

# **“Representações da Aprendizagem do Português Língua Segunda – o caso de duas alunas guineenses do 10º ano”**

Ana Luísa Oliveira\*

LEIP – *Laboratório de Investigação em Educação em Português*

Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa

Universidade de Aveiro

**Resumo:** Este texto tem como principal objectivo demonstrar as potencialidades do estudo das Representações ao serviço da Didáctica do Português Língua Não Materna. Sendo a situação de um aprendente de Língua Segunda, de facto, particular e complexa, a análise dos factores que determinam o seu processo de aprendizagem torna-se incontornável.

Partiremos da explicitação dos conceitos teóricos de Consciência (Meta)Linguística, Competência de Aprendizagem e Estratégias de Aprendizagem para, de seguida, apresentarmos o estudo de caso de duas alunas guineenses que frequentam o 10º ano de escolaridade.

**Palavras-chave:** Língua Materna / Língua Segunda; Representações da aprendizagem; Consciência (meta)linguística

## **Introdução**

A temática das Representações impôs-se, desde a última década do século XX, como um assunto incontornável em Didáctica das Línguas. Com efeito, partindo do princípio de que o processo de ensino-aprendizagem se encontra centrado no aluno (agente primordial da aprendizagem) e da constatação de que *“les images et les conceptions que les acteurs sociaux se font d’une langue, de ce que sont ces normes, ses caractéristiques, son statut au regard d’autres langues, influencent largement les procédures qu’ils développent et mettent en ouvre pour apprendre cette langue et en user”* (Dabène, 1997), facilmente concluímos que o sucesso da aprendizagem dos alunos depende em grande parte da consciencialização, por parte de professores e alunos, destas mesmas representações.

As representações são entendidas, em termos gerais, como *“représentations sociales [que] se conçoivent comme perception de la réalité pour les individus et (...) représentent des modalités de connaissance qui sont l’«expression spécifique d’une pensée sociale» pour Herzlich (1972), «propre au sens commun» pour Guimelli (1994)”* (apud Matthey, 2000: 489)

A questão das representações, tal como tem sido abordada em Didáctica, insere-se no quadro teórico de referência da Psicologia Social, mais especificamente nas propostas conceptuais de Moscovici (1961) (cf. Rangel, 1996: 213; Santiago, 1990: 136; Moore, 2001: 10). Segundo este autor, para que se possa apreender o conteúdo das representações, é necessário distinguir três dimensões constitutivas: a *atitude* (exprime uma orientação geral, positiva ou negativa, em relação ao objecto da representação); a *informação* (tipos de conhecimentos do sujeito, que podem ser mais ou menos estereotipados, e que estão também dependentes da idade, da inserção no meio social, da profissão...); e o *campo de representação* (que diz respeito à organização do conteúdo da representação e à hierarquização dos diferentes conhecimentos que a compõem) (*apud* Matthey, 2000: 489-490)

Desde então, o tema das representações tem sido abordado por diversos autores das ciências sociais e dos diversos campos do conhecimento, dos quais se destacam, pela sua importância, Labov, Bourdieu, Houbedine, Py e Lüdy (cf. Cuq, 2003: 214-216).

A chamada de atenção para a importância das representações, imagens e atitudes, por parte dos alunos, professores, pais e outros intervenientes na educação, nas situações de ensino-aprendizagem (representações sobre a língua e sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem) é, entre outros autores, atribuída a Besse, Galisson e Zarate. Estes advertem que é sobretudo necessário ter em conta determinados estereótipos que podem pôr em causa a comunicação intercultural ambicionada.

A heterogeneidade social, económica, cultural e linguística que caracteriza actualmente as escolas portuguesas e que se traduz, entre outros aspectos, na existência (sobretudo nas nossas escolas do Ensino Básico) de um número significativo de alunos para quem o Português assume o estatuto de língua não materna (Língua Segunda)<sup>1</sup>, confere a esta problemática uma importância ainda maior. De facto, tendo em conta que a proficiência, por parte dos alunos, da língua do país de acolhimento determina o seu grau de sucesso das aprendizagens, bem como da sua integração escolar e social, e que um dos objectivos do sistema de ensino Português é a “*justa e efectiva igualdade de oportunidades*” (alínea 2 do art. 2 da Lei nº 46/86), torna-se impreterível analisar o modo como estes alunos se relacionam com o objecto língua e com o próprio processo de ensino-aprendizagem<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Vários autores têm reflectido acerca dos estatutos e funções desempenhadas pelas línguas. Para uma distinção entre as diferentes acepções de Língua consultar, entre outros: Dabène (1984) e Ançã (1999a, 1999b, 2003a, 2003b, 2003c).

<sup>2</sup> As questões da integração escolar e social dos alunos de origem estrangeira, da consequente necessidade de desenvolver/adoptar estratégias específicas ao ensino do Português Língua Não Materna e dos desafios que esta situação coloca ao professor de Português têm sido alvo de reflexões e estudos por vários autores, dos quais destacamos os seguintes: Ançã, 1999a, 1999b, 2003<sup>a</sup>, 2003b, 2003c, 2004; Cerqueira, 2001; Costa, 2003; Costa & Ançã, 2004; Crispim, 1999; Fisher & Correia, 1999; Gouveia & Sousa, 1999; Leite, 2002; Pinto, 1999; Ribeiro, 1999.

Partindo de um estudo exploratório realizado com duas alunas guineenses, no qual se procurou colocar em evidência as suas expectativas, percepções e representações em relação à Língua Portuguesa e à sua aprendizagem, procuraremos, neste texto, analisar o tipo de consciência (meta)linguística evidenciada por estas alunas não nativas e a pertinência de um estudo deste tipo no âmbito da Didáctica do Português Língua Não Materna.

## 1. Consciência (Meta)Linguística

O papel dos conhecimentos (meta)linguísticos na apropriação de Línguas Estrangeiras/Línguas Segundas tem sido amplamente reconhecido por diversos autores (cf. Verónica in Moore, 2001: 24-25). De facto, tem-se verificado, desde as décadas de 80/90 do século XX, em termos de teorias educacionais, um deslocar do enfoque para o desenvolvimento de uma aprendizagem de tipo reflectido e intencional, traduzido, entre outros aspectos, numa valorização do conceito de Consciência Linguística. Importa, então, antes de mais nada, clarificar este conceito e enquadrá-lo na problemática da aquisição de línguas segundas.

O termo “Consciência Linguística” designa, segundo Alegre (2000) e Ançã & Alegre (2003), em termos genéricos, “*um fenómeno muito vasto, característico dos falantes e aprendentes de uma língua, e consiste na capacidade que estes têm de reflectir sobre a língua (LM ou LE) e de verbalizar essa reflexão*”.

O movimento, *Language Awareness*, que deu origem a esta designação surgiu no Reino Unido, no início dos anos 80, como forma de combater a iliteracia e os maus resultados em LM e em LE ao nível do ensino primário e secundário nas escolas britânicas (cf. Hawkins, 1996; Hawkins, 1999; James & Garrett, 1992: 3; Ançã & Alegre, 2003; Ançã, 2003b). A definição de Hawkins (pioneiro na reflexão acerca desta problemática) remete para a consciencialização sobre Língua Materna e Línguas Estrangeiras, advogando a existência de uma ligação estreita entre aquelas.

Dado o carácter vago da definição apresentada por Hawkins, e a necessidade de explicitar este conceito, várias outras interpretações foram surgindo ao longo dos anos 90. Destacamos, pela sua pertinência, a proposta apresentada por James & Garrett que enuncia como parâmetros fundamentais do fenómeno da *Language Awareness*: o *afectivo*, relacionado com a sensibilização/desenvolvimento de atitudes positivas face às línguas; o *social*, que corresponde ao uso que os falantes fazem das línguas em sociedade (instrumento de socialização); e o *cognitivo*, que se relaciona com o conhecimento e reflexão sobre as línguas (James & Garrett, 1991) (cf. Ançã & Alegre, 2003; Ançã, 2003b).

Paralelamente, Gombert apresenta, em 1990, a sua definição de “competência metalinguística” como a capacidade de “*pouvoir adopter une attitude réflexive sur les objects*”

*langagiers et leur manipulation*” (1990: 11). Acrescenta, por conseguinte, à noção de reflexão sobre a língua a ideia de controlo deliberado.

Gombert subdivide a competência em diversas componentes:

- a *competência metafonológica*, que corresponde à capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular deliberadamente;
- a *competência metassintáctica*, que reenvia para a possibilidade do sujeito raciocinar conscientemente sobre os aspectos da língua e controlar deliberadamente o uso das regras de gramática;
- a *competência metalexical*, correspondente à possibilidade do sujeito, por um lado, isolar a palavra e de a identificar como sendo um elemento do léxico, e, por outro, de fazer um esforço no sentido de tentar aceder intencionalmente ao léxico interno;
- a *competência metassemântica* diz respeito não só à capacidade de reconhecer os sistema da língua como um código convencional e arbitrário, como também de manipular as palavras, ou os elementos significantes de dimensão superior à palavra, sem que os significados correspondentes sejam automaticamente afectados;
- a *competência metapragmática* diz respeito à capacidade de representar, organizar e regular os próprios usos do discurso;
- a *competência metatextual* envolve operações implicadas no controlo deliberado, tanto a nível da compreensão como da produção, como do arranjo dos enunciados em unidades mais extensas. (cf. Gombert, 1990)

Na sequência deste movimento, surgiram várias abordagens, um pouco por toda a parte, com particular incidência na Europa, que deram também origem a outras designações, tais como *éveil aux langues, éveil au langage, prise de conscience langagière, competência metalinguística, consciência linguística...* (cf. Ançã & Alegre, 2003; Ançã, 2003b).

No entanto, tal como Ançã constata, *"estas designações parecem corresponder a duas perspectivas distintas segundo a focalização do objecto-língua: a sensibilização e a consciencialização. A primeira terá como objectivo a abertura ao mundo das línguas e das culturas, valorizando a diversidade [...] A segunda apostará no desenvolvimento da consciência/competência metalinguística, pressupondo uma análise reflexiva e comparativa, ou melhor uma consciência contrastiva"* (James, 1995; Ançã, 2003b) – dizendo, por conseguinte, respeito a diferentes objectivos que correspondem também a diferentes tipos/graus de consciencialização.

Na verdade, estas designações não só reenviam para o facto de existirem graus de consciencialização (Alegre, 2000: 93) – o grau de consciência varia consoante factores como o nível etário ou o grau de instrução (formal) do falante –, como também chamam a atenção para

uma outra distinção importante relacionada com este conceito: o de conhecimento implícito e explícito.

A discrepância entre conhecimento implícito e explícito encontra-se intimamente ligada às teorias de *aquisição e desenvolvimento* da linguagem preconizadas por Krashen (cf. Alegre, 2000: 118-119). O conhecimento implícito estaria, *grosso modo*, relacionado com a aquisição (que se processa de uma forma subconsciente) e o conhecimento explícito corresponderia à aprendizagem (que se processa de uma forma consciente, nomeadamente através da chamada de atenção para as regularidades do sistema linguístico) (Alegre, 2000: 118-119).

Independentemente das críticas que possam ser feitas à teoria apresentada por Krashen, o que importa aqui salientar é que, tal como Faerch, Haastrup & Phillipson afirmam, existem graus de explicitação. Em termos de consciência, “*o conhecimento pode variar entre o implícito – quando o aprendente usa, mas não reflecte sobre a regra –, o mais ou menos implícito – quando o aprendente é capaz de reconhecer que um enunciado está ou não de acordo com a regra –, o mais ou menos explícito – quando o aprendente consegue descrever a regra com as suas próprias palavras – e o explícito – quando é capaz de a explicitar em termos metalinguísticos*”. (Alegre, 2001: 122).

Isto leva-nos então a outra distinção de conceitos, retomada por Gombert (a partir de Culioli, 1968): os conceitos “epilinguístico” e “metalinguístico”. Emprega-se o termo “epilinguístico” para designar as “actividades linguísticas inconscientes”, sendo que o carácter reflexivo ou deliberado é inerente à actividade metalinguística no sentido restrito do termo (Gombert, 1990: 22). Neste sentido restrito, a competência metalinguística reenvia, como Benveniste o afirma, para a “*possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nos en abstraire, de la contempler, tout en utilisant dans nos raisonnements et nos observations*” (apud Gombert, 1990 : 12). Gombert acrescenta que, nesta acepção, a capacidade metalinguística está extremamente dependente da capacidade que a linguagem tem de se reenviar a si mesma. (idem: 12). Por outras palavras, pressupõe igualmente o uso de linguagem metalinguística.

Resumindo, assumimos aqui a definição de Alegre que considera que por consciência linguística se entende a “*capacidade que o aprendente tem de reflectir sobre a língua estrangeira, de a utilizar ou de agir sobre essa língua, tendo em conta o conhecimento sobre as regras de funcionamento. Nesta medida, caracterizamo-la como um processo (a capacidade de reflectir), mas também como o resultado desse processo, isto é, a capacidade de utilizar o conhecimento linguístico*” (Alegre, 2000: 104).

## **2. Competência de Aprendizagem / Estratégias de Aprendizagem**

Uma análise das representações sobre a aprendizagem passa obviamente pela análise das representações que os alunos possuem em relação às estratégias que eles próprios utilizam ou que consideram que deveriam utilizar na aprendizagem. No fundo, impõe-se um estudo sobre as representações dos alunos acerca da sua competência de aprendizagem.

Torna-se premente, por conseguinte, abordar aqui, ainda que muito sucintamente, o conceito de Competência de Aprendizagem e a noção de Estratégia.

Por **Competência de Aprendizagem** entende-se a “*capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário. As capacidades para aprender uma língua desenvolvem-se ao longo da experiência da aprendizagem. Estas capacidades permitem ao aprendente lidar de forma mais eficaz e independente com os desafios da aprendizagem de uma língua, observar as opções existentes e fazer melhor uso das oportunidades*” (Conselho da Europa, 2001: 154)

Esta competência possui várias componentes:

- 1) A consciência da língua e da comunicação, que diz respeito à sensibilização à língua e ao seu uso. Esta capacidade passa pela compreensão das formas de organização e utilização das línguas e tem como finalidade a aprendizagem rápida da nova língua que é encarada não como uma ameaça ao sistema linguístico do aprendente, mas sim como algo normal e “natural”.
- 2) A consciência e as capacidades fonéticas. Traduz-se, entre outros aspectos, na capacidade de aprender a distinguir e produzir sons desconhecidos e esquemas prosódicos e na capacidade de produzir e encadear sequências de sons desconhecidos.
- 3) As capacidades de estudo. Estas estão relacionadas com a capacidade de fazer uso eficaz das oportunidades de aprendizagem oferecidas pela situação de ensino (permanecer atento à informação apresentada; capacidade de utilizar todos os materiais disponíveis para uma aprendizagem autónoma; capacidade de organizar e de utilizar materiais para uma aprendizagem autodirigida; consciência dos seus pontos fortes e dos seus pontos fracos enquanto aprendente; capacidade para organizar estratégias e procedimentos próprios para atingir esses objectivos, de acordo com as suas próprias características e os seu próprios recursos...)
- 4) As capacidades heurísticas, ou seja, a capacidade do aluno para aceitar uma experiência nova e mobilizar as suas competências numa situação de aprendizagem dada; a capacidade do aprendente utilizar a língua-alvo de modo a encontrar, a compreender e, se necessário, a transmitir informação nova, entre outros aspectos. (cf. Conselho da Europa, 2001: 154-156)

As *estratégias de aprendizagem* são vulgarmente definidas como os “*processos de que os aprendentes se servem par adquirir uma língua*” (Alegre, 2000: 129). Por outras palavras, trata-se de todo um conjunto de procedimentos utilizados pelos alunos para facilitar a aprendizagem de uma língua.

De acordo com Paul Cyr, uma das propostas de categorização das estratégias de aprendizagens mais práticas é a de O’Malley et Chamot (1995). Apoiando-nos no texto de Cyr (1998), apresentamos aqui uma síntese das três principais categorias enunciadas por estes autores.

As *estratégias metacognitivas* dizem respeito à reflexão sobre o processo de aprendizagem, à compreensão das condições que o favorecem, à organização ou planificação das actividades com o intuito de aprender, à auto-avaliação e à auto-correcção. Incluem estratégias de planificação, de atenção (dirigida ou selectiva), a auto-gestão, a auto-regulação, a identificação do problema e a auto-avaliação.

As *estratégias cognitivas* implicam uma interacção entre o aluno e os conteúdos, uma manipulação mental e física destes conteúdos e a aplicação de técnicas específicas com a finalidade de resolver um problema ou de executar uma tarefa de aprendizagem. Estas estratégias, que assumem um papel fulcral no acto de aprendizagem, incluem a repetição, a memorização, a tomada de notas, o agrupamento, a revisão, a inferência, a dedução, a pesquisa documental, a tradução e comparação com a L1 ou outra língua conhecida, a paráfrase, a elaboração e o resumo.

Quanto às *estratégias sócio-afectivas*, estas implicam uma interacção com os outros tendo em vista o favorecimento da aquisição da língua alvo, bem como o controlo ou a gestão da dimensão afectiva pessoal que acompanha a aprendizagem. Destacam-se a este nível as seguintes estratégias: as questões de clarificação e verificação, a cooperação e a gestão das emoções ou a redução da ansiedade. (cf. Cyr, 1998: 41-63)

O reconhecimento da importância do estudo das estratégias ao serviço da aprendizagem é hoje algo inquestionável. Com efeito, o sucesso da aprendizagem está directamente ligado às escolhas efectuadas pelo aluno a este nível. No entanto, não devemos subestimar todo um conjunto de factores relacionados com a personalidade (estilo de aprendizagem, a tolerância face à ambiguidade, a extroversão e a introversão), com características biográficas (idade, sexo, origem étnica ou Língua Materna), com características situacionais (grau de competência do aluno, abordagens pedagógicas, língua alvo, tarefas de aprendizagem) ou ainda factores de ordem afectiva (atitudes e motivação) e de ordem pessoal (carreira ou orientação profissional, grau de consciência metacognitiva e aptidão) que podem influenciar essas mesmas escolhas (cf. Cyr, 1998: -81-102)

### **3. Metodologia**

Com o intuito de analisarmos de que forma as representações relativamente às línguas, às culturas e aos povos podem interferir na aprendizagem da Língua Portuguesa, procedemos à realização de entrevistas semi-estruturadas a duas alunas de origem guineense, actualmente a frequentar o Ensino Secundário, cujos relatos se constituíram em Narrativas de Vida<sup>3</sup>. As entrevistas foram realizadas em simultâneo, a primeira teve a duração de uma hora e a segunda a de uma hora e meia, aproximadamente. Na primeira sessão os temas relacionaram-se com o percurso biográfico, linguístico e escolar das alunas, bem como com as suas representações relativamente a diversos aspectos do país de origem e do país de acolhimento e com a sua adaptação às comunidades escolar e social do país acolhedor. A segunda sessão caracterizou-se por uma análise reflexiva, por parte das alunas, do processo de aprendizagem realizado em Língua Portuguesa (dificuldades sentidas, estratégias de aprendizagem a que recorrem para colmatar problemas...), reflexão da qual fez parte uma análise, *in loco*, de textos produzidos pelas mesmas.

A análise que, de seguida, apresentamos baseia-se, sobretudo, nos dados recolhidos nesta segunda sessão.

#### **4. População envolvida**

As alunas escolhidas são a Kátia e a Jacira, oriundas da Guiné-Bissau. Ambas frequentam o Ensino Secundário numa escola da Região Centro.

A Kátia tem 18 anos, frequenta o 10º ano e vive actualmente com o pai, a madrasta e os irmãos. O pai é camionista e a mãe, que continua a viver na Guiné-Bissau, é bibliotecária. A Kátia está em Portugal há 22 meses, tendo iniciado o seu percurso escolar no país de acolhimento com 16 anos. Frequentou, por conseguinte, o 9º ano de escolaridade com aproveitamento. A sua Língua Materna é o Crioulo da Guiné-Bissau, adoptando o Português o estatuto de Língua Segunda.

A Jacira tem 18 anos, frequenta igualmente o 10º ano (ano que marca o início do seu percurso escolar em Portugal) e vive com a mãe. O pai é electricista de profissão; a mãe, que na Guiné-Bissau era secretária da Assembleia Nacional Popular, é actualmente cozinheira. A Jacira está neste país há um ano. Tal como a Kátia, o Crioulo da Guiné-Bissau assume, para Jacira, o estatuto de Língua Materna, enquanto o Português é a sua segunda língua.

#### **5. Representações do Português e da sua Aprendizagem – Os casos de Kátia e Jacira**

---

<sup>3</sup> Estamos na presença de uma “Narrativa de Vida” sempre que um sujeito narra a outro, investigador ou não, um episódio qualquer da sua experiência (de vida), constituindo-se, por conseguinte, essa experiência em discurso narrativo. (Bertaux, 2001: 32)

As entrevistas realizadas com estas duas alunas são um exemplo claro daquilo que Cavali et alli advogam: *“le contexte conversationnel joue un rôle important dans la mise en mots des représentations”* (in Moore, 2001: 85), no caso específico destas duas alunas, sobretudo das representações que possuem relativamente à aprendizagem da Língua Portuguesa. Na verdade, nos momentos iniciais da segunda sessão, as alunas manifestam ter bastantes dificuldades em se posicionarem enquanto aprendentes do Português e em enunciar as dificuldades por elas vivenciadas no desenvolvimento de competências a este nível.

Este “embaraço” encontra-se claramente explícito nas primeiras intervenções das alunas que, confrontadas com a necessidade de autoavaliarem o seu desempenho em Português e de o justificarem, não só demoram a responder, como também respondem de uma forma pouco fundamentada.

K – Eu acho que o meu desempenho é... é suficiente // Porque apesar de ter ultrapassado alguns ainda tenho dificuldade em escrever muitas palavras / a perceber / às vezes quando uma pessoa / está a explicar / ou o professor ensina / eu não percebo muitas coisas / ou hm a fazer / interpretar um texto / assim / coisas desse género / não / tenho dificuldades

J – XXX sendo positivo / mas também tenho dificuldade / também / pra interpretação do texto / do teste / tenho um pouco de dif.../ aliás muito dificuldade / e às vezes há algumas palavras difíceis que eu não consigo perceber / tenho que ir ao dicionário para poder saber

As alunas são incapazes, neste primeiro momento, de justificar o nível suficiente em que se colocam, acabando apenas por fazer algumas referências (breves e vagas) a dificuldades que possuem.

No entanto, ao longo da sessão, e com a ajuda da investigadora, as alunas acabam por expressar as principais dificuldades com que se deparam no decurso da utilização e aprendizagem da Língua Portuguesa. Passamos, de seguida, a enunciar, por domínios, os problemas identificados pelas alunas.

### **Representações metalinguísticas**

Neste estudo relativo ao tipo de consciência metalinguística evidenciada pelas alunas iremos considerar a existência de três grandes domínios de análise:

- as Competências Linguísticas, nas quais se incluem as representações das alunas sobre os diferentes domínios da Língua Portuguesa (I);
- as Competências Sociolinguísticas, nas quais procuraremos colocar em evidência a forma como as alunas usam a língua em sociedade (II);

- as Competências de Aprendizagem, que dizem respeito às percepções que as alunas possuem das estratégias utilizadas/a utilizar no processo de aprendizagem da língua segunda (III).

## **I – Competências Linguísticas**

### *Fonética/Fonologia*

Quanto a este domínio, o principal problema reside na dificuldade em distinguir dois sons da Língua Portuguesa, os sons [r] e [R], algo que atribuem à influência da sua LM sobre o Português.

K – (...) Às vezes há palavras que são um bocado difíceis pra dizer / ou... tipo / quando eu tou a chegar da Guiné tinha dificuldade pra dizer “carro” porque não conseguia dizer com dois “r” / só conseguia dizer com um porque na minha terra é assim (...)

J – (...) As palavras que falam com dois “r” / eles falam só com “r” / depende / porque não se dist... distinguem as coisas / tipo “carro” com “caro” / fala-se tudo da mesma maneira

Esta dificuldade encontra-se, de resto, patente nos enunciados proferidos por Jacira que se encontra em Portugal há apenas um ano.

J – Olha / porque eu cheguei at[R]asada e já é muita muita maté[R]ia / para estudar tudo / para para apanha[R] / é difícil / nem elas que começa[R]am no início de aula estão com dificuldades quanto mais eu que comecei n... quase no meio do ano (entrevista 1)

Um outro aspecto mencionado apenas por Jacira relaciona-se com a dificuldade que esta possui em conciliar o ritmo de fala extremamente rápido que atribui aos falantes da Língua Portuguesa com as características fonéticas típicas dos dialectos dos sujeitos.

J – É rápido / eu acho que é rápido // porque quando a professora tá a explicar / não conseguia / e até agora / não consigo compreender tudo o que ela tá a explicar / porque acho que ela fala rápido / e também com sotaque sotaque / e assim

### *Ortografia*

Neste domínio, as alunas destacam os seguintes problemas:

- a produção de erros ortográficos

K – Eu a escrever às vezes não sei palavras / não sei escrever uma palavra às vezes / escrevo mal

- a acentuação (acentos gráficos) e a pontuação (nomeadamente o uso de vírgulas)

J – através de acento / pontuação também às vezes / porque lá sabe tudo se um aluno faz as frases bem feitas se não pôr vírgula / o professor emenda e dá o cotação / mas cá não / tira valor / e que já tou habituada / não tou habituada a fazer frases com vírgulas / porque a pontuação eu costumo pôr mas / fazer frases com vírgulas e essas coisas assim... / Não

Neste caso, a aluna considera que o facto de cometer erros a nível da pontuação se deve a uma falta de exigência de alguns professores na Guiné-Bissau, que não atribuem cotação específica a este item na correcção das produções escritas dos alunos. Quanto à acentuação, não apresenta razões para os erros cometidos.

- a incorrecção no uso de letras maiúsculas

K – E às vezes também eu a escrever meto letra maiúscula / depois letra minúscula / às vezes eu ponho ponto final / em vez de começar com a letra maiúscula / começo com a letra minúscula

### *Morfologia*

Neste domínio, salientam-se os seguintes aspectos:

- Dificuldades na identificação de classes de palavras, que se consubstancia na referência directa, por parte de ambas, à classe de palavras dos adjectivos. Esta dificuldade é também atestada na análise de textos efectuada pelas alunas. Quando solicitadas pela investigadora para explicarem a incorrecção presente na expressão “actos independente” (falta de concordância do adjectivo com o nome), ambas demonstram alguma dificuldade na identificação da classe de palavras a que pertence “independente”.

E – (...) que classe de palavras é esta? / Sabem? / “independentes” (...)?

K – são actos que não dependem

(...)

J – Não percebi...

(...)

K – (mediante sugestão da investigadora) se é verbo / ou nome / ou adjectivo

J – “Independente”? / Se é verbo / ou nome / ou adjectivo?

K – Não é nome

E – Não é nome

J – Eu acho que é adjectivo

K – Adjectivo

- Problemas relacionados com a flexão de género

K – (...) feminino e masculino / tipo / quando eu cheguei / tipo / pijama / eu pensei que era “a pijama” / porque acabava / é uma palavra // no meu hm olhar pensava que era uma palavra feminina porque era “pijama” / acabava com “a” / e eu “a pijama” [risos de Jacira] / depois eles começaram a gozar e disseram que não era “a pijama” / é “o pijama” / mas há há muitas coisas que eu troco o sentido

Mais uma vez, a razão subjacente a este problema é identificada pelas próprias alunas e está directamente relacionado com a língua crioula.

J – Para distinguir filho de filha tem que dizer assim / minha filho fêmea / quer dizer / tens que dizer / para dizer minha filha / tens que dizer “minha filho fêmea” ou então “minha filho macho” / é assim que se distingue

- Um aspecto importante a salientar está relacionado com o facto das alunas afirmarem não possuir dificuldades no que diz respeito à flexão de número. Se, no caso de Kátia, não temos provas em contrário, no caso de Jacira podemos certamente afirmar que se trata de uma ausência de consciência relativamente a este aspecto. De facto, ao longo das duas entrevistas são bastantes os exemplos neste sentido, dos quais destacamos o seguinte:

J – Eu falo Crioulo com meus irmões (...) (entrevista1)

J – No meio de tanta gente... não / não consigo ler / a minha voz começa logo a tremer / mas...quando tou sozinha já consigo / ou com as pessoas com que já tou acostumada / meus irmões / a minha amiga / consigo

#### *Sintaxe*

- Um dos principais problemas focados por ambas as alunas foi o facto de terem alguma dificuldade em interpretar interrogativas indirectas.

K – Eu às vezes as perguntas no teste / chamava a minha sora para fazer uma pergunta directa / porque... às vezes n... sabia uma coisa mas não... / a primeira vez que vou ler aquilo não conseguia interpretar / não conseguia / saber o que é o que é que é isso / chamava a minha professora para me ajudar / pra me fazer uma pergunta directa / assim eu conseguia responder / mas assim / a não ser isso eu não

À semelhança do que aconteceu frequentemente ao longo desta entrevista, o problema enunciado pela Kátia é explicado pela Jacira. São novamente referidas as práticas utilizadas na Guiné-Bissau como estando na base desta dificuldade.

J – A única disciplina que usa este tipo de coisa (perguntas indirectas) é só Educação Social e Geografia / que usam essas perguntas XXX / mas de resto... não

- Um dos problemas mencionados pela Kátia, aquando da análise do seu próprio texto, aponta para o facto de repetir constantemente o sujeito em início de frase.

K – (...) e às vezes para escrever / em vez de dizer / XXX não não precisa de dizer “eu” / mas às vezes “eu” “eu” / tou sempre também a fazer isso / às vezes (...)

Quando solicitada para tentar justificar este uso repetitivo do “eu”, Kátia fica um pouco pensativa, mas acaba por concordar com a sugestão feita pela investigadora de que essa é uma situação recorrente no Crioulo da Guiné-Bissau.

K – Repetimos / acho que sim...

Alguns dos problemas de que nos apercebemos ao longo das entrevistas, decorrem directamente dos enunciados proferidos pelas alunas. Neste domínio destacamos os seguintes:

- colocação inadequada do objecto indirecto

J – (...) por exemplo se a professora pedir-nos para fazer uma frase por exemplo “a Kátia é minha amiga”

- escolha inadequada da preposição

J – (...) ou muitas coisas que têm o mesmo sentido com o Português e há outras que não têm o mesmo sentido

J – (...) agora tive oportunidade de contar para alguém...

### *Morfossintaxe*

Um dos aspectos que não foi mencionado directamente pelas alunas, mas que acabaram por tomar consciência ao longo da entrevista, foi o facto de possuírem bastantes dificuldades nos processos de concordância:

- Concordância do adjectivo com o nome;

E – Porque é que puseste “independente” e não “independentes”? / Porque é que achas que pusestes isso assim?

J – Pois / eu acho que pus “independente” porque não trata a dizer muitas coisas e se pusesse independentes tra tratava de muitas coisas  
(...)

E – Então porque é que o adjectivo tem que ter ali um “s”  
(...)  
J – Eu acho que tá tá a incluir muitas coisas / muitos actos  
(...)  
K – Plural / não tá em singular / não pode dizer hm actos ind... / se tiver acto tem que dizer “independente” / mas como tá “actos” tem que ser “independentes”

E – (...) Como é que diriam isto na Guiné / esta expressão? / em Crioulo

(...)  
K – XXXXXX (diz a expressão em Crioulo)  
E – Como é que vocês dizem “crianças independentes”?  
(...)

J – meninos independente  
(...)  
K – menino XXXXXX (diz a expressão em Crioulo)

J – Não Kátia

K – [sorri]

J – meninos independentes

(...)

J – Independentes é igual / o XXX ou singular

E – Vamos ver outro exemplo / Hm meninos felizes / Como é que vocês dizem?

K – Meninos feliz / felizes / é a mesma coisa

J – é

(...)

J – mininos / mininos feliz!

Este excerto da entrevista (relativa à análise de texto) demonstra a dificuldade que as alunas possuem não só a identificar o desvio produzido, como também em falar acerca dele. Subentende-se aqui uma clara incapacidade de utilização de linguagem metalinguística, bem como um domínio deficiente das regras de concordância do adjectivo com o nome. Uma vez mais, e partindo do diálogo entre os interlocutores, torna-se evidente (para as alunas) a influência da LM sobre a Língua Portuguesa.

- Concordância do verbo com o sujeito.

K – Acho que fiz a mesma coisa aqui / pus “seisce... seiscentos XXX posições simboliza o seu ofício” / mas estão a falar de 600 / é muita coisa

(...)

K – Em vez de pôr “simbolizam” pus “simboliza”

Kátia, no seguimento da análise efectuada em relação à falta de concordância do adjectivo com o nome, demonstra ser capaz de transferir os conhecimentos recentemente adquiridos para justificar um erro produzido, o da ausência de concordância do verbo com o sujeito. Verifica-se, todavia, e à semelhança do exemplo anterior, uma incapacidade de produzir um discurso metalinguístico no sentido restrito do termo (tal como Gombert refere).

### *Semântico-pragmático*

Neste domínio, destacam-se as dificuldades, expressas pela Kátia, em distinguir as regras de utilização dos pronomes demonstrativos “este” e “esse”. Esta não consegue, no entanto, explicar a natureza ou a razão do problema.

K – (...) tenho imensa dificuldade pra dizer / se tenho dizer “este” ou “ esse” / tenho também dificuldade nisso / às vezes eu não sei se é pessoa tenho que dizer “este” / ou XXX objecto ou qualquer coisa tenho que dizer “este” ou “esse” / não sei em que medida é que tenho que utilizar isso / XXX dificuldade

O problema que se coloca é o da correspondência entre as categorias de deícticos espaciais existentes nas duas línguas. Com efeito, enquanto o Português tem um sistema ternário, o sistema deíctico do Crioulo da Guiné-Bissau caracteriza-se por ser binário, o que dificulta, como é óbvio, a aprendizagem da Língua Portuguesa (cf. Ançã, 1997: 123).

### **II – Competências sociolinguísticas**

- A forma de tratamento (tu e você) é outro aspecto importante referido pelas alunas, cujo problema radica, segundo elas, igualmente da interferência da LM sobre a L2, uma vez que no Crioulo da Guiné-Bissau há uma forma diferente de fazer a distinção tu/você.

K – (...) e a falar com uma pessoa também já tou habituada / porque eu tou a tratar por / não trato por você ou por tu / trato todos da mesma maneira / e há pessoas aí mesmo que pensam que ou não tenho respeito pelas pessoas mais velhas / mas eu já tava habituada disso / e já tou a tentar também ultrapassar isso

J – Não / trata por você e por tu / por exemplo / a a minha colega pode-me dizer de “ a bó” / que é como tu / mas as pessoas mais velha podemos chamar “mãe de fulano” / ou então “mana fulano” / e é assim

- As alunas revelam possuir também algumas dificuldades na adequação do registo à situação de comunicação, tal como podemos verificar nos seguintes excertos em que a aluna utiliza frequentemente o verbo “meter”.

K – Eu a construir frase meto tudo / não ponho vírgulas / não / tenho dificuldades a fazer assim

K – olha / Eu quando tava a vir cá / a minha mãe deu-me um... uma coisa assim que tem verbos para poder conjugar/ porque às vezes a meter / para dizer uma frase e... e meto outro verbo / em vez do que devia ter metido / meto outro (...)

No que diz respeito a esta análise reflexiva efectuada pelas alunas, poderíamos concluir que, embora tivessem sido capazes de indicar as principais dificuldades sentidas em Língua Portuguesa e uma grande parte das razões que estão na origem daquelas (das quais se destaca, obviamente, a influência da LM sobre a L2), o seu discurso não pode ser considerado como “metalinguístico”, no sentido restrito do termo. Na verdade, apesar da capacidade das alunas para reflectir sobre os fenómenos linguísticos se tenha desenvolvido ao longo da interacção com a investigadora, não podemos falar aqui em conhecimento “explícito” no sentido em que mencionámos em cima (capacidade de explicitar as regras subjacentes ao funcionamento da língua utilizando uma linguagem metalinguística). Não só as alunas não dominam a terminologia, como em alguns casos não conseguem explicitar o problema, manifestando inclusivamente, em certas situações, não estar cientes dos desvios que produzem.

Podemos, por conseguinte, afirmar que a consciência metalinguística destas alunas se revelou apenas na detecção dos aspectos em que sentem dificuldades, verificando-se a ausência de capacidade para proceder a uma verbalização da reflexão explícita.

### III – Competências de Aprendizagem

Relativamente às representações que estas alunas possuem das estratégias, podemos afirmar que ambas parecem ter uma noção ajustada daquilo que precisam de fazer para ultrapassar as falhas sentidas (aquelas relativamente às quais manifestam estar conscientes).

O discurso de ambas deixa transparecer uma dupla motivação para a aprendizagem da Língua Portuguesa, a *motivação instrumental* (correspondente à necessidade de sobreviver, de arranjar um emprego...) e a *motivação integradora* (relacionada com a vontade expressa do sujeito se integrar num determinado grupo) de que nos falam Gardner & Lambert (apud Cyr, 1998: 94).

K – Em primeiro lugar porque tamos aqui em Portugal / e temos que saber falar Português para conviver com as pessoas / e... arranjar um dia também se arranjassemos um emprego... / temos que saber falar Português para poder... / Hm trabalhar / ou receber as pessoas / saber falar com as pessoas // É isso / E é uma língua também muito bonita / que eu acho (entrevista 1)

J – Mes... / Na Guiné... hm mais ou menos / mas cá / quem não sabe falar Português não vai não vai ter emprego / tem que saber fala[R]... / E na Guiné também há ali sítios que não que... não pode falar Crioulo / tipo / no assembleia... / lá não se fala Crioulo / tem que saber falar Português para trabalhar lá / e no outros sítios já pode falar crioulo mas lá / no / tipo / assembleia essas coisas / esses sítios assim / não se fala não se fala C[R]ioulo / se não souber falar Português não p... pode trabalhar nesse tipo de sítios (entrevista 1)

Esta motivação manifesta traduz-se numa vontade também expressa de melhorar o nível de competência nos mais diversos domínios da Língua Portuguesa. Daí que possamos encontrar

nos seus relatos todo um conjunto de referências a estratégias de aprendizagem que utilizam e às quais reconhecem mais ou menos eficácia.

Relativamente às *estratégias metacognitivas* as alunas referem sobretudo a auto-gestão, nomeadamente através do reconhecimento da importância de:

- falar mais em Português...

J – e falar também / porque eu acho que se nós se nós temos que compreender mais Português temos que falar mais Português para entender mais // porque dantes falava mais Crioulo / mais já tou a falar mais Português / porque eu acho que se não falar Português não vou conseguir nunca / agora falo mais Português / XXX

- preparar a leitura / ler com frequência

K – ler hm / tipo / preparar muito bem as leituras / hm quem me ajudou nisso foi a minha professora de Português do ano passado / ela antes de dar mandava sempre preparar a leitura em casa / dava a página / XXX ler na escola / e eu preparava / e ela dizia sempre para eu preparar antes de vir ler na escola / porque toda a gente / não é porque eu vim da Guiné há pouco tempo / ou a minha LM não é o Português / é por isso que eu não sei ler / mas as pessoas que tão aqui quando já vão para ler não conseguem ler bem porque não preparem a leitura / e a professora / eu preparava a leitura / quando chegava na escola / se ela mandasse-me ler e eu lia aquilo tudo bem / sem ficar com muito medo ou assim // e há... na escola / às vezes mandava os meus colegas lá / ler / e ela / e eles não conseguem ler e... / dizia / tirava / dizia assim “olha a Kátia que é... a língua dela é a materna / consegue ler bem mas não é porque... não é por outra coisa / é porque ela prepara a leitura em casa / porque se vocês preparassem a leitura em casa iam conseguir ler... bem / ser dar erros / muitos”

J – acho que também é através da preparação / porque / por exemplo / se a sora deu-me / deu-nos uma página para estud... para preparar / eu preparo em casa / ou se não deu em casa / na escola diz para abrir página tal / eu aproveito para ler rápido uma ou duas vezes / para ler XXX depois

Ainda nesta categoria de estratégias, as alunas afirmam recorrer também a estratégias de auto-regulação, através da realização dos mesmos exercícios efectuados na aula (ou similares) para testar conhecimentos.

K – É... o texto que damos na aula / no livro / pegar e fazer as mesmas perguntas que já tínhamos feito / tentar... hm tirar ideias principal / ou arranjar um título para o texto / e caracterizar as personagens principais e... ver essas coisas

J – É a mesma coisa / Precisamos / temos de estudar uma matéria que tenhamos dado / principalmente parte de texto / pra dar / pra dici... tentar dividir um texto / e... escolher o título do texto / se estamos a fazer em casa ver tentar ver se está certo / e se não tiver corrigimos com aquilo que a professora tinha-nos dado // até conseguir

As *estratégias cognitivas* mencionadas pelas alunas foram as seguintes:

- a repetição

K – Eu digo mais vezes / eu tava com a minha / tipo / para dizer “repolho” / eu dizia “lho” “lho” assim mesmo com coiso / e a minha prima dizia / para dizer “vermelho” e essas coisas / prima dizia / carregava muito na última sílaba / e chamava a minha prima / e ela repetia / e eu também dizia / e ela dizia “não é assim” “é assim” / até... que eu acabei por saber dizer

J – Eu quando tiver sozinha no quarto porque não podia fazer aquilo na frente do meu irmão porque ele goza comigo / eu ficava no quarto sozinha e chamava a palavra baixinho baixinho pra ninguém ouvir / pra ninguém me ouvir dizia assim até conseguir

- memorização

K – às vezes a professora / quando fazemos um / tipo / quando / XXX qualquer coisa / e damos erros / a professora escreve lá como se diz essa coisa / e eu vou lendo isso / às vezes / ou passo aquilo XXX a limpo / com frases ou palavras que a professora meteu / e... XXX na minha cabeça / quando vai escrever isso / tem de se pôr isso / ou escreve-se assim XXX

- a pesquisa documental (consulta de dicionários)

J – (...) tenho que ir ao dicionário para poder saber

K – Se tiver o dicionário ao lado talvez era mais fácil / Porque hm às vezes leio um texto / não percebo XXX o significado dessa palavra / e... se eu tiver dicionário abro e vejo (...)

- inferência

K – Ou ler a frase toda e ver o que significa a frase / assim XXX saber o que quer dizer uma palavra

- tradução

J – Tipo / Para fazer uma carta / eu primeiro / XXX na minha língua que é mais fácil para poder escrever / para depois ser mais fácil fazer uma carta

J – Ajuda numa parte e prejudica noutra / porque... / tipo na parte de... / como é que eu posso dizer... / prejudica na parte porque se nós não tivéssemos aprendido a falar Crioulo não íamos ter tantas dificuldades assim em Português / mas às vezes também ajuda um pouco porque... / por exemplo se a professora pedir-nos para fazer uma frase por exemplo “a Kátia é minha amiga” / Se não sei fazer isto correctamente tenho que aprender / em Crioulo / como é que posso fazer dizer assim “a Kátia é minha amiga” para depois tentar traduzir em Português / às vezes ajuda / às vezes prejudica / porque há há muitas palavras / ou muitas coisas que têm o mesmo sentido com o Português e há outras que não têm o mesmo sentido

Por fim, no que diz respeito às *estratégias sócio-afectivas*, as alunas destacam sobretudo as questões de clarificação e de verificação, sendo que estas se dirigem primordialmente aos professores e pessoas mais próximas (pais, irmãos, amigos – sobretudo guineenses).

K – Eu às vezes as perguntas no teste / chamava a minha sora para fazer uma pergunta directa (...) chamava a minha professora para me ajudar / para me fazer uma pergunta directa / assim eu conseguia responder / a não ser isso eu não

K – Perguntar à professora e escrever por cima da palavra / o que quer dizer isso

K – eu às vezes também pergunto às pessoas / às vezes pergunto às pessoas que sabem falar Crioulo e Português / pergunto em Crioulo como é que se diz em Português / e elas / e é assim

J – Quando eu estou a falar / para construir frases / por exemplo / na frente de uma pessoa / quando não souber eu pergunto / olha “como se diz isto / eu não sei isto / ajuda-me” / peço sempre ajuda

K – Eu na escola / pergunto à professora pra me tirar dúvidas ou XXX ou qualquer coisa assim / e em casa pergunto à minha mãe e ao meu pai / às vezes também aos meus irmãos / à minha irmã

Podemos, portanto, concluir que estas alunas consideram estar prontas a participar em novas experiências e a incorporar novos conhecimentos com o intuito de optimizarem o seu desempenho em Língua Portuguesa. Consideram recorrer, para tal, às estratégias disponíveis, as quais são, regra geral, consideradas eficazes.

## **Conclusão**

O estudo que acabámos de apresentar realça, antes de mais nada, a importância que adquirem as representações no âmbito da Didáctica do Português Língua Não Materna. De facto, quando nos encontramos em presença de uma L2, como é o caso destas alunas guineenses, não podemos de forma alguma desprezar ou subestimar tudo aquilo que já existe em termos de aquisições linguísticas, conhecimentos, experiências anteriores. Tal como Véronique afirma, “*l’apprenant apporte en effet à la tâche de appropriation des connaissances déjà construites et plus ou moins stabilisées et, notamment dans le cas des langues secondes, l’ensemble des connaissances liés à la maîtrise d’une ou plusieurs langues acquises préalablement*” (apud Castellotti et alli in Moore, 2001 : 106)

As aprendizagens efectuadas em L2 constituem, por conseguinte, sempre um acrescentar de novas informações, de todo um conjunto de conhecimentos (fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintácticos, lexicais, semânticos, pragmáticos, sociolinguísticos...) que, por não serem familiares ou entrarem, por vezes, em choque com os conhecimentos anteriormente adquiridos, constituem muitas vezes um entrave à aprendizagem do Português.

Estes aspectos são claramente ilustrados pelos relatos das duas alunas, nos quais dão a entender que a maior parte dos desvios que produzem em Português são causados pela influência (neste caso, negativa) da LM.

Por outro lado, as aprendizagens realizadas com o intuito de desenvolver/otimizar competências numa L2 implicam também a capacidade do aluno reajustar/readaptar ou fazer activar as estratégias que mais eficazmente o poderão levar a atingir o seu objectivo. Daí que grande parte das estratégias de aprendizagem mencionadas pelas alunas tenham sido desenvolvidas especificamente com o objectivo de ampliar os conhecimentos/desenvolver competências em L2.

A premência do estudo das representações no âmbito da Didáctica do Português Língua Não Materna justifica-se, conseqüentemente, a dois níveis:

- Por um lado, só uma análise aprofundada dos conhecimentos, experiências, atitudes e valores que estes alunos vão construindo o longo da sua vida e percurso escolar permite ao professor a adequação das metodologias de ensino às situações específicas de aprendizagem com que se depara diariamente. Na verdade, através da análise das representações dos alunos, não só conseguimos perceber as suas atitudes relativamente à língua alvo, aos seus utilizadores e ao próprio processo de ensino-aprendizagem, como também nos é proporcionado o acesso directo ao tipo de conhecimentos que os alunos possuem sobre o objecto língua (como é possível constatar pelos dados apresentados no capítulo relativo às competências linguísticas).

- Por outro, só através de momentos de introspecção sobre as representações que os alunos possuem sobretudo da língua, da cultura e dos hábitos do povo do país acolhedor, e da forma como se desenrola o seu processo de ensino-aprendizagem da L2, poderão estes corrigir estereótipos (que estão, muitas vezes, na origem de problemas de integração social e insucesso escolar) e fazer activar os “recursos” necessários para a realização de uma aprendizagem de êxito.

Procurámos ao longo deste texto demonstrar também as vantagens da abordagem da consciência metalinguística no processo de aquisição de uma L2. Entendida como um processo e/ou capacidade desenvolvida pelo sujeito de reflexão sobre a língua (materna e/ou estrangeira) que, ultrapassando o domínio meramente linguístico (de reflexão sobre as regras de funcionamento da (s) línguas (s)), engloba também uma análise do tipo de relação que o sujeito estabelece com as línguas, do uso que delas faz, da forma como se processa a sua aprendizagem, dos factores que nela intervêm, entre muitos outros aspectos, a consciência metalinguística apresenta-se ela própria como um dos factores determinantes para o estabelecimento de um processo de aprendizagem de sucesso.

Esta acepção ultrapassa um conceito, de alguma forma, limitador de consciência metalinguística, englobando uma série de outros aspectos que são tão importantes como a capacidade de verbalizar oralmente uma reflexão linguística acerca dos vários domínios da língua.

Por fim, esperamos que, neste texto, tenha ficado igualmente clara a potencialidade da metodologia utilizada neste estudo. Ou seja, o papel importante desempenhado pelas entrevistas semi-dirigidas enquanto “espaço” privilegiado para a tomada de consciência, explicitação e co-construção de representações. De facto, os “discursos” são considerados pelos próprios psicólogos como o principal vector das representações (cf. Matthey, 2000: 489). Como referem as alunas, estes dois grandes momentos de interacção permitiram-lhes, não só reflectir acerca de assuntos sobre os quais nunca tinham pensado, como também, e sobretudo, exprimir todo um conjunto de aspectos que tinham vontade de exteriorizar:

K – Eu gostei muito / foi muito importante / e... fez-me lembrar também muito / muitas coisas lá da minha terra / fez-me pensar / reflectir / e... [sorri] gostei

J – Eu gostei muito / Fiquei com mais XXX ter oportunidade de di... dizer o que tava a sentir / porque muitas coisas que eu tava a sentir não tinha oportunidade de dizer / e tive de dizer aqui / coisas que se tavam a passar na escola / com professores / colegas / agora tive oportunidade de contar para alguém...

## **Bibliografia**

ALEGRE, Maria Teresa (2000). *Tradução pedagógica e consciência linguística – a tradução como estratégia de consciencialização da estrutura da língua alemã em aprendentes portugueses*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro

ANÇÃ, Maria Helena (1997). “Pode parar o táxi junto daquele carro azul?”. *Actas do II Encontro Nacional da APP*. Lisboa: Associação de Professores de Português, 117-128

ANÇÃ, Maria Helena (1999a). “Português – da Língua Materna à Língua Segunda: conceitos e pressupostos”, *Noesis*, nº 51, 14-16

ANÇÃ, Maria Helena (1999b). “A Didáctica do Português cruzando o Intercultural”, *III Congresso Internacional de Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas*, Praia/Cabo-Verde: Instituto Pedagógico

ANÇÃ, Maria Helena (2003a). “Didáctica do Português Língua Segunda: dos contextos emergentes às condições de existência”, *Actas do I Encontro Nacional da SPDLL*, FLUC, Fevereiro 2002, Coimbra: Pé de Página Editores, Lda, 61-69

ANÇÃ, Maria Helena (2003b). “Lusofonia e Educação Linguística”, *II Jornadas de Língua e Cultura Portuguesa*, Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

ANÇÃ, Maria Helena (2003c). “Português-Língua de Acolhimento: entre contornos e aproximações”, *Congresso Internacional sobre História e Situação da Educação em África e Timor*, Universidade Nova de Lisboa – FCSH

ANÇÃ, Maria Helena & ALEGRE, Teresa (2003). “A Consciencialização Linguística em Português Língua Materna e em Alemão Língua Estrangeira”, *Palavras*, nº 24, 31-39

ANÇÃ, Maria Helena (2004). “À volta da língua de acolhimento” – *Encontro Regional da Associação Portuguesa de Linguística (27, 28 Setembro 2004)*, ESE Setúbal

BERTAUX, Daniel (2001). *Les Récits de Vie*, Paris: Nathan

CERQUEIRA, Aurora Coelho e Silva (2001). *A integração em contexto escolar dos alunos com Português língua não materna: um estudo das representações e conhecimento dos professores*, tese de mestrado, Aveiro: Universidade de Aveiro

CONSELHO da EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa

COSTA, Ana Cristina da Silva (2003). *Português Língua Segunda: Narrativas de vida e percursos escolares de dois aprendentes de Leste, no 2º ciclo do Ensino Básico*, Trab. MEE/DL (esp. PLNM), Aveiro: Universidade de Aveiro

COSTA, Ana Cristina & Ançã, Maria Helena (2004). “Narrativas de Vida e percursos escolares de dois aprendentes de Leste, no 2º CEB”. *3º Congresso de Português Língua Não Materna*. Lisboa: ESE de Lisboa

CRISPIM, Maria de Lourdes (1999). “Português, Língua Não Materna: Formação de Docentes”, *Noesis*, nº 51, 17-20

CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français*. Paris: CLE International, 214-216

CYR, Paul (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International

DABÈNE, Louise (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris: Hachette

DABÈNE, Louise (1997). "L'image des langues et leur apprentissage » in M. Matthey (éd.). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel : IRDP éditeur, 19-23

FISHER, Gloria & CORREIA, Maria da Luz (1999). "Aprender a ensinar Português como língua não materna", *Noesis*, n° 51, 27-29

GOMBERT, Jean Émile (1990). *Le Développement Métalinguistique*. Paris : Presses Universitaires de France

HAWKINS, Eric (1996). *Awareness of Language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press

HAWKINS, Eric W. (1999). "Foreign Language Study and Language Awareness" in *Language Awareness*, Vol. 8, N° 3 & 4, pp. 124-142

JAMES, Carl & GARRETT, Peter (1992). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman

*Lei n° 46/86 – Lei de Bases do Sistema Educativo –*, de 14 de Outubro

MATTHEY, Marinette (2000). "Les représentations de l'apprentissage des Langues et du bilinguisme dans l'institution éducative", *Études de Linguistique appliquée*, n° 120, 487-496

MOORE, Danièle (coord) (2001). *Les Représentations des Langues et de leur apprentissage: références, modèles, donnés et méthodes*. Paris : Didier

RANGEL, Mary (1996). "Sobre o estudo de Representações na Didáctica: dos referentes e limites do quadro conceitual à proposta de construção interdisciplinar do objecto". *VI Colóquio Nacional da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: AFIRSE, 213-226

RIBEIRO, Fernanda (1999). “Crescer em Português”, *Noesis*, nº 51, 21-22

SANTIAGO, Rui A. (1990). “As representações sociais na escola no meio rural: (pais e alunos) contributos para a análise dos seus elementos e das condições sócio-cognitivas da sua mudança” in Tavares, José e Moreira, António, *Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão*. Aveiro: Tipave, 135-150

**Sobre a autora:**

Ana Luísa Nunes de Oliveira é licenciada em ensino de Português e Inglês, pela Universidade de Aveiro, e é actualmente bolsista de doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Ançã, na mesma universidade. Está integrada no *Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP)*, no Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa. De entre as suas áreas de interesse científico destacam-se o Português enquanto Língua Não Materna (Língua Segunda, língua de Acolhimento), a pluralidade linguística e cultural, as narrativas de vida e a consciência metalinguística.