelho de Loures, distrito de Lisboa. O Centro Escolar tem como área de influência o Bairro das Mós, a Fonte da Pipa, o Bairro da Boavista, o Casal dos Cucos e Fetais de Cima.

É constituído por um edifício com dois pisos, 8 salas de 1º ciclo e 3 de Pré-Escolar, um ginásio, um polivalente, uma cozinha e um refeitório, uma biblioteca, reprografia e papelaria,

gabinetes e arrecadações. É um centro escolar recente, cuja abertura e inauguração se realizaram em Setembro de 2009.

Frequentam o centro escolar 253 alunos, distribuídos por 8 turmas do 1º ao 4º ano de escolaridade e 3 turmas do pré-escolar. Existem 15 docentes (8 professores titulares de turma, 3 educadoras, uma professora bibliotecária, 2 professores de apoio educativo e 1 professora de ensino especial. Existem ainda 10 funcionários de ação educativa, psicólogo e terapeuta da fala.

População Escolar

Estes alunos provêm de famílias cujos pais trabalham, na sua maior parte fora da freguesia, o que se traduz em dificuldades no acompanhamento do dia-a-dia dos seus educandos. Não existindo estruturas que permitam o apoio destes jovens fora do contexto escolar, é imprescindível que a escola se constitua como polo de referência, e uma alternativa ao tempo passado na rua.

Neste sentido, a escola não limita a sua ação educativa à exclusiva função de transmissão dos conhecimentos e dos conteúdos de cada disciplina, mas tenta apresentar algumas alternativas que permitam criar um espírito de pertença e de identificação com a comunidade escolar, através da oferta de atividades que ocupem educativamente os alunos como sejam:

- As atividades de enriquecimento e complemento curricular
- Componente de apoio à família. O tempo da componente de apoio à família tem dois momentos distintos: o período das refeições e o período da animação socioeducativo.

O objetivo primordial é que às crianças sejam oferecidas oportunidades, de acordo com os seus interesses, motivações e necessidades

Reforços às disciplinas

- Salas de Estudo
- Projeto Saúde
- Clubes
- Desporto Escolar

- Biblioteca Escolar / Centro de Recursos
- Gabinete de Apoio Disciplinar

5.5. Informantes e sua Caracterização

O quadro 5 apresenta a caracterização da amostra, relativamente ao estabelecimento de ensino onde foi realizada a aplicação do teste TICL.

Estabelecimento De Ensino	Nº alunos	Idade	Sexo	no Escolaridade Nível de	Proficiência
Agrupamento de Camarate	60	Entre os 6 e	M F 31	2º 3º 4º A1 A2 Inicial Interm O	B1 édi Avançado
		os 11 anos	29	3 18 10 14 20 20	20

Quadro 5 - Caracterização da Amostra

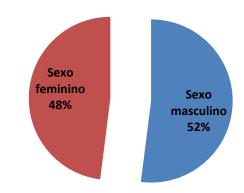


Gráfico 5 - Género dos Informantes



Gráfico 6 - Idades dos Informantes

A nossa amostra é constituída por 60 alunos (29 raparigas e 31 rapazes) que corresponde a 48 % e 52% respetivamente, e para os quais a Língua Portuguesa é Língua Não Materna.

Estão distribuídos pelos quatro anos de escolaridade e com idades compreendidas entre os seis e os onze anos.Com 6 e 8 anos existem 18 % de alunos, com 7 e 10 anos existem 15% de alunos, com 9 anos 27% e finalmente com 11 anos corresponde a 7 % dos alunos

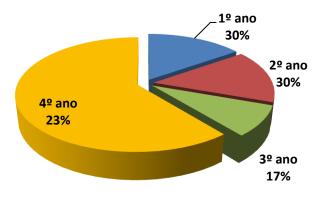


Gráfico 7 - Ano de Escolaridade

Observando o gráfico 7 verificamos que 60% dos alunos que realizaram o teste TICL frequentam os anos iniciais de escolaridade, ou seja, 30 % estão no 1º ano e outros 30% estão no 2º ano. 17% dos alunos frequenta o 3º ano e 23% encontra-se no 4º ano.

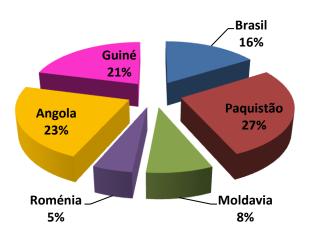


Gráfico 8 - Países de Proveniência

Nacionalidade	Nº Alunos	Percentagem
PALOP	39	65%
Paquistão	10	17%
Brasil	6	10%
Países Leste	5	8%
Total	60	100%

Quadro 6 - Nacionalidade dos Informantes

O gráfico 8 refere-se à diversidade cultural e linguística dos alunos e verificamos que os países dos PALOP são o grupo étnico mais significativo (39 alunos).

O segundo maior grupo é o de crianças originárias do Paquistão (17% alunos), e em terceiro lugar aparece o grupo dos alunos oriundos do Brasil (10%). Por último encontramos as crianças originárias dos países de Leste (8%), sendo 3 % da Roménia e 5% da Moldávia.



Gráfico 9 - Nível de Proficiência Linguística

O gráfico 9 refere-se ao nível de proficiência linguística dos informantes. Para a nossa pesquisa foram selecionados aleatoriamente 20 alunos de cada nível de proficiência linguística Inicial- A1, Intermédia- A2, Avançado - B1.

Estes alunos pertenciam a várias turmas, estavam constituídos em grupos de acordo com o nível de proficiência e estavam a ser apoiados com PLNM pela professora bibliotecária, na biblioteca da escola. Os alunos que frequentavam o 2°, 3° e 4° ano já vinham sinalizados de anos

letivos anteriores, os quais foram sujeitos a um pré teste de avaliação diagnóstico em PLNM e que os posicionou nos diferentes níveis de proficiência, de acordo com os respetivos domínios linguísticos. Em relação aos alunos do 1º ano, o teste diagnóstico foi aplicado no início do ano letivo. De referir que, na escola onde foi realizado o estudo não existiam alunos que estivessem posicionados noutros níveis C1 e C2. Para maior facilidade de recolha e interpretação de dados o Agrupamento, à semelhança de outros, optou por atribuir três níveis de proficiência; A1-Inicial, A2-Intermédio, B1- Avançado

Para esta comunidade escolar, a língua português apresenta-se, essencialmente, como a língua de escolarização, em que todas as interações e conteúdos são em português dentro do espaço escolar. Em contexto familiar estes alunos falam crioulo e as línguas nativas, somente os alunos cujas famílias residem em Portugal há mais tempo falam a LNM. (informação relatada pela professora de PLNM).

5.6. Apresentação dos Resultados

5.6.1. Conhecimento Lexical

Um dos principais requisitos para a criança aprender a ler é o conhecimento da linguagem em que a aprendizagem vai ser efetuada, sendo que, neste saber, a vasteza do vocabulário e a sua utilização têm mostrado ser de primordial importância.

No teste TICL, utilizamos um Conhecimento Lexical na sua vertente expressiva, uma vez que, para além da avaliação do vocabulário, as medidas de terminologia neste aspeto também nos informam sobre o desenvolvimento da sua consciência e respetiva representação fonológica, necessária para a produção de respostas orais.

Na primeira parte do teste as sub-provas A (Partes do Corpo), B (Nomeação de Objetos) e C (Verbos) conduzem-nos para níveis básicos de categorização, logo as palavras têm sentido porque se associam a conceitos, e os conceitos, consequentemente remetem-nos para representações mentais.

As sub-provas D (Categorias) e E (Funções) indicam-nos parâmetros mais gerais de categorização, por tal motivo, não se pede ao aluno para nomear a partir do desenho, mas antes fazer uma seleção de itens dentro de uma categoria. (Ex. *Diz-me o nome de alguns*

brinquedos). Dentro do conceito brinquedo, o aluno pode avançar com uma enorme variedade de respostas.

As sub-provas F (Locativos) e G (Cores) destinam-se a avaliar o conhecimento do vocabulário específico relativo às relações espaciais elementares e às cores. A sub-prova H (Opostos) requer um controlo mais conhecedor do processo linguístico e um maior desenvolvimento da consciência semântica.

De referir que agrupamos as sub-provas A (Partes do Corpo), B (Objetos) e C (Verbos), as sub-provas D (Categorias) e E (Funções), as sub-provas F (Locativos) e G (Cores) e por fim a sub-prova H (Opostos) como forma de facilitar a leitura dos dados.

	Respostas	%	Total	Respostas	%	Total
	Certas			Erradas		
A. Partes do Corpo	88			72		
B. Nomeação de Objetos	87			73		
C. Verbos	93		268	67		21
D. Categorias	89			71		
E. Funções	86		175	74		145
F. Locativos	116			44		
G. Cores	144		260	16		60
H. Opostos	77		77	83		83
Total	780	60%	780	500	40%	500

Quadro 7 - Análise dos resultados do nível A1

	Respostas	%	Total	Respostas	%	Total
	Certas			Erradas		
A. Partes do Corpo	109			51		
B. Nomeação de Objetos	124			36		
C. Verbos	114		347	46		133
D. Categorias	110			50		
E. Funções	104		214	56		106
F. Locativos	122			38		
G. Cores	153		25	7		45
H. Opostos	109		109	51		51
Total	045		045	335	26%	335

Quadro 8 - Análise dos resultados do nível A2

	Respostas	%	Total	Respostas	%	Total
	Certas			Erradas		
A. Partes do Corpo	149			11		
B. Nomeação de Objetos	155			5		
C. Verbos	147		451	13		29
D. Categorias	152			8		
E. Funções	128		280	33		40
F. Locativos	157			3		
G. Cores	160		317	0		3
H. Opostos	151		151	9		9
Total	1199	94%	1199	81	6%	81

Quadro 9 - Análise dos resultados do nível B1

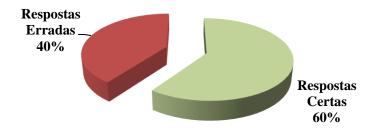


Gráfico 10 - A1

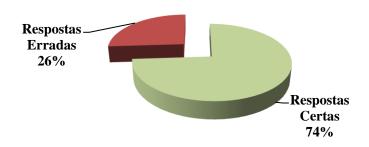


Gráfico 11 - A2

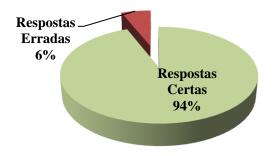


Gráfico 12 - B1

Partes do Corpo, Objetos, Verbos



Gráfico 13 - A1

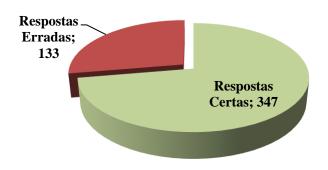


Gráfico 14 - A2



Gráfico 15 - B1

Categorias e Funções



Gráfico 16 - A1

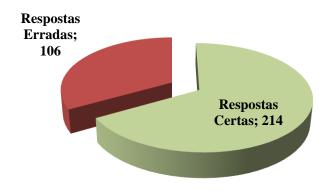


Gráfico 17 - A2

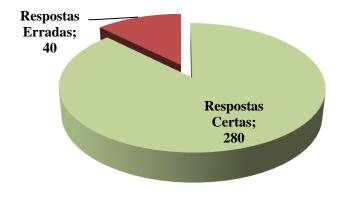


Gráfico 18 - B1

Locativos e Cores

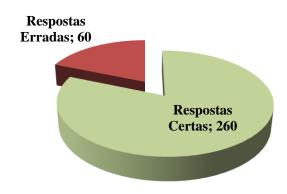


Gráfico 19 - A1

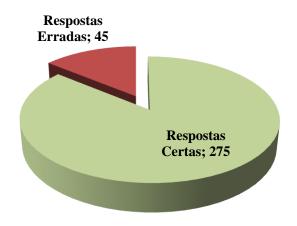


Gráfico 20 - A2



Gráfico 21 - B1

Opostos

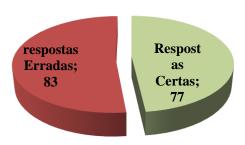


Gráfico 22 - A1

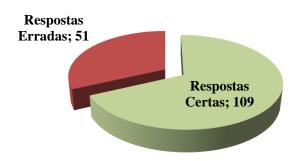


Gráfico 23 - A2



Gráfico 24 - B1

Após a análise do total de respostas certas e erradas, relativas ao Conhecimento Lexical (gráficos 10, 11 e 12), apuramos que o valor percentual de respostas certas, relativo aos três níveis de proficiência linguística subiu de 60% (A1), 74% (A2) para 94% (B1). Estes valores permitem-nos aferir que as crianças com dificuldades de aprendizagem na leitura têm resultados

inferiores aos das crianças sem dificuldades em termos de vocabulário, quer na vertente recetiva, quer na vertente expressiva. Isto é, quanto mais alargado é o conhecimento lexical, mais aptas as crianças se encontram para obter o sentido do texto. Daí se verificar um aumento de respostas certas, 268, 347 e 451 para os níveis A1, A2 e B1 respetivamente (gráficos 13,14,15)

Relativamente às sub provas Categorias e Funções apresentam menos respostas certas (175, 214 e 280), no entanto também há uma evolução positiva do nível inicial A1 para o avançado B1 gráficos 16, 17 e 18.

Já as sub-provas F (Locativos) e G (Cores), não revelam grande dificuldade para estes alunos, uma vez que se verificou elevado número de respostas certas nos três níveis de proficiência linguística, de acordo com os gráficos 19, 20 e 21. Esta sub-prova consistia em avaliar o conhecimento do vocabulário específico relativo a relações espaciais elementares³⁰.

Exo: Em cima, em baixo, à frente, ao lado atrás etc.

Exo: Vermelho, verde roxo azul etc.

Ao analisarmos os gráficos 22, 23 e 24 verificamos que o número de respostas certas é de 77 (A1), 109 (A2) e 151 (B1) comparativamente com as respostas erradas 83, 51 e 9 nos três níveis respetivamente. Destes dados retemos a informação de que, no nível A1 se verifica maior número de respostas erradas (83) comparativamente com as respostas certas (77), o que nos sugere que descobrir sinónimos e opostos exige que haja um maior distanciamento da realidade e domínio das adaptações semânticas da língua, consequentemente estas competências ultrapassam o conhecimento lexical dos alunos.

5.6.2. Conhecimento Morfossintático

Esta parte destina-se a avaliar o conhecimento morfossintático (domínio das regras morfológicas básicas, como a construção do pretérito perfeito, a formação do plural, a formação do grau superlativo dos adjetivos e a compreensão de estruturas complexas). A sub-prova I (Concordância em género e número) marca de forma evidente a expansão do conhecimento sintático, não só em termos de regras de combinação de palavras, mas também de domínio morfológico, ou seja da, "...estrutura interna das palavras".

³⁰ Piaget & Inhelder(1975) referem-se ao primeiro tipo de relação que se desenvolvem no espaço percetivo da criança.

_

As sub-provas J (Pretérito Perfeito) e L (Plurais) evidencia que na maioria os exercícios são constituídas por excesso de conceptualizações (ex. faroles para plural de farol ou fazeu para pretérito perfeito do verbo fazer).

O grau superlativo dos adjetivos é uma aquisição mais tardia, nomeadamente as formas irregulares de alguns superlativos sintéticos, este é o objetivo que nos apresenta a sub-prova M (graus dos Adjetivos). É certo que os alunos vão começando a usar conetores temporais e causais para combinar as frases e assim vão aperfeiçoando as estruturas sintéticas o que nem sempre se torna fácil através de um discurso espontâneo.

	Respostas	%	Total	Respostas	%	Total
	Certas			Erradas		
I. Concordância Género / Número	41		41	19		19
J. Pretérito Perfeito	86			74		
L. Plurais	73		159	87		161
M. Graus dos Adjetivos	7		7	33		33
N. Compreensão de Estruturas Complexas	66		66	54		54
Total	273	51%	273	267	49%	267

Quadro 10 - Análise dos resultados do nível A1

	Respostas Certas	%	Total	Respostas Erradas	%	Total
I. Concordância Género / Número	44		44	16		16
J. Pretérito Perfeito	131			29		
L. Plurais	108		239	52		81
M. Graus dos Adjetivos	17		17	23		23
N. Compreensão de Estruturas Complexas	66		667	54		54
Total	366	67%	366	174	33%	174

Quadro 11 - Análise dos resultados do nível A2

	Respostas	%	Total	Respostas	%	Total
	Certas			Erradas		
I. Concordância Género / Número	55		55	5		5
J. Pretérito Perfeito	154		300	6		
L. Plurais	146		28	14		20
M. Graus dos Adjetivos	28		114	12		12
N. Compreensão de Estruturas Complexas	114			6		6
Total	499	92%	499	41	8%	41

Quadro 12 - Análise dos resultados do nível B1

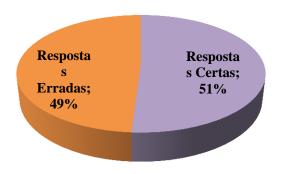


Gráfico 25- A1

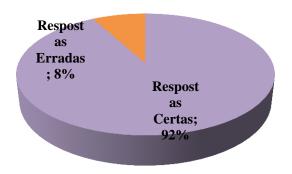


Gráfico 26 - A2

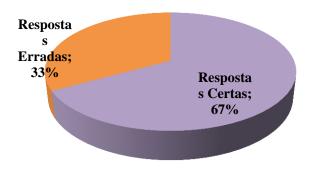


Gráfico 27 – B1

Concordância Género e Número



Gráfico 28- A1

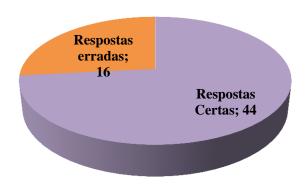


Gráfico 29- A2



Gráfico30 - B1

Pretérito Perfeito e Plural

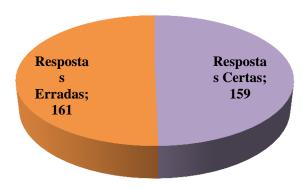


Gráfico 31- A1



Gráfico 32 - A2

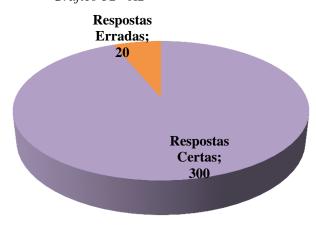


Gráfico33 - B1

Graus dos Adjetivos



Gráfico 34- A1

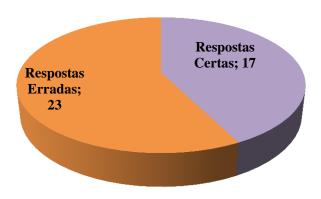


Gráfico 35 - A2

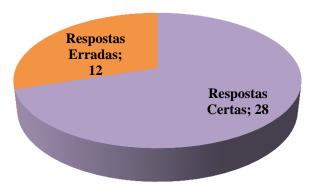


Gráfico36 - B1

Compreensão de Estruturas Complexas

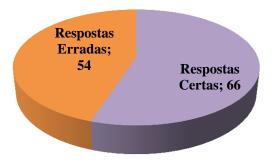


Gráfico 37- A1

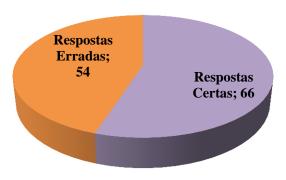


Gráfico 38 - A2

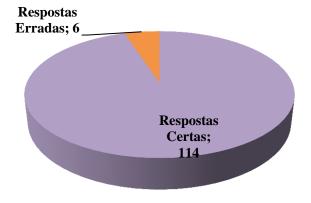


Gráfico 39 - B1

Após análise dos quadros 10, 11 e 12, verificou-se que os alunos que frequentam os primeiros anos de escolaridade sentiram mais dificuldade em realizar as sub-provas I, J, L, M e N. Em termos gerais o padrão de respostas erradas à segunda parte do teste TICL, *Conhecimento Morfossintático*, baixou entre os três níveis (49%, 33% e 8%), como traduzem os gráficos 25, 26 e 27. De salientar que a percentagem (92%) de respostas corretas no nível proficiência B1 se considera como um indicador positivo de competência linguística.

Na sub-prova I (Concordância em Género e Número) os gráficos 28, 29 e 30 apresentam respetivamente 41, 44 e 55 respostas corretas. Analisando os gráficos 31, 32 e 33 retemos que o número de respostas erradas nas sub-provas J (Pretérito Perfeito) e L (Plurais) apresenta um valor bastante acentuado nos níveis A2 (81) e B1 (20).De salientar que no nível de proficiência A1, apresenta um excessivo numero de respostas erradas (161).Este elevado número revela um forte contacto com a língua utilizada no meio de pertença destes alunos, que é a sua língua nativa ou língua materna. Relativamente ao nível A2 e B1 os resultados foram melhores, ou seja, existem 239 e 300 respostas certas respetivamente.

Na sub-prova M (Graus dos Adjetivos) os alunos continuaram a manifestar muitas dificuldades, sendo que o número de respostas erradas nos níveis A1 (33) e A2 (23) foi muito superior ao número de respostas certas nos níveis A1 (7) e A2 (17), de acordo com os gráficos 34 e 35, verifica-se uma diferenças de respostas erradas nos níveis de proficiência A1 e A2 comparativamente com as respostas erradas (12) do nível B1, o que indicia um maior domínio das principais regras de concordância e algum conhecimento da estrutura morfológica da língua.

Com a sub-prova N (Compreensão de Estruturas Complexas) verificámos que os resultados nos níveis A1 e A2 foram iguais. Obtivemos 66 respostas corretas e 54 respostas erradas (gráficos 37 e 38). No nível de proficiência B1 verificam-se apenas 6 erradas comparativamente com 114 respostas certas (gráfico 39).

5.6.3. Memória Auditiva

Um importante processo fonológico é a Memória Auditiva, isto é, a memória de trabalho, para informações fonológicas. Este sistema de memória é responsável pela manutenção da informação fonológica por breves períodos de tempo. Cabe à memória de trabalho um importante papel na atividade cognitiva, uma vez que permite o armazenamento da informação pelo tempo necessário à ativação dos sinais já guardados, que pode optar por a sua categorização e armazenamento, ou pela sua inutilidade, e consequente perda.

A sub-prova O (Repetição de pseudo-palavras, palavras e frases) indica-nos que os resultados obtidos na repetição de pseudo-palavras³¹ constituem um bom ou mau indicador da memória fonológica.

Relativamente ao exercício de audição das pseudo – palavras, era pedido aos alunos que depois de ouvirem a professora repetissem a ordem das seguintes pseudo-palavras:

- LECO FIMA SILA
- BILA FAJO NALA
- PALO GOFA JUFA DIMA
- TICA DULE MUTO FECO

Contrariamente ao exercício acima referido, pediu-se aos alunos para memorizar e repetir as palavras seguintes:

- MAR-POTE DANÇA
- CARRO GATO MAÇÃ
- MESA- CHUVA- CRIANÇA MOTA
- SOL LER -XAILE BOTA

Finalmente pedíamos para repetirem as seguintes frases:

- Os cães gostam de brincar.
- A Maria está no carro.
- A mãe disse à menina para tomar conta do bebé
- Temos que ir a pé, porque esta é a bicicleta do Pedro.

³¹ Jerusa Salles & Maria Parente (2007:2) referem que as pseudo-palavras são formadas por uma combinação de grafemas que não existe no léxico de uma língua, ou seja, não têm significado, mas possuem a estrutura de palavra aceita no português.

• A mãe pediu à Sandra para levar o cão preto para casa.

Na sub-prova P (Sequenciação Narrativa) era pedido ao aluno para recontar a história seguinte: "O Pedro foi dar um passeio de bicicleta. Durante o passeio foi contra um monte de terra e caiu da bicicleta. Uma senhora que estava à janela saiu de casa e pôs-lhe um penso no joelho."

Com este exercício, poderíamos compreender os graus de dificuldade ao nível do esforço de memória, e incluir o leque de tarefas que mostram maior capacidade preditiva no que respeita ao acesso à leitura e à escrita.-

	Respostas	%	Total	Respostas	%	Total
	Certas			Erradas		
O. Repetição de Pseudo-	24		24	56		56
palavras						
Repetição palavras	64		64	16		16
Repetição frases	57		57	43		43
Ordens	38		38	22		22
P. Sequenciação Narrativa	33		33	7		27
Total	216	57%		164	43%	

Quadro 13 - Análise dos resultados do nível A1

	Respostas	%	Total	Respostas	%	Total
	Certas			Erradas		
O. Repetição de Pseudo-	47		47	33		33
palavras						
Repetição palavras	62		62	18		18
Repetição frases	67		67	33		67
Ordens	42		42	18		18
P. Sequeciação Narrativa	44		44	16		16
Total	262	69%		118	31%	

Quadro 14 - Análise dos resultados do nível A2

	Respostas	%	Total	Respostas	%	Total
	Certas			Erradas		
O. Repetição de Pseudo- palavras	60		60	20		20
Repetição palavras	75		75	5		5
Repetição frases	89		89	11		11
Ordens	55		55	5		5
P. Sequenciação Narrativa	49		49	11		11
Total	328	86%		52	14%	

Quadro 15 - Análise dos resultados do nível B1

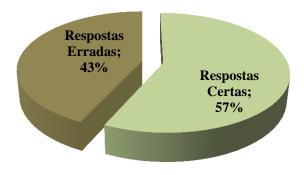


Gráfico40- A1

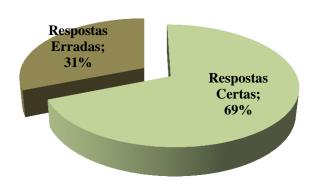


Gráfico 41- A2

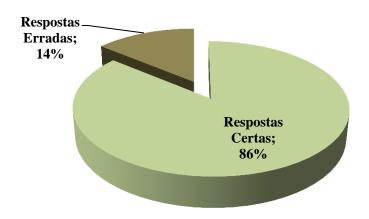


Gráfico 42- B1

Memória Auditiva



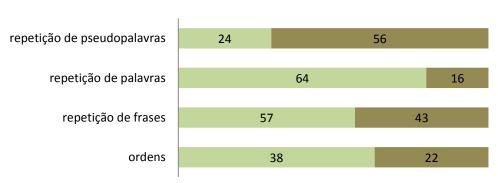


Gráfico43-A1



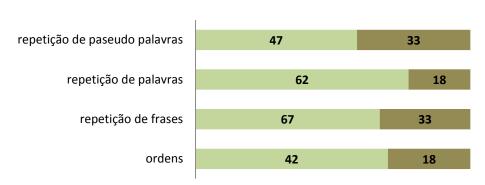


Gráfico44- A2



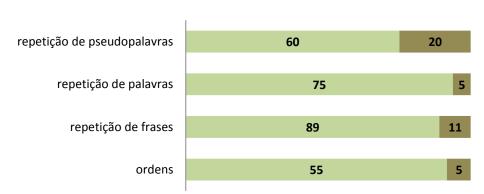


Gráfico45- B1

Observando os gráficos 40, 41, e 42 pode percebe-se que os valores percentuais de respostas corretas no sub-teste de memória de trabalho aumentam entre os três níveis de proficiência A1 (57%), A2 (69%) e B1 (86%). Verifica-se também que existe maior deficit de memória auditiva no nível A1 (57%) devido à idade dos alunos, ao nível de escolaridade em que se encontram e consequentemente a maior dificuldade na leitura destas crianças. Neste exercício confirma-se uma maior dificuldade dos alunos do nível A1 em reter sons, palavras, frases e também manter a ordem da informação linguística num curto período de tempo (gráficos 43, 44 e 45). Contrariamente, os alunos posicionados no nível B1 evidenciam uma melhor memória de trabalho, conseguem reter maior informação por breves períodos de tempo apresentando um reduzido número de respostas erradas (5) na sub-prova O.

No exercício de repetição das frases pediu-se aos alunos para repetirem as seguintes frases:

- Os cães gostam de brincar.
- A Maria está no carro.
- A mãe disse à menina para tomar conta do bebé
- Temos que ir a pé, porque esta é a bicicleta do Pedro.
- A mãe pediu à Sandra para levar o cão preto para casa

As respostas apresentadas pelos alunos, e as mais representativas, foram as seguintes:

Alunos do nível A1	Alunos do nível A2	Alunos do nível B1
Dos cão brincar do gosta .	Os cãos gosta de brincar	Os cães gostam de brincar.
Os cãos a brincar	As Maria	
A mãe está no carro	A Maria estava no carro	
A mãe tá no carro		A Maria tá no carro
A mãe disse á mãe pra tomar conta do bebé	A mãe tomar conta bebé	A mãe disse à menina pra tomar conta do bebé
A mãe disse menina conta bebé		
Tem que ir a bicicleta do preto	Temos de ir a pé.	Temos que ir a pé, porque é a bicicleta do Pedro.
Temos que ir a pé, só que esta bicicleta é do Pedro	Temos de ir na bicicleta do Pedro	Temos que ir a pé, porque essa é a bicicleta do Pedro
A Sandra pediu para cão pra casa.		
A mãe disse para levar cão Pedro	A mãe disse à Sandra cão casa.	
A mãe Sandra levar pra casa	A mãe disse pra tomar conta do bebé	mãe disse à menina que é pra tomar conta do bebé.

Quadro 16 - Repetição de frases

Ao analisarmos o quadro 16 verificamos que os alunos posicionados nos níveis A1 e A2 cometem mais erros de construção frásica e marcas da oralidade, como por ex " tava", "pra" e

formação do plural é " **Os cãos gosta**". Ao nível de consciência fonológica verifica-se a troca de sons **Pedro / preto.**

Também os tempos verbais são muitas vezes incorretamente utilizados. Utilizam-se frequentemente as formas do infinito "**brincar**", "**tomar**", "**levar**".

Os resultados deste exercício sustentam a conclusão que a memória fonológica desempenha um papel importante no desenvolvimento da competência de leitura, pelo menos nos níveis de proficiência mais elementares. Relativamente aos alunos no nível B1, cometem essencialmente erros ao nível da troca de determinantes demonstrativos "este" por "esse" ou suprimem alguma informação linguística devido à incapacidade de armazenamento de informação na memória de trabalho.

No exercício que se seguiu, pediu-se aos alunos para memorizar e repetir as seguintes pseudo-palavras e palavras.

PSEUDO - PALAVRAS PALAVRAS

Leco-Firma-Sila Mar-Pote-Dança
Bila-Fajo-Nala Carro-Gato-Maçã
Palo-Gofa-Jufa-Dima Mesa-Chuva-Criança-Mota
Tica-Dule-Muto-Feco S Sol-Ler-Xaile-Bota

Quadro 17 - Pseudo-Palavras e Palavras

Fonte: Teste TICL

Analisando os gráficos 43, 44 e 45 verifica-se que o número de respostas corretas aumentou entre os três níveis de proficiência linguística (A1 64, A2 62, B1 75) quando se pediu para repetir as palavras. Já no que respeita ao exercício de repetição das pseudo-palavras verificou-se que aos alunos do nível A1 apresentaram mais respostas erradas (56). Nos níveis A2 e B1 os valores foram melhores, isto é, 47 e 60 respostas certas.

A Sub-prova P, tem como principal objetivo detetar os graus de dificuldade ao nível do esforço da memória de trabalho/auditiva assim como testar a maior capacidade preditiva no que respeita à leitura e à escrita.

Neste exercício os alunos teriam de ouvir o texto e posteriormente relatarem os acontecimentos de uma forma coerente e coesa.

O quadro abaixo traduz as respostas apresentadas pelos alunos na Sub-prova P-Sequenciação Narrativa nos três níveis de proficiência linguística verificados.

História	O Pedro foi dar um passeio de bicicleta. Durante o passeio foi contra um monte de terra						
	e caiu da bicicleta. Uma senhora que estava à janela saiu de casa e pôs-lhe um penso no						
Nível Proficiência	joelho						
A1	Não sabo						
	O Pedro tava a andar de bicicleta (não sabo mais)						
	O menino foi andar de bicicleta e caiu no monte.						
	O Pedro foi andar de bicicleta para a montanha e caiu, depois teve de pôr um						
	penso.						
	O Pedro foi andar na sua bicicleta. Bateu num monte e caiu da bicicleta. Uma						
	senhora foi e meteu-o na bicicleta.						
A2	O Pedro estava a andar de bicicleta e tropeçou numa pedra. Houve uma						
	senhora que lhe pôs um penso no joelho.						
	O Pedro estava na janela e saiu de casa e foi andar de bicicleta e a mulher que						
	estava na janela viu-o e meteu um penso.						
	O Pedro foi passear de bicicleta para a rua, no passeio o Pedro caiu e meteu						
	um penso.						
	O Pedro foi andar de bicicleta e escorregou, a senhora que estava na janela						
	saiu para pôr o penso no seu joelho.						
B1	O Pedro foi andar de bicicleta, depois caiu e bateu num tronco. Uma senhora						
	foi ajudá-lo e pôs um penso no joelho.						
	O Pedro estava a andar de bicicleta e foi contra um monte de areia e caiu, uma						
	senhora que estava em casa foi lá e pôs gesso.						
	O Pedro tava a andar de bicicleta e esborrachou contra a pedra e a senhora que						
	tava em casa meteu um penso.						
	O Pedro saiu de casa com a sua bicicleta e foi até ao monte. Lá o Pedro caiu e						
	encontrou uma senhora e o Pedro caiu. A senhora pôs-lhe um penso no joelho.						

Quadro 18 - Avaliação da Sequencia Narrativa

Sequenciação Narrativa

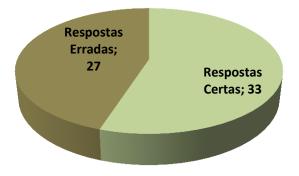


Gráfico 46 - A1

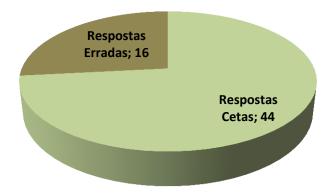


Gráfico 47 – A2

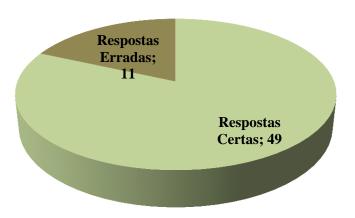


Gráfico 48 - B1

Após a análise dos gráficos 46, 47 e 48, verificamos que houve uma percentagem elevada de alunos que sentiu alguma dificuldade em recontar a história. Existem 33 respostas certas e 27 respostas erradas no nível A1, estas surgem porque ao ouvirmos uma mensagem aprendemos o seu significado, mas existem muitas dificuldades em transmiti-a tal qual a recebemos, isto é, com as mesmas palavras. Slobin (1980) considera que "aprendidos os significados do que ouvimos, as formas superficiais não são necessárias e, por isso, não permanecem na memória". Relativamente aos níveis A2 e B1, os alunos revelaram maior capacidade em recontar a história, apenas 16 e 11 alunos respetivamente não conseguiram resolver a atarefa, o que revela maior capacidade preditiva no que respeita ao acesso à leitura e à escrita.

5.6.4. Reflexão Sobre a Língua

A capacidade de o aluno refletir sobre a língua é um dos mais poderosos indicadores da aprendizagem da leitura por parte dos aprendentes de uma nova língua. Neste sentido, a aprendizagem inicial da leitura pode tornar-se mais facilitada segundo um duplo aspeto de análise da língua. Por um lado a consciência fonológica, com uma influência direta na aquisição dos correspondentes grafemas/fonemas, isto é, o processo de descodificação; por outro lado, a consciência sintática, influenciando quer o processo de descodificação quer o de compreensão, na medida em que facilita um melhor uso dos sinais sintático-semânticos para o reconhecimento das palavras e para a compreensão do texto como um todo.

O teste que aplicamos aos alunos de PLNM também era constituído, na sua vertente final por uma sub-prova relativa à Reflexão sobre a Língua. Dela faziam parte as seguintes sub-provas:

- Sub-provas Q Avaliação da Correção Sintática dos Enunciados,
- Sub-prova R-Segmentação de frases em palavras e de palavras em sílabas(Segmentação)
- Sub-prova S- Identificação Auditiva das sílabas iniciais e finais (Identificação Auditiva).

Concluída a quarta parte relativa à Reflexão sobre a Língua, pudemos obter os resultados seguintes:

	Respostas	%	Total	Respostas	%	Total
	Certas			Erradas		
Q. Avaliação da Correção Sintática	20		20	60		60
R. Segmentação de frases em palavras	39		39	41		41
Segmentação de palavras em sílabas	135		135	25		25
S. Identificação auditiva da sílaba inicia	57			23		23
Identificação auditiva da sílaba final	48		105	32		32
Total	299		105	32		32

Quadro 19 - Análise dos resultados do nível A1

	Respostas	%	Total	Respostas	%	Total
	Certas			Erradas		
Q. Avaliação da Correção Sintática	45		45	35		35
R. Segmentação de frases em palavras	64		64	16		16
Segmentação de palavras em sílabas	151		151	9		9
S. Identificação auditiva da sílaba inicia	74		74	6		6
Identificação auditiva da sílaba final	68		68	12		12
Total	402	84%	402	78	16%	78

Quadro 20 - Análise dos resultados do nível A2

	Respostas	%	Total	Respostas	%	Total
	Certas			Erradas		
Q. Avaliação da Correção Sintática	67		67	13		13
R. Segmentação de frases em palavras	75		75	5		5
Segmentação de palavras em sílabas	160		160	0		0
S. Identificação auditiva da sílaba inicia	74		74	6		6
Identificação auditiva da sílaba final	75		75	5		5
Total	451	94%	451	29	6%	29

Quadro 21 - Análise dos resultados do nível B1

Sub Prova Q - Avaliação da Correção Sintática

As sub-provas Q - Avaliação da Correção Sintática permitem-nos, por um lado, explicar aos alunos o que está errado e clarificar se a resposta errada reside eventualmente numa falta de compreensão do pedido; por outro lado, servem para mostrar aos alunos que também pode ser um comportamento aceitável dizer que a frase produzida pelo professor aplicador está errada.

Esta sub-prova consistia na leitura de quatro frases por parte do professor aplicador do teste, ao qual os alunos teriam de mencionar se as frases estavam corretas ou incorretas na

função sintática³². Posteriormente pedia-se que o aluno retificasse as frases após a leitura correta das mesmas por parte do professor.

Itens de treino	Justificação dada pelo aluno	Total alunos
	Eu penduro isto	6
Mim pendura isto	mim pendura isto	7
min pendira isto	A mim podes pendurar-me isto	4
	Outra resposta ou não sabe justificar	3
	Amanhã eu vou jogar à bola	8
Amanhã ele foi jogar à bola	Amanhã foi jogar à bola	5
Amanna ete joi jogar a voia	À tarde ele foi jogar à bola	3
	Outra resposta ou não sabe justificar	4
	Amanhã a mãe vai dar rebuçado	5
Ontem a mãe vai dar-te um	Ontem a mãe vai dar a você um rebuçado	4
rebuçado	Hoje a mãe vai dar rebuçado	2
	Outra resposta ou não sabe justificar	9
	Eu jogo à bola	3
Os menino joga à bola	Quando tocar vou jogar à bola	4
os menino joga a oota	Os meninos jogam à bola	5
	Outra resposta ou não sabe justificar	8

Quadro 22 - Análise da Correção Sintática A1

Avaliação da Correção Sintática

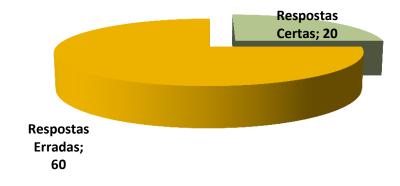


Gráfico 49 – Análise Gráfica A1

101

³² N. Zacarias & L. Maria (2011:195) apontam como sendo, o termo que designa as relações existentes entre os constituintes da frase

Itens de treino	Justificação dada pelo aluno	Total alunos
	Eu penduro isto	4
Mim pendura isto	A mim pendura isto	6
Train perium a tota	Pendurar-me isto	3
	Outra resposta ou não sabe justificar	7
	Amanhã eu vou jogar futebol 4	4
Amanhã ele foi jogar à bola	Ontem ele foi jogar à bola 3	3
Amanna ete joi jogar a bota	Amanhã ele vai jogar 5	5
	Outra resposta ou não sabe justificar	8
	Amanhã a mãe vai dar rebuçado 4	4
Ontem a mãe vai dar-te um	Ontem a mãe vai-te dar um rebuçado 5	5
rebuçado	Hoje a mãe vai dar rebuçado 4	4
	Outra resposta ou não sabe justificar	7
	Eu jogo à bola 4	4
Os menino joga à bola	O menino joga a bola 2	2
os menno joga a bota	Os meninos jogam à bola 11	11
	Outra resposta ou não sabe justificar	3

Quadro 23 - Análise da Correção Sintática A2

Avaliação da Correção Sintática

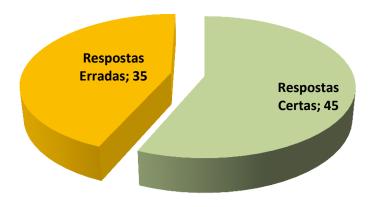


Gráfico 50 – Análise Gráfica A2

Itens de treino	Justificação dada pelo aluno	Total alunos
	Eu penduro isto	9
Mim pendura isto	Pendura isto a mim	1
min penama isto	Pendurar-me isto	4
	Outra resposta ou não sabe justificar	6
	Amanhã ele vai vou jogar à bola	11
Amanhã ele foi jogar à bola	Amanhã eu vou jogar à bola	2
Timama ete jorjogar a oota	Amanhã ele vai jogar à bola	2
	Outra resposta ou não sabe justificar	5
	Ontem a mãe vai dar-te um rebuçado	6
Ontem a mãe vai dar-te um	Ontem a mãe deu-me um rebuçado	2
rebuçado	Ontem a mãe deu-te um rebuçado	4
	Outra resposta ou não sabe justificar	8
	Os menino vai jogar a bola	2
Os menino joga à bola	O menino joga a bola	4
	Os meninos jogam à bola	12
	Outra resposta ou não sabe justificar	2

Quadro 24 - Análise da Correção Sintática B1

Avaliação da Correção Sintática

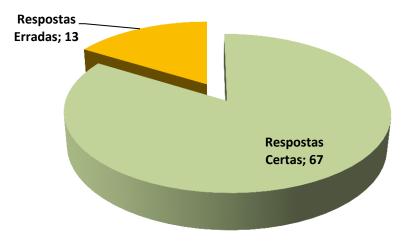


Gráfico 51 – Análise Gráfica B1

Ao analisarmos a sub prova Q (Avaliação da Correção Sintática), verificamos que, de uma maneira geral, os alunos identificaram que a construção frásica dos itens de treino estava errada, no entanto, não conseguiram justificar ou clarificar a resposta errada na maior partes das situações.

No nível inicial A1 existem 60 respostas erradas e apenas 20 respostas certas, (quadro 19). Estes valores permitem-nos comprovar que os alunos que iniciam uma língua estrangeira

possuem muita dificuldade em discriminar as frases bem formadas das frases desviantes e não utilizam uma análise consciente das regras gramaticais.

Relativamente aos níveis A2 e B1 verifica-se um ligeiro aumento de respostas certas 45 e 67 respetivamente, para ambos os níveis. Comparando com as respostas erradas, os valores ficam muito aquém do desejado, ou seja, 35 e 13 respostas erradas (quadro 20 e 21).

Podemos ainda atribuir vários fatores que levaram a estes resultados. Por um lado, verifica-se que existe uma estreita relação entre os níveis de proficiência linguística e a chegada dos alunos a Portugal, isto é, os alunos que se posicionam no nível B1 encontram-se a residir em Portugal há mais tempo, logo têm um melhor desempenho e domínio das diferentes competências linguísticas comparativamente com os alunos do nível A1 ou A2.

O fator idade também é tido em conta. O domínio de um amplo vocabulário é importante para a leitura, quer ao nível da decifração, quer ao nível da compreensão. Por seu turno, o fato de os alunos utilizarem a língua não materna não só no espaço escolar mas também em contexto familiar é de extrema importância para a aquisição de uma melhor competência linguística, pois os alunos que vivem em meios socioeconómicos desfavorecidos apresentam menor sensibilidade à estrutura fonológica da linguagem, pelo que apresentam níveis de realização de leitura inferiores às das provenientes de meios sociais mais favorecidos.

Sub Prova R-Segmentação de frase em palavras e de palavras em sílabas

A sub prova R-Segmentação de frases em palavras e de palavras em sílabas pretende analisar a capacidade dos alunos com PLNM para segmentar frases e palavras.

Sim-Sim (1995:2000) refere que "o processo de segmentação é um decurso de apropriação subconsciente de um sistema linguístico, sem que para tal exista qualquer tipo formal de ensino".

Os alunos estrangeiros, quando mantêm um primeiro contacto com a língua não materna enfrentam um processo complicado de discriminar as palavras e os sons. McDonough, (1986, citado por Carvalho, 1993) salienta que "para aumentar esta dificuldade contribuem não só a velocidade a que a língua normalmente é falada, mas também a falta de expectativa sobre como

as palavras soam nessa língua." Tudo se torna mais simples para os alunos de PLNM quando conseguem identificar as representações fonológicas e quando possuem consciência da estrutura segmental da língua, ou seja, quando sabem que as frases são constituídas por palavras, e que as palavras, por sua vez, são constituídas por pedacinhos menores (os fonemas) logo, o passo seguinte será o reconhecimento das palavras e das unidades mínimas.

Neste sentido, o objetivo do sub-teste de segmentação consistia em identificar as palavras na frase e posteriormente, identificar as sílabas de casa palavras. Ou seja, eram lidas frases simples mas sempre associadas a imagens, de modo a facilitar a contagem das palavras aos alunos, Por exemplo: *1-Joaquim telefona 2-Ela bebe leite 3-Vão cair 4-Esta senhora aspira*. Perante as frases, os alunos teriam de identificar o número de palavras em cada frase.

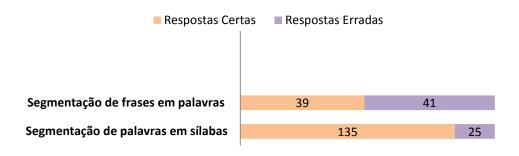


Gráfico 52 -A1

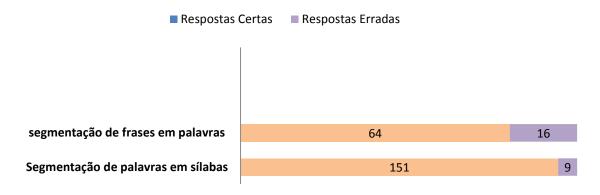


Gráfico 53 –A2

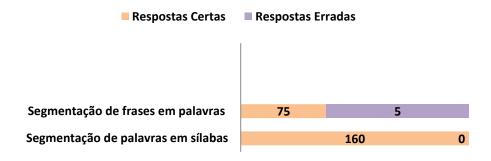


Gráfico 54 -B1

Após a análise dos gráficos 52, 53 e 54, podemos constatar que os alunos posicionados no nível A1 apresentam um número mais elevado de respostas erradas (41) no exercício de segmentação de frases em palavras, gráfico 52. Já os restantes alunos obtém resultados positivos, uma vez que apenas erraram 16 e 5 palavras nos níveis A2 e B1 respetivamente Relativamente aos resultados do item seguinte, Segmentação de Palavras em Sílabas, eram lidas, pela professora, algumas palavras simples, como por exemplo: *PATO*, *TIJOLO*, *BOLA*, *CASACO*, *TESOURA etc*.

Os alunos teriam que fazer a respetiva divisão silábica e dizer o número de sílabas. **PA-TO, BO - LA** (duas sílabas), **TI-JO-LO, CA-SA-CO, TE-SOU-RA** (Três sílabas). Há um aumento de 135 respostas corretas (A1) para 160 (B1) respostas corretas comparativamente com as 25 respostas erradas no nível A1 e apenas 9 e 16 no nível A2 e B1.O resultado apresentado permite-nos afirmar que o facto de o aluno percebem que a palavra é composta por pequenos pedaços (sílabas) representa já alguma maturidade na linguagem. Segundo Vellutino & Scanlon,1987 (citado por Viana,2004:25) " a segmentação é talvez a forma mais rudimentar, mas essencial, de consciência fonológica."

Sub-Prova S – Identificação auditiva da sílaba inicial e final

No exercício de identificação auditiva de sons iniciais e finais, foi proposto aos alunos que identificassem, de forma auditiva as sílabas iniciais e finais (com duas situações intermédias de análise intra-silábica: **cão / balão e caracol / farol**).

Neste item uma das tarefas que os alunos teriam de superar seria de segmentar palavras nos sons que as compõem. É importante que os alunos de PLNM tenham algum domínio sobre a capacidade em manifestar a sua consciência fonológica, uma vez que se vai traduzir, na capacidade de leitura e evolui desde a consciência dos sons da língua e das suas estruturas, até à

consciência lexical, querendo isto dizer que os aprendentes na nova língua ganham consciência de palavras como um conjunto codificado de sons.

Os resultados do item de treino identificação auditiva foram os seguintes.



Gráfico 55 -A1

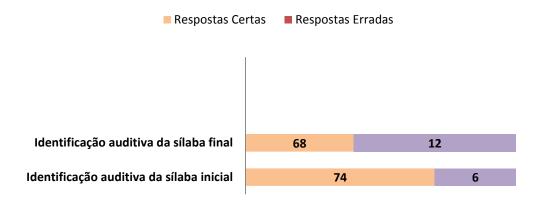


Gráfico 56 –A2



Gráfico 57 –B1

Na sub-prova S a tarefa consistia em proceder à Identificação Auditiva de sílabas iniciais e finais em duas situações de análise silábica:

A) Sílaba Inicial

Bota / Bola, Gato / Galo, Estrela / Escada, Chave / Chávena

B) Sílaba Final

Caracol / Farol, Cão / Balão, Cruzeta / Chupeta, Bandeira / Cadeira

Os valores registados nos gráficos 55, 56 e 57 demonstram que os alunos posicionados no nível (A1) manifestaram maiores dificuldades em identificar a sílaba inicial,57 respostas certas e 23 respostas erradas. Os alunos dos níveis A2 e B1 apresentam melhores resultados na identificação da sílaba inicial, 74 respostas certas em ambos os níveis e apenas 6 respostas erradas em ambos os níveis.

Já na identificação auditiva da sílaba final os resultados foram ligeiramente inferiores ou seja, 48 alunos do nível A₁ responderam certo, 68 e 75 alunos dos níveis A2 e B1 responderam corretamente. Estes resultados revelam que os alunos que possuem bons resultados nestas tarefas de consciência fonológica terão melhores competências linguísticas para a aquisição de uma nova língua sobretudo para realizarem com sucesso exercícios de oralidade. Quer seja ao nível da comunicação com os seus pares, quer seja nos exercícios de leitura.

5.7. Discussão dos Resultados

Fazendo uma análise geral dos resultados obtidos no nosso trabalho, podemos afirmar que o facto de a língua portuguesa ser para os alunos do nosso estudo a LNM, implica obrigatoriamente um processo de aprendizagem que se deseja plena no seu desempenho linguístico e que fica mais fácil de entender e de utilizar quando existe uma boa consciência fonológica, sendo que as regras de escrita do sistema alfabético que utiliza as palavras faladas, são segmentadas em unidades fonológicas referenciadas como fonemas, como refere Osório (2006:17)

Mais do que o processo de memorização de conteúdos, é importante que o aluno seja capaz de refletir o porquê de determinado uso, face a determinada situação discursiva. O ato de escrita,

concebido numa dimensão processual, torna-se útil para a prática dessa manifestação da consciência fonológica. Quando escrevemos um texto e vamos, sucessivamente, fazendo substituições e reescrevendo grafemas, palavras, expressões ou mesmo frases, é prova indiscutível de que estamos a ativar essa consciência e que sentimos necessidades em fazê-lo.

Neste contexto, as crianças que possuem uma boa capacidade para segmentar fonemas e conjugar a letra com o som, têm melhores condições de gerar conhecimento sobre a estrutura fonológica das palavras, e por conseguinte, serem capazes de construir unidades de reconhecimento parciais para formar palavras simples, sem nunca terem visto a sua grafia. Sim-Sim (1995:200) refere que o processo de segmentação decorre da apropriação subconsciente de um sistema linguístico, sem que para tal exista qualquer tipo formal de ensino.

A este propósito, abordámos as chamadas técnicas para aprendizagem de uma segunda língua, as quais remetem os alunos para ações particulares, focalizadas em aspetos específicos da aprendizagem como sejam: aquisição de sons, gramática, vocabulário, compreensão oral; falar, escrever e ler. Refere Sim-Sim (1997: 224) que "o processo de decifração é elemento essencial para aquisição da consciência fonológica nos primeiros anos de escolaridade". Daqui se pode depreender que os alunos posicionados no nível A1 apresentam piores desempenhos em todos os itens do teste TICL relativamente aos alunos posicionados em níveis mais avançados A2 e B1. Apesar de os alunos desenvolverem a descoberta de um mecanismo auxiliador para o sucesso na aprendizagem da nova língua, também sentiram necessidade de descobrir estratégias e técnicas fundamentais para maximizar efetivamente o desempenho linguístico.

Foi para demostrar que existe um elo de ligação entre as quatro competências que aplicamos o teste TICL, uma vez que permite identificar as competências linguísticas ao nível do Conhecimento Lexical, Regras Morfológicas, Memória Auditiva e finalmente Reflexão sobre a Língua. Portanto, esta primeira prova está intimamente relacionada com o sucesso na compreensão da leitura e com o sucesso escolar logo, quanto menor for o capital lexical de um aluno, tanto mais difícil se torna o processo de leitura e consequentemente menor o seu desempenho na compreensão da leitura.

Os gráficos seguintes traduzem a análise de desempenho em cada nível de proficiência linguístico relativamente às quatro partes que constituem o teste TICL.

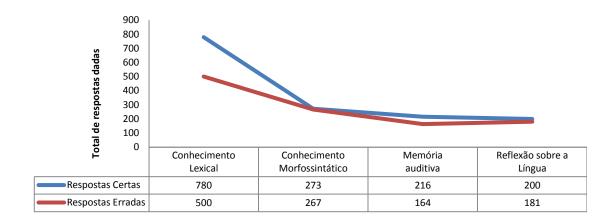


Gráfico 58 – Análise de Desempenho A1

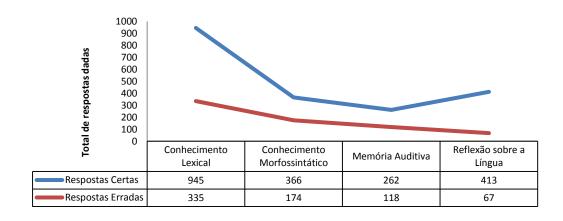


Gráfico 59 – Análise de Desempenho A2

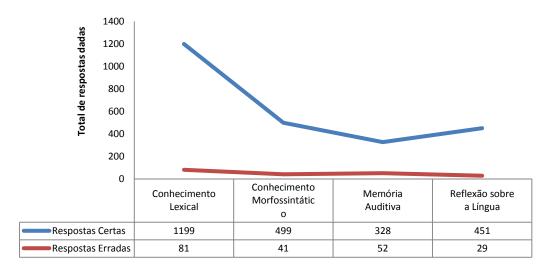


Gráfico 60 – Análise de Desempenho B1

Após a análise do gráfico 58, podemos concluir que os alunos posicionados níveis de proficiência A1, conseguem responder corretamente a um total de 780 itens e respondem de forma errada a 500 itens. Esta diferença (280) significa que existem dificuldades no domínio desta competência linguística que é o Conhecimento Lexical. Estes resultados podem ter origem em diversos fatores: na idade dos alunos, no tempo de permanência no país de acolhimento, na utilização da LNM em contexto familiar, nas relações escolares e sociais com os pares etc.

Em relação aos valores apresentados pelos gráficos 59 e 60, o número de respostas corretas (945) no nível A2 e (1199) no nível B1 aumentou porque os alunos já valorizam mais a leitura e já descobriram as combinações possíveis e permitidas pelo nosso sistema alfabético e pela nossa língua, possuem um vocabulário mais alargado e maior domínio do processo fonológico (gráfico 58)

Relativamente à segunda parte do teste TICL- Conhecimento Morfossintático, verificamos que no nível A1 existem 273 respostas certas e 267 respostas erradas, o que significa que esta competência linguística deve ser mais estimulada. No nível de proficiência A2 verificam-se 366 respostas certas e 174 respostas erradas (gráfico 59). Por fim, no nível de proficiência B1 verifica-se um domínio quase completo das estruturas morfológicas da LNM, uma vez que o nº de respostas certas (499) é muito superior às respostas erradas (41), como se evidencia no gráfico 60. Estas diferenças vão sendo cada vez mais acentuadas, porque se relacionam com um melhor ou pior domínio das regras morfológicas e com a compreensão das estruturas sintáticas mais complexas. O impacto destes valores só são detetados não nos anos iniciais, porque os textos são muito simples, mas nos anos escolares mais avançados (3º e 4º anos de escolaridade).

No que respeita à terceira parte do teste TICL- Memória Auditiva, podemos reter a ideia de que o reconhecimento das palavras e a consciência fonológica são habilidades essenciais da memória auditiva / memória de trabalho para uma LNM, uma vez que a retenção de informação transmitida nos textos ou mesmo frases mais simples, durante o tempo necessário para ser processado, é essencial à sua compreensão e interpretação.

Os resultados apresentados nos gráficos 58, 59 e 60 evidenciam que a compreensão auditiva e a memória de trabalho, constituem-se como bons preditores da compreensão das tarefas, uma vez que os valores registados pelos três níveis de proficiência apresentam níveis de mestria muito similares ou seja 216 respostas certas no nível A1, 262 no nível A2 e 328 B1.

Estes valores apresentam uma evolução no sentido positivo devido a um desenvolvimento e maturação da consciência fonológica dos alunos, uma vez que os que se posicionam nos níveis mais avançados, nível A2 e B1 possuem melhores habilidades linguísticas, logo espera-se uma melhor compreensão auditiva.

Assim sendo, a memória auditiva desempenha um papel importante no processo de descodificação, efetuando a conversão de letras em sons e fazendo uma junção fonética, ou seja manipulando e transformando a informação. Consequentemente, estas habilidades da linguagem oral relacionam-se fortemente com o melhor desempenho nas tarefas propostas aos alunos sobretudo em relação ao processamento fonológico e reconhecimento de palavras

A capacidade para refletir sobre a LNM é um sinal muito positivo da aprendizagem da leitura e respetiva compreensão. Analisando os gráficos 58, 59 e 60, verificamos que os alunos posicionados no nível A1 registam um valor muito elevado de respostas erradas (181), o que traduz um fraco nível de mestria. As competências linguísticas ao nível da correção sintática e segmentação devem ser mais estimuladas desde os primeiros anos de vida escolar. Estes elevados valores associados à fraca capacidade que têm para segmentar as frases em palavras é um fator que está diretamente correlacionado com um bom desempenho da leitura.

Já nos níveis de proficiência A2 e B1 as respostas erradas foram 67 e 29 respetivamente. Estes alunos são melhores leitores, desenvolvem boas capacidades linguísticas e ostentam melhores níveis de mestria, apresentando um bom domínio sobre a linguagem essencialmente ao nível da organização sintática e do vocabulário, que será o reflexo de uma apetência verbal o que determina uma melhor compreensão dos textos.

Destes quatro itens concluímos que o domínio da língua inclui a compreensão e produção de mensagens orais e escrita, logo os alunos quando iniciam o processo de aprendizagem de uma LNM têm de ter noção de que os atos da fala são segmentados em pequenas partes (palavras e as frases) e quando possuem uma boa capacidade de segmentação de fonemas e conjugação das letras com os sons possuem maiores habilidades para gerar conhecimento sobre a estrutura fonológica das palavras.

Conclusão

Hoje em dia, devido às transformações sociais que se sentem na nossa sociedade, cada vez é mais importante tomar consciência que o ato de comunicar não se trata de uma simples transmissão e descodificação de uma mensagem entre os intervenientes, mas envolve um conjunto de procedimentos fulcrais em toda e qualquer interação verbal.

Quando estes intervenientes (alunos) se empenham e obtêm sucesso nas suas demonstrações linguísticas, é porque se envolvem no processo de aprendizagem da língua não materna, identificando, procurando e explorando diferentes ambientes de aprendizagem; desenvolvendo a consciência fonológica como um sistema, ampliando a consciência da língua como meio de comunicação e interação em contexto escolar e social;

Falar em língua é falar de um sistema (linguístico) que se caracteriza por uma consciência coletiva e evolutiva da própria realidade social dos indivíduos. Por outro lado, falar de linguagem é falar da forma como é usada a língua, ou melhor, da forma como se expressam os indivíduos num determinado espaço, tempo ou mesmo situação de interação, seja ela do domínio privado, público ou profissional. Todavia, esta faculdade principia logo nos primeiros anos do indivíduo, através de sons que, aos poucos, vão tomando estrutura e culminam em palavras e frases compreensíveis, dotados de representações simbólicas, subjetivas e mesmo metacognitivas, no sentido de que este aprende uma língua e consegue interagir e transformar o que o envolve.

As primeiras manifestações de linguagem surgem com o aparecimento de uma Língua Materna. Esta definição não se caracteriza por ser adquirida através da mãe, mas sim por se tratar de uma língua aprendida no seio familiar. Ela, por sua vez, está carregada de valores afetivos e ideológicos, mas não deixa de ser espontânea e de fazer parte de uma determinada sociedade/comunidade.

Uma vez existindo a necessidade de adquirir uma outra língua, que não a LM, passa-se para um nível de aprendizagem de uma Língua Não Materna. O conceito de LNM envolve posições diferentes, como as noções de Língua Segunda ou Língua Estrangeira. Estas novas

conceções de língua, segundo vários autores, parecem que, tanto se cruzam como se distanciam. As duas são Línguas que estão para lá da LM, mas são aprendidas em situações diferentes. A L2 é aprendida em situação de imersão, ou seja, em situação de contexto social, onde o indivíduo tem a oportunidade de tomar contacto direto com a língua a aprender. Em contrapartida, a LE é aprendida fora do contexto social, o que faz que o aprendente só tenha contacto com ela numa situação distante da realidade e dentro de uma sala, isto é, resulta de uma atividade instrutiva.

Cientes de que o domínio linguístico é fator, não só de sucesso escolar, mas também de integração, centrámos este estudo na aplicação do teste TICL aos alunos para quem o Português é Língua Não Materna, pelo facto de a escrita e a oralidade se apresentarem simultaneamente como impulsionadoras e como reflexo de diversas funcionalidades linguísticas. A aplicação do teste TICL permitiu constatar que muitos alunos de Português Língua Não Materna manifestam inúmeras dificuldades e deficiências ao nível da escrita e da oralidade. Acrescentaremos que as quatro competências linguísticas (ler, escrever, ouvir, falar) estão interligadas e esta abordagem contempla o desenvolvimento de todas elas.

Dentro dos variados domínios do oral e da escrita, focalizámo-nos na competência metalinguística e consciência fonológica em virtude de, como diz Alegre (2000), se referir à capacidade que o aprendente tem em refletir sobre a língua, de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo presente o conhecimento sobre as suas regras de funcionamento.

Hoje em dia, aprender uma língua envolve mais do que memorizar e traduzir de uma língua para a outra e longe vão os tempos em que o professor era o centro do ensino/aprendizagem e o aluno era um elemento passivo em toda a aprendizagem. Aprender uma língua é, assim, construir um indivíduo no seu todo. Aprender uma língua é saber comunicar no verdadeiro sentido da palavra. É perceber o outro e interagir com ele e não ficar nas meras trocas de "impressões ligeiras e pragmáticas" (Esperança,2004:5) da aprendizagem. "Aprender uma língua estrangeira [...ou uma língua segunda] é crescer, noutra cultura" (Esperança, 2004:5), é conhecer a mundividência do outro.

Muitos foram os teóricos que se debruçaram sobre esta matéria, mas foi, sem dúvida, Krashen a quem se deveu a mais completa teoria de aquisição de uma língua. Tal como refere Esperança (1981:7), para Krashen a aquisição consiste num processo mental, pessoal e inconsciente dos aprendentes e depende de uma ordem natural de aquisição das estruturas da língua, assim como, do aspeto psicológico do discente que tem por objetivos leva-lo a adquirir

as habilidades de ouvir, falar, escrever e ler, partindo dos interesses e necessidades deste, ou seja, o discente tem a possibilidade de adquirir o saber linguístico de uma Língua Não Materna. Nela, o ensino/aprendizagem está dividido em unidades/categorias que se complementam e que têm carácter evolutivo, de acordo com o nível de proficiência linguística do aprendente, onde o professor tem como função orientar, facilitar e organizar as atividades que fazem parte do ensino do processo ensino/aprendizagem.

É com base nestes princípios que o Conselho da Europa se tem preocupado em levar a todos, sem exceção, o direito ao acolhimento em países de emigração ou mesmo migração.

Várias são as diligências tomadas (legislativas e até de projetos) que tentam minorar o insucesso escolar na Europa ou mesmo no nosso país. Por seu lado, os professores, mais que nunca, sentem-se "ameaçados" pela chegada de crianças de outros países sem saberem o que fazer para os levar na direção exata em termos de desempenho escolar. Para isso muito tem contribuído o *Currículo Nacional de Português Língua Não Materna e o Documento Orientador de Português Língua Não Materna*, lançados pelo Ministério da Educação, o próprio QECR e o Portfólio de Línguas, que têm permitido aos mais expeditos e mais necessitados, compreender que mais uma vez que se têm de adaptar a novas maneiras de encarar a Educação.

Por detrás destes princípios e leis estão metas (traçadas por consenso Europeu) que se têm de atingir. Metas, estas, que se relacionam com níveis de proficiência linguística adequadas a cada aluno e que aos poucos lhe permitem o sucesso. Níveis, esses, que correspondem a habilidades que cada um consegue atingir.

Após a aplicação do teste TICL verificamos que, os alunos posicionados nos níveis intermédio e avançado possuem maiores habilidades na manipulação do conhecimento morfológico e apresentam melhores níveis de mestria. Os alunos são melhores leitores, logo o resultado nas tarefas de consciência sintática é mais positivo. Contrariamente aos alunos posicionados no nível A1 evidenciam muitas dificuldades em manipular a estrutura morfológica da língua, são alunos mais novos, piores leitores e apresentam uma maior atraso no desenvolvimento da consciência sintática e fonológica.

Defendemos no nosso estudo o ensino do Português Língua Não Materna segundo os princípios da abordagem comunicativa, pelo facto de a língua ser vista como um instrumento de comunicação e, sobretudo, de interação social, em que os conteúdos são organizados em função das necessidades de comunicação dos aprendentes, pelo que a escrita tem um papel importante,

na medida em que, ao ir ao encontro dos interesses do aluno, possibilita que este experimente vários tipos de escrita requeridos pelas suas vivências e interações.

Verificámos que o maior número de incidências de erros ortográficos está ligado à transposição da linguagem oral para a escrita. Todavia, os erros dos alunos de PLNM prendemse com a pronúncia incorreta das palavras, vocábulos esses que, na maioria dos casos, dado o curto espaço de tempo de permanência em Portugal, foram também por eles apreendidos, em contextos de interação oral e, como tal, assimilados de forma incorreta. Os erros dos alunos de PLNM relacionam-se com a transposição para a escrita de formas da oralidade, em que se suprimem fonemas ou sílabas e se aglutinam palavras.

Como já referimos, um dos aspetos que é fundamental ser trabalhado, ao longo de todo o 1º Ciclo do Ensino Básico, com maior incidência nos primeiros anos, é a consciência fonológica, a qual, se para os alunos de Língua Materna é importante, para os de PLNM, é de facto crucial. Quanto mais desenvolvida estiver a consciência fonológica, isto é, a capacidade de identificar e manipular as unidades do oral, tais como a sílaba, as unidades intra-silábicas e os fonemas que a estas se associam, melhor será o desempenho do aluno na escrita. Quando os desvios à norma linguística não são trabalhados e consolidados devidamente culminam em erros. Logo, é fundamental que se compreenda a sua origem, a sua causa, para melhor ajudar o aluno a resolvê-los. A aposta numa pedagogia da escrita e da ortografia é essencial, sendo importantíssimo que os alunos tenham oportunidade de fazer uma grande variedade de exercícios que vão ao encontro das suas dificuldades neste âmbito, de modo a que estes problemas sejam resolvidos até ao final do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Dada a riqueza da temática, quer da escrita, quer da consciência metalinguística, as possibilidades de exploração das mesmas são imensas, pelo que deixamos em aberto as nossas propostas, de modo a que através da investigação se construa conhecimento, que venha a contribuir para a mudança de práticas e que ajudem a melhorar o desempenho linguístico dos nossos alunos, sejam eles de PLNM ou de PLM.

Bibliografia

ADAMS, Marilyn. (2006). *Consciência Fonológica em Crianças Pequenas*. Porto Alegre: Editora Artmed .

ALEGRE, T. (2000). Tradução Pedagógica e Consciência Linguística: A tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação Doutoramento).

AMOR, E. (1993). Didática do Português - Fundamentos e Metodologia. Lisboa: Texto Editora.

ANÇÃ, M. (1999). *Da Língua Materna à Língua Segunda* . In Noesis, Julho / Setembro pp:14 - 16.

ANDREWS, L. (1997). *Language Exploration and Awareness: a Resource Book for Teachers*. Mahwan. New Jersey: Lawrence Eribaum Associates. Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Critica*, 491-502.

APRESIAN. (1974). Language and discourse: test and protest: a Festschrift for Petr Sgall. Edited by Jacob L. Mey Johnn Jamins Publisher Company.

AZEVEDO, F. (2002). Ensinar e Aprender a Escrever Através e para Além do Erro. Porto: Porto Editora.

BAIRRÃO, G. (2007). *Gestão da Informação na Biblioteca Escolar*. Figueira da Foz:GestKnowing.

BAQUER, B. (1998 In la Lettre du CEFISEM). Français langue étrangére, français langue second et enseignement du français aux enfants de migrants. France: Université de Paris.

BARBEIRO, L. F. (1999). Os Alunos e a Expressão Escrita - Consciência Metalinguística e Expressão Escrita. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBOSA,M. (1994). *Introdução ao estudo da Fonologia e Morfologia do Português*, Coimbra: Almedina.

BARDIN, L. (1977). Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70.

BARRERA, D. S. (2003). *Consciência Metalinguística e Alfabetização* :in: Um Estudo com Crianças da Primeira Série do Ensino Fundamental. *Psicologia: Reflexão e Critica*, pp.491-502.

BELL, J. (1997). Como Realizar um projeto de Investigação. Lisboa: Gradiva.

BITTI, A. &. (1997). A Comunicação como Processo Social. Lisboa: Lisboa Estampa (2ª ed.).

BODGAN, R. &. (1994). Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora.

BORBA, F. d. (1998). Introdução aos Estudos Linguísticos. 12ª Ed. Campinas: Pontes.

BRUER, J. S. (1992). *Learning the mother tongue: In CLEARY L.M. and LINN M.D.* England: Linguistics for Teachers Singapore : McGraw.

BUSSMAN, H. (1996). Routledge dictionary of languages and linguistics. London: Routledge.

CALIXTO, J. A. (1996). A Biblioteca Escolar e a Sociedade de Informação. Lisboa: Caminho.

CALIXTO, J. A. (2007). Ter ou Não ter Biblioteca Escolar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

CALIXTO, J. A. (2010). Para além da Branca de Neve - bibliotecas, educação e literacia da informação. Évora: Colibri - CIDEHUS/UE.

CANDLIN, C. N. (1991). *Task-Bases Educational Approaches*. In: Candlin, *Task-Bases Educational Approaches* (pp. 110- 134). Sydnay - Australia: Macquarie University. CARMO, H. &. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

CARREL, B. J. (1987). The Nature of Reading Process. Hillsdale: Erlbaum Associates.

CARVALHO, A. C. (1993). Materiais autênticos no ensino das línguas. *In: Revista Portuguesa de Educação*, 6 *Braga: Universidade do Minho*, pp. 117-124.

CAZDEN, C. B. (1970). *The Situation: a Neglected Source of Social Class Differences* in Language Use. In: Journal of Social Issues 26(2), pp 35-60.

CHAMOT, A. (1978). *The Learning Strategies of ESL Students*. Hertforshire: Prentice Hall International.

CHOMSKY, N. (1981). *O Conhecimento da Língua: Sua Natureza, Origem e Uso (Trad)*. Porto Caminho: 2ª Edição.

COMÉ, A. P. (2006). Representações de Professores de Português em Moçambique. Sobre as Competências Linguísticas de alunos da 10^a Classe. Departamento de Didácticas e Tecnologia Educativa (Dissertação de Mestrado): Universidade de Aveiro.

COSTA, A. L. (2007). 4500 Km de Palavras em Português In Planificação de um Curso de Português Segunda Língua. Lisboa: Universidade Internacional de Lisboa.

CRYSTAL, D. (1997). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: In:Cambridge University Press pp 372-381.

CUMMINS, J. (16 de Abril de 2012). *Língua mãe das crianças bilingues:Porque é importante para a educação?* Obtido em 16 de Abril de 2012, de www.bilinguismo.org/ensaios.

CUNHA, C. C. (2002). Nova Gramatica do Português Contemporâneo. Lisboa: João Sá da Costa

DABÈNE, L. Repères Sociolinguistiques pour Lenseignement des Langues. Paris: Hachette.

DALE, P. S. (1976). *Language Development: Structure and Function*. New York: Holt Rinehart & Winston.

DAVID, S. S. (2008). *Evolution of Consciousness Studies in Polarity*. Sophia Perennis et Universalis.

EDUCAÇÃO, M. (1990). Programa do Ensino Básico 1º Ciclo. Lisboa: Ministério Educação.

ELLIS, R. (1990). Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom. Oxford: Blackwell.

ELLIS, R. (1994). The Second Language Acquisition. Clevedon: Multilingual.

EUROPA, C. D. (2001). Quadro Europeu de Referência para as Língua - Aprendizagem, Ensino e Avaliação. Porto: Edições Asa.

EUROPEIAS, C. D. (2004). *Instruções para utilização do Passaporte da Línguas Europass*. htto://www.aprendereuropa.pt//document/Instrucoes passaporte Linguas.pdf. acedido a 22 de Dezembro de 2011.

FISHER, G. (1998). *O Ensino da Língua Portuguesa como Segunda Língua*. Lisboa: Departamento do Ensino Básico Ministério da Educação.

FONSECA, J. (1992). Ensino da Língua Materna como Pedagogia dos Discursos. In Linguística e Texto / Discurso, Teoria, Aplicação. Lisboa: Ministério da educação: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, pp.235-248.

FREITAS, J. M. (2000). O Conhecimento Fonológico. Lisboa: Universidade Aberta

GALISSON, D. C. (1983). Dicionário de didática das línguas. Coimbra: Livraria Almedina.

GALISSON, R. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Paris: Hachette

GLASER,R. & N,A. (1971). *Measurement in learning and instruction*. In R.L.Thorndike (Ed), Educational Measurement. Washington, DC: American Council of Education

GOMBERT, E. J. (1992). Metalinguistic Development. Chicago: University of Chicago Press.

GREEN, R. P. (1973). *Trends in Romance Linguistics and Philology:* Bilingualism and Linguistic .New York: Mouton de Gruyter.

GROSSO, M. J. (2005). *O Ensino- Aprendizagem de uma Língua a Falantes de Outras Línguas - In Revista Palavras nº* 27 Lisboa : nº 27 pp.31-36.

GUTIÉRRES, C. Y. (21 de Dezembro de 2011). *El Bilingüism en los contextos lingüistico e cognitivo* - Relingüistica Aplicada nº 4. http://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-PT&q

HAWKINS, E. (1999). Foreign Languages Study and Language Awareness. In: Language Awareness, 8, pp. 124 - 142.

HORNBY, P. A. (1977). Bilinguism an overview: In P.A. (ed) Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications. New York Academic: Press.

JAMES, G. &. (1991). *The scope of language awareness*. In J. C. (eds), Language Awarness in the Classroom (pp. 3-20). New York: Longman.

JONES, B. (1984). How Language Works. Cambridge: University Press.

KLEIN. (1989). L'Acquisition de langue étrangère. Paris: Armand Colin.

KRASHEN,S.D.,& TERRELL,T.D.(1983.). "The natural approach – language acquisition." In The Classroom. 1 Ed Oxford: Pergamon/Alemany.

LAMBERT, W. E. (1977). The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences". In P. A. Hornby (ed.), Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications. New York: Academic Press.

LEIRIA, I. (2006). *Léxico, Aquisição e Ensino do Português Europeu Língua não Materna*. In F. p.71-80 Fundação. Gulbenkian. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LEONTIEV, S. A. (1997). A handbook of contemporary soviet psychology. London: Book Publishers.

LOPES, J. A. (2001). *Problemas de Comportamento, Problemas de Aprendizagem e Problemas de "Ensinagem"*. Coimbra: Quarteto Editora.

M.J.SIMÕES. (2005). *Vamos aprender a língua portuguesa: O português língua segunda, numa escola do 1º CEB*. Lisboa: Universidade de Lisboa (Dissertação de Mestrado).

MARQUES, R. (1995). *Politicas de Gestão da Diversidade Étnico-Cultural*. Lisboa: Universidade Aberta

MARTINS, M. F. (2010). *O Papel da Biblioteca Escolar no Processo do Ensino/Aprendizagem*. Porto: Universidade Portucalense D. Henrique (Dissertação de Mestrado).

MATEUS, M. H. (s.d.). *Pode ensinar-se a língua materna 2004*. Obtido em 28 de Novembro de 2011, de http://www.iltec.pc.

MEIRELES, M. (2002). A oralidade na aula de Português Língua Materna. Lisboa: Edições Salamandra.

MENYUK, P. (1976). *Language Development Knowledge and USE*. Boston: Scott Foresman & C^a.

MOIRAND, S. (1979). Situation d'écrit: Comprehension. Paris: CLE International.

MOOJEN, S. (2003). Consciência Fonológica: CONFIAS: Instrumento de Avaliação Sequêncial . São Paulo: Casa do Psicólogo.

NAIMAN Frohlicg, S. T. (1978). *Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*. Porto: Faculdade de Letras da Univ. Porto.

NEWMARK, R. L. (1968). *Necessity and Sufficiency in language learning*. In IRAL Vol.6(3) pp.145-64.

OSÓRIO, P. (2004). A importância dos materiais didáticos na metodologia do ensino de PLE, In Letras de Hoje. Porto Alegre: Revista do Departamento de Letras da Pontifíca Universidade Católica do Rio Grande do Sul pp.7 13

OSÓRIO, P. (2006). Cultura Visual e o Ensino do Português Língua Não Materna- Algumas Considerações. Lisboa In Revista da Associação de Professores de Português nº 29 p. 9

PARDAL, L. &. (1995). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Porto: Areal Editores.

PEREIRA, R. M. (2006). *Quadro Europeu De Referência e Portfoleo Europeu de Línguas*. Lisboa: Ministério Educação.

PINTO, F. P. (1997). *Educação Intercultural e Ensino do Português. In Linguística e Educação*. Lisboa: Edições Colibri pp.129-134.

PLIÁSSOVA, V. I. (2005). Manifestações da Consciência metalinguística na Escrita Escolar: Auto e Heterocorreções de Aprendentes. Aveiro: Universidade de Aveiro (Dissertação de Mestrado).

POLITZER, M. (1985). The Role os Styles and Strategies in Second Language Learning. Oxford: Eric Digest.

REBELO, D. (1985). Estudo Psicolinguístico da Aprendizagem da Leitura e Escrita. Lisboa: Calouste Gulbennkian.

REBELO.D. (2000). Fundamentos da didática da língua materna. Lisboa: Universidade Aberta

RINGBOM, H. (1987). *The Role of the language in the foreign language Learning*. Clevedon: Miltingual Matters.

RODRIGUES, M. C. (2010). Estratégias para demonstrar o valor da biblioteca escolar e obter colaboração. Lisboa: Universidade Aberta (dissertação).

RUBIN, J. (1975). What the "Good Language Learner" Can Teach Us. TESOL Quarterly, 41, Vol 9.

RUEDA, M. (1995). La lectura. Adquisición, dificultades e intervencion. Salamanca: Amarú.

SEIA, C. (2005). *E- Dicionário de termos literários*. Obtido em 22 em http://www.fcsh.unl.pt/edtl/vertes/C/competence_Performance. de Dezembro de 2011

SILVA, 1. (2004). *Competência Comunicativa em Língua Estrangeira*: que conceito é esse? Lisboa: Papirus.

SIM SIM, I. (1995). Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua Novas Metodologias da Educação. Porto: Porto Editora

SIM SIM, I. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação - DEB.

SIMÕES, M. J. (2005). *Vamos Aprender a Língua Portuguesa. O Português, Língua Segunda, numa Escola de 1º CEB.* Lisboa: Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Dissertação de Mestrado).

SKUTNABB, K. (1984). *Key Concepts in Bilingual Education:* ideological, historical, epistemological, and empirical foundations. New York: springer.

SNOW C E, M. S. (1988). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press.

SOARES, A. (2005). Português Língua Não Materna - Documento Orientador - . Lisboa: DGIDC Ministério Educação.

SOLLA, L. (1997). Aprender uma Segunda Língua. Aprender uma Língua Segunda- In Actos do Seminário Internacional Português. Macau pp 131- 140.

SOUSA, M. L. (1994). *The Relation between Metalinguistic Awareness and Reading in the Foreign Language*. Ponta delgada: Universidade dos Açores (Tese de Doutoramento).

SOUZA. (2000). Fracasso Escolar e Escola em Ciclos. UNIRIO, nº 13, Brasil.

TAYLOR, P. (2005). *Contributo para a Discussão sobre a Cidadania Multicultural*. In Educação, Sociedade e Cultura – Paulo Freire – Caminhado para uma Cidadania Multicultural. Porto: Edições Afrontamento.

TOMATIS, A. (1991). Todos Nascemos Poliglotas. Lisboa: Instituto Piaget.

TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação* . Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TUNMER, W. (1984). The development of metalinguistic awareness a conceptual overview. Biblioteca Escolar. in: Springer Verlag.

USHERWOOD, B. (1989). *A Biblioteca Pública como Conhecimento Público*. Lisboa: Caminho.

VELLUTINO, F.R.(1987). *Linguistic Coding and Reading Ability*. New York: Cambridge University Press.

VIANA, F. L. (2004). *TICL - Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Vila Nova de Gaia: EDIPSICO - Universidade do Minho.

VIANA, P. L. (1993). *Avaliação da Linguagem: Adaptação do "Bankson Language Screening Test" à população infantil portuguesa.* Dissertação de Mestrado, não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.

VIEIRA, F. (1993). *Consciência(Meta) linguística e Aprendizagem de uma Língua Estrangeira. Linguagem e desenvolvimento.* Braga: Instituto de educação da Universidade do Minho.

WEI, L. (2000). Dimensiones of Bilingualism. London, New York: Routledge.

WENDEN. (1982). Estratégias Metacogniticas para Aquisição de Linguagem. Associação de Professores de Inglês Cambridge: Cambridge.

WONG, F. (1976). *Preschool Cildren's Help to Second Language Leraners*. In The Jounal os Educational Issues of Language Minority Students, p.227- 240.

XAVIER, M. (1990). Dicionário de termos linguísticos. Lisboa: Edições Cosmos.

ZANI, P. B. (1993). A Comunicação como Processo Social. Lisboa: Editorial Estampa.

Legislação e Documentos Oficiais

CONSELHO DA EUROPA. (2001). Quadro Europeu Comum de Referência

CONSELHO DA EUROPA. (2001). Coleção: Perspetivas Atuais/Educação: Porto: Edições Asa

CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO. Competências Essenciais. p.32

(disponibilizado no site: http://dgidc.min-edu.pt)

DECRETO - LEI 319 de Agosto de 1991. Artº 2 h)

DECRETO - LEI nº 6/2001, de 18 de Janeiro

DESPACHO NORMATIVO n.º1/2005, de 5 de Janeiro

DESPACHO NORMATIVO 7/2006 de 6 de Fevereiro. Artº 8

DOCUMENTO ORIENTADOR - Português Língua Não Materna (DOPLNM), p.9

GIASE (2005). Sistema Educativo. Lisboa: Ministério da Educação.

MANIFESTO DA UNESCO

ME / DEB (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais.p.11

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, Artigo 8º

PLNM NO CN PERFIS LINGUÍSTICOS – Teste Diagnóstico. p.11

PROJETO DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA ESCOLA PORTUGUESA

PORTFÓLIO EUROPEU DE LÍNGUAS (PEL) E PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA

ANEXOS

ANEXO I

Tabelas de Recolha de Dados

Tabela I $Amostra\ dos\ alunos\ inseridos\ no\ N\'(vel\ de\ Proficiência\ Lingu\'(stica\ A_1$

N^o	ALUNO	SEXO	ANO	NÍVEL	ORIGEM	DATA NASCI	IDADE
1	Henrique	M	2°	A1	São Tomé	06/05/2003	8
2	Paulo	M	2°	A1	Angola	18/07/2004	7
3	Geraldo	M	2°	A1	São Tomé	28/11/2003	8
4	Luana	F	2°	A1	São Tomé	15/06/2004	7
5	Rui	M	1°	A1	São Tomé	15/08/2005	6
6	Susana	F	1°	A1	São Tomé	04/06/2005	6
7	Jighin	M	1°	A1	Moldavia	18/12/2004	7
8	Batula	M	2°	A1	Moldavia	05/08/2004	7
9	Nasir	M	2°	A1	Paquistão	10/01/2004	10
10	Charanpreet	F	1°	A1	Paquistão	08/12/2003	8
11	Lovejit	M	1°	A1	Paquistão	15/11/2000	11
12	Alquiria	F	1°	A1	Roménia	06/0472005	6
13	Rai	M	1°	A1	Roménia	21/02/2005	6
14	Sukhpreet	M	1°	A1	Paquistão	08/12/2003	8
15	Valdemiro	M	1°	A1	Brasil	5 /5 / 2006	6
16	Liliana	F	1°	A1	Angola	24/01/2005	6
17	Aurea	F	1°	A1	Brasil	24/01/2006	6
18	Nelma	F	1°	A1	Moldavia	01/05/2005	6
19	Josmar	M	1°	A1	Cabo Verde	11/0572004	7
20	Kiran	F	2°	A1	Paquistão	02/02/2003	8

 ${\it Tabela~II}$ ${\it Amostra~dos~alunos~inseridos~no~N\'ivel~de~Proficiência~Lingu\'istica~A_2}$

N^o	ALUNO	SEXO	ANO	NÍVEL	ORIGEM	DATA NASCI	IDADE
1	Vanessa	F	2°	A2	São Tomé	01/04/2004	7
2	Nene	F	2°	A2	Guiné	20/10/2003	9
3	Animicael	M	2°	A2	São Tomé	21/04/2003	9
4	Carlos	M	1°	A2	São Tomé	06/3/2005	9
5	Juliana	F	1°	A2	São Tomé	17/08/2005	6
6	Susana	F	1°	A2	São Tomé	04/06/2005	6
7	Rafael	M	1°	A2	Angola	22/06/2004	7
8	Chrisley	F	1°	A2	Guiné	10/12/2004	7
9	Chesi	F	3°	A2	São Tomé	20/03/2002	9
10	Celcio	M	4°	A2	São Tomé	08/04/2001	10
11	Batula	M	4°	A2	Paquistão	28/11/2001	10
12	Alisya	F	2°	A2	São Tomé	04/08/2003	8
13	Octávio	M	2°	A2	Angola	03/01/2003	8
14	Adelmo	M	2°	A2	São Tomé	08/08/2003	8
15	Sidrah	F	3°	A2	Paquistão	27/08/2003	8
16	Jesiley	M	2°	A2	São Tomé	03/01/2003	8
17	Danibel	M	2°	A2	São Tomé	10/07/2003	8
18	Rafael	M	2°	A2	Angola	22/6/2004	7
19	Juliana	F	2°	A2	Brasil	17/08/05	6
20	Idiamir	M	2°	A2	Angola	12/06/2002	9

Tabela III $Amostra\ dos\ alunos\ inseridos\ no\ N\'(vel\ de\ Proficiência\ Linguística\ B_1$

N^o	ALUNO	SEXO	ANO	NÍVEL	ORIGEM	DATA NASC.	IDADE
1	Hassan	M	3°	B1	Paquistão	24/11/2001	10
2	Saffi	M	4°	B1	Paquistão	19/11/2002	9
3	Carlos	F	4	B1	Guiné	28/08/2002	9
4	Carla	M	4°	B1	Guiné	6/02/2002	9
5	Reginaldo	F	3°	B1	Cabo Verde	21/07/2002	9
6	Andreia	F	4°	B1	Cabo Verde	23/07/2002	9
7	Migia	F	3°	B1	Angola	19/07/2002	9
8	Joana	F	3°	B1	Guiné	23/10/2002	9
9	Fabiana	F	3°	B1	Guiné	25/11/2001	10
10	Assimerey	F	4°	B1	Angola	15/11/2002	9
11	Denise	F	4°	B1	Cabo Verde	18/08/1001	10
12	Amadeu	M	4°	B1	Guiné	22/06/2000	11
13	Barreiro	M	3°	B1	São Tomé	21/12/2001	10
14	Ribalonga	M	3°	B1	Cabo Verde	30/05/2000	11
15	Aleida	F	3°	B1	Cabo Verde	17/05/2002	9
16	Emily	F	4°	B1	Brasil	02/07/2002	9
17	Leticia	F	4°	B1	Brasil	28/07/2002	9
18	Kene	F	4°	B1	Brasil	09/12/2001	10
19	Espirito Santo	M	4°	B1	Guiné	18/04/2001	10
20	Cheikh	M	4°	B1	Paquistão	20/04/2000	11

Tabela IV

Conhecimento Lexical- A1

								PAR	TE I							
	Nome	A. ação das do corpo		B eação de jectos	dos ve	itificação rbos que em ações	Nome elemen	D. cação de tos de um semântico	Explic	E. itação de nções	Utiliz	F. zação de cativos	Nome	G. cação das cores	Explic	H. itação de ostos
	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado
	2	6	8	0	2	6	3	5	4	4	4	4	8	0	3	5
	4	4	3	5	5	3	4	4	4	4	3	5	6	2	6	2
	3	5	8	0	8	0	3	5	3	5	8	0	8	0	4	4
a	7	1	4	4	2	6	6	2	4	4	6	2	8	0	5	3
Xic	3	5	6	2	1	7	7	1	5	3	8	0	8	0	3	5
Le	7	1	7	1	5	3	5	3	5	3	6	2	6	2	6	2
to	8	0	5	3	8	0	4	4	6	2	8	0	6	2	8	0
Conhecimento Lexical	4	4	7	1	6	2	3	5	4	4	4	4	8	0	5	3
Ği	3	5	1	7	3	5	6	2	6	2	3	5	8	0	4	4
] j	4	4	2	6	8	0	7	1	7	1	8	0	7	1	0	8
5	6	2	3	5	8	0	2	6	7	1	8	0	8	0	5	3
	7	1	7	1	8	0	3	5	4	4	6	2	8	0	7	1
	7	1	4	4	5	3	8	0	8	0	8	0	7	1	5	3
	3	5	1	7	3	5	5	3	1	7	4	4	8	0	3	5
	3	5	2	6	4	4	2	6	4	4	6	2	7	1	1	7
	3	5	1	7	4	4	6	2	3	5	8	0	7	1	2	6
	3	5	1	7	0	8	2	6	1	7	2	6	8	0	6	2
	6	2	2	6	4	4	4	4	3	5	7	1	2	6	0	8
	3	5	7	1	7	1	4	4	3	5	3	5	8	0	3	5
	2	6	8	0	2	6	5	3	4	4	6	2	8	0	1	7
∑ Total	88	72	87	73	93	67	89	71	86	74	116	44	144	16	77	83

Tabela V

Conhecimento Morfo-Sintático - A1

					PART	E II				
	Concordância (I. Género / Número		J. o Perfeito	Pl	L. Iurais	Graus a	M. los Adjectivos	N Compreensão Comp	de estruturas
	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado
	2	1	4	4	1	7	0	2	4	2
_	1	2	6	2	4	4	0	2	2	4
Sintático	1	2	0	8	3	5	0	2	5	1
ıţą	2	1	3	5	4	4	0	2	2	4
Sir	2	1	1	7	2	6	0	2	5	1
ۏۣ	3	0	1	7	4	4	0	2	2	4
Morfo-	3	0	8	0	3	5	1	1	5	1
Σ	2	1	4	4	1	7	0	2	4	2
nto To	3	1	4	4	8	0	1	1	3	3
ne	3	0	8	0	1	7	0	2	3	3
Conhecimento	1	2	2	6	2	6	1	1	2	4
Ť.	2	1	2	6	2	6	1	1	2	4
Ŝ	3	0	8	0	8	0	0	2	3	3
	1	2	7	1	4	4	0	2	2	4
	2	1	2	6	4	4	1	1	4	2
	2	1	1	7	3	5	0	2	3	3
	3	0	8	0	8	0	0	2	4	2
	1	2	2	6	4	4	1	1	2	4
	2	1	7	1	3	5	0	2	3	3
	2	1	8	0	4	4	1	1	6	0
Гotal	41	19	86	74	73	87	7	33	66	54

Tabela VI Memória Auditiva - A1

					PA	RTE III				
-		O. oseudo palavras	C Repetição d). o de frases	(O. Ordens		P. ção Narrativa
-	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado
•	0	4	2	2	2	3	1	2	0	3
-	2	2	4	0	4	1	3	0	3	0
-	3	1	4	0	5	0	1	2	2	1
-	1	3	3	1	3	2	3	0	1	2
æ	1	3	3	1	5	0	2	1	3	0
Auditiva	1	3	3	1	1	4	2	1	0	3
ibi	3	1	4	0	4	1	3	0	3	0
	0	4	4	0	3	2	1	2	2	1
Memória	2	2	4	0	2	3	2	1	0	3
mó	0	4	2	2	3	2	1	2	3	0
/Tei	1	3	4	0	4	1	2	1	3	0
	2	2	4	0	4	1	2	1	2	1
	4	0	2	2	3	2	3	0	3	0
	0	4	4	0	2	3	2	1	0	3
•	1	3	4	0	1	4	1	2	0	3
•	0	4	4	0	1	4	3	0	2	1
	0	4	2	2	0	5	0	3	0	3
	0	4	2	2	1	4	2	1	0	3
	2	2	2	2	4	1	3	0	3	0
	1	3	3	1	5	0	1	2	3	0
∑Total	24	56	64	16	57	43	38	22	33	27

Tabela VII Reflexão sobre a Língua - A1

					PARTE IV					
	Avaliação da Cod). rrecção Sintáctica			R. entação			S Identificação		
		-	Pala	vras	Síla	bas	Sílaba	ı Inicial	Sílab	a final
	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado
	2	2	2	2	5	3	3	1	2	2
	1	3	4	0	8	0	4	0	3	1
g	1	3	1	3	8	0	3	1	2	2
ng E	2	2	2	2	5	3	3	1	3	1
Língua	0	4	0	4	8	0	4	0	4	0
ಡ	1	3	0	4	6	2	2	2	3	1
bre	0	4	3	1	7	1	3	1	4	0
Reflexão sobre	2	2	1	3	4	4	0	4	1	3
κãο	0	4	1	3	8	0	3	1	3	1
[]ex	0	4	2	2	8	0	4	0	1	3
Re	0	4	2	2	8	0	4	0	4	0
	0	4	1	3	7	1	4	0	1	3
	0	4	3	1	8	0	2	2	2	2
	3	1	4	0	4	4	4	0	2	2
	1	3	1	3	7	1	2	2	3	1
	4	0	4	0	6	2	3	1	4	0
	0	4	4	0	8	0	1	3	0	4
	2	2	1	3	6	2	4	0	3	1
	1	3	2	2	8	0	3	1	1	3
	0	4	1	3	6	2	1	3	2	2
Гotal	20	60	39	41	135	25	57	23	48	32

Tabela VIII

Conhecimento Lexical-A2

								PAR	TE I							
	Nome	A. ação das do corpo	Nome	B cação de cectos	dos ve	ıtificação rbos que em ações	Nome elemen	D. cação de tos de um semântico		E. citação de nções	Utiliz	F. ação de ativos	Nome	G. ação das ores	Explic	H. itação de ostos
	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado
	5	3	6	2	6	2	5	3	5	3	6	2	8	0	4	4
	4	4	8	0	7	1	8	0	2	6	6	2	8	0	6	2
	6	2	7	1	5	3	5	3	5	3	8	0	7	1	5	3
a]	5	3	6	2	8	0	5	3	5	3	7	1	8	0	4	4
xic	5	3	8	0	6	2	7	1	5	3	8	0	8	0	6	2
Le	7	1	7	1	7	1	5	3	7	1	7	1	7	1	6	2
£	6	2	6	2	5	3	4	4	4	4	3	5	7	1	5	3
Conhecimento Lexical	7	1	5	3	7	1	6	2	8	0	8	0	8	0	6	2
Ġ.	5	3	8	0	5	3	4	4	5	3	7	1	8	0	4	4
ıhe	6	2	7	1	7	1	7	1	4	4	6	2	7	1	7	1
. 0	5	3	4	4	6	2	6	2	5	3	6	2	8	0	8	0
•	5	3	5	3	5	3	4	4	7	1	6	2	7	1	5	3
	6	2	7	1	7	1	5	3	5	3	4	4	8	0	7	1
	4	4	5	3	5	3	7	1	6	2	6	2	8	0	4	4
	7	1	6	2	4	4	6	2	5	3	8	0	7	1	6	2
	6	2	7	1	6	2	5	3	8	0	4	4	8	0	4	4
	4	4	6	2	4	4	6	2	4	4	6	2	7	1	5	3
	7	1	4	4	5	3	4	4	4	4	3	5	8	0	8	0
	4	4	8	0	5	3	6	2	5	3	5	3	8	0	5	3
	5	3	4	4	4	4	5	3	5	3	8	0	8	0	4	4
∑Total	109	51	124	36	114	46	110	50	104	56	122	38	153	7	109	51

Tabela IX

Conhecimento Morfo-Sintático - A2

					PA	RTE II				
		I. Género / Número		J. o Perfeito	P	L. lurais	Graus a	M. los Adjectivos		N. ão de estruturas nplexas
	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado
	3	0	6	2	4	4	0	2	3	3
•	1	2	7	1	5	3	0	2	5	1
Sintático	2	1	8	0	7	1	1	1	4	2
ıtá	3	0	5	3	5	3	1	1	6	0
Sir	2	1	7	1	4	4	0	2	2	4
<u>.</u> 6	3	0	6	2	5	3	1	1	5	1
Morfo-	1	2	8	0	4	4	0	2	4	2
	1	2	7	1	4	4	0	2	5	1
Conhecimento	3	0	5	3	6	2	1	1	5	1
me	3	0	8	0	8	0	2	0	6	0
Ę.	3	0	8	0	5	3	1	1	4	2
q	2	1	6	2	6	2	2	0	5	1
ပိ	1	2	5	3	5	3	1	1	4	2
	2	1	7	1	6	2	1	1	6	0
	2	1	8	0	4	4	0	2	5	1
	3	0	5	3	5	3	2	0	4	2
	2	1	6	2	8	0	1	1	6	0
	3	0	7	1	5	3	1	1	3	3
	1	2	5	3	4	4	2	0	4	2
	3	0	7	1	8	0	0	2	5	1
Total	44	16	131	29	108	52	17	23	91	29

Tabela X Memória Auditiva - A2

					P	ARTE III				
).	0.		0.			0.		<i>P</i> .
	Repetição de p	seudo palavras	Repetição de	palavras	Repetição d	de frases	(Ordens	Sequencia	ção Narrativa
	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado
	2	2	4	0	3	2	2	1	2	1
	3	1	3	1	4	1	3	0	3	0
	2	2	3	1	4	1	3	0	3	0
	3	1	4	0	5	0	1	2	1	2
æ	3	1	3	1	2	3	2	1	2	1
uditiva	4	0	4	0	3	2	2	1	2	1
ğ	2	2	3	1	4	1	1	2	1	2
⋖	3	1	2	2	3	2	3	0	3	0
ria	2	2	3	1	4	1	2	1	3	0
nó	2	2	2	2	4	1	2	1	2	1
Memória	3	1	2	2	4	1	1	2	2	1
~	2	2	4	0	3	2	3	0	2	1
	4	0	3	1	2	3	2	1	1	2
	1	3	3	1	2	3	3	0	3	0
	1	3	3	1	3	2	3	0	2	1
	3	1	3	1	2	3	1	2	3	0
	2	2	4	0	5	0	2	1	3	0
	3	1	2	2	4	1	2	1	2	1
	1	3	4	0	4	1	3	0	1	2
	1	3	3	1	2	3	1	2	3	0
∑Total	47	33	62	18	67	33	42	18	44	16

Tabela XI Reflexão sobre a Língua - A2

					PARTE IV					
	Avaliação d	Q. da Correcção áctica			R. entação			S. Identificação		
			Pala	vras	Sílal	bas	Sílabo	a Inicial	Síla	ba final
	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado
	4	0	4	0	8	0	4	0	4	0
	3	1	4	0	8	0	4	0	4	0
E	0	4	4	0	8	0	4	0	2	2
Língua	3	1	4	0	8	0	4	0	3	1
Lín	2	2	4	0	8	0	4	0	4	0
B	1	3	4	0	8	0	4	0	4	0
sobre	2	2	1	3	7	1	4	0	3	1
os o	3	1	4	0	8	0	4	0	4	0
Reflexão	4	0	1	3	8	0	3	1	3	1
fles	0	4	4	0	8	0	4	0	4	0
Re	2	2	3	1	8	0	3	1	3	1
	1	3	3	1	7	1	4	0	4	0
	3	1	3	1	6	2	3	1	3	1
	4	0	2	2	6	2	3	1	3	1
	2	2	2	2	7	1	3	1	4	0
	1	3	4	0	7	1	4	0	3	1
	2	2	2	2	8	0	3	1	4	0
	2	2	4	0	8	0	4	0	3	1
	3	1	4	0	7	1	4	0	3	1
	3	1	3	1	8	0	4	0	3	1
∑Total	45	35	64	16	151	9	74	6	68	12

Tabela XII

Conhecimento Lexical-B1

								PAR	TE I							
	Nome	A. ação das do corpo		B cação de jectos	dos ve	ıtificação rbos que em ações	Nome elemen	D. ação de tos de um semântico	Explic	E. itação de nções	Utiliz	F. ação de ativos	Nome	G. ação das ores	Explic	H. itação de ostos
	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado
	6	2	7	1	6	2	6	2	6	2	8	0	8	0	6	2
	8	0	8	0	7	1	8	0	5	3	8	0	8	0	8	0
	8	0	8	0	8	0	8	0	6	2	8	0	8	0	7	1
E	8	0	8	0	7	1	8	0	5	3	8	0	8	0	8	0
Conhecimento Lexical	8	0	8	0	8	0	7	1	5	3	8	0	8	0	8	0
Le	7	1	7	1	8	0	6	2	6	3	8	0	8	0	8	0
to	8	0	8	0	6	2	8	0	6	2	8	0	8	0	8	0
ner	8	0	8	0	6	2	8	0	7	2	8	0	8	0	8	0
Çi	7	1	8	0	8	0	8	0	7	1	8	0	8	0	7	1
he	8	0	8	0	8	0	8	0	5	1	8	0	8	0	7	1
[] []	8	0	8	0	8	0	7	1	7	3	7	1	8	0	8	0
•	8	0	8	0	8	0	8	0	6	1	8	0	8	0	8	0
	6	2	8	0	8	0	7	1	8	0	8	0	8	0	7	1
	7	1	7	1	7	1	8	0	7	1	8	0	8	0	7	1
	7	1	7	1	7	1	8	0	7	1	8	0	8	0	8	0
	8	0	8	0	6	2	8	0	8	0	7	1	8	0	7	1
	8	0	8	0	7	1	8	0	6	2	7	1	8	0	7	1
	8	0	8	0	8	0	7	1	7	1	8	0	8	0	8	0
	7	1	8	0	8	0	8	0	7	1	8	0	8	0	8	0
	6	2	7	1	8	0	8	0	7	1	8	0	8	0	8	0
∑Total	149	11	155	5	147	13	152	8	128	33	157	3	160	0	151	9

Tabela XIII

Conhecimento Morfo-Sintático - B1

					PAR	TE II				
	Concordância (I. Género / Número		J. o Perfeito	P	L. Iurais	Graus a	M. los Adjectivos	Compreensã	N. o de estruturas plexas
	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado
	3	0	8	0	8	0	2	0	6	0
_	3	0	7	1	5	3	0	2	6	0
Sintático	3	0	8	0	8	0	1	1	4	2
ıtá1	3	0	8	0	8	0	0	2	6	0
Sir	3	0	8	0	8	0	1	1	6	0
ۏۣ	2	1	8	0	8	0	2	0	5	1
Morfo	3	0	8	0	8	0	2	0	6	0
Z	3	0	8	0	8	0	2	0	6	0
l fo	3	0	8	0	5	3	1	1	6	0
me	3	0	7	1	8	0	2	0	6	0
ecii	3	0	8	0	8	0	2	0	6	0
Conhecimento	3	0	8	0	8	0	0	1	6	0
ු ද	2	1	7	1	6	2	1	1	5	1
	3	0	7	1	8	0	2	0	6	0
	2	1	8	0	8	0	2	0	6	0
	3	0	7	1	7	1	1	1	6	0
	3	0	8	0	8	0	1	1	5	1
	3	0	8	0	7	1	2	0	5	1
	2	1	8	0	6	2	2	0	6	0
	3	0	7	1	6	2	2	0	6	0
∑Total	56	4	154	6	146	14	28	11	114	6

Tabela XIV

Memória Auditiva - B1

					PA	ARTE III				
-	0		0.		0.			0.		P.
_	Repetição de p		Repetição d		Repetição d		Oi	rdens		ção Narrativa
	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado
	2	2	4	0	3	2	3	0	3	0
	4	0	4	0	4	1	2	1	3	0
	0	4	2	2	4	1	3	0	3	0
	4	0	4	0	5	0	2	1	0	3
.	3	1	4	0	4	1	3	0	2	1
Auditiva	4	0	3	1	3	2	3	0	1	2
ibi	4	0	4	0	5	0	3	0	3	0
	4	0	3	1	5	0	3	0	3	0
ria	4	0	4	0	4	1	3	0	3	0
Memória	1	3	4	0	5	0	3	0	2	1
√le₁	2	2	4	0	5	0	3	0	3	0
	4	0	4	0	5	0	3	0	3	0
	2	2	4	0	4	1	2	1	2	1
	3	1	4	0	5	0	2	1	3	0
	3	1	4	0	5	0	3	0	3	0
	3	1	4	0	5	0	3	0	2	1
Ţ	4	0	4	0	4	1	3	0	2	1
Ī	3	1	4	0	4	1	3	0	3	0
Ī	3	1	3	1	5	0	2	1	2	1
Ī	3	1	4	0	5	0	3	0	3	0
Total	60	20	75	5	89	11	55	5	49	11

Tabela XV Reflexão sobre a Língua - B1

	PARTE IV									
	Q. Avaliação da Correcção Sintáctica		R. Segmentação				S. Identificação Auditiva da:			
			Palavras		Sílabas		Sílaba Inicial		Sílaba final	
	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado	certo	errado
	3	1	4	0	8	0	4	0	4	0
	4	0	3	1	8	0	2	2	4	0
G.	4	0	4	0	8	0	4	0	4	0
ngı	4	0	4	0	8	0	4	0	4	0
Reflexão sobre a Língua	4	0	4	0	8	0	3	1	3	1
	2	2	4	0	8	0	4	0	4	0
	4	0	4	0	8	0	4	0	3	1
	4	0	4	0	8	0	3	1	3	1
cão	3	1	3	1	8	0	3	1	4	0
flex	3	1	4	0	8	0	4	0	4	0
Re	2	2	4	0	8	0	4	0	4	0
	4	0	4	0	8	0	4	0	4	0
	3	1	3	1	8	0	4	0	3	1
	2	2	4	0	8	0	4	0	4	0
	3	1	4	0	8	0	4	0	4	0
	3	1	4	0	8	0	3	1	4	0
	3	1	4	0	8	0	4	0	3	1
	4	0	3	1	8	0	4	0	4	0
	4	0	3	1	8	0	4	0	4	0
	4	0	4	0	8	0	4	0	4	0
∑Total	67	13	75	5	160	0	74	6	75	5

ANEXO II Teste de identificação de competências linguísticas

Teste do aluno



T.I.C.L.

Edipsico - Edições e Investigação em Psicologia, Lda. Praenta da Resa, B7 4400 348 Vila Neva de Gaia Tel. 22 715 08 50 - Paz 22 715 08 51 www.odips.co.com - E-mail: edipsicojumad.telepac.pt		TESTE DE IDENTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS (Fernance Leopoldina E Viana 2004)		
Nonte:	I	dade: Data Nasc.:		
J. Infancia/Escola	,	Sduc./Prof.:		
	I PAR	TE		
	CONHECIMEN	TO LEXICAL		
A. PARTES DO CORPO	ם			
1. Olho(s)		5. Ombros		
2. Orelha	1232	6. Cotovela		
3. Queixo	<u> </u>	7. Barriga		
4. Pescoço	Transfer of	8. Joelho		
B. OBJECTOS				
9. Abelha	The second	13. Torneira	11/0-1-12	
10. Barco		14. Telefone		
11. Guarda-Chuva		15. Pamela/Tacho		
12. Escova de dentes		16. Mola de rompa	1	
C. VERBOS				
17. Comer	The second	21. Escrever		
18. Telefonar		22. Ler		
19. Pentear-se		23. Regar	4	
20. Tomar banho		24. Guiar/Conduzir	-	
D. CATEGORIAS				
25. Animais		29. Ferramentas		
26. Brinquedos		SD. M. Transporte		
27. Fruius		31. Mövets		
28. Bebidas	-	S2. Instrumentos Musicats		
e. funções				
33. Vestir		37. Costurar	100	
34. Cortar		38. Aparafusar		
35. Escrever		39. Ver as horas	TOTAL PARTY	
36. Cavar a terra		40. Tocar música		
F. LOCATIVOS				
41. Em cima	22-11-11	45, Atrás	THE ST	
42. Em baixo/debaixo	The sales	46. Ao lado de	1473	
43. No meio/entre		47. Dentro	ALC:	
44. À frente		48. Fora		

G. CORES	100000000000000000000000000000000000000	PR Target Land	
49. Vermelho		53. Laranja 54. Roxo	-
50, Aznt 51, Amarelo		55. Castanho	
52. Verde		56, Cinzento	
	7.7.		
H. OPOSTOS			
57. Alto		61. Pácil	
58, Banita		62. Limpo	
59, Gordo	-	63. Novo	
60. Forte	-	64. Quente	THE PERSON NAMED IN
		PARTE	
CON	HECIMENTO	MORFO-SINTÁCTICO	
. CONCORDÂNCIA GI	ÉNERO/NÚMER	0	
65. A bota č (redonda)		[2 <u>0.64 = 89</u>]]	
66. O balão é (redondo)		1	
67. A bola e o balão são (r	redendos)	200	
J. PRETÉRITO PERFI	EITO		
68. Pintar (Pintois)			
69. Comer (Comeu)			
70. Pazer (Fez)			
71. Cortan (Contou)	-		
72. Subir (Suhtu)			
73. Grasnar (Grasnou)	2000		
74. Sorrit (Sorriu)			
75. Voar (Voou)	-		
L. PLURAIS			
76. Rapazes	1	80. Caes	1200000
77. Lápis	-	St. Caracóts	A CONTRACTOR OF THE PARTY OF TH
78. Ancis	Salana	82, Funis	
79. Piócs	-	83. Farol	
M. GRAUS DE ADJEC	TIVOS		
84. Maior		85. Melhor	
n. compreensão di	E ESTRUTURAS	COMPLEXAS	
86. O carro azul da tia teve			Belle
P. De que cor é que é o ca	rro da tia?		
87. O leão, que o tigre mord		da cobra.	
P. Quem é que saltou por	cima da cobra?		
88. A Joana calçou as bota		chover.	line II
P. Porque é que a Joana c	alçou as botas?		
89. A mãe perdeu o autocar		estava atrasado.	THE RESERVE
P. Porque é que a mãe per			

III PARTE MEMÓRIA AUDITIVA O. MEMÓRIA AUDITIVA Pecudo-palareas Palaveas 92. Leco - Firma - Sila 95. Bila - Fajo - Nala 94. Pale - Gola - Jufa - Dima 95. Tica - Dule - Muto - Peco Prases Cerro Cerro	façă Criança - Mota
MEMÓRIA AUDITIVA Pseudo-palavras Pseudo-palavras 92. Leco - Firma - Sila 96. Mar - Pote - Dar 97. Carro - Gato - M 98. Mesa - Chuva - 98. Mesa - Chuva - 99. Sol - Ler - Xatle Prases Cerro (Crrado (frase repeitda pela crian 100. Os cãos gostam de brincar. 101. A Maria está no carro 102. A mãe disse à mentina para tomar conta do bebé. 103. Temos que ir a pê, porque esta é a bicicleta do Pedro. 104. A mãe pediu à Sandra para levar o cão preto para casa. Ordens 105. Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça. 106. Senta-te, obre o livro, e põe-no no teu colo.	façă Criança - Mota
MEMÓRIA AUDITIVA Pseudo-palavras Pseudo-palavras 92. Leco - Firma - Sila 96. Mar - Pote - Dar 97. Carro - Gato - M 98. Mesa - Chuva - 98. Mesa - Chuva - 99. Sol - Ler - Xatle Prases Cerro (Crrado (frase repeitda pela crian 100. Os cãos gostam de brincar. 101. A Maria está no carro 102. A mãe disse à mentina para tomar conta do bebé. 103. Temos que ir a pê, porque esta é a bicicleta do Pedro. 104. A mãe pediu à Sandra para levar o cão preto para casa. Ordens 105. Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça. 106. Senta-te, obre o livro, e põe-no no teu colo.	façă Criança - Mota
Pseudo-palavras 92. Leco - Fima - Sila 93. Bila - Fajo - Nala 94. Pale - Gofa - Jufa - Dima 95. Tica - Dule - Muto - Feco 97. Carro - Gato - M 98. Mesa - Chuva - I 98. Sol - Ler - Xatle Prases Cerro Cerro Cerrado frase repetida pela crian 100. Os cãos gostam de brincar. 101. A Maria está no carro. 102. A mãe disse à mentina para tomar conta do bebé. 103. Temos que ir a pé, porque esta é a bicicleta do Pedro. 104. A mãe pediu à Sandra para levar o cão preto para casa. Ordens 105. Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça. 106. Senta-te, obre o livro, e põe-no no teu colo.	façă Criança - Mota
92. Leco - Fima - Sila 96. Mar - Pote - Dar 97. Carro - Gato - M 98. Bila - Fajo - Nala 97. Carro - Gato - M 98. Mesa - Chuva - 1 98. Mesa - Chuva - 1 99. Sol - Ler - Xatle 100. Os cáces gostam de brincar. 101. A Maria está no carro 102. A máe disse á menma para tomar conta do bebé. 103. Temos que ir a pé, porque esta é a bicieleta do Pedro. 104. A mãe pediu à Sandra para levar o cáo preto para casa. 105. Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça. 106. Senta-te, obre o livro, e põe-no no teu colo.	façă Criança - Mota
99. Bila - Fajo - Nala 97. Carro - Gato - M 94. Pale - Gola - Jufa - Dima 98. Mesa - Chuva - I 95. Tica - Dule - Muto - Feco 99. Sol - Ler - Xatle Fraces Cerro Crrado frase repetida pela crian 100. Os cãos gostam de bringar. 101. A Maria está no carro. 102. A máe disse à mentina para tomar conta do bebé. 103. Temos que ir a pé, porque esta é a bicicleta do Pedro. 104. A mãe pediu à Sandra para tevar o cão preto para casa. Ordens 105. Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça. 106. Senta-te, obre o livro, e põe-no no teu colo.	façă Criança - Mota
94. Pale - Gofa - Jufa - Dima 95. Tica - Dule - Muto - Feco 99. Sol - Ler - Xatle Prases Cero Crrado frase repetida pela crian 100. Os cãos gostam de brincar. 101. A Maria está no carro. 102. A mãe disse à menina para tomar conta do bebê. 103. Temos que ir a pê, porque esta è a bicicleta do Pedro. 104. A mãe pediu à Sandra para levar o cão prelo para casa. Ordens 105. Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça. 106. Senta-te, obre o livro, e põe-no no teu colo.	Criança - Mota - Bota
95. Tica - Dule - Muto - Foco Prases Oero Krrado prase repetida pela crian 100. Os cãos gostam de brindar. 101. A Maria está no carro. 102. A mãe disse à menina para tomar conta do bebê. 103. Temos que ir a pê, porque esta é a bicideta do Pedro. 104. A mãe pediu à Sandra para levar o cão preto para casa. Ordona 105. Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça. 106. Senta-te, obre o livro, e põe-no no teu colo.	- Bota
Cerco Krrado frase repetida pela crian	
Cerco Krrado frase repetida pela crian	
101. A Maria está no carro. 102. A mãe disse à menina para 103. Temos que ir a pé, porque 104. A mãe pediu à Sandra para 105. Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça. 106. Senta-te, abre o livio, e põe-no no teu colo.	
102. A mãe disse à mentna para fomar conta do bebé. 103. Temos que ir a pé, porque esta é a bicicleta do Pedro. 104. A mãe pediu à Sandra para levar o cão preto para casa. Ordona 105. Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça. 106. Senta-te, obre o livro, e põe-no no teu colo.	
tomar conta do bebé. 103. Temos que ir a pé, porque esta é a bicicleta do Pedro. 104. A mãe pediu à Sandra para levar o cão preto para casa. Ordona 105. Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça. 106. Senta-te, obre o livro, e põe-no no teu colo.	
103. Temos que ir a pé, porque esta é a bicicleta do Pedro. 104. A mãe pediu à Sandra para levar o cão preto para casa. Ordona 105. Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça. 106. Senta-te, obre o livro, e põe-no no teu colo.	
esta é a bicivieta do Pedro. 104. A mãe pediu à Sandra para levar o cão preto para casa. Ordona 105. Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça. 106. Senta-te, abre o livro, e põe-no no teu colo.	
evar o cão preto para casa. Ordena 105. Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça. 106. Senta-te, abre o livro, e põe-no no teu colo.	
Ordena 105. Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça. 106. Senta-te, abre o livro, e põe-no no teu colo.	
105. Levanta-te e põe as mãos em cima da tua cabeça. 106. Senta-te, abre o livro, e põe-no no teu colo.	
106. Senta-te, abre o livro, e põe-no no teu colo.	
p. sequencialização narrativa	
Registar, se possível, a história da eriança:	
108. Suida, passeio de bicicleta	
109. Queda da bicieleta 110. Ser ajudado por uma senhora	
tio. Set aparatio por tima semiora	
	*

P. O que é que tinha acontecido	ido andar de bicicleta com o pat. se não chovesse?	
I	III PARTE MEMÓRIA AUDITIVA	
o, memória auditiva		
Pseudo-palavras	Palavyan	
92, Leco - Fima - Sila 93, Bila - Fojo - Nala 94, Pale - Gola - Jufa - Dima 95, Tica - Dule - Muto - Feco	96. Mar - Pote - Dança 97. Carro - Gato - Maçà 98. Mesa - Chuva - Criança - Mota 99. Sol - Ler - Xalle - Bota	
France		
 100. Os cãos gostam de brincar. 101. A Maria está no carro. 102. A mãe disse à menina para tomar conta do bebe. 103. Temos que ir a pé, porque esta é a bicicleta do Pedro. 104. A mãe pedia à Sandra para levar o cão preto para casa. 		
Ordens 105. Levanta-te e põe as mãos em 106. Senta-te, abre o livro, e põe-n 107. Dá me o livro, vai até à porta	o no teu colo.	
P. SEQUENCIALIZAÇÃO NA	RRATIVA	
Registar, se possível, a história da	eriança:	
100 Colds assault de bistolete		
 Saida, passeio de bicicleta Queda da bicicleta Ser ajudado por uma senhora 		

ANEXO III CD ROM

Teste TICL