

Análise do manual de técnicas de expressão oral e escrita

Contributos para a aprendizagem do português L2 em Cabo Verde

Estela Ribeiro Lamas - elamas@gaia.ipiaget.org

ESE Jean Piaget, VNG, Portugal

Jorge Pinto - jalpinto@clul.ul.pt

Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, Portugal

Maria de Lurdes Silva - lurdesborgessilva@sapo.pt

Escola Básica Integrada de Eixo, Aveiro, Portugal

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão, numa dinâmica crítico reconstrutiva, sobre o manual de TEOE, dirigido a estudantes do Ensino Superior, em uso desde 2007, na UniPiaget de Cabo Verde. Neste sentido, fizemos uma análise que se apresenta organizada em duas partes. A primeira parte incide na componente da aprendizagem, abordando-se os domínios nucleares da disciplina e o desenvolvimento de competências; a segunda focaliza a componente pedagógico-didática, reafirmando a importância de uma didática específica para este contexto e o recurso a práticas pedagógicas que estimulem a autonomia e a criatividade dos estudantes.

Abstract:

The main goal of this paper is to present a reflection, from a critical and reconstructive dynamics point of view, on a TEOE manual, which students of Higher Education from the UniPiaget of Cape Verde have been using since 2007. To accomplish this task, we have carried out an analysis that is organized in two main parts. The first part centers on the learning component and on the theories of second language acquisition (SLA), where the core issues of the subject and the development of skills are viewed; lastly, the second one revolves around the pedagogical-didactic component, reaffirming the importance of a specific didactic for this context and of the use of teaching practices that may encourage students' autonomy and creativity.

Introdução

O projeto, que levou à criação de um manual de técnicas de expressão oral e escrita, no âmbito da Didática do português língua segunda, dirigido a estudantes do Ensino Superior, surge aquando da implementação da Unipiaget CV.



Figura 1 - Capa do Manual

Uma vez que a língua portuguesa, no caso de Cabo Verde, funciona como língua segunda e o seu uso se

restringe a situações muito concretas, na maior parte dos casos, a situações formais, como é o caso do ensino e da administração, o falante cabo-verdiano encontra(va) sérias dificuldades no uso correto da língua portuguesa.

Cientes destes condicionalismos, os responsáveis pelo desenvolvimento curricular dos cursos que, então, foram preparados para ser disponibilizados na UniPiaget CV, entenderam por bem criar uma disciplina propedêutica, transversal a todos os cursos, de modo a obviar as dificuldades que se previam, focalizando a perspetiva comunicacional. Em consequência, pensou-se num enfoque não em termos de considerar a língua como objeto de estudo, na sua

especificidade científico-linguística, mas de a considerar numa perspetiva utilitária, como instrumento de comunicação – Técnicas de Expressão Oral e Escrita [TEOE].

A experiência dos docentes da disciplina, no decurso do primeiro ano de funcionamento da universidade, demonstrou que os alunos, apesar das habilitações literárias ao nível do 12º ano, enfrenta(va)m uma série de problemas relacionados com a literacia em vários aspetos. Daí surgiu a ideia de elaborar um manual que tentasse responder às dificuldades sentidas pelo público discente. Este manual teve, como objetivo, responder às dificuldades sentidas pelo público discente, oferecendo-lhe oportunidades para desenvolver a competência comunicativa, adequada às situações da vida quotidiana e da vida profissional, bem como para refletir sobre os aspetos funcionais, normativos e estéticos da língua portuguesa. Tendo por base os princípios da flexibilidade, da comunicabilidade e da intencionalidade, foi intenção contribuir para a qualidade da aprendizagem da língua.

Refira-se, também, que o projecto que levou à criação do manual de TEOE se enquadrou nos objectivos de prosseguimento na carreira docente, a nível da pós-graduação de docentes de língua portuguesa, isto é, nos objectivos do Mestrado em Ensino do Português, que funcionou na UniPiaget CV em protocolo com a Universidade do Minho. O projecto em causa resultou do trabalho desenvolvido por dois alunos deste mestrado, trabalho esse que foi orientado por um dos elementos do corpo docente.

São estes três docentes que, hoje, passados quatro anos da 1.^a edição do manual, se propõem reflectir sobre a natureza do produto / processos / resultados do projecto então criado; fazem-no com base

na sua experiência de lecionação, ao longo de vários anos lectivos, com base nos estudos que, entretanto, realizaram no âmbito do doutoramento e questionam-se, hoje, sobre a eficácia dos resultados obtidos e a necessidade de eventuais reformulações do manual à luz das teorias de aquisição de uma L2.

Domínios nucleares da disciplina e desenvolvimento de competências

Na elaboração do manual em análise, foi preocupação constante que houvesse uma harmonia entre todas as competências a desenvolver, em particular o desenvolvimento da sua competência comunicativa, compreendendo as competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas, pois entendemos que a língua é concebida em termos de desempenho e comportamento adequados, exercitados em atividades diversas com um propósito social nas quais língua e cultura são indissociáveis. A preocupação básica no ensino de língua é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática da língua-alvo, mas torná-lo competente linguisticamente falando, isto é, dar-lhe condições para desenvolver a capacidade de reflexão crítica sobre o mundo do qual faz parte e, principalmente, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social.

Consequentemente, as atividades foram selecionadas neste sentido: são bastante diversificadas e pertencem a domínios e competências distintas, possibilitando, deste modo, o enriquecimento das tarefas que os estudantes devem levar a cabo.

Outro lugar de destaque foi para os diferentes tipos de atividades, nomeadamente as de leitura e de escrita que assumiram uma inquestionável centralidade no manual, concorrendo para o

desenvolvimento da consciência linguística dos alunos e para o reforço das estratégias de enriquecimento vocabular, entre outras finalidades. Importa ainda mencionar um outro critério e que diz respeito à autonomia dos estudantes. Tendo em vista este objetivo, o manual preconiza a realização de tarefas que apelam à criatividade, ao confronto do mundo com as referências textuais e, obrigatoriamente, ao cruzamento com outros saberes, no âmbito das competências gerais, assim como à pesquisa de informação. Este propósito comporta uma opção didática de enorme rentabilidade, uma vez que permite o alargamento de competências que ultrapassam, significativamente, os conteúdos e os desempenhos no âmbito da língua portuguesa.

Houve, por isso, uma certa coerência entre os diferentes tipos de textos, as atividades propostas, as sugestões temáticas no domínio da produção escrita, de modo que se efetivem realmente as aprendizagens essenciais garantindo que as atividades propostas estejam em sintonia com os descritores de desempenho previstos e em sintonia com as competências que se pretendem fomentar com os referidos exercícios. As atividades, cada uma delas formulada em função de um objetivo determinado, estão ainda articuladas entre si, obedecendo a uma lógica de continuidade e a um grau crescente de dificuldade. Um outro aspeto que não foi negligenciado, tendo em atenção as atividades desenvolvidas, foi a elaboração de pequenos glossários tendo como objetivo o desenvolvimento e enriquecimento lexical dos estudantes. Esta metodologia é complementada com a consulta de dicionários, de prontuários, e com a realização de outras tarefas que envolvem maiores componentes de pesquisa de informação, como por exemplo, o uso das tecnologias de informação

e de comunicação. No final de todas as atividades são sugeridos, como complemento de informação, *sites* relacionados com os conteúdos abordados. Estas opções didáticas foram tomadas em função das finalidades do manual em causa.

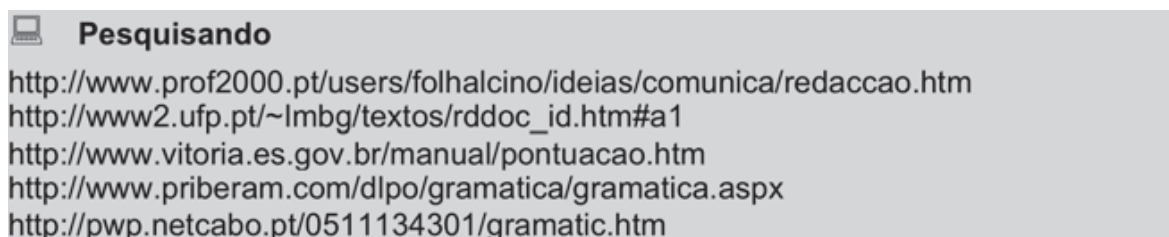



Figura 2 – Exemplo de actividade de pesquisa (p.44)

As atividades de leitura foram propostas no sentido de formar leitores competentes, capazes de compreender e usar todos os tipos de texto e refletir sobre eles, de modo a atingir os objetivos, a desenvolver os seus próprios conhecimentos e potencialidades e a participar ativamente na sociedade e, obviamente, rendidos ao ato de ler. Por conseguinte, são propostas diversas atividades que têm subjacentes fundamentos claros e precisos, no sentido de estabelecer relações entre textos e apresentado um variado corpus textual que permite desenvolver nos estudantes uma consciência crítica do património linguístico. Por outro lado, são voltadas para situações concretas de leitura, tendo por base géneros textuais diversificados. As tarefas foram efetivadas por meio das seguintes etapas metodológicas, pré-leitura, leitura e compreensão. De facto, a competência da leitura põe em evidência a importância de experiências de aprendizagem significativas e desafiadoras, que possibilitam a progressão dos estudantes para patamares contínuos em termos de maior complexidade e eficácia leitora.

As práticas pedagógicas de escrita estão viradas para o processo, tendo sempre presente o verdadeiro ato de escrita no desenvolvimento cognitivo do estudante, na sua maturidade crítica, na sua autonomia intelectual e sócio-afectiva. Valoriza-se o conhecimento implícito que o estudante já tem e a sua capacidade de o verbalizar e de o transformar, posteriormente, em discurso escrito, que é suscetível de progressivas manobras de planificação. No entanto, reconhecemos que a etapa de revisão de texto deveria, assim como a reflexão crítica sobre o ato de escrever, estar mais planificada assim como a etapa de avaliação. Estas serão, sem dúvida, um aspeto a melhorar numa eventual reedição, isto é, a construção de atividades de escrita para melhor compreender a origem das dificuldades, os obstáculos e os desafios que a escrita lança e, proficuamente, ajudar os estudantes a desbloquear o ato de escrever. Acontece que inicialmente os estudantes não queriam escrever, e quando tinham de o fazer, expressavam o seu profundo desagrado. A escrita era uma atividade penosa e enfadonha pois faltavam ideias, organização de frases e vocabulário. No entanto, as atividades de escrita propostas obrigavam a uma constante desmontagem e montagem de períodos, frases e parágrafos, mobilizando conhecimentos adquiridos/apreendidos de outras competências e fazendo uso das suas pesquisas. Riscar, sublinhar, escrever, rescrever, reformular, partilhar e aceitar o que o outro tem a dizer, acerca do que quer transmitir, são estratégias de aprendizagem altamente enriquecedoras que permitiram atingir, ao longo do tempo, o melhoramento na escrita. Frisamos igualmente que as atividades preconizam a produção de diferentes tipologias de textos: narrativo, argumentativo, expositivo e descritivo, respeitando todas as etapas

do ato de escrever (planificação, textualização, revisão). Isto passa, também, obviamente, pela leitura de vários textos exemplificativos.

 **Aplicando**

Planifique a escrita de um texto. Para que se torne útil e significativo o seu trabalho, escolha uma das disciplinas que está a estudar neste semestre.

- Identifique um tema que tenha sido abordado na aula.
- Liste as palavras importantes a ter em conta.
- Verifique quais as ideias mais importantes a evidenciar no seu texto.
- Organize essas ideias e procure uma ordem lógica para as apresentar.
- Faça o guião / esquema do texto que pretende escrever.
- Recorde como se consegue a coerência e a coesão de um texto.

Figura 3 – Exercício de produção escrita (p.47)

O objetivo essencial da disciplina de TEOE consiste no desenvolvimento e aperfeiçoamento da competência comunicativa. Nesta perspetiva, o domínio do oral desempenha um papel fundamental na formação integral do indivíduo a par, como não podia deixar de ser, dos restantes domínios. Quando começámos a analisar o peso das diferentes competências procurámos determinar o peso do domínio do oral em relação aos outros domínios da interação verbal, considerando-os quer na perspetiva de objeto de ensino-aprendizagem, quer na de ferramenta de transmissão e constatamos que o domínio do oral continua a ser o domínio da interação verbal menos valorizado. Em relação às atividades apresentadas como sendo do domínio do oral e àquelas em que o modo oral é veículo de transmissão de outros domínios, verificamos que estas últimas são bem superiores.

Centremo-nos, então, na análise das atividades em que o domínio do oral é objeto do ensino-aprendizagem, identificando os subdomínios de incidência (ouvir; falar; e ouvir/falar). Fora desta

análise ficaram as atividades predominantemente de escrita, ainda que a oralidade pudesse ser indiretamente trabalhada, uma vez que nos interessa, neste momento, apenas as do domínio exclusivo do oral. Na expressão oral, são sugeridas atividades que implicam o improvisar de situações do quotidiano ou imaginadas; a apresentação oral; o reconto e o relato. Observamos que é mais elevado o número de atividades de comunicação oral regulada por técnicas do que as atividades de expressão verbal em interação. Sintetizando, a oralidade constitui o domínio menos privilegiado no manual em questão; na globalidade, as atividades propostas ao nível da comunicação oral, seja livre, em interação, ou regulada por técnicas, são-no em número muito reduzido. No entanto, como refere Frias (1992: 166), “A produção oral e escrita decorrerá em parte de uma receção bem perspectivada, mas será importante que o aluno participe em interacções”. Na verdade, embora haja uma perceção da necessidade de desenvolver as capacidades expressivas e compreensivas dos estudantes, nem sempre os conteúdos e as estratégias utilizadas estão em consonância com esse objetivo, particularmente no que se refere ao domínio da oralidade (ouvir/falar). Na origem deste facto, parece-nos estar a complexidade que a abordagem do domínio da oralidade apresenta em contexto pedagógico, comparativamente com os outros domínios. Esta complexidade é inerente às características do modo oral. Por outras palavras, o modo oral consubstancia-se num determinado contexto espaço-temporal, na presença de interlocutores que interagem na construção do discurso. Em consequência, aumenta a dificuldade apreciativa e mesmo avaliativa da oralidade, aspeto, em nosso entender, conducente à pouca atenção dirigida a este domínio no

manual. E este será, sem dúvida, um dos aspetos a merecer a atenção dos autores, numa próxima edição.

Assumindo que o estudante já detinha um conhecimento explícito da língua segunda, adquirido durante todo o seu percurso escolar, registam-se algumas atividades propostas, se bem que em número reduzido, sobretudo ao nível sintático e ao nível da morfologia. As atividades, cada uma delas formulada em função de um objetivo determinado, estavam ainda articuladas entre si, obedecendo a uma lógica de continuidade e a um grau crescente de dificuldade. Ora, os estudantes quando chegam ao ensino superior ainda não têm uma competência linguística satisfatória, isto é, não conhecem o sistema linguístico da língua portuguesa, de forma a produzir um texto, nem têm capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais levando à identificação e à correção do erro. Por isso, consideramos que deveriam ser incluídas mais tarefas que visassem os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito da língua, que envolvessem os estudantes em atividades epilinguísticas – atividades de reflexão sobre a língua voltada para o uso, no próprio interior da atividade linguística em que se realiza – e, posteriormente, em atividades metalinguísticas – atividades relacionadas com um tipo de análise voltada para a descrição, através da categorização e da sistematização de elementos linguísticos (Pinto 2010).

O manual deveria, pois, contemplar atividades, nomeadamente de natureza classificatória e de formulação de regras, envolvendo o recurso a termos gramaticais de forma a implicar o aluno na metalinguagem e, assim, propiciar-lhe o desenvolvimento da sua consciência linguística (Alegre 2000; Ançã & Alegre 2003; Ançã 2008),

para que, progressivamente, possa desenvolver as habilidades de compreensão e produção oral e escrita. As questões em torno do papel dos processos conscientes e inconscientes na aprendizagem de uma língua segunda são também fulcrais para as de aquisição de uma língua segunda. O interesse recente nestas questões torna-se evidente pela proliferação de termos como *focus on form vs focus on formS* (Long 1988, 1991), *input enhancement* (Sharwood Smith 1991, 1993), *input processing* (VanPatten & Cadierno 1993), *language awareness* (James & Garrett 1991), *consciousness raising* (Rutherford 1995). Segundo Vilela (1993: 144) “a gramática dá ao estudante a capacidade de agir linguisticamente, comunicar, de analisar textos e suas normas, sensibilizando o aluno para a língua: como meio de vida e de actuação”. Em L2, o conhecimento gramatical realiza-se em usos e, desse modo, é uma componente da competência de comunicação. Neste sentido, a competência linguística é tida como um sistema complexo de regras que atuam em simultâneo, a vários níveis, para determinar a organização das formas gramaticais que irão preencher funções comunicativas. A linguagem é, assim, mais bem adquirida em situações significativas. O ensino pode disponibilizar diferentes escolhas para que o aluno possa fazer opções informadas, acerca da variedade dos usos que pode fazer da linguagem, mas com o conhecimento de que há uma parte prescritiva, que é também uma orientação para a realização de atos comunicativos relevantes.

É um facto que o ensino da gramática não foi devidamente contemplado nas atividades propostas pelo manual e, conseqüentemente, nas aulas de TEOE, em detrimento do desenvolvimento de outras competências linguísticas, como a lexical

ou a semântica. Curiosamente, os professores queixam-se sistematicamente da qualidade do uso oral e escrito da língua e certamente para este facto concorre o abandono a que foi votada a competência gramatical, abandono esse que certamente contribui para alguns desregramentos da língua, bastante evidenciados em contexto de português língua segunda e num país cuja língua materna é um crioulo de base lexical portuguesa. Não nos podemos esquecer que estamos perante um contexto de aprendizagem da língua complexo: o crioulo não tem um ensino formal, é usado no quotidiano (essencialmente no modo oral), e o português, apesar de ser L2, continua a ser ensinado, nas escolas, seguindo uma metodologia da LM, o que produz interferências quer na verdadeira LM – o crioulo – quer na L2, dificultando todo o processo ensino/aprendizagem (Pinto 2004). A falta de consciência linguística em português e o não conhecimento da fronteira entre esta e o crioulo leva, então, a que haja constantes interferências da estrutura duma na da outra, o que se tem revelado prejudicial a ambas (Pinto, 2010). Por conseguinte, julgamos ser necessário introduzir, numa próxima edição, actividades que levem os estudantes a desenvolver a sua competência linguística que até então se revela deficitária. Tal como refere Alcón (2004: 183), “(...) language teaching must also take into account learners’ individual factors and adjust language teaching to learners’ needs and goals”.

Em suma, a leitura é o domínio por excelência, seguida pelo da escrita. O domínio do conhecimento explícito da língua aparece imediatamente a seguir, principalmente de forma implícita no estudo dos restantes domínios. A oralidade é, claramente, o domínio menos privilegiado. Este será um aspeto a melhorar: o desenvolvimento da

capacidade de expressão dos estudantes de forma a tornar a escola/universidade um espaço mais aberto e mais plural. Parece-nos, pois, claro que o manual, enquanto instrumento de ensino/aprendizagem do português L2, deva reunir propostas que vão ao encontro de uma abordagem cujas características principais sejam: a pedagogia centrada no aprendente, o desenvolvimento da competência comunicativa, o recurso aos textos autênticos, a abordagem diferenciada das capacidades de compreensão e de expressão, a gramática reflexiva, a primazia do diálogo e da comunicação oral, sem descurar, no entanto, o ensino específico da escrita e da leitura.

Componente pedagógico-didática

Cumpre, porque de um trabalho académico se trata, questionarmos as orientações pedagógico-didáticas que estão presentes no Manual de TEOE. Tendo em mente que “A (re)inovação, que se faz sentir no mundo da educação, leva-nos a sentir que urge redimensionar a didática específica e a pedagogia, com vista a uma maior integração da perspetiva sistémica em Educação e ao (re)centramento das atenções no estudante.” (Lamas 2009: 329) e porque acabámos de nos deter, precisamente, em aspetos que implicam o aluno no confronto com a língua, a (re)visitação deste manual pretende ser um momento de reflexão crítica com vista a um aprimoramento futuro da sua estrutura pedagógico-didática e, conseqüentemente, a melhorias no processo ensino-aprendizagem que ele pressupõe.

Consideramos ser pertinente questionarmo-nos sobre o que se entende por manual:

(...) o manual tem lugar como instrumento de orientação e de abertura de pistas à construção do saber. Quando bem concebido e bem utilizado, o manual de línguas pode desempenhar um papel importante (...) abre ao aluno uma pluralidade de discursos e de tipologias textuais, levando a uma prática efectiva da leitura e da escrita. (...) um bom manual deve deixar autonomia ao aluno e ao professor (...) deve incitar ao desenvolvimento de tarefas autónomas, a criar por eles (...). (Lamas 2000: 302)

Atendendo à diversidade linguística que caracteriza a LP, tendo pensado nos níveis de diversidade linguística que emergem da confluência/divergência entre o português língua materna e o português língua segunda, tivemos ainda em conta a necessidade de tomar consciência, por um lado, que a interação professor/aluno(s) teria de forçosamente considerar esta diversidade se não quiséssemos, à partida, condicionar o sucesso do processo ensino-aprendizagem; por outro, foi também para nós, uma preocupação considerar os valores semânticos e semióticos como determinantes do processo ensino-aprendizagem; daí que a implicação das experiências pessoais dos alunos, às quais aludimos anteriormente, estejam em evidência na organização da componente pedagógico-didática, para servirem de sustentação da autonomia e para promoverem a criatividade.

Estímulo à autonomia e à criatividade

Dos modelos pedagógicos atuais e inovadores, recuperámos práticas pedagógicas que se evidenciam pela forma, quer pelo envolvimento que pressupõem por parte dos destinatários, quer pelos resultados que visam desencadear. A comunicação pedagógica está sempre em foco e assenta nas três funções que é pressuposto o

feedback assumir – a de regulação, através da qual tenta manter uma situação num estado estável; a de acumulação cíclica através da qual se verifica quando, por exemplo, o aluno desenvolve um raciocínio e utiliza certos argumentos em respostas às objeções levantadas pelo professor; e, por fim, a função de acumulação didática destinada a reenviar para a memória da fonte informações sucessivas sobre os efeitos das mensagens, permitindo elaborar novas estratégias de comunicação que integrem experiências passadas.

Consideramos estas funções, pelo valor didático a elas inerente, muito importantes pedagogicamente. Para isso concorrem as quatro etapas em que a abordagem pedagógico-didática do manual de TEOE se estrutura, acompanhadas de uma sinalética que *per se* pretende ser estimulante das atividades propostas.

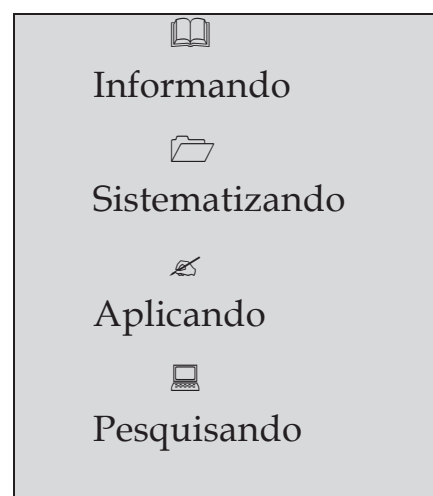


Figura 4 – Sinalética

Podemos verificar que a preocupação não focaliza apenas o saber, mas incide também no saber fazer, uma vez que apela sistematicamente para a aplicação prática dos conhecimentos e essa aplicação prática implica o aluno nos contextos em que vive e age, solicitando o saber ser e o saber estar, que essa implicação requer (Delors 1996); os seus interesses e as suas necessidades são contempladas; a relação com o outro com quem interage nos contextos, também. A título de exemplo, eis uma proposta que integra o manual em estudo:


-  **Aplicando**
2. Reconhecendo a importância da ligação dos temas estudados no mundo académico com a realidade vivida no mundo do trabalho, identifica temas pertinentes do âmbito das áreas em que quer actuar futuramente.
 - 2.1. Com os seus colegas estabelece um mini-projecto de recolha de informação, na biblioteca e na net.
 - 2.2. Uma vez, conhecedores do tema, elaborem o guião de uma entrevista a ser realizada junto de pessoas que, na vida activa, estão implicadas nas matérias que abordaram.
 - 2.3. Preparem-se para realizar a entrevista. Anotem a forma como ela deve ser conduzida e entre vós, com a ajuda de um gravador, treinem a vossa actuação.
 - 2.4. Preparem um documento que intitularão *Recomendações para uma oralidade conseguida* e apresentem-no à turma, com vista a um aperfeiçoamento do mesmo.

Figura 5 – Um exercício de aplicação prática (p.100)

Invocamos a propósito do teor desta proposta Sequeira, Castro & Sousa (1989: 9): “a aquisição da competência de comunicação verbal realiza-se, em parte, em função de experiências comunicativas dos sujeitos que têm lugar em contextos não pedagógicos”.

A interatividade comunicacional aciona relações múltiplas e diversas, próprias da sistematicidade do processo de ensino-aprendizagem, quer entre o aluno e os materiais disponibilizados, quer entre aluno e aluno, quer entre aluno e professor e aí se implementa, naturalmente, o autocontrolo e o *feedback*, necessários à reformulação de percursos não tão bem conseguidos, isto é a avaliação das aprendizagens. Para isso contribui a sistematização...


|  Sistematizando | |
|---|--------------|
| Sistematize os conhecimentos que construiu neste capítulo. | |
| Aspectos a considerar | Explicitação |
| ... | ... |

Figura 6 – Um exercício de sistematização implicando o aluno (p.44)

Falamos, então, na linha de Alzamora (2002), de um modelo multifacetado de comunicação, do qual emerge um leque de princípios pedagógicos a serem dominados pelo professor, tais como a perspetiva individualizada da aprendizagem e, em contrapartida, a

aprendizagem colaborativa que potencia aquela e, como não poderia deixar de ser, a aprendizagem centrada no aluno – o aprendente – e, em consequência a aprendizagem ativa que pressupõe que se lhe ofereça a oportunidade de ser um sujeito ativo, construindo o conhecimento que lhe interessa, um sujeito que se possa assumir crítico e criativo, autonomizando-se e evidenciando a sua criatividade.

Com as atividades propostas, a intenção foi criar situações de aprendizagem, em que cada aluno pudesse/possa reconstruir os conhecimentos disponibilizados em função dos seus interesses e necessidades bem como da situação de aprendizagem em que se encontra integrado, promovendo deste modo a autonomia e a criatividade que resulta do facto de se ver confrontado com situações específicas que só a ele dizem respeito e para as quais precisa de encontrar resposta.

Efetivamente, preocupámo-nos em criar condições propiciadoras para o desenvolvimento da capacidade de autonomia por parte do aluno na relação com o processo da sua aprendizagem, pelo recurso à regulação e à acumulação, e no apelo constante, que lhe lançamos, de procurar transferir as aprendizagens para contextos que sejam para ele significativos; é nessa procura / pesquisa que ele pode também desenvolver a criatividade.

Tombari & Borich (1999) alertam para a necessidade de procedimentos que viabilizem uma articulação real entre a realização das atividades e a avaliação das aprendizagens; apelam para a clareza na comunicação – procedimentos esses que deverão ter em vista o potenciar da flexibilidade, da autonomia, da profundidade no

tratamento dos conteúdos, da adaptabilidade às situações e ao nível de conhecimentos prévios dos alunos.

Rematamos esta reflexão sobre a promoção da autonomia e da criatividade presentes no Manual TEOE com estas palavras

O livro envolve o aluno num processo activo de aprendizagem e não o confina à transmissão de factos. Ensina-o através de uma descoberta guiada. Os textos descritivos são interrompidos por perguntas (assim estimulando discussões progressivas) de preferência a uma localização dessas perguntas no fim do capítulo. São levantados problemas e o aluno é levado a pensar criticamente, de preferência a memorizar simplesmente os factos, desenvolvendo capacidades de resolução de problemas. O livro envolve o aluno numa larga cadeia de investigação. (Hummel 1988:11)

Conclusão

Como houve oportunidade de afirmar na proposta que conduziu à escrita deste artigo, a reflexão aqui partilhada, no âmbito de uma análise do manual de TEOE, é sustentada nas teorias que sustentam o ensino-aprendizagem de uma língua segunda. Esta reflexão permitiu-nos, enquanto autor/as e utilizador/as do manual em causa, pelo recurso a uma dialéctica teoria/prática, questionar os princípios que orientaram o trabalho e, em consequência, num balanço entre aspectos positivos e aspectos negativos, quer no que concerne à conceção e produção do manual, quer à sua utilização, identificar eventuais reformulações à luz das teorias de aquisição de uma L2. No propósito de contribuir para um aprimoramento do manual, tendo em vista a qualidade da aprendizagem, reconhecemos a necessidade de uma revisão que contemple o reforço de momentos: (i) de revisão /avaliação conducente à reflexão crítica sobre a leitura,

a oralidade e a escrita; (ii) de reflexão que propicie a prática metódica da metalinguagem e assim reforçar a autonomia do usuário da língua no desenvolvimento da competência linguística; (iii) de implicação no dia-a-dia, nos contextos em que se integra, a fim de reforçar a autonomia e a criatividade.

Bibliografia

- Alcón, E. (2004). "Research on Language and Learning: Implications for Language Teaching" in *IJES*, 4 (1), pp. 173-196.
- Alegre, M. T. (2000). *Tradução pedagógica e consciência linguística – a tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Ançã, M. H. (2008). *Da competência metalinguística à consciência linguística: conceitos e percursos em didáctica das línguas. Lição de Síntese*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ançã, M. H. / Alegre, M. T. (2003). "A Consciencialização Linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira" in *Palavras*, 24, pp. 31-38.
- Alzamora, G. C. (2002). *Por un modelo de comunicación hipermidiática*. Razón y Palabra, 31.
- Delors, J. (dir.) (1996). *Relatório da UNESCO – A Educação é um tesouro*. Porto: Edições ASA.
- Frias, M. J. (1992). *Língua Materna/Língua Estrangeira – Uma Relação Multidimensional*. Porto: Porto Editora.

- Hummel, C. (1988). *Schooltextbooks and lifelong education – An analysis of shcoolbooks from three countries*. Hamburg: UNESCO Institute for Education.
- James, C. / Garrett, P. (1991). “The scope of Language Awareness” in C. James & P. Garrett (eds.) *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman, pp. 2-23.
- Lamas, E. M. R. (2009). *As potencialidade da Educação Digital*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.
- Lamas, E. P. R. (coord.) (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- Long, M. (1988). “Instructed Interlanguage development” in L. Beebe (ed.) *Issues in Second Language Acquisition: Multiple Perspectives*. New York: Newbury House, pp. 115-141.
- Long, M. (1991). “Focus on Form: a design feature in language teaching methodology” in Bot / Ginsberg / Kramsch (eds.) *Foreign-Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: Benjamins, pp. 39-52.
- Pinto, J. (2004). “O ensino das línguas em Cabo Verde: a questão da interlíngua” in I. Duarte & J. V. Adragão (orgs.), *Actas do Encontro Regional Associação Portuguesa de Linguística. O Ensino das Línguas e a Linguística*. Setúbal: APL/ESE Setúbal (CD-ROM).
- Pinto, J. (2010). *Contributos para a formação contínua de professores de português L2 em Cabo Verde: dificuldades perante uma estratégia inovadora*. Tese de Doutoramento. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela.

- Rutherford, W. (1995). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. New York: Longman.
- Sequeira, F., Castro, R. V. de / Sousa, M.L. (1989). *O ensino-aprendizagem do Português – Teoria e práticas*. Braga: Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário, Universidade do Minho.
- Sharwood Smith, M. (1991). “Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner” in *Second Language Research*, 7, pp. 118-132.
- Sharwood Smith, M. (1993). “Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases” in *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp. 165-179.
- Tombari, M. L. & Borich, G. D. (1999). *Authentic Assessment in the Classroom*. New Jersey: Prentice-Hall.
- VanPatten, B. & Cadierno, T. (1993). “Explicit instruction and input processing” in *Studies in Second Language Acquisition*, 15, pp. 225-243.
- Vilela, M. (1993). “O ensino da gramática na escola: que saída e que justificação?” *Diacrítica*, 8, 143-166.