

O ENSINO DO PORTUGUÊS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP
e do novo programa de português



VOLUME 1

Íris Susana Pires Pereira
(Coordenação)

O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico

Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP
e do novo programa de português

Volume 1

Íris Susana Pires Pereira
(Coordenação)

Ficha Técnica

Título: O ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico. Construção de saberes profissionais no contexto do PNEP e do novo programa de português (2 volumes)

Coordenação: Íris Susana Pires Pereira

Autor - volume 1: Íris Susana Pires Pereira

Edição: Instituto de Educação da Universidade do Minho - Serviço de Publicações

Design e paginação: Manuel Silva

Imagem da capa: Conceição Araújo

Composição gráfica: Empresa do Diário do Minho, Lda.

Tiragem: 500 exemplares

Data: dezembro 2010

ISBN: 978-989-97123-0-0

Depósito Legal: 320548/10

Instituto de Educação da Universidade do Minho
Serviço de Publicações
Campus de Gualtar – 4700-057 Braga
www.ie.uminho.pt

Os dois volumes que constituem este livro respeitam a nova ortografia do português. Foi, todavia, respeitada a ortografia de livros e documentos citados.

AGRADECIMENTOS

Ao Instituto da Educação da Universidade do Minho e aos Agrupamentos de Escolas participantes, pelas condições de funcionamento.

Aos formandos, pelo empenho e colaboração.

À Sra. D. Conceição Fernandes, pelo apoio administrativo.

Ao Sr. Dr. Manuel Silva, pelo apoio técnico.

À Doutora Isabel Candeias, pelos comentários e sugestões.

Aos nossos amigos e familiares, pelo carinho e pela compreensão.

Braga, junho de 2010

Os autores

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
ÍNDICE	V
ÍNDICE DE FIGURAS	VII
INTRODUÇÃO	3
PARTE I	9
SOBRE A NATUREZA METODOLÓGICA DO PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS: OPÇÕES E APOSTAS DO NÚCLEO DA UNIVERSIDADE DO MINHO	
<i>Íris Susana Pires Pereira</i>	
PARTE I - ANEXOS	31
PARTE II	45
UM DESENHO GLOBAL PARA O ENSINO DA LÍNGUA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	
<i>Íris Susana Pires Pereira</i>	
1. Porquê ensinar língua?	51
1.1. Aprender a cultura e preparar-se para a vida... através da língua	51
1.2. Aprender a dimensão cultural especializada da língua... para aprender a cultura e preparar-se para a vida	52
1.3. Sobre o porquê ensinar na aula de língua: o novo programa	59
2. O que ensinar na aula de língua?	63
2.1. Conhecimento de tipo declarativo	64

2.1.1.	O conhecimento da linguagem especializada: conhecimento do sistema de recursos linguísticos para a construção dos significados especializados	64
2.1.1.1.	A linguagem especializada: os textos literários e não literários	75
2.1.2.	Conhecimento especializado sobre a linguagem: o conhecimento gramatical	85
2.1.3.	Os conteúdos da aula de língua de tipo <i>declarativo</i> . Algumas notas	86
2.2.	Conhecimento de tipo procedimental	93
2.2.1.	Processos de tratamento do código escrito de representação: processos de identificação de palavras escritas (na leitura) e processos de representação escrita das palavras	93
2.2.2.	Processos de construção de significados textuais	96
2.2.3.	Os conteúdos da aula de língua de tipo <i>procedimental</i> . Algumas notas	101
2.3.	Conhecimento de tipo <i>atitudinal</i>	102
2.4.	Sobre o que ensinar na aula de língua: o novo programa	105
3.	Para quê ensinar língua?	111
3.1.	Sobre o para quê ensinar na aula de língua: o novo programa	115
4.	Como ensinar língua?	119
4.1.	A prática situada de construção de significados	121
4.2.	Ensino explícito	122
4.3.	A prática situada transformada de construção de significados	124
4.4.	Sobre o como ensinar língua: o novo programa	125
5.	Como conceber a avaliação das aprendizagens linguísticas?	129
5.1.	O que é avaliar as aprendizagens linguísticas dos alunos?	130
5.2.	Sobre as aprendizagens linguísticas dos alunos: o que avaliar?	130
5.3.	Para quê avaliar as aprendizagens linguísticas dos alunos?	131
5.4.	Como avaliar as aprendizagens linguísticas dos alunos?	133
5.5.	O modelo de avaliação das aprendizagens linguísticas, a avaliação formativa alternativa e o currículo nacional do ensino básico	141
6.	Nota breve: A língua-objeto, a língua-finalidade e a língua-instrumento de aprendizagem e de avaliação	145
7.	Conclusão: O ensino da língua no 1.º ciclo do ensino básico	147

ÍNDICE DE FIGURAS

FIG. I.1. OS TRÊS PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO SIMULTÂNEOS DESENVOLVIDOS NO PNEP.	18
FIG. II.1. CONTEÚDOS DE TIPO DECLARATIVO A APRENDER NA AULA DE LÍNGUA	65
FIG. II.2. CONTEÚDOS DE TIPO DECLARATIVO A APRENDER NA AULA DE LÍNGUA: SIGNIFICADOS E RECURSOS LINGÜÍSTICOS.	74
FIG. II.3. TIPOLOGIA DE TEXTOS NÃO LITERÁRIOS	77
FIG. II.4. EXEMPLO DE RECURSOS LINGÜÍSTICOS IMPLICADOS NA CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS DE UM TEXTO (FACTUAL, NÃO TEMPORAL) CLASSIFICATIVO.	80
FIG. II.5. OS CONTEÚDOS DE TIPO PROCEDIMENTAL A APRENDER NA AULA DE LÍNGUA	101
FIG. II.6. O QUE ENSINAR NA AULA DE LÍNGUA: SISTEMATIZAÇÃO	105
FIG. II.7. PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS LINGÜÍSTICAS: SISTEMATIZAÇÃO	134
FIG. II.8. A FILOSOFIA OU DESENHO GLOBAL DE ENSINO DA LÍNGUA NO 1.º CICLO: SISTEMATIZAÇÃO	147

Os limites da linguagem são os limites do pensamento.

Ludwig Wittgenstein

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) foi um programa oficial de formação contínua de professores cuja principal finalidade consistiu na “melhoria das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa como meio de melhorar os níveis de compreensão de leitura e de expressão oral e escrita em todas as escolas do 1.º ciclo” (Despacho n.º 546/2007, *Diário da República*, 2.ª série - N.º 8-11 de janeiro de 2007, p. 899). Para justificar a necessidade desta intervenção a larga escala, alegou-se, nesse documento, o baixo nível em literacia revelado pelos alunos portugueses em estudos nacionais (Benavente, 1996), nas provas nacionais de aferição dos anos 2000 a 2005, nos exames nacionais do 9.º ano de 2005 e nos resultados revelados pelos alunos portugueses em estudos internacionais (Sim-Sim & Ramalho, 1993).

No ano letivo de 2009-2010, ao PNEP foi também atribuída missão de formar os professores para o novo programa de português (Reis et al., 2009), tendo esse desígnio contribuído para um entendimento definitivo de que o desenvolvimento profissional pretendido era um desenvolvimento curricular necessário à efetivação das mudanças no currículo da língua do 1.º ciclo do ensino básico e, concomitantemente, ao êxito do processo de avaliação do desempenho docente, que, naturalmente, se passará a realizar com referência a esses novos enquadramentos curriculares.

Na medida em que se tratou de uma iniciativa oficial, o PNEP teve uma orientação central e política muito vincada, quer em termos de conteúdos, quer em termos da forma da sua implementação no terreno, tendo sido, inclusivamente, avaliado a nível nacional. Todavia, houve senhas de diferença nesta ação de formação oficial, como, por exemplo, a realização da ação de formação *in loco*, nos

agrupamentos de escolas e nas salas de aula, e, por outro lado, a existência de patamares de mediação com as escolas, externos à instância ministerial central, e em constante interação entre si.

No núcleo do PNEP da Universidade do Minho, o programa e as condições de formação foram maximamente explorados pelos sujeitos mais diretamente implicados na implementação da formação no terreno - coordenação e formadores -, que, na verdade, terminaram, também eles, o processo de formação com um profundo sentimento de renovação profissional, justamente por causa da vivência desta experiência.

Sendo embora agentes formadores ou, melhor dito, *por causa de sermos agentes formadores, vivenciámos, também nós, um processo de construção e redefinição dos nossos saberes profissionais. Melhorámos, também nós, a nossa compreensão do processo de ensino do português no 1.º ciclo através da compreensão da prática dos nossos formandos:*

- *Enquanto coordenadora do PNEP de 2008 a 2010, (in)formei, planifiquei com os formadores residentes (meus formandos na UM), observei as suas sessões de formação (restritas e dirigidas aos colegas) e correfleti com eles sobre a formação... e, desse modo, pude testar, questionar, rever e considerar novas possibilidades de construção de conhecimento sobre o ensino da língua no 1.º ciclo do ensino básico, cujo estudo tinha iniciado com o meu doutoramento. Este percurso de reconceptualização teórica foi da maior pertinência para o desenvolvimento da minha atividade profissional de docente e investigadora da formação de professores de português do 1.º ciclo do ensino básico no Instituto de Educação da Universidade do Minho;*
- *Na função de formadores residentes, construímos saberes nas sessões formativas na UM, veiculámo-los aos nossos pares e ajudámo-los a problematizar os seus saberes antigos, ajudámo-los a mobilizar os novos ou renovados saberes na planificação das aulas a que assistimos, observámos esses saberes em ação nas suas salas de aula, refletimos-nessa-prática-observada para correpletir-sobre-a-prática-observada com os nossos*

formandos, com os nossos colegas formadores na universidade ... e, desse modo, pudemos, nós próprios, testar, validar empiricamente, ampliar e renovar consciente e ativamente as nossas teorias-práticas (Schön, 1983; Elliott, 1987, 1991).

Nessa medida, o PNEP foi contexto de produção de conhecimento sobre a prática do ensino da língua no 1.º ciclo do ensino básico. Na verdade, para além de pretender elevar o nível das aprendizagens linguísticas dos alunos através da melhoria das suas experiências educativas no 1.º ciclo, o PNEP também foi criado com o objetivo de “estimular nas instituições de ensino superior a produção de investigação no ensino da língua na faixa etária visada, de modo a que a formação inicial de professores seja alimentada pela investigação e desenvolvida em estreita relação com a formação contínua, especializada e pós-graduada em áreas relevantes para a finalidade em questão” (Comissão Nacional de Acompanhamento do PNEP, 2006:2).

Este livro resulta do compromisso, assumido pela Universidade do Minho, de “desenvolver investigação no domínio do ensino e da aprendizagem da língua no 1.º ciclo do ensino básico” (idem: 6). Na verdade, a investigação aqui dada a conhecer foi realizada *com a* (e não *apenas pela*) instituição de ensino superior, tendo a coordenadora e os professores-formadores como os seus principais sujeitos investigadores. Esta publicação é um testemunho (do resultado) desse processo, recolhendo resultados do trabalho realizado durante a formação do ano letivo de 2009-2010, e está estruturado em dois volumes.

O volume 1 contém duas partes. A parte I apresenta o desenho metodológico subjacente a este projeto, identifica algumas das suas singularidades mais relevantes, caracteriza dimensões que foram alvo de um cuidado específico no núcleo do PNEP na Universidade do Minho e descreve o procedimento formativo geral percorrido na (re)construção dos saberes acerca do ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico e partilhados no resto do mesmo volume e no volume 2.

Assim, a parte II do volume 1, da autoria da coordenadora do PNEP, apresenta a filosofia ou racional sobre o ensino do português que suportou e que se redefiniu com o avançar do processo de formação.

Os onze capítulos que constituem o volume 2 dão voz aos professores-formadores (e, através deles, a professores formandos e mesmo a alunos). Esses capítulos estão organizados por temáticas que, com uma exceção, refletem o plano da formação implementado durante o ano letivo de 2009-2010. Nos seus textos, os professores-formadores dão exemplos de práticas renovadas pela implementação do plano da formação e refletem (e/ ou refletem através das reflexões dos seus formandos) sobre o impacto que a testagem prática de cada uma dessas temáticas teve na sua compreensão do processo de ensino de português no 1.º ciclo.

Esta publicação destina-se, em primeiro lugar, aos professores-formandos do PNEP. Trata-se, naturalmente, da continuação do diálogo iniciado durante a formação, neste caso na forma de uma retribuição merecida dada a sua coagentividade em todo este processo investigativo e transformativo. Não quer isto dizer que os professores-formandos do PNEP não tenham vivido, eles próprios, transformações profissionais decorrentes da frequência da formação. Como será evidente nos capítulos que constituem o volume 2 deste livro, ao longo das sessões tutoriais, na autoavaliação e nos seus portefólios finais, os professores-formandos foram dando inúmeros indícios de que investigaram a sua prática, construíram aprendizagens e redefiniram, também eles, variadíssimos aspetos dos seus saberes sobre o ensino da língua.

Contudo, a experiência do professor-formando foi gradual, condicionada pelas temáticas que foram sendo exploradas e, na maior parte dos casos, limitada a um único ano de formação. Nessa medida foi menos intensiva que a do professor-formador. Este livro pretende assim ajudar o formando a ter agora uma visão integrada, profunda e explícita do processo formativo que realizou e das suas potencialidades formativas. Mais concretamente, pretende ajudá-lo a (i) conhecer e sistematizar o entendimento teórico do ensino da língua que orientou e se redefiniu através do processo formativo coordenado no núcleo da UM; (ii) reconhecer a presença dessa teoria, explícita ou implicitamente, nos documentos curriculares oficiais (sobretudo no novo programa de português para o 1.º ciclo do ensino básico (cf. Reis et al., 2009) e no currículo nacional (Ministério da Educação, 2001)), melhorando a sua compreensão destes mesmos documentos; (iii) ampliar, à luz dessas

formulações teóricas e por comparação com algumas situações práticas aqui vão ser relatadas, a capacidade de análise da sua prática de ensino de língua, e identificar hipóteses de atuação pertinentes para solucionar áreas problemáticas que consiga agora identificar na sua própria prática; e (iv) conhecer o potencial da experimentação dessas hipóteses em termos do desenvolvimento profissional docente e da (consequente) melhoria da qualidade do processo educativo, ao ouvir as vozes reflexivas de outros que testemunham o impacto da implementação dessas mesmas ideias noutros contextos. Acreditamos, por isso, que o olhar sobre o PNEP permitido por esta publicação potenciará a continuação do percurso de aprendizagem, de desenvolvimento profissional e curricular, do professor-formando de uma forma cada vez mais autorreflexiva, autónoma (que não *individualista* ou *privada*) e autorregulada.

Mas este livro também se destina aos professores que não tenham vivido esta experiência formativa e que sintam necessidade (e mesmo urgência) de a iniciar por causa das reformas curriculares em curso. Esperamos que o conhecimento do caminho percorrido bem como de alguns dos saberes por nós construídos possam ser informativos, inspiradores e motivadores de um percurso de desenvolvimento profissional semelhante.

A finalidade que assim se persegue com a partilha desta experiência e do conhecimento prático construído através da sua vivência é a de alimentar uma *cultura de grupo*, colaborativa e (auto)crítica, que ajude *cada professor* a pensar construtiva e sistematicamente o caminho de uma prática transformada e transformadora do ensino de língua no 1.º ciclo do ensino básico (Ebbutt & Elliott, 1985; Kemmis & McTaggart, 1987).

Ao longo destes capítulos, os nossos discursos mostram como os limites do nosso pensamento sobre o ensino da língua no 1.º ciclo foram claramente alargados pela vivência desta experiência de formação. Este é o nosso contributo para que outros o possam continuar a fazer connosco.

Coordenadora & formadores residentes, núcleo do PNEP na Universidade do Minho

REFERÊNCIAS

- Benavente, Ana (coord.). *A literacia em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Ebbutt, D. & Elliott, J. (1985). *Why should teachers do research?* In D. Ebbutt & J. Elliott (Eds). *Issues in teaching for understanding*. York: Longman/SCDC Publishers. Reproduzido em J. Elliott (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, trad. do original em inglês, pp.176-190.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1987). *Como planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes, trad. do original em inglês.
- Comissão Nacional de Acompanhamento do PNEP (2006). "Programa Nacional de Ensino de Português no 1.º ciclo do Ensino Básico". Lisboa: Ministério da Educação.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic books.
- Elliott, J. (1987). Educational theory, practical philosophy and action research. *British Journal of Educational Studies*, vol. XXXV, n.º2, Jun. Reproduzido em J. Elliott (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, trad. do original em inglês, pp. 106-123.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A. , Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC.
- Sim-Sim, I.& Ramalho, G. (1993). *Como leem as nossas crianças?* Lisboa: GEP, Ministério da Educação.

DOCUMENTO LEGAL:

Despacho n.º 546/2007, *Diário da República*, 2.ª série - N.º 8, 11 de janeiro de 2007.

PARTE I

A maneira mais imediata em que a investigação pode melhorar a prática é a investigação-ação do curriculum realizada pelo professor.

James McKernan

Quanto mais capazes os professores forem de autoinspecionar as suas práticas em sala de aula, mais tendência terão para realizar mudanças fundamentais. O problema principal consiste em conseguir que os professores autoinspecionem a sua prática.

John Elliott

SOBRE A NATUREZA METODOLÓGICA DO PROGRAMA NACIONAL DE ENSINO DO PORTUGUÊS: OPÇÕES E APOSTAS DO NÚCLEO DA UNIVERSIDADE DO MINHO

Íris Susana Pires Pereira

(Centro de Investigação em Educação (CIEd)
Instituto de Educação - Universidade do Minho)

O Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) foi uma iniciativa de desenvolvimento profissional de professores edificada sobre uma opção metodológica específica. Nesta parte, apresento essa metodologia, descrevo as suas características e destaco as dimensões que foram maximamente exploradas no núcleo da Universidade do Minho. A finalidade é a de assim facilitar ao leitor o (re)conhecimento do *processo* que favoreceu a construção das aprendizagens profissionais descritas na parte II deste mesmo volume bem assim como no volume 2 deste livro.

PNEP: um ciclo complexo e singular de desenvolvimento profissional de professores

O PNEP foi um projeto de *investigação-ação*. A primeira das citações em epígrafe ajuda a perceber que a opção por esse desenho metodológico não foi casual: a investigação-ação é, com efeito, uma das metodologias mais aclamadas de promoção de desenvolvimento profissional de professores (Elliott, 1991; McKernan, 1996; Kemmis & McTaggart, 1987; Day, 2001; Marcelo García, 1999; Latorre, 2003).

Em termos genéricos, a investigação-ação é um processo formativo no qual profissionais práticos estudam a sua atividade nos contextos práticos de implementação dessa mesma atividade como forma assim edificarem conscientemente o seu desenvolvimento profissional. Quer dizer, o profissional procura melhorar a sua ação através da ampliação da sua compreensão sobre a sua atividade. No decurso de um processo de investigação-ação, o saber prático (ou teoria prática) de um

profissional, constituído pelo conjunto de saberes culturais relevantes, assunções e crenças pessoais bem como pelos procedimentos validados pela sua experiência prática, frequentemente de natureza tácita, é conscientemente estudado, renovado, ampliado ou aperfeiçoado através da geração ativa, sistemática e explícita de outros saberes relevantes, justificando-se assim a designação investigação-ação (Lewin, 1946; Elliott, 1991; McKernan, 1996; Kemmis & McTaggart, 1987; Winter 1993; Day, 2001; Marcelo García, 1999).

Um processo de investigação-ação clássico estrutura-se numa espiral de ciclos, cada qual organizado em momentos sequenciais muito bem definidos (Lewin, 1946). Cada ciclo de investigação-ação inclui uma fase de reconhecimento de um problema prático, seguido da elaboração de um plano de intervenção, plano esse que é depois colocado em ação, sendo os seus efeitos observados e registados para, por fim, se proceder à avaliação da sua eficácia. Normalmente, a finalização do primeiro ciclo de investigação-ação é *seguido de* (ou *alimenta* a) (McKernan, 1996) formulação de um novo ciclo de investigação-ação, e assim sucessivamente, até que o problema seja definitivamente sanado. Na investigação-ação, assume-se que esta espiral de ciclos ancorada num contexto de ação é o procedimento de base para melhorar a prática e assume-se também a necessidade de que este seja um processo colaborativo e profundamente reflexivo para que se possa traduzir na desejada *transformação interior* dos profissionais implicados.

O PNEP foi claramente uma formação de professores em que o ensino de português esteve em estudo por esses mesmos profissionais práticos de uma forma situada nos contextos da sua atividade. Ficou, também, marcado pela configuração clara de sequências de identificação de áreas de intervenção > planificação > observação > avaliação, assim como pelo carácter colaborativo e reflexivo das ações formativas. Aliou investigação e ação, melhor dito, investigação sobre e investigação na ação, ideias e experimentação, teoria e prática, estudo e implementação, saber e fazer, execução e reflexão com a finalidade de valorizaras competências de ensino de língua dos professores (cf. Despacho n.º 546/2007).

Atendendo ao quadro teórico de referência sobre a investigação-ação, o PNEP pode ser considerado uma investigação-ação de tipo *técnico* (McKernan, 1996;

Latorre, 2003) porque se tratou, de facto, de um processo da responsabilidade de uma entidade externa ao contexto prático (o Ministério da Educação), contexto esse em que identificou um problema ou uma prática que se quis melhorar (o ensino da língua no 1.º ciclo). Tal como nos casos clássicos de investigação-ação *técnica* (cf. Lewin, 1946), essa entidade também realizou o diagnóstico, identificando áreas prioritárias de intervenção, e produziu um plano de ação geral e materiais informativos (que fundamentou em resultados de investigação), criou condições administrativas e financeiras favorecedoras da realização da ação (quer através de fundos europeus, quer através de fundos próprios) e avaliou a sua execução.

Contudo, o PNEP foi um processo de investigação-ação *técnica* bastante peculiar dado o grau de descentralização na implementação do plano de ação geral centralmente concebido, cuja chegada à sala de aula foi mediada pelas instituições de ensino superior e, sobretudo, pelos próprios contextos de formação. No Despacho n.º 546/2007, pode ler-se que “os estabelecimentos de ensino superior asseguram (...) o envio ao Ministério da Educação, para homologação, do plano das acções a realizar” (p. 899). Para além disso, a essas instituições foi também incumbida a formação de formadores (professores do 1.º ciclo que foram dispensados da carga letiva anual para se dedicar à formação, que implementaram nos respetivos agrupamentos de escolas), bem assim como o acompanhamento pedagógico da consecução desse processo formativo. Criaram-se, portanto, *espaços e agentes de mediação* com a finalidade de evitar a mera projecção instrumental e direta do plano geral na prática sem a necessária interpretação e interiorização do professor e a atenção aos seus contextos educativos específicos.

Assim, no caso do PNEP, os planos de ação testados e avaliados nas salas de aula pelos professores-formandos foram sempre por eles construídos em função das suas realidades profissionais contextuais, atendendo embora ao plano de formação do próprio núcleo. Nessa medida, nas salas de aula dos professores-formandos, o PNEP acabou por ser uma investigação-ação com um inegável carácter *prático* (McKernan, 1996; Latorre, 2003), situada na atividade quotidiana de cada professor, em última instância configurada por e emergindo dessa mesma prática.

Mas esse está longe de ser o único indício de singularidade metodológica do PNEP enquanto processo de investigação-ação. Com efeito, outra das suas singularidades resultou da extensão e amplitude do plano de formação oficialmente traçado. Pelo facto de ter sido incluído um vasto leque de dimensões do processo de ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico, os professores-formandos do PNEP não puderam concretizar efetivamente uma *espiral contínua de ciclos* de investigação-ação, mas sim uma sequência de *ciclos singulares*, cada qual tratando uma temática específica.

Com efeito, no âmbito de cada uma das temáticas estudadas, cada um dos sujeitos-investigadores vivenciou os seus próprios ciclos de investigação-ação, que se configuraram sempre num processo reflexivo em espiral, tornando-se o conhecimento e a ação cada vez mais complexos e sustentados numa análise sistemática do pensamento, do conhecimento e da ação anteriores. Foi, nessa medida, e apesar da extensão do processo, que um ano de formação PNEP se constituiu como o resultado de um conjunto de ciclos singulares construídos em torno das experiências dos participantes. Contudo, e como veremos ao longo deste livro, um ano de formação conteve em si o potencial de configuração de uma espiral contínua e permanente, no sentido amplo desta *metáfora* do desenvolvimento profissional.

Outra das singularidades do PNEP foi a implicação e colocação em interação de diferentes sujeitos-investigadores: professores-formandos, professores-formadores e coordenação sedeada numa instituição de ensino superior. Nessa medida, o desenho do PNEP criou as condições de realização de um processo de investigação-ação próprio a cada um desse grupo de sujeitos, reconhecendo-lhes a capacidade de construir novo conhecimento relevante para o ensino da língua:

- O processo de investigação-ação dos professores-formandos, que investigaram a sua prática do ensino do português de forma imediata nas suas salas de aula. Este foi sem dúvida um dos aspetos mais relevantes desta investigação-ação na medida em que esses professores testaram (novas ou renovadas, aprofundadas, teoricamente alicerçadas) ideias na sua prática profissional. Essa investigação-ação foi realizada em colaboração muito estreita com os professores-formadores, que quinzenalmente conduziram, para o seu grupo de formandos,

Oficinas Temáticas (OTs) (num total de doze, com uma duração de duas horas e trinta minutos cada), em que veicularam esses saberes de forma sistemática e organizada e exemplos práticos da sua operacionalização prática, com base nas quais foram realizadas doze tutórias (de duas horas e trinta minutos cada), que consistiram na planificação conjunta de aulas, assistidas (em sala de aula) por e posteriormente âmbito de reflexão com o professor-formador. Este processo incluiu também a assistência a uma Sessão Plenária Regional (SPR) de seis horas, que reuniu todos os professores-formandos do o núcleo de formação;

- O processo de investigação-ação dos professores-formadores que, estando dispensados de carga letiva, puderam, no entanto, investigar as suas ideias sobre o ensino do português de uma forma indireta e mediada pelo seu próprio processo de formação (para serem professores-formadores) e pela sua função de formadores do seu grupo de formandos. Com efeito, para os professores-formadores, o PNEP criou, nas instituições de ensino superior, um sistema de formação específico e complexo, destinado a assegurar a melhor qualidade da formação a ser implementada no terreno. Assim, durante o ano prévio ao início das suas funções, os (então futuros) professores-formadores receberam, nas instituições de ensino superior, uma formação intensiva de oitenta horas nas áreas que trabalhariam no terreno. Durante o decurso da formação nos agrupamentos de escolas, os formadores continuaram a ser acompanhados por aquela entidade externa em duas modalidades oficiais: cada formador teve direito a um acompanhamento individualizado (num total oficial de vinte horas) e todo o grupo assistiu a três Sessões de Aprofundamento Regional (SAR) e à SPR. Foi através desta formação destinada ao formador e (talvez sobretudo) devido à necessidade de a operacionalizar com os formandos nos circuitos tutoriais que estiveram sob sua responsabilidade que os professores-formadores coconstruíram, cotestaram, observaram e analisaram a prática de pares com quem colaboraram ativamente, revisitando assim as suas próprias ideias e desenvolvendo novos (ou renovados, aprofundados, alicerçados) saberes sobre o ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico;

- Por fim, o processo de investigação-ação realizado pela coordenação nas unidades de ensino superior, que encontrou nos dois contextos anteriormente referidos um espaço vivo e oficialmente autorizado de realização de investigação sobre o ensino do português no 1.º ciclo do ensino básico, mas inevitavelmente também sobre a formação contínua de professores, em ambos casos um tipo de investigação secundária (Elliott, 1991) face àquilo que foi a dimensão investigativa central do PNEP, realizada pelos professores do 1.º ciclo.



Fig. I.1. Os três processos de investigação-ação simultâneos desenvolvidos no PNEP.

Deste modo, o contexto de desenvolvimento profissional configurado pelo PNEP abriu caminho a cada um dos diferentes sujeitos nele implicados para a construção de *ferramentas conceptuais* úteis à renovação da sua ação profissional. Embora de forma diferente, o PNEP ofereceu a professores-formandos e formadores a possibilidade de construírem *ferramentas conceptuais de ação*, assim refinando as suas teorias-práticas prévias (Schön, 1983, 1992): para os professores-formandos, foram criadas condições para que essas ferramentas conceptuais pudessem ser fisicamente testadas na prática; para os professores-formadores, foram criadas

condições para que essas ferramentas conceituais pudessem ser elaboradas dada a sua posição de tutor-observador participante. Por outro lado, ao ser responsável pelo acompanhamento de todo este processo, à coordenação foram dadas as condições de construção de *ferramentas conceituais de ação* mas também *sobre a ação*, um tipo de conhecimento mobilizável na sua atividade docente ao nível da formação inicial e contínua de professores de 1.º ciclo, por isso mesmo um outro tipo de teoria-prática (Schön, 1983, 1992), mas também fonte de teorização académica, ambas constitutivas da sua ação profissional. Este tipo de investigação foi, na verdade, previsto no documento da Comissão Nacional de Acompanhamento do PNEP, acima referido, em que se estabeleceu que às instituições de ensino superior cabe “Promover a articulação entre o Programa e a formação inicial de professores do 1.º ciclo (...) e de educadores de infância” e “Desenvolver investigação no domínio do ensino e da aprendizagem da língua no 1.º ciclo do ensino básico” (p. 6).

PNEP no núcleo da Universidade do Minho: um ciclo de aprendizagem informado, colaborativo e profundamente reflexivo

Como coordenadora do núcleo do PNEP na Universidade do Minho, foi minha preocupação potenciar, junto dos mais de trinta formadores que comigo trabalharam, as dimensões de uma formação desta natureza que, *a priori*, se reconhecem como facilitadoras (a todos os professores-formandos, professores-formadores e a mim própria) da difícil tarefa da *autoinspeção* dos nossos saberes profissionais (cf. Elliott, 1976-77, em epígrafe a este capítulo). Foram três as dimensões da formação que foram particularmente preparadas e cuidadas com essa finalidade: a *informativa*, a *colaborativa* e, sobretudo, a *reflexiva*. Trata-se de dimensões que, num *contexto situado na ação*, como o criado pelo formato PNEP, configuraram um processo de investigação-ação, tornando-o em motor de desenvolvimento profissional de professores (Day, 2001).

Embora de um modo necessariamente diferenciado, aquelas três dimensões foram trabalhadas em cada um dos três ciclos de investigação-ação em curso. E, na verdade, as dimensões *informativa*, a *colaborativa* e a *reflexiva* do PNEP foram exploradas de uma forma inter-relacionada, reconhecendo embora a centralidade e

transversalidade da reflexão situada na prática a este processo de aprendizagem profissional (Elliott, 1985; 1991; Day, 1993, 2001; Oliveira-Formosinho, 2009; Marcelo García, 1999). O cuidado e a ênfase dadas à promoção da *reflexividade* de todos os participantes levaram o PNEP muito para além do seu potencial *técnico* e *prático*, acima notado. Para além de um profissional *técnico* que desenvolve uma *prática* renovada, procurei que esse processo nos *empurrasse* para níveis de *análise crítica* (porque fundamentada) das concepções e práticas de ensino de português no 1.º ciclo de todos os participantes (Day, 2001; Marcelo García, 1999).

Reflexão, tal como foi assumido neste contexto, traduziu-se na capacidade de tornar consciente o conjunto de ideias e assunções que conduziam as nossas ações profissionais (as *teorias práticas*), e de pensar nessas teorias de forma sistemática para as ajustar, melhorar, modificar conscientemente em função dos resultados das ações levadas a cabo no terreno decorrentes da formação (Schön, 1983, 1992; Elliott, 1985; Day, 2001; Marcelo García, 1999). É a este movimento introspetivo e autoavaliativo, que se traduz na teorização a partir da prática e para a prática, que se reconhece a força central do desenvolvimento profissional (também) dos professores. Contudo, também se reconhece a necessidade de alimentar do exterior essa força interior para que um processo formativo seja de facto construtivo e ampliador do conhecimento profissional (Day, 1993; Marcelo García, 1999).

No núcleo do PNEP da Universidade do Minho, exploraram-se três grandes dimensões do processo reflexivo: *reflexão problematizadora*, *reflexão na prática* e *reflexão sobre a prática*.

O processo *reflexivo problematizador* (cf. Carr & Kemmis, 1986; Day, 1993, 2001; Winter, 1998) desenvolveu-se nas fases iniciais de cada ciclo formativo e foi conseguido com a exploração da *informação ou conteúdos da formação* veiculados. Como facilitadora externa (Elliott, 1991), apostei fortemente na sistematização e na disponibilização de conhecimento que considerei pertinente para nos levar ao desenvolvimento de um *sentido de visão* (Day, 2001) ou *epistemologia da prática* (Marcelo García, 1999), isto é, à compreensão do processo global de ensino de língua no 1.º ciclo. Em muitos casos, essa informação teórica complementou a

disponibilizada pelo Ministério da Educação, e isso ficou a dever-se à minha própria atividade de investigação (Pereira, 2008).

Todas as ideias foram sendo progressiva e sistematicamente discutidas, aprofundadas e mobilizadas com o fim de melhorar a capacidade de os professores identificarem, confrontarem e questionarem o seu próprio saber implícito sobre o ensino da língua, diagnosticarem a sua própria prática e de conceberem estratégias de atuação adequadas ao seu contexto e a ser testadas na prática (Elliott, 1987; Winter, 1998; Day, 2001). Desse modo, a reflexão problematizadora suportou a *desconstrução crítica* paulatina (de muitas dimensões) da teoria prática e a *construção* de hipóteses alternativas para o ensino do português de uma forma absolutamente consciente e nada passiva; foi, nessa medida, um primeiro momento desafiante e questionador das teorias implícitas dos profissionais implicados. Esse processo problematizador implicou não só formandos mas também formadores e eu própria. Com estes últimos, essa *problematização* foi desencadeada nas situações de preparação de cada uma das temáticas, na universidade; com aqueles, essa problematização aconteceu nos agrupamentos de escolas, tendo sido potenciada pela informação partilhada nas OTs e pela necessidade de mobilizar essa informação nas planificações e execuções das aulas tutoriadas.

Embora de perspetivas diferentes, a *reflexão na ação* (Schön, 1992; Elliott, 1991; Day, 2001) foi realizada tanto por professores-formandos como por professores-formadores. Na verdade, toda a preparação acima referida (as tentativas para reimaginar a prática através da construção de uma planificação informada) se destinou a tornar possível aos professores-formandos o processo de *reflexão na ação implementada*, isto é, o processo de tomada de decisão e de concretização consciente, durante a experimentação, das ideias previamente discutidas. Na medida em que os professores começaram a dar passos para testarem conscientemente nos seus contextos imediatos de trabalho o seu entendimento provisório (Schön, 1992; Day, 2001), continuaram assim o processo de problematização das teorias práticas implícitas (e passadas).

Na sua qualidade de observadores-participantes, os formadores que acompanharam os formandos dentro das salas de aula puderam também intervir no

decurso das atividades do professor, ajudando assim nesse processo reflexivo do formando, mas puderam, também eles, realizar os seus próprios processos de *reflexão na ação observada*, beneficiando desse estatuto de observador (especialmente bem informado em termos teóricos) de múltiplas experimentações práticas em torno de cada um dos assuntos estudados (cada formador poderia ter sob sua responsabilidade a formação de até um número máximo de dezasseis formandos no 1.º ou 2.º ano de formação).

A *reflexão sobre a prática* foi realizada por professores-formandos e formadores, nos agrupamentos de escolas, e por mim e pelos professores-formadores, na universidade. A aposta neste tipo de reflexão resultou do reconhecimento do seu papel central na *(re)construção consciente da compreensão da atividade profissional* de qualquer prático e, desse modo, na efetiva modificação da sua atividade (Schön, 1992). No caso do PNEP, tratou-se de uma reflexão retrospectiva sobre o processo de problematização teorias e práticas antigas e testagem das novas ideias em sala de aula, numa análise racional e crítica, porque fundamentada e consciente, da prática realizada, contribuindo assim para a reformulação, ampliação, transformação do conjunto de saberes que constituíam a teoria prática prévia dos professores-formandos bem como, de uma forma apenas indireta mas não menos efetiva, dos professores-formadores. Acabou por ser uma dimensão crucial deste processo de investigação de realidades profissionais, criando as condições de uma (potencial) reconstrução e de reteorização da prática futura (Day, 2001).

A aposta nesta reflexão decorreu ainda da limitação da qualidade em espiral dos ciclos de investigação-ação permitidos pelo PNEP, já antes referida. Por causa da impossibilidade de retestar devidamente, em ciclos posteriores sobre cada um dos assuntos, as ideias entretanto empiricamente validadas como forma de verdadeiramente efetivar a transferência do aprendido para a atividade prática, tornou-se importante que, pelo menos, a compreensão da teoria implementada na prática fosse maximamente promovida. A reflexão sobre a ação constituiu-se, nessa medida, na construção do melhor trampolim possível para potenciar a continuidade das aprendizagens em espiral autorreflexiva no período pós-PNEP a cada um dos professores implicados (McKernan, 1996; Winter, 1998).

Por fim, a aposta neste tipo de reflexão resultou também do reconhecimento da importância que a formulação e comunicação pública, oral e escrita, das percepções renovadas tem na validação das conquistas pessoais de cada professor e no seu reconhecimento como um conjunto de aprendizagens profissionais válidas e relevantes (McKernan, 1996; Marcelo García, 1999). Para mim, enquanto coordenadora, os momentos de *reflexão sobre a prática* dos formandos realizada com os formadores, quer dispersamente ao longo do ano quer trimestralmente, em momentos específicos, foram cruciais na obtenção de indícios da efetividade do plano de formação traçado e implementado (Winter, 1993).

A *informação* teórica aliada a uma rede de *colaboração na prática* entre todos foram os principais alimentos e desafios externos desta capacidade autorreflexiva dos sujeitos implicados. Foi minha preocupação que a dinâmica colaborativa criada facilitasse a (re)construção do saber profissional de uma forma verdadeiramente social (Kemmis & McTaggart, 1987; Ebbutt & Elliott, 1985; Elliott, 1983; Day, 2001). Para tal, desde o início sublinhei a importância do estabelecimento de relações pessoais não hierarquizadas, emocionalmente estáveis e profundamente conscienciosas da função essencialmente dialogante, correflexiva, estruturadora e construtiva de cada um de nós; dito outro modo, apostei na instituição dos sujeitos veiculadores da formação (coordenadora e professores-formadores) como *amigos-críticos* (Day, 2001) junto dos nossos formandos. Foi também minha preocupação que as várias dimensões de cada ciclo temático fossem, na universidade e nas escolas, maximamente participadas por todos os implicados, cada um partilhando saberes, destrezas e experiências, dúvidas e questões, maximizando assim a validação das aprendizagens construídas na prática e a apropriação dos saberes de todos e por todos (McKernan, 1996).

No núcleo da Universidade do Minho, a aposta na reflexão, no conhecimento e na colaboração resultou, portanto, da intenção de assim criar um processo formativo com as condições básicas indutoras do difícil processo da autoinspeção, autorreflexão e questionamento sistemático e fundamentado dos saberes e práticas como base para o desenvolvimento profissional. Em particular, procurei que essa autoinspeção se pudesse traduzir na emergência e na apropriação de uma *voz* própria (Winter, 1998)

com a qual construir e veicular as aprendizagens construídas com a experiência da formação (e ajudar os outros na procuradas suas próprias vozes).

A linguagem desempenhou assim um papel de destaque em todo este processo formativo: tratou-se de objeto de desenvolvimento (aprendeu-se sobre a linguagem e como a ensinar) e de instrumento facilitador desse desenvolvimento (aprendeu-se isso através da linguagem, nos diálogos e nos registos escritos). A parte II deste volume consiste num texto em que eu própria dou voz às minhas aprendizagens, e o volume 2 dá voz a muitos dos formadores do PNEP do núcleo da Universidade do Minho, que, fazendo, em muitos casos, eco das aprendizagens dos seus formandos no ano letivo de 2009-2010, dão também voz a muitas das suas aprendizagens. Porém, antes de passarmos a ouvir essas vozes, detalho e documento o procedimento geral que permitiu a geração dessas aprendizagens.

As sessões na universidade: o início do ciclo de aprendizagem dos professores-formadores-amigos críticos

Como facilitadora externa oficialmente autorizada, desenhei um plano de formação para o núcleo da Universidade do Minho e apostei na *informação*, quer dizer, na sistematização e na disponibilização de conhecimento que considerei pertinente para a sua cabal compreensão. Como já antes referido, em muitos casos, essa informação complementou aquela que foi disponibilizada pelo Ministério da Educação. Essa informação foi progressivamente mobilizada e aprofundada na preparação de cada uma das OTs que os formadores teriam de conduzir nos seus agrupamentos, tratando-se sempre de saber académico destinado a servir de instrumento de análise da prática dos professores e de formulação de hipóteses a serem testadas na prática.

No ano letivo de 2009-2010, a esta discussão sobre os conteúdos da formação, acrescentei também uma dimensão *informativa-colaborativa-problematizadora* em torno do novo programa de português do 1.º ciclo (Reis et al., 2009). Numa sessão de trabalho especificamente organizada no início do processo formativo, analisámos a organização curricular desse documento tendo como referência o currículo nacional (Ministério da Educação, 2001), um texto de teoria curricular (Alonso, 2005) e

exemplos de planificações para análise. E, no decurso da formação ao longo do ano letivo, este foi um dos assuntos em constante (re)problematização. Por exemplo, cada uma das apresentações temáticas que foi sendo preparada no âmbito de cada OT foi sempre situada no texto do novo programa. Formação e desenvolvimento curricular ficaram assim integradas, tendo aquela ganho ainda mais pertinência para os professores implicados (Marcelo García, 1999).

Neste processo, eu própria fui levada a questionar esses saberes que veiculei, explorando novas áreas, construindo as minhas áreas de investigação, que os professores-formadores foram reconhecendo e testando passo a passo com os seus formandos.

No processo de preparação de cada uma das OTs, orientei um grupo de professores-formadores sempre diferente, acabando todos os trinta e três formadores por colaborar na estruturação de apresentações em que se sistematizou a informação considerada mais relevante para cada temática, assim como uma indicação de sugestões de práticas daí decorrentes. Porém, antes de chegarem ao terreno de formação, essas apresentações foram inicialmente testadas junto do restante grupo de professores-formadores.

Durante essas testagens, que também decorreram na Universidade do Minho, mantive, com os formadores responsáveis pela preparação e os restantes colegas, interações (umas vezes mais, outras vezes menos acesas) que, para além de funcionarem como continuação da formação dos próprios formadores, foram sempre assumidas como simulações das reações e perguntas que os formandos poderiam vir a fazer na formação (os professores-formadores puderam antever muitas dessas questões por serem, eles próprios, pares dos seus formandos).

Todo este processo informativo dialógico, que ao longo do ano excedeu amplamente as vinte horas de formação destinadas a cada formador, iniciou, junto deste grupo de agentes investigadores, *reflexões problematizadoras* da sua realidade prática de ensino da língua no 1.º ciclo e beneficiou a preparação de todo o grupo. Este processo *informativo-colaborativo-problematizador* decorreu sempre com alguma antecedência ao momento de realização das OTs nos agrupamentos de modo a permitir

a cada formador a apropriação dos conteúdos, o ajuste da apresentação ao seu grupo de formandos e o esclarecimento de dúvidas.

A este trabalho regular, sempre participado por todos, juntou-se a realização de três SAR. No ano de 2009-2010, estas sessões debruçaram-se sobre duas temáticas: *O que faz de um texto um texto?*, em duas sessões de três horas dirigidas por mim e pela Dra Mafalda Mendes, investigadora do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa; e *O novo acordo ortográfico*, pela Professora Margarita Correia, também investigadora daquele centro e docente da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Deste modo, os professores-formadores e eu própria fomos problematizando os nossos saberes, construindo as nossas hipóteses de investigação, preparando-se os formadores para as testar, passo a passo, com os seus formandos nos agrupamentos de escolas, como se descreve a seguir.

A formação nos agrupamentos de escolas: o ciclo de aprendizagem dos professores-formandos & a continuação do ciclo de aprendizagem dos professores-formadores-amigos críticos

No terreno, os professores-formadores desencadearam um processo formativo idêntico com os seus formandos, em que também a dimensão *informativa-colaborativa-reflexiva* foi intencionalmente cuidada. Todavia, este foi um processo muito mais complexo que aquele vivido nas sessões de preparação na Universidade do Minho e, por isso mesmo, potencialmente muito enriquecedor para estes profissionais.

Assim, as OTs foram espaços em que formadores e formandos construíram conhecimento a partir da problematização provocada pelas informações veiculadas, quer por causa dos conflitos e desafios que essas informações colocaram aos conhecimentos prévios (*O que é que aqui se mostra de diferente relativamente ao que fazíamos antes? O que se pode continuar a fazer e que foi validado por aquilo que ouvi na OT?*) quer por causa da necessidade iminente de transformar essas informações em práticas com os seus alunos (*Como transformar estas ideias em práticas para os meus alunos?*). Efetivamente, o passo seguinte a cada OT consistiu na planificação de uma ou duas aulas tutoriadas, em que se mobilizaram explicitamente conhecimentos construídos.

A fase de planificação das aulas continuou a dimensão problematizadora e colaborativa: o formador pensou a planificação com os formandos mobilizando um saber já suficiente para dar sugestões desafiantes aos seus pares. Para facilitar (e unificar) esse processo, foi criada uma grelha orientadora em sintonia com a estruturação curricular do novo programa. Assim, ao realizarem as suas planificações e para além de mobilizarem conhecimentos das OTs, os formandos também manipularam esse documento, desenvolvendo o seu conhecimento curricular de forma totalmente situada (cf. Anexo 1).

As aulas planificadas foram observadas pelos professores-formadores, que puderam inclusivamente colaborar no desenrolar da prática do professor. Estes segmentos de testagem das novas ideias na prática, para o professor formando, e de observação e/ou participação nessa prática, para o professor-formador, configuraram momentos de *reflexão na prática*, que, como vimos acima, constituem processos cruciais de autoinspeção sobre as teorias práticas prévias dos professores.

Os professores-formadores tomaram os registos das suas observações numa grelha criada para o efeito e igualmente partilhada com os professores-formandos e destinada a apoiar a *reflexão sobre a prática* tanto de uns como de outros (cf. Anexo 2). Esta *reflexão sobre a prática* surgiu numa forma dialogada com cada formando, mas também partilhada com os restantes pares-formandos no início da OT seguinte. Como antes dito, esta reflexão sobre a prática sedimenta as aprendizagens pessoais que, com a partilha efetuada com e por todo o grupo, são reconhecidas como um conjunto de aprendizagens profissionais válidas e relevantes.

A última fase do ciclo de aprendizagem dos formandos nos agrupamentos constituiu-se em três novos momentos incitadores de reflexão sobre a prática: a aplicação de um questionário de avaliação das aulas PNEP aos alunos, seguida, em alguns casos e conforme as turmas, de uma discussão orientada com o grupo de alunos (cf. Anexo 3 e 3a); a realização da autoavaliação dos professores-formandos (cf. Anexo 4); e da apresentação de um portefólio de aprendizagens selecionadas, realizadas com este processo de investigação-ação, cuja orientação tinha sido partilhada no início do processo (cf. Anexo5).

O processo formativo foi oficialmente encerrado com a realização de uma SPR destinada a promover a sistematização reflexiva sobre o novo programa de português do 1.º ciclo, bem assim como a sintetizar as principais inovações a introduzir em breve introduzidas na ortografia portuguesa.

De volta às sessões na universidade: ainda o ciclo de aprendizagem da coordenadora e dos professores-formadores

Na universidade, o ciclo de investigação-ação foi parcialmente finalizado com a realização de três sessões de balanço trimestral sobre o decurso da formação e formalmente completado com a entrega dos portefólios de aprendizagens dos professores-formadores (cf. Anexo 6).

Os momentos de balanço trimestral foram importantes para a sedimentação das ideias dos formadores e cruciais para as minhas próprias investigações.

Nestes momentos de balanço, os formadores foram chamados a partilhar as suas principais reflexões motivadas pelo acompanhamento da múltipla testagem empírica do plano de formação. Também aqui, a reflexão partilhada sobre a prática da formação esteve ao serviço do reconhecimento das conquistas pessoais por todo o grupo, ficando definitivamente reforçadas como aprendizagens profissionais válidas e relevantes.

Ao partilharem as reflexões com os colegas e comigo, pude ir recolhendo indícios do grau de eficácia da *filosofia de ensino do português* que fui ajudando a trabalhar em cada sessão, ao mesmo tempo que pude assim construir uma representação dos efeitos de todo este processo de formação contínua nos professores-formadores. A parte seguinte deste volume dá voz ao resultado do meu ciclo de aprendizagem; cada um dos capítulos que compõem o volume 2 deste livro dá voz a algumas das aprendizagens dos formadores e dos seus formandos.

REFERÊNCIAS

- Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. *Actas do 1.º Encontro de professores do pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores, pp. 15-30.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986) *Becoming critical. Education, knowledge and action research*, Lewes: Falmer.
- Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British Educational Research Journal*, vol. 19, 1, pp. 83-93.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, trad. do original em inglês.
- Ebbutt, D. & Elliott, J. (1985). Why should teachers do research? In D. Ebbutt & J. Elliott (Eds). *Issues in teaching for understanding*. York: Longman/SCDC Publishers. Reproduzido em J. Elliott (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, trad. do original em inglês, pp.176-190.
- Elliott, J. (1976-77). Developing Hypotheses about Classrooms from Teachers' Practical Constructs: An Account of the work of the Ford Teaching Project, *Interchange*, vol. 7, n.º 2. Reproduzido em J. Elliott (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, trad. do original em inglês, pp. 131-175.
- Elliott, J. (1983). School focused INSET and research into teacher education. *Cambridge Journal of Education*, vol. 13, n.º 2. Reproduzido em J. Elliott (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, trad. do original em inglês, pp.234-260.
- Elliott, J. (1985). Educational action-research. In J. Nisbet (ed). *The World Year-book of education 1985: Research Policy and Practice*, London, Kogan Page. Reproduzido em J. Elliott (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, trad. do original em inglês, pp. 82-102.
- Elliott, J. (1987). Educational theory, practical philosophy and action research. *British Journal of Educational Studies*, vol. XXXV, n.º 2, Jun. Reproduzido em J. Elliott (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, trad. do original em inglês, pp. 106-123.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Philadelphia: Open University Press.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1987). *Como planificar la investigación acción*. Barcelona: Laertes, trad. do original em inglês.

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, pp. 34-46.
- Marcelo García, C. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, trad. do original em espanhol.
- McKernan, J. (1996). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata, trad. do original em inglês.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional de professores. In Formosinho, J. (Coord.). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, pp. 221-284.
- Pereira, I. (2008). *Para a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem da literacia no 1.º ciclo de escolaridade. Das competências dos alunos às concepções e práticas dos professores*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic books.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós: Barcelona, trad. do original em inglês.
- Winter, R. (1993). Action research, practice and theory. *Educational Action Research*, vol. 1, n.º 2, pp. 315-316.
- Winter, R. (1998). Finding a voice - Thinking with others: a conception of action research. *Educational Action Research*, vol. 6, n.º 1, pp. 53-68.

DOCUMENTO LEGAL:

Despacho n.º 546/2007, *Diário da República*, 2.ª série-N.º 8, 11 de janeiro de 2007

PARTE I - ANEXOS

Anexo 1	Concepção das experiências de aprendizagem a realizar em sala de aula	33
Anexo 2	Circuito tutorial: desenvolvimento das experiências de aprendizagem em sala de aula. Tópicos orientadores de observação e reflexão	34
Anexo 3	Avaliação das aulas do PNEP	35
Anexo 4	O portefólio da formação PNEP	39
Anexo 5	O portefólio de formador do PNEP 2009-2010	41
Anexo 6	Auto-avaliação do formando	43



Circuito tutorial: Concepção das experiências de aprendizagem a realizar em sala de aula
(Tópicos orientadores)

Agrupamento de escolas _____ Escola _____

Professor(a): _____ Ano(s) de escolaridade: ____/____ N.º de alunos: ____/____

I – Fundamentação

1. Breve justificação da relevância da experiência de aprendizagem prevista

(face às características dos alunos e do Projecto Curricular de Turma)

2. Competência(s) específica(s)

(a desenvolver pelos alunos através da realização da experiência de aprendizagem prevista)

2.1.1. Descritor(es) de desempenho

(a desenvolver pelos alunos através da realização da experiência de aprendizagem prevista)

2.1.2. Conteúdo(s)

(a desenvolver pelos alunos através da realização da experiência de aprendizagem prevista)

II – Planificação

1. Experiência de aprendizagem

(actividades/tarefas a realizar)

2. Recursos pedagógicos

3. Avaliação

(modos e instrumentos de realização da avaliação das aprendizagens)



Circuito tutorial: Desenvolvimento das experiências de aprendizagem em sala de aula

Tópicos orientadores da observação e reflexão

Agrupamento de escolas _____

Escola _____ Professor(a): _____

Ano(s) de escolaridade: ____/____ N.º de alunos: ____/____ Data da Sessão tutorial: _____

<i>Desenvolvimento da experiência de aprendizagem em sala de aula</i>
<p>1. O domínio dos saberes – PNEP</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mobilização de saberes (colhidos no âmbito da OT) • Correção na mobilização de saberes (colhidos no âmbito da OT) • Pertinência / adequação da mobilização de saberes (colhidos no âmbito da OT)
<p>2. A condução dos alunos às aprendizagens previstas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicitação do(s) conteúdo(s) em aprendizagem • Interação (clareza nas instruções, explicações, apoio...) na construção da aprendizagem • Resolução de situações (questões, dúvidas) imprevistas • Verificação das aprendizagens dos alunos
<p>3. A utilização de recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestão dos recursos existentes na construção das aprendizagens dos alunos



Por favor, escreve apenas o teu ano de escolaridade: _____ano

AVALIAÇÃO DAS AULAS DO PNEP

A tua colaboração é muito importante para conhecermos melhor o resultado das aulas do PNEP. Expressa com liberdade a tua opinião, respondendo ao questionário que se segue, colocando um X no local que consideres correcto. Não te preocupes se *não souberes responder...* mas, por favor, assinala também essa resposta!

A Coordenação do PNEP na Universidade do Minho agradece muito a tua colaboração!

Pensa um bocadinho nas tuas AULAS DO PNEP...			
Agora, responde:	Sim	Não	Não sei responder
1. Para ti, as aulas do PNEP foram ... interessantes?			
2. Para ti, as aulas do PNEP foram ... desafiantes?			
3. Para ti, as aulas do PNEP foram ... difíceis?			
4. Nas aulas do PNEP, foi sempre claro para ti ... o que estavas a aprender?			
5. Nas aulas do PNEP, pudeste ... aprender com os teus colegas (por exemplo, em trabalhos de grupo)?			
6. Nas aulas do PNEP, alguma vez ficaste com ... dúvidas?			
7. Achas que ... aprendeste bem nas aulas do PNEP?			

(continua na página seguinte, por favor)



Pensa então um bocadinho no QUE APRENDESTES nas aulas do PNEP...

Agora, responde:	Sim	Não	Não sei responder
1. Ficaste a conhecer melhor ... os sons das letras?			
2. Ficaste a conhecer melhor ... tipos de textos diferentes?			
3. Ficaste a saber melhor como ler os textos de uma forma rápida?			
4. Ficaste a saber melhor ... como compreender os textos que lê?			
5. Ficaste a saber melhor ... como voltar a contar uma história pelas tuas palavras?			
6. Ficaste a saber melhor ... como descobrir as ideias mais importantes de um texto?			
7. Ficaste a saber melhor ... como descobrir o que significa uma palavra nova?			
8. Ficaste a saber melhor ... como escrever as palavras sem erros?			
9. Ficaste a saber melhor ... como apresentar oralmente um trabalho aos teus colegas?			
10. Ficaste a saber melhor ... como escrever textos diferentes?			
11. Ficaste a saber melhor ... como preparar a escrita de um texto?			
12. Ficaste a saber melhor ... como rever um texto que escreveste?			
13. Ficaste a conhecer mais ... coisas sobre a Língua Portuguesa?			

A avaliação das aulas PNEP	más	nem más nem boas	boas
Em tua opinião, as aulas PNEP foram...			



Universidade do Minho
Instituto de Educação



Programa Nacional
de Ensino do Português
1.º ciclo do Ensino Básico
Núcleo Regional de Braga

AVALIAÇÃO DAS AULAS PNEP A REALIZAR PELOS ALUNOS

INSTRUÇÕES PARA APLICAR O QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Por favor, começar por alertar as crianças para o facto de o questionário ser **anónimo**, pedindo-lhes apenas que escrevam o **ano de escolaridade**.

Explicar que este questionário não se destina a avaliar os alunos, o professor ou o formador do PNEP. Informar que se destina apenas a “**conhecer melhor o resultado das aulas do PNEP**” (tal como consta da introdução do questionário) podendo assim contribuir para as melhorar no futuro (quer pelo professor quer pela coordenação do PNEP na Universidade).

Explicar que vão ter de escolher entre **três opções**, e que devem escolher a opção *Não sei responder* sempre que acharem que essa é a sua resposta. As crianças podem, de facto, não se lembrar ou pode acontecer que nas suas aulas PNEP alguns assuntos não tenham sido tratados (as crianças devem saber que o questionário **é o mesmo para o 2º, 3º e 4ºs anos**).

O questionário pode ser aplicado pelo professor ou pelo formador. Deve ser **lido em voz alta**, pergunta a pergunta, dando o **tempo** necessário (uns 20 segundos) para os alunos **pensarem bem e responderem**.

Dizer aos alunos que peçam **ajuda** no caso de não entenderem alguma palavra, e que respondam sempre a **verdade!**

A resolução de eventuais dúvidas deverá consistir apenas no **esclarecimento de linguagem do questionário** (que, no entanto, já foi validado nesse sentido), e só deverá acontecer por iniciativa dos alunos, de modo a tentar evitar que o aplicador ‘contamine’, de algum modo, as percepções dos alunos. Por exemplo, os alunos mais novos podem não saber o significado de *desafiantes*, podendo o aplicador explicar brevemente o significado.

As dúvidas podem ser resolvidas em voz alta para a turma, mas as respostas são **individuais** e dadas em **silêncio**, para evitar ‘contaminação’ de percepções’ entre pares.



Universidade do Minho
Instituto de Educação



Programa Nacional
de Ensino do Português
1.º ciclo do Ensino Básico
Núcleo Regional de Braga

INSTRUÇÕES PARA APLICAR O GUIÃO PARA A DISCUSSÃO EM GRANDE GRUPO

Depois de os alunos responderem ao **questionário por escrito**, sugere-se a realização de uma **discussão em grande grupo**, orientada pelo professor e/ou pelo formador. A gravação da discussão em áudio ou vídeo seria desejável. No caso da gravação em áudio, solicita-se o esforço de se identificar o aluno que dá a sua opinião (“Sim, João, o que achas...?”)

A discussão pretende aprofundar o conteúdo do questionário, que terá permitido aos alunos alguma reflexão prévia. Na exploração das perguntas, o aplicador poderá tomar o questionário como orientador das suas (sub-)questões.

GUIÃO PARA A DISCUSSÃO EM GRANDE GRUPO

OPINIÃO GERAL

Pergunta: ENTÃO, QUAL É A VOSSA OPINIÃO SOBRE AS AULAS DO PNEP?

(→ Gostaram? Porquê?)

(→ O que gostaram mais? O que gostaram menos? Porquê?)

(→ Foram aulas diferentes? Porquê?

...)

APRENDIZAGENS REALIZADAS

Pergunta: O QUE APRENDERAM NAS AULAS DO PNEP? HOUVE ALGUMA APRENDIZAGEM ESPECIALMENTE INTERESSANTE/IMPORTANTE? PORQUÊ?

(as áreas para as quais orientar a discussão, se necessário, serão as que constam do questionário escrito)

A coordenação do Núcleo Regional do PNEP na Universidade do Minho **AGRADECE VIVAMENTE A DISPONIBILIZAÇÃO DESTES DADOS PARA INVESTIGAÇÃO DAS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE O PNEP**. No caso da gravação em vídeo, **garante-se a não divulgação pública do rosto dos alunos nem do do professor**.



O portefólio da formação PNEP

O QUE É....

O portefólio a elaborar no âmbito da formação PNEP consiste numa descrição das **aprendizagens** e das **competências *individualmente* desenvolvidas** ao longo da frequência desta acção de formação. Por conseguinte, não haverá dois portefólios iguais.

FINALIDADES....

A primeira grande finalidade associada à construção do portefólio é a de **incentivar a reflexão do formando sobre a aplicação, na prática, dos conhecimentos adquiridos na formação**. É, portanto, um instrumento cuja construção pretende ser veículo de desenvolvimento profissional do professor.

A segunda finalidade é de carácter instrumental, já que é **através de cada um dos portefólios que os avaliadores conhecerão e avaliarão os efeitos da formação nos conhecimentos e na prática de ensino da Língua Portuguesa de cada formando**.

CARACTERÍSTICAS...

Em função destas duas finalidades, algumas das características diferenciadoras de um bom portefólio serão a organização, a reflexividade e a qualidade (e não quantidade) de informação documentada. No âmbito do PNEP, o portefólio esperado deve ainda obedecer às seguintes particularidades:

1. O portefólio deve incluir a descrição do processo de concepção, desenvolvimento e avaliação de 5 situações de aprendizagem realizadas com os alunos:

- As situações seleccionadas devem evidenciar a realização de tarefas exploradas nas 12 Oficinas Temáticas e nas Sessões Tutoriais que constituem a totalidade da formação;
- Pese embora aquele número mínimo, cada formando é livre de incluir o número de sessões que desejar.

2. A descrição do processo de concepção, desenvolvimento e avaliação das situações de aprendizagem realizadas com os alunos estruturam-se em:

- Contextualização: breve descrição da turma em que foram realizadas as sessões de trabalho;
- Fundamentação:
 - Justificação da relevância da exploração de uma determinada temática face às características dos alunos e do PCT: espera-se que neste momento o formando justifique a selecção e inclusão de uma determinada temática no seu portefólio evocando as necessidades concretas da sua turma;
 - Identificação das competências específicas, dos descritores de desempenho e dos conteúdos de Língua Portuguesa a desenvolver pelos alunos.
- Planificação:
 - Identificação das experiências de aprendizagem;
 - Identificação dos recursos pedagógicos usados;
 - Definição dos modos de fazer a avaliação das aprendizagens.
- Descrição/Reflexão/ Avaliação:
 - Relato da exploração de cada tarefa realizada e inclusão de situações pertinentes referentes: aos próprios alunos (questões levantadas, respostas, raciocínios, dúvidas, dificuldades, imprevistos; a tomadas de decisão do professor, dúvidas, dificuldades; a episódios relevantes relacionados com a aprendizagem dos alunos).
 - Reflexão sobre a forma como essa aula se desenrolou, os resultados nos alunos (o que os alunos terão aprendido) e identificação de factores que contribuíram para ou dificultaram a aprendizagem.
 - (Auto-)Avaliação (sintética) da aprendizagem do professor com a situação de aprendizagem em causa: o professor tem neste ponto a possibilidade de reflectir sobre o papel da formação recebida no PNEP sobre a sua forma de ensinar Português ... **o que ensino? para que ensino?, como ensino?, o que aprendem os alunos? ... alguma coisa mudou ou mudará no futuro?**



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança



O portefólio de formador do PNEP 2009-2010

O QUE É...

O portefólio de formador a elaborar no âmbito do PNEP consiste numa narrativa das **acções, aprendizagens e reflexões individualmente desenvolvidas** por cada formador ao longo da dinamização da acção de formação nos respectivos agrupamentos. Por conseguinte, não haverá dois portefólios iguais.

FINALIDADES....

A primeira grande finalidade associada à construção do portefólio é a de **incentivar a acção reflectida (e continuada) do formador enquanto tal**. É, portanto, um instrumento cuja construção pretende ser veículo de desenvolvimento profissional do formador.

A segunda finalidade é de carácter instrumental, já que é **através de cada um dos portefólios que o avaliador conhecerá e avaliará o desempenho de cada formador PNEP no terreno**.

CARACTERÍSTICAS...

Em função destas duas finalidades, algumas das características diferenciadoras de um bom portefólio serão a **organização**, a **reflexividade** e a **qualidade** (e não quantidade) **de informação documentada**. No âmbito do PNEP, o portefólio do formador deve ainda obedecer à estruturação que a seguir se refere:

Parte I

Os produtos: *Evidências do que chegou aos formandos e do que resultou da formação...*

1. *Conjunto dos materiais utilizados nas sessões temáticas para veicular saberes fundamentais no âmbito do PNEP.*
2. *Um exemplo ilustrativo de um circuito tutorial (desde a apresentação e consequente reformulação da planificação inicial do formando, passando por aspectos relativos ao seu desenvolvimento em sala de aula, chegando à reflexão acerca da sua consecução). Este exemplo destina-se, sobretudo, a ilustrar a capacidade de gestão tutorial do formador.*
3. *Três actividades (desenvolvidas nos circuitos tutoriais) que evidenciam a transformação das práticas dos formandos.*

Parte II

O processo de formação: *As reflexões do formador sobre o decurso da formação...*

1. *A narrativa do processo da formação PNEP 2009-2010, tal como vivido por quem assume pela primeira vez o papel de formador e por quem renova esse papel. O formador narra o que de relevante acontece na formação, salientando aspectos positivos e negativos, estratégias usadas na resolução de dificuldades e impacto dessas estratégias.*
Trimestralmente, cada formador fará uma apresentação sumária do(s) aspecto(s) que foi/foram mais relevante(s) para si nesse período. O objectivo é o de que, no final do processo, o formador possa assim conseguir uma sistematização reflectida das aprendizagens construídas a partir da vivência daqueles aspectos positivos e negativos, da determinação das estratégias a usar na resolução de dificuldades e da aferição do impacto dessas estratégias ... no âmbito da participação no processo de formação PNEP.

**AUTO-AVALIAÇÃO DO FORMANDO****PNEP – NÚCLEO REGIONAL DE BRAGA
2009/2010**

Este documento destina-se a servir de base à auto-avaliação do formando do PNEP, que será partilhada na última Oficina Temática. Por favor, procure reflectir com antecedência sobre os itens A, B e C, abaixo, e faça chegar o documento, por via electrónica, ao seu formador .

A. O desempenho do meu papel na formação**1. OFICINAS TEMÁTICAS**

	Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom	Excelente
Assiduidade	ú	☐	☐	☐	☐
Interesse	☐	☐	☐	☐	☐
Participação activa	☐	☐	☐	☐	☐
Atitude geral	☐	☐	☐	☐	☐

2. CIRCUITO TUTORIAL: PLANIFICAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO & REFLEXÃO

	Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom	Excelente
Mobilização de saberes veiculados nas OTs	☐	☐	☐	☐	☐
Mobilização do novo programa	☐	☐	☐	☐	☐
Condução dos alunos na construção das aprendizagens previstas	☐	☐	☐	☐	☐
Reflexão sobre o decurso de cada circuito tutorial	☐	☐	☐	☐	☐
Realização do portefólio	☐	☐	☐	☐	☐
Assiduidade	☐	☐	☐	☐	☐
Empenho	☐	☐	☐	☐	☐
Atitude geral	☐	☐	☐	☐	☐

	Insuficiente	Regular	Bom	Muito bom	Excelente
<i>Considero que o desempenho do meu papel nesta formação foi ...</i>	☐	☐	☐	☐	☐

B. O meu percurso formativo**1. O QUE É QUE EU APRENDI NESTA FORMAÇÃO SOBRE O QUE ENSINAR, COMO ENSINAR & AVALIAR NA AULA DE PORTUGUÊS?**

Escreva neste espaço

2. COMO É QUE EU APRENDI ISSO?

Escreva neste espaço



3. QUE ERROS COMETI?

4. QUE APRENDIZAGENS FORAM POR MIM ESPECIALMENTE BEM CONSTRUÍDAS?

5. QUE PALAVRAS ME FIZERAM PENSAR NO QUE ESTAVA A FAZER?

6. EM TERMOS PESSOAIS, O QUE FOI MAIS IMPORTANTE PARA MIM NESTE PERCURSO?

7. EM TERMOS DE DESENVOLVIMENTO DA MINHA PROFISSÃO, O QUE FOI MAIS IMPORTANTE PARA MIM NESTE PERCURSO?

8. (PARA FORMANDOS A2) - O QUE MAIS DESTACO DA FREQUÊNCIA DO 2º ANO DE FORMAÇÃO?

C. A minha avaliação final

	Insuficiente	Regular	Boa	Muito boa	Excelente
<i>Em função de tudo isto, considero que a classificação por mim atingida nesta formação é ...</i>	☐	☐	☐	☐	☐

FORMANDO Insira o seu nome

FORMADOR insira o nome do formador

DATA dd-mm-aaaa AGRUPAMENTO insira o agrupamento

PARTE II

A investigação-ação também requer que aqueles que são exteriores à escola e que participam num projecto colaborativo de investigação-ação com os que nela trabalham procurem fazer uma síntese da actividade.

Christopher Day

UM DESENHO GLOBAL PARA O ENSINO DA LÍNGUA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Íris Susana Pires Pereira

(Centro de Investigação em Educação (CIED)
Instituto de Educação - Universidade do Minho)

Esta parte apresenta o desenho global para o ensino da língua no 1.º ciclo do ensino básico que sustentou (e que foi sendo sustentado por) a implementação do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) ao longo do ano letivo de 2009-2010.

Trata-se de uma sistematização que resulta do processo de investigação-ação que eu própria realizei como coordenadora do PNEP no núcleo da Universidade do Minho. É um conjunto de ideias que foi sendo (re)construído a partir do processo, conjunto com os formadores, de preparação de e de reflexão sobre cada uma das doze Oficinas Temáticas (OTs) que sustentaram a formação levada a cabo nas escolas, bem assim como de reuniões organizadas para analisar especificamente o texto do novo programa de português do 1.º ciclo, para o qual o PNEP 2009-2010 serviu oficialmente de formação. Não posso também deixar de referir o contributo da minha experiência nos anos anteriores, como apenas formadora, em 2007-2008, e como coordenadora e formadora, em 2008-2009, do PNEP na Universidade do Minho, bem assim como da reflexão e investigação na área de formação inicial de professores que tenho vindo a realizar nos últimos anos (Pereira, 2008a,b; Pereira, 2009).

Trata-se de uma *filosofia* de ensino do português no 1.º ciclo que se ancora em torno de 5 grandes perguntas-chave, a saber:

- PORQUÊ ENSINAR LÍNGUA?;
- O QUE ENSINAR?;
- PARA QUÊ ENSINAR?;

- COMO ENSINAR LÍNGUA?;
- COMO CONCEBER A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS LINGUÍSTICAS?

A filosofia ou desenho global do ensino da língua que, seguindo estes pontos-chave, apresento nesta parte foi informada por noções provenientes de desenvolvimentos recentes de teorias curriculares, linguísticas, pedagógicas e didáticas de pendor marcadamente sociocultural. Com efeito, a *dimensão sociocultural especializada da língua*, a *finalidade sociocultural do seu ensino* e a *dimensão sociocultural do processo de aprendizagem e de avaliação desse objeto curricular* são, como tentarei explicar, os aspetos centrais dessa filosofia.

1. PORQUÊ ENSINAR LÍNGUA?

Em minha opinião, há duas ordens de razões fundamentais que sustentam a existência de uma preocupação curricular com a aprendizagem da língua. Uma tem a ver com o papel que a língua desempenha no processo geral do desenvolvimento humano (e, por conseguinte, no escolar também); a outra diz respeito à natureza da língua com que se constrói esse processo de desenvolvimento. Durante a formação, estas razões foram discutidas com os formadores e com os formandos em diversos momentos.

1.1. APRENDER A CULTURA E PREPARAR-SE PARA A VIDA... ATRAVÉS DA LÍNGUA

Há já muito que foi dito que a escola é vida, no sentido de que quer preparar para ela (Dewey, 1971). Há já muito também que se reconheceu que a língua da sociedade a que uma criança pertence ou em que está inserida é a principal ferramenta que ela tem para se apropriar da cultura humana, isto é, do conjunto de conhecimentos construídos ao longo da história dessa e de outras sociedades, de assim se desenvolver cognitivamente durante os anos da escola, preparando-se para a vida (Vygotsky, 1979, 1995). Estas ideias configuram um argumento central em defesa da existência de um espaço curricular destinado à aprendizagem da língua.

Efetivamente, se não dominar a língua da sua sociedade, dificilmente uma criança se apropria dos conhecimentos culturais que essa sociedade tem para lhe oferecer e cuja interiorização, em contexto escolar e fora dele, ao longo de e após o período escolar, lhe proporcionará o desejado acesso à participação efetiva, ativa e interventiva, no seu grupo social. Casos patológicos à parte, as dificuldades na aprendizagem na escola são, geralmente, dificuldades em construir os significados veiculados num texto oral ou escrito, seja nas ciências, na literatura ou na matemática. A presença de cada vez mais alunos imigrantes nas salas de aula permite o

entendimento bastante claro do papel da língua na aprendizagem: para esses alunos, o conhecimento a aprender na escola é totalmente opaco até que as crianças comecem a dominar a língua em que esse conhecimento está construído. Quer dizer, *as crianças precisam de aprender língua porque é através dela que aprendem e se desenvolvem para (e n)a vida cultural da sociedade a que pertencem.*

1.2. APRENDER A DIMENSÃO CULTURAL ESPECIALIZADA DA LÍNGUA... PARA APRENDER A CULTURA E PREPARAR-SE PARA A VIDA

A indicação dos conteúdos que devem ser alvo de aprendizagem em qualquer disciplina que constitui o currículo escolar é um dos aspetos nucleares da teoria curricular atual: assim se define o conhecimento cultural oficialmente validado e assumido como meio essencial no desenvolvimento desejado de um cidadão de uma determinada sociedade (Alonso, 2005).

A pertinência da referência aos *conteúdos curriculares* no contexto de discussão das razões que justificam a aprendizagem da língua na escola passa pelo facto de, em meu entender, assim vir à luz um argumento decisivo no entendimento dessas mesmas razões. Com efeito, tal como todos os restantes conteúdos culturais a aprender na escola, também no caso da área curricular da língua o que considero estar em aprendizagem é uma *(complexa) dimensão cultural* desse conteúdo.

Creio que, para poder entender devidamente este conceito, é fundamental perceber, em primeiro lugar, que a linguagem que deve ser alvo de aprendizagem na escola não é a vernacular. Esta é a que os alunos já trazem bastante desenvolvida quando chegam à escola e cuja aquisição está diretamente ancorada numa faculdade mental inata de natureza linguística (Chomsky, 1965) que conduz naturalmente a aquisição desse conhecimento. Creio que é ainda importante perceber que o desenvolvimento dessa linguagem vernacular é profundamente influenciado por outras características universais da mente humana, como, por exemplo, a capacidade de *categorização* (Markman, 1994; Bloom, 2000), a *narratividade* (Bruner, 1988) e o desenvolvimento da *teoria da mente alheia* (Baron-Cohen, 2005).

Com efeito, a capacidade inata de categorizar o real (isto é, a capacidade de representar e organizar a realidade em conceitos mentais) condiciona profundamente o

crescimento do vocabulário; por seu turno, a narratividade é outro universal da mente humana muito diretamente implicado na construção e partilha de mundos com sentido, quer dizer, de relatos e descrições temporal e causalmente estruturados; e a estruturação dessas sequências temporais de eventos depende também e muito crucialmente do desenvolvimento da *teoria da mente alheia*, que apenas emerge por volta dos quatro anos de idade, e que é fundamental no reconhecimento e atribuição das intenções, desejos, propósitos às entidades implicadas nesses eventos, quer sejam reais quer ficcionais.

Dito de outro modo: quando chegam à escola, as crianças são portadoras de uma linguagem vernacular que se desenvolve dada a conjugação destes fatores biopsicológicos com o alimento linguístico recebido na sua comunidade de pertença. A linguagem que assim se desenvolve serve essencialmente uma atuação linguística *básica*, caracterizada pela representação de significados construídos na procura da satisfação das necessidades vitais das crianças e da construção de um saber informal sobre o mundo imediato que as rodeia na infância (Hasan, 2001, 2002). Por tudo isso, as crianças demonstram geralmente uma boa capacidade discursiva vernacular no momento de entrada para a escola e em situação de desenvolvimento normal.

Apesar de resultar do processo de aquisição espontânea, biopsicologicamente conduzido e levado a cabo inconscientemente no seu ambiente de socialização primário antes de iniciar a escolarização formal, a linguagem vernacular não deixa de ser um primeiro *produto linguístico cultural*, mais concretamente aquele que é próprio desses ambientes de aquisição primários (Heath, 1983; Gee, 1996, 2001, 2004; Schleppegrell, 2004). Que essa linguagem vernacular constitui já um produto culturalmente configurado e condicionado é, por exemplo, bem evidente nas variações existentes na forma como as crianças falam o português vernacular quando saltamos de família para família.

Muito embora as crianças possam chegar à escola sem terem estabilizado o processo de aquisição das dimensões linguísticas básicas (dado que a faculdade inata ainda está no seu período crítico de funcionamento (Lenneberg, 1967)), quer dizer, muito embora cheguem à escola crianças com uma linguagem vernacular ainda em desenvolvimento, tendo a escola necessariamente de atalhar às dificuldades e de

promover o seu aperfeiçoamento, o que está em questão em contexto escolar é, em meu entender, a aprendizagem de uma dimensão da linguagem que está para além dessa linguagem vernacular. Do meu ponto de vista, o objeto de aprendizagem linguístico que se configura em contexto escolar é um *desenvolvimento cultural da linguagem vernacular* que serve a representação de outro tipo de significados especializados que também aí se vão aprender. Dito de outro modo, na escola *aprende-se a linguagem que permite a atuação linguística especializada*.

A existência desta dimensão cultural especializada da linguagem é uma consequência inevitável do desenvolvimento histórico-cultural das comunidades humanas (Halliday, 1978; Hasan, 1985; Halliday & Martin, 1993). O desenvolvimento da cultura humana traduz-se na configuração de significados cada vez mais especializados (descrições e classificações, explicações e discussões, progressivamente mais abstratas, nas múltiplas ciências; elaborações, cada vez mais simbólicas, sobre as complexidades da realidade humana, na literatura; ou os mais diversos regulamentos que condicionam a nossa vida social, para dar apenas alguns exemplos), e esses significados são necessariamente representados numa linguagem diferente da vernacular.

Intuitivamente, qualquer pessoa escolarizada percebe a existência dessa singularidade da linguagem que circula na escola: sabe que, na escola e na vida social especializada, não se usa a mesma linguagem que em casa e com os amigos e que essa outra linguagem serve uma atuação linguística também ela diferente da que se realiza em contextos informais; e o professor, em particular, apercebe-se muito frequentemente de que as crianças estão longe de dominar esta linguagem, quando, por exemplo, *escrevem como falam e/ou têm dificuldade em se expressar perante os colegas quando apresentam à turma o seu trabalho*.

Creio que uma análise breve dos textos que se apresentam de seguida¹ pode ajudar num primeiro entendimento da noção de *linguagem especializada* (assim como do conceito de *atuação linguística especializada* associada a esses textos) e da forma como se distinguem dos que predominam na vida das crianças antes de iniciarem o

¹ Estes textos foram usados em duas Sessões de Aprofundamento Regional (SAR) do PNEP intituladas *O que faz de um texto um texto?*, conduzidas por Mafalda Mendes e por mim. Essa sessão apenas se destinou aos formadores.

percurso escolar². Estes textos têm um assunto em comum (as borboletas), mas os *significados* veiculados em torno dessa entidade do mundo real são muito díspares; por conseguinte, também é dispar a linguagem usada para os representar.

O texto *A metamorfose da borboleta* é a letra de uma canção que acompanha um vídeo da série infantil *Cocoricó* e é o texto mais marcadamente vernacular dos três. As personagens, que na série infantil são animais de curral, relatam a sequência temporal de eventos da vida da borboleta que observam no mundo real. É um texto destinado a promover a construção informal de alguns saberes culturais sobre o mundo, sobretudo em contextos pré-escolares:

²Adiante no texto volto a estes textos para aprofundar estas diferenças.

A Metamorfose das Borboletas³

Cocoricó

Composição: Hélio Ziskind

Assim como nós	E anda e anda
Que nascemos do ovo	E come e come
A borboleta	E acha tudo gostoso
Nasce também	Có có có có
Só que o ovo dela	Có có
É bem pequenininho	E acha tudo gostoso
Também pudera	Um dia a lagarta resolve
O filho dela é bem menor do que um pintinho	Se pendurar
Có có có có có	Troca de pele, joga as pernas fora
Có có có	Fica que nem um pacotinho
- bão, vamo contá a história da borboleta, né?	Até o nome ela muda
- vamo lá	Pupa pupa pupa
Toc toc	Lagarta vira pupa
A borboleta	- e ela fica lá dentro do pacotinho?
Põe o ovo numa folha	- fica uai, parece um drops, toda
E vai embora	embrulhadinha...
E vai embora	- esperta heim...
O ovo fica lá	- vamo abrir o pacotinho...faz aí o toc toc
Lá lá lá lá lá	Toc toc
O ovo fica lá	E quando o pacotinho se abre...
Passa o tempo	Sai a borboleta
E lá de dentro do ovo	Toda dobradinha
Sai uma lagarta	Força borboleta!
La la la la garta	Estica estica estica estica as asas
Sai uma lagarta	Bor bor bor boleta
- quer dizer que a lagarta nasce do ovo da	Vai de flor em flor
borboleta?	Bor bor bor borboleta
- é, mas não parece filha dela não... não tem	Tem de toda cor
asa, tem um monte de perna,	- bom, mas pera um pouco, quer dizer que
É peluda, diferente, né?	borboleta e a lagarta são o mesmo bicho?
- é, o pintinho é mais parecido com a gente	- é...com uma metamorfose no meio!
né...	- ih... agora complicou...acho melhor agente
- é, tem duas pernas, um bico, e é mais	subir o tom...vamo lá...
bonitinho, né...	Toc toc toc
- faz piu piu piu...	Um dia a borboleta
- piu piu piu	Pousa numa folha
- bão, vamo voltá prá lagarta, faz o toc toc aí	E põe ovo, e põe ovo, e
Toc toc	Toc toc toc
La la la lagarta	A história começa de novo
Sai uma lagarta	Na natureza
Já sai já sai	As histórias são assim
Com fome e come	Voltam pro começo
E come a casca do ovo	Quando chegam no fim

³ <http://www.lyricstime.com/cocoric-a-metamorfose-das-borboletas-lyrics.html> (último acesso em 28 de junho de 2010).

Nos dois outros textos, são muito diferentes os significados veiculados e o tipo de prática social a que se destinam, claramente mais escolar, sendo a linguagem por conseguinte muito mais especializada.

A intenção do autor do texto *Borboletas*, retirado do *Dicionário visual dos animais*, não é a de narrar a metamorfose das borboletas, embora se lhe refira. É, muito claramente, a de *parar o tempo* e de assim oferecer uma classificação autorizada, objetiva e estaticizada do mundo das borboletas e outros seres que pertencem à mesma classe, dando informação necessária que permita caracterizá-los de uma forma científica. Os significados são, neste caso, de natureza mais fotográfica e abstrata, destinando-se a práticas escolares de construção saber científico:

Borboletas

AS BORBOLETAS DIURNAS E NOTURNAS formam a ordem *Lepidoptera*, uma das divisões da enorme classe dos Insetos, esta por seu lado parte do ainda mais vasto filo dos Artrópodes. Os lepidópteros são um dos maiores grupos de insetos com cerca de 150 000 espécies (cerca de 15% do total de todos os insetos conhecidos). São caracterizados por ter as asas cobertas por escamas minúsculas, característica que está na origem do nome da ordem (*Lepidoptera* significa asas com escamas). As borboletas apresentam também diversas características que são comuns a todos os insetos: um exosqueleto (esqueleto externo); três pares de patas articuladas (muito embora o par anterior seja reduzido em algumas espécies); três zonas distintas no corpo (cabeça, tórax e abdómen); e um par de antenas. Como sucede com a maioria dos outros insetos (por exemplo, escaravelhos, moscas e abelhas), as borboletas sofrem metamorfoses completas durante o seu ciclo de vida (Kindersley, 1992:10).

Tal como este, o texto *Borboletas com asas de vento* pertence claramente ao mundo da atuação linguística especializada, muito diferente, nessa medida, do primeiro. Contudo, é um texto muito diferente do de tipo enciclopédico. Na verdade, a intenção do autor do último texto é complexa dado que conta a história de uma borboleta ficcionada e, através dela, simboliza um outro significado (Hasan, 1985). O facto de aqui estar em jogo uma metáfora da vida humana faz com que muito daquilo que se diz da borboleta seja, na verdade, um conjunto de personificações, ganhando assim a história definitivamente muito do seu carácter literário. O que está aqui a ser oferecido ao interlocutor não é o tipo de significado objetivo que encontramos nos outros dois casos (embora mais destacadamente no texto de tipo enciclopédico): há

claramente um posicionamento do locutor, carregado de subjetividade, sobre a realidade de que fala: é a sua interpretação e representação poética de um facto da vida real. A ilustração que acompanha este texto retirado de um manual escolar é muito sugestiva dessa *outra* metamorfose:

A Borboleta com asas de vento

J. J. Letria

No princípio havia um casulo
e era branco, bonito, leve,
quase transparente.
Dormia lá dentro, a sono solto,
uma borboleta com asas de vento.
O casulo era a sua casa
e a sua cama, o seu segredo
e o seu abrigo. Ali,
naquela brancura que parecia ser
de algodão de nuvem, sentia-se
forte e segura
e se alguma sede tinha era de luz,
se alguma pressa a agitava
era de voar, de ser sombra, de ser ar.
A borboleta com asas de vento
abriu um orifício
na carapaça rija do casulo
e percebeu que nascia
da fonte do Sol
toda a claridade do dia,



que as árvores e os rios
sabiam de cor uma música
que ela nunca ouvira antes.
Quis aprender essa música
e esvoaçar com ela nas asas
até à outra margem.
ganhou altura e foi com a brisa
até onde o gosto de voar
a quis levar, sempre a voar.

(Gonçalves et al., 2001: 80; copyright da
imagem: Edições Nova Gaia).

Significados como estes constituem o *saber cultural* que se aprende *através da língua*, a que me referi no ponto anterior para justificar a existência de uma área curricular destinada a promover a sua aprendizagem na escola; o argumento que agora aduzo, a meu ver muito mais pertinente e profundo, é o de que a aprendizagem desses novos significados, desses significados especializados, particularmente evidente nos dois últimos textos, tem de ser acompanhada da *aprendizagem da linguagem especializada* com que são representados nos textos: dificilmente as crianças construirão esses significados (ou serão capazes de construir esse tipo de saber) se não

dominarem a linguagem própria (e os processos específicos exigidos na construção desses significados) com que se constroem.

Embora se saiba que algumas crianças são já iniciadas nesses modos de significar especializados, a capacidade linguística de muitas crianças que chegam à escola não é suficiente para uma tal compreensão e produção, isto é, para realizar atuações linguísticas especializadas (Halliday, 1993; Hasan, 2001, 2002; Williams, 2001; Pereira, 2008a). Na escola, e como refere Halliday (1993), *aprender é também aprender a significar...* quer dizer, construir o saber cultural implica também desenvolver linguagem que o veicula, neste caso, a *linguagem da cultura especializada*, a *linguagem da escola* (Halliday, 1993; Christie, 1998; Christie & Mission, 1998; Gee, 1996, 2001, 2004; Martin & Rose, 2005). Por esta razão também, na escola, a capacidade linguística tem de ser intencionalmente expandida, completando-se, deste modo, as razões que, em minha opinião, justificam a existência de uma área curricular específica para promover essa expansão. Embora nuns casos de uma forma mais explícita que noutros, estas duas razões subjazem a todos os textos que compõem o volume 2 deste livro.

1.3. SOBRE O PORQUÊ ENSINAR NA AULA DE LÍNGUA: O NOVO PROGRAMA

Em algumas das sessões de formação do PNEP, insisti particularmente em ambos tipos de razões e pude verificar que tanto formadores como formandos se apropriaram destas noções que considero fundacionais da identidade da aula de língua. Creio que a leitura do ponto seguinte, em que procuro sistematizar *o que ensinar na aula de língua*, pode ser importante na cabal compreensão daquilo que, de facto, caracteriza a *dimensão cultural especializada da língua...* já que é essa dimensão que deve constituir o seu principal objeto de aprendizagem. Antes, porém, julgo ser necessário um olhar ao que no currículo nacional e novo programa se refere acerca do *porquê aprender língua*.

Quer no *Currículo nacional do ensino básico* (Ministério da Educação, 2001), quer nos *Programas de português do ensino básico* (Reis et al., 2009) é dada grande ênfase à primeira das razões enunciadas, mas não à segunda.

Na parte introdutória do currículo nacional, estabelece-se que uma das competências gerais que os alunos devem ter desenvolvido no final desse percurso é a de “usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio” (p. 15), fazendo-se também referência ao papel da língua na “apropriação de informação” (idem) a propósito da competência esperada em línguas estrangeiras.

Por sua vez, no texto do novo programa, afirma-se que

o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros. Se muitas vezes designamos o Português como língua materna, não o fazemos certamente por acaso: naquela imagem representa-se bem a noção de que a língua que aprendemos (e que a escola depois incorpora como matéria central) está directamente ligada à nossa criação e ao nosso desenvolvimento como seres humanos (Reis et al., 2009:6);

[a] nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados (idem).

Uma outra passagem em que se refere esse mesmo papel é a seguinte:

Sendo a língua de escolarização no nosso sistema educativo, o português afirma-se, antes de mais por essa razão, como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem, muito para além das suas ‘fronteiras’ disciplinares. O princípio da transversalidade afirma aqui toda a sua relevância, o que significa que o português e a sua aprendizagem estão directamente relacionados com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele (idem:12).

Mas talvez a referência mais clara ao papel da língua como instrumento primordial de construção do saber esteja nas páginas 13-14 desse mesmo texto, em que se afirma:

O eixo do conhecimento translinguístico, remetendo para a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que ela dá acesso e que por seu intermédio são representados; nesse sentido, a aprendizagem do português conduz directamente à estruturação de um pensamento próprio por parte do sujeito linguístico e à configuração de todo o conhecimento que o sistema de ensino potencia, incluindo o acesso a práticas e a bens culturais que pelo idioma e no idioma se afirmam e sedimentam.

Por outras palavras, no programa é dada muita importância à ideia de que, na escola, se deve aprender língua porque através dela *se aprende a cultura e se prepara*

para a vida. Contudo, o texto do programa não é claro na referência à ideia de que a língua se deve aprender porque ela própria apresenta *uma dimensão cultural especializada*, diferente da vernacular, e que há que dominar se, de facto, queremos ajudar as crianças a aprender a cultura e preparar-se para a vida. Aliás, há passagens em que se parece conceber que o objeto de aprendizagem na escola é a mesma língua que vem de casa:

Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida (Reis et al., 2009: 21).

Faz-se, contudo, referência à necessidade de aprender a língua-padrão ("reconhecer o português padrão como a norma que é preciso aprender e usar na escola e nas situações formais fora dela" (p. 27)). Considero este conceito muito próximo do de *linguagem cultural especializada*, mas nenhuma definição desse conceito nem nenhuma justificação para a sua aprendizagem são oferecidas no programa. Voltarei abaixo a este assunto (ponto 2.1.3).

2. O QUE ENSINAR NA AULA DE LÍNGUA?

A taxonomia tripartida de conteúdos curriculares que distingue conteúdos de *tipo declarativo, procedimental e atitudinal*, sugerida por Coll (1990), é hoje em dia consensual na teoria curricular. Vale aqui a pena recuperar o seguinte excerto de Alonso (2005), bastante esclarecedor sobre a natureza desses conteúdos e que considero fundamental para o entendimento da tipologia de conteúdos que, no resto desta secção, discuto para a disciplina de língua no 1.º ciclo do ensino básico:

Importa, neste ponto, clarificar a *tipologia de conhecimentos* que estamos a utilizar e que representam, nas perspectivas actuais de currículo, o que designamos como *conteúdos*, enquanto saberes culturais considerados essenciais e valiosos (Coll, 1992; Monereo e outros, 1998) para serem aprendidos na escola (...). Estes conhecimentos podem ser de natureza transversal (comuns a diferentes campos científicos e sociais) ou disciplinar (específicos de uma área ou disciplina). Trata-se de:

- conhecimentos *declarativos* ou conceptuais: servem para descrever e organizar a realidade (factos, conceitos, princípios, leis...);
- conhecimentos *procedimentais* ou metodológicos: descrevem o procedimento a seguir para obter um determinado resultado (processos, (...) habilidades, técnicas ...);
- conhecimentos *atitudinais*: disposições para avaliar uma situação e para agir em conformidade com ela, à luz de determinados princípios éticos (Alonso 2005: 21).

Em minha opinião, na área disciplinar da língua, como nas restantes áreas, estes três tipos de conteúdos correspondem a, configurando-as, três dimensões do objeto de aprendizagem curricular. De todas estas noções, apenas a atitudinal não foi alvo de estudo detalhado nas sessões de formação do PNEP, embora o capítulo 8 do volume 2 deste livro relate uma experiência profissional nesse âmbito.

2.1. CONHECIMENTO DE TIPO DECLARATIVO

Em meu entender, os conhecimentos de tipo declarativo a adquirir pelos alunos assumem uma dupla natureza na área curricular da língua: *o conhecimento da linguagem especializada* e *o conhecimento especializado sobre a linguagem* (cf. Halliday, 1993). Estas são duas dimensões culturais da linguagem historicamente desenvolvidas que, em meu entender, assumem uma natureza diferente mas complementar na aula de língua. São, por isso mesmo, áreas cujo desenvolvimento, já no 1.º ciclo do ensino básico, tem, em minha opinião, necessariamente um peso relativo muito diferente.

2.1.1. O CONHECIMENTO DA LINGUAGEM ESPECIALIZADA: CONHECIMENTO DO SISTEMA DE RECURSOS LINGÜÍSTICOS PARA A CONSTRUÇÃO DOS SIGNIFICADOS ESPECIALIZADOS

Considero que o conhecimento da *linguagem especializada* constitui a principal dimensão *declarativa* do objeto em aprendizagem na aula de língua. Estou, efetivamente, a falar de *aprender linguagem*, mais propriamente de *aprender a linguagem problema, difícil, exigente, estranha*, usada na construção de significados especializados nos textos que circulam no contexto escolar, e a assumir que a escola tem muito a fazer para ajudar as crianças a apropriar-se dessas *formas de linguagem que lhes são novas*, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento linguístico e para a expansão do seu potencial de significação e consequente capacitação para a construção das aprendizagens dos novos conteúdos que constituem o saber escolar (Pereira, 2008a,b).

Reconheço que a noção de *linguagem especializada* e a ideia de que *a linguagem especializada é o principal âmbito de aprendizagem de tipo declarativo* na aula de língua não sejam fáceis de compreender por serem tão poucas vezes âmbito de discussão no nosso país. Mas parece-me que basta relembrar dois dos textos acima transcritos para começar a perceber a relevância dessa noção: nos textos *Borboletas* e *Borboleta com asas de vento*, a linguagem usada é singular, e os significados veiculados através dessa linguagem só serão verdadeiramente construídos se se conhecer (= dominar) essa linguagem.

Em termos concretos, defendo que, na aula de língua, o *desenvolvimento do conhecimento da linguagem especializada* se traduz no *desenvolvimento do conhecimento do sistema dos recursos linguísticos que são adequados à construção dos significados* como os constantes naqueles dois textos acima. No quadro seguinte, sistematizo uma primeira classificação desse conhecimento, que julgo poder constituir uma maneira simplificada de começar a entender a sua natureza. Trata-se de uma sistematização influenciada e informada pelo quadro teórico sistémico-funcional (Halliday & Hasan, 1976; Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004; Martin & Rose, 2005; Eggins, 1994; Christie & Derewianka, 2008; Pereira, 2008a):

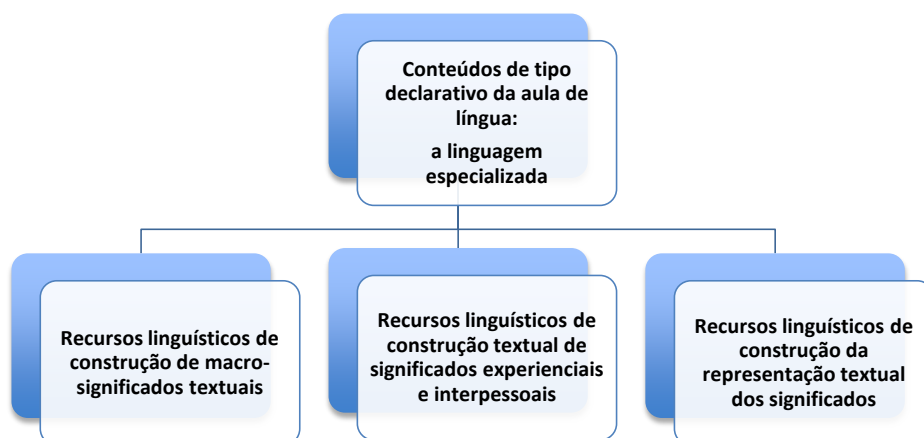


Fig. II.1. Conteúdos de tipo declarativo a aprender na aula de língua

A construção e organização textual dos macro-significados

Os recursos linguísticos especializados que servem a construção e organização textual dos *macro-significados* são os *géneros textuais*. Os géneros textuais são formatos linguísticos estabelecidos culturalmente. Trata-se de formas convencionadas de organizar globalmente a informação textual em ciclos de informação muito bem delimitados, sendo, em primeira instância, determinados pela intenção de significação

do locutor numa situação de comunicação específica⁴. Por exemplo, se a sua intenção é a de argumentar, o locutor terá de organizar globalmente a informação da forma especializada correspondente e, por isso, conhecida pelos seus interlocutores; da mesma maneira, o leitor experiente pode ver facilitado o seu processo de construção dos significados se encontrar num texto argumentativo a organização culturalmente partilhada desse tipo de informação. Quer dizer, a organização do texto em partes estáveis é condição *sine qua non* de coerência global do texto.

Nos exemplos analisados no ponto anterior, os géneros dos textos *Borboletas* e *Borboleta com asas de vento* são claramente diferentes entre si (classificação e narrativa, respetivamente), dando assim formato linguístico a diferentes propósitos de significação dos respetivos locutores.

No texto de classificação, a informação está organizada em título > informação genérica, constituída pelos dois primeiros (grandes) períodos do texto, em que se identifica a classe a que pertence a espécie que está a ser referida + diversidade de subespécies que a constitui > apresentação e descrição de características específicas da espécie, de acordo com certas categorias bem delimitadas (características das asas/origem do nome + partes constituintes do corpo + processo de maturação). No texto literário, tal como nas narrativas literárias clássicas, a informação está organizada em duas partes convencionadas muito diferentes, correspondendo a primeira à construção do *setting* e a segunda, à sequência dos eventos narrados. Por sua vez, estes dois textos são diferentes do género do primeiro, embora este se aproxime do da narrativa em alguns aspetos, justamente por causa das intenções dominantes (ordenação temporal de eventos).

A construção e organização textual dos significados experienciais e interpessoais

Para além dos significados representados pela organização genérica, encontramos em qualquer texto significados experienciais e significados interpessoais.

⁴ Na secção 2.1.1.1., dedicada aos textos não literários e literários, será dada uma atenção mais detalhada à tipologia de géneros textuais.

Os primeiros são os referentes à parcela do mundo que é representada (*de quem se fala, o que fez, quando, onde, porquê e como*); os segundos dizem respeito à voz do locutor que fala no texto, mais concretamente (i) à atitude que esse locutor assume perante o que diz (quer sentimentos / afetos, quer razões, quer juízos ou valorações morais e éticas); (ii) à força com que o faz (com muita, pouca ou nenhuma intensidade); (iii) e à posição que assume perante o que diz, mostrando dessa forma se detém autoridade sobre o que diz ou não (caso em que o locutor pode interrogar o interlocutor, duvidar, ou citar outras vozes, abrindo assim ao interlocutor a possibilidade de negociar uma posição própria perante o que é dito e salvaguardando a sua responsabilidade). Os verbos, os nomes, adjetivos, advérbios, as frases de diferentes tipos e complexidade, entre outros recursos gramaticais, repartem-se na construção desses significados. E não é muito difícil perceber a diferente mobilização de diferentes recursos consoante os significados representados nos textos que aqui têm vindo a ser analisados.

Com efeito, na cantiga infantil, o relato do ciclo de vida da borboleta implica a mobilização de verbos de ação e grupos nominais simples; a familiaridade pretendida consegue-se através do recurso a construções frásicas simples, ao vocabulário comum (*pacotinho, drops...*) e, sobretudo, à construção das interrogações de alguns personagens-relatores, que assim marcam a sua *posição de alguma dúvida* perante a complexidade do fenómeno:

- quer dizer que a lagarta nasce do ovo da borboleta?
- é, mas não parece filha dela não... não tem asa, tem um monte de perna, É peluda, diferente, né?
- é, o pintinho é mais parecido com a gente né...
- é, tem duas pernas, um bico, e é mais bonitinho, né...;
- bom, mas pera um pouco, quer dizer que borboleta e a lagarta são o mesmo bicho?
- é...com uma metamorfose no meio!
- ih... agora complicou...acho melhor agente subir o tom...vamo lá...

No texto do *Dicionário visual dos animais*, predominam os recursos linguísticos adequados à construção das generalizações científicas, isto é, dos significados objetivos, que são os grupos nominais (GN), carregados de informação sobre os seres vivos que estão a ser classificados:

[_{GN} *a ordem Lepidoptera, uma das divisões da enorme classe dos insetos, esta por seu lado parte do ainda mais vasto filo dos Artrópodes*];

[_{GN} *um dos maiores grupos de insetos com cerca de 150 000 espécies (cerca de 15% do total de todos os insetos conhecidos)*];

[_{GN} *diversas características que são comuns a todos os insetos*)].

O predomínio destes recursos diminui o protagonismo dos verbos de ação, que, como esperado, são agora substituídos por verbos de tipo estativo (*formar, ser, apresentar...*). Como também é típico neste tipo de texto, estes verbos relacionam gramaticalmente as entidades em questão com as propriedades que se lhes estão a atribuir, o que imediatamente é evidente no primeiro período do texto: *As borboletas diurnas e noturnas formam a ordem Lepidoptera, uma das divisões da enorme classe dos insetos, esta por seu lado parte do ainda mais vasto filo dos Artrópodes*. Não se ouve nenhuma voz para além da do autor, que, ao limitar-se a fazer afirmações, marca uma posição de autoridade não questionável sobre o que diz acerca das borboletas.

Por sua vez, a construção dos significados no texto literário implica a utilização de recursos linguísticos específicos: o pretérito imperfeito para construir o *setting* (*era, dormia...*), e o pretérito perfeito para construir a sequência de eventos (*abriu, quis...*) (Fonseca, 1994; Sousa, 2008). A construção do cenário é também acompanhada de algum domínio de grupos nominais (*casulo, sono, borboleta com asas de vento, casa, cama, segredo, abrigo, brancura de nuvem...*), enquanto a da sequência das ações por um certo destaque dos verbos de ação (*abriu, ouvir, aprender, esvoaçar, ganhou, foi, levar...*). Dado que o que está aqui a ser oferecido ao interlocutor é um posicionamento poético do locutor sobre a realidade de que fala, predomina o uso de personificações que constroem a sua interpretação metafórica de um facto da vida real: nomes (*casa, cama, segredo, abrigo, sede, pressa, sono...*), adjetivos (*forte, segura*) e verbos (*dormia, agitava, percebeu, ouvira, quis...*), entre muitos outros.

A construção da representação textual dos macro-significados e dos significados experienciais e interpessoais

Até aqui, identifiquei alguns recursos linguísticos usados na construção de significados especializados, macro-significados e dos significados experienciais e

interpessoais. A seguir, detenho-me nos recursos usados na construção da representação textual desses significados. Esses recursos podem ser subdivididos em recursos de textura e modos de enunciação e de representação da mensagem.

Construção de textura

Os recursos de *textura*, que aqui assumo como aquilo que faz com que um conjunto de significados constitua, na superfície, um todo coerente e não um mero amontoado de peças soltas, são os recursos usados na *organização* dos significados do texto. Uma possibilidade muito simplificada de pensar esses recursos de textura, desenvolvida com base nas reflexões que fui fazendo com maior incidência durante o processo de coordenação do PNEP, é a de distinguir recursos de *organização referencial, lógica, informativa e espacial*.

Recursos como as expressões anafóricas (pronominais ou nominais, entre outras) garantem a *organização referencial* ao longo do texto ao introduzirem a referência a entidades novas (através dos grupos nominais indefinidos) e ao recuperarem informação sobre essas entidades (sobretudo através dos grupos nominais definidos). A *organização lógica* de um texto é estabelecida através das conjunções e conectores, que marcam visivelmente as relações de significado que se estabelecem entre os eventos ou estados representados nas orações ou períodos (por exemplo, de causa, de concessão, condição, etc.), assegurando, assim, que a informação que se acrescenta seja bem relacionada entre si a nível local com a informação existente em orações ou períodos anteriores.

Um texto em que o controlo da *organização referencial* não é feito é, por exemplo, um texto onde se repete a referência a uma entidade usando a mesma expressão referencial ou um texto onde se introduz a referência sistemática a novas entidades, sem se perceber que são novas no texto nem que relação têm com as que foram previamente referidas; por sua vez, a falta de controlo da *organização lógica* implica a justaposição de estados ou ações cuja integração ou relação lógica não se consegue inferir. O controlo da organização referencial e o da lógica contribui, portanto, para a construção de uma propriedade fundamental da textura, que é a da

coesão, definível como a propriedade da *unidade de um texto*: um texto coeso é um texto cujas partes estão bem ligadas entre si, formal e semanticamente.

Mas um texto é mais do que um conjunto estável de significados, bem ligados entre si; um texto é também uma sequência de significados que progride necessariamente do que é conhecido para o que é novo. Quer dizer, qualquer texto tem de fazer avançar a informação, e o principal recurso de gestão desse avanço é a organização da oração em duas partes: a que serve de ponto de partida da mensagem, geralmente coincidente com informação já conhecida antes no texto, expressa na parte inicial de uma oração (normalmente coincidente com a parte até ao sujeito), e a que detém aquilo que se diz a esse respeito, correspondente, regra geral, a informação nova. Um texto em que o controlo da *organização informativa* não é feito é, por exemplo, um texto que repete um ponto de partida, acumulando assim repetição de informação conhecida, ou ainda um texto onde se justapõe informação nova sem se perceber muito bem o que é que aquilo tem a ver com o que foi dito antes no texto.

Os recursos de *organização espacial*, através do uso da pontuação, na escrita, ou da prosódia, na oralidade, são usados na marcação e delimitação das unidades de sentido criadas no texto: títulos, parágrafos, períodos ou unidades de sentido mais pequenas aí delimitadas. Mafalda Mendes, com quem pude pensar estes assuntos, defende que sem essa marcação e delimitação "não há textura: há um contínuo monótono, incapaz de produzir significação" (Mafalda Mendes, comunicação pessoal). Na sua opinião, um texto que falhe a este nível é um texto que não respira! E eu não poderia expressá-lo melhor.

Deste conjunto recursos, aqueles que são provavelmente menos familiares aos professores são os constituídos pela dimensão de informação conhecida e informação nova. Creio que o seguinte comentário acerca de um excerto do texto *Borboletas* pode bastar para uma primeira compreensão, que, como qualquer outro assunto que tenho vindo a explicitar, não dispensa a procura de informação complementar e detalhada:

As borboletas diurnas e noturnas formam a ordem *Lepidoptera*, uma das divisões da enorme classe dos insetos, esta por seu lado parte do ainda mais vasto filo dos Artrópodes. Os lepidópteros são um dos maiores grupos de insetos com cerca de 150 000 espécies (cerca de 15% do total de todos os insetos conhecidos).

Repare-se como logo o primeiro período, que inicia o texto, parte de um ponto de partida conhecido ou que se supõe conhecido (as borboletas diurnas e noturnas), avançando de imediato para a apresentação de informação nova sobre essa mesma entidade (formam a ordem *Lepidoptera*...); repare-se como o período seguinte recupera, no ponto de partida da oração, informação agora conhecida (Os lepidópteros) e avança para informação nova acerca dessa entidade (são um dos maiores grupos de insetos). Textos como o que aqui está em causa implicam uma gestão rigorosa do avanço da informação, sendo o controlo dos constituintes que veiculam informação conhecida e informação nova fundamentais nessa organização.

Os diferentes recursos de *textura* acima sistematizados, recursos que fazem com *que um conjunto de significados constitua, na superfície, um todo coerente e não um mero amontoado de peças soltas*, são, portanto, de diferente natureza. Os recursos de *organização do fluxo da informação* organizam os significados dentro das frases; os de *coesão* organizam os significados entre as frases; e os de *organização espacial* dão visibilidade à organização desses e de outros significados, incluídos os macro-significados, em todo o texto.

Modos de enunciação e de representação da mensagem

Os *modos da representação da mensagem* dizem respeito aos recursos linguísticos usados na representação linguística: som, código escrito e multimodalidade, sendo, neste último caso, simultaneamente usados sons, letras e imagens para representar significados. Independentemente do *canal* usado, estamos aqui ao nível da construção final da superfície textual.

Creio que este dado também é importante para perceber bem a noção de *modo de enunciação*, porque esta noção diz respeito às opções mais básicas tomadas pelo enunciador da mensagem acerca da sua construção. Neste caso, as opções básicas do enunciador são duas: modo dialógico e/ou monológico.

O modo de construção da mensagem é uma propriedade da representação textual a que se presta muito pouca atenção. Todavia, esta é fundacional de todas as demais propriedades de construção de uma representação textual, antes comentadas. Para o entender, pode ser interessante retomar o texto da cantiga do programa

Cocoricó, dado que combina a utilização dos dois modos de representação: há diálogo e relato.

O modo dialógico é enquadrador deste texto. O texto começa por dizer:

"Assim como nós
Que nascemos do ovo
A borboleta
Nasce também
(...)
Có có có có có
Có có có
- bão, vamo contá a história da borboleta, né?
- vamo lá"

Assim, constitui-se um mundo de referência - o mundo das aves de curral - e, por isso, sabemos, por exemplo, qual o referente do pronome *nós*. Além disso, como se trata de um relato sobre a vida de um animal que é familiar às crianças, a referência inicial à borboleta é feita com o uso do artigo definido; também, tal como em qualquer outra situação em que a opção pelo modo de enunciar a mensagem seja este, a opção pelo modo dialógico em algumas partes deste texto faz com que a linguagem não precise de *dizer tudo* de uma forma explícita porque há entre os interlocutores todo um conhecimento e contexto de enunciação partilhados que permitem preencher espaços deixados em branco. Por exemplo, não é necessário *explicar* que o “pintinho é o nosso filho”.

Todas estas propriedades são diferentes quando o enunciador opta pelo modo monológico, que, curiosamente, também está presente noutras partes deste mesmo texto.

Há, de facto, muitos momentos na cantiga em que o modo de enunciar a mensagem é o monológico. Nesse caso, o texto adquire autonomia e autossuficiência face aos enunciadores e contexto de situação. Neste e em qualquer outro texto em que o enunciador opte por este modo, a linguagem é por isso mesmo chamada a realizar muito mais trabalho do que nos casos de opção pelo modo dialógico. Quando a opção recai do modo monológico de construir a mensagem, o texto tem, necessariamente, de construir todo o universo autónomo, de tal modo que, por exemplo, as expressões referenciais têm de referir dentro desse universo e as relações lógicas devem ser

perfeitamente identificáveis. No texto da cantiga, quando, por exemplo, se relata o círculo vital da borboleta, as expressões referenciais referem dentro desse outro universo: sabemos que em "o ovo fica lá" o *ovo* é o da borboleta e não das aves-locutoras e que *lá* se refere à folha onde fica o ovo e não ao ninho dos galináceos que estão a contar a história; sabemos que em "joga as pernas fora" se está a referir as pernas da borboleta...

Esta combinação da narratividade com a forma conversacional de construir este texto não é nada ingênua. Os momentos de diálogo entre os relatores do círculo vital da borboleta simulam claramente uma atuação linguística muito comum no mundo infantil: colocam perguntas (e obtêm respostas) entre si sobre os factos mais difíceis de compreender naquilo que estão a relatar; e, quando essas mesmas vozes com rosto relatam o ciclo de vida das borboletas, constroem uma mensagem monologicamente. Esta é uma das razões por que o texto se aproxima definitivamente da capacidade linguística do interlocutor a quem se destina, tornando-o, por isso mesmo, muito acessível: interlocutores cujo principal modo de construir conhecimento continua a ser o dialógico, mas que iniciaram já a construção do modo narrativo de organizar o mundo. É, por isso mesmo, um texto muito adequado a crianças que já caminham para a linguagem da escola na medida em que promove o contacto com modo monológico de construir a informação, constituído pelo relato, que a criança vai encontrar nos textos escolares com essa função expositiva... mas, na cantiga, num contexto de muito *amparo* linguístico dialógico.

Uma das principais características da atuação linguística especializada na escola é, com efeito, o facto de depender predominantemente do modo monológico de construir a mensagem: na escola, umas das principais mudanças discursivas encontradas pelas crianças é a de passarem a ter de aprender a lidar com os textos monológicos como fonte primordial da informação. Assim, ao ser iniciadas na atuação linguística especializada, as crianças têm de ser levadas a desenvolver esse outro modo de obter informação sobre o mundo.

O quadro abaixo expande o anterior, sistematizando estes conteúdos que, a meu ver, constituem uma parte significativa do conhecimento de tipo declarativo constitutivo do objeto de aprendizagem na aula de língua:

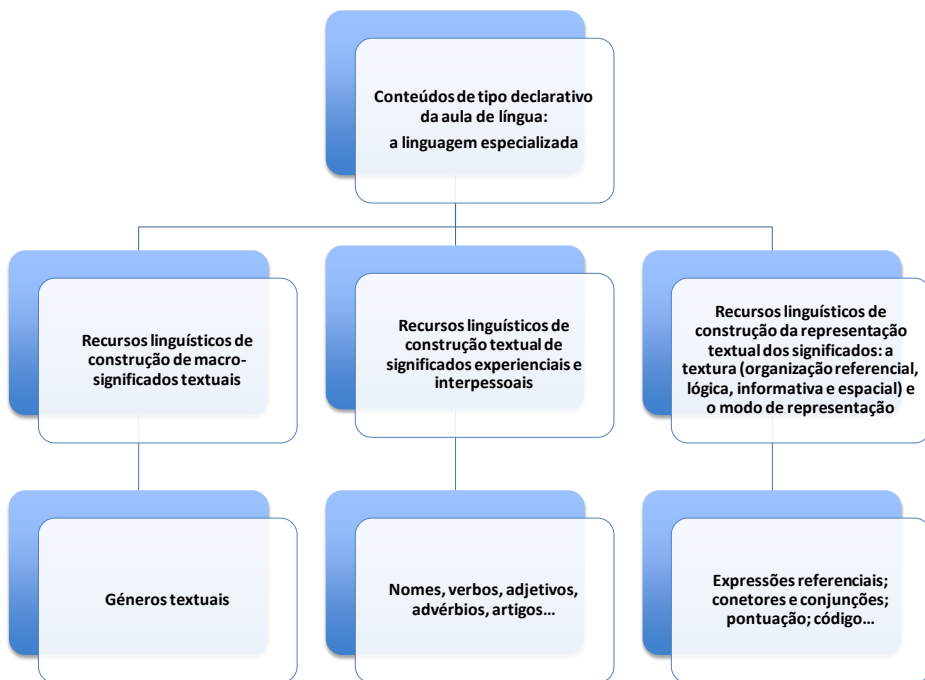


Fig. II.2. Conteúdos de tipo declarativo a aprender na aula de língua: significados e recursos linguísticos.

Ainda que de um modo muito simplificado, fui tentando relacionar alguns destes *significados* (macro-significados, os significados experienciais e interpessoais e os modos de construir a representação textual) com o uso de *recursos linguísticos que adequadamente os constroem* nos três textos sobre as borboletas. Tal como nesses exemplos, o uso de determinados recursos linguísticos especializados em qualquer outro texto mantém sempre uma relação previsível com os significados construídos e representados; tal como com o género, a escolha do *material linguístico* para representar os significados experienciais e interpessoais de um texto especializado não pode ser desrespeitado, sob o risco de o texto não funcionar adequadamente. Imagine-se, por exemplo, que, no texto *Borboletas*, se usava a estrutura da narrativa, se criavam diálogos entre as entidades referidas, se usavam predominantemente verbos de ação ou expressões metafóricas: isso impediria por completo a representação dos significados pretendidos.

No âmbito da formação, a relação que existe entre *significados especializados e recursos linguísticos* (que constroem esses significados) foi especialmente explorada aquando do estudo dos textos literários e não literários, a que foram dedicadas duas sessões temáticas no terreno de formação.

2.1.1.1. A LINGUAGEM ESPECIALIZADA: OS TEXTOS LITERÁRIOS E NÃO LITERÁRIOS

A distinção entre textos literários e não literários que explorámos na formação foi, em primeira instância, motivada pela mesma distinção estabelecida nos *Programas de português do ensino básico* (Reis et al., 2009), para o qual, como já afirmado, o PNEP 2009-2010 foi formação oficial:

Os alunos devem contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e com finalidades distintas, considerando o domínio do literário e o do não literário. Tal opção emerge de dois pressupostos: i) a construção de uma cultura literária partilhada por todos os alunos; ii) o papel fundamental dos textos não literários na construção e organização do conhecimento, tendo em conta que os alunos estão a descobrir o mundo e a aprender a classificá-lo (Reis et al., 2009: 62);

No âmbito do texto não literário, a fim de desenvolver as competências leitora e enciclopédica, devem ser considerados textos que possibilitem o contacto com diferentes formas de representar e de organizar a informação: descrição, comparação e contraste, causa e efeito, sequência e enumeração, mapas, gráficos, tabelas e esquemas diversos, entre outros. São também de incluir neste domínio os textos do quotidiano, aos quais recorremos para nos inserirmos no meio em que vivemos: notícias, bilhetes, formulários, instruções, horários, informação que consta nas embalagens dos produtos de consumo habitual, etc. (idem: 63).

Durante a formação, procurei levar os formadores e formandos a fundamentar a distinção entre textos literários e não literários na natureza dos conhecimentos culturais que veiculam, isto é, nos *significados* desses diferentes textos, e na consequente natureza *cultural, especializada da linguagem* com que esses significados são construídos.

Sendo produtos culturais, os textos não literários e literários constituem-se, por isso mesmo, como alvo da ampliação das capacidades de significação a realizar na escola. Na minha opinião, configuram ou materializam a principal dimensão do objeto de aprendizagem escolar no âmbito dos conteúdos de tipo declarativo da aula de língua

que aqui está a ser discutido: o constituído pela *linguagem especializada*. O aprofundamento dessas temáticas foi, pois, orientado de modo a que se pudesse traduzir, para formadores e formandos, num melhor reconhecimento do objeto de aprendizagem da aula de língua e, consequentemente, para uma maior precisão e intencionalidade da prática pedagógica (cf. 4., abaixo).

O detalhe que lhe dedico neste ponto resulta da minha convicção de que este foi um assunto muito relevante para os professores implicados na formação. Os capítulos 6 e 7 do volume 2 dão conta de algum desse impacto no terreno da formação.

Textos não literários

O estudo dos textos não literários, realizado no âmbito de uma sessão de formação, alicerçou-se numa tipologia desenvolvida para o efeito. Nessa tipologia é central a ideia de que um texto não literário se define a partir da situação de comunicação da vida real que lhe dá origem.

A tipologia usada estrutura-se em volta de 3 parâmetros da situação de comunicação, considerando sempre *o que predomina em cada um desses parâmetros* como principal critério de classificação textual. Os géneros textuais que foram identificados como exemplos de cada categoria na tipologia têm em vista as situações de comunicação eventualmente relevantes para os alunos em causa, sendo, por isso mesmo, uma ilustração assumidamente simplificada⁵.

Os parâmetros da situação de comunicação considerados nessa tipologia são os seguintes:

A. ÂMBITO SOCIAL

B. FUNÇÃO COMUNICATIVA

C. RECURSOS LINGUÍSTICOS ESPERADOS

⁵ Uma das dimensões de abertura desta tipologia reside no facto de assumir a existência de textos de classificação flexível. Cartas, notas, recados, diálogos, entrevistas podem incluir-se em diversas categorias nesta tipologia consoante assumam predominantemente uma das três funções comunicativas (ver a seguir no texto).

TIPOLOGIA DE TEXTOS NÃO LITERÁRIOS			
Função comunicativa (intenção dominante) & subespecificações		Âmbito social de funcionamento	Recursos linguísticos: exemplos de géneros
FACTUAL	Temporal	Social	relatos (do presente e do passado): relato, reportagem, crónica; predições (do futuro): boletim meteorológico, horóscopo.
		Escolar	Biografia, crónica histórica, relatório de experiência
	Não temporal	Social	Notícias, panfletos, documentários, horários, anúncios, listas, legendas, cartazes
		Escolar	Descrições (1 entidade/situação), classificações (várias entidades/situações), composicionais (partes de um todo), explicações (causas e consequências)
EXPRESSIVO	Emotivo	Social	Entrada de diário, <i>Histórias de vida</i>
		Escolar	Autobiografia (eventos significativos), reacções pessoais a textos
	Racional	Social	Opinião: <i>Notas soltas</i> , <i>As escolhas de Marcelo</i> , <i>Grande Entrevista</i> , editorial de jornal; Discussão: <i>A voz do Cidadão</i> , tertúlia
		Escolar	Recensão textual, texto de opinião (defesa de um ponto de vista) ou discussão (confronto de opiniões, não predominantemente persuasivo)
APELATIVO	Instrucional	Social	Receitas, bulas de medicamento, instruções / manuais de utilização, roteiros, regras de funcionamento, normas
		Escolar	Protocolos de procedimentos (experiências) operações matemáticas
	Persuasivo	Social	Pedido, convite, spots publicitários, propaganda, debate político
		Escolar	Discussão /Debate de posições ... para convencer sobre teorias e análises (mais raro em contexto escolar)

Fig. II.3. Tipologia de textos não literários

A. ÂMBITO SOCIAL (A CONFIGURAÇÃO DA SITUAÇÃO COMUNICATIVA)

O critério de base utilizado na classificação dos textos não literários é o constituído pelo âmbito social em que os textos surgem para dar materialização linguística a uma situação comunicativa, subdividindo-se em *quotidiano social* e *mundo académico*.

Em qualquer destes âmbitos, os textos são instrumentos necessários a uma atuação cultural especializada. O género de texto *boletim meteorológico*, por exemplo, serve predominantemente situações de comunicação não escolares, enquanto um texto científico sobre meteorologia é um instrumento de utilização de âmbito essencialmente académico (muito embora quer um quer outro ultrapassem facilmente esses âmbitos sociais originais). Seja como for, são ilustrações de textos de natureza linguística especializada, ambos a ser ensinados na escola. Com efeito, e fazendo eco do que

sobre isso se afirma no programa, os *textos não literários* foram apresentados como ferramentas linguísticas cruciais no processo de integração do indivíduo na realidade social especializada, isto é, na sua atuação especializada no quotidiano social não escolar e escolar.

B. FUNÇÃO COMUNICATIVA

Para além desse critério, a tipologia assumida organiza os textos não literários segundo o predomínio de uma das três seguintes funções de comunicação ou intenções de comunicação (cf. Bühler, 1979), cada qual subdividida em duas funções específicas:

- FACTUAL: temporal ou não temporal;
- EXPRESSIVA: emotiva ou racional;
- APELATIVA: instrucional ou persuasiva.

A principal intenção do locutor de um texto FACTUAL é a de *representar (uma parcela da) própria realidade*. Esta grande função subdivide-se, nesta tipologia, de acordo com o papel estruturador que o fluir do tempo assume na representação do significado. Assim, o critério *temporal* e *não temporal* distingue os textos em que predomina a representação de factos, separando aqueles em que a representação está sequenciada no tempo (relatos) daqueles em que a representação não se estrutura à volta do fluir do tempo (classificações ou mesmo retratos fotográficos de um estado de coisas). Uma *notícia*, por exemplo, é antes de mais o retrato do que aconteceu e isso não é o (fluir do) tempo; também a função de um *horário de comboios* é a de fazer um retrato fotográfico de um estado de coisas (o funcionamento dos comboios existentes) que, por acaso, se organiza no texto de acordo com o tempo... todavia, a utilização de um horário implica escolha por uma ou outra hora, e não a utilização sequencial e temporal de todos os comboios, do 1.º da manhã ao último da noite.... O texto *Borboletas* é, claramente, um texto de tipo factual, não temporal.

A principal intenção do locutor de um texto EXPRESSIVO é a de *apresentar o ponto de vista do locutor sobre a realidade*. Esse ponto de vista pode ser predominantemente emotivo, caso em que no texto encontramos sobretudo a expressão

da sensibilidade do locutor, ou racional, que se manifesta na expressão predominante das razões de quem fala.

Finalmente, a principal função de um texto APELATIVO é a de *orientar o interlocutor para uma (dimensão da) realidade*. O locutor pode ter a intenção de dar a indicação ao seu interlocutor sobre o funcionamento de um instrumento ou realização de uma ação, configurando-se assim um texto instrucional, ou de o convencer sobre um estado de coisas ou a realização de uma ação, caso em que o texto assume claramente uma função persuasiva.

C. RECURSOS LINGÜÍSTICOS

O terceiro parâmetro considerado diz respeito às formas linguísticas especializadas. O que aqui se traduz é a ideia de que os textos não literários assumem determinados formatos ou gêneros e propriedades linguísticas mais ou menos previsíveis e, portanto, estáveis e esperados, conforme a função comunicativa e o âmbito social de funcionamento. Na tipologia acima apresentada, apenas a indicação de alguns gêneros é incluída; uma exemplificação mais detalhada de alguns gêneros e propriedades de linguagem correspondentes poderá ser encontrada no site <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/search/primary/results/nav:45985> (data do último acesso 28 de junho de 2010), que (à data) detalha(va) o programa de língua do Reino Unido. Abaixo, um exemplo simplificado dessa sistematização para um texto do gênero (*factual, não temporal*) *classificativo*, como o das *Borboletas* (cf. Christie & Derewianka, 2010):

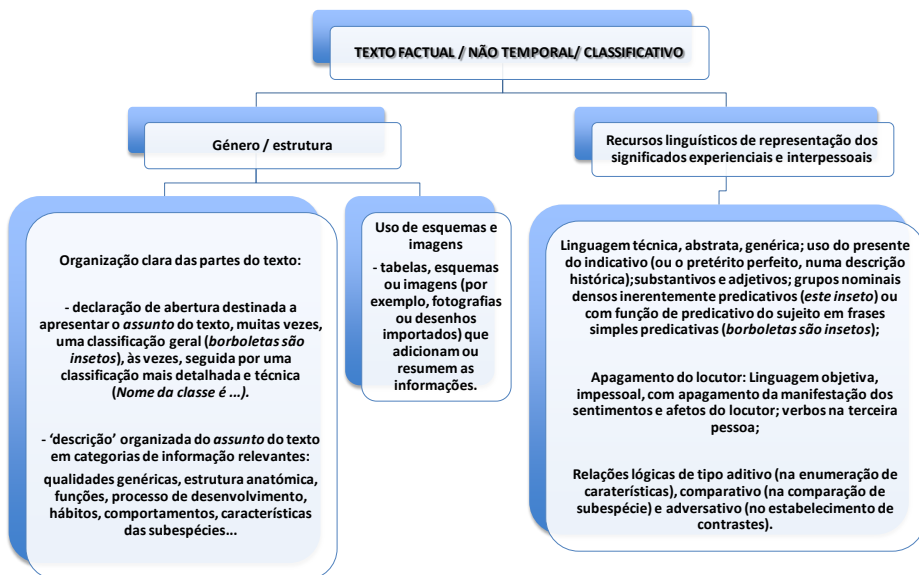


Fig. II.4. Exemplo de recursos linguísticos implicados na construção dos significados de um texto (factual, não temporal) classificativo.

Os textos literários

Na medida em que é uma manifestação de arte, a literatura é um domínio da dimensão cultural humana, e, por isso mesmo, talvez mesmo o domínio verbal mais facilmente reconhecível como *especializado*. Na formação, procurei levar os formadores a reconhecer que essa dimensão *sui generis* nunca deve ser perdida de vista no processo da reconfiguração da literatura como objeto de aprendizagem na área curricular da língua.

Com efeito, uma das ideias centrais de que parti explicitamente foi a de que, enquanto manifestação artística, a literatura é uma forma de distanciamento da realidade quotidiana (da nossa vida e de quem somos) através da criação de outros mundos e/ou de olhares originais sobre a realidade quotidiana, e que, como qualquer outra forma de arte, pretende deliberadamente causar um efeito no recetor, seja de fruição seja de reflexão e aprendizagem. Assim, procurei levar os formadores a olhar a

literatura como força que nos tira do aqui e agora, transporta para outros lugares e tempos, torna íntimos de outras pessoas ou entidades, membros de outras culturas, testemunhas de acontecimentos grandiosos ou simples, mas que também que nos faz ver, ouvir e sentir a realidade que nos é mais próxima e cotidiana (e a própria língua) de uma forma diferente... e assim nos permite que nos deliciemos e, sobretudo, ampliemos os horizontes do nosso conhecimento cultural... não de tipo fotográfico e objetivo mas sim essencialmente simbólico e estético. A ideia central sobre este ponto foi a de que é nessa *outrificação* permitida pela literatura que reside a atuação linguística especializada a que a essa forma cultural de linguagem abre as portas a cada um de nós.

Neste ponto, foi destacado que, relativamente a outras formas de arte, que utilizam outras linguagens (pintura, música, cinema) para criar esses mesmos tipos de efeitos sobre o ser humano, a linguagem que a literatura usa é a própria *linguagem verbal*. Existindo embora algumas convenções que estabelecem *o que a literatura é*, sobretudo em termos formais (pois também na literatura se poderá falar de *gêneros* convencionados e de *recursos de linguagem específicos e facilmente reconhecíveis*), a literatura é o domínio da *criatividade verbal* por excelência, permitindo a exploração de todas as possibilidades de expressão e de representação oferecidas pela própria linguagem. Na literatura, a ficção ultrapassa a realidade, e o cómico, o ritmo, a rima, os recursos estilísticos ou qualquer outro efeito provocado pela *linguagem no seu melhor* ... trazem prazer, divertimento, despertam sentimentos e aprendizagem a quem entra no jogo, conquistas culturais do ser humano que serão inatingíveis se nos ativermos aos textos não literários, pese embora, e como vimos acima, a presença e a importância, na nossa vida, desses outros textos mais diretamente ligados à terra!

A ideia central sobre os textos literários que estruturou o seu estudo no núcleo da UM e que, conseqüentemente, se procurou operacionalizar nas salas de aula no contexto do novo programa de português foi a de que, na aula de língua, a dimensão especializada da linguagem da literatura, quer dizer, os significados e, muito especialmente, as formas linguísticas que constituem a linguagem da literatura, se constitui como um objeto de aprendizagem incontornável.

Tal como com os textos não literários, a organização do (brevíssimo) estudo dos textos literários foi fundamentada quer no texto do novo programa, quer em critérios simples, tendo sido destacadas (i) a intenção comunicativa dominante e (ii) as formas ou características linguísticas esperadas. Tal como no estudo dos textos não literários, a tipologia de textos literários foi intencionalmente simplificada, atendendo, em primeiro lugar, a que se destinou a um público que não é especialista em literatura e, em segundo, ao nível escolar implicado.

Uma das características para as quais, no entanto, procurei chamar a atenção dos formadores foi a de que, em determinados modos literários, os *significados* (os mundos alternativos representados e os significados simbólicos) ganham algum destaque sobre a *forma literária*, enquanto noutros pode a *forma literária* (chegar a) ganhar um relevo (absoluto) sobre o *significado*. O primeiro caso foi assumido como dizendo respeito aos textos em que a intenção prevalecente é a de que o leitor conheça uma história situada num mundo alternativo ao que lhe é imediato; o segundo, sobretudo, a de criar um olhar diferente, essencialmente belo, sobre a realidade. Esta distinção fundamenta a grande divisão tipológica de textos literários assumida, embora a exploração conjunta do significado e da forma nos textos *artísticos* seja igualmente necessária como em qualquer outro texto.

Os textos literários narrativos e dramáticos foram assim apresentados como textos em que a intenção principal é a de que o leitor conheça uma história situada num mundo alternativo ao que lhe é imediato e que isso promova a sua reflexão sobre o seu próprio mundo. Em ambos casos, as histórias estão normalmente organizadas numa sequência de situação de equilíbrio, de rutura e de recuperação do equilíbrio, que, canonicamente, obedece a uma ordenação temporal e a uma inter-relação causal (cf. Sousa, 2008; cf. 1.2.1. para a estrutura de uma narrativa poética). É, pois, possível identificar as mesmas macrocategorias de informação nos textos narrativos literários e nos dramáticos, mas o modo de construção textual desses significados é muito diferente nos dois casos⁶.

⁶ Nas sessões de preparação da formação PNEP na UM, analisámos uma tipologia de subgéneros narrativos com base na tipologia textual proposta no programa do Reino Unido, que aqui não detalhamos por falta de espaço (<http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/search/primary/results/nav:45985>, data do último acesso 28 de junho de 2010).

Apesar de ser a forma literária mais familiar à criança no momento da sua entrada na escola, a narrativa é necessariamente objeto linguístico de aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade. Por um lado, por estimular as capacidades mentais em que se ancora e a que acima fiz referência (a *narratividade* e a *teoria da mente alheia*), sendo, nessa medida, um instrumento fundamental da construção da identidade e da socialização: estimula a criança a colocar-se no lugar de outro, a perspetivar o mundo através de outros pontos de vista, ampliando assim os seus horizontes individuais... sem deixar nunca de ser quem é. Por outro lado, porque a aprendizagem dos aspetos formais especializados que estão implicados na materialização daquelas capacidades mentais num artefacto cultural (o texto narrativo) está em claro progresso (Sousa, 2008), quer ao nível da organização *macro* do género, quer ao nível da construção linguística dos significados experienciais e interpessoais, sem esquecer o nível da construção da representação textual; quer dizer, apesar de conseguirem contar uma história, as crianças que ingressam no 1.º ciclo continuam a não dominar as formas especializadas da linguagem da narrativa. O mesmo se passa com os textos dramáticos, cujo domínio efetivo exige a aprendizagem de todas as singularidades formais, apesar de a criança poder eventualmente aí encontrar o modo dialógico de construir a mensagem, com que está familiarizada.

Os textos de poesia foram analisados como aqueles em que a intenção é, sobretudo, a de obter um efeito linguístico, isto é, a de destacar a própria linguagem e as suas capacidades expressivas. Na poesia, significados relativos a coisas e a situações comuns, concretas e a coisas e situações abstratas e pessoais (sentimentos, emoções...) ou mesmo relatos simples são textualizados de uma maneira diferente daquela que seria a mais comum. A poesia é, por isso, uma forma textual em que a linguagem desempenha um papel deliberadamente diferente daquele que detém noutras situações comunicativas quotidianas ou especializadas: prima-se pela originalidade e pela criatividade; explora-se o lado estético da língua.

A atenção que dedicámos à poesia foi, portanto, pensada de modo a que o conhecimento que chegasse aos professores (e mobilizado nas suas salas de aulas) lhes permitisse perceber que um poema é *mais do* que um texto em que se procura plasmar determinados significados (mais ou menos simbólicos), que, em muitas formas de

poesia, muito comuns para o público infantil, essa exploração da forma linguística pode mesmo ganhar destaque absoluto sobre o significado, estando então exclusivamente em causa a exploração das potencialidades da linguagem na criação de originalidade expressiva, do belo, do poético, do jogo linguístico.

Apesar de a ideia central ter sido a de que a poesia é naturalmente mais indómita por convenções linguísticas, foi também trabalhada a ideia de que é possível organizar e intencionalizar o trabalho com a poesia. A organização tipológica proposta para o trabalho da poesia em sala de aula foi, portanto, pensada de modo a que o conhecimento que chegasse aos formandos (e mobilizado nas suas salas de aula) lhes permitisse o reconhecimento de que também na poesia há lugar a alguma especialização formal. Assumimos, com base em Milian (2006), que o predomínio das principais intenções com que as palavras são usadas na poesia (para fazer ver, ouvir, imaginar, evocar, sentir, jogar com a mensagem e não simplesmente (nem sobretudo) para a contar ou descrever, intenções para as quais a narrativa canónica, o relato, a crónica, entre outros, seriam formatos mais adequados) estruturam:

POESIA PARA OUVIR E DIZER

POESIA PARA VER

POESIA PARA JOGAR

POESIA PARA APRENDER

Uma ideia central que procurei imprimir ao estudo desta temática foi a de que, tal como a aprendizagem das narrativas e dos textos dramáticos, a aprendizagem da poesia na aula de língua contribui para formar o sentido estético da criança e para a iniciar na arte em geral.

Apesar de saber que muito ficou por aprender sobre a *linguagem especializada*, considero que a formação PNEP que coordenei na Universidade do Minho no ano letivo de 2009-2010 ficou marcada por um *despertar* para muitas das questões referentes à urdidura linguística dos significados dos textos da cultura especializada.

Embora iniciado no ano de formação dos formadores, o trabalho que realizámos a este nível no ano 2009-2010 continuou a ser sentido como novo ou quase totalmente novo e exigente para os professores. Estes assuntos foram alvo de atenção

em duas SAR do PNEP, tendo também sido também explorada a propósito do ensino dos processos da leitura e de escrita de texto, de que falarei abaixo no âmbito dos conteúdos de natureza procedimental. A minha intenção é a de que a sistematização apresentada sirva agora, para os formandos e formadores, de trampolim mais seguro para a continuação do trabalho iniciado com o PNEP a este nível.

2.1.2. CONHECIMENTO ESPECIALIZADO SOBRE A LINGUAGEM: O CONHECIMENTO GRAMATICAL

O conhecimento especializado *sobre a linguagem* distingue-se do tipo de conhecimento de que estive antes a falar, o conhecimento *da linguagem especializada*, por ser um saber consciente, mas também sistemático e sistematizado, sobre a linguagem. Este tipo de saber *sobre a linguagem* é normalmente associado com o conhecimento gramatical.

Sendo claramente um produto da tradição cultural humana, o conhecimento de tipo gramatical faz naturalmente parte dos conhecimentos culturais de natureza linguística que as crianças têm de adquirir na escola; como tal, é uma das dimensões declarativas do objeto de estudo na aula de língua.

No entanto, no quadro da análise que tenho vindo a fazer, a noção de conhecimento gramatical ganha uma dimensão *singular* face à sua aceção mais tradicional (e, como veremos, face àquela que é assumida no novo programa).

Com efeito, na linha de pensamento que tenho vindo a desenvolver, a noção de *conhecimento sobre a linguagem* ou gramatical abarca todo o saber que tradicionalmente constitui o conhecimento gramatical sobre as unidades e regras mais básicas da linguagem e já dominadas à entrada da escola mas abarca também todo o saber sobre as unidades e regras da linguagem mais especializada e nova, a aprender na escola.

2.1.3. OS CONTEÚDOS DA AULA DE LÍNGUA DE TIPO *DECLARATIVO*. ALGUMAS NOTAS

A. Conhecimento da linguagem especializada & conhecimento especializado sobre a linguagem: objetos de aprendizagem em (crescente) interação na aula de língua

Procurei sistematizar até este momento algumas reflexões que desenvolvi ao longo do acompanhamento que fiz do PNEP e que considero nucleares para entender a natureza dos conteúdos de tipo declarativo a aprender na aula de língua.

A principal dimensão desse tipo de conteúdos que caracterizei até aqui é a constituída pelo conhecimento do sistema de recursos linguísticos necessários para a construção dos significados especializados nos textos não literários e literários que circulam na escola. Ao falar da necessidade do desenvolvimento deste tipo de saber, refiro-me ao desenvolvimento do *conhecimento da língua* que permite ler e compreender, escutar e produzir esses textos e, *desse modo*, apropriar-se dos significados culturais que constituem o saber e o conhecimento a desenvolver na escola e depois dela.

Um aspeto que julgo relevante agora mencionar é o referente à natureza desse conhecimento linguístico. Quando defendo a necessidade de promover a expansão, no 1.º ciclo, do conhecimento da linguagem especializada da escola, tenho em mente um desenvolvimento implícito, resultante do seu uso em contexto escolar, mas tenho também em mente um desenvolvimento consciente, resultante do trabalho de ensino explícito do professor, que deliberadamente vai chamando a atenção dos alunos para aspetos dessa linguagem nova que têm de passar a conhecer e a dominar. Voltarei a este assunto neste texto, em particular no ponto 4, em que procuro expor algumas ideias acerca do *como ensinar e aprender* este objeto de aprendizagem e, em particular, ao princípio pedagógico de ensino explícito. Contudo, gostaria de deixar aqui bem clara a ideia de que o desenvolvimento do conhecimento da linguagem especializada não é um desenvolvimento divorciado do do conhecimento especializado sobre a linguagem ou *gramatical*.

Em minha opinião, qualquer saber que seja deliberadamente construído em contexto escolar e que implique atenção consciente do aluno é um conhecimento *explícito*. O saber declarativo relativo à língua que se constrói deliberadamente na

escola há de, por isso mesmo, ser explícito, seja a *explicitação do conhecimento ainda em construção no contexto escolar*, que o professor ajuda os alunos a conhecer e a dominar para assim se poderem apropriar dos conteúdos veiculados por esses textos (cf. todo o ponto 2.1.1.), seja a *explicitação do conhecimento linguístico já implicitamente dominado pela criança* quando entra para a escola (cf. ponto 2.1.2). A meu ver, estes dois tipos de saberes *explícitos* têm, necessariamente, de começar por coexistir e, desejavelmente, a entrar em progressiva interação durante a aprendizagem escolar (veja-se, por exemplo, como na figura 2, que sistematiza o tipo de recursos usados na construção dos significados nos textos da escola, surge a referência a recursos linguísticos que são conteúdos de gramática tradicional aprendidos nos primeiros anos de escola). Lamentavelmente, creio que o novo programa não abona em favor deste entendimento: associa-se a designação de *conhecimento explícito* à ideia de que se trata de *explicitar conhecimento já dominado pelos alunos*, assumindo-se que apenas será possível desenvolver um conhecimento sistemático e sistematizado explícito sobre algo previamente dominado (Duarte, 2008) e identificando claramente o desenvolvimento desse conhecimento explícito com o ensino da *gramática*:

Assim, de acordo com o que foi dito no texto preambular, há que reforçar a exigência do chamado conhecimento explícito da língua, nos vários estádios de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da língua e tendo em vista o ensino da gramática. Um tal trabalho iniciar-se-á logo no primeiro ciclo, com expressa indicação nesse sentido (Reis et al., 2009:19);

Trata-se, deste modo, de desenvolver a consciência linguística, no sentido de transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito da língua (idem: 23).

Apesar de no texto do programa, assim como noutros documentos relevantes, estar igualmente implicada a ideia de conhecimento explícito da língua de uma forma menos restritiva do que aquela que o associa à explicitação do conhecimento já dominado:

[a]o mesmo tempo, importa notar que, sendo certo que o conhecimento explícito da língua é transversal aos diferentes domínios, com disseminada incidência nas respectivas competências específicas (compreensão e expressão oral; leitura e escrita) (idem:19),

creio que o programa não enfatiza devidamente a necessidade do desenvolvimento do conhecimento especializado sobre a linguagem (i.e., do conhecimento gramatical ou explícito) *para o desenvolvimento da própria língua especializada*. No capítulo 9 do volume 2, estas reflexões são retomadas e aprofundadas no âmbito da discussão do *conhecimento explícito da língua*.

B. O conhecimento da linguagem especializada: uma aprendizagem a iniciar no 1.º ciclo

De todas as dimensões constitutivas da dimensão declarativa do objeto de aprendizagem na aula de língua que acabei de sistematizar, as dimensões que tradicionalmente mais se identificam como o objeto de aprendizagem na área de língua no 1.º ciclo têm sido, essencialmente, os recursos constituídos pelo *código* de representação e, em menor escala, a *pontuação*, para além da omnipresente *gramática tradicional*. Embora muito presentes na sala de aula, algumas modalidades dos textos literários não têm sido alvo de um estudo da sua construção linguística (cf. capítulo 6 do volume 2).

Todavia, e em função daquilo que tenho vindo a expor, a ideia que defendo neste texto e que fui trabalhando ao longo dos últimos anos, fazendo chegá-la aos professores através do PNEP, está longe de uma conceção tão restrita. Com efeito, ainda que constituindo *a chave de entrada* no modo de representação escrita, e, por conseguinte, uma dimensão *incontornável* na iniciação do percurso escolar na linguagem especializada, considero o conhecimento do código apenas um dos aspetos culturais da linguagem especializada da escola, um de entre muitos outros que os alunos têm de começar a desenvolver no 1.º ciclo. O seguinte exemplo é para mim evidência empírica clara para este argumento.

(Transcrição fiel, com marcação de parágrafos e finais de linha como no original)

Escreve um texto sobre a água

Eu gosto muito de beber água.
 A melhor bebida, que se pode beber às refeições, é a água.
 A água própria para consumo é a água potável.
 A água potável é importante na nossa alimentação.
 A água que se compra engarrafada chama-se água mineral.
 A água potável não tem cor, cheiro e nem sabor.
 A água serve para lavar os alimentos que se comem crus.
 A água é um bem precioso.
 As pessoas, os animais e as plantas precisam de água para viver.
 A água serve para lavar a louça, o chão e a roupa. Serve para tomar banho, cozinhar, etc.
 A água ajuda as plantas a crescerem.
 No nosso planeta, há mais água do que terra.
 Há água nos mares, rios, lagos, fontes, poços, nascentes...
 Os peixes, os golfinhos e as baleias vivem na água.
 Os barcos andam na água e eu já andei num barco a atravessar o Tejo.
 Um dos desportos que se faz na água é a natação.
 O gelo e a neve são água dura.
 No telejornal, mostram casas alagadas por causa da água da chuva.
 A minha mãe diz que a água potável tem sabor de poesia.

Apesar de nos podermos deter na formulação da tarefa, por parte do professor (dado que não fica muito claro qual o tipo de texto pretendido, para que serve, qual a sua função), o produto resultante, escrito por um aluno do 2.º ano, mostra bem como (i) muito já foi aprendido por esta criança; e como (ii) muitas coisas há ainda (e naturalmente) a aprender sobre as formas linguísticas típicas da linguagem especializada necessárias para a construção dos significados pretendidos.

Sabendo que se trata de um produto do estudo da temática *água* na área do estudo do meio e assumindo que se trata de um texto *não literário de tipo factual não temporal*, destaca-se, a meu ver, a dificuldade deste aluno ao nível da configuração

genérica do texto escrito, nomeadamente na identificação e delimitação precisa das suas partes constitutivas (a informação não está, de todo, organizada, misturando-se a referência a propriedades, funções, consequências...). Neste texto, leitor ziguezagueia de categoria em categoria de informação sobre a água.

Destaca-se também a dificuldade deste aluno no controlo da marcação da sua voz de locutor. Tratando-se de um texto não literário do tipo que é usado *nas ciências*, não se esperaria nenhuma interferência textual da voz do locutor (um texto deste género é, normalmente, um texto em que o locutor faz eco das conclusões e generalizações obtidas em estudos que não são de sua autoria), nem, em particular, a marcação (reforçada com o advérbio) de uma atitude afetiva (*eu gosto muito de beber água*), carregada de subjetividade poética (*a minha mãe diz que a água potável tem sabor de poesia*).

Enfim, destaca-se, sobremaneira, a sua dificuldade na construção da coesão e do fluxo da informação: este texto parte (quase) sempre do mesmo ponto de ancoragem (*a água*) para apresentar informação relevante/ nova sobre esse assunto. Nessa medida, mais parece um aglomerado justaposto de afirmações do que uma *tecitura* propriamente dita, coesa e coerente.

Consequentemente, este é também um texto em que a organização espacial da informação é muito entrecortada: este texto obriga o leitor a respirar demasiadas vezes. Ou será que esta criança tem na cabeça a escrita de um texto informativo conhecendo e mobilizando modelos textuais poéticos?

A minha opinião, que, através da coordenação do PNEP, pude ir vendo concretizada no terreno, é a de que o 1.º ciclo abre as portas de *acesso a, contacto com e primeira aprendizagem de* todas as dimensões da linguagem especializada que acima sistematizei, dado que este ciclo escolar inicia também o percurso das crianças na aprendizagem formal do conhecimento culturalmente especializado... inicia as crianças nas ciências, na matemática, na participação na vida social... sendo esse conhecimento construído nessa linguagem.

C. O conhecimento de tipo declarativo: a linguagem especializada vs o português-padrão

Por último, gostaria de deixar uma nota sobre o conceito de *português-padrão*, já que este último é constantemente referido no texto do novo programa de português como constituindo o objeto de aprendizagem da aula de língua:

Os *conteúdos* são de natureza conceptual e descritiva e activam competências metalinguísticas, metatextuais e metadiscursivas, como resultado de uma reflexão pedagogicamente orientada sobre situações e usos particulares da língua e visando o conhecimento sistematizado da estrutura e das práticas do português-padrão (Reis et al. 2009: 16-17).

Perante uma passagem como esta, cabe naturalmente perguntar da relação que este conceito mantém com o de *linguagem especializada*, que explorei intencionalmente na formação e a que me tenho referido aqui como constituindo a dimensão fundamental do saber de tipo declarativo a adquirir na escola.

Na verdade, o conceito de linguagem especializada a que aqui faço referência é, a meu ver, identificável com vários aspetos da noção de português-padrão que fundamenta todos os discursos escolares que dela se servem. Que a noção de *linguagem especializada* e *português-padrão* são conceptualmente próximas pode ser inferido das seguintes considerações sobre este último conceito:

Uma das coisas mais importantes que aprendemos na infância é a nossa língua materna, instrumento que utilizaremos toda a vida para compreendermos o que nos rodeia e para comunicarmos os nossos sentimentos. No início da infância aprendemos a língua com a família mais próxima; depois os nossos horizontes alargam-se, integramo-nos em novos grupos sociais e entramos para a escola. Aí continuamos a aprender a língua materna, mas, agora, na perspectiva da língua-padrão: aprendemos a maneira de falar e escrever que é considerada correcta pela comunidade de que fazemos parte (Mira Mateus & Cardeira, 2007:13);

Se compreendermos que a norma-padrão, correspondendo a um modelo ideal construído pela história de uma língua e da sua sociedade, não tem existência real, teremos que admitir que alguns registos se aproximam mais desse modelo do que outros. (...) O texto literário, o ensaio científico, o discurso formal, mas também o texto jornalístico e o publicitário, fazem parte de um conjunto de linguagens que se estratificam no nosso quotidiano e que consolidam a nossa imagem de padrão. Cada discurso, desde a conversa informal que temos entre amigos ao texto literário mais elaborado, se rege por normas. Quem não frequentou a escola não deixa (...) de dominar as normas que regem a sua variedade regional e as dos grupos sociais a que pertence. Ao longo da vida

vamos conhecendo novos grupos e dominando outras normas. O acesso à escola, aos meios de comunicação, fornece-nos uma norma culta, socialmente valorizada e que se aproxima do modelo ideal, a norma-padrão (idem:27).

Apesar dos pontos de contacto que existem entre ambos conceitos (“a norma não é a nossa língua nativa, mas um produto cultural” (idem: 30)), a existência da *linguagem especializada* fundamenta-se em razões diferentes das que, no texto citado e noutros, justificam a noção de *lingua-padrão*: neste caso, fala-se de um modelo (idealizado), que existe para criar correção, homogeneidade e coesão linguística e, desse modo, facilitar a comunicação, a aceitabilidade e a credibilidade do cidadão. Não deixando de ter subjacente a intenção de proporcionar a todos o acesso a uma variedade útil e culta para a integração na sociedade, a justificação da necessidade do seu ensino tem também implícitas claras razões de ordem política, mais concretamente de controlo social.

Diferentemente, a noção de *linguagem especializada* surge exclusivamente associada à necessidade de representar novos significados culturalmente configurados: a cultura evolui... a língua varia para representar esses significados... a sua aprendizagem na escola obedece ao imperativo de ampliar a capacidade linguística das crianças de modo a capacitá-las para lidar com essa linguagem e, assim, construir esse conhecimento. Quer dizer, ao falar de *linguagem especializada*, refiro-me a uma dimensão linguística em aprendizagem que não se justifica pelo *dever* nem pela *correção*, mas sim e apenas pela *necessidade*. Tal como a vejo, a noção de *linguagem especializada* dá, por isso, lugar a um entendimento potencialmente menos perigoso do ensino da língua, quer porque democratiza (valoriza, não discrimina, porque não tem por que razão o fazer) a *imagem* da linguagem vernacular dos alunos, quer porque redefine prioridades, pois reduz a variação fonética, que, em Portugal, não deixa de ser a marca de variação intuitivamente mais associada ao português-padrão, a um aspeto quase insignificante no seio das dimensões linguísticas que vimos ser necessário aprender na escola (cf. Figura 2). No capítulo 3 do volume 2 é relatada uma atividade realizada com alunos do 1.º ciclo com a intenção de os consciencializar dos perigos associados à adoção da noção mais política e socialmente controladora de português-padrão (no contexto da sua consciencialização de algumas razões dos seus problemas

de ortografia). Nesse mesmo texto, também se ouve a voz dos formandos e formadores do PNEP que pela primeira vez refletiram sobre esse assunto crítico de uma forma crítica.

2.2. CONHECIMENTO DE TIPO PROCEDIMENTAL

Tal como os concebo, os conhecimentos de tipo procedimental a adquirir pelos alunos na aula de língua são constituídos pelos conhecimentos dos *processos* que se desencadeiam na mente de um leitor-ouvinte-escriptor-falante para construir os significados dos textos.

Considero que são de dois grandes tipos: os processos implicados no uso do *código escrito de representação* (no caso de textos escritos) e os processos de construção dos significados textuais. Em qualquer dos casos, trata-se de processos mentais culturalmente motivados (isto é, motivados pela utilização da linguagem especializada) e, nessa medida, objeto de aprendizagem necessária e específica na aula de língua. Foram âmbito de estudo em diferentes sessões de formação.

2.2.1. PROCESSOS DE TRATAMENTO DO CÓDIGO ESCRITO DE REPRESENTAÇÃO: PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DE PALAVRAS ESCRITAS (NA LEITURA) E PROCESSOS DE REPRESENTAÇÃO ESCRITA DAS PALAVRAS

Os processos mais básicos implicados na utilização da linguagem especializada escrita para construir os significados de um texto são os exigidos pela utilização do código de representação escrita (cf. ponto 2.1.1), dividindo-se em processos de identificação das palavras escritas (tratando-se de leitura de um texto) e processos de representação escrita das palavras (tratando-se da escrita de um texto): sem o domínio desses processos básicos de uso do código escrito é impossível chegar a construir significados textuais (Luke & Freebody, 1999; Sim-Sim, ms).

Os processos de identificação de palavras escritas

A identificação das palavras escritas é o processo cognitivo através do qual um indivíduo-leitor associa a forma escrita de uma palavra à representação semântica que dela tem guardada no seu repositório lexical mental. Esse processo pode ser realizado

por duas vias principais, de acordo com a familiaridade do indivíduo-leitor com a representação escritas das palavras (Coltheart, Curtis, Atkins, & Haller, 1993).

Assim, perante palavras cuja representação escrita lhe é desconhecida, o leitor tem de tentar uma identificação sobretudo auditiva, acedendo à sua forma fonológica através da descodificação, e, a partir desse processo de conversão de letras em sons, ao significado da palavra (*se, de facto* a conhecer em termos orais). Ativa, neste caso, a *via fonológica* ou *sub-lexical* de identificação de palavras escritas. Por outro lado, perante palavras cuja escrita é familiar, o leitor faz um reconhecimento visual e global, acedendo diretamente à imagem dessa palavra que tem no seu repositório mental, e ativando de uma forma praticamente imediata o seu significado. Ativa, neste caso, a *via ortográfica ou lexical* de identificação de palavras escritas (*digo praticamente de forma imediata* porque se sabe que, mesmo nesses casos, o leitor ativa mentalmente a forma fonológica da palavra que vê escrita).

Os processos de representação escrita de palavras

O processo de representação escrita de palavras não é o mero processo inverso ao que acabei de referir: é bem mais complexo por causa da complexidade da ortografia em português, resultante da existência da diversidade na oralidade e de uma relação não biunívoca entre os sons e as letras (Prudêncio et al., 1978; Baptista, Barbeiro e Viana, ms).

Tal como no caso da identificação de palavras escritas, o processo de codificação escrita implica a ativação de duas vias mentais (Ellis, 1989). No processo de representação escrita das palavras em português, quem escreve tem de ativar uma via de acesso à representação fonológica da palavra que começa por ter na sua cabeça. Sendo uma língua que faz uso de um código alfabético, a escrita em português representa sons através de símbolos, as letras do alfabeto. Em determinados contextos, a relação som > letra é *regulada*. Por exemplo, as vogais nasais que antecedem consoantes bilabiais [p, b], representam-se graficamente acrescentando um <m>; as que aparecem no final de palavra grafam-se com o til. O processo de representação escrita das palavras em português implica, portanto, a ativação da ligação som > letra e

das regras que controlam essa representação, sendo essa via de escrita designada de *via fonológica ou sub-lexical*.

A representação alfabética em português caracteriza-se, no entanto, pela existência de muitas outras convenções que nada têm a ver com regras, antes sim com outro tipo de razões, essencialmente de natureza etimológica. Assim, o processo de representação escrita das palavras em português implica necessariamente o acesso a um tipo de conhecimento ortográfico *não previsível nem regulado* guardado na mente. Esse acesso, fonte mais imediata da forma escrita correta (uma mais mediata é constituída pelo dicionário), configura uma outra via de acesso à escrita ortográfica, designada de *via visual ou lexical*. Ao contrário da ativação da via fonológica ou sub-lexical, que depende da capacidade de analisar as palavras em sons (consciência fonémica) e do conhecimento de regras, a ativação da via visual depende da existência, no nosso reservatório mental, da *fotografia* da forma correta de escrever a palavra, memorizada depois de muitas utilizações.

Cada uma das vias de acesso implicadas em cada um destes processos (quer na leitura, quer na escrita) tem uma importância diferente nas atividades linguísticas especializadas de um leitor-escritor maduro. Assim, para um *leitor*, a via fonológica ou sub-lexical funciona como *a principal porta de entrada* de novas palavras escritas no seu acervo mental e, para um *escritor*, como garantia da obtenção de uma escrita que, não obedecendo necessariamente a convenções ortográficas mais opacas, permitirá sempre uma representação escrita *legível*. Por seu turno, a ativação da via lexical durante o processo de leitura é condição básica para a fluência, isto é, para a rapidez e profundidade da construção dos significados, dado que liberta a atenção do *leitor* para a construção dos significados textuais, e, para o *escritor*, garantia de uma ortografia mais cuidada e, portanto, culturalmente mais válida.

Na aula de língua, a complexa teia de vias mentais necessariamente ativadas pelo tratamento do código escrito constitui um dos objetos de aprendizagem do leitor-escritor *iniciado*. Nessa medida, o conhecimento destes processos constitui uma dimensão muito importante do objeto de aprendizagem da aula de língua no 1.º ciclo do ensino básico, cuja aplicação se espera seja rapidamente automatizada pelas crianças; nessa medida também, o ensino destas vias e processos mentais tem de ser

intencionalmente contemplado no método de iniciação à linguagem escrita utilizado pelo professor. Nos capítulos 1, 2 e 3 do volume 2, os formadores relatam e ilustram a mobilização pedagógica do conhecimento desses processos e refletem acerca da relevância desse conhecimento na renovação das suas atuações profissionais.

Em situações de comunicação oral especializada, o código é o mesmo que o usado nas situações de comunicação vernacular, mas há cuidados exigidos, como, por exemplo, na articulação e na projeção de voz, assim como na prosódia, nomeadamente na entoação e na gestão das pausas. Independentemente do código de representação usado, oral ou escrito, os processos implicados no seu tratamento são uma *porta de acesso* obrigatória para a dimensão fundamental dos usos de língua: a construção dos significados. Transposta aquela porta e para dar conta dessa difícil tarefa, novos procedimentos são ativados na mente de um sujeito leitor-escritor-falante-ouvinte. No PNEP, também atentámos nesses complexos processos.

2.2.2. PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS TEXTUAIS

Tal como na formação, distingo aqui processos *recetivos e produtivos* de construção de significados representados em linguagem especializada, o segundo tipo de conteúdos de tipo procedimental a aprender na aula de língua.

Os processos recetivos de construção dos significados, desencadeados na mente de um indivíduo nas situações de *leitura* e de *audição* de textos, e os processos *produtivos*, desencadeados em situações de *escrita* e na *produção oral* de textos, assemelham-se entre si em vários aspetos, traduzindo-se, qualquer um deles, na construção de uma representação mental do texto, isto é, num todo coerente de significados.

Por um lado, seja na leitura seja na compreensão oral, seja na escrita ou seja na expressão oral de textos, são ativados, na mente do indivíduo, processos linguísticos de construção dos macro-significados, dos significados experienciais e interpessoais e da construção da representação textual (cf. ponto 2.1.1). Por outro lado, a representação mental que cada indivíduo constrói em cada uma dessas situações de uso da linguagem especializada não decorre num apartado isolado dos seus restantes recursos mentais, tais como os seus conhecimentos e emoções. Quer dizer, a

representação mental obtida recebe a influência da individualidade de cada leitor-ouvinte-escriptor-falante. Por fim, seja na leitura seja na compreensão oral, seja na escrita ou seja na expressão oral de textos construídos em linguagem especializada, a ativação mental destes processos em situações especializadas de uso dos textos passa por uma sequência de três momentos comuns: um momento anterior ao processo de construção de significados, o intervalo de tempo constituído pela construção dos significados em interação com o texto lido, escrito, escutado ou oralmente expresso, e outro, posterior a esse processo (cf. Solé, 2000; Sim-Sim, 2007).

Os processos recetivos de construção de significados textuais: a leitura e a audição de textos

Na formação, usei a tipologia de processos recetivos de construção de significado sistematizada (para a leitura) por Irwin (1986; 2007; Giasson, 1993), que aqui apresento conforme a sua ativação acontece antes, durante ou após o processamento do texto. Considero que o conhecimento desta tipologia de processos de construção ativa de significados foi importante para o desenvolvimento profissional de formadores e formandos, tal como se pode constatar nos seus relatos e reflexões nos capítulos 4, 10 e 11 do volume 2.

Os momentos prévios ao processamento do texto na leitura e na compreensão do oral são essencialmente movimentos que se estabelecem do indivíduo para o texto: são momentos de definição de finalidades para a atividade que está prestes a realizar, de formulação de questões que quer vir a responder através dessa atividade, de mobilização dos seus conhecimentos acerca do assunto que sabe (ou supõe saber) de que o texto vai tratar, de formação de previsões acerca dos significados textuais a partir de títulos, índices ou gráficos, por exemplo. Irwin define estes processos mentais como sendo de tipo elaborativo.

Os momentos de leitura e de escuta atenta de um texto são momentos de tratamento da informação linguisticamente representada; são, nessa medida, momentos de interação intensa do indivíduo com o texto (cf. ponto 2.1.1.). Irwin identifica três tipos de processos de tratamento linguístico: microprocessos, processos integrativos e macroprocessos.

Assim, o leitor/ouvinte tem de processar as micro-unidades textuais de significado, agrupando as palavras em unidades de sentido que compõem essas unidades graficamente ou prosodicamente delimitadas, ativando processos de identificação da ideia principal representada em cada período ou micro-seleção (Irwin, 1986; Giasson, 1993), dado que a representação mental que está a construir, salvo casos de memorização, não é um registo textual *ipsis verbis*.

Além destes microprocessos, o leitor/ouvinte de um texto tem de ativar processos que lhe permitam integrar, na sua mente, as relações de significado que se estabelecem entre aquelas unidades textuais. Estamos essencialmente ao nível do processamento da textura e da organização do fluir da informação, isto é, do tratamento mental da estabilidade de um texto, das relações anafóricas e lógicas, estabelecidas pelos conectores e conjunções, e das relações tema/remata. A aplicação destes processos permite ao ouvinte/ leitor a construção de uma representação mental em que as várias peças se integram umas nas outras, dando coerência à sequência da informação, mas também lhe permite, fazendo ainda uso desse mesmo conhecimento linguístico e de outros que possua, ir mais além do que o que está textualmente representado, inferindo sentidos permitidos e pedidos pela estrutura linguística que está a processar. Processos integrativos dizem, pois, respeito à integração das unidades de significado umas nas outras mas também à integração de informação não presente na sequência textual mas necessária para a construção de uma representação mental coerente.

O processamento mental da representação linguística com que o ouvinte/leitor se depara num texto inclui, ainda, a construção de uma representação da sua globalidade, resultante da ativação de macroprocessos, isto é, de processos de reconhecimento da organização global da informação, do assunto, da ideia principal, de identificação e seleção das informações essenciais veiculadas sobre esse assunto ao longo do texto.

Naturalmente, a boa ativação destes processos mentais implica o domínio da linguagem utilizada nesses textos, isto é, do conhecimento declarativo da língua. No entanto, não é suficiente que o leitor/ouvinte mobilize um bom conhecimento linguístico especializado na construção dos significados de um texto. A interação que

o indivíduo mantém com o texto durante a leitura e escuta vai além desse tratamento linguístico, intervindo necessariamente também os processos de tipo elaborativo. Com efeito, à medida que lemos ou escutamos um texto, também nos imiscuímos pessoalmente na construção dos significados, de que resulta uma representação mental sempre pessoal e muito mais elaborada que a estritamente linguística (Van Dijk & Kintsch, 1983). Assim, durante a construção dos significados devida à ativação mental de microprocessos, processos integrativos e macroprocessos de compreensão, também os processos elaborativos são desencadeados durante a interação sujeito-texto. O ouvinte/ leitor confirma ou reformula as suas previsões, realiza inferências que só ele pode fazer (sentidos que vão para além do que está linguisticamente previsto no texto e que estão baseados nos seus conhecimentos e vivências), reage emocionalmente e constrói imagens mentais dos significados, assim se completando a construção da *interpretação final*.

Durante o processo de construção de significados, o leitor/ouvinte pode deparar-se com problemas na ativação de qualquer um destes processos (nos microprocessos, nos processos integrativos, nos macroprocessos e nos elaborativos), necessitando, nesse caso, de se socorrer de processos de remediação. Assim, por exemplo, quando encontra palavras que não entende, tenta encontrar o significado no contexto, através da análise morfológica das palavras ou no dicionário, por exemplo. Irwin designa estes movimentos de controlo ativo do processo de construção de significados de metaprocessos.

Os metaprocessos voltam novamente a ser ativados após a construção dos significados (Irwin, 1986; Giasson, 1993). Nesse momento, o indivíduo procura ativamente integrar os significados construídos nas suas estruturas cognitivas prévias e, assim, aprender (ou, apenas, desfrutar). No caso da leitura para aprender, essa procura ativa pode traduzir-se, por exemplo, na repetição da leitura, no sublinhar, tirar e organizar notas, e no autoquestionamento, ou, então, na procura ativa de outras fontes para completar as respostas às perguntas iniciais não encontradas no texto. Não quer isto dizer que, ao inferir, organizar, resumir e elaborar... processos que realiza enquanto lê, o leitor não tenha estado a trabalhar nesse mesmo sentido: o que

agora acontece é um conjunto de processos conscientemente aplicados para melhor controlar e sedimentar a aprendizagem entretanto conseguida.

Os processos produtivos de construção de significados textuais: a escrita e a produção oral de textos

Hayes & Flower (1980) e Bereiter & Scardimalia (1987) identificam três grandes processos implicados na construção de um texto escrito: planificação, textualização e revisão (cf. Barbeiro & Pereira, 2007). Estes foram alvo de estudo no PNEP, e a minha perceção é a de que, tal como no caso dos processos antes sistematizados, o conhecimento dos processos produtivos de construção de significados textuais foi extraordinariamente importante para os professores que participaram no PNEP (cf. capítulo 5 do volume 2).

O processo de *planificação* textual passa por certas dimensões incontornáveis: o estabelecimento das intenções de comunicação/função de comunicação predominante no texto, a identificação dos destinatários e antecipação dos efeitos, e a imediata identificação do género textual adequado a essa situação/função comunicativa; a procura de informação sobre o assunto, a seleção da informação mais pertinente, a sua organização e a preparação da escrita do texto através da elaboração de um *outline* informado pela informação entretanto recolhida (referente ao género, referente aos significados de tipo experiencial e interpessoal adequados a esse género...).

A *textualização* traduz-se na construção da representação textual, ou seja, na transformação do conjunto de significados de tipo experiencial e interpessoal e macro-significados em textura coesa e coerente com o objetivo de comunicação (e a sua representação gráfica, no caso de texto escrito).

O processo de construção de um texto escrito desencadeia ainda o processo da *revisão* de todas as dimensões configuradoras do texto, procurando-se controlar a adequação de cada um dos aspetos sobre os quais sabe que se constrói esse mesmo texto através de processos de supressão, substituição, reordenação, etc.

Sabe-se que, num *escrevente* adulto, esta sequência de processos é dinâmica: o escritor pode planificar, textualizar e rever à medida que, de facto, escreve (Pereira

&Barbeiro, 2007); e, numa situação de produção oral de significados (que não numa situação de oralização de um texto, que não deixa de ser um momento posterior aos processos de construção de texto escrito), o falante vê-se mesmo privado do momento de *revisão* pós-textualização, tendo embora a possibilidade de o fazer durante a *textualização*), o que exige um esforço muito sério em termos da planificação do texto oral a produzir.

2.2.3. OS CONTEÚDOS DA AULA DE LÍNGUA DE TIPO *PROCEDIMENTAL*. ALGUMAS NOTAS

O esquema abaixo organiza as principais ideias aqui sistematizadas acerca dos conteúdos de tipo procedimental a aprender na aula de língua:

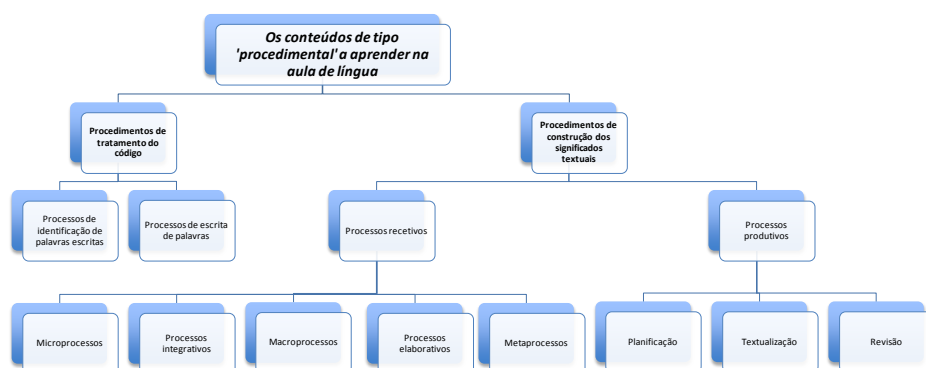


Fig. II.5. Os conteúdos de tipo procedimental a aprender na aula de língua

Quer os processos de identificação de palavras escritas e os de representação escrita de palavras, quer os de construção recetiva e produtiva de significados são processos mentais associados a produtos culturais, os textos construídos em linguagem especializada. Muito embora estejam aqui implicados processos mentais usados na comunicação habitual, nem todos são processos natural e espontaneamente desenvolvidos nem aplicados intencionalmente: necessitam de ser *ensinados* pelos professores e de ser *aprendidos* e *intencionalmente aplicados* pelas crianças.

Contudo, o ensino destes conteúdos de tipo procedimental na aula de língua não pode ser concebido como ocorrendo *à parte*, *à margem* ou *paralelamente* ao ensino dos conteúdos de tipo declarativo (e de tipo atitudinal; cf. ponto seguinte) a aprender na aula de língua. Na verdade, só faz sentido pensar que se trata de tipos de conteúdos que mantêm entre si uma relação muito estreita. É, aliás, conhecida a dificuldade que os alunos revelam em construir significados quando leem (Pereira, 2008a) e quando escrevem, em particular, quando textualizam os significados especializados (muito para além da ortografia) (Pereira, L. A. 2008), assim como as limitações do processo de revisão dos seus textos, e essa dificuldade procedimental tem, a meu ver, origem no (não) domínio do conhecimento de tipo declarativo. Ajudar os alunos a ultrapassar essa dificuldade tem, por isso mesmo, de passar pelo trabalho articulado no ensino dos conteúdos declarativos e procedimentais necessários ao uso da linguagem especializada da escola para construir significado, tornando-se assim bem evidente a importância de discriminar diferentes tipos de conteúdos.

Mas ensinar conteúdos de tipo procedimental não significa apenas ensinar aos alunos os procedimentos necessários ao tratamento linguístico dos textos: há que ensiná-los a ir mais além do texto. Com efeito, tratando-se de textos que representam novas visões sobre o mundo quotidiano ou mundos totalmente alternativos, usados em situações que não são familiares, é natural que as crianças não reconheçam de imediato a desejabilidade da sua participação pessoal ativa na construção dos significados linguísticos aí representados e não construam uma representação mental *personalizada*, sendo portanto necessário dar-lhes a conhecer os processos que as conduzirão à construção de uma representação mental de tipo interpretativo e não meramente *linguístico*.

2.3. CONHECIMENTO DE TIPO *ATTITUDINAL*

O último tipo de conhecimentos que, conjuntamente com os conhecimentos de tipo declarativo e procedimental em meu entender configura os conteúdos de aprendizagem da aula de língua é constituído pelos conhecimentos de tipo atitudinal. Trata-se de conhecimentos que permitem fazer uma avaliação dos usos da linguagem

especializada, mais concretamente no âmbito da sua permeabilidade à atuação ideológica em prol da transmissão de modelos culturais destinados a promover o controlo social (Gee, 1996; Christie & Mission, 1998).

Na verdade, para além de instrumento de pensamento e de aprendizagem e de objeto de fruição estética, a linguagem especializada é uma fortíssima (embora ironicamente nada ruidosa) arma social, talvez mesmo *a arma social* por excelência, o veículo mais poderoso de configuração e transmissão das ideologias sociais e de modelagem das identidades culturais (Pereira, 2009).

Quando representam informação cultural que é necessário saber para se integrar numa qualquer sociedade, os textos dos manuais escolares, dos jornais, da publicidade e da propaganda... não são inócuos nem neutrais (Luke et al., 2001); atuam, pelo contrário, no sentido de manter determinadas relações de poder histórica e culturalmente forjadas. Enquanto instrumento de integração social, os textos assumem modos estereotipados de representar grupos de pessoas e de os (des)valorizar, modelando (oculta e silenciosamente) as subjetividades, *ensinando-nos* a ser, a estar, a valorizar e a conceber esse mundo de uma determinada forma, desvalorizando e desconsiderando e silenciando *outras* formas, outros modelos culturais, outros pontos de vista, naturalizando essa desvalorização, essa desconsideração e esse silenciar (Pereira, 2009). Assim sendo, o preço que se paga pelo bilhete de ingresso na participação social é alto: uma perceção condicionada da realidade (Gee, 1996), assim como um rumo, tipo e oportunidades de vida profundamente influenciados por aquilo que é determinado por outros (Christie & Mission, 1998).

Exemplos desses modelos culturais são o machismo, a homofobia, chauvinismo, o racismo, os diversos fundamentalismos religiosos, o classismo, o consumismo, a censura, muitas vezes manifestação de um monopólio informativo, modelos esses associados ao poder social do sexo masculino, à intolerância da homossexualidade, à superioridade da raça branca e à fobia e opressão das demais raças e etnias, ao dogmatismo de certas ideias religiosas, aos valores de uma determinada classe, muitas vezes a classe média abastada, e ao controlo de informação. Cada um destes modelos culturais supõe a existência de um x (normalmente um grupo social relativamente minoritário) e de um y (normalmente um

grupo social relativamente maioritário) que é dominado por aquele; a permanência de cada um destes modelos culturais está, por isso, associada a situações de privilégio, de desigualdade e de injustiça social (Pereira, 2009).

O que estou, portanto, a assumir é que a forma como a linguagem veicula e mantém ideologia nos textos configura mais uma dimensão do objeto de aprendizagem na aula de língua. Através da sua transformação numa das dimensões de aprendizagem, pretende-se fazer chegar aos alunos os conhecimentos necessários para que também eles possam questionar o poder que a ideologia tem sobre si próprios em cada evento de linguagem especializada, desvelando a atuação ideológica através da identificação de significados sancionados nos textos, da influência que essas representações têm sobre si próprios, da identificação dos recursos linguísticos usados na construção desses significados (sobretudo, os usados na construção da representação da parcela do mundo e da voz do locutor) e da denúncia e subversão dessa atuação (The New London Group, 2000; Gee, 1996; Luke & Freebody, 1999). Pretende-se, pois, dar aos alunos poder de interferir nesse processo de perpetuação das diferenças sociais, conferindo-lhes saber e poder linguístico.

O desenvolvimento desta capacidade de avaliação crítica dos usos da linguagem especializada é considerada a contribuição específica e mais relevante da área de língua no que concerne à formação e participação cívica das crianças, muito mais do que qualquer outro valor de natureza moral ou ética que muitas vezes *invadem* a aula de língua mas que não são aprendizagens especificamente linguísticas (Gee 1996; Fonseca & Fonseca, 1977; Kubow, Grossman & Ninomiya, 1998).

Enfim, é a aprendizagem deste tipo de conhecimentos atitudinais sobre a linguagem especializada que permite à criança aceder ao conjunto completo dos fatores intervenientes no processo de construção dos significados. Quer dizer, para além de conhecer a linguagem especializada, de saber identificar e escrever palavras, de construir uma representação mental coerente de um texto, mobilizando conhecimentos linguísticos e realizando inferências através da evocação dos seus esquemas individuais e do conhecimento que tem do mundo, criança passa a deter conhecimentos que lhe permitem ver *por trás da cortina linguística* que lhe proporcionou o acesso àqueles significados; estamos agora a pensar nos

conhecimentos que permitirão ao leitor-ouvinte-escritor-falante iniciado questionar os significados que construiu no texto, isto é, de os desconstruir para explicitar e subverter a ideologia que os sancionou e assim se proteger daquela que, aparentemente, seria a sua mais inocente arma de integração social (Fonseca & Fonseca, 1977).

O capítulo 8 do volume 2 ilustra um exemplo da exploração dos conteúdos de tipo atitudinal na aula de língua no 1.º ciclo.

2.4. SOBRE O QUE ENSINAR NA AULA DE LÍNGUA: O NOVO PROGRAMA

A figura 6 sistematiza o entendimento que até aqui expus sobre o que para mim constitui o objeto de ensino na aula de língua, sistematização que fui realizando no âmbito da coordenação do PNEP.

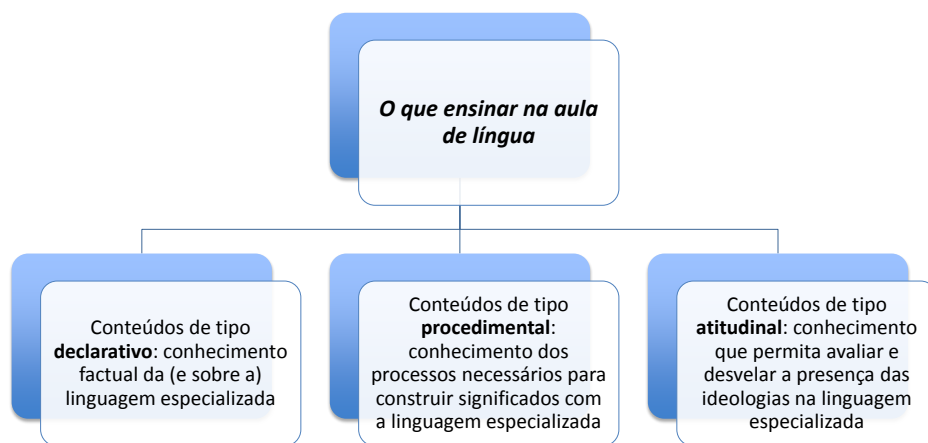


Fig. II.6. O que ensinar na aula de língua: sistematização

Esta sistematização, que responde à questão *o que ensinar?*, não é imediatamente coincidente com o que a este propósito se afirma no texto do novo

programa. Considero, por exemplo, que, apesar de contemplados, os conteúdos de tipo declarativo, procedimental e atitudinal têm aí um peso muito diferenciado.

O destaque que, na página 16, é dado à definição de conhecimento de tipo declarativo é desde logo elucidativo do maior peso que esse tipo de conhecimento (ainda que definido de um modo diferente) detém explicitamente no texto do novo programa: "O conhecimento *declarativo*, entendido como capacidade para explicitar os resultados da aprendizagem formal, articulada com o conhecimento implícito decorrente da experiência" (Reis et al., 2009: 16).

A definição de *conteúdos* que é dada no texto oficial, já antes citada, aponta no mesmo sentido:

Os *conteúdos* são de natureza conceptual e descritiva e activam competências metalinguísticas, metatextuais e metadiscursivas, como resultado de uma reflexão pedagogicamente orientada sobre situações e usos particulares da língua e visando o conhecimento sistematizado da estrutura e das práticas do português-padrão (Reis et al., 2009:16-17).

Abaixo no texto volto novamente a esta citação, dado que aqui se fazem afirmações importantes acerca do *para quê ensinar* e do *como ensinar*. Por agora, ressalto apenas a ideia de que esta formulação, pelo menos para mim, parece focar a atenção no desenvolvimento dos conhecimentos de tipo declarativo, que não perfazem, como procurei mostrar, a totalidade do objeto de aprendizagem na aula de língua.

Não quero com isto dizer que o programa não contemple a referência aos restantes tipos de conteúdos de tipo procedimental e atitudinal; tão-só que não o faz de forma sistemática e organizada, como previsto na teoria curricular. Na verdade, há momentos em que no texto do novo programa faz referência a conhecimentos de tipo procedimental e, em muito menor escala, aos de tipo atitudinal como âmbito de aprendizagem do leitor-ouvinte-escriitor-falante na aula de língua do 1.º ciclo.

Na verdade, a aprendizagem de conteúdos de tipo declarativo e procedimental aparece frequentemente associada e não diferenciada:

Após a interiorização das principais relações entre os sistemas fonológico e ortográfico, inicia-se um segundo momento. Nele, apresentam-se como fundamentais: *a aprendizagem de novas convenções sobre o modo como o texto escrito se organiza, o uso correcto da pontuação, o alargamento do repertório lexical e o domínio de uma sintaxe mais elaborada*. Em simultâneo, deve processar-se a aprendizagem gradual de *procedimentos de compreensão e de*

interpretação textual, associados à promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos, à sua formação como leitores e à ampliação do conhecimento experiencial sobre a vida e sobre o mundo (Reis et al., 2009:22, *itálicos meus*).

As actividades a desenvolver terão como objectivo proporcionar-lhes a aquisição contextualizada de *regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais*. Todo o processo de escrita, em diferentes etapas (*planificação, textualização e revisão*) e incluindo componentes *gráficos e ortográficos*, será organizado, executado e avaliado sob regulação do professor (idem: pp. 23, *itálicos meus*);

A actividade de produção de textos escritos exige a activação de um número importante de *conhecimentos e de processos*. Esta actividade comporta tarefas relativas a três componentes: planificação, textualização e revisão (idem:71, *itálicos meus*).

Na página 27, afirma-se, na coluna dos *conteúdos* dos quadros que especificam os descritores de desempenho por competência específica, que são incluídos "conteúdos de natureza declarativa e procedimental". Contudo, os conteúdos de tipo procedimental apenas são consistentemente identificados na competência específica da escrita (pp. 44-45), havendo também referência aos procedimentos de identificação de palavras escritas ("Leitura de palavras: via directa e indirecta" (p. 35)) embora não aos de escrita de palavras. Na verdade, nesses quadros, muitos desses conteúdos de tipo procedimental são pouco visíveis enquanto *conteúdos* a aprender, sendo a sua deteção apenas inferível a partir dos descritores de desempenho.

Os conteúdos de tipo atitudinal da aula de língua são os mais problemáticos de todos: não são identificados nem definidos e são muito pouco mencionados. No currículo nacional, estabelece-se que o princípio da "participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica" (Ministério da Educação, 2001: 15) subjaz à formulação das competências essenciais aí apresentadas, e dá-se a indicação de que o professor deve "[o]rganizar o ensino valorizando situações de interacção e de expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e críticas" (p. 19) para o "adequado desenvolvimento" da competência essencial mais diretamente ligada ao desenvolvimento da língua: "Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e estruturar o pensamento próprio" (idem).

A propósito da definição das competências específicas da língua portuguesa, o mesmo documento estabelece que uma das "metas do ensino básico" é a de fazer de cada aluno "um leitor fluente e crítico" (p. 31). Apesar de nada mais ser definido no âmbito da língua portuguesa para o 1.º ciclo, o mesmo já não se passa nas outras áreas curriculares, em que, para além de se valorizar o desenvolvimento da atitude crítica, parece até tentar-se uma definição. Por exemplo, na página 75, no âmbito do estudo do meio, pode ler-se:

Nesta perspectiva, o conhecimento do Meio deverá partir da observação e análise dos fenómenos, dos factos e das situações que permitam uma *melhor compreensão dos mesmos e que conduzam à intervenção crítica no Meio. Intervir criticamente significa ser capaz de analisar e conhecer as condições e as situações em que somos afectados pelo que acontece no Meio e significa também intervir no sentido de o modificar, o que implica processos de participação, defesa, respeito, etc* (itálico meu).

Quer dizer, o desenvolvimento de uma atitude crítica acaba por ser referido neste texto oficial mas é apenas muito tenuemente associado à competência linguística que se deseja desenvolver. E o mesmo acontece no texto do novo programa.

De facto, faz-se eco destas indicações:

De acordo com este documento de orientação, a disciplina de Português deve apontar para um conjunto de metas que, em geral, contemplam aspectos essenciais da utilização da língua: a compreensão de discursos, as interacções verbais, a leitura como actividade coerente e *crítica...* (Reis et al., 2009: 14, itálico meu);

Neste sentido, há que proporcionar aos alunos oportunidades de utilização da linguagem oral e escrita em experiências de aprendizagem e projectos cada vez mais alargados e exigentes, que visem o aprofundamento de *um olhar crítico sobre o real...* (Reis et al., 2009:37, itálico meu).

Além disso, faz-se-lhe referência nos resultados esperados na competência específica da leitura: "Ler para formular apreciações de textos variados, emitindo opiniões e assumindo posições críticas" (p. 24); e, na página 54, faz-se referência, numa *Nota*, a uma atividade para o 3.º e 4.º anos que também aponta nesse sentido:

(20) Implementar a utilização de um caderno de leitura, para registo das leituras feitas e reacções aos textos lidos (evoluindo de reacções mais emocionais (gostei, não gostei) para apreciações progressivamente mais críticas e fundamentadas.

A referência ao desenvolvimento de atitudes críticas está portanto presente, parecendo apontar no sentido que temos vindo a dar-lhe. Contudo, a sua presença é igualmente escassa, pouco consistente e pouco clara. Repare-se que, apesar de se associar o desenvolvimento dessas atitudes à competência da leitura, essa dimensão é esquecida na definição mais detalhada dessa competência específica na página 16 e nada é referido a propósito do desenvolvimento da capacidade crítica na especificação de descritores de desempenho e conteúdos do 1.º ciclo do ensino básico.

Para os ciclos seguintes, o texto do programa é cada vez mais claro sobre o que se assume ser a promoção de uma atitude crítica no âmbito da disciplina de língua portuguesa. Por exemplo, para o 3.º ciclo estabelece-se que um dos resultados esperados para a competência específica da leitura é o de “posicionar-se criticamente quanto à validade da informação” (p. 116). Todavia, o caminho para aí chegar pode ser posto em causa pela debilidade e superficialidade da articulação com o que, sobre esse assunto, é estabelecido para o 1.º ciclo.

A breve discussão da pertinência da exploração deste tipo de conteúdo realizada na secção anterior, bem assim como o relato e reflexão que se encontram no capítulo 8 do volume 2, têm como finalidade mostrar aos professores que essa dimensão tem e deve ter lugar na aula de língua nesse nível de escolaridade.

3. PARA QUÊ ENSINAR LÍNGUA?

As complexidades inerentes a um mundo cognitivamente exigente e altamente competitivo como aquele em que vivemos atualmente, em que a informação especializada está constantemente a ser atualizada, sendo âmbito claro (embora muitas vezes difícil de perceber) de um controlo ideológico, arrastaram necessariamente a teoria curricular para a reformulação das finalidades do processo educativo. Com efeito, num contexto como atual, *ser ensinado a aceitar a verdade e a validade cultural transmitida na escola ou num qualquer outro lugar de aprendizagem deixou pura e simplesmente de fazer sentido.*

Uma das transformações atualmente mais significativas na forma de conceber a educação é, na verdade, a defesa de que, na designada sociedade cognitiva, do conhecimento, da informação e da aprendizagem (Comissão Europeia, 1996), os alunos precisam, por um lado, de *aprender a tornar-se construtores autónomos de conhecimento* em qualquer circunstância social e, por outro, de *aprender a assumir uma atitude crítica perante os significados oferecidos* a cada instante através das mais diversas fontes, para assim serem capazes de construir a sua emancipação na sua ação social futura (Comissão Europeia, 1996; Day, 2001; Alonso, 2005). Na teoria curricular atual, entende-se que estes são os recursos mais valiosos para uma cidadania plena no século XXI, e a *preparação no processo de construção da aprendizagem*, em vez de no tradicional *estado de saber*, tornou-se a grande *finalidade* da educação, que agora é concebida como o processo formal através do qual os aprendizes aprendem os conhecimentos culturais *como meio de aprender o processo de aprender, isto é, como meio de aprender a aprender e a pensar por si próprios e a desempenhar uma participação social informada e reflexiva* (Alonso, 2005).

Esta nova conceção das finalidades da educação traduziu-se curricularmente na emergência da (também ela renovada) noção de *competência*, que passou a ser a noção-chave na sua operacionalização pedagógica.

Em sentido lato, *competência* designa um conhecimento integrador de múltiplos saberes (declarativos, procedimentais e atitudinais) socialmente útil, constituindo-se como a chave do êxito na realização das mais diversas tarefas práticas assim como na aquisição contínua e autónoma de novos saberes (Alonso, 2005). Quer dizer, é o seu nível de competência que vai permitir ao cidadão *aprender e pensar por si próprio* ao longo da vida.

A centralidade adquirida pela noção de *competência* neste novo enquadramento curricular significa que aquilo que se quer é ajudar o futuro cidadão a construir um *conhecimento flexível e versátil, mobilizável* ao longo da sua vida. Quer dizer, espera-se que nas diversas situações sociais o aluno-futuro cidadão competente seja capaz de aplicar os seus recursos cognitivos e de adquirir outros quando o processo educativo termina e de o fazer autonomamente. É, no entanto, hoje claro que isso só será possível quando o cidadão souber mobilizar de uma forma não só integrada mas também *consciente* esses saberes durante de uma qualquer atividade social.

Dito de outro modo, no quadro curricular atual, o tipo de conhecimento cultural que se quer que o cidadão desenvolva para chegar a ser um construtor autónomo de conhecimento e um cidadão ativo é um saber de tipo *metacognitivo*, quer dizer, um conhecimento maximamente consciente dos seus próprios recursos cognitivos. Espera-se, pois, que os conhecimentos de tipo declarativo, procedimental e atitudinal construídos na escola estejam conscientemente disponíveis para que assim os (ex-) aprendizes possam usá-los deliberadamente como *estratégias de atuação e aprendizagem em novas situações de aprendizagem e situações sociais exigentes* noutras situações escolares e para além da escola. Eventualmente, é este *conjunto de estratégias conscientes* que fundamenta todas as competências de um qualquer cidadão, possibilitando-lhe a autorregulação e um autocontrolo efetivos, suportando desse modo a desejada autonomia, isto é, possibilitando-lhe a tal *aprendizagem e pensamento autónomos ao longo da vida*, tal como refere Alonso (2005:22):

Estas estratégias entendidas ‘como processos de tomada de decisões (conscientes e intencionais) em que o aluno escolhe e recupera, de forma coordenada, os conhecimentos que precisa para cumprir uma determinada tarefa e objectivo, segundo as características da situação educativa em que se produz a acção’ (Monereo e outros, 1998:27), requerem do aluno um processo de *regulação* da aprendizagem que é o que lhe permitirá adquirir uma

autonomia enquanto aprendiz – aprender a aprender.

Currículos de todo o mundo têm vindo a ser redesenhados para passar a incluir conjuntos de competências nucleares (ou transversais) que se espera que os alunos desenvolvam na educação formal através da atuação integrada de todas as áreas curriculares. Em Portugal, o currículo nacional não só introduziu a noção de *competências*, "concebidas como saberes em uso" (Ministério da Educação, 2001: 15), como distinguiu *competências essenciais* de *competências específicas*.

Por sua vez, os programas de cada uma das diversas áreas curriculares têm vindo a ser redesenhados para passar a incluir conjuntos de competências específicas cujo desenvolvimento está ao serviço do desenvolvimento das competências essenciais. Com efeito, as listas de resultados de aprendizagem ou de desempenho, agora incluídas nos programas e discriminadas por competência específica, são indicadores da forma como as competências essenciais, definidas a um nível global, se devem ir configurando a esse nível específico.

Todas estas renovações no entendimento das finalidades do processo educativo em geral se refletiram na conceção das finalidades da área curricular da língua, razão que fundamenta a forma como abri esta nova secção. No currículo nacional estabelece-se claramente que a principal meta desta área, que passou a estar organizada por *competências específicas*, é a de desenvolver a "competência linguística" (Ministério da Educação, 2001: 31), e no novo programa, assim como nos documentos produzidos no âmbito do PNEP, conceitos como *conhecimento estratégico*, *estratégias*, *monitorizar*, *automonitorização* e *capacidades metacognitivas* ocupam um lugar que nunca antes tinham tido.

Em conformidade com o que ficou dito, entendo que a principal finalidade do desenvolvimento no âmbito da aula de língua é a do desenvolvimento da *competência linguística especializada consciente*, um *conhecimento de tipo metacognitivo*, neste caso, o *conhecimento explícito da dimensão cultural especializada da língua que inclui as três dimensões de saber específico caracterizadas no ponto anterior* (declarativa, procedimental e atitudinal).

O que aqui estou a querer defender é que, quando conscientemente apropriadas na aula de língua, todas estas dimensões da linguagem especializada constituem um *saber estratégico sobre a língua da escola, como usá-la e posicionar-se perante ela*.

Dito de outro modo, quando conscientemente apropriadas na aula de língua, todas estas dimensões da linguagem especializada constituem *a competência linguística* de um indivíduo, um recurso cognitivo consciente que o capacita para diferentes *domínios de atuação*, isto é, para o desempenho de *competências específicas*, em que

- i. constrói significados especializados (quando lê, escreve, quando se expressa em e escuta textos orais);
- ii. regula/avalia/controla, de uma forma autónoma e consciente, a construção dos significados quando lê, escreve, quando se expressa em e escuta textos orais, recorrendo ao seu conhecimento sobre cada um desses processos para ultrapassar situações exigentes ou mesmo problemáticas, construindo progressivamente o seu saber cultural, e para se posicionar perante os significados que constrói, monitorizando desse modo a construção da sua aprendizagem; e
- iii. pensa, fala e escreve sobre a própria língua.

Enfim, o que aqui estou a querer defender é que, quando conscientemente apropriado, o conhecimento estratégico da linguagem especializada abre passo à desejada utilização autónoma dessa linguagem na construção do conhecimento em qualquer domínio de atuação e na emancipação social dos futuros cidadãos... ideia que retoma outra das ideias mais determinantes da teoria socioconstrutivista da aprendizagem humana (Vygotsky, 1979).

Dito ainda de uma outra forma que começa a ser cada vez mais comum na gíria escolar, a grande finalidade da aula de língua é a de capacitar as crianças para a *literacia*, isto é, para a participação autónoma nas práticas linguísticas especializadas de construção de significados⁷.

⁷ Por isso mesmo, a noção de desenvolvimento de linguagem na escola é desde logo entendida como o desenvolvimento da literacia. Certos currículos assumem já os programas de língua como programas

Sendo os domínios de atuação a única manifestação observável da competência linguística, constituem, por isso, a via de desenvolvimento (e de avaliação do estado de desenvolvimento) da competência que lhes subjaz. No ponto 4. deste texto dou precisamente conta das condições do desenvolvimento dessa competência através da promoção do desenvolvimento dos tais domínios de atuação ou competências específicas e, no ponto 5., da sua avaliação.

O entendimento da finalidade do ensino da língua aqui sistematizado foi sendo construído e discutido ao longo de muitas sessões da formação, e os formadores e formandos deram provas da sua interiorização, facto particularmente evidente em muitos dos capítulos do volume 2.

3.1. SOBRE O PARA QUÊ ENSINAR NA AULA DE LÍNGUA: O NOVO PROGRAMA

Creio que o texto do novo programa de português para o ensino básico se ancora nesta conceção das finalidades do ensino da língua. Mas também creio que isso é feito de um modo pouco sistemático.

O programa remete explicitamente para o currículo nacional (Ministério da Educação, 2001) a propósito da definição das metas da aula de língua. Refere-se, a esse propósito, o desenvolvimento da capacidade de “utilização da língua”, e, noutros momentos do texto, redefine-se essa capacidade em termos de *competências específicas* e de *competências linguístico-comunicativas* (os seguintes itálicos são originais):

Os programas de Português para o Ensino Básico (...) têm presente o que está dito no *Curriculo Nacional do Ensino Básico*. De acordo com este documento de orientação, a disciplina de Português deve apontar para um conjunto de metas que, em geral, contemplam aspectos essenciais da utilização da língua: a compreensão de discursos, as interações verbais, a leitura como actividade corrente e crítica, a escrita correcta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo, etc (Reis et al., 2009: 14);

Parece conveniente que as orientações curriculares sejam organizadas por *competências*, de acordo com diversos documentos de referência e com aquelas

que, nos últimos anos, têm sido as tendências predominantes em matéria de organização curricular (idem: 18);

As *competências linguístico-comunicativas* são aquelas que permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo. As actividades linguísticas abrangem a competência comunicativa em língua oral ou escrita, em práticas de recepção ou de produção (idem: p. 16);

De acordo com o *Curriculo Nacional do Ensino Básico*, contemplam-se aqui as competências específicas que naquele documento estão discriminadas, incluídas nos domínios do *modo oral*, do *modo escrito*, e do *conhecimento explícito da língua*. São as referidas competências que subjazem à enunciação de *descritores de desempenho* organizados por ciclo (idem: p. 19).

A centralidade da noção de competência pode também inferir-se da formulação da noção de *desempenho*, que é claramente relacionada com a de conteúdos conscientemente aprendidos ("O conceito de desempenho designa aquilo que se espera que o aluno faça, após uma experiência de aprendizagem" (Reis et al. 2009:17)), bem assim como da definição de *descriptor de desempenho*:

Cada descriptor cruza conteúdos programáticos com operações de diversa natureza (da ordem do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo) (Reis et al. 2009: 17).

As *operações de diversa natureza* aqui referidas são, na verdade, as operações associadas com a noção de *competência* na teoria curricular, e entre elas destaco, pela pertinência para o assunto de que tenho vindo a falar, a de *saber-aprender*. Creio que é a ideia de que a finalidade da aula de língua é a de levar os alunos a aprender a aprender, usando os conhecimentos declarativos, procedimentais e atitudinais de ordem linguística como instrumento de aprendizagem, que explica, por exemplo, a existência da primeira coluna à esquerda nos quadros que especificam os descritores de desempenho por competência específica (pp. 29-46), onde se encontram formulações como a seguinte: "Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento) (pp. 35-36; pp. 38-39).

Creio, contudo, que o documento falha na explicitação sistemática do propósito metacognitivo e da sua importância no desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender. Apesar de o propósito metacognitivo ser explicitamente mencionado:

Os conteúdos são de natureza conceptual e descritiva e activam *competências metalinguísticas, metatextuais e metadiscursivas*, como resultado de uma reflexão pedagogicamente orientada sobre situações e usos particulares da língua e *visando o conhecimento sistematizado* da estrutura e das práticas do português-padrão (Reis et al. 2009: 16-17, *itálicos meus*),

esse propósito é apenas visivelmente associado à competência específica do conhecimento explícito:

Entende-se por *conhecimento explícito da língua* a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma, levando à identificação e à correcção do erro; o *conhecimento explícito da língua* assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos (Reis et al., 2009:16-17, *itálico original*).

A meu ver, a referência ao desenvolvimento da *autonomia* (apenas) nas competências específicas da leitura e da escrita é claramente insuficiente para o esclarecimento da dimensão metacognitiva da finalidade do ensino da língua:

No que se refere à leitura, serão privilegiadas, numa fase inicial, as situações de ouvir ler, evoluindo-se progressivamente para situações de leitura cada vez mais *autónoma* (Reis et al., 2009:63, *itálico meu*); As diferentes técnicas de planificação, textualização e revisão devem ser ensinadas e treinadas, para que o aluno se torne cada vez mais *autónomo* na realização das tarefas de escrita (idem: p. 71, *itálico meu*).

4. COMO ENSINAR LÍNGUA?

A mudança das circunstâncias e o aumento das expectativas face aos professores implicam que estes agora precisem não só de ser intermediários de conhecimento, mas também ‘conselheiros da aprendizagem’ em cenários onde a distinção entre aluno e professor se torna cada vez menos nítida (Day, 2001: 307).

Tal como Christopher Day aqui refere, todas as mudanças educativas desencadeadas pela atual sociedade cognitiva implicam uma mudança pedagógica, uma transformação no tipo de mediação estabelecida entre o aprendente e o saber. A este respeito, o autor sustém uma posição radical e clara: as funções tradicionais dos professores como especialistas detentores de saber (compartimentado) e as dos alunos como recetores passivos (de *camadas* de saberes) têm os dias contados; o contexto escolar tem de deixar de ser um contexto de ensino, para ser um de aprendizagem integrada e ativa, de aprendizagem autêntica. Alonso (2005) reflete nesse mesmo sentido:

[O] conceito de *aprendizagem* implica sempre a aquisição (construção e reconstrução) de conhecimento de diferente natureza (declarativo ou conceptual, procedimental e atitudinal) que adquire sentido ao ser mobilizado e transferido estrategicamente em contextos de acção, processo dinâmico a que chamamos *competência*. Nesta linha de pensamento, a competência não é outra coisa senão a aprendizagem tornada funcional através da mobilização e combinação de conhecimentos relevantes para a acção. Deste modo, poderemos considerar que o desenvolvimento de competências está intimamente ligado ao conceito de *aprendizagem significativa e funcional*, que requer uma intencionalidade pedagógica continuada para criar situações, em que os alunos possam conscientemente realizar actividades integradoras que convoquem a aprendizagem relacionada de conceitos, procedimentos e atitudes, em torno de questões ou problemas motivadores e relevantes para a sua formação individual e social (Alonso, 2005: 23, *itálicos originais*).

E, com efeito, outra transformação nas teorias curriculares que considero pertinente aqui referir diz respeito à renovação no entendimento dos contextos e processos de aprendizagem das competências desejadas. O aspeto central defendido é

o de que *as crianças aprendem a aprender um determinado conhecimento cultural através da sua participação ativa em experiências de aprendizagem preparadas pelo professor, em que esse conhecimento sociocultural é usado de modo integrado e autêntico (portanto, relevante para a vida), é explicitamente aprendido e conscientemente mobilizado e consolidado* (cf. Neuwman & Wehlage, 1993; & Alonso, 2005; Wells, 2001). Creio que todas estas ideias estão muito bem resumidas na seguinte citação:

Se a escola quer estimular a aprendizagem ao longo da vida, os professores terão de adoptar novos papéis, deixarão de ser transmissores de informação factual ou de conhecimento teórico ou prático e passarão a ser 'facilitadores da aprendizagem' - aqueles que ajudam os jovens a descobrir ou a adquirir conhecimento, atitudes, críticas, destrezas e aptidões ou competências. Irão estimular nos alunos atitudes críticas e estilos de aprendizagem [pro]-activos que constituem a base do processo de aprendizagem permanente (Beernaert, 1994:6, cit. em Day, 2001:308).

Tendo o objeto de aprendizagem na aula de língua - as dimensões declarativa, procedimental e atitudinal da linguagem especializada - uma natureza eminentemente sociocultural, foi assumida e trabalhada com os formadores e formandos a ideia de que esse objeto de aprendizagem deve ser aprendido de acordo com os princípios que governam a aprendizagem de qualquer outro saber dessa natureza (The New London Group, 2000; Wells, 2001; Pereira, 2008a).

Durante a coordenação da formação, a defesa da necessidade de implementação de uma *pedagogia situada, explícita e transformada* como forma de promover a *aprendizagem* da linguagem especializada foi uma constante (a noção de *aprendizagem autêntica* de Neuwman & Wehlage (1993) é muito próxima desse entendimento). Estes princípios pedagógicos da linguagem da escola, que tinha começado a investigar no âmbito do meu doutoramento, foram muitas vezes discutidos com os formadores que trabalharam diretamente comigo no PNEP. Os autores dos capítulos que constituem o volume 2 fazem referência a estes princípios no âmbito dos relatos ilustrados e reflexões acerca do processo formativo, sobretudo da dimensão de acompanhamento tutorial em sala de aula. O capítulo 9 é particularmente relevante a este respeito.

4.1. A PRÁTICA SITUADA DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

O princípio pedagógico que assumo como desencadeador da aprendizagem da linguagem especializada é o da *prática situada*, isto é, o da participação ativa das crianças em atividades da vida real, de âmbito social ou acadêmico, simuladas em sala de aula, em que a linguagem especializada é lida, escrita, escutada ou usada como forma de expressão oral para assim construir os significados necessários à consecução dessas atividades (Wells, 2001; The New London Group, 2001; Gee, 1996, 2004; Pereira, 2008a).

Trata-se, na verdade, da defesa da contextualização da aprendizagem da linguagem especializada em situações de vida; dito de outro modo, de promover a aprendizagem desse língua especializada *fazendo coisas com ela* (cf. Dewey, 1971), facilitando assim a aprendizagem integrada e significativa das dimensões declarativa, procedimental e atitudinal da linguagem especializada.

Como já antes no texto referi, assumo que, na aula de língua, muita da apropriação do objeto de aprendizagem assume necessariamente uma natureza tácita, fruto do *contacto situado com e uso da tal linguagem-problema, difícil, exigente, estranha* em situações de construção de significado especializado. Tal como o vejo, é na aprendizagem da linguagem especializada configurada nessas situações práticas de uso desse objeto de aprendizagem, intencionalmente preparadas pelos professores, que se inicia a desejada aprendizagem da competência linguística especializada, necessária para a vida autônoma e para a cidadania ativa.

Enfim, espera-se também que estas situações de construção situada de significados sejam relevantes (ou tornadas relevantes) para as próprias crianças, atendendo aos seus percursos de vida e interesses de modo a motivá-los e, na verdade, a tornar a aprendizagem cognitiva e emocionalmente sustentável.

Pedagogia das situações, trabalho ou metodologia de projeto, pedagogia baseada em problemas são designações sinónimas (ou parcialmente sinónimas) que dão conta desta mesma dimensão *ativa* do contexto das aprendizagens na atual teoria curricular (Alonso, 2005), aqui discutidas no âmbito da caracterização dos contextos de aprendizagem da linguagem especializada na aula de língua.

4.2. ENSINO EXPLÍCITO

Um segundo princípio de atuação pedagógica na construção da aprendizagem da linguagem da escola, que se efetiva na prática situada, é o constituído pelo ensino explícito.

Com efeito, é durante a realização das atividades situadas de construção de significados que defendo, também no sentido do que outras vozes têm vindo a defender (Gee, 1996, 2004; Schleppegrell, 2004; Martin & Rose, 2005; Irwin, 1986; Giasson, 1993), que o novo conhecimento cultural seja explicitamente ensinado aos alunos (e que isso aconteça de forma progressiva ao longo da sua escolaridade). Este é um passo necessário para permitir que os alunos vão além do conhecimento tácito, adquirido na *prática situada* da linguagem especializada, e desenvolvam um *estado de conhecimento consciente e refletido*, ou metac conhecimento, que se constituirá nos seus recursos estratégicos de aprendizagem e de cidadania informada no futuro (cf. ponto 3. deste texto).

Na verdade, ao falar de ensino explícito estou a referir-me à atividade do professor, que intervém para tornar o complexo objeto de aprendizagem *visível e claro* para quem aprende. Tal como o entendo, esse processo é complexo porque se traduz tanto no esforço de *mostrar* como de *preparar a descoberta*: embora por vias diferentes, em ambos casos o conhecimento é construído pelo aluno com a intervenção do professor.

Assim, o professor *mostra* quando, nos contextos de prática situada, apresenta, define, modeliza como e quando se usam e explica a relevância da aprendizagem de (i) *aspetos da linguagem especializada* decisivos na construção dos significados nos textos em uso (conteúdos declarativos), de (ii) *processos de construção de significado* implicados na construção desses significados (conteúdos procedimentais) ou ainda de (iii) *dimensões de uso da linguagem para fins ideológicos*, veiculando conhecimentos que permitam a avaliações críticas do uso da linguagem (conteúdos atitudinais).

Estas são dimensões do objeto de aprendizagem que, por serem produtos culturais, as crianças, por si sós, podem não ser capazes de reconhecer, sobre os quais podem não ser capazes de refletir, e, por conseguinte, de interiorizar e mobilizar em

situações futuras. O conhecimento declarativo, procedimental e atitudinal que os alunos assim adquirem tem um caráter emergente, fruto do encontro dessas propriedades nos textos especializados. Nessa medida, difere do conhecimento que se constrói quando o professor *prepara* cuidadosamente a construção da sua aprendizagem pela descoberta pelo próprio aluno.

Com efeito, o professor pode preparar antecipadamente contextos ótimos de aprendizagem que permitam estimular o envolvimento dos alunos e ajudá-los a descobrir aspetos do objeto em aprendizagem, sobretudo quando se trata de aprendizagens que podem construir (quase) por si sós (cf. noção de conhecimento explícito e aprendizagem laboratorial no capítulo 9 do volume 2). A forma de saber assim construído assume um caráter predominantemente descontextualizado.

O reconhecimento da necessidade de uma intervenção explícita do professor, que assim conduz as crianças na construção de saberes relativos à linguagem especializada, remonta a Vygotsky (1979, 1995), que a reconheceu como uma parte crucial da interação dialógica que se estabelece em ambientes educativos (Wells, 2001); na verdade, remonta também a Vygotsky o reconhecimento da importância dessa intervenção explícita no desenvolvimento gradual de um metaconhecimento cultural que vai permitir ao aluno, a médio e longo prazo, conseguir a desejada competência estratégica na suas práticas culturais de literacia (e consequente apropriação autónoma dos significados culturais):

Los años de escuela, en su conjunto, son el período óptimo para la instrucción en operaciones que requieren conciencia y control deliberado; la instrucción en estas operaciones fomenta al máximo el desarrollo de las funciones psicológicas superiores mientras están madurando. Esto se aplica también al desarrollo de los conceptos científicos en los que la instrucción escolar introduce al niño (Vygotsky, 1995:182-183).

Ensino explícito e aprendizagem pela descoberta são designações atualmente usadas para falar deste aspeto estruturante dos ambientes de aprendizagem sociocultural; a referência ao professor como *intermediário de conhecimento* e como *conselheiro da aprendizagem* refere-se ao seu papel neste processo (que, na verdade, também pode ser desempenhado por uma par mais capaz), de resto absolutamente

dependente do seu próprio conhecimento especializado sobre o objeto que está a ensinar.

Designações como *aprendizagem dialógica*, *aprendizagem cooperativa* ou ainda *interação pedagógica* são a meu ver designações mais latas. Creio poder pensar que todas estas designações incluem a dimensão pedagógica do *ensino explícito*, mas vão mais além, incluindo também todo o tipo de *feedback* que é dado aos alunos, isto é, todo o tipo de ajuda que é dada na forma de pistas, questionamento, esclarecimentos. Como veremos à frente (cf. ponto 5), assumo que este último conjunto de componentes da *interação pedagógica* é parte do processo *avaliativo formativo* daquilo que o professor *explicitamente ensinou*, constituindo por isso um outro aspeto crucial de qualquer ambiente de aprendizagem sociocultural.

4.3. A PRÁTICA SITUADA TRANSFORMADA DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

O terceiro princípio de ensino e aprendizagem da linguagem especializada é constituído pela prática situada transformada. No contexto de práticas situadas onde se leva a efeito o ensino explícito, espera-se que os professores ofereçam aos alunos a oportunidade de realizar novas práticas situadas, novas situações autênticas e significativas de uso da linguagem especializada, mas agora com o fim de permitir a *testagem*, *transferência*, *a aplicação consciente e refletida*, e a *consequente consolidação* do conhecimento explicitamente aprendido, agora para prosseguir a consecução dessas atividades. *Prática guiada* (e repetida) é uma designação comum para a prática situada transformada.

Com efeito, sendo a aula de língua o lugar específico da promoção dos conhecimentos linguísticos dos alunos e da sua capacitação na análise crítica da linguagem, será também o lugar específico de realização de práticas linguísticas transformadas, incluindo também a reconstrução de textos socialmente justos e que desencadeiem efeitos reais no mundo das crianças, informadas pelo crescendo de conhecimentos entretanto adquiridos (The New London Group, 2000).

Trata-se, enfim, de proporcionar às crianças o culminar de um ciclo vygostkiano de aprendizagem necessário para a interiorização do saber cultural (Wells,

2001), neste caso, o desenvolvimento da sua competência linguística, e de assim preparar gradualmente as crianças para as práticas de literacia autónomas e autorreguladas.

4.4. SOBRE O COMO ENSINAR LÍNGUA: O NOVO PROGRAMA

Fazendo certamente eco de muitas destas assunções já consagradas no texto do *Curriculo nacional do ensino básico* (Ministério da Educação, 2001) (veja-se, sobretudo, as indicações sobre as ações a desenvolver pelos professores das diversas áreas curriculares para a operacionalização transversal das competências essenciais nas páginas 17 a 26), no texto dos *Programas de português do ensino básico* (Reis et al., 2009) estabelece-se a necessidade de operacionalizar estes três princípios pedagógicos.

A defesa da aprendizagem situada e transformada dos conhecimentos subjacentes ao desenvolvimento das competências da compreensão e expressão oral e escrita pode, por exemplo, ser inferida de enunciados como os seguintes:

Apesar de se apresentarem desempenhos específicos para cada uma delas [competências específicas], tal facto não significa que o trabalho a realizar na aula não promova um desenvolvimento integrado de todas as competências. Significa, isso sim, que actividades planificadas com o objectivo de desenvolver uma competência específica devem coexistir com actividades onde as diferentes competências são trabalhadas de forma integrada (Reis et al., 2009: 68);

No 1.º ciclo, a aprendizagem da língua não pode restringir-se aos momentos estabelecidos para a aula de Português. Os professores deverão aproveitar as outras áreas para, numa perspectiva transversal, trabalhar a língua portuguesa. Os enunciados matemáticos, os textos expositivos da área de estudo do meio, entre outros, são exemplos excelentes para desenvolver competências de leitura e escrita (idem: 68-69).

Para além desta defesa da transversalidade curricular como espaço da aprendizagem integrada dos conteúdos das diversas competências específicas, refere-se, igualmente, a necessidade de criar significatividade nas experiências de aprendizagem (p. 20). É igualmente possível inferir a importância atribuída à prática situada como fonte de conhecimento tácito sobre a linguagem:

As diferentes experiências de leitura, com fins e em contextos diversificados, possibilitam o desenvolvimento da velocidade e da fluência imprescindíveis à

sua formação enquanto leitores, num trabalho diário com materiais de natureza e objectivos variados (Reis et al., 2009: 22-23);

A riqueza das interacções orais proporcionadas à criança permitir-lhe-á adquirir vocabulário, produzir estruturas cada vez mais complexas e discursos com graus de formalidade e adequação progressivamente crescente. Ao mesmo tempo, convivendo com uma diversidade de textos escritos, ela interiorizará múltiplas estruturas textuais, alargando a sua competência discursiva e textual, quer do ponto de vista da produção, quer da compreensão (idem: 61).

Parece-me, contudo, que é a propósito do desenvolvimento da competência específica da escrita que se faz a defesa mais clara dos princípios da prática situada e transformada na aprendizagem dos conteúdos da aula de língua:

A partir dos textos escritos pelas crianças promover-se-á a reflexão em interacção, orientada pelo professor, com vista à expansão e ao aperfeiçoamento dos mesmos;

Para desenvolver a competência de escrita preconiza-se que os alunos vivam situações diversificadas, aprendendo a produzir diferentes tipos de texto. As situações de escrita criadas deverão ser o mais significativas possível para que as crianças interiorizem as diferentes funcionalidades da escrita e se apropriem dos diferentes tipos de texto. Para valorizar as produções dos alunos deverão ser criados circuitos que possibilitem a sua divulgação, nomeadamente blogues, jornais de turma e de escola, etc. (p. 71).

Por outro lado, creio haver uma defesa consistente da necessidade de um ensino explícito dos conhecimentos subjacentes ao desenvolvimento das competências da compreensão e expressão oral e escrita. Exemplos disso são enunciados como os seguintes, todos citados do texto do novo programa:

i. (para as competências do modo oral)

[É] fundamental a realização de actividades que ensinem os alunos a escutar; O trabalho a desenvolver deverá proporcionar aos alunos situações explícitas de aprendizagem de técnicas de expressão oral e de mobilização de novos vocábulos ou estruturas que ouviu ou leu e que deverá integrar nos seus discursos (p. 69);

ii. (para as competências do modo escrito)

[A]ssumem particular importância o trabalho ao nível do desenvolvimento da consciência fonológica e o ensino explícito e sistemático da decifração como condições básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita (p. 22);

Aprendidas as técnicas [da decifração] é fundamental o ensino explícito de estratégias de compreensão que possibilitem o acesso à informação (...). No desenvolvimento da competência de leitura o aluno deve tomar consciência e

aprender a pôr em prática três etapas fundamentais do acto de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura (...). Deverão ser ensinadas de forma explícita e sistematizada técnicas de localização, de selecção e de recolha de informação, de acordo com o(s) objectivo(s): sublinhar, tirar notas, esquematizar, etc (p. 70);

[A]s diferentes técnicas de planificação, a textualização e revisão devem ser ensinadas e treinadas para que o aluno se torne cada vez mais autónomo na realização das tarefas de escrita (p. 71); e

iii. (para o conhecimento explícito da língua)

Mais directamente dependente do ensino explícito, formal e sistematizado e sendo transversal a estas competências, o conhecimento explícito da língua permite o controlo das regras e a selecção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa. (p. 15-16);

A análise e a reflexão sobre a língua concretizam-se quer em actividades nos domínios do modo oral e do modo escrito, quer em trabalho oficial (23);

O desenvolvimento da consciência linguística dos alunos, num trabalho de observação, comparação e manipulação de dados, para descoberta de regularidades no funcionamento da língua (p. 72).

5. COMO CONCEBER A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS LINGUÍSTICAS?

A última dimensão estruturadora da *filosofia* de ensino da língua no 1.º ciclo é a constituída pela *avaliação da aprendizagem resultante do processo de ensino linguístico* sistematizado ao longo dos capítulos anteriores. A importância da avaliação das aprendizagens é repetidamente realçada na teoria curricular, que chama a atenção para a "estreita relação entre as didáticas específicas das disciplinas (que se constituem como elementos de referência indispensáveis) e a avaliação" (Fernandes, 2005:69), como também apela à renovação da sua implementação, à procura de modelos de avaliação

que não se limitem a reproduzir 'modelos do passado', mas que procurem aproximar a escola e o currículo da contemporaneidade social, cultural e científica (A. Nóvoa, *Prefácio*. In Fernandes, 2005, p. 13).

O entendimento de avaliação das aprendizagens linguísticas que aqui descrevo foi efetivamente levado ao terreno da formação na última das sessões. Trata-se de um modelo que destaca a dimensão sociocultural do processo avaliativo, que, recorde-se, caracteriza todo o processo de ensino e aprendizagem descrito nos capítulos anteriores. Além disso, tal e como em qualquer outro processo de avaliação, encara a *avaliação das aprendizagens linguísticas* como uma componente do processo de ensino e aprendizagem, completando, com estes dois componentes, um "ciclo articulado e coerente" (Fernandes, 2005:77). O modelo estrutura-se em 4 grandes pilares, que derivam de (refletindo-a) essa articulação e coerência:

- *O que é avaliar as aprendizagens linguísticas dos alunos?*
- *As aprendizagens linguísticas dos alunos: o que avaliar?*
- *Para quê avaliar as aprendizagens linguísticas dos alunos?*
- *Como avaliar as aprendizagens linguísticas dos alunos?*

5.1. O QUE É AVALIAR AS APRENDIZAGENS LINGUÍSTICAS DOS ALUNOS?

Não é fácil definir o conceito de *avaliação das aprendizagens linguísticas*; o próprio conceito de *avaliação das aprendizagens* tem feito correr muita tinta. Parece-me, no entanto, relevante começar por dizer que, tal como em qualquer outro processo de avaliação de aprendizagens, a *avaliação das aprendizagens linguísticas* envolve inevitavelmente a recolha e a análise de dados referentes às aprendizagens linguísticas dos alunos no âmbito de cada uma das competências específicas em aprendizagem (expressão oral, compreensão do oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua) e a intervenção pedagógica determinada com base nos resultados dessa análise (Fernandes, 2005).

Todavia, creio que a definição verdadeiramente compreensiva do conceito de *avaliação das aprendizagens linguísticas* só ficará minimamente estruturada com a resposta, adiante neste texto, a todas as restantes perguntas acima enunciadas, envolvendo assim uma discussão breve sobre o *objeto do processo de avaliação das aprendizagens linguísticas*, a *finalidade* com que se realiza, bem como sobre *os procedimentos de avaliação*. Desse modo, tornar-se-á definitivamente clara a articulação e coerência do entendimento da avaliação das aprendizagens linguísticas assumido com o processo de ensino e aprendizagem antes descrito.

5.2. SOBRE AS APRENDIZAGENS LINGUÍSTICAS DOS ALUNOS: O QUE AVALIAR?

O processo de avaliação das aprendizagens linguísticas é, tal como qualquer outro processo avaliativo num qualquer outro domínio, conduzido por referenciais ditados pelos conteúdos de aprendizagem: quer dizer, *avalia-se o que se aprende* (Fernandes, 2005). Tal como antes discutido, foi assumido, no núcleo do PNEP na Universidade do Minho, que o objeto de ensino e aprendizagem linguístico é constituído pelo âmbito especializado da língua. Identifiquei, no ponto 2, três grandes tipos de conteúdos que constituem o objeto de aprendizagem na aula de língua: conteúdos de tipo declarativo, procedimental e atitudinal. Assumo agora que, na aula de língua, a avaliação das aprendizagens deve recair sobre os desempenhos linguísticos, mais concretamente sobre "amostras de desempenhos" (Fernandes,

2005:81), que impliquem a mobilização daqueles mesmos conteúdos, recolhidos "na sequência da resolução de tarefas de natureza diversa" (idem) e que permitam concluir da aprendizagem dos conteúdos ensinados.

5.3. PARA QUÊ AVALIAR AS APRENDIZAGENS LINGUÍSTICAS DOS ALUNOS?

Tal como em qualquer outro processo de avaliação de aprendizagens (Fernandes, 2005), é possível identificar uma dupla dimensão na função da avaliação das aprendizagens realizadas no âmbito da língua, a primeira de âmbito social e a segunda, de natureza essencialmente pedagógica (Santos, 2002):

1. Certificar as aprendizagens conseguidas;
2. Melhorar as aprendizagens linguísticas dos alunos.

A *certificação ou validação das aprendizagens* conseguidas é a dimensão mais frequente do processo avaliativo (Fernandes, 2005), e, como a investigação tem demonstrado, também no âmbito da avaliação das aprendizagens linguísticas (Giasson, 1990). Destina-se a julgar e/ ou classificar e seriar os alunos consoante o nível de aprendizagem conseguido, e a sua função social é a de validar as aprendizagens para prossecução de estudos ou entrada no mundo do trabalho.

Por outro lado, entender a avaliação como especificamente destinada a *melhorar as aprendizagens linguísticas* significa falar de *regulação* do processo de construção das aprendizagens; daí o seu âmbito eminentemente pedagógico. Santos (2002) refere que a regulação das aprendizagens se constitui em “todo o acto intencional que, agindo sobre os mecanismos de aprendizagem, contribui directamente para a progressão e/ou redireccionamento dessa aprendizagem” (p. 77).

Ao contrário da avaliação com a função certificativa, os atos intencionais de regulação são desejavelmente realizados por todos os sujeitos implicados no processo de aprendizagem, professor e alunos. Assim, a avaliação destinada a melhorar ou regular as aprendizagens linguísticas pode traduzir-se no ato de:

- a) *avaliar para regular o processo pedagógico do professor;*
- b) *avaliar para (auto)regular-se.*

No processo de ensino da língua, o professor distribui a sua atuação entre momentos em que prepara contextos situados de aprendizagem e ensina explicitamente determinados conteúdos e momentos em que verifica o grau de aprendizagem daquilo que é ensinado: recolhe informação que serve de base para decisões sobre o rumo do processo de ensino e aprendizagem da língua cada vez mais ajustado às necessidades de aprendizagem dos alunos que assim são detetadas. Neste caso, a avaliação é controlada pelo professor.

Por seu turno, no processo de aprendizagem da língua, o aluno distribui a sua atuação entre momentos em que aprende o que o professor ensina e momentos em que aplica o ensinado, podendo aí verificar o grau de aprendizagem, (i) desenvolvendo maior consciência das suas necessidades, motivando a prossecução do seu esforço; (ii) fazendo-o saber ao professor, contribuindo assim para o processo avaliativo que este leva a efeito, em particular para que providencie novas oportunidades de aprendizagem; (iii) ou então desenvolvendo por si só iniciativas destinadas a melhorar a sua aprendizagem, quando o seu nível de autorregulação está já bem desenvolvido.

A função pedagógica da avaliação foi a mais destacada na formação, justamente por ser a que mais imediatamente se coaduna com toda a filosofia educativa da língua assumida, e, *em particular*, com o entendimento da finalidade desse processo.

Com efeito, tal como descrito no ponto 3., assumo que uma das principais manifestações do desenvolvimento da *competência linguística*, que é a grande finalidade do processo de ensino e aprendizagem da língua, se traduz na obtenção de uma atuação linguística especializada (manifesta na realização de competências específicas - leitura, escrita, compreensão do oral, expressão oral e conhecimento explícito), cujo desenrolar o sujeito regula de uma forma consciente recorrendo estrategicamente ao conhecimento (declarativo, procedimental e atitudinal) aprendido. Ficou aí expressa a convicção de que é o desenvolvimento dessa atuação estratégica e autorregulada que permitirá aos alunos a prossecução autónoma da construção de conhecimento ao longo da vida. Recorde-se a seguinte citação de Alonso (2005:22), que aqui volta a fazer sentido:

Estas estratégias entendidas ‘como processos de tomada de decisões

(conscientes e intencionais) em que o aluno escolhe e recupera, de forma coordenada, os conhecimentos que precisa para cumprir uma determinada tarefa e objectivo, segundo as características da situação educativa em que se produz a acção' (Monereo e outros, 1998:27), requerem do aluno um processo de *regulação* da aprendizagem que é o que lhe permitirá adquirir uma autonomia enquanto aprendiz – aprender a aprender.

Em função disso, podemos agora compreender com mais clareza a função da avaliação das aprendizagens linguísticas de tipo *pedagógico* como aquela que se destina a melhorar as aprendizagens dos alunos e, em particular, a promover a sua autorregulação (de tipo *b*), e que a avaliação realizada pelo professor (de tipo *a*) visa o desenvolvimento progressivo desse processo metacognitivo (de quem está aprender), promovendo uma aprendizagem consciente, desenvolvendo desse modo alunos cada vez "mais autónomos e responsáveis na avaliação do seu próprio trabalho e (...) mais capazes de assumir responsabilidades no desenvolvimento das suas aprendizagens" (Fernandes, 2005:15).

5.4. COMO AVALIAR AS APRENDIZAGENS LINGUÍSTICAS DOS ALUNOS?

A *tipologia* de procedimentos de avaliação das aprendizagens linguísticas assumida no PNEP e aqui detalhadas estrutura-se em duas dimensões centrais. A primeira é a constituída pelo *contexto pedagógico da realização da avaliação*, subdividida em momentos de avaliação coincidentes com o momento de aprendizagem (quando o professor cria situações que implicam a mobilização e aplicação do que foi explicitamente ensinado) ou não (momentos específicos e exclusivamente avaliativos); a segunda, pelo *sujeito-avaliador*, quer o constituído pelos alunos (instituindo momentos de autoavaliação) quer pelo professor e pelos pares (instituindo momentos de heteroavaliação).

Da conjugação dessas premissas decorre a identificação de quatro grandes tipos de procedimentos de avaliação das aprendizagens linguísticas, que foram partilhados com os formandos:

	<i>Contexto de avaliação</i>	
	Avaliação situada no contexto de aprendizagem	Avaliação não situada no contexto de aprendizagem
<i>Avaliador</i> o sujeito que aprende	A avaliação situada <i>interior</i>	A avaliação não situada <i>interior</i>
<i>Avaliador</i> não o sujeito que aprende	A avaliação situada <i>exterior</i>	A avaliação não situada <i>exterior</i>

Fig. II.7. Procedimentos de avaliação das aprendizagens linguísticas: sistematização

A avaliação situada nos contextos de aprendizagem

Este procedimento de avaliação, realizado *durante* o processo da construção da aprendizagem, é o mais coerente com o modo de ensinar e aprender da língua assumido na formação, criando assim as condições de realização da função *pedagógica* da avaliação, acima identificada como a mais relevante para o desenrolar desse processo. Por isso mesmo, este foi o procedimento de avaliação das aprendizagens linguísticas mais valorizado pelo núcleo do PNEP na UM.

Com efeito, ao longo da formação valorizou-se o aprender linguagem especializada fazendo coisas com ela em situações autênticas (da realidade exterior recriada em sala de aula), de forma integrada e significativa para os alunos em qualquer área curricular. No ponto 4 desta parte, descrevi um ciclo de aprendizagem, constituído pela *prática situada* (da construção de significados), *ensino explícito* do objeto de aprendizagem e *prática situada transformada*, ciclo esse desejavelmente desenvolvido em situações autênticas recriadas em sala de aula, transversais ao currículo. O que agora acrescento é a desejabilidade da realização das tarefas de *avaliação pedagógica* como parte integrante desses processos de ensino e aprendizagem.

Dito de outro modo, a *avaliação situada*, destinada a melhorar a aprendizagem dos alunos, é aquela que integra (coincidindo temporalmente com) esse ciclo de ensino e de aprendizagem, e que analisa (ou leva a analisar) *in loco* o que é aprendido (Fernandes, 2005, 2006) nas situações de mobilização e aplicação dessa aprendizagem,

constituindo-se, por isso mesmo, como parte constituinte das práticas linguísticas especializadas transformadas, desejavelmente feita com referência ao que foi explicitamente ensinado, de uma forma sistemática e continuada. É assim, através desta forma *situada de avaliação das aprendizagens linguísticas*, que a avaliação se integra definitivamente no processo pedagógico, contribuindo, desse modo, para melhorar a própria consistência entre o currículo, o seu desenvolvimento e o processo avaliativo (Alonso, 2002; Fernandes, 2005).

Considero que é a *avaliação situada* no processo de construção das aprendizagens que melhor permite a avaliação da *competência linguística* dos alunos. Como já relembrado, o desenvolvimento da competência linguística, constituída pelos conhecimentos especializados e conscientes sobre a língua de tipo declarativo, procedimental e atitudinal, é a grande finalidade do processo de ensino e aprendizagem da língua. No entanto, como discutido no ponto 3., as práticas de construção de significado (isto é, os domínios de atuação ou *competências específicas*) são a única manifestação observável dessa competência linguística, constituindo a única via de desenvolvimento, e, por isso mesmo, também de avaliação do estado de desenvolvimento da competência mental que lhes subjaz. Por isso, a regulação situada desses desempenhos em situações complexas e autênticas de uso da língua especializada, que implicam a mobilização das aprendizagens linguísticas especializadas de forma *integrada*, em toda a sua *amplitude e variedade*, é, em minha opinião, o procedimento que melhor permite ao professor inferir o estado de desenvolvimento da competência linguística dos alunos de uma forma mais representativa e autêntica (cf. Peralta, 2002).

A avaliação situada *interior* (realizada pelo sujeito que aprende)

Sendo a capacidade de autorregulação dos desempenhos em situações especializadas de uso da língua ao longo da sua vida a principal das finalidades do processo de ensino e aprendizagem na aula de língua, uma das apostas do processo avaliativo que regula o ensino e a aprendizagem (talvez mesmo a maior razão que o justifica) recai na promoção da capacidade (consciente) de avaliação *realizada pelo sujeito que aprende*. Trata-se de criar situações pedagógicas que ajudem o aluno a

questionar o conteúdo que está a ser aprendido, a posicionar-se em relação a ele e a tirar conclusões acerca *do processo de construção da sua própria aprendizagem*.

Lembro que, neste caso, o objeto de avaliação está situado no contexto de aprendizagem e que o avaliador é o próprio aluno que realiza a aprendizagem e toma as decisões importantes para regular a realização das tarefas que lhe foram propostas, detetando dificuldades e tomando decisões para melhorar o seu desempenho. O professor, que é o promotor da realização das tarefas, assume-se, neste caso e muito claramente, sobretudo como um recurso de aprendizagem para o aluno. A construção do portefólio de aprendizagens como forma de desenvolvimento desta autonomia avaliativa foi um dos principais alvos da atenção na sessão temática levada ao terreno de formação. Gostaria aqui de desenvolver um pouco mais essa ideia.

O portefólio é uma seleção de trabalhos planeada, organizada e gerida por professor e aluno que evidencia as principais aprendizagens construídas num dado período de tempo (Fernandes, 2005). Num portefólio, essas *evidências de aprendizagem* incluem não só *produtos* de aprendizagem dos alunos mas também as marcas dos *processos de aprendizagem ativa e participada*, isto é, de regulação (análise, reflexão e tomada de decisão), dos alunos e dos professores, que configuraram esses produtos. Fernandes (2005:87) chama a atenção para a ideia errada de que o portefólio seja uma coletânea de trabalhos desgarrada do desenvolvimento do currículo e da aprendizagem, com o qual deverá, pelo contrário, manter uma articulação sistemática, apenas assim configurando a tal coincidência da avaliação com as tarefas de ensino e de aprendizagem.

O processo de construção de um portefólio de aprendizagens é, por isso mesmo, considerado a estratégia de avaliação mais completa, pois obriga o aluno a envolver-se na realização de tarefas de aprendizagem diversificadas e a refletir sobre o que fez e a refazê-lo para o melhorar em função de e recorrendo ao que aprende explicitamente (através do professor). Nessa medida, é uma forma de o aluno compreender o sentido e a utilidade da avaliação, sendo ele próprio o protagonista desse processo. Mesmo que o aluno não tome sozinho todas as decisões, é instigado a refletir, a raciocinar e a fazer escolhas, adotando uma atitude de compromisso em relação à construção das suas próprias aprendizagens, desenvolvendo, por conseguinte,

a sua própria autonomia. Na medida em que implica, por parte do aluno, a mobilização consciente (e em situação) do que está a ser (ou foi) explicitamente ensinado e a reflexão constante sobre o trabalho que está a realizar, o processo de construção de um portefólio de aprendizagens é motor de desenvolvimento da autorregulação. Além de tudo o mais, a opção pedagógica pela construção do portefólio é um claro fator de motivação e de autoestima dos alunos, que "têm mais oportunidades para mostrar o que conseguem fazer e para evoluir" (Fernandes, 2005: 88).

Apesar de a construção do portefólio constituir um dos melhores exemplos de procedimento pedagógico de promoção do (auto)controlo consciente sobre a aprendizagem e de responsabilização do aluno pelo processo de avaliação, a sua construção é igualmente um procedimento pedagógico ao serviço do processo avaliativo do professor (i., da avaliação situada externa), que assim recolhe dados que permitem identificar de forma contextualizada e autêntica (e constante) os progressos e as dificuldades dos alunos, podendo intervir no sentido de impulsionar as aprendizagens em curso e ajudar o desenvolvimento da autorregulação de forma situada no processo da sua construção. Desse procedimento de avaliação situada e exterior trata o ponto seguinte.

A avaliação situada *exterior* (não realizada pelo sujeito que aprende)

Apesar da importância da promoção da avaliação *interior ao sujeito que aprende*, não poderíamos nunca ter desvalorizado o papel da avaliação que, no contexto de aprendizagem da linguagem especializada, se realiza *exteriormente* ao sujeito que aprende. A importância da função reguladora situada do professor é inquestionável em qualquer nível de ensino, mas ela ganha primazia quando se fala de alunos do 1.º ciclo do ensino básico, dado que se trata de alunos que estão a iniciar o processo sistemático de construção de aprendizagens culturais especializadas e, por conseguinte, a começar também o processo sistemático de aprendizagem da autorregulação desse processo.

Foi, por isso mesmo, ressaltado o papel do professor na realização situada das avaliações linguísticas no 1.º ciclo, que, numa qualquer situação de aprendizagem, se traduz na implementação, durante o ciclo de ensino e aprendizagem, de uma *regulação*

interativa, desencadeada pela *observação dos desempenhos linguísticos* dos alunos nas tarefas propostas (a observação é fonte de dados para o professor (Fernandes, 2005) e efetivada na sua *intervenção no decurso das aprendizagens em tempo real e em situação*, conduzindo “necessariamente a qualquer tipo de acção, ou conjunto de acções, que o aluno desenvolve para poder melhorar a sua aprendizagem” (idem: 83).

Quer dizer, nesta modalidade de avaliação, observar os desempenhos do aluno é crucial mas insuficiente para o professor avaliar em situação, sendo essencial chegar a um *feedback* diferenciado, construtivo, imediato e continuado com o aluno (Fernandes, 2005, 2006). Considero que é essa *retro-alimentação* dialógica (cf. Wells, 2001), constante e gratuita, na forma de enunciados interrogativos ou não, capazes de redirecionar a atenção dos alunos, explicitando o que os alunos necessitam de fazer para ultrapassarem as suas dificuldades, que melhor permite aos alunos desenvolver a sua aprendizagem com o professor e, com base nela, a automonitorização, cada vez mais consciente do que já sabe e do que deve ainda aprender. Como afirma Fernandes,

através de um *feedback* regular e sistematicamente providenciado, os alunos podem começar a desenvolver competências de auto-avaliação e de auto-regulação das suas aprendizagens *durante*, e não apenas no *final*, de um dado período de ensino e aprendizagem. Consequentemente, podem utilizar o *feedback* como orientação para melhorar ou corrigir o caminho que vinham seguindo (2005:84).

Na verdade, esta *regulação interativa*, que acompanha o processo de aprendizagem *em direto*, já mostrou ser a mais significativa para os alunos (Fernandes, 2005, 2006). A própria construção, pelo aluno, de um portefólio de aprendizagens implica a existência de um diálogo entre professor e aluno na forma de entrevistas (Giasson, 2005) frequentes ao longo do ano, momentos previstos, conhecidos e esperados e nos quais é o aluno que apresenta e discute o seu portefólio com professor. Quer dizer, o apoio do professor é fundamental para construir contextos de desenvolvimento de posturas autorreflexivas sobre o que se está a aprender, como o está a aprender e porquê, essenciais para potenciar o desenvolvimento das formas de avaliação situadas e interiores, i.e., a capacidade de os alunos monitorizarem a sua aprendizagem linguística, já a partir do 1.º ciclo:

[O]s professores não devem hesitar em dar orientações precisas aos alunos acerca de percursos que poderão adoptar na resolução de uma dada tarefa.

Particularmente, nas primeiras vezes e quando os alunos estão nos primeiros anos de escolaridade (Fernandes, 2005: 83-84).

Nessa medida,

o *feedback* deve clarificar perante os alunos o seu nível real, ou o seu estado, perante os objectivos de aprendizagem e, simultaneamente, dar-lhes informação que os ajude a alterar (melhorar) o referido estado se tal se revelar necessário (idem:83).

Assim e ainda com o mesmo autor, reconheço que o *feedback* é a chave “que contribui para a plena integração da avaliação, do ensino e da aprendizagem” (idem: 77).

A avaliação não situada nos contextos de aprendizagem

É fácil perceber que este outro procedimento de avaliação, sobretudo quando realizado após o ciclo de aprendizagem, é o menos relevante para o processo efetivo de construção da aprendizagem (também) da língua. Através da avaliação não situada das aprendizagens, o retrato da competência linguística que o professor e o aluno obtêm pode ser muito redutor, pelo que as decisões pedagógicas daí derivadas podem vir a ser pouco contingentes e eficazes. Contudo, isso não significa que a avaliação não situada não seja um procedimento válido ou que seja desnecessário, sobretudo e em minha opinião quando realizada previamente ao início do ciclo de ensino e aprendizagem.

Avaliação não situada exterior (não realizada pelo sujeito que aprende)

A realização de uma avaliação das aprendizagens não situada no processo de construção da aprendizagem e exterior ao sujeito que aprende, essencialmente realizada pelo professor, implica a utilização predominante e pontual de um tipo específico de instrumentos de recolha de dados, os testes e as fichas de trabalho. Sendo uma forma de avaliação descontextualizada de situações autênticas de construção de significados através do uso e manipulação da linguagem da escola, os alunos realizam tarefas tais como o preenchimento de espaços, as opções de escolha múltipla, os exercícios de verdadeiro ou falso, respostas a perguntas, assim como (aí, talvez sim) *composições*, destinando-se a avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos acerca

desses conteúdos num determinado período de tempo não coincidente com o avaliativo.

A resolução destas tarefas, de resto as mais tradicionalmente reconhecidas como *de avaliação*, é da exclusiva responsabilidade dos alunos, não existindo interação entre estes e professor (Fernandes, 2005) e muito menos entre alunos, limitando-se o professor à correção e classificação, ficando, assim, com um conhecimento acerca do que cada aluno consegue realizar sozinho. É este procedimento de avaliação não situado no processo de construção da aprendizagem e exterior ao sujeito que aprende que abre caminho à realização da função *certificativa* da avaliação (coincidindo com interpretações da modalidade sumativa da avaliação, enunciada na legislação em vigor), muito embora também se possa realizar com função *pedagógica*, quer na forma de testes diagnósticos (destinados a medir os conhecimentos ou capacidades dos alunos antes da realização de um ciclo de ensino e aprendizagem) ou formativos (destinados a medir os conhecimentos ou capacidades adquiridos pelos alunos durante a realização de um ciclo de ensino e aprendizagem e que o podem ainda reconfigurar). Seja como for, é sempre uma avaliação que não proporciona "feedback que oriente os alunos" (Fernandes, 2005:74) no contexto de aprendizagem.

Como afirmei acima, este tipo de avaliação pode restringir *o objeto que é avaliado*. Com efeito, a através da aplicação destes instrumentos, a recolha de dados é feita *desempenho a desempenho*, de uma forma desarticulada entre si, tornando-se, por isso mesmo, num *artifício* de avaliação da competência linguística, que assim é descontextualizada da sua mobilização para construir significados em situações autênticas. Pode ainda ser realizada pelos pares dos alunos, assumindo formas de heteroavaliação.

Fernandes (2005: 74) ajuda a perceber que, a realizar-se, esta forma de avaliação pode e deve articular-se com a *situada*, deixando perceber como aquela pode estar na base dos dados que orientam esta última. No seu entender, a avaliação certificativa pode "consistir numa ponderada e profunda análise das evidências de aprendizagem que se obtiveram e que permitem a formulação de um juízo global sobre o que os alunos fazem e são capazes de fazer". A ser assim, "antes de avaliar para

classificar, é necessário e imprescindível avaliar para ensinar e aprender melhor" (idem), isto é, realizar uma avaliação situada das aprendizagens.

A avaliação não situada *interior* (realizada pelo sujeito que aprende)

Em função da importância atribuída ao desenvolvimento da capacidade de autorregulação e apesar do potencial encerrado pela avaliação situada, a promoção da *autoavaliação não situada* nos contextos de aprendizagem pode ser igualmente informativa sobre e orientadora da aprendizagem do aluno e da atividade docente. Pode assumir a forma de levantamento, pelos alunos, de saberes prévios à realização de uma experiência de aprendizagem ou a forma de autoavaliações realizadas após esses momentos, em que os alunos se pronunciam acerca das aprendizagens que realizaram durante um período determinado de tempo em que foram ensinados vários conteúdos.

Fernandes (2002:74) escreve que

[o] desenvolvimento de capacidades metacognitivas, como a auto-avaliação desde os primeiros anos da escola, poderá ajudar a preparar as crianças e jovens para as crescentes exigências da sociedade cognitiva em que vivemos, dando sentido aos saberes e competências que adquirem e desenvolvem e que poderão facilitar a continuação da aprendizagem ao longo da vida.

Nessa medida, a este tipo de avaliação pode constituir mais uma forma de avaliar com função pedagógica, muito embora também possa ser um recurso não despendendo de fundamentação da avaliação certificativa.

5.5. O MODELO DE AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS LINGUÍSTICAS, A AVALIAÇÃO FORMATIVA ALTERNATIVA E O CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO

O entendimento da avaliação das aprendizagens linguísticas desenvolvido no núcleo da Universidade do Minho da formação PNEP vai muito além do que é o entendimento comum sobre a avaliação (Fernandes, 2006), dominado por conceções certificativas ou pseudo-formativas. Em meu entender, isso resulta, em primeira instância, do facto de o entendimento assumido estar absolutamente articulado com (isto é, de emergir de) a conceção pedagógico-didática definida para a área curricular da língua, que descrevi nos pontos prévios deste livro.

Contemplando a realização da avaliação destinada a classificar os alunos, o modelo aqui sistematizado abre no entanto amplo caminho à materialização do conceito de *avaliação formativa alternativa* (Fernandes, 2005, 2006), neste caso, uma *avaliação formativa alternativa das aprendizagens linguísticas*, que aqui assumo como central no 1.º ciclo do ensino básico, sobretudo nas suas dimensões *situada no contexto de aprendizagem, interior e exterior ao sujeito que aprende*.

Com efeito e como descrito acima, este procedimento de avaliação permite, tal como defende aquele autor, a recolha de dados em contextos autênticos e diversos, dados esses que permitem (ao professor e, progressivamente, aos alunos) análises essencialmente qualitativas dos desempenhos (dos alunos) e que sustentam a tomada de decisões (pelo professor e, progressivamente, pelos alunos) destinadas melhorar/regular as aprendizagens de uma forma *deliberada, sistemática*, imediatamente *significativa* para os alunos (através do *feedback*) e *cada vez mais participada e autorregulada* pelos próprios alunos. Assumo, com o autor, que uma avaliação verdadeiramente formativa das aprendizagens linguísticas se constrói em contexto de sala de aula em tarefas de aprendizagem que envolvam os alunos e os levem a ser capazes de construir um juízo de valor acerca dos próprios desempenhos, no nosso caso, linguísticos. Não sendo uma avaliação para classificar ou colocar rótulos, destina-se, acima de tudo, a ajudar a tomar consciência das capacidades reais e a melhorar os desempenhos individuais, a promover o desenvolvimento das "competências metacognitivas dos alunos, das suas competências de autoavaliação e também de autocontrolo" (Fernandes, 2005:68), a "ajustar o ensino e, muito particularmente, as aprendizagens" (idem). Por isso mesmo, o autor refere-se-lhe como uma *avaliação para as aprendizagens*, "no sentido em que deve contribuir inequivocamente para a sua melhoria com a participação activa dos alunos" (p. 69). Creio que é este tipo de avaliação que dá sentido à expressão de que os alunos aprendem conforme são avaliados.

Assim entendido, parece-me que o *feedback* e o ensino explícito constituem dimensões centrais da *aprendizagem dialógica, aprendizagem cooperativa* ou ainda *interação pedagógica* (cf. ponto 4 desta parte). Trata-se, em qualquer dos casos, de dimensões fundamentais da construção das Zonas de Desenvolvimento Próximo

(Vygotsky, 1979) dos alunos e consequente interiorização de qualquer conhecimento cultural novo: sem essa dimensão social, dialógica, as aprendizagens culturais não se constroem ou não se efetivam da melhor maneira, sobretudo quando ainda se está a aprender a aprender, neste caso, a língua da escola. O estabelecimento das necessárias pontes entre o que os alunos já sabem e o que é novo e há que aprender depende da qualidade dos padrões de diálogo estabelecido, quer com colegas mais *sabedores*, quer sobretudo com o professor. É por isso que, por exemplo, surge a defesa da ideia de que a aprendizagem do código beneficia da *base linguística vernacular conhecida*, quer a propósito da defesa da importância da promoção da consciência fonológica (parte-se do conhecido, o som, para o desconhecido, a letra) (Adams et al., 2005 ; Freitas et al., 2007); é por isso que se defende que, na aprendizagem de todos os restantes recursos linguísticos que constituem a linguagem especializada, o professor deve procurar ativamente a criação dessas mesmas *pontes* através do diálogo em que ajuda os alunos a reconstruir significados representados na linguagem especializada em formas de linguagem inicialmente mais acessíveis para os aprendentes (Wells, 2001).

Além disso, o modelo de avaliação das aprendizagens linguísticas aqui descrito é consentâneo com o que o currículo nacional (Ministério da Educação, 2001) se prevê a este respeito. No âmbito da clarificação da operacionalização das competências gerais que é feita desse documento, transversal a todas as áreas do currículo, a referência à capacidade de avaliação metacognitiva, feita pelos alunos em situação, é uma constante. Por exemplo, ao clarificar a competência essencial "[m]obilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano", clarifica-se que uma das formas da sua operacionalização pelos alunos é a de "avaliar a adequação dos saberes e procedimentos mobilizados e proceder a ajustamentos necessários" (idem: 17).

Enfim, sendo a principal finalidade do PNEP a de ajudar os professores a melhorar o ensino da língua no 1.º ciclo, a avaliação formativa alternativa, destinada a melhorar a aprendizagem, "a única que nos pode ajudar a melhorar as aprendizagens dos alunos" (Fernandes, 2005: 142), emerge assim como essencial na concretização daquele desígnio.

O capítulo 11 do volume 2 ilustra (algum impacto d) a difusão do modelo da avaliação das aprendizagens linguísticas que foi explorado no núcleo do PNEP na UM.

6. NOTA BREVE: A LÍNGUA-OBJETO, A LÍNGUA-FINALIDADE E A LÍNGUA-INSTRUMENTO DE APRENDIZAGEM E DE AVALIAÇÃO

Comecei este texto por retomar uma das ideias mais influentes de Vygotsky, nomeadamente a de que *a língua é o principal instrumento de que o ser humano se serve para mediar a interiorização e aprendizagem do conhecimento cultural que constitui a fonte do seu desenvolvimento cognitivo na escola e ao longo da vida*. Acrescentei, depois, que *a língua é um dos instrumentos de criação artística, responsável pela possibilidade de acesso a mundos alternativos e pela criação e fruição de efeitos estéticos que constituem uma parte essencial dessa cultura humana também a aprender na aula de língua*. Disse acima que *a língua é o principal instrumento de controlo social de que há que aprender a emancipar-se*. Assumi que o conhecimento e uso da dimensão *cultural/ especializada* da linguagem bem como o posicionamento pessoal crítico perante os usos e significados construídos constitui o (*complexo*) objeto de aprendizagem na aula de língua na escola.

Gostaria agora de destacar uma outra dimensão da língua presente em sala de aula, mais concretamente a da *língua enquanto instrumento de trabalho*: na sala de aula toda a pedagogia da língua se edifica através do uso da própria língua. Na aula dialoga-se, lê-se e escreve-se, escuta-se e constrói-se textos (orais e escritos) para assim se aprender progressiva e conscientemente a ler e escrever, escutar e expressar-se oralmente em linguagem especializada. Além disso, avalia-se através do diálogo e com base em dados recolhidos através de *instrumentos de natureza linguística*, quer produções de significado com origem em texto, escrito ou oral (pesquisas e interpretação de texto), quer em forma de texto produzido, escrito ou oral (como, por exemplo, relatórios, projetos, cartazes, debates, diários, recontos, análises críticas, ensaios, entrevistas) (cf. Peralta, 2002; Fernandes, 2002). E, em particular, na *avaliação situada das aprendizagens linguísticas*, a dimensão instrumental das produções linguísticas para recolha de dados *sobrepõe-se* ao facto de essas mesmas

produções terem sido também o objeto de ensino explícito pelo professor e de aprendizagem pelo aluno.

Retomo aqui estas clarificações porque elas foram decisivas no início e no decurso de todo o processo de implementação da formação PNEP 2009-2010, tendo ajudado formadores e formandos a delimitar o que numa aula de língua é, de facto, *objeto* de aprendizagem, distinguindo-o de *objetivos* perseguidos e de *instrumentos* usados nessa aprendizagem e avaliação. Essas distinções revelaram-se cruciais no momento de planificar e refletir sobre o circuito tutorial em torno da aula de língua ao longo de toda a formação, circuito esse que foi realizado, como já referido, atendendo a e mobilizando o texto do novo programa de português.

Uma última clarificação relacionada e que considero ter sido importante nesse mesmo processo foi a referente ao papel das TIC na aprendizagem na aula de português. Creio que o PNEP contribuiu para a clarificação do papel e potencialidades das TIC na aprendizagem daquelas dimensões culturais especializadas da língua. Na verdade, este foi o assunto da primeira sessão de formação; o capítulo 10 do volume 2 dá conta de alguns efeitos pedagógicos e profissionais que essa sessão de trabalho teve ao longo do ano de formação.

7. CONCLUSÃO: O ENSINO DA LÍNGUA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O *desenho de ensino da língua* caracterizado ao longo deste texto e esquematizado na Fig. 8 encontra no 1.º ciclo do ensino básico o contexto idóneo de desenvolvimento.

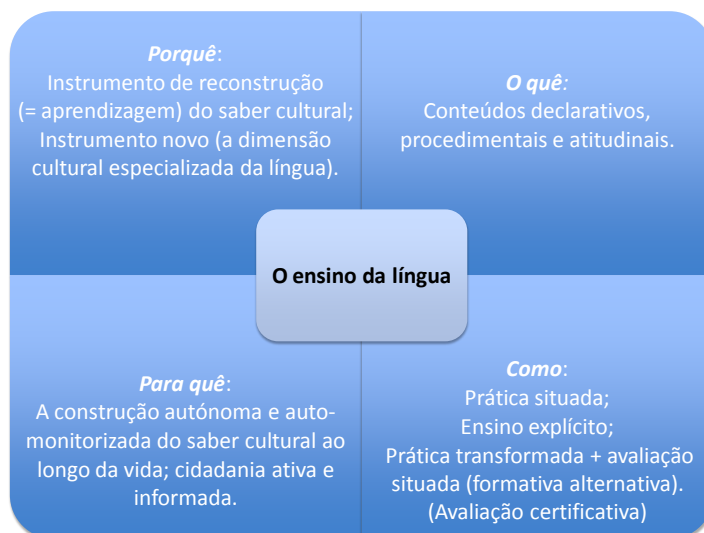


Fig. II.8. A filosofia ou desenho global de ensino da língua no 1.º ciclo: sistematização

Com efeito, o 1.º ciclo do ensino básico diferencia-se positivamente dos outros ciclos escolares de aprendizagem posteriores. A partir do 5.º ano, a aula de língua passa a estar isolada das outras áreas curriculares, sendo essas outras áreas da responsabilidade de outros professores que normalmente não possuem preparação no ensino da linguagem especializada com que se constroem os significados/aprendizagens específicas que têm de ajudar os alunos a desenvolver. Nesses outros ciclos de aprendizagem e nessas disciplinas, a linguagem especializada facilmente se reduz a instrumento de veiculação de conhecimento. Criam-se assim condições para

que as crianças tenham de usar, naquelas outras áreas curriculares, uma linguagem que não dominam, caso tal ensino não seja levado a cabo na aula de língua.

Diferentemente, no 1.º ciclo do ensino básico, *a linguagem especializada*, transversal a todas as áreas curriculares, encontra as razões e condições necessárias para uma *aprendizagem situada, explícita e transformada*, dado que todas essas aprendizagens estão a cargo do mesmo professor, que pode integrar a sua aprendizagem. Com efeito, o professor de 1.º ciclo tem à sua disposição a possibilidade efetiva de construir aulas de língua quando está a ensinar matemática, ciências físicas e sociais, formação cívica, expressão artística e literatura.

E, no primeiro ciclo do ensino básico, a configuração deste ensino adquire especial importância por ser o início da sua aprendizagem formal para todos os alunos, mas também por ser o primeiro momento de contacto com e uso dessa linguagem para uma parte (que se crê ainda significativa) de crianças que não é iniciada em casa em práticas de uso de linguagem especializada (Wells, 1987).

Do meu ponto de vista, ao ensinar a linguagem especializada, pelas razões referidas, com as finalidades explicitadas e nas condições pedagógicas descritas neste texto, o professor do 1.º ciclo pode ser decisivo na prevenção das dificuldades que os alunos portugueses revelam na utilização da linguagem especializada para construção de significado em diversas situações sociais e que, no fundo, justificaram a conceção e implementação do PNEP. De entre essas dificuldades, destaco o *fosso do quarto ano* por dizer especificamente respeito ao ciclo escolar em questão neste texto e pelas implicações daí decorrentes para a prossecução da aprendizagem escolar.

O fosso do quarto ano consiste na dificuldade que os alunos enfrentam quando começam a usar textos escritos numa linguagem especializada de tipo académico para construir significados. Esta dificuldade começa a manifestar-se no final do 1.º ciclo (Gee, 2004; Pereira, 2008a), e é atribuída à pouca atenção que é dada ao desenvolvimento da linguagem especializada nesse mesmo ciclo:

O 'fosso do quarto ano' (...) é o fenómeno que se verifica quando as crianças parecem aprender a ler (i.e. passam os testes de leitura) adequadamente nos anos iniciais, mas falham na capacidade de usar a leitura para aprender conteúdos escolares nos anos seguintes, quando as exigências linguísticas desses conteúdos se tornam mais complexas. O 'fosso do quarto ano' atinge crianças que sabem 'ler' no sentido de descodificar e atribuir aos textos

significados superficiais e literais, mas que não sabem 'ler' no sentido de compreenderem, de uma maneira profunda, textos informativos escritos numa linguagem mais complexa (Gee, 2004:15, tradução minha).

No núcleo regional da Universidade do Minho, a formação PNEP, implementada nas aulas de língua de mais de sete mil e quinhentos alunos do 1.º ciclo ao longo do ano letivo de 2009-2010 e operacionalizada tendo em conta o novo programa de português, foi sendo explicitamente construída sobre a filosofia ou desenho global de ensino da língua apresentada neste capítulo, de natureza eminentemente sociocultural, concretizando-a e reconfigurando-a ao longo de todo o processo.

Na verdade, as *experiências e experimentações* realizadas em sala de aula no âmbito das temáticas que foram sendo alvo progressivo de estudo, as interações que se estabeleceram entre formadores, formandos e alunos no âmbito de cada circuito tutorial, e as reflexões provocadas nesses sujeitos pela vivência do processo de formação e partilhadas nas sessões de preparação e balanço realizadas na universidade acabaram por ser decisivas na consolidação dessa mesma filosofia, que aqui apresentei. No volume 2 deste livro são apresentados diversos testemunhos do impacto da sua implementação no terreno.

REFERÊNCIAS

- Adams, M., Forman, B., Lundberg, I & Beeler, T. (2005). *Consciência fonológica*. Porto Alegre: Artmed, trad. do original em inglês.
- Alonso, L. (2002). Integração currículo-avaliação: que significados? Que constrangimentos? Que implicações?. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.). *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, pp.17-23.
- Alonso, L. (2005). Reorganização curricular do ensino básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. *Actas do 1.º Encontro de professores do pré-escolar e primeiro ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores, pp. 15-30.
- Baptista, A., Viana, F. & Barbeiro, L. (s/d). *O Ensino da Escrita: dimensões gráfica e ortográfica*. DGIDC/ PNEP/ ms.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual*. Lisboa: DGIDC/ PNEP.
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: an essay on autism and theory of mind*. MIT Press/Bradford Books.
- Beernaert, Y. (1994). *Lifelong learning as a contribution to quality education in Europe*. Brussels: European Lifelong Learning Monograph.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meaning of words*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa, trad. do original em inglês.
- Bühler, K. (1979). *Teoria del language*. Madrid: Alianza.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Christie, F. (1998). Learning the literacies of primary and secondary schooling. In F. Christie & R. Misson (Eds.). *Literacy and schooling*. London: Routledge, pp. 47-73.
- Christie, F. & Derewianka, B. (2010). *School discourse*. London: Continuum.

- Christie, F. & Mission, R. (1998). Framing the issues in literacy education. In F. Christie, F. & R. Misson (Eds.). *Literacy and schooling*. London: Routledge, pp. 1-17.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. & Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed processing approaches. *Psychological review*, 100, pp. 589-608.
- Comissão Europeia (1996). *Livro branco: Ensinar e aprender. Rumo à sociedade cognitiva*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, trad. do original em inglês.
- Dewey, J. (1971). *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, trad. do original em inglês.
- Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In Delgado-Martins et al., *Para a didáctica do português. Seis estudos de linguística*. Lisboa, Edições Colibri, pp. 165 – 177.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: DGIDC/ PNEP.
- Eggins, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics*. London: Continuum.
- Ellis, A. W. (1989). *Reading, writing and dyslexia*. Hove, UK: LEA Publishers.
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fernandes, Domingos (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista portuguesa de educação*, vol.19, n.º2, p.21-50.
- Fernandes, M. (2002). Métodos de avaliação pedagógica. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.). *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, pp. 65-74.
- Fonseca, F. I. (1994). *Gramática e pragmática. Estudos de linguística geral e de linguística aplicada ao ensino do português*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, F. I. & Fonseca, J. (1977). *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina.

- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: DGIDC/ PNEP.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies. Ideology in discourse*. 2.^a ed., London: Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of adolescent & adult literacy*, 44:8, pp. 714-725.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning. A critique of traditional schooling*. New York & London: Routledge.
- Giasson, J. (1990). *A compreensão na leitura*. Porto: Asa, trad. do original em francês.
- Giasson, J. (2005). *La lecture: de la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck.
- Gonçalves, A., Carvalho, C. & Silva, D. (2001). *No baloiço do arco-íris. Língua portuguesa, 3.º ano*. Alfragide: Edições Nova Gaia.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and education*, 5, pp. 93-116.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar*. 2.nd ed. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman Group.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. (1993). *Writing science. Literacy and discursive power*. London: The Falmer Press.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.
- Hasan R. (1985). *Linguistics, language and verbal art*. Geelong, VIC: Deakin University Press.
- Hasan, R. (2001). The ontogenesis of decontextualised language: Some achievements of classification and framing. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.). *Towards a sociology of pedagogy. The contributions of Basil Bernstein to research*. NY: Peter Lang, pp. 47-79.
- Hasan, R. (2002). Semiotic mediation and mental development in pluralistic societies: Some implications for tomorrow's schooling. In G. Wells. & G. Claxton (Eds.). *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of Education*. London: Blackwell, pp.112-126.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Heath, S. B. (1983). *Ways with words. Language, life, and work in communities and schools*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Irwin, J. W. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.
- Irwin, J. W. (2007). *Teaching reading comprehension processes*, 3rd edition. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kindersley, D. (1992). Animais. In *Colecção dicionários visuais*. Lisboa: Editorial Verbo, trad. do original em inglês.
- Kubow, P. Grossman, D. & Ninomiya, A. (1998). Multidimensional Citizenship: Educational policy for the 21st century. In J. J. Cogan & R. Dericott (Eds.) *Citizenship for the 21st Century: An international perspective on education*. London: Kogan Page, pp. 115-133.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. NY: John Wiley & Sons, Inc.
- Luke, A. & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading Ondine*. (http://www.readingonline.org/past/past_index.asp?HREF=/research/lukefreebody.html)
- Luke, A., O'Brien, J. & Comber, B. (2001). Making community texts objects of study. In H. Fehring & P. Green (Eds.). *Critical literacy. A collection of articles from the Australian Literacy Educators' Association*. Delaware: IRA, pp. 112-123.
- MacGuinness, D. (2006). *O ensino da leitura: o que a ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Porto Alegre: Artmed, trad. do original em inglês.
- Markman, E. M. (1994). Constraints children place on word meanings. In P. Bloom (Ed.). *Language acquisition*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Martin, J. R. & Rose, D. (2005). Designing literacy pedagogy: scaffolding asymmetries. In R. Hasan, C. Matthiessen & J. Webster (Eds.). *Continuing discourse on language. A functional perspective*. London: Equinox, vol. 1, pp. 251-280.
- Milian. M. (2006). Uma exposição de poesia: poemas para ler e compreender, para dizer, para olhar, para brincar. In A. Camps e colaboradores. *Propostas didáticas para aprender a escrever*. Porto Alegre: Artmed.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Mira Mateus, M. H. & Cardeira, E. (2007). *Norma e variação*. Lisboa: Caminho.
- Monereo, C. (Coord.) e colaboradores. (1998): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*, 5.ª ed. Barcelona: Graó.
- Neuwmann, F. & Wehlage, G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational leadership*, vol 50, 7, pp. 8-12.

- Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.). *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, pp. 25-33.
- Pereira, I. (2008a). *Para a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem da literacia no 1.º ciclo de escolaridade. Das competências dos alunos às concepções e práticas dos professores*. Dissertação de Doutoramento apresentada à Universidade do Minho.
- Pereira, I. (2008b). Desenvolver competências linguísticas para aprender a construir o conhecimento escolar. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: CIED, pp. 173-200.
- Pereira, I. (2009). Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Coords.) *Modelos e práticas em literacia*. Lisboa: Lidel, pp. 17-34.
- Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças. Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora.
- Prudêncio, C., Rebelo, D., Atalaia, L., Costa, C., Lacerda Marques, C., Namorado, L. & Delgado Martins, R. (1978). *Linguagem oral e ortografia*. Lisboa: INIC.
- Reis, C. (Coord.), Dias, A., Cabral, A., Silva, E., Viegas, F., Bastos, G., Mota, I., Segura, J. & Pinto, M. (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação / DGIDC.
- Santos, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Coords.). *Avaliação das aprendizagens: das concepções às práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, pp. 75-84.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC/ PNEP.
- Sim-Sim, I. (s/d). *O ensino da leitura: a decifração*. DGIDC / PNEP, ms.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. 11ª ed. Barcelona: Graó.
- Sousa, O. (2008). Desenvolver a competência narrativa. In O. Sousa & A. Cardoso (Eds.). *Desenvolver competências em língua portuguesa*. Lisboa: CIED, pp. 13-52.
- The New London Group (2000). A pedagogy of multiliteracies. In Bill Cope & Mary Kalantzis (Eds.). *Multiliteracies*. London: Routledge, pp. 19-37.
- Van Dijk, T. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Orlando/London: Academic Press.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (1987). *The meaning makers. Children learning language and using language to learn*. London: Hodder & Stoughton.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós, trad. do original em inglês.
- Williams, G. (2001). Literacy pedagogy prior to schooling: Relations between social positioning and semantic variation. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds.). *Towards a sociology of pedagogy. The contributions of Basil Bernstein to research*. NY: Peter Lang, pp. 17-45.

