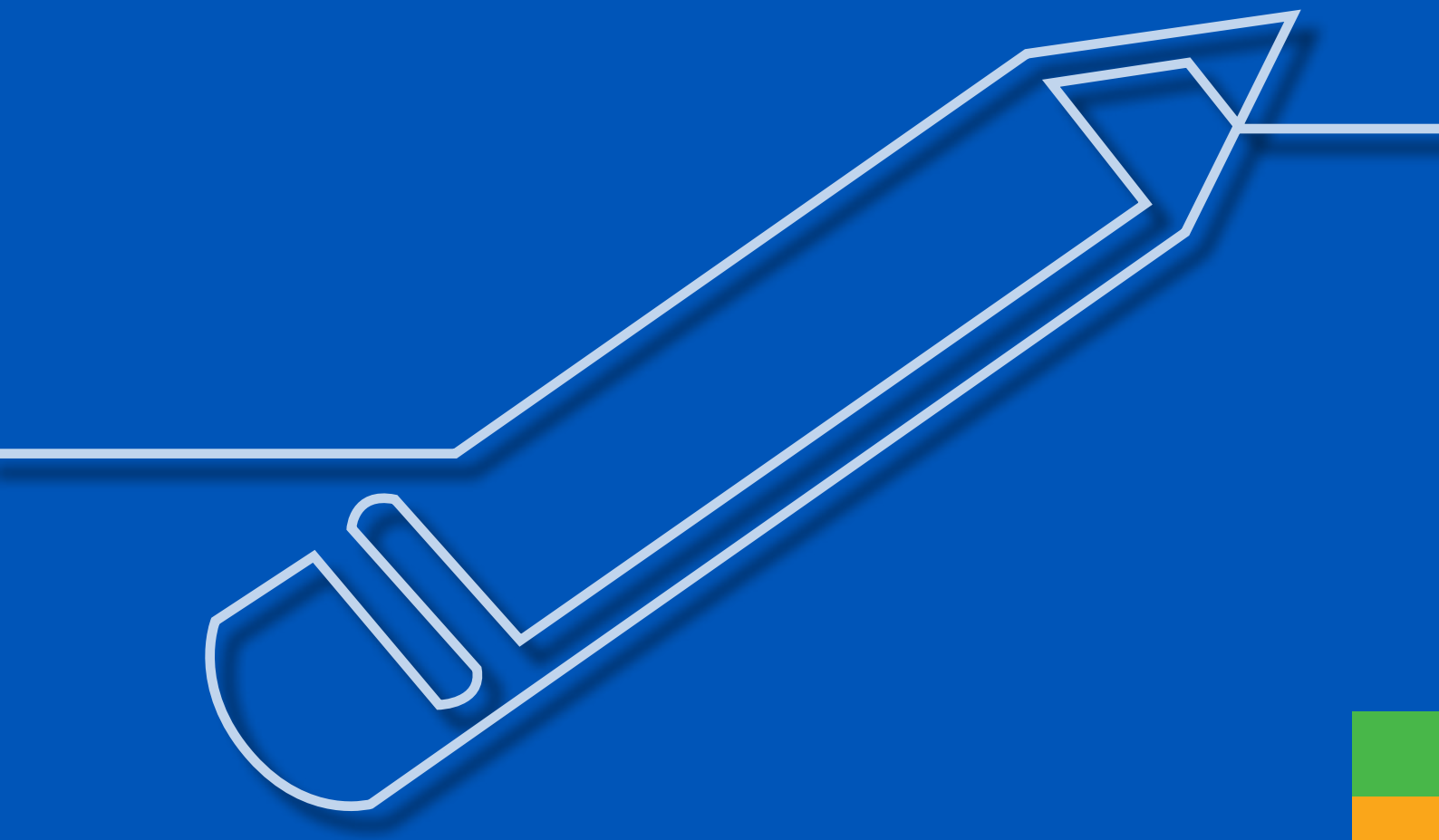
Desenvolver a escrita na língua primeira



Materiais para o ensino da língua de herança

Propostas didáticas

1

Desenvolver a escrita na língua primeira

Basil Schader
Nexhat Maloku

Materiais para o ensino da língua de herança
Propostas didáticas 1

Série «Materiais para o ensino da língua de herança» (ELH; na Suíça: Ensino da língua e cultura de origem – ELCO); Propostas didáticas 1.

Editado pelo Centro IPE (International Projects in Education) da Escola Superior de Educação de Zurique.

PH ZH IPE – INTERNATIONAL PROJECTS IN EDUCATION
ZURICH UNIVERSITY OF TEACHER EDUCATION

Direção do projeto:	Basil Schader
Autor:	Basil Schader, Prof. Dr. Dr., especialista em Didática de línguas, na Escola Superior de Educação de Zurique, e em Didática intercultural, autor de métodos didáticos
Redação para o ELH:	Nexhat Maloku, M.A.,professor do ELCO, presidente da Associação de Professores e Pais Albaneses na Suíça
Testado pelos/as docentes:	Nexhat Maloku, Zurique (ELCO, albanês) Sakine Koç, Zurique (ELCO, turco) Božena Alebić, Zurique (ELCO, croata) Elisa Aeschimann-Ferreira e Raquel Rocha (ELCO, português) Hazir Mehmeti, Viena Rifat Hamiti, Düsseldorf
Ilustrações, conceção visual global e realização:	Barbara Müller, Erlenbach
Tradução:	Marília Mendes, Zurique
Impressão:	

A série «Materiais para o ensino da língua de herança» é publicada com o apoio da Secretaria Federal Suíça da Cultura (OFC).

Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Bundesamt für Kultur BAK

Este projeto foi parcialmente financiado com o apoio da Comissão Europeia. O conteúdo da publicação é da exclusiva responsabilidade dos autores.
A Comissão não se responsabiliza pela utilização dos dados nela contidos.

AMuSE

Lifelong Learning Programme

Índice

Prefácio à série «Materiais para o ensino da língua de herança» 7

Introdução

1 Escrever na língua de herança: nada fácil, mas importante 8

2 Objetivos e estrutura deste caderno 8

3 Pontos essenciais da atual didática da escrita de textos 8

4 Pontos complementares relacionados com a escrita de textos no contexto de aulas da língua de herança 10

5 Sobre a avaliação e classificação de trabalhos escritos 11

I Para começar: Jogos e atividades de escrita simples para aumentar a motivação

1 Exercício prévio: Contar, em conjunto, histórias na roda, de continuação ou em cadeia 14

2 Escrever em conjunto: Histórias na roda, de continuação, em cadeia ou de dobras 15

3 Histórias de dois pontos, de palavra escolhida, de palavra desejada e de quem-onde-o quê 16

4 Histórias de esqueleto, histórias de palavras-estímulo, estrutura da história 17

5 Escrever com fantasia em diversas formas sociais 18

6 Pequenos exercícios linguísticos estéticos e criativos 19

7 Quebra-cabeças linguísticos 20

II Técnicas e estratégias para as diferentes fases do processo de escrita

8 Achar ideias, preparação prévia da estrutura do texto 24

9 Planear a estrutura do texto 25

10 Estruturar e organizar o texto com títulos, subtítulos e parágrafos 27

11	Técnicas de revisão e autocorreção	28
12	Escrever para um/a destinatário/a; dar uma boa apresentação ao texto	30
13	Comentário às fichas de orientação para os alunos/as, FO 1 + 2	31
FO 1	Planear, produzir, rever um texto – passo a passo	33
FO 2	Lidar com problemas de escrita	35

III Propostas para o desenvolvimento de aspetos parciais da escrita

14	Propostas para o trabalho com o vocabulário I: Trabalho com campos semânticos, preparação de meios linguísticos mais amplos	38
15	Propostas para o trabalho com o vocabulário II: Textos lacunares, exercício de substituição, etc.	40
16	Propostas para a elaboração e estruturação do texto	43
17	Propostas para trabalhar o estilo I: Treino ativo e explorativo do estilo	45
18	Propostas para trabalhar o estilo II: Escrever e resumir com exatidão/clareza/suspense	48
19	Indicações para o aperfeiçoamento da sintaxe e da morfologia	51

IV Ideias para contextos de escrita especiais

20	Situações de escrita especialmente adequadas para as aulas da língua de herança	54
21	Projetos adequados para a cooperação com as aulas do ensino regular	57
22	Projetos estéticos e criativos com a língua	59
	Bibliografia consultada	61

Esclarecimentos, abreviaturas

Língua primeira:	Também língua materna ou de família: a primeira língua que a criança aprendeu em casa. Algumas crianças podem ter duas línguas primeiras.
Língua de ensino:	A língua falada na escola do país de acolhimento. Pode ainda haver como língua circundante um dialeto local.
Abreviaturas:	A = Aluno, aluna P = Professor, professora

Legenda
das informações sobre as formas sociais, o ano escolar e o tempo necessário para as atividades propostas:

	TI = Trabalho individual
	TP = Trabalho em pares
	GP = Grupo pequeno
	TT = Toda a turma
2.º–4.º ano	Adequado para os anos … a … (p. ex. 2.º a 4.º ano). Atenção: esta indicação pode variar de acordo com as caraterísticas de cada aluno/a.
20 min	Tempo aproximado previsto, por ex. 20 min. (informação aproximada, deve ser adaptado pelo/a professor/a de acordo com as caraterísticas da turma).

Prefácio à série «Materiais para o ensino da língua de herança»

O ensino da língua de herança ou língua materna (ELH; na Suíça: ELCO, ensino da língua e cultura de origem) desempenha um importante papel no desenvolvimento identitário e linguístico de crianças e jovens de origem estrangeira e no cultivo do plurilinguismo como um recurso valioso para a sociedade. Já há algum tempo que tanto a investigação como quadros referenciais, tal como as Recomendações R (82) 18 e R (98) 6 do Conselho da Europa, são claros quanto a este facto. Apesar disso, em comparação com o ensino regular, o ensino destas línguas continua a ser maioritariamente realizado em circunstâncias difíceis. São várias as razões que para isso contribuem:

- O ensino da língua de herança enfrenta, em muitos lugares, dificuldades institucionais e financeiras. Na Suíça, por exemplo, os/as professores/as do ELH são quase sempre pagos/as pelos países de origem ou até pelos pais.

- O ensino da língua de herança tem, por norma, poucas ligações com o ensino regular. Os contactos e a cooperação com os/as docentes do ensino regular são, com frequência, pouco cultivados.

- O ensino da língua de herança costuma ter lugar só duas horas por semana, o que dificulta um trabalho de progressão contínua.

- O ensino da língua de herança é, por norma, voluntário, os/as alunos/as não se sentem muito comprometidos/as com ele.

- O ensino da língua de herança realiza-se com frequência em turmas multianuais, das quais fazem simultaneamente parte alunos/as do 1.º ao 9.º ano. Isto exige dos/as docentes uma elevada capacidade de diferenciação interna e grande agilidade didática.

- A heterogeneidade das competências linguísticas dos/as alunos/as nas aulas da língua de herança é extremamente elevada. Enquanto que alguns/umas levam de casa boas competências tanto da norma como de variedades dialetais da língua primeira, outros/as só falam o dialeto. Para muitos/as dos/as jovens que já estão na segunda ou terceira geração no país de acolhimento, a língua local (por ex., o alemão) tornou-se, entretanto, uma língua forte. Da língua primeira só dominam uma variedade dialetal, a produção oral ou só dispõem de um vocabulário restrito ao meio familiar.

- Os/as docentes do ensino de língua de herança tiveram, de um modo geral, uma boa preparação básica no país de origem, mas não estão de forma alguma preparados/as para a realidade e os requisitos específicos de um ensino em turmas multianuais num ambiente de migração. As possibilidades de formação contínua no país de acolhimento são quase sempre muito insuficientes.

A série «Materiais para o ensino da língua de herança» dá apoio aos/às docentes do ensino de língua de herança no seu importante e exigente trabalho e pretende, assim, contribuir para melhorar a qualidade deste ensino. Com este objetivo em vista, transmitir-se-ão, por um lado, informações de fundo e princípios da atual pedagogia e didática nos países de imigração do ocidente e do norte da Europa (cf. o caderno *Fundamentos e quadros de referência*) e apresentar-se-ão, por outro, propostas e modelos didáticos concretos e facilmente realizáveis na prática pedagógica do dia a dia. Um ponto fundamental é o desenvolvimento de competências linguísticas. As propostas didáticas recorrem conscientemente a princípios e processos com que os/as alunos/as estão familiarizados/as das aulas e dos manuais do ensino regular. O objetivo é conseguir-se a maior coerência possível e, logo, uma aproximação mútua entre as aulas da língua de herança e do ensino regular. Ao tomarem conhecimento de princípios didáticos e processos concretos praticados nas aulas do ensino regular, os/as professores/as do ensino de língua de herança estão também, de certo modo, a fazer formação contínua. Espera-se que isto reforce os seus alicerces como parceiros/as com estatuto de igualdade no processo formativo dos/as alunos/as que crescem em contextos bilingues-biculturais.

A série «Materiais para o ensino da língua de herança» é editada pelo Centro International Projects in Education (IPE) da Escola Superior de Educação de Zurique. Ela surge em estreita colaboração entre especialistas suíços e de outros países da Europa ocidental, por um lado, e especialistas e docentes do ensino da língua de herança, por outro. Assegura-se, desta forma, que as informações e propostas apresentadas correspondem às circunstâncias, necessidades e possibilidades reais do ensino da língua de herança e que são, para este, funcionais e aplicáveis.

Introdução

1. Escrever na língua de herança: nada fácil, mas importante

Para muitos jovens e crianças, filhos ou netos de emigrantes, escrever na sua língua primeira ou materna é difícil, se não mesmo impossível. No entanto, se as competências de literacia não forem desenvolvidas, estas crianças e estes jovens permanecerão analfabetos na sua língua primeira. Se só tiverem um domínio oral, na maior parte das vezes numa variedade dialetal, da língua, perdem a ligação com a sua cultura escrita. Assim aumenta o perigo de que, mais cedo ou mais tarde, venham a perder completamente a sua língua primeira – e com ela uma competência específica e uma parte essencial da sua identidade bicultural. Fomentar as competências de literacia (ler e escrever também na própria língua primeira) é, então, um empreendimento importante, também para o desenvolvimento de uma identidade bicultural e bilingue plena e equilibrada.

O ensino da língua de herança (na Suíça: ensino da língua e cultura de herança) dá uma contribuição determinante para o desenvolvimento destas competências. Sobretudo para as crianças oriundas de famílias com menos instrução, esta é praticamente a única instância onde podem aprender a língua de herança na sua variedade padrão e escrita e assim atingir um bilinguismo integral, abrangente também da cultura escrita.

2. Objetivos e estrutura deste caderno

A presente publicação ajuda docentes e alunos/as do ensino da língua de herança a desenvolver, de forma didaticamente atual, lúdica e motivadora, as competências de escrita na língua primeira. Depois de uma introdução sobre os pontos essenciais da didática da produção de textos, segue-se uma grande quantidade de sugestões e ideias concretas para a prática pedagógica.

Consciente de que os/as alunos/as terão no início grandes bloqueios, o caderno começa com uma gama de exercícios simples e lúdicos para despertar a motivação para a escrita em todas as idades. Partindo do princípio de que o saber estratégico é pelo menos tão importante como o conhecimento factual, seguem-se na parte II técnicas e estratégias que deverão ajudar os/as alunos/as nas diferentes fases do processo de escrita. A parte III compreende grande número de propostas concretas para o desenvolvimento de aspetos parciais, como o trabalho com o vocabulário, a construção do texto ou o estilo. A última parte oferece propostas e ideias variadas e tematicamente bem adequadas para os contextos de ensino da língua de herança, colaboração com o ensino regular e projetos estéticos e criativos.

Ao lado de cada proposta há, para uma melhor orientação, recomendações quanto às formas sociais (desde trabalho individual a trabalho com toda a turma), à idade para a qual a proposta concreta melhor se adequa (p. ex. do 3.º ao 7.º ano) e sobre o tempo necessário aproximado. Os objetivos e o procedimento concreto são formulados de forma clara e compreensível para cada atividade. Todas as sugestões de atividades foram criticamente analisadas por diferentes docentes do ensino da língua de herança e em grande parte experimentadas nas aulas.

3. Pontos essenciais da atual didática da escrita de textos

As seguintes explicações remetem para a atual didática da escrita no espaço de língua alemã, mas espelham naturalmente também desenvolvimentos internacionais. Característico para a nova abordagem dos últimos 30 anos é o conceito «Didática da escrita de textos», que veio substituir o antigo termo «Ensino de redação» e que se refere a um conceito de texto mais lato, que ultrapassa em muito a clássica composição escolar. Segue-se parte dos pontos essenciais da atual «Didática da escrita de textos» (que talvez se afaste parcialmente do conceito que alguns docentes de língua de herança trazem da sua própria formação inicial). Apresentamo-los já na sua relação com o ensino da língua de herança e completamo-los no capítulo 4 com alguns pontos adicionais, especificamente importantes para este ensino.

a) Fazer experimentar a escrita como atividade social: esclarecer para quem e para que se escreve!

Excetuando poucos casos (por ex. diário ou lista de compras), a escrita é por natureza um processo comunicativo através do qual nos dirigimos a uma ou mais pessoas para comunicar ou obter algo. Os/as alunos/as devem, por isso, viver a escrita desde o início como prática e atividade sociais. Por outras palavras: quando se exige dos/as alunos/as que escrevam algo, eles/as devem saber para quem e porque escrevem, ou seja, o que acontece ao texto depois de ser escrito. O/a professor/a e a sua caneta vermelha são claramente insuficientes como destinatários da escrita. Em vez disso, o/a professor/a deve refletir (talvez em conjunto com os/as alunos/as), para todas as atividades de escrita, o que deve ser feito com os textos (lidos

em voz alta ou exibidos na sala de aula, fazer parte de um livro, ser utilizados como uma forma de correspondência, etc.). No capítulo 12 encontra ideias para possíveis destinatários, estes podem ser adaptados a diferentes situações e ocasiões de escrita.

b) Relação com o mundo de vida e de fantasia dos/as alunos/as, tarefas de escrita motivadoras

Os temas para as atividades de escrita devem ter uma relação estreita com o mundo de vida dos/as alunos/as, mas também com os seus desejos, sonhos e fantasias. Para estabelecer esta relação, as tarefas de escrita devem, em primeiro lugar, ser formuladas de forma agradável e motivante. Nas sugestões de aulas encontra-se uma grande quantidade de tais tarefas, desde exercícios de escrita simples até projetos maiores. Em segundo lugar, é necessário uma preparação temática prévia (normalmente oral) e uma sintonização dos/as alunos/as. Também aqui é necessário que as diretrizes, as expetativas e os critérios sejam claros e explícitos, de forma a que os/as alunos/as se possam por eles orientar. Planear com rigor as tarefas de escrita quanto ao conteúdo e destinatário faz, sem dúvida, parte do profissionalismo dos/as professores/as de hoje.

c) Conceito alargado de tipos de textos, meios e funções da escrita

Enquanto antigamente se escrevia em primeiro lugar sobre as próprias experiências ou se recontava algo, atualmente os/as alunos/as são preparados/as para uma muito mais vasta gama de tipos de textos, o que tem muito mais a ver com a vida real: dependendo da situação, devem ser escritos relatórios, formulários, SMS, cartas, cartazes, poemas simples, requerimentos, textos de fantasia, histórias ilustradas, etc. E devem ser utilizados os novos meios audiovisuais, como computadores ou telemóveis/*smartphones*, com todas as suas possibilidades (processamento de texto, *e-mail*, SMS, *blogs, chats*). Isto também é possível nas aulas de língua de herança e conduz a uma interessante gama de projetos de escrita, como mostram as sugestões de aulas da parte prática desta publicação.

d) Escrita orientada («dirigida») e escrita livre («estimulada»)

No sentido de um desenvolvimento eficaz, as atividades de escrita escolares devem ser divididas em situações orientadas (dirigidas) e livres (estimuladas).

A prioridade da escrita orientada ou dirigida é a aquisição ou aprofundamento de competências linguísticas parciais (p. ex. vocabulário, inícios de frases, diferentes estruturas sintáticas, construção do texto). Para cada foco específico, os/as alunos/as recebem instruções e indicações mais ou menos detalhadas que devem pôr em prática. Uma forma especialmente didática é o chamado *scaffold*ing (do engl. *scaffold* = andaime, armação), em que os/as alunos/as seguem de perto uma estrutura que lhes é dada, variando-a com conteúdos próprios e adicionando assim uma nova faceta à sua competência textual (ex.: variação de uma carta através da escolha de outro destinatário ou «histórias paralelas», em que se substitui uma personagem, o lugar ou um objeto do modelo). Devido ao elevado valor didático desta estratégia, também para os alunos com maiores dificuldades linguísticas nas aulas de língua de herança, dedicamos-lhe um espaço especial no capítulo 4 a; veja também diversas ideias práticas na parte III.

Atividades de escrita livre ou estimulada são aquelas em que os/as alunos/as são estimulados para um tema ou projeto de escrita (por ex. através de uma preparação oral como introdução a um tema de fantasia ou uma discussão para o caso de textos informativos), sem que, no entanto, se tenham de cingir a um modelo previamente definido. Importante neste tipo de atividade é a formulação clara de exigências e eventualmente de critérios para o texto a receber. Atividades de escrita completamente livres e sem preparação prévia («vocês têm agora meia hora para escrever algo») são demasiado difíceis para muitos os/as alunos/as. Importante em relação à escrita livre é que os/as alunos/as sejam encorajados/as, também fora da escola, a escrever na sua língua (cartas, diário, *e-mails*, etc.).

e) Orientação para o processo e transmissão explícita de estratégias de escrita

Se só se tiver em mente o produto final exigido, as tarefas de escrita tornam-se demasiado exigentes para muitos/as alunos/as. É, por isso, uma grande ajuda concentrar-se antes no processo. Os/as alunos/as devem aprender estratégias para decompor o processo de escrita em passos mais simples e para os organizar numa ordem coerente. Alguns desses importantes passos são: encontrar ideias/ativar os conhecimentos prévios – planear a construção do texto e estruturá-lo – escrever o texto – rever o texto – apresentar o texto. Para que os/as alunos/as assimilem de forma efetiva e duradoura estas estratégias de escrita, é absolutamente necessário que elas sejam transmitidas de maneira explícita. As técnicas e estratégias de aprendizagem da parte II servem precisamente este objetivo. Duas fichas de orientação resumem o mais importante e podem ser entregues como materiais de apoio aos/às alunos/as a partir do 4.º ano.

4. Pontos complementares relacionados com a escrita de textos no contexto das aulas da língua de herança

Uma das características das aulas da língua de herança é a heterogeneidade dos/as alunos/as e o facto de muitos/as deles/as terem grandes problemas com as dimensões mais difíceis, sobretudo escritas, da sua língua primeira. Para as atividades de escrita nas aulas da língua de herança, isto implica alguns pontos adicionais particularmente importantes.

a) Introdução ao sistema de escrita da língua primeira

Os/as alunos/as que não tenham sido alfabetizados no seu país de origem, mas no país de acolhimento, têm de ser cuidadosamente iniciados no sistema de sons e caracteres (fonemas, grafemas) da sua língua primeira. No caso de línguas que usam o alfabeto latino, isto acontece especificamente com as letras desconhecidas na língua de ensino (p. ex. ë, ç, ı). Para evitar confusões, muitos/as professores/as só introduzem estas letras no final da alfabetização feita na língua de ensino (no final do 1.º, início do 2.º ano). No caso de alfabetos não latinos há menos perigo de confusões com a língua de ensino, por outro lado tem de ser feito todo o processo de alfabetização na língua primeira.

b) Criação e desenvolvimento de um vocabulário diferenciado na língua primeira

Muitos/as alunos/as migrantes têm lacunas consideráveis no vocabulário da língua primeira. Eles/elas dominam sobretudo o léxico relativo a temas familiares e muitas vezes na sua variedade dialetal. Para tudo o resto – especialmente para temas relacionados com a escola ou temas mais complexos – utilizam a língua de ensino ou de comunicação do país em que crescem. O vocabulário destas crianças e destes jovens está então dividido em duas partes, o que é contraditório com o desenvolvimento de competências bilingues abrangentes. Um importante objetivo das aulas da língua de herança tem, por isso, de ser a construção de um vocabulário abrangente e diferenciado, que inclua também a língua-padrão. Para isso é importante distinguir entre os vocábulos que os/as alunos/as devem dominar ativamente (vocabulário ativo ou de produção, que deve ser intensamente treinado e que deve conter sobretudo palavras de utilização frequente) e os vocábulos que os/as alunos/as devem compreender, mas não necessariamente utilizar (vocabulário recetivo ou de compreensão). Porque o trabalho sobre o vocabulário é de grande importância, a presente publicação inclui muitas e variadas sugestões nos capítulos 14 e 15.

c) Orientação para a língua-padrão

Além do vocabulário limitado, uma das características de muitos/as alunos/as migrantes é que (quase) só dominam uma variedade dialetal da língua primeira e não o padrão ou a língua escrita. Um dos deveres do ensino da língua de herança é, por isso, a orientação cuidadosa para a variedade padrão, cujo domínio é a condição para o acesso a textos escritos e para o uso correto da escrita. Princípios importantes desta orientação (que pode ser iniciada logo no primeiro ano) são:

1) Cuidado: o prazer das crianças na escrita é prioritário e não deve ser destruído através de uma orientação normativa exagerada.

2) Uma abordagem comparativa e explorativa: em vez de uma transmissão só normativa, as diferenças entre a língua-padrão e as variedades dialetais devem ser, sempre que possível, tornadas conscientes através de uma aprendizagem comparativa e explorativa.

3) Muitas oportunidades de treino adequadas: o que for transmitido relativamente à língua-padrão (vocabulário, gramática) tem de ser suficientemente repetido e treinado, por ex. no âmbito de atividades de escrita adequadas, de forma a que o aprendido seja interiorizado.

d) *Scaffolding*: Colocar à disposição estruturas de apoio/ «andaimes» para alunos/as linguisticamente mais fracos

O uso escolar da língua serve-se, em muitos aspetos (vocabulário, língua-padrão, etc.), de meios linguísticos mais complexos do que a linguagem coloquial do dia a dia. Conduzir até esta «língua de instrução», com a qual está relacionada também a competência textual (a competência de lidar, através da produção ou da receção, com textos escritos), é uma tarefa exigente. Um processo muito atual e bem sucedido, adaptado das aulas de alemão ou de alemão como língua segunda, é o já mencionado *scaffolding*. Este processo pode facilmente ser aplicado também nas aulas de língua de herança. Os/as alunos recebem aqui, para determinados aspetos (p. ex. vocabulário, estruturas frásicas, construção de textos), como ajuda inicial, um «andaime» (p. ex. um modelo ou uma estrutura) pelo qual se podem orientar. Isto pode ser, p. ex., um esquema de construção como no caso dos «poemas *Elfchen*» (cf. n.º 21.1), que será utilizado e preenchido com palavras próprias. Ou são dadas partes de textos e/ou elementos para determinadas partes de um texto (p. ex. inícios de frases ou verbos adequados para uma história ilustrada), com os quais os/as alunas podem construir ou montar um texto próprio. Ou são indicados exatamente os passos a dar para produzir um texto simples (p. ex. uma receita ou

instruções para algo). Em todos os casos, os/as alunos/as são aliviados de parte das tarefas linguísticas (p. ex. a estruturação de um texto) porque podem utilizar o «andaime» fornecido. Ao repetirem e aplicarem automaticamente palavras, expressões idiomáticas e modelos corretos expandem o seu repertório linguístico de forma ativa. Muitas sugestões para as aulas, sobretudo na parte III (Propostas para o desenvolvimento de aspetos parciais da escrita) representam variações simples do *scaffolding* (ver p. ex. 14.1: Campos semânticos; 15.2: Exercício de substituição; 16.3: Textos paralelos).

Para mais informações sobre *scaffolding* ver, entre outros, https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/*scaffolding*.pdf.

e) Comentários sobre a ortografia

As normas ortográficas e os problemas correspondentes são, pelo menos em grande parte, específicos para cada língua. Por esse motivo, não tratamos deste tema na presente publicação. Pode-se, no entanto, referir os seguintes princípios gerais para um treino eficaz da ortografia:

1) *Orientação para um vocabulário básico:* A constituição de um vocabulário ortográfico deve orientar-se, tal como a correção de erros, para a frequência de utilização das palavras. Quanto mais frequente for uma palavra, mais importante é conhecer a sua grafia correta.

2) *Correção seletiva:* Assinalar todos os erros leva essencialmente ao desalento. Faz mais sentido selecionar três a cinco tipos de erros mais importantes ou erros específicos e planear para estes um treino eficaz composto por várias partes.

3) *Correções com sentido, treino duradouro com várias partes:* A tarefa tradicional de copiar três vezes a palavra correta não tem, em termos de psicologia da aprendizagem, qualquer utilidade. O que faz sentido e é eficaz são procedimentos de treino e correção em que palavras escolhidas são exercitadas em várias sequências, repartidas ao longo de 2 a 3 semanas.

4) *Ajuda para a autoajuda:* Uma introdução cuidadosa ao trabalho com prontuários e dicionários é a condição central para que os/as alunos/as possam fazer uso real destes recursos.

5. Sobre a avaliação e classificação de trabalhos escritos: fatores importantes

- **Instâncias avaliadoras:**

  A avaliação dos produtos escritos pelos/as alunos/as não deve ser da exclusiva responsabilidade do/a professor/a. Num modelo de escrita comunicativo, com um destinatário claro (ver em cima, 3.a), as apreciações de outros leitores são igualmente importantes e valiosas. E devem ser aplicadas mesmo durante o processo de escrita. Formas como a reunião de revisão (ver cap. 11.1), que muitos/as alunos/as conhecem das aulas do ensino regular, são adequadas para este fim. O papel do/a professor/a é fundamentalmente o de uma instância corretora final, que pode e deve dar impulsos orientados para o progresso futuro.

- **Orientação por critérios:**

  Um problema central da avaliação tradicional das composições era a sua enorme subjetividade e falta de transparência. Para evitar este perigo, devem ser formuladas com clareza, pelo menos antes das tarefas de escrita maiores, as exigências para o texto a produzir. Devem enunciar-se 4 a 5 critérios e o ideal é que estes tenham sido definidos em conjunto com os/as alunos/as (p. ex.: o texto deve ter, pelo menos, 1 página; ter uma estrutura clara com introdução, desenvolvimento, conclusão; possuir pelo menos quatro informações importantes, etc.). Também para a discussão e atribuição de uma nota a um texto, a referencia aos critérios favorece a transparência e a motivação.

- **Correção e avaliação orientadas para o progresso:**

  Isto significa que o/a professor/a deve partir menos de perguntas direcionadas para as deficiências, «o que está errado, o que falta?», e mais da pergunta «o que é que já está presente, o que pode ser ampliado e desenvolvido?». Numa segunda fase, deve refletir sobre os passos que são necessários (exercícios específicos, aplicações próprias) para planear e levar eficazmente a cabo esse progresso. Este é, também nas aulas de língua de herança, o único processo que leva a sucessos duradouros.

- **Avaliar também o processo:**

  Tradicionalmente avalia-se sobretudo o texto final. No entanto, especialmente no caso de alunos/as mais fracos/as, muitas vezes não se chega assim a saber onde é que eles/elas se depararam com dificuldades. Para isso é necessário ter em conta o processo de escrita que levou ao texto final. Se se treinar, por ex., uma determinada estratégia de escrita, pode-se observar se alguém desata logo a escrever ou se tenta mesmo aplicar a estratégia em causa.

- **Como informar sobre a avaliação:**

  A simples devolução de um texto corrigido com a atribuição de uma nota é claramente insuficiente para os padrões atuais. A orientação para o progresso significa que os/as alunos/as recebem um comentário construtivo, escrito ou oral, sobre o seu texto com sugestões para a continuação do trabalho.

- **Orientação para as competências:**

  A orientação para competências definidas (frequentemente diferenciadas, por ex., em competências mínimas, normais ou avançadas) é um tema atual na discussão pedagógica. Para o ensino da língua de herança, ele deveria ser tratado num contexto mais amplo. Linguisticamente deveria ser relacionado, entre outros, com o Quadro Europeu Comum de Referência, ver *http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88.*.

Agradeço a Claudia Neugebauer, Claudio Nodari,
Stefan Mächler e Peter Sieber as suas preciosas indicações
para a parte introdutória.

Para começar: Jogos e atividades de escrita simples para aumentar a motivação

1 Exercício prévio: Contar, em conjunto, histórias na roda, de continuação ou em cadeia

Objetivo: *Fomentar de forma simples e lúdica o prazer de narrar como exercício prévio às atividades de escrita (ver n.º 2 à frente). O exercício desenvolve a capacidade de narração e, simultaneamente, de expressão na língua primeira.*

Contar, em conjunto, histórias na roda, de continuação ou em cadeia

1.º–6.º ano | 10–15 min

Procedimento:

a) Os/as A sentam-se (se possível) numa roda. O/a P ou um/a A inicia, com uma ou várias frases, uma história (p. ex. «Eram três horas da manhã; tudo estava mergulhado em escuridão. A porta de um estranho bloco de apartamentos abriu-se silenciosamente.») Impulso: Agora vamos continuar esta história juntos!

b) Cada A continua a história com uma ou mais frases (um máximo de cinco por A). Isto pode ser feito ao acaso ou pela ordem em que os/as A estão. Importante é que todos/as participem.

Observações:

- Os/as A também podem, e devem, recolher e levar para a aula inícios interessantes. Possíveis fontes: a própria fantasia, frases de livros ou de jornais, imagem/fotografia com uma situação inicial interessante.
- Pode ser útil dar indicações claras, do tipo: Temos dez minutos. No final devemos ter uma história completa/a história deve ter chegado a um fim.
- Para que todos/as os/as A tenham as mesmas possibilidades de participar, o/a P pode, antes da atividade, distribuir por A um ou dois botões ou papelinhos. Quem disser uma frase, entrega um botão ou um papelinho. Quando a história chegar ao fim, todos devem ter entregue os seus botões ou papelinhos.
- Outras indicações possíveis: A história deve ser continuada alternadamente por uma rapariga/um rapaz ou por uma criança mais velha/outra mais nova.
- Para não cercear a espontaneidade, não devem ser feitas correções. Quaisquer intervenções devem limitar-se ao que é incompreensível ou de conteúdo duvidoso.
- Possível continuação: Os/as A registam (sozinhos ou dois a dois) a história inventada em conjunto; depois comparam os textos.
- Este exercício é adequado para o final de uma aula ou para criar momentos de descontração pelo meio.

Variantes:

1. Em vez de ser feita com toda a turma, esta atividade, desde que tenha sido bem introduzida, também pode ser feita só por um ou dois grupos do mesmo nível.

2. Variante «o fio condutor»: alguém começa a contar e segura durante esse tempo um novelo de lã ou de cordão na mão. Depois ele/ela fica com o início do fio na mão, mas dá o novelo à pessoa que continua a história (ou escolhe ele/ela próprio/a quem deve continuar). Este/a continua, mantém o fio na mão e dá o novelo à pessoa seguinte. Assim surge, à medida que a história vai sendo contada, uma rede de fios por toda a turma. Ao mesmo tempo vê-se quem é que ainda não participou. (Fonte: Zopfi (1995), p. 67)

2 Escrever em conjunto: Histórias na roda, de continuação, em cadeia ou de dobras

Objetivo: *Fomentar de forma simples e lúdica o prazer de escrever e de narrar na língua primeira e desenvolver a criatividade.*

Histórias na roda, de continuação, em cadeia ou de dobras

1.º–9.º ano | 15–20 min

Material:
Uma folha por A; deixar vazia ou preparar com uma primeira frase ou parágrafo (inventado pelo/a P ou retirado de um texto ou de um conjunto de frases iniciais preparadas com a turma). Se a folha for entregue em branco, os/as A têm de inventar o início.

Procedimento:

O esquema básico é o seguinte:

a) Cada A recebe uma frase ou um pequeno parágrafo que é o início de uma história ou escreve ele/ela próprio/a um início numa folha.

b) Depois dá a folha ao/à A à sua direita. Este/a lê o que está na frase e continua a história (escreve 1 ou 2 frases). Depois ele/a passa também a folha ao/à A à sua direita.

c) O exercício chega ao fim assim que todas as folhas tenham passado uma vez por todos/as os/as A da turma ou do grupo.

d) No final, as histórias são lidas em voz alta e/ou colocadas na parede.

Observações:

- Seria bom, quando a atividade estiver quase a chegar ao fim (quando as folhas estiveram perto de ter circulado por toda a turma), chamar a atenção para o facto de que as duas, três últimas frases devem apontar para um final, de forma a que a história não termine abruptamente.
- Sobretudo com crianças mais pequenas, é preferível inventar primeiro histórias de continuação orais; para isso, ver em cima o n.º 1: Exercício prévio.
- O/A P deve ser cuidadoso/a com as correções para não inibir a motivação para a escrita. Ele/ela deve, no entanto, ver os textos porque estes podem conter indicações sobre áreas em que os/as A ainda cometem muitos erros e que precisam, portanto, de ser trabalhados.

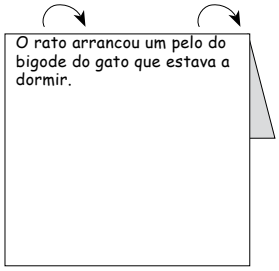
Variantes:

1. Em vez de ser feita com toda a turma, esta atividade, desde que tenha sido bem introduzida, também pode ser feita só por um ou dois grupos do mesmo nível.

2. Podem ser feitos grupos de 3 a 4 crianças que escrevam uma história em cadeia. Desta vez, as folhas circulam pelo grupo mais do que uma vez.

3. Também se pode pôr só uma folha a circular. Assim surge, paralelamente à continuação da aula, uma história que no final pode ser lida em voz alta.

4. Histórias de dobras: Em vez de se poder ler o que foi escrito pelo/a A anterior, o/a A dobra a folha antes de a passar ao/à colega seguinte. Isto tem de ser feito de tal forma que só se veja a última frase, mas não as que estão mais acima. Surge assim um texto fascinante e surpreendente para a leitura em voz alta.



5. Palavra por palavra: Esta é uma variante para grupos mais pequenos com A mais jovens. Em vez de se trabalhar com frases (1–2 frases), pode-se trabalhar com palavras: Começa-se com longas tiras de papel (cortar folhas A3 em 5 tiras no sentido da largura), nas quais está (ou vai ser) escrita uma palavra para início de frase. Cada A acrescenta só uma palavra (ou três no máximo) e passa a tira a outro/a. Assim surgem tiras com frases.

3 Histórias de dois pontos, de palavra escolhida, de palavra desejada e de quem-onde-o quê

Objetivo:

As quatro sugestões que se seguem estimulam, pelo seu caráter lúdico e simples, a criatividade e o prazer da escrita na língua primeira. Elas são adequadas para um trabalho em grupos com A de várias idades, podendo os mais jovens aprender com os mais velhos.

1. Histórias de dois pontos

3.º–6.º ano | 20 min

Material:
Folhas com inícios de frases (uma folha por A).

Bibliografia:
Baumann-Schenker/Ernst 2007, p. 66.

a) Inicia-se com uma ou duas frases. Elas têm de terminar com dois pontos. Cada A recebe ou faz um início destes.

b) Ele/a continua a história com duas frases e passa a história ao/à A seguinte. Importante: cada nova sequência também tem de terminar com dois pontos.

Exemplo:

> Era uma vez um ratinho pequeno. Ele pensou para consigo:
>
> «Como seria bom se eu fosse grande e forte!» – Então apareceu um gato e viu o rato. Riu-se com maldade e disse:
>
> «.....»

c) Depois de as folhas terem circulado por toda a turma ou pelo grupo, as histórias são lidas em voz alta. Os/as A devem avaliar se realizaram corretamente o que lhes tinha sido pedido.

---

2. Histórias de palavra escolhida

3.º–6.º ano | 20 min

a) Cada A escreve uma frase no topo de uma folha e passa a folha ao/à A seguinte.

b) O/a próximo/a A escreve mais uma frase, que deve conter pelo menos uma palavra da frase anterior (uma palavra «escolhida»). O/a A sublinha esta palavra. Depois passa a folha a outro/a e este/a escreve uma frase que contenha uma palavra da frase escrita pelo/a A anterior.

c) Isto repete-se por toda a turma ou grupo, até que todos/as tenham escrito em todas as folhas.
Variante: As histórias de palavra escolhida também podem ser escritas por um/a só A. Importante é só que o/a A repita sempre uma palavra da frase anterior.

---

3. Histórias de palavra desejada

3.º–6.º ano | 20 min

Bibliografia:
Zopfi (1995), p. 47 («Zettels Traum»).

a) A turma está reunida numa roda. O/a P informa os/as A que vão escrever juntos/as uma história que contenha as palavras desejadas por todos/as os/as A. Cada um/a pensa numa palavra que quer que apareça na história e escreve-a num pedaço de papel.

b) Os papéis são colocados no centro de forma a que todos os possam ver.

c) Quem é que escolhe uma palavra e começa a história? Quem continua a história com a palavra de outro papel? – Os papéis vão sendo postos na mesa ou pendurados na parede pela ordem em que as palavras ocorrem na história.

d) Para terminar, os/as A ou escrevem a história tal como foi contada na roda ou inventam uma história própria. Importante é que contenham as palavras de todos os papéis.

4. Histórias de quem-onde-o quê

3.º–6.º ano | 20 min

Material:
Papéis vermelhos, azuis e amarelos de tamanho A6 ou A7.

a) Os/as A organizam-se em pares (podem ser A de idades diferentes). Cada grupo recebe três papéis de cores diferentes. No papel vermelho escrevem o nome de uma pessoa ou animal, no azul escrevem o local onde a história se deve passar e no amarelo escrevem o que se deve passar (2–3 palavras-chave).

b) Os papéis são recolhidos e misturados.

c) Cada grupo recebe três papéis, um de cada cor, e tem de iniciar com eles uma história.

d) Apresentação final.

---

4 Histórias de esqueleto, histórias de palavras-estímulo, estrutura da história

Objetivo: *Fomentar de forma simples e lúdica o prazer de escrever e de contar na língua primeira e despertar a criatividade. Criar situações simples para comparar e avaliar textos.*

Histórias de esqueleto, histórias de palavras-estímulo, estrutura da história

3.º–6.º ano | 20 min

Material:
Eventualmente dicionário, um outro livro ou revista para escolher palavras.

Procedimento (esquema de base):

a) Num primeiro passo escolhem-se cinco palavras (para isso, ver em baixo) que são escritas no quadro ou numa folha de papel.

b) Estas cinco palavras constituem a estrutura ou o esqueleto à volta do qual cada A escreve uma história. As cinco palavras têm de ocorrer em todas as histórias (podem ser marcadas a cores).

c) No final, os textos são lidos em voz alta, discutidos e/ou pendurados na parede ou no quadro. O interessante é verificar como é que, à volta do mesmo «esqueleto», surgem «corpos de histórias» bem diferentes. Pode-se discutir e avaliar como é que cada A resolveu a tarefa de encaixar nos seus textos as cinco palavras do esqueleto.

Observações:

Processos para escolher as cinco palavras:

- O/a P passa pelos/as A com um dicionário, um outro livro ou uma revista. Cinco A podem abrir o livro «às cegas» e tocar com o lápis numa palavra. Esta é uma das palavras do esqueleto.
- Todos/as os/as A anotam algumas palavras em papelinhos. Estes são recolhidos e baralhados; diferentes A tiram do monte cinco papelinhos. Estes são a estrutura ou o esqueleto.

Variantes:

1. Em vez de ser feita com toda a turma, esta atividade, desde que tenha sido bem introduzida, também pode ser feita só por um ou dois grupos do mesmo nível.

2. Em vez de cinco, podem naturalmente ser escolhidas só três ou quatro palavras. Não se recomenda, no entanto, a escolha de muito mais que cinco palavras.

3. Em vez de palavras, também podem ser escolhidas expressões ou pequenas frases que constituirão o esqueleto ou a estrutura.

4. Uma variante interessante é sugerida por Zopfi (1995 p. 49): cada A pode desejar uma história que contenha três ou cinco coisas ou palavras.

Ele/a escreve as palavras num papel e entrega-o a outra pessoa. A outra criança escreve uma história usando as palavras e oferece-a à primeira. (Variante: As «listas de desejos» são colocadas num cesto; cada criança tira uma lista ao acaso e escreve algo). Desenvolvimento: pedir aos pais ou a alguém da família uma lista de palavras e oferecer a essa pessoa uma história com essas palavras (ver também 3, «Histórias de palavra desejada»).

5 Escrever com fantasia em diversas formas sociais

Objetivo: *Fomentar de forma simples e lúdica o prazer de escrever e de contar na língua primeira e despertar a criatividade. Criar situações simples para comparar e avaliar textos.*

1. Histórias em pares

2.°–6.° ano | 30 min

Bibliografia:
Büchel/Isler 2006, p. 146.

a) Os/as A trabalham dois a dois (também podem ser A de grupos etários diferentes). A 1 pensa no início de uma história (uma frase) e dita esta frase à outra criança (A 2).

b) A 2 escreve a frase e inventa uma continuação para a história. Depois dita esta frase à primeira criança (A 1).

c) No final os diferentes pares leem as suas histórias em voz alta uns aos outros.
Variante (para grupos de rendimento ± homogéneo): o exercício é realizado em silêncio: A 1 escreve uma ou duas frases (= início da história). A 2 continua com uma ou duas frases, etc.

2. Um título – muitos textos

3.°–6.° ano | 30–40 min

a) O/a P dá um título atraente, que desperte a fantasia. Exemplos: «Se eu pudesse fazer magia» / «Eu daqui a dez anos» / «Se eu fosse rei/rainha (ou: chefe do governo)» / «Desejos para o país de onde a minha família vem».

b) Cada A escreve um texto para o título e prepara uma folha A3 com o texto e ilustrações.

c) Exposição, apresentação e discussão dos textos no grupo ou na turma.

3. Escrever em conjunto um livro de aventuras

4.°–9.° ano | 60–120 min

Material:
Um dossier.

a) Tarefa a dar aos/às A (em grupos ou como projeto da turma): Escolham duas personagens principais, que irão viver todo o tipo de aventuras – no vosso país de origem, onde vocês vivem agora ou em qualquer parte do mundo ou do universo, onde queiram! Decidam como é que as duas personagens (de preferência uma rapariga e um rapaz) se vão chamar, que idade têm e se sabem fazer algo especial (p. ex. fazer magia, movimentar-se a uma enorme velocidade pelo espaço e pelo tempo...). Preparem uma ficha para ambas as personagens com os dados pessoais (nome, idade, hobbies, características especiais, etc.). Esta será colocada na parte da frente do vosso livro de aventuras.

b) Depois cada A escreve uma ou mais aventuras vividas pelas duas personagens.

c) Leiam as vossas aventuras em voz alta e guardem-nas no dossier.

d) De vez em quando escrevam novas aventuras e guardem-nas.
Com o tempo surge um autêntico livro de aventuras!

4. Fazer outras compilações de textos

3.º–9.º ano | 30–120 min

Material:
Um dossier.

De modo semelhante ao livro de aventuras (ver acima), pode-se facilmente fazer outro tipo de compilações. Para isso, costuma-se escolher primeiro um tema e preparar um dossier. Depois cada A escreve uma ou mais contribuições para a compilação planeada. Esta recolha é feita durante algum tempo paralelamente às aulas (com contribuições voluntárias ou trabalhos de casa).

Possíveis temas para este tipo de compilações:

- Anedotas, episódios divertidos
- Histórias/aventuras do país de origem
- Histórias de animais
- Receitas de culinária
- Instruções de bricolagem.

---

6 Pequenos exercícios linguísticos estéticos e criativos (cf. também n.º 23)

Objetivo: *Fomentar o prazer de escrever através de atividades simples e criativas, que podem facilmente ser realizadas em grupos com níveis etários diferentes.*

1. Imagem de palavras com o próprio nome

2.º–9.º ano | 15 min

a) Cada A escreve numa folha (A3 ou A4 ao alto, se possível cartolina) o seu nome (ou o nome próprio e o apelido) letra a letra, umas debaixo das outras. As letras são pintadas e decoradas.

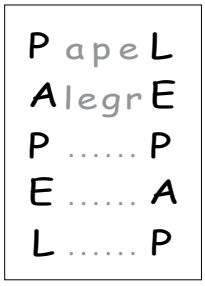
b) Para cada letra escreve-se agora uma palavra que comece com essa mesma letra. Se possível, a palavra deve ter a ver com a criança e representar características ou designar algo de que a criança gosta.

---

2. Escadas de palavras

2.º–9.º ano | 20 min

Nota:
Dependendo da língua, este exercício pode ser difícil. Experimentar, sem falta, antes de dar aos/às alunos/as!



a) Cada A ou cada par de A recebe uma folha (A4) e pensa numa palavra com 4 a 7 letras. Escreve(m) esta palavra à esquerda da folha de papel de cima para baixo. Depois escreve(m) à direita a mesma palavra de baixo para cima.

b) Os espaços entre as letras têm de ser preenchidos com palavras que comecem e acabem com as respetivas letras.

---

3. Histórias do ABC

2.º–9.º ano | 30 min

Variante 1:

Numa folha grande (A3 ou A2) escreve-se em letras grandes e coloridas, umas debaixo das outras, as letras do alfabeto (pode ser em duas colunas; seja como for, de tal forma que fique espaço suficiente ao lado das letras). Para cada letra escreve-se uma palavra ou uma frase breve que comece com essa letra.

Variante 2:

Os/as A recebem por grupo 2–3 tiras compridas de papel (A3 cortada em 4 tiras no sentido da largura), que eles/as colam umas às outras. Eles/as inventam frases (sem sentido) ou uma história em que todas as palavras comecem, por ordem, com as letras do alfabeto (ex.: A Bárbara come damascos e finge gostar).

4. Autorretrato, Ficha pessoal

2.º–9.º ano | 45 min

a) O/a P regista com os/as A os dados que podem integrar uma ficha pessoal: apelido, nome próprio, idade, hobbies, comida, música, disciplina preferida, livro preferido, diretor/a de turma, país de origem, morada, etc.

b) Depois cada A prepara numa folha (A3 ou eventualmente A4, se possível de cartolina) um autorretrato ou uma ficha pessoal. Este ou esta pode ainda ser embelezado/a com um desenho, uma fotografia, mais imagens e objetos.

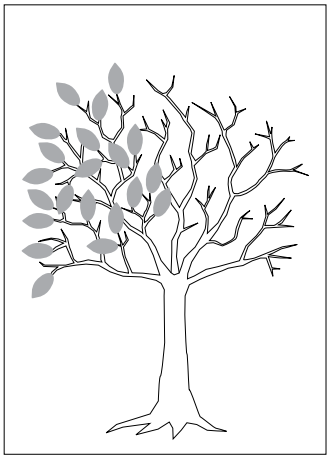
c) Apresentação final e discussão sobre o que funcionou bem em que ficha.

---

5. Obra coletiva: Árvore de histórias ou de desejos

2.º–9.º ano | 70 min

Material:
Uma folha grande de papel, tamanho A1
Folhas verdes A4.



a) Os/as A desenham num papel grande (papel de culinária ou duas folhas de flip chart) uma árvore grande com muitos ramos e galhos. Deve ser suficientemente grande para ter espaço para folhas.

b) Cada A recebe uma folha de papel verde, do qual recorta duas folhas de árvore. Em cada folha escreve uma história curta ou (se for, p. ex., uma árvore de desejos para o Ano Novo) um desejo.

c) As folhas são penduradas na árvore. Os alunos leem-nas em voz alta uns aos outros.

---

7 Quebra-cabeças linguísticos

Objetivo: *Desenvolver a motivação para a escrita através de atividades de escrita divertidas, que são retomadas na aula seguinte sob a forma de quebra-cabeças.*

1. Frases de palavra escondida

1.º–3.º ano | 20 min

a) O/a P exercita com os/as A no quadro um ou dois exemplos de frases onde se encontram escondidas palavras. Exemplo: Comeram a maçã amarela. → solução: «cama». Os/as A têm de compreender a regra (encontramos a palavra escondida se juntarmos as primeiras letras das palavras da frase).

b) Todos inventam 1–2 frases juntos, depois os/as A continuam a trabalhar sozinhos/as ou aos pares. Recebem tiras de papel nas quais escrevem de um lado a frase-enigma, do outra a solução.

c) No final, os/as A trocam as tiras e procuram as soluções.

---

2. Descrições enigmáticas

4.º–9.º ano | 40 min

Material:
Revistas para recortar imagens.

a) Os/as A levam um objeto para a escola (p. ex. uma meia de lã), desenham um objeto ou escolhem uma imagem (uma imagem levada de casa ou uma fotografia retirada de uma revista que o/a P ponha à disposição). O desenho, o objeto ou a fotografia é colado/a numa folha.

b) Os/as A descrevem o objeto ou a imagem com várias frases, sem referir o nome do objeto ou o tema da fotografia. Em vez disso, falam de «o meu objeto» ou «a minha imagem». P. ex.: «O meu objeto é quente e de lã. No inverno aquece-me os pés.» (Solução: uma meia de lã). «A minha fotografia mostra água que cai de uma montanha.» (Solução: queda de água).

c) As imagens são penduradas na sala de aula do lado esquerdo, os textos do lado direito. O/a P atribui um número a cada imagem e uma letra a cada texto.

d) Tarefa: Leiam os textos. Procurem a imagem ou o objeto que corresponde a cada texto. Tomem nota das soluções (p. ex. 2 – D, 4 – B).

3. Inventar palavras-cruzadas

5.º–9.º ano | 60 min

Material:
Palavras-cruzadas.

a) O/a P analisa com os/as A palavras-cruzadas simples feitas na língua primeira ou na língua segunda e discute com eles/as qual é a «receita» para se poder fazer palavras cruzadas.

b) Os/as A fazem palavras-cruzadas próprias de acordo com esta «receita» e trocam-nas uns com os outros para as solucionarem.

Nota: pode-se facilmente fazer palavras-cruzadas em caracteres latinos com as ferramentas disponíveis na internet. Ver, p. ex.: http://www.xwords-generator.de/ ou http://www.armoredpenguin.com/crossword/.

4. Histórias ou recontos com «armadilhas», «histórias mentirosas»

2.º–9.º ano | 30 min

Material:
História ou outro texto como modelo.

O esquema básico é o seguinte: o texto-modelo (história, texto informativo, etc.) é repetido primeiro corretamente, depois com algumas alterações, que devem ser descobertas pelos/as ouvintes ou leitores/as.

Variantes:

- Exercício oral prévio: O/a P conta uma história duas vezes; à segunda vez ele/ela altera alguns detalhes. Os/as A têm de ouvir com atenção e tomar nota daquilo que na segunda vez não estava bem.
- Os/as A recontam eles/as próprios/as, por escrito, o mais fielmente possível uma história que todos conhecem ou um texto sobre a história ou sobre a cultura e civilização do seu país de origem (sobre uma personalidade importante, um acontecimento histórico ou sobre uma cidade). Neste texto, introduzem deliberadamente 2–3 pequenas inexatidões. Depois, os textos são lidos em voz alta ou trocados entre os/as A; os/as outros/as A têm de encontrar os erros.
- Ver mais variações de narrativas com reconto, n.º 18.3.

Técnicas e estratégias para as diferentes fases do processo de escrita

II

8 Achar ideias, preparação prévia da estrutura do texto

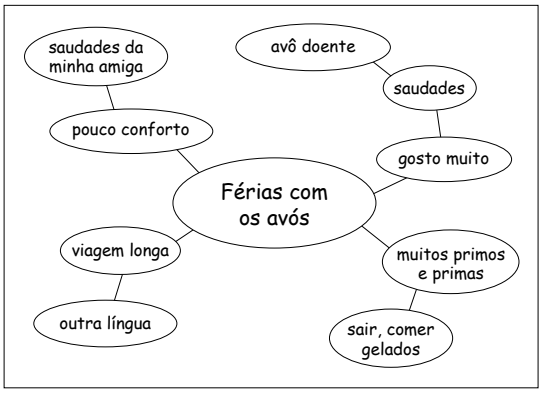
Objetivo: *Os/as A devem ser apoiados para, antes de começarem a escrever (e ainda livres de exigências linguísticas), desenvolverem e organizarem ideias de forma associativa. Importante é que o/a P esclareça e introduza o processo com clareza.*

Três processos para achar e ordenar ideias

1. *Cluster*

2.º–9.º ano | 20 min

Material:
Folhas A3 ou A4.

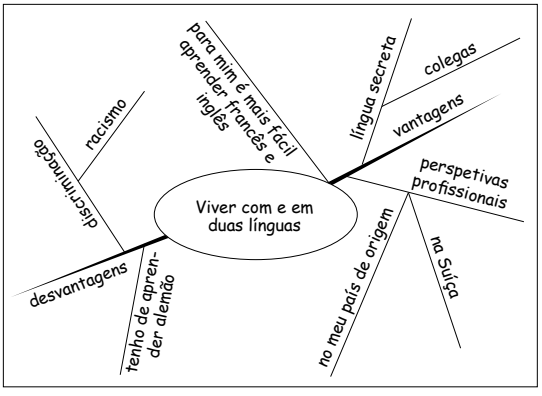


Este processo é bom para, de forma associativa, se achar ideias p. ex. para um conto ou um texto de fantasia.
O/a P prepara um exemplo semelhante ao da imagem ao lado e esclarece: Pega numa folha (A4 ou A3 no sentido da largura). Escreve no centro o título ou o tema sobre o qual deves escrever. Desenha um círculo à volta deste título. Em redor deste centro anota as ideias que te ocorrem sobre o tema; faz também um círculo à volta destas. De algumas ideias saem mais linhas e círculos para outras ideias. Assim podem surgir autênticas cadeias de ideias. Se tiveres dificuldades em fazer este *cluster* na tua língua materna, podes também utilizar palavras da língua de ensino.
Depois de cerca de cinco minutos, olha para a tua coleção de ideias e marca com cores e números as ideias que queres utilizar no teu texto e a ordem por que devem aparecer.

2. *Mind Map*

4.º–9.º ano | 20 min

Material:
Folhas A3 ou A4.



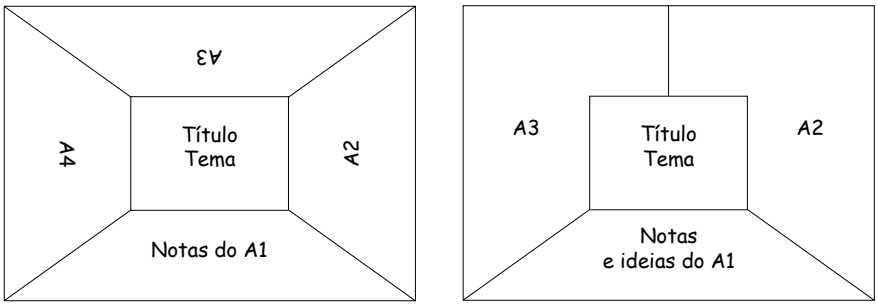
Este processo é particularmente adequado para estruturar o tema de textos informativos.
Instruções:
Desenha alguns ramos principais (linhas gordas) e escreve neles os subtemas importantes, os aspetos ou as ideias que te ocorrem sobre o tema. Destes ramos principais podem sair ramos secundários com mais ideias. Se tiveres dificuldades em fazer este *mind map* na tua língua materna, podes também utilizar a língua de ensino.
Depois de alguns minutos, olha para o teu *mind map* e marca com cores e números os aspetos ou os subtemas que queres tratar em primeiro lugar e os subtemas que vêm depois.

3. *Placemat*

4.º–9.º ano | 25 min

Material:
Folhas A3 ou A4.

Este é um bom processo para, em grupos de três ou quatro, achar ideias p. ex. para uma apresentação ou qualquer outro tipo de texto coletivo.
Instruções: Grupos de 3–4 A sentam-se em redor de uma mesa e recebem uma folha A3. Esta é dividida em vários campos como mostra a imagem. No campo ao centro escreve-se o título ou o tema.



Durante cerca de cinco minutos, cada A escreve no seu campo ideias e pontos importantes para o tema comum. Depois os/as A apresentam as suas ideias uns aos outros e marcam a cores e com números tudo o que vão querer utilizar mais tarde no texto ou na apresentação.
No passo seguinte anotam noutra folha, por ordem, os subcapítulos ou as ideias mais importantes para o texto ou a apresentação. Ficam assim com uma estrutura sólida para a produção do texto.

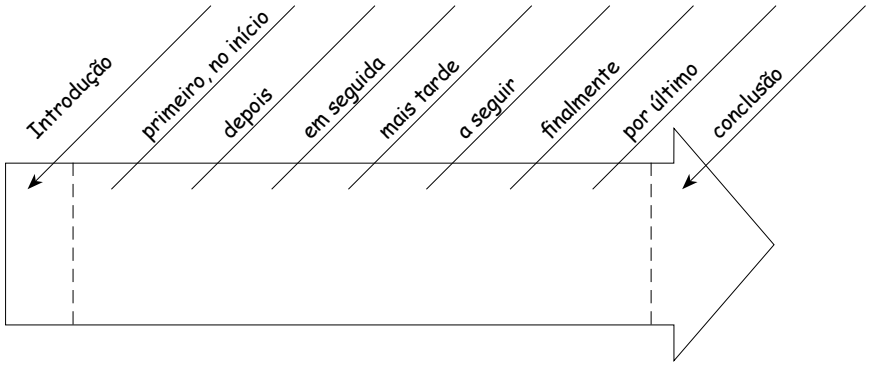
---

9 Planear a estrutura do texto
(cf. também 16, Propostas para a elaboração e estruturação do texto)

Objetivo: *Os/as A familiarizam-se com duas técnicas com as quais podem estruturar um texto (organizá-lo em introdução, desenvolvimento, conclusão; com o decurso temporal correto), também em continuação das técnicas de 8 (cluster, mind map, placemat).*

1. Trabalhar com o eixo temporal

2.º–7.º ano | 20 min



a) O/a P desenha um eixo temporal (seta comprida, ver ilustração) no quadro ou no projetor e explica aos/às A que este os ajuda a dar uma estrutura inteligível a um texto.

b) Para melhor compreensão, faz-se uma demonstração. Para isso, o tema deve ter um decurso temporal claro (p. ex. «As minhas férias de verão», «O fim de semana passado», «A vida de Madre Teresa». Temas descritivos ou reflexivos como p. ex. «O que penso sobre a paz» não são adequados; cf. para isso antes o esquema em três partes que se segue).

c) O/a P faz com os/as A uma lista das palavras ou expressões que demarcam os sucessivos passos de uma narrativa: «No início, depois, a seguir, depois disso, no dia seguinte, finalmente, no final (de contas)», etc. Desta forma aprofunda-se simultaneamente o vocabulário correspondente na língua materna.

d) O/a P dá aos/às A um tema simples orientado para a ação (p. ex. «A minha rotina diária») e uma folha A3. Nesta eles/as desenham um eixo temporal e anotam cada um dos momentos da ação. As folhas são depois analisadas e discutidas em conjunto.

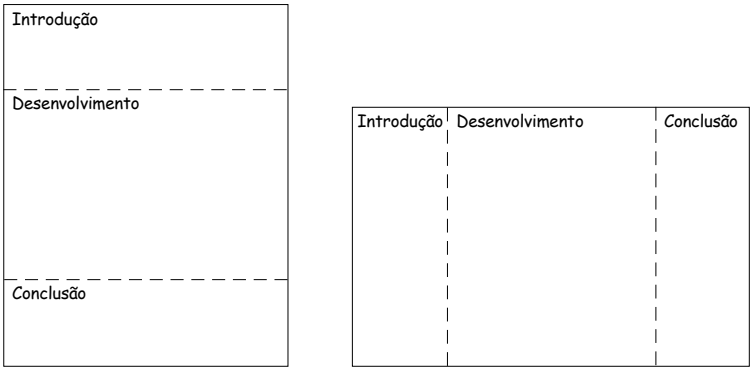
e) Para terminar os/as A escrevem o seu texto em prosa orientando-se pelas etapas do eixo temporal.

---

2. Trabalhar com um esquema para estruturar e construir um texto

4.°–9.° ano | 20 min

a) O/a P começa por explicar que a maioria dos textos se divide em três partes: introdução/exposição sumária – desenvolvimento (na realidade, o conteúdo) – conclusão/resumo/perspetiva de futuro. Isto deve ser exemplificado, se possível, através de um ou mais textos (artigos de jornais, textos literários breves, trabalhos dos/as alunos/as bem conseguidos).



b) O/a P traça o esquema (ver ilustração) no quadro ou projetor e faz uma demonstração com a turma baseando-se num tema. Exemplos para temas adequados: Descrição do sítio de onde a minha família vem; Relato de uma viagem a...; As minhas ideias sobre o tema «Viver em duas línguas e culturas».

c) O/a P dá um tema (ver exemplos em cima) ou os/as A escolhem um tema livre. Eles/as recebem uma folha, dividem-na nos três campos Introdução – Desenvolvimento – Conclusão e anotam palavras-chave para cada parte. O ideal seria que os/as A aplicassem primeiro um dos processos do número 8 (*cluster*, *mind map*, *placemat*) para recolherem as primeiras ideias.

d) Discussão sobre as experiências feitas com o esquema. Como é que o trabalho poderia continuar? A atividade de escrita deve agora, se possível, ser levada até ao fim.

10 Estruturar e organizar o texto com títulos, subtítulos e parágrafos

Objetivo:

Os/as A devem aprender a dar títulos claros e sugestivos e estruturar os textos de forma inteligível com parágrafos. Título, subtítulos e estruturação em parágrafos dão uma importante contribuição para a legibilidade e atratividade do texto; ilustrações e apresentação (layout) servem o mesmo fim. Os/as A também devem poder experimentar estes elementos.

1. Encontrar títulos precisos e apelativos: Ideias didáticas

3.º–9.º ano | 20 min

Material:
Histórias ilustradas, notícias de jornais ou semelhantes (ver à direita).

Variantes:

- O/a P lê uma pequena história em voz alta e pergunta que título seria adequado para o texto. Cada A anota numa tira de papel uma ou duas sugestões para o título. As sugestões são discutidas: Quais é que são apelativas (e porquê)? Quais é que são aborrecidas (e porquê)?
- O/a P dá como tarefa (fictícia) fazer, para publicidade turística, um cartaz, um folheto ou um prospeto sobre o país de origem (ou da capital ou das belezas naturais, etc.). O que seria um título apelativo ou slogan para tal cartaz? (Se o tempo chegar, pode-se naturalmente pôr a ideia em prática.)
- O/a P distribui uma história ilustrada, uma notícia de jornal ou um pequeno conto sem título. Os/as A devem, em grupos de dois ou individualmente, pensar em títulos sugestivos e adequados. As sugestões são escritas em tiras de papel e discutidas.
- Discussão com a turma ou com o grupo do mesmo nível sobre a questão: Qual é o título para o qual gostariam de escrever uma história? Inventem títulos e temas sugestivos! As sugestões são discutidas, recolhidas e, se possível, postas em prática.
- A partir do 4.º ano: O/a P coleciona (de preferência em conjunto com a turma) exemplos de títulos de livros apelativos. Para isso, inventa alguns títulos aborrecidos («Susi, a menina bonita», «Poemas de flores»). Os títulos são discutidos, os/as A tentam descobrir o que faz com que um título seja apelativo e outro aborrecido.

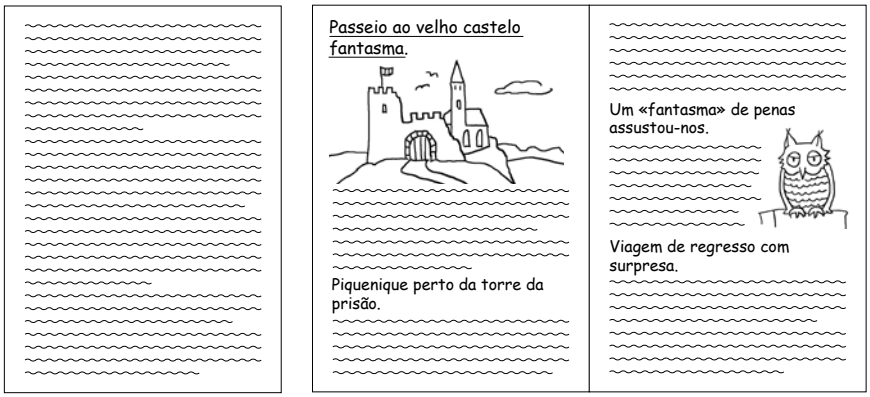
2. Estruturar um texto com subtítulos e parágrafos

3.º–9.º ano | 30 min

Material:
Textos preparados (ver à direita).

Variantes:

- O/a P tem dois textos preparados, cada um do tamanho de uma página A4 (fazer cópias). O texto A não tem título e não tem ou quase não tem parágrafos. O texto B (p. ex. um texto informativo sobre um país ou animal) tem um título preciso e está bem estruturado com parágrafos e bons subtítulos. Discussão: Porque é que o texto B é mais fácil de ler, para que servem os subtítulos e parágrafos? Como é que isso ainda podia ser melhorado (p. ex. com ilustrações)?



II

- O/a P distribui uma história ilustrada (4–5 imagens). Tarefa: Procurem dois a dois um título apelativo para a história e depois uma legenda para cada imagem!
- O/a P distribui um texto sem parágrafos e sem título (máx. 2/3 páginas). Tarefa: Atribuam um título ao texto, estruturem-no com parágrafos e deem-lhe subtítulos!
- O/a P distribui uma história cortada em tiras de papel (um parágrafo por tira). Tarefa: Ordenem o texto, deem um subtítulo a cada parágrafo; colem as tiras numa folha e escrevam o título e os subtítulos!
- O/a P dá um tema, p. ex.: «Apresentação sobre a nossa capital», «Uma personalidade importante da nossa cultura» ou «A minha vida em duas culturas». Tarefa: Se tivessem de escrever um texto ou preparar uma apresentação para estes temas, que título e subtítulos dariam ao texto todo e a cada uma das partes?
- Tarefa (talvez imediatamente a seguir à tarefa anterior): Escrevam um texto, estruturem-no com pelo menos quatro parágrafos e atribuam um subtítulo a cada parágrafo!

3. Ilustrações e *layout* como instrumentos de apresentação

3.º–9.º ano | 30 min

- Às sugestões anteriores pode-se facilmente acrescentar as perguntas: Como é que podemos tornar o texto ainda mais compreensível e fácil de ler usando ilustrações? Qual seria a apresentação/o *layout* adequada/o?
- As tentativas de cada um/a (também no computador) devem, sem falta, ser expostas. Além das ideias indicadas, também se adequam para este fim fichas que os/as A podem fazer uns para os outros a seguir a um tema ou uma apresentação.

11 Técnicas de revisão e autocorreção

Objetivo:

Os/as A devem aprender a rever e melhorar os seus textos. Há, por um lado, as questões de conteúdo (compreensível, com uma construção lógica, agradável para os/as leitores), por outro, os aspetos formais (ortografia, sintaxe, formas corretas). A revisão cuidadosa e o aperfeiçoamento dos textos desenvolvem a competência na variedade escrita e padrão da língua primeira e a sensibilização à língua escrita. Métodos de revisão coletiva são preferíveis à revisão individual porque desenvolvem a consciência linguística de forma interativa e empregam os recursos de dois/duas ou três alunos/as paralelamente.

1. Reunião de revisão: Rever textos em conjunto

2.º–9.º ano | 30 min

Material:
Dicionário/prontuário.

Muitos/as A conhecem este processo interativo de revisão textual das aulas do ensino regular. É facilmente aplicado também às aulas de língua materna e desenvolve a competência na variedade-padrão, bem como a sensibilização a esta.

a) A condição prévia é que os/as A tenham escrito um texto (de preferência não mais do que uma página). Quem tiver terminado o seu texto, treina primeiro bem a leitura do mesmo em voz alta. Depois procura um/a ou dois/duas parceiro(s)/a(s) para rever com este(s)/a(s) os rascunhos. (Variante: o/a P constitui os grupos de revisão.)

b) Nos grupos, cada criança participa à vez. Primeiro, lê lentamente todo o seu texto em voz alta aos outros e faz estas três perguntas (escrever as perguntas no quadro ou em tiras de papel ou copiá-las para entregar):

Compreenderam o texto? Em que é que eu devo ser mais claro/a? O que está bem, o que é que não está bem? A criança toma nota das respostas dos/as outros/as.

c) Depois os grupos trabalham o texto frase por frase. As perguntas para esta fase são: Esta frase é compreensível? Está correta (formas, construção)? Haveria palavras melhores? A ortografia está correta? (Utilizar o dicionário!)

d) Depois é a vez de outra criança com o seu texto.

e) Quando todos os textos do grupo tiverem sido discutidos, os/as A fazem a revisão e escrevem uma versão corrigida do seu texto. Esta é de seguida corrigida e comentada pelo/a P. No final os textos devem ser também acessíveis aos outros alunos, cf. para isso à frente n.º 12 (Destinatário).

2. Rever um texto sozinho/a (e discuti-lo depois com o/a P)

2.º–9.º ano | 30 min

Material:
Dicionário/prontuário.

A revisão individual é importante quando não existe qualquer possibilidade de discutir o texto com outras pessoas (p. ex. quando os textos são escritos em casa). Sempre que possível, também estes textos deverão ser comentados por outros/as leitores/as (pais, irmãos, professor/a etc.).

Importante é que os/as A disponham, para a revisão individual dos textos, de uma lista com perguntas e sugestões concretas e úteis. Exemplos de tais perguntas e sugestões:

- Eu poderia reformular o título do meu texto de forma a que ele gerasse mais interesse e suspense ou desse uma ideia mais clara do conteúdo?
- O meu texto tem uma estrutura clara (introdução/exposição sumária – desenvolvimento – conclusão/resumo); o desenrolar é claro? Obedeço ao tema?
- O texto começa com uma frase interessante e informativa, que dê vontade de continuar a ler; eu poderia fazer um início melhor?
- Escolhi palavras claras e precisas; não tenho demasiadas repetições?
- Quais são as formas (p. ex. tempos verbais) em relação às quais não me sinto seguro/a; a quem é que posso perguntar? (Marcar as incertezas e eventualmente esclarecer com o/a P).
- A ortografia do meu texto está correta; fui ao dicionário esclarecer as minhas dúvidas? (Para isto, é necessário que os/as A disponham de um dicionário na sua língua e que tenham aprendido bem a lidar com ele (técnicas de consulta, eventualmente particularidades da ordem das letras em comparação com o alfabeto da língua de ensino, etc.)

12 Escrever para um/a destinatário/a; dar uma boa apresentação ao texto

Objetivo:

Os/as A devem ficar a saber, também nas aulas de língua de herança, que escrever é um ato comunicativo. Devem aprender a apresentar os seus textos na língua de herança de forma atraente. Para isso o/a P deve, se possível, indicar, para todas as tarefas de escrita, os/as destinatários/as e/ou sugerir o produto (p. ex. livro, cartaz, videoclip) a ser realizado. A orientação para um/a destinatário e objetivo ou produto aumenta a motivação para a escrita e a motivação de se empenhar também formalmente e na apresentação. Os/as A sabem que não escrevem só para o/a P, mas que os seus textos terão um público a sério.

1. Para quem é que se pode escrever: Possíveis destinatários/as dos textos

Material:
Conforme a variante (ver à direita).

- Para a própria turma ou grupo: ler os textos (p. ex. histórias, poemas) uns aos outros em voz alta, eventualmente em 2–3 rodas de leitura.
- Para a própria turma ou grupo no âmbito de apresentações, p. ex. sobre determinados temas relacionados com o país de origem, eventualmente com o apoio de PowerPoint ou de um cartaz.
- Para colegas mais jovens: A mais velhos/as escrevem histórias ou fazem um livro para os/as A mais jovens ou para os irmãos em casa.
- Para destinatários/as reais fora da escola: cartões de parabéns para o dia da mãe ou de votos de bom Ano Novo; cartas a familiares ou conhecidos no país de origem; perguntas por escrito (carta ou *e-mail*) ao consulado ou a empresas do próprio país.

- Correspondência da turma (por carta ou *e-mail*) com uma turma do país de origem ou com outra turma de falantes nativos no estrangeiro.
- Para colegas na mesma escola: iniciar um jornal de parede plurilingue, escrever para ele textos na língua primeira (com resumos na língua de ensino). Variante: Livro de receitas ou de aventuras plurilingue. Cf. sugestões no n.º 21.
- Para um evento com adultos da própria cultura (reunião de país, serão cultural, etc.): escrever poemas, sketches, piadas ou histórias muito curtas e treinar a sua apresentação.

2. Formas de apresentação e meios para textos escritos

Material:
Conforme a variante (ver à direita).

- Forma tradicional: texto no caderno de composições (não muito motivador, porque não tem destinatário/a).
- Compilação de textos sobre um tema (p. ex. histórias das férias, anedotas, receitas): um/a A prepara a página de rosto com o titulo, os textos são encadernados/agrafados para formar um livro que os/as A podem depois requisitar (como um livro da biblioteca). Cf. também n.os 5.3 e 5.4.
- Elaboração de um cartaz, póster ou colagem em formato A3 ou maior. É adequado para temas relacionados com a natureza ou o país de origem e como complemento de apresentações.

- Apresentação artística, p. ex. de poemas: em papel colorido, eventualmente recortar em forma de folhas e ornamentar. Pode-setalvez organizar um concurso artístico.
- Meios eletrónicos: Experiências com SMS e e-*mails* na língua primeira.
- Participação em fóruns de discussão, *blogs*, *chats*, etc. na própria língua. Conceber uma página de internet em que outras pessoas ou turmas da mesma língua possam colocar textos.

3. Outras formas de realização e apresentação de textos próprios

- Realização baseada em meios eletrónicos: radionovela, ficha áudio, reportagem, videoclipe, podcast, apresentação em PowerPoint, etc.
- Transposição cénica: recitação (poemas), peça de teatro, sketch, dança, rap, etc.

13 Comentário às fichas de orientação para alunos/as, FO 1 + 2

Objetivo:

As duas fichas de orientação FO 1 e 2 estão pensadas para serem entregues diretamente aos/às alunos/as. Pretendem apoiá-los/as na escrita de textos e fomentar a sua autonomia através de sugestões e ideias concretas. As duas fichas de orientação foram inspiradas em estratégias e processos de aprendizagem que muitos/as alunos/as conhecem dos métodos das aulas do ensino regular. Elas contribuem para uma aproximação entre a metodologia das aulas da língua materna e das aulas do ensino regular. As fichas de orientação complementam as sugestões didáticas apresentadas nos números 8 a 12, mas não as substituem.

Introdução: Informações gerais

Considerando o nível de exigência linguística, as duas fichas podem ser compreendidas pelos/as alunos/as e ser-lhes entregues a partir mais ou menos do 4.º ano. Para alunos/as mais jovens, recomenda-se que só se trate de aspetos pontuais e que estes sejam explicados primeiro oralmente. Dependendo do nível e da capacidade de compreensão, também pode ser sensato fazer este processo (limitação a aspetos pontuais, esclarecimento oral prévio) com alunos mais velhos, pelo menos na fase de introdução.
Na introdução das fichas é importante ter em atenção que esta deve ser o mais clara possível. Só aquilo que os/as alunos/as compreenderam e treinaram efetivamente é que lhes vai ser útil no seu trabalho autónomo.
Depois da introdução, devem ser entregues aos/às alunos/as cópias das fichas para que eles/as possam também trabalhar em casa. Não se deve entregar as fichas todas de uma vez; estas devem, antes, ser introduzidas, entregues e experimentadas no espaço de 2 a 3 semanas.
Para muitos dos pontos brevemente resumidos nas fichas há sugestões e exercícios concretos de aprofundamento nos próximos capítulos deste caderno (sobretudo dos n.os 8 a 12). Se estas sugestões forem experimentadas antes, isto também torna mais fácil a introdução a ambas as fichas de orientação, facilitando o seu entendimento pelos/as alunos/as.

Ficha de orientação FO 1 «Planear, produzir, rever um texto – passo a passo»

O melhor é experimentar os 6 passos desta ficha uma ou várias vezes partindo de uma tarefa de escrita concreta.
Para isso, deve-se trabalhar uma vez um texto informativo (p. ex. uma tarefa como: «Recolham informações sobre uma determinada cidade ou região (ou uma personalidade) do país de origem; escrevam um texto de mais ou menos 1 ½ folhas; apresentem o texto depois como uma comunicação de 5–10 minutos»).
Num segundo momento, os 6 passos devem ser aplicados a um texto literário ou de ficção («Vamos inventar poemas para o nosso país», «A minha mais excitante aventura de férias», «Uma história da carochinha»).
É importante que cada um dos 6 passos seja discutido concretamente e experimentado. Isso leva tempo, mas vale bem a pena porque os/as alunos/as aprendem desta forma muito para o trabalho futuro.
Para simplificar, numa primeira fase podem ser só discutidos os títulos dos 6 pontos, marcados a negrito. Os subpontos serão depois abordados num segundo momento de trabalho com a ficha.

Sobre a ficha FO 2 «Lidar com problemas de escrita»

Esta ficha está concebida como complemento de FO 1. Antes de ser entregue, deve-se discutir com os/as alunos/as onde é que às vezes têm problemas quando escrevem e o que se pode fazer em relação a isso.
A seguir lê-se e discute-se a ficha FO 2.
Também aqui o ideal é que algumas sugestões sejam logo experimentadas na prática e as experiências feitas com elas sejam discutidas. Isto aprofunda a aquisição dos conhecimentos e contribui para que mais tarde os/as alunos/as apliquem a ficha de forma mais competente.

FO 1 «Planear, produzir, rever um texto – passo a passo»

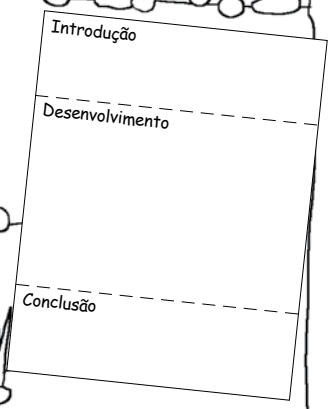
Ficha de orientação para alunos/as

Passo 1 — Acha boas ideias para o teu tema!

Possibilidades:

- Pega numa folha ou em vários papéis pequenos. Toma nota de tudo o que te ocorrer sobre o tema. Se for mais fácil, também podes anotar as ideias na língua de ensino.
- Se tiveres tempo: fala com diferentes pessoas sobre o tema. Toma nota das ideias delas.
- Faz um *mind map* ou um *cluster*, se já conheceres estas técnicas.

Passo 2 — Organiza as ideias, planifica a estrutura do texto.



- Analisa as tuas ideias ou papéis. Risca tudo aquilo de que não precisas.
- Pega numa folha de papel e divide-a nos seguintes campos: Introdução/exposição sumária – desenvolvimento (um campo grande!) – conclusão/resumo.
- Escreve em cada campo as ideias apropriadas para ele. Pensa se falta alguma coisa, completa!
- Continua a trabalhar este passo até teres uma ideia aproximada de como vai ficar o teu texto/a tua história.
- Pensa também na apresentação que queres dar ao texto (numa folha, no computador, com imagens…).

Passo 3 — Escreve uma primeira versão do texto (rascunho).

- Escreve o texto.
- Lê o teu rascunho.
  A estrutura está bem? Queres melhorar já algumas palavras, formas ou frases?

Passo 4

Procura dar ao texto um título e um início apelativo.

- Com um bom título podes cativar os/as leitores/as e ouvintes e despertar a curiosidade. «Atenção, estou a afogar-me!» é, p. ex., mais aliciante do que «A minha aventura nas férias».
- O mesmo é válido para a primeira frase ou parágrafo do texto: com eles podes criar interesse e despertar a curiosidade. Num conto, um início surpreendente e aliciante é o mais importante. Num texto informativo, o importante é a clareza da informação.
- No caso de apresentações e textos mais longos é importante colocar-se subtítulos claros e informativos. Eles ajudam os/as leitores/as a orientar-se.

Passo 5

Revê/revejam o rascunho.

- Isto é feito de preferência em grupos de dois ou de três numa «reunião de revisão». Desta forma, vocês podem aconselhar-se e ajudar-se uns aos outros. Mas também podes rever o teu texto sozinho/a. Para isso, as seguintes perguntas são muito úteis:
  - O meu texto é, no seu conjunto, fácil de compreender e interessante? Tenho de o redigir de forma mais clara? O que está bem, o que não está lá muito bem? Obedeci ao tema?
  - O meu texto tem uma estrutura clara (introdução/exposição sumária – desenvolvimento – conclusão/resumo); o desenrolar é claro? Afastei-me do tema?
  - Eu posso reformular o título do texto de forma a que seja mais interessante e desperte mais curiosidade ou de forma a que a informação sobre o tema seja clara?
  - O texto começa com uma frase interessante e informativa, que desperta vontade para continuar a leitura; eu poderia redigir uma frase melhor?
  - Todas as frases são compreensíveis e estão corretas (formas, estrutura de frases)? Marca as tuas dúvidas e pergunta ao/à professor/a ou a outra pessoa que saiba responder.
  - Escolhi palavras claras e adequadas; não tenho demasiadas repetições? A ortografia está correta (ver no dicionário!)?

Passo 6

Faz uma apresentação agradável para a versão final do teu texto.

- Tem cuidado para que a apresentação do teu texto seja apelativa para os/as leitores/as ou emocionante para os/as ouvintes!
- Experimenta também novas formas (apresentação com imagens ou como colagem, no computador, como audiotexto (documento áudio), etc.).

FO 2 Lidar com problemas de escrita

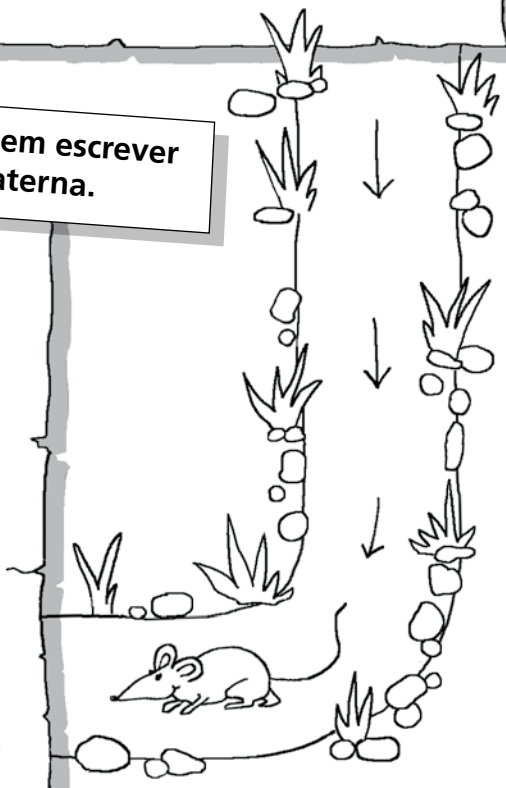
Ficha de orientação para alunos/as

Esta ficha mostra-te como é que podes resolver alguns problemas de escrita frequentes.

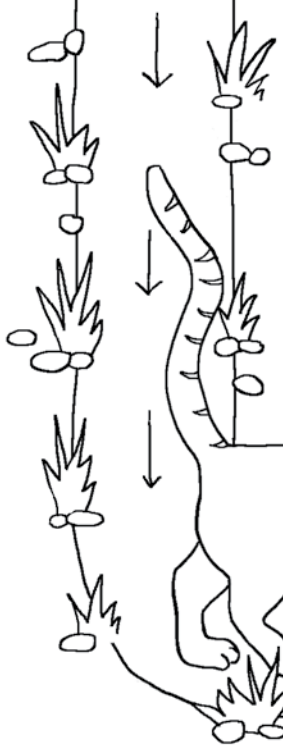
- Se não te ocorrer nenhum ideia para escrever ou se tens dificuldades em construir ou estruturar o teu texto, então consulta a ficha de orientação FO 1!

Problema 1

Tenho dificuldades em escrever na minha língua materna.



- Para encontrares ideias ou para fazeres o rascunho também podes utilizar palavras da língua de ensino (p. ex. alemão), se isso for mais fácil para ti.
- Se tiveres dificuldades com o dialeto e a língua escrita na tua língua materna ou em utilizar as formas corretas: escreve o rascunho da forma como sabes. Discute depois o rascunho com o/a professor/a ou com outra pessoa que domine a língua escrita. Pede que te esclareçam sobre o que deve ser mudado e porquê.
- Talvez possas combinar com o/a professor/a que basta que escrevas um texto curto, mas o mais correto possível ou que corrijas da melhor forma possível, p. ex., as primeiras cinco frases.
- Para a ortografia deves consultar um dicionário na tua língua.



Problema 2

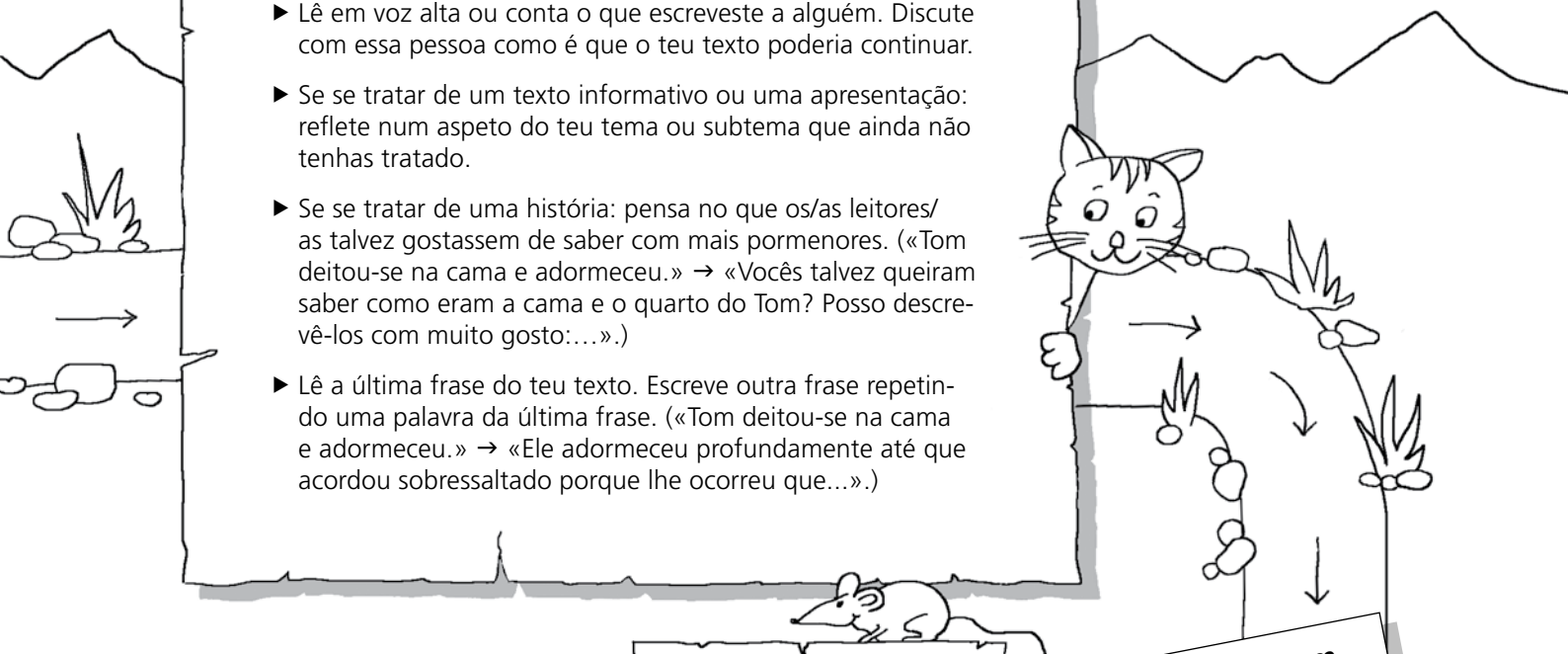
Não me ocorre nenhum início emocionante ou uma introdução atraente.

- É importante que, ainda antes de escreveres a primeira palavra, o teu texto tenha um título interessante! Apresentações e textos mais longos devem ser estruturados também com subtítulos.
- No caso de um texto informativo ou de uma apresentação, no início deve-se fazer um breve sumário do assunto do texto. Ele ajuda os/as leitores/as ou ouvintes a seguir melhor o tema.
- Também se pode começar uma história ou experiência própria com uma espécie de sumário: «Quero contar o que um dia... », «A minha história trata de…».
- Uma história também pode começar «no meio» da ação, o que pode ser muito emocionante: «Eu estava como que morta no chão. O que tinha acontecido? Lentamente comecei a lembrar-me…».
- Uma pergunta dirigida aos/às leitores/as ou ouvintes também pode ser um bom início: «Querem saber o que me aconteceu no verão passado? Ouçam com atenção. Foi numa noite...».

Problema 3

Não sei como continuar.

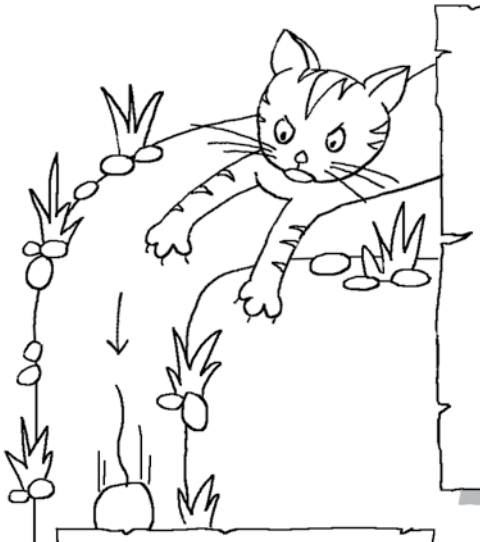
- Lê em voz alta ou conta o que escreveste a alguém. Discute com essa pessoa como é que o teu texto poderia continuar.
- Se se tratar de um texto informativo ou uma apresentação: reflete num aspeto do teu tema ou subtema que ainda não tenhas tratado.
- Se se tratar de uma história: pensa no que os/as leitores/as talvez gostassem de saber com mais pormenores. («Tom deitou-se na cama e adormeceu.» → «Vocês talvez queiram saber como eram a cama e o quarto do Tom? Posso descrevê-los com muito gosto:…».)
- Lê a última frase do teu texto. Escreve outra frase repetindo uma palavra da última frase. («Tom deitou-se na cama e adormeceu.» → «Ele adormeceu profundamente até que acordou sobressaltado porque lhe ocorreu que...».)



Problema 4

Não encontro um bom final para o meu texto.

- No caso de um texto informativo, deve-se fazer no final um breve resumo do tema. («Os pontos mais importantes do meu tema são…».)
- Às vezes, pode terminar-se um texto com uma opinião pessoal: «Aquilo de que mais gosto nesta história/deste tema…», «Na minha opinião…».
- No final também nos podemos dirigir aos/às leitores/as: «Espero que tenha ficado claro o que eu queria dizer», «Como é que vocês teriam reagido?».

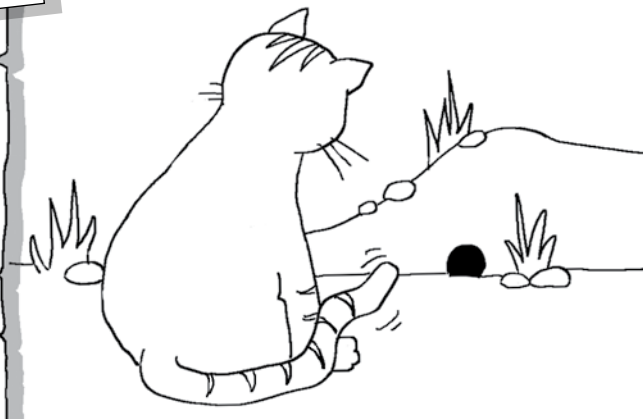


Problema 5

Socorro, o meu texto é demasiado curto!

(Vê também em cima o problema 3!)

- Se se tratar de uma história: Inventa uma personagem secundária (p. ex. um gato atrevido), que apareça com frequência.
- Aumenta algumas frases do teu texto ou escreve uma frase complementar (Exemplo: «Naquela altura eu ainda era muito pequeno.» → «Naquela altura, há cerca de cinco anos, eu ainda era muito pequeno. Eu tinha no máximo seis anos e tinha acabado de entrar para o jardim infantil.»
- Desenvolve o final da história. Se se tratar de um texto informativo, p. ex. com um bom resumo; com uma opinião pessoal se se tratar de uma história.



Propostas para o desenvolvimento de aspetos parciais da escrita

III

14 Propostas para o trabalho com o vocabulário I: Trabalho com campos semânticos, preparação de meios linguísticos mais amplos

Objetivo:

O vocabulário de muitos/as alunos/as migrantes é, muitas vezes, bastante restrito: tematicamente reduzido aos assuntos da vida familiar, linguisticamente a formas dialetais. As aulas de língua de herança têm, por isso, a difícil missão de desenvolver o vocabulário destas crianças e destes jovens (de forma a que inclua também dimensões escolares e diferenciadas), transmitindo ao mesmo tempo formas da língua-padrão. O importante é decidir que palavras e expressões os/as alunos/as devem dominar de forma ativa (vocabulário ativo ou de produção) e quais é que basta que eles/as inicialmente apenas compreendam (vocabulário recetivo ou de compreensão). As primeiras têm de ser treinadas e aplicadas intensivamente, em relação às últimas é suficiente garantir que são entendidas. – As propostas e os exercícios seguintes apoiam o trabalho sobre o vocabulário e meios linguísticos mais amplos em diferentes níveis.

1. Fazer um levantamento de palavras sobre um tema, trabalho com campos semânticos

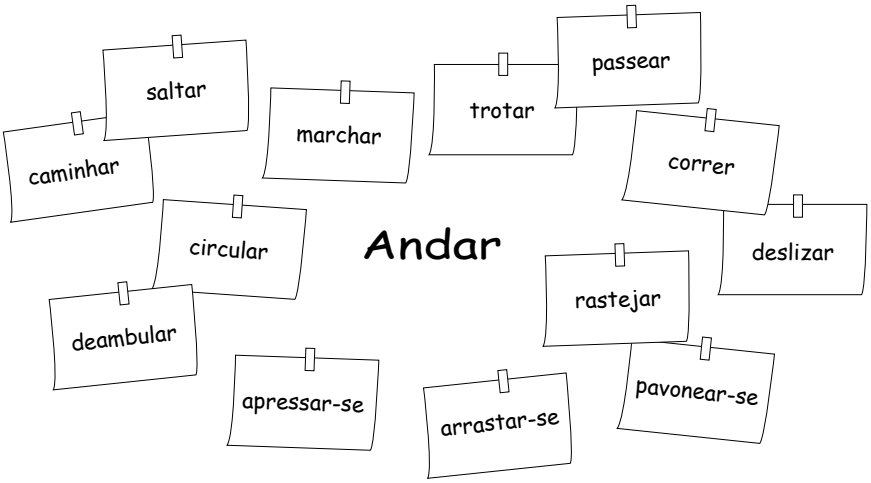
1.º–9.º ano | 20 min

Material:
Eventualmente folha A2 e papelinhos (papéis *post-it*).

Fazer um levantamento e anotar palavras relacionadas com um campo semântico é um bom método para utilizar os recursos e conhecimentos conjuntos dos/as alunos/as e do/a P. O processo funciona bem em todos os níveis etários e com diferentes metodologias. Oferece ótimas oportunidades para estimular a sensibilização a formas da língua-padrão e da língua escrita (por oposição a formas dialetais) e para tematizar diferenças vocabulares entre ambas. As palavras mais frequentes de uma recolha temática também podem ser utilizadas para um treino da ortografia. – O nível pode ser desenvolvido através da adição de meios linguísticos mais amplos (inícios de frases, expressões específicas para textos escritos), cf. também n.º 15.

Importante: Se um/a aluno/a só sabe uma palavra na língua de ensino e não na língua materna, pode naturalmente dizê-la ou escrevê-la nessa língua. Assim surge também uma situação autêntica para perguntar aos/às outros/as alunos/as ou consultar o dicionário.

Exemplos:



- **Levantamentos de palavras («Tudo o que sei»)**
  (a partir do jardim infantil):

  Sob a orientação do/a P, os/as A assinalam todas as palavras que lhes ocorrem na língua primeira sobre temas como animais, plantas, habitação, escola, etc. Se for o caso, o/a P chama a atenção para a forma correta na língua-padrão e/ou regista por escrito as palavras mais importantes. Importante: não devem ser coligidos apenas nomes (substantivos), mas também verbos e adjetivos.

Desenvolvimento: a) Construir frases curtas com as palavras, eventualmente escrevê-las. b) Escrever um texto em que apareçam pelo menos 5 (ou mais) palavras da coleção; marcar estas palavras a vermelho (esta é uma variante da história de esqueleto do n.º 4.).

- **Levantamentos de palavras para uma imagem**
(do jardim infantil – 3.º ciclo):

  Como ponto de partida, utiliza-se uma imagem com muitos detalhes (relacionada com um tema que se esteja a tratar, p. ex. um póster do país de origem ou uma imagem de um parque infantil. Para os 2.º e 3.º ciclos também são adequadas imagens/fotografias que exijam um vocabulário mais específico). No grupo ou turma nomeiam-se e anotam-se conceitos relacionados com a imagem (incluindo ações/verbos e adjetivos!). Faz-se isto em papelinhos *post-it* ou no quadro à volta da imagem. Variante: Cada aluno/a anota primeiro individualmente aquilo que consegue nomear; depois discute com os/as colegas. Para aplicação e aprofundamento, segue-se uma tarefa de escrita, p. ex.: Descrevam a imagem o mais detalhadamente possível / Inventem uma história para esta imagem / Ponham-se na posição de uma pessoa da imagem e descrevam a imagem da perspetiva dela («Sou a mulher de camisola amarela. Estou no meio da praça. Atrás de mim estão…»).

- **Campo semântico relacionado com o tema de uma tarefa escrita**
(1.º ao 3.º ciclo):

  Quando há uma tarefa escrita sobre um determinado tema («Se eu fosse agricultor/a», «O sistema governativo do nosso país», etc.), vale a pena fazer previamente com a turma ou grupo um levantamento de termos (nomes, verbos, adjetivos) e expressões que possam ser importantes e úteis para o texto e registá-los com a ortografia correta. Através deste levantamento de palavras e expressões importantes, os/as A recebem apoio temático e ortográfico.
  Os/as alunos também podem trabalhar sozinhos, em grupos de dois ou de três sobre campos semânticos e depois comparar os resultados. – Formas de apresentação adequadas são também *clusters* e *mind maps*, cf. n.º 8.

2. Colocar à disposição meios linguísticos mais amplos (inícios de frases, expressões específicas para textos escritos, etc.)

2.º–9.º ano | 20 min

Se antes de determinadas situações ou tarefas de escrita se fizer um levantamento oral com os/as alunos/as não apenas de palavras isoladas, mas também de elementos linguísticos mais alargados, essa lista pode ser uma valiosa contribuição para o desenvolvimento das competências expressivas. Este processo é conhecido sobretudo das aulas de expressão oral (p. ex. fazer o levantamento dos recursos expressivos antes de uma discussão). Mas é igualmente válido para tarefas de escrita. A seleção dos elementos linguísticos depende da tarefa de escrita, como mostram os seguintes exemplos:

- Antes do relato de uma experiência (férias, excursão, aventuras, etc.): encontrar e tomar nota de diversos inícios de frase, de forma a evitar o estereotípico «e depois»: «Agora…», «Pouco depois…», «Pouco mais tarde…», «Finalmente…», «Por fim…», etc:

Antes de se começar a escrever, é bom fazer-se um exercício oral com um exemplo concreto. Para a tarefa de escrita em si, os/as A recebem a indicação que devem utilizar pelo menos três inícios de frases da lista.

- Antes de uma descrição (de uma imagem ou paisagem): Registar expressões locativas (eventualmente com a preposição correta): («Em frente da casa há…», «Ao fundo vejo…», «Sobre a montanha…») ou formas para expressar sentimentos («Eu gosto especialmente de…», «Agrada-me que…», «Não compreendo muito bem porque», «Imagino que o artista…»), etc.
- Antes de um texto no qual, p. ex., são discutidas as vantagens e desvantagens de ser migrante, deve-se fazer um levantamento de expressões para exprimir a própria opinião que sejam de um âmbito mais vasto do que o simples «Acho…»: «Penso que…», «Fiz a experiência que…», «Na minha opinião...», «A minha perspetiva é…», «Estou convencido/a que…», «Duvido que…», etc. Também aqui recomenda-se que os exemplos sejam exercitados primeiro numa discussão oral e que de seguida se diga aos/às A para utilizarem na tarefa de escrita pelo menos três expressões da lista.

15 Propostas para o trabalho com o vocabulário II: Textos lacunares, exercício de substituição, etc.

Objetivo: *Ver as indicações do n.º 14. Ao contrário do trabalho desse exercício sobre e com campos semânticos, as propostas que se seguem são formas dirigidas com diretrizes rigorosas.*

1. Textos com espaços em branco (texto lacunar)

1.º–9.º ano **15 min**

Material:
Texto lacunar previamente preparado.

O trabalho com textos lacunares é uma forma tradicional, mais passiva-reprodutiva, também utilizada para a avaliação. Ele só contribui para o objetivo de ampliação ativa do vocabulário se as palavras em causa forem complementarmente treinadas em atividades orientadas para a aplicação.

Procedimento: O/a P prepara uma ficha de trabalho com um texto com espaços em branco. Estes devem ser preenchidos. («A Tina apanha _____ no jardim.»; «Madrid é a _____ da Espanha»). Também se pode trabalhar com uma ilustração à qual se dá uma legenda.

A Tina apanha _____ no jardim.
Madrid é a _____ da Espanha.
A mãe compra o pão na _____.
Eu _____ um copo de leite com gosto.
No _____ passa um filme interessante.
O médico _____ medicamentos.
Nas _____ vamos à praia.
Um cavaleiro tem uma _____.
A bandeira _____ ao vento.

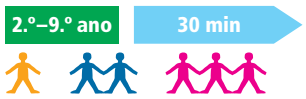
framboesas | flutua | bebo | cinema | receita | padaria | capital | armadura | férias

- Variante mais simples: As palavras a preencher estão na parte inferior da ficha e têm de ser colocadas no espaço certo. Esta variante é indicada 1.º) para os 1.º /2.º anos utilizando palavras e frases simples e 2.º) para temas informativos, aos quais se aplica um vocabulário específico (p. ex. colocar as palavras certas num texto informativo sobre a agricultura ou preencher num diagrama as partes do corpo ou assinalar os rios num mapa). A condição prévia é que a matéria tenha sido dada antes.

  Aprofundamento: Os/as A devem inventar de seguida frases próprias em que estas palavras ocorrem.

- Variante mais difícil: Os/as A têm de procurar eles/as mesmos/as as palavras. Também aqui a condição é que a matéria (e eventualmente o conceito na língua-padrão com a ortografia correta) tenha sido dada antes. Se os conceitos a ser introduzidos forem claros, então esta variante também pode ser aplicada como exercício de avaliação (p. ex. conceitos da História do país). Noutros casos, pode haver vários conceitos certos, que serão discutidos (p. ex. «Dinis _____ através dos arbustos, ele tinha muito medo». Soluções: apressou-se, rastejou, correu…).
- Variante «Poema/ rimas»: Os espaços devem ser preenchidos com palavras que rimam. Exemplo para o 1.º ciclo: «Na minha casa / há um pássaro sem ____»; a desenvolver de acordo com o nível dos alunos.
- Os textos lacunares desempenham uma função especial, interessante para o diagnóstico linguístico, quando se deixa em branco fenómenos gramaticalmente importantes (p. ex. terminações verbais, preposições ou artigos: «Toni te_____ medo do cão mau.»; «Dou um beijo ___ mãe»). Para esse fim, pode-se colocar entre parêntesis a forma básica da palavra procurada, que é depois substituída pela forma correta: «Zuza esteve na Itália. Ela (passar) _____ lá as férias.». Os resultados dão informações importantes sobre a competência gramatical de cada aluno/a na língua primeira.

2. Trabalhar com o exercício de substituição



Material:
Tarefas preparadas (ver à direita).

No caso do exercício de substituição, determinadas palavras têm de ser substituídas por outras (com frequência por sinónimas). Realiza-se, desta forma, um desenvolvimento vocabular ativo – contanto que todos/as os/as A participem e as palavras sejam a seguir repetidas e aprofundadas.

Variantes (dependendo da dificuldade e abrangência, aplicável a partir do 1.º ciclo):

- O/a P entrega uma folha em que, no topo de uma tabela, está escrita uma frase como p. ex. «Hoje neva muito» ou «A minha mãe bebe muitas vezes água por um copo azul» (uma palavra ou parte de frase por coluna da tabela). Nas linhas seguintes os/as A devem escrever frases ou partes de frases com palavras semelhantes (ou contrárias): «Ontem choveu ligeiramente», «A tua irmã nunca consome chá por uma garrafa vermelha», etc.
- O/a P entrega um texto curto (½ página; espaços grandes entre as linhas) com as seguintes indicações: «Substituam as palavras sublinhadas (ou: todos os nomes (substantivos), todos os verbos, todos os adjetivos) por uma palavra que signifique mais ou menos o mesmo!»
- Fazer como em cima, devendo todas as palavras ser substituídas por antónimos («O cão minúsculo» → «A gata enorme»; «O homem correu através da floresta» → «A mulher deslizou pelo relvado»). Desenvolvimento humorístico (bom para trabalho de pares): escrever «textos do contra», isto é, transformar uma história (ou notícia de jornal) completa no seu contrário.

- Fazer como em cima, mas dar-lhe uma orientação gramatical: «Substituam todos os nomes no singular por nomes no plural; conjuguem os verbos em conformidade!», «Substituam todas as formas verbais no presente por formas do passado!», «Substituam todos os adjetivos por formas em graus aumentativos (bom → melhor)» etc.
- Treino estilístico: O/a P entrega um texto (escrito por ele/a mesmo/a), no qual ocorrem muitas repetições de palavras e outros problemas estilísticos semelhantes (p. ex. começa todas as frases com «e depois» ou utiliza palavras comuns como «ir» e «fazer»). Os/as A melhoram o texto em grupos de dois; de seguida comparam as soluções.
- Uma forma mais ampla do exercício de substituição é o clássico reconto. Os/as A devem reproduzir em palavras próprias um texto (história, texto informativo, episódio, conto de fadas curto) que ouviram 1 a 3 vezes. Devido ao seu caráter artificial, esta atividade não é especialmente atraente, mas pode ser um bom exercício para o desenvolvimento vocabular. Variantes comunicativas e motivadoras: Cada A recebe um texto curto (p. ex. artigo de jornal), lê-o duas vezes e reproduz o assunto por palavras próprias. Os artigos originais são de seguida numerados e colocados no lado direito da sala de aula. Cada reconto recebe uma letra (a, b, ...) e é colocado no lado esquerda da sala. Os/as A leem os recontos e tentam relacioná-los com o texto original certo. Anotam o que falta ou está reproduzido de forma imprecisa. Para concluir faz-se uma discussão no grupo.
- Cf. também 16.3: Textos paralelos/Escrita generativa.

3. Outras sugestões

- As histórias do ABC, mencionadas no n.º 6, em cima, contribuem para o alargamento lúdico do vocabulário (p. ex.: A Bárbara come damascos e finge gostar).

Cidade	Profissão	Verbo	Animal	Adjetivo	Pontos
Berna	bailarina	beber	burro	branco	5
Genebra	guarda	ganhar	girafa	grande	5
Londres	lavrador	-	leão	leve	4

- O mesmo é válido para o clássico «jogo do *stop*», no qual os/as jogadores/as tomam nota de p. ex. uma cidade, um país, um rio, etc., que comecem por uma determinada letra (Regra: todos/as recebem um quadro com as rubricas procuradas (cidade, país etc.); alguém diz o alfabeto em silêncio, outra criança diz «*stop*!»; as palavras têm de ser procuradas para a letra em que a criança estava quando parou). O quadro preparado para este jogo pode ser, naturalmente, modificado: um nome (substantivo), um verbo, um adjetivo; um sentimento, etc.

16 Propostas para a elaboração e estruturação do texto (cf. também n.º 9)

Objetivo:

Em complemento das estratégias «Eixo do tempo» e «Esquema: Introdução / desenvolvimento / conclusão» do n.º 9, refere-se de seguida alguns processos que focam e treinam especialmente a «composição e estruturação». Deve-se proporcionar aos/às A a possibilidade de experimentarem contextos atraentes as estratégias indicadas.

1. Trabalho com textos cortados

2.º–6.º ano | 20 min

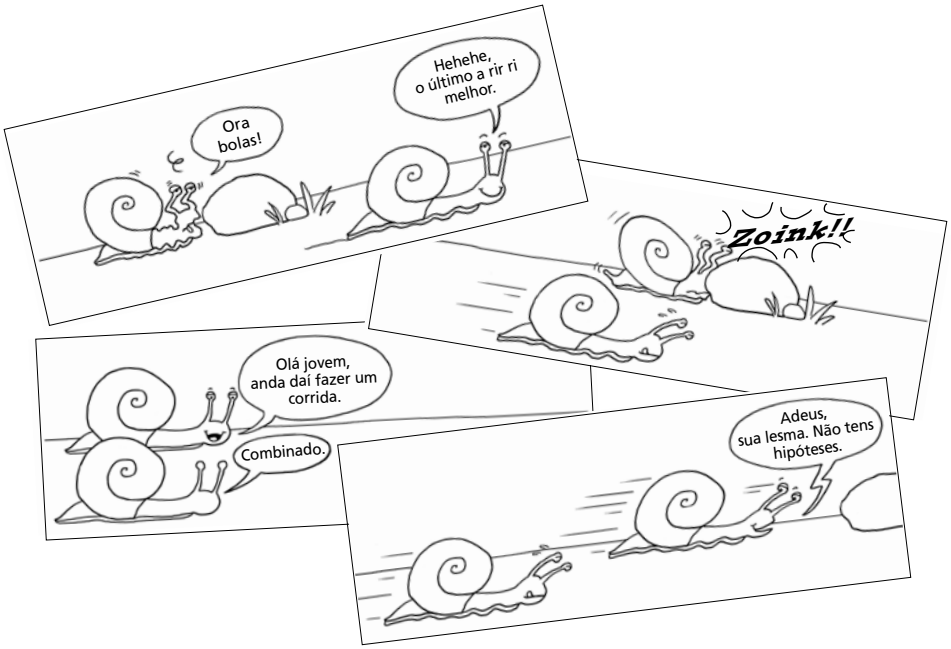
O/a P corta um texto (5–10 frases, dependendo da idade) em tiras (uma frase por tira) e distribui-o. Deve tratar-se de um texto de ação com um desenrolar claro. Tarefa: Ordenem as tiras e colem-nas de forma a que o texto fique correto. Tarefas complementares possíveis: Desenvolvam o texto inventando novas tiras. Ou: Marquem a cores as tiras que correspondem à Introdução / ao desenvolvimento / à conclusão.

2. Trabalho com histórias ilustradas

2.º–9.º ano | 30 min

Material:
Histórias ilustradas cortadas em tiras.

Os/as A recebem (individualmente ou em pares) uma história ilustrada cortada em partes (4–8 imagens). Devem ordenar as imagens, colá-las na ordem certa e contar a história (1–2 frases por imagem). Possível tarefa complementar: Escrever uma introdução e uma conclusão. Fontes para histórias ilustradas: jornais como «20 Minuten», banda desenhada, internet, postais com histórias ilustradas, p. ex. da editora Schubi Lernmedien, Schaffhausen (existem em muitas escolas).



3. Textos paralelos, escrita generativa

2.º–9.º ano | 30 min

Material:
Modelo de texto (ver à direita).

Os/as A recebem um modelo de texto (p. ex. uma história curta ou um poema). Baseando-se neste modelo, escrevem uma variação do mesmo. Variam, p. ex., os protagonistas (em vez de um cão que ladra, aparece um gato que mia). Um bom campo de aplicação são também cartas, justificações ou requerimentos, variados a partir de um modelo. O trabalho com textos paralelos é especialmente adequado para A linguisticamente mais fracos, porque as exigências em relação à própria produção linguística são relativamente baixas. Ver também em cima 15.2: Exercício de substituição. Para a escrita generativa, cf. o interessante artigo de M. Lüth em: http://www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/didacta-Version.pdf.

4. Analisar a estrutura de textos

4.°–9.° ano | 30 min

Material:
Textos (ver à direita).

Variante 1: Os/as A recebem um ou mais textos (que tenham um desenrolar cronológico claro!) bem como uma folha em que desenham um eixo temporal (cf. n.° 9). A seguir devem anotar no eixo temporal, com palavras-chave, cada um dos momentos do texto.

Variante 2: Os/as A recebem textos mais exigentes de géneros diferentes e marcam a cores diferentes pelo menos as três partes introdução / desenvolvimento / conclusão/resumo.

---

5. Encontrar um fim para um início e vice-versa; «histórias-sandes»

2.°–9.° ano | 30 min

Material:
Folhas com inícios de textos.

Os/as A recebem o início de um texto (p. ex. o início de uma história ou o lead de um artigo de jornal). Devem concluir a escrita do texto individualmente ou em grupos de dois ou de três e simultaneamente marcar as partes desenvolvimento e conclusão/resumo. No caso de textos mais longos, devem também atribuir subtítulos. Para terminar, apresentam uns aos outros a sua própria versão. Isto é interessante, porque todos tinham o mesmo início e os textos acabarão por ser bastante diferentes.

Variante 1: Os/as A recebem o final de um texto e escrevem o início e o desenvolvimento do mesmo.

Variante 2, «histórias-sandes»: Os/as A recebem o início e o fim de um texto (história, piada, texto informativo) e devem inventar a parte do meio.

---

6. Escrever e colecionar regras de jogos, instruções de bricolagem, receitas

2.°–9.° ano | 40 min

Textos de orientação para a prática como regras de jogos, instruções de bricolagem, receitas, etc. exigem uma composição especialmente clara porque, caso contrário, as instruções dificilmente poderão ser entendidas ou fazer sentido. A qualidade de tal texto pode, por isso, ser verificada pela forma como «funciona». Fazer compilações de receitas, instruções de bricolagem, etc. com a turma é, simultaneamente, um projeto atraente porque estes textos têm uma utilidade prática imediata. Interessantes são também compilações bilingues feitas em colaboração com o/a professor/a das aulas do ensino regular, ver n.° 21, à frente.

17 Propostas para trabalhar o estilo I: Treino ativo e explorativo do estilo

Objetivo:

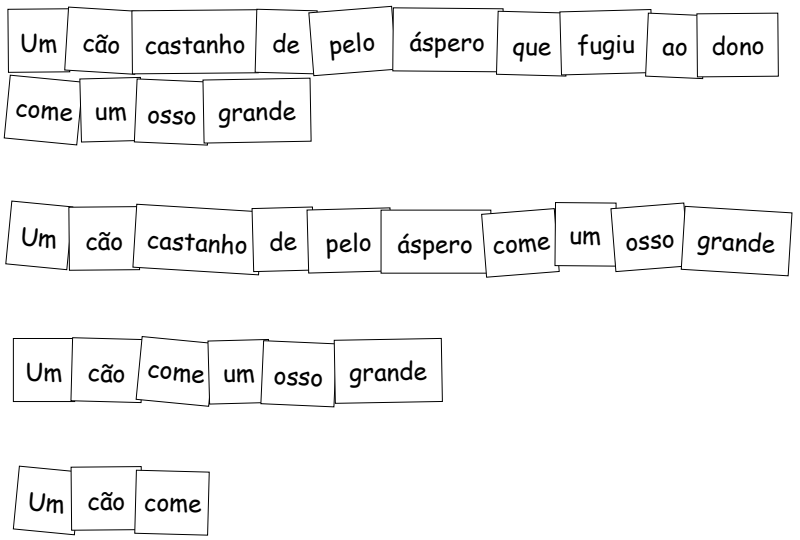
Há aspetos do treino de estilo implícitos numa grande gama de atividades de escrita. As seguintes propostas apresentam oportunidades para um treino explícito de variantes linguísticas e estilísticas ao nível da frase, texto, tipo de texto. O objetivo é a sensibilização dos/as alunos/as para facetas e possibilidades estilísticas da sua língua primeira.

1. Trabalhar com a expansão e redução de frases

2.º–9.º ano | 30 min

Material:
Cartões preparados para o exercício de redução (frase longa com 8–10 palavras).
Cartões em branco ou tiras de papel para frases próprias.

No exercício de expansão, trata-se de expandir uma frase com elementos complementares (adjetivos, partes de frases, orações subordinadas) («A mulher canta» → «A mulher jovem e bem vestida, que se formou em Roma como cantora, canta belíssimas canções na sala de concertos sumptuosamente decorada». No caso do exercício de supressão, pelo contrário, todos os elementos que não fazem partem do cerne da frase têm de ser eliminados: «Um cão castanho e de pelo áspero, que fugiu ao dono, come um osso grande » → «Um cão come».



Através do trabalho com os exercícios de expansão e de supressão, os/as A desenvolvem, brincando, a sua sensibilidade para as possibilidades linguísticas e estilísticas ao nível da frase.

Variantes:

- O/a P demonstra primeiro um ou mais exemplos com a turma/o grupo. De seguida cada A (ou dois A) recebe uma frase curta e algumas tiras de papel, nas quais deve escrever uma versão o mais longa possível da frase (exercício de expansão).
- O/a P diz uma frase curta para a turma, p. ex. «O cão ladra.» Cada A tem de expandir a frase com mais um elemento (adjetivo, sintagma ou parte de frase): «O cão faminto ladra», «O cão faminto ladra o dia todo», «O cão faminto ladra o dia todo porque tem fome» etc. Treinar primeiro oralmente, depois por escrito.
- Para o exercício de supressão podem ser recolhidas frases de contos, etc., das quais se elimina tudo o que não for absolutamente necessário.
- O exercício de expansão também pode ser aplicado a um texto completo, que seja constituído por frases curtas. Tarefa: Desenvolver o texto de forma a ter pelo menos o dobro do tamanho.

2. Exercícios para ligar e separar frases

3.º–9.º ano | 30 min

Material:
Folhas preparadas com frases curtas (ver à direita).

Exercícios para ligar e separar frases estimulam as competências sintáticas e estilísticas dos/as A e alargam o seu repertório linguístico. Para maior aprofundamento, devem ser realizadas várias vezes. Importante: Os conceitos «conjunção/palavra de ligação» ou «oração subordinada» não têm de ser abordados; trata-se aqui da aplicação prática.

Variantes:

O/a P entrega uma folha com vários pares de frases relativamente curtas. P. ex. «Tenho fome. Quero comer.»; «Estou cansada. Há muito tempo que não durmo.»; «Ele prometeu-mo. Vai comigo ao cinema.»; «Interrogo-me. Compreendeste isso mesmo?»; «Temos de ser rápidos. Ganhamos a corrida.»; «Era tarde. Chegámos à nossa terra.» Depois de uma primeira conversa, seleciona-se com a turma possíveis conjunções ou locuções (palavras de ligação) com as quais se pode ligar os pares de frases: e, porque, que, se, quando, para que, antes, durante, desde, embora, mas, etc. Agora os/as A ligam os pares de frases com a conjunção adequada e anotam a frase. Desenvolvimento: Inventar frases próprias com as conjunções da lista, sublinhar as conjunções a vermelho. Ou: Preparar fichas de trabalho uns para os outros com pares de frases que podem ser ligadas umas às outras.

Separar frases: Aqui os/as A recebem frases compostas longas, que eles/as têm de dividir em duas: «Eu não engoli nem uma garfada porque detesto espinafres.» → «Eu não engoli nem uma garfada. Detesto espinafres».

---

3. Exercício de estilo integrado com tiras de papel

3.º–6.º ano | 30 min

Material:
3–4 tiras de papel por A.

O seguinte exercício conjuga aspetos diferentes e é, graças ao seu caráter ativo e orientado para a ação, uma forma de intensiva aprendizagem.

Procedimento:

a) O/a P coloca uma imagem na parede/no quadro. Cada A recebe 3–4 tiras de papel (cortar uma folha A3 no sentido da largura em 4–5 tiras) e escreve nas tiras uma frase relacionada com a imagem.

b) As tiras são recolhidas e bem baralhadas. Depois os/as A formam grupos de três. Cada grupo recebe 9–12 tiras. Com estas devem construir um texto para a imagem. Para isso têm de fazer um intensivo trabalho de estilo: eliminar tiras «duplas», substituir repetições de palavras/inícios de frases idênticos, talvez ligar algumas frases, prestar atenção à estrutura, etc. Se for necessário, os grupos podem ir buscar mais tiras em branco e completar as frases para obterem um bom texto.

c) As tiras são coladas na ordem certa. Os grupos apresentam os seus textos e comentam os textos uns dos outros.

---

4. Experimentação com níveis estilísticos e tipos de textos

5.º–9.º ano | 30 min

Material:
Conforme a variante.

Há diversas possibilidades de exercícios de estilo atraentes e também divertidos ao nível de textos completos. Deve-se ter em atenção que estas experimentações exigem certa sensibilidade à língua primeira e às suas particularidades estilísticas. Se esta sensibilidade não existir, tem de ser construída e desenvolvida através de informação e indicações correspondentes. O mesmo é válido para o conhecimento sobre diferentes tipos de textos (poema, texto informativo, contos de fadas, SMS, banda desenhada, etc.).

Níveis estilísticos, Variantes:

- Variação de um texto adequado (curto) em diferentes níveis estilísticos. Possíveis tarefas: «Vocês receberam pelo Ano Novo um livro de um amigo ou uma amiga do vosso país ou dos avós ou da embaixada do vosso país. Escrevam para cada uma destas pessoas uma carta de agradecimento no estilo adequado!» (Variação entre informal e muito formal, eventualmente entre dialeto e língua-padrão).

- Escolham 5 placas de trânsito (p. ex. sinais de *stop*, de rua de sentido único, de proibição de inversão de marcha, etc.). Escrevam o que estas placas querem dizer (p. ex. «Temos de parar aqui», «Aqui só podemos continuar numa direção», etc.). Formulem estas afirmações em diferentes graus de cortesia! Utilizem sem problemas dialeto e gíria (Sinal de parar: «Não se importariam, por favor, de parar aqui? Obrigado!» até «Estúpido, para a carreta!».) Preparem um póster divertido (A3 ou A2).
- Peguem num artigo de jornal curto, num poema ou em qualquer outro texto curto. Combinem em grupos de dois ou de três quem é que o modifica para que estilo (p. ex. dialeto, gíria, linguagem de banda desenhada, linguagem «pomposa»). Escrevam as vossas variantes e leiam-nas uns aos outros em voz alta!

Tipos de textos, Variantes:

- Peguem num texto curto, p. ex. um artigo de jornal. Reflitam com toda a turma ou no grupo do vosso nível para que tipos de textos seria possível transformar este texto (poema, texto informativo, conto de fadas, telegrama, SMS, banda desenhada, radionovela, informação sensacionalista, etc.). Combinem quem é que escreve o texto e sob que forma (sozinho ou dois a dois). No final comparem e discutam as diferentes variantes do texto!
- Tentem fazer o mesmo para temas relacionados com o vosso país de origem! Transformem p. ex. cenas da vida de uma personalidade importante numa radionovela ou façam um poema para uma paisagem ou inventem telegramas ou notícias de jornais para acontecimentos históricos!
- Recolham exemplos de diferentes tipos de textos na vossa língua de herança, façam uma exposição. Cada um/a deve apresentar um exemplo (de poema a banda desenhada, de livro informativo a *e-mail* ou SMS) e explicar aos outros o que é especial na linguagem desse exemplo.

As seguintes sugestões também constituem importantes contribuições para o treino do estilo:

- As formas descritas no n.º 4 - Histórias de esqueleto, histórias de palavras-estímulo, estrutura da história – podem (tal como outras sugestões) ser naturalmente aplicadas sem problemas também para objetivos de treino de estilo.
- As sugestões em 15.2 para o trabalho com o exercício de substituição são uma boa contribuição para exercitar o estilo a nível lexical.
- O trabalho com textos paralelos descrito em 16.3 (escrita generativa) é estilisticamente precioso: a orientação através de um modelo pré-definido e a adoção de elementos do mesmo têm um efeito tranquilizador e permitem treinar o estilo.
- Populares e úteis para o treino do estilo são as chamadas «horas de escrita orais»: os/as A não escrevem um texto em si, mas discute-se em pormenor como é que um texto para um determinado tema deveria ser construído. Variação: Discute-se sobre um texto já existente escrito por um/a aluno/a (que tenha sido escrito há muito tempo ou que seja de outra turma).

18 Propostas para trabalhar o estilo II: Escrever e resumir com exatidão/clareza/suspense

Objetivo:

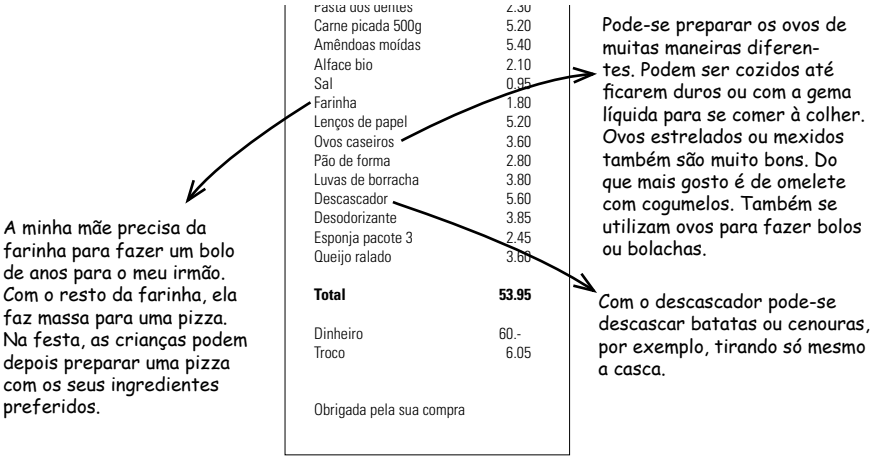
Também na língua primeira os/as alunos/as devem ter a oportunidade de desenvolver um vasto repertório estilístico. Competências parciais como ‹saber descrever com exatidão›, ‹saber narrar com clareza›, ‹saber escrever com suspense›, etc. fazem parte desse repertório. Sem exercícios adequados, as categorias ‹exato›, ‹claro›, ‹emocionante› etc. manter-se-ão, contudo, palavras abstratas que nada dirão aos/às alunos/as. O objetivo das sugestões que se seguem é permitir a aprendizagem destas categorias e a sua experimentação em tarefas de escrita e exercícios adequados.

1. Descrever com exatidão: Variantes

2.º–9.º ano | **20 min**

Material:
Talão de compras. Outros materiais conforme a variante (ver à direita).

- Cada A traz um talão de compras (Migros, Coop, Aldi, etc.). Cola-o no meio de uma folha A3 e descreve à sua volta com a maior exatidão possível para que servem as coisas compradas. Os esclarecimentos e as coisas no talão são ligados por setas. (Ideia retirada de «Sprachfenster», Themenheft Schreiben, p. 29).



- Cada A recebe do/a P um objeto (p. ex. uma toalha ou uma lata). Ele/a tem de o descrever da forma o mais exata possível sem referir o nome do objeto! (Em vez disso fala-se de «o meu XY»). De seguida, os objetos são colocados na sala à esquerda e os textos à direita. Aos textos são atribuídos números, aos objetos letras. Os/as A tentam descobrir que texto corresponde a que objeto (p. ex. 3 = F). Cf. também em cima n.º 7.2 b.

- Variações de 2: Descrições de imagens (postais, etc.) / de diferentes animais (animais de peluche, imagens) / cenário «anúncio de vendas» ou «anúncio de achados».

- O/a P ou um/a A executa 2–3 vezes uma pequena ação (p. ex. retirar um livro do armário). Os/as A tentam descrever a ação pormenorizadamente. De seguida comparam e discutem os seus textos. Variação (mais difícil): Dois/duas A representam uma pequena cena (cumprimentos, etc.); descrevê-la detalhadamente.

- Imaginemos que teríamos de explicar à avó exatamente como se faz uma chamada de telemóvel ou como se liga um computador e se estabelece a ligação à internet! Fazer a tentativa; depois conferir, dois a dois, a exatidão dos textos.

2. Descrever com clareza e vivacidade: Variantes

2.º–9.º ano | 20 min

- O/a P dá aos/às A a seguinte «receita» para escreverem com clareza e vivacidade: «Coloca-te na pele da(s) personagem(ns) da história! Fecha os olhos e pensa no que sente(m), pensa(m), de que te(ê)m medo, o que deseja(m)... Descreve tudo isso no teu texto!» Depois a receita é treinada com temas adequados, primeiro oralmente, depois por escrito. Exemplos: «Uma discussão à mesa do almoço», «Uma experiência no país dos meus pais», «O que a minha avó conta da sua juventude».
- Outra receita, a ser treinada de acordo com o modelo anterior: «Fecha os olhos antes de escreveres. Pensa na tua história e imagina que ela se passa como um filme na tua cabeça. Escreve-a agora tão viva e detalhadamente quanto possível!»
- Uma sugestão que leva muitas vezes a maior clareza: «Utiliza o discurso direto, deixa as pessoas falarem umas com as outras!» Também aqui a técnica dever ser experimentada primeiro oralmente e depois por escrito.
- Muitas vezes os textos tornam-se mais vivos se forem configurados como experiências na primeira pessoa (em vez de na terceira). Se se utilizar, para isso, as recomendações anteriores, o sucesso não se deve fazer esperar.
- Boas oportunidades para testar um estilo claro e vivo são as histórias ilustradas. Os/as A são aqui dispensados da necessidade de inventarem a ação, podem concentrar-se exclusivamente na construção estilística do texto. Importante é, depois da escrita, comparar e comentar os textos.
- Também os recontos constituem oportunidades valiosas para testar um estilo vivo e claro, ver (18.3 e 21) mais à frente.

---

3. Recontar e resumir com exatidão; Variantes

3.º–9.º ano | 30 min

Material:
Uma história como modelo para o reconto (ver à direita).

Existem, na escola e na vida, diferentes formas de recontar algo: desde o contar de um filme visto na televisão ou de um sonho até anotações sobre uma conversa telefónica, desde a paráfrase livre à reprodução o mais fiel possível de um modelo, em que também as particularidades estilísticas devem ser reproduzidas. Tendo em conta o treino do estilo, o que é vantajoso no caso dos recontos é que os/as A não têm de inventar a ação (que está pré-definida) e podem concentrar-se exclusivamente em aspetos linguísticos. Exemplos e possibilidades:

- Exercício prévio: discussão sobre onde e para que precisamos de recontar e resumir algo na escola e na vida. Os/as A devem tomar consciência da relevância deste tipo de texto para o dia-a-dia (p. ex. também quando se trata de piadas e boatos). A seguir faz-se uma recolha de «recontos» e «resumos» da vida dos/as A dos últimos dias (quem contou o quê a quem?).
- O/a P lê 2–3 vezes em voz alta uma história mais curta ou mais longa. Os/as A contam a história o mais fielmente possível, mas podem esconder 1–2 erros. Depois lêem os recontos uns aos outros em voz alta: conseguem descobrir os erros? (cf. n.º 7.4)
- Contar algo com mudança de perspetiva: Os/as A leem uma história (p. ex. um conto de fadas, uma lenda ou um episódio da própria literatura). Em vez de simplesmente contarem a história, colocam-se na pele de uma personagem e contam a história da perspetiva desta (exemplo do mundo de contos de fadas alemães: contar o «Capuchinho Vermelho» da perspetiva do lobo).
- Reproduzir a mesma história em diferentes tipos de textos: cf. para isso 17.4.
- As notas de um telefonema são casos de recontos ou resumos muito sucintos, como às vezes tem de se fazer para os pais. Isto pode ser treinado de forma lúdica (o/a P e um/a A realizam um telefonema fictício com muitos tipos de tarefas, os outros A tomam notas).

- Resumos e notas que os/as A têm de fazer para preparação de exames, etc. são um subgénero de reconto especial. Discutir/trocar impressões sobre isto, depois treinar concretamente. Para isso, os/as A poderiam, p. ex., resumir os pontos mais importantes da última aula e depois discutir as suas notas uns com os outros. Variante: O/a P faz a apresentação de algo ou mostra um filme, os/as A devem depois resumir o mais importante em 5–10 pontos.

---

4. Contar com suspense: Variantes

4.º–9.º ano **35 min**

Material:
Eventualmente uma história ilustrada ou folhas com temas/títulos (ver à direita).

- Preparação oral: discussão sobre as categorias «emocionante» e «aborrecido». O que significam realmente; o que isso poderá implicar para a nossa própria escrita? Aprofundamento: O/a P lê em voz alta ou entrega aos/às A um (curto) texto emocionante e outro aborrecido. Porque é que um é emocionante, o outro aborrecido? A experimentar: Como poderíamos transformar o texto aborrecido em emocionante? Tentativas; comparação dos resultados.
- Os/as A recebem (cópias) das seguintes «receitas» para escrever textos emocionantes:
  - Inicia o teu texto com uma frase que capte o interesse dos/as leitores/as (p. ex. «Naquele dia tudo correu mal.», «O cão horrível estava cada vez mais perto de mim.»).
  - Não reveles tudo de uma vez. Dá primeiro algumas indicações que despertem a curiosidade dos/das leitores/as! («O que me aconteceu hoje, não esquecerei facilmente. Tem a ver com um animal mais do que perigoso».)
  - Descreve os sentimentos, medos e esperanças das personagens no teu texto! («Ela tremia. Pensou: ‹Ainda me posso salvar?›»)
  - Interrompe o teu texto com perguntas, dirige-te diretamente aos/às leitores/as. (P. ex.: «O que é que vocês teriam feito nesta situação difícil?»)
  - Guarda o apogeu ou a solução do suspense para o fim do texto.
  - Pensa num título para o teu texto que desperte a curiosidade dos/as leitores/as («Tragédia na Turquia» ou «O tigre vai comer-me?»).

  Agora os/as A recebem uma ou mais tarefas para escreverem uma história emocionante utilizando estas «receitas». Exemplo: Uma história ilustrada adequada; um tema como «Uma experiência arrepiante» ou «Tive medo a sério».
  Depois de escritos, os textos são comparados e discute-se se cada «receita» foi bem posta em prática e como é que isso foi feito.
- Recolha (em conjunto com os/as alunos/as) de temas, títulos e/ou inícios de frases (1–3 frases) interessantes, partindo dos quais os/as A escrevem na escola ou como trabalho de casa. Os textos podem ser recolhidos e reunidos em forma de livro («As nossas histórias arrepiantes», «Histórias emocionantes», etc.).

19 Indicações para o aperfeiçoamento da sintaxe e da morfologia

Objetivo:

No âmbito da escrita de textos há muitas situações autênticas de aprendizagem e reflexão também sobre temas gramaticais (sintaxe, morfologia). As indicações que se seguem ilustram como é que se pode criar e utilizar tais situações para este fim.
A ortografia não é aqui tratada porque cada língua tem as suas próprias regras.

1. Sintaxe

2.º–9.º ano | 20 min

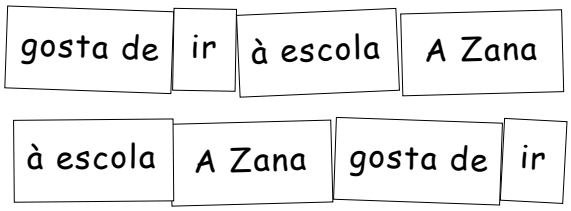
Material:
Cartões com frases cortadas (ver à direita).
Eventualmente rolo de papel higiénico.
Listas com nomes, verbos, etc. (ver à direita).

Os exercícios descritos no n.º 17 (Propostas para trabalhar o estilo) dão importantes contribuições para o desenvolvimento e treino da sensibilidade à frase e do repertório sintático.
Os seguintes exercícios são especialmente adequados para que alunos/as mais jovens (1.º–2.º ano) desenvolvam, de modo explorativo e ativo, a sensibilidade à frase (o material é preparado pelo/a P ou por A mais velhos):

- O/a P escreve frases simples em tiras de papel e corta-as, não separando as palavras, mas partes de frases. Os cartões que pertencem juntos são segurados por um clip. Os/as A recebem (individualmente ou em pares) um ou mais conjuntos de cartões e têm de os juntar (e eventualmente copiar) de forma a obter frases operacionais.

Exemplo:

Às vezes são possíveis várias soluções. Esses casos têm de ser, sem falta, discutidos (sensibilização à língua): Ex.:



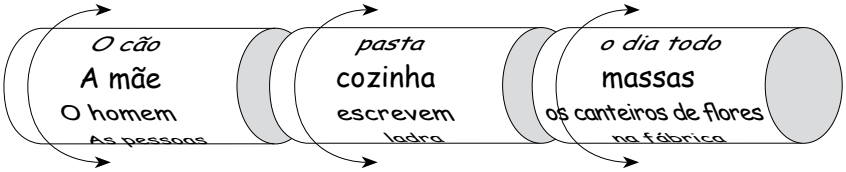
- Os/as A recebem (individualmente ou em pares) três listas: 1) com 10 a 12 nomes (sujeito), 2) com 10 a 12 verbos, 3) com 10 a 12 objetos diretos e/ou expressões temporais ou locativas:

O cão	entra
A mãe	rega
O homem	pasta
As pessoas	cozinha
A bola	escrevem
A criança	ladra
O palhaço	balança
As vacas	joga
Os alunos	trabalham
A coruja	caça

no caderno
de noite
na pastagem
no monociclo
o dia todo
massas
os canteiros de flores
na fábrica
no quarto
na baliza

Também para o «computador de frases» feito do rolo de papel higiénico (página seguinte) se corta um papel A4 como se vê na imagem.

Os/as A colocam as listas umas ao lado das outras e tomam nota de todas as frases que fazem sentido. Variante: As listas são colocadas umas ao lado das outras à volta de um rolo de papel higiénico e fixadas por fita-cola. Ao mover as tiras umas contra as outras, pode-se gerar, com este «computador de frases», frases com e sem sentido.



- Para A mais velhos, os exercícios descritos em cima podem ser desenvolvidos através da adição de novos constituintes oracionais às frases (objeto indireto, expressões de tempo e de lugar, eventualmente outros).

2. Morfologia (formas corretas)

3.°–9.° ano | 25 min

Material:
Texto como modelo (ver à direita).

O trabalho descrito em 15.2 com o exercício de substituição pode perfeitamente ser aplicado ao treino gramatical (3.°– 6.° ano), desde que as tarefas sejam descritas de forma adequada.

Exemplos:

- Os/as A recebem um texto (trabalho de pares). Devem copiá-lo, mas colocando todos os nomes (substantivos) no plural. Pergunta e discussão: Quais são as consequências disto ao nível da gramática? (Resposta: Tem de se fazer concordar também verbos e adjetivos!).
- Variantes: Substituir todos os plurais por singulares; todos os verbos no presente por formas de imperfeito ou perfeito (ou o contrário); substituir todos os adjetivos no grau normal por comparativos ou superlativos.
- Chamámos, em 15.1, a atenção para uma variante especial do texto lacunar, interessante para o diagnóstico linguístico (deixar espaços em branco para fenómenos linguísticos como terminações, etc.; considerar os erros como indicação de inseguranças e entendê-los como algo a ser treinado).
- Pode muitas vezes ser vantajoso ligar o treino de fenómenos gramaticais específicos à escrita, desde que a tarefa de escrita seja formulada de forma adequada. Exemplos:
  - Campo a treinar - formas do passado: Tarefa: Escrever uma história sobre tempos passados (temas como: O que eu fazia quando tinha três anos; Um conto de fadas; Um pouco de história…)
  - Objetivo de treino – adjetivos: Tarefa: Fazer uma descrição o mais detalhada e apetitosa possível da comida preferida; Descrição o mais clara possível de uma imagem, etc.
  - Objetivo de treino - conjuntivo: Temas como «Eu poderia voar se…», «Eu não existiria se…», «Para a escola ser interessante seria necessário que…».

Ideias para contextos de escrita especiais

IV

20 Situações de escrita especialmente adequadas para as aulas da língua de herança

Objetivo: *Muitas das ideias até agora descritas podem ser aplicadas sem problemas nas aulas de língua de herança. As seguintes situações de escrita dão mais ideias nesse sentido. Elas têm uma relação temática próxima com o país de origem ou com a vida em e entre duas culturas e línguas, como é característico dos/as alunos/as do ensino da língua de herança.*

1. Textos-enigmas

4.º–9.º ano | 30 min

Aos/às A é dito para descreverem algo da história, cultura ou geografia do país de origem, sem referir o nome do acontecimento ou da personalidade ou cidade em causa. O tema deve ser limitado à história, cultura, geografia ou a personalidades. O exercício pode ser feito primeiro oralmente, depois os enigmas devem ser passados a escrito, recolhidos e trocados entre os/as A.

2. Reportagens, cartazes, apresentações

3.º–9.º ano

Neste projeto pedagógico maior, os/as A preparam uma reportagem, um cartaz ou uma apresentação sobre um lugar, um acontecimento ou uma personalidade do país de origem. A forma de apresentação é discutida com os/as A (p. ex. cartaz ou apresentação com uma ficha de trabalho correspondente). As exigências são naturalmente adaptadas ao nível etário dos/as alunos/as. Para o projeto (incluindo apresentações) tem de se calcular com uma ou duas horas de aulas duplas. Seria bom anunciar o projeto antes das férias grandes, de forma a que os/as A possam recolher material e preparar-se durante as férias.

3. Fichas de trabalho, textos informativos, concursos de perguntas e respostas, etc.

4.º–9.º ano | 45 min

Em vez de o/a P ter de preparar ele/a próprio/a todas as fichas de trabalho, textos informativos, imagens, apresentações em computador, etc., para as aulas de língua de herança, isto pode muitas vezes ser feito pelos/as alunos/as. Isto permite-lhes aprender bastante e fazer revisão da matéria. Importante é combinar com antecedência o que deve ser preparado (p. ex. uma ficha de trabalho ou um concurso de perguntas e respostas para conclusão de um tema).

4. Entrevistas, entrevistas fictícias

5.º–9.º ano

Os/as A recebem instruções para realizar entrevistas sobre um tema que é previamente combinado em conjunto, para as documentar por escrito e apresentar à turma. Possíveis temas e entrevistados/as: recordações dos nossos pais ou avós da sua infância no país de origem / entrevista com alguém da mesma idade no país de origem sobre os tempos livres ou as perspetivas de futuro / entrevista com pessoas que vivem no mesmo país dos/as A sobre temas como racismo, estrangeiros/as, integração.
Importante: Tem de se discutir previamente com os/as A como é que se faz uma entrevista: preparar um fio condutor, formular as perguntas em aberto (não perguntas sim/não, antes impulsos: «Conte, por favor,...»), falar, enquanto entrevistador/a, o mínimo possível. O tipo de documentação escrita também tem de ser esclarecido: não copiar tudo palavra por palavra, mas resumir. Gravador: fita magnética ou telemóvel.

Variante interessante: Pensar em e tomar nota de entrevistas fictícias com grandes personalidades da própria cultura e política.

5. Requerimentos, apelos

5.º–9.º ano | 45 min

A seguir a uma discussão sobre circunstâncias ou acontecimentos insatisfatórios no país de origem ou de acolhimento, reflete-se sobre a quem é que se poderia fazer um requerimento para melhorar a situação ou como é que teria de ser um apelo difundido pela imprensa. De seguida, os/as A redigem os textos correspondentes e discutem-nos uns com os outros.

Se os requerimentos são mesmo enviados ou se só servem como textos fictícios, depende de cada caso concreto. Ex.: Requerimento ou nota de protesto ao presidente ou parlamento do país de origem sobre algo que está errado / Carta ou apelo a um partido xenófobo ou instituição no país de acolhimento.

6. Cartas, *e-mails*, SMS, correspondência entre turmas, *blog*, *chat*

2.º–9.º ano

Já no n.º 12 «Escrever para um/a destinatário/a» se fez referência às muitas e interessantes possibilidades de entrar em comunicação autêntica com parceiros/as na mesma língua. Além da clássica carta, meios como o *e-mail* e SMS abriram novas possibilidades de comunicação escrita, que podem perfeitamente ser aplicados na escola. O mesmo é válido para a participação em *blogs* e *chats*, que existem em todas as línguas. Aqui é, no entanto, necessário ter cuidado para que os/as A mantenham os seus dados pessoais absolutamente confidenciais e se mantenham afastados de fóruns dúbios.
Uma alternativa aliciante à escrita a destinatários/as reais é escrever cartas, *e-mails* ou SMS (fictícios) a personalidades históricas ou outras ou a políticos/as, etc. e depois lê-los em voz alta uns aos outros.
Situações de escrita autênticas surgem também quando os/as A escrevem e enfeitam postais com votos para o dia da mãe, Ano Novo ou para uma festa nacional. Da mesma forma, boas ocasiões de escrita são os/as próprios/as A criarem convites para reuniões de pais ou atividades culturais do ensino de língua de herança.

7. Textos orientados para problemas

5.º–9.º ano | 45 min

Crescer em, com e entre duas culturas e línguas tem lados bons, mas também difíceis. As pessoas têm o dobro dos recursos, mas talvez tenham de se confrontar, tanto no país de acolhimento como no de origem, com preconceitos e reservas. Tematizar isto e apoiar os/as alunos/as na sua orientação e procura de identidade é uma importante tarefa do ensino da língua de herança. Discussões e reflexões escritas constituem, para isso, um contributo significativo. Em relação a isto, há oportunidades de escrita como: planeamento de uma discussão sobre determinados temas / Os meus pensamentos e sentimentos sobre as vantagens e desvantagens de crescer em duas línguas e culturas / Ótimo, sou bilingue / Como me sinto aqui e no meu país de origem, etc.

8. Textos de fantasia, desejos e visões

3.º–9.º ano | 45 min

Possíveis instruções e apresentação de temas:

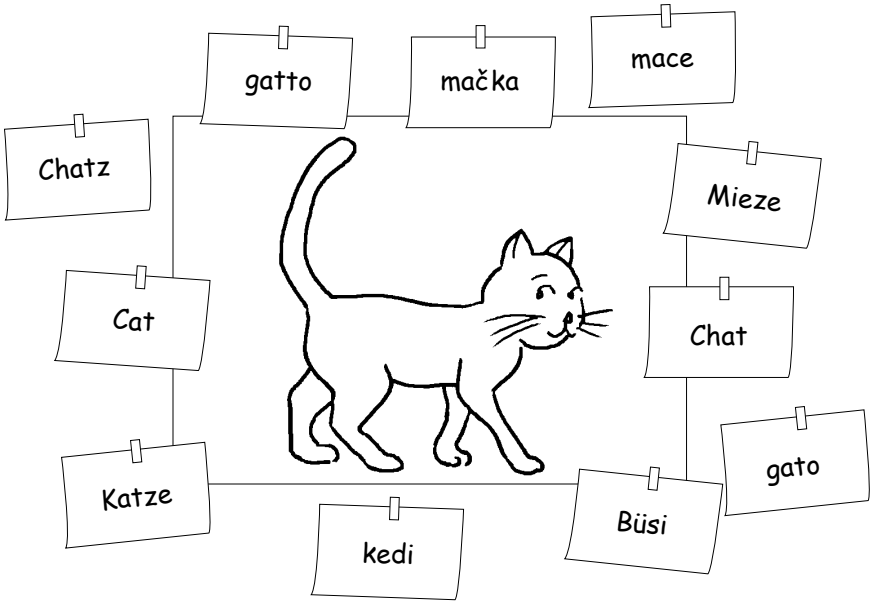
Se eu fosse presidente do meu país (ou do país em que vivo) / Como imagino a minha vida daqui a 20 anos / Como imagino um mundo em que todos se sintam bem / Problemas que oxalá estejam resolvidos daqui a 20 anos (ou que talvez continuem a existir daqui a 50 anos) / etc.

9. Comparações linguísticas

3.º–9.º ano | 45 min

Comparar a língua primeira com a língua de ensino (p. ex. alemão), mas também comparações da língua-padrão com o dialeto na língua primeira são possíveis em diferentes níveis de exigência. Elas desenvolvem, nos casos ideais, a competência bilingue dos/as alunos/as e podem levar a momentos de aprendizagem muito interessantes:

- Comparações e recolhas de palavras (‹gato› em diversas línguas; palavras dialetais para determinados objetos na língua primeira e na língua de ensino, etc.) → exemplos na página seguinte.
- Procura de palavras que nas duas línguas soam de forma semelhante ou igual, mas que signifiquem algo completamente diferente (Ex. em alemão ‹Hund› (cão) – albanês ‹hundë› (nariz); espanhol ‹año› (ano) – português ‹anho› (cordeiro); alemão ‹Karte› (cartão, postal) – português ‹carta›).



- Comparações e levantamento de expressões (‹bom dia› em muitas línguas; tradução literal de expressões como ‹que horas são?›, ‹como te chamas?›).
- Equivalentes de provérbios: Que provérbio alemão corresponde melhor a um determinado provérbio na própria língua?
- Comparação da formação de palavras (como é que, p. ex., são formadas as muitas palavras compostas em alemão (Haustür, Wandtafel, grasgrün, autofahren…) na língua primeira)?
- Comparação da construção frásica utilizando frases próprias (escrever a frase na língua de herança no topo da página, por baixo escrever na língua de ensino; ligar com setas o que pertence junto; tentar com várias frases, comparações, conclusões).
- Traduções de pequenos textos: onde surgem que problemas, o que tem de ser traduzido de forma diferente? (Dois/duas A podem aqui, p. ex., traduzir um pequeno poema e depois trocar impressões sobre a sua experiência.)
- Comparação língua-padrão – dialeto(s) na língua primeira (e eventualmente na língua de ensino). Incluindo pesquisas com os avós, na internet e em livros.

21 Projetos adequados para a cooperação com as aulas do ensino regular

Objetivo:

Muitas escolas e docentes abordam temas interculturais; o multilinguismo das turmas de hoje é cada vez mais tematizado. Há aqui ótimas oportunidades para uma cooperação entre as aulas da língua de herança e do ensino regular. É importante que os docentes do ensino da língua de herança também tomem a iniciativa. As seguintes sugestões agradarão de certeza aos/às colegas do ensino regular.

1. Compilações multilingues de poemas (*Elfchen*, etc.)

a partir do 2.º ano

Mais informações:
Variadas páginas de internet sobre o *Elfchen* e o *haiku*.

Este projeto já foi realizado em muitas escolas: Os/as A estudam poemas, inventam eles/as próprios/as poemas, dão-lhe uma boa apresentação e apresentam-nos sob a forma de uma exposição ou de um livro. Se a exposição ou o livro também tiver poemas noutras línguas ou dialetos (se possível com tradução na língua de ensino), melhor ainda. Para melhor inventar um poema adequa-se o popular «plano de construção» dos poemas «*Elfchen*». Estes são compostos por onze palavras que se distribuem por cinco linhas da seguinte forma:

azul

o lago

brilha com intensidade

gosto de tomar banho

Verão

Linha 1:
1 palavra (adjetivo, talvez nome), p. ex. uma cor, um sentimento

Linha 2:
2 palavras (nomes com artigo) (o que é, de que se trata…)

Linha 3:
3 palavras (afirmação curta) (o que faz?)

Linha 4:
4 palavras (breve frase com eu) (o que fazes?)

Linha 5:
1 palavra (adjetivo) (o mais importante numa palavra).

2. Livros ilustrados plurilingues

1.º ciclo

ou livros de aventuras

2.º ciclo

Bibliografia:
Schader (2012a): *Sprachenvielfalt als Chance*, p. 188 e ss.

No 1.º ciclo, os livros ilustrados são muitas vezes preparados de acordo com o seguinte plano:

a) Os/as A leem ou inventam uma história,

b) dividem-na em episódios ou imagens,

c) desenham, individualmente ou em pares, uma cena e escrevem por baixo a ação correspondente,

d) as folhas são penduradas ou agrafadas, assim surge um livro ilustrado feito pelos/as próprios/as.

Este processo pode perfeitamente ser alargado a várias línguas se à volta das imagens for deixado espaço suficiente para que possam ser legendadas, p. ex., em quatro línguas diferentes. Assim surge um livro de imagens multilingue para o qual as aulas de língua de herança podem dar uma boa contribuição.

No 2.º ciclo podem ser produzidos livros de aventuras «multilingues» se os/as A pensarem primeiro, p. ex., em duas figuras principais que vivem diversas aventuras. Cada 1–2 A escreve depois um episódio; reunindo-os obtém-se um livro de aventuras de continuação. Este pode tornar-se plurilingue se se combinar, p. ex., que cada episódio se passa no país de origem dos/as A e que em cada episódio aparecem umas palavras na língua desse país (p. ex. «bom dia», «obrigado» etc.).

3. Jornal de parede ou escolar plurilingue

a partir do 3.º–4.º ano

Há muito que diferentes tipos de jornais escolares vêm sendo apreciados (incluindo jornais de parede e recentemente também jornais eletrónicos). É fácil alargá-los a outras línguas (da mesma forma que alguns jornais citadinos contêm às vezes rubricas em línguas de migrantes).

Variante 1: Integram-se no jornal artigos noutras línguas para além da língua de ensino sobre os temas habituais do jornal. Neste caso, os textos devem, pelo menos, ser resumidos na língua de ensino para que todos os possam entender.

Variante 2: Criam-se rubricas especiais para notícias nas diferentes línguas (p. ex. relacionadas com acontecimentos dos países de origem). Também neste caso estas notícias devem ser resumidas na língua de ensino.

---

4. Contribuições para semanas de projetos ou exposições sobre temas tais como «As nossas culturas», «A nossa origem», «Países de férias maravilhosos», «As nossas línguas», etc.

a partir do 4.º ano

É provável que a ideia de realizar uma semana de projeto ou de criar um projeto interturmas (ou dentro da própria turma) sobre um tema que se sirva dos recursos pluriculturais e plurilingues dos/as alunos/as seja muito bem-vinda em muitas escolas.

Entre as diferentes possibilidades de cooperação com as aulas da língua de herança conta-se, neste caso, o apoio à preparação de apresentações ou à criação de cartazes, folhetos ou anúncios publicitários sobre os diferentes países.

Cf. também 10.1 e 12.

---

5. Compilações plurilingues de receitas

a partir do 2.º–3.º ano

Fazer uma compilação de receitas tradicionais dos diferentes países de origem em cooperação com as aulas do ensino regular ou de economia doméstica é, com certeza, uma ideia interessante. Isto pode ser feito em duas ou mais línguas, sendo as receitas na língua primeira elaboradas em cooperação com as aulas da língua de herança (ou, na falta destas, com os pais). Todas as receitas devem, naturalmente, ser traduzidas para a língua de ensino. Um final adequado para este projeto seria uma ocasião em que se cozinhasse em conjunto, eventualmente para uma reunião de pais ou uma festa da escola. Este também seria um projeto adequado para uma semana de projeto intercultural.

22 Projetos estéticos e criativos com a língua

Objetivo: *Os projetos que se seguem ajudam a fomentar a criatividade dos/das alunos/as. Eles associam atividades estéticas e linguísticas e resultam em produtos finais atraentes, que estimulam a motivação.*

1. Experiências com balões de fala

2.º–9.º ano | 15–20 min

Material:
Fotografias de pessoas retiradas de jornais ou revistas.

Os/as A escolhem uma imagem e refletem sobre o que a pessoa poderá pensar ou dizer. Preparam com isto um balão de fala e colam-no na imagem. É evidente que também podem ser criados balões de fala divertidos.

Variantes: Diálogo de balões de fala com mais do que duas pessoas / imagens de obras de arte em vez de fotografias (Mona Lisa, etc.) / smileys (emoticons, p. ex. ☺ ou ☹) em vez de fotografias / cópia de uma banda desenhada, na qual o/a P tenha apagado as falas dos balões com corretor; escrever um texto próprio, comparar.

2. Fazer uma banda desenhada própria

2.º–7.º ano | 30–60 min

Material:
Uma almofada de carimbos para cada 2–4 A para impressões digitais; papel.

O/a P explica o procedimento: Cada par de A inventa primeiro uma pequena história que queira contar sob a forma de banda desenhada (ou de história ilustrada) com 4–6 imagens. A história deve ter duas personagens que falam uma com a outra; também pode aparecer um animal. Em vez de desenharem as figuras, os/as A carimbam os corpos e as cabeças com as polpas dos dedos. Depois acrescentam riscos para fazer os braços e as pernas. Assim surgem rapidamente figuras divertidas. O texto é introduzido dentro dos balões de fala.
Antes desta atividade, devem ser vistas algumas histórias ilustradas ou bandas desenhadas para que os/as A se familiarizem com este tipo de texto e as suas potencialidades. Desenvolvimento: Criação de um livro de banda desenhada conjunto. Isto será especialmente atraente se todos/as os/as A escolherem as mesmas personagens principais para a banda desenhada (e como tema, por ex., episódios do país de origem).

3. Fotonovelas

6.º–9.º ano | 2–3 horas

Material:
Papel, máquina fotográfica ou telemóvel com máquina fotográfica.

As «fotonovelas» são conhecidas das revistas juvenis. São constituídas por uma história em fotografias que inclui balões de fala. (Podem incluir ainda outros elementos textuais, tais com uma tira sob a fotografia com um comentário «Uma semana mais tarde…».) Tal como para a banda desenhada, os/as A devem primeiro inventar a ação e dividi-la em cenas, de forma a criarem uma espécie de guião. Os/as A podem depois tirar as fotografias (eventualmente nos tempos livres como trabalho de casa) com o telemóvel ou com uma máquina fotográfica eletrónica e imprimi-las. A com bons conhecimentos de informática podem produzir toda a fotonovela eletronicamente.

---

4. *Minibooks*

2.º–5.º ano | 30–60 min

Material:
Instruções (ver à direita).

Minibooks (minilivros) são livros pequenos, feitos pelos próprios, constituídos por uma folha com o título e 6–7 páginas de texto. Para a sua produção necessita-se de uma ideia para a história, uma folha de papel (A4 ou A3) e instruções para dobrar e cortar a folha. Estas instruções encontram-se, p. ex., em http://www.*minibooks*.ch/. O/a P pode transferi-las e entregá-las aos/às A ou estes/as fazem o seu livrinho diretamente no computador, se tiverem acesso a um. Os livrinhos têm um aspeto atraente e podem naturalmente ser ilustrados.

---

5. Continuar caminhos

3.º–9.º ano

Material:
Imagens de paisagens (postais ilustrados ou imagens de revistas).

Os/as A recebem uma imagem de uma paisagem (por ex. do país de origem) e colam-na numa folha (A4 ou A3 no sentido da largura). Eles/as desenham e pintam para a direita e a esquerda a continuação da paisagem (eventualmente, em parte, como trabalho de casa). Sob a imagem escrevem um texto que narre como caminham pela paisagem e descreva o que veem, sentem, cheiram e experienciam.

Bibliografia consultada

AA.VV. (2000): Beurteilen und Fördern im Deutschunterricht. Praktische Modelle für individualisierende und fördernde Beurteilungsformen. Zurique: sabe (3 vols.)

AA.VV. (2013): Hoppla 4. Deutsch für mehrsprachige Kindergruppen. Zurique/Berna: Schulverlag plus AG/Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Bartnitzky, Horst (2006): Sprachunterricht heute. Berlim: Cornelsen Scriptor.

Baumann Schenker, Sandra; Karl Ernst (2007): 10 x 10 Spiele für den Sprachunterricht. Zofingen: Erle.

Bertschinger, Margaretha; Sabine Nötzli-Fellmann (s.d. [1995]): Ich schreibe gerne. Eine Schreibwerkstatt. Zurique: Pestalozzianum

Böttcher, Ingrid; Michael Becker-Mrotzek, Michael. Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 2006.

Böttcher, Ingrid; Michael Becker-Mrotzek (2007): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Berlim: Cornelsen Scriptor.

Bredel, Ursula; Hartmut Günther et al. (2006): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn etc.: Schöningh.

Büchel, Elsbeth; Dieter Isler (2006): Das Sprachfenster. Lehrmittel für den Sprachunterricht auf der Unterstufe. Zurique: ILZ/Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Büchel, Elsbeth; Ursina Gloor (2009): Sprachland. Sprachlehrmittel für die Mittelstufe. Zurique/Berna: ILZ/Lehrmittelverlag des Kantons Zürich/Schulverlag blmv AG.

Diebold, Markus et al. (1985): Lernkontrollen im Deutschunterricht. Zurique: sabe.

Ernst, Karl (1999): 10 x 10 Textzugänge. Zofingen: Erle.

Fachbereich Deutsch/Deutsch als Zweitsprache an der PH Zürich/Michael Graf (2007): Schreibdidaktik. Zurique (Typoskript).

Fachgruppe Deutschdidaktik Primarstufe/Basil Schader (s.d. [2003]): Didaktik des Schreibens. Zurique (Typo-skript).

Fritzsche, Joachim (1993): Schreibwerkstatt. Estugarda: Clett.

Glinz, Elly (1997): Wie Kinder Sprache lernen und wie Erwachsene dabei helfen können. Zurique: sabe.

Glinz, Elly; Hans Glinz (1997): Sprachunterricht. Theorie und Praxis. Zurique: sabe.

Good, Bruno (1997): Treffpunkt Sprache 4–6. Interkantonales Sprachbuch für die Mittelstufe. Zurique: ILZ/Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Griesshaber, Wilhelm (2008): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Bernat Ahrenholz, Ingelore Oomen-Welke (eds.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren; pp. 228–238

Keller, Gustav (2011): Lerntechniken von A–Z. Berna: Hans Huber.

Künzler, Fritz et al. (revisto e reeditado em 2012): Sprachwelt Deutsch. Werkbuch. Zurique: ILZ/Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. Zurique/Berna: ILZ/Lehrmittelverlag des Kantons Zürich/Schulverlag blmv AG.

Mayer, Kathrin (2010/2011): Aufsatz- und Schreibformen. Diagnose – Übung – Test. 5. Klasse/6. Klasse. Augsburg: Brigg Pädagogik.

Neugebauer, Claudia (2008): Bessere Texte durch gute Schreibaufträge. Link: http://www.netzwerk-sims.ch/wp-content/uploads/2013/08/grundlagen_schreibfoerderung.pdf.

Neugebauer, Claudia; Nodari, Claudio (2012): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Berna: schulverlag plus

Nodari, Claudio (2002): Kontakt. Deutsch für Jugendliche. Zurique: ILZ/Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Nodari, Claudio (2011): Pipapo. Deutsch für mehr sprachige Klassen und Lerngruppen. Aarau/Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau/Lehrmittelverlag des Kantons Zürich/Schulverlag blmv.

Nodari, Claudio; Claudia Neugebauer (1999): Aspekte der Sprachförderung. In: Gyger M., Heckendorn-Heiniman B.: Erfolgreich integriert? Berna: Bernischer Lehrmittel- und Medienverlag. (Download unter: http://www.iik.ch/wordpress/downloads/downloadDZ/Aspekte_Sprachfoerd.pdf)

Portmann-Tselikas, Paul R. (1998): Sprachförderung im Unterricht. Handbuch für den Sach- und Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen. Zurique: Orell Füssli.

Reinartz-Essers, Dietlind (1980): Zur Didaktik des Schreibens. Frankfurt/M: Diesterweg.

Rico, Gabriele (2004): Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs. Berlim: rororo.

Schader, Basil (2012a): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zurique: Orell Füssli.

Schader, Basil; Barbara Müller (Ill.) (2012b): Mein schlaues Lernheft. Zurique: Orell Füssli.

Scherrer, Robert D. (1989): Bilder und Bildergeschichten. Winterthur: Schubi.

Schweizerisches Gesamtsprachenkonzept (EDK, 1998). Download: http://sprachenkonzept.franz.unibas.ch/Konzept_kurz.html

Selimi, Naxhi (2010): Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Sturm, Afra; Hansjakob Schneider, Maik Philipp (2013): Schreibförderung an QUIMS-Schulen. Grundlagen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Programms. Erstellt von der Pädagogischen Hochschule FHNW, Zentrum Lesen, im Auftrag des Volksschulamts der Bildungsdirektion Zürich. Link: https://wiki.edu-ict.zh.ch/fokusa/hwissen.

Zopfi, Christa und Emil (1995): Wörter mit Flügeln. Kreatives Schreiben. Berna: Zytglogge.

Observações, experiências, novas ideias:

A série «Materiais para o ensino da língua de herança» compreende seis volumes concebidos para melhorar a qualidade do ensino da língua de herança (ELH) e as relações deste com o ensino regular.

Os destinatários da série são atuais e futuros docentes do ELH, bem como as instituições responsáveis pelo ELH nos países de origem e de acolhimento.

O manual «Fundamentos e quadros de referência» aborda, entre outros, aspetos centrais da pedagogia, didática e metodologia atuais nos países da Europa ocidental e do norte.

Os cadernos com as propostas didáticas contêm sugestões e planificações concretas para diferentes áreas do ensino (Desenvolver a escrita na língua primeira, etc.). Todos os volumes surgiram em estreita colaboração com professores do ELH em exercício, de forma a garantir desde o início a sua orientação para a prática e a sua aplicabilidade.

A série compreende os seguintes volumes:

A série «Materiais para o ensino da língua de herança» é publicada em alemão, inglês, albanês, bósnio/croata/sérvio, português e turco. É editada pelo Centro IPE (International Projects in Education) da Escola Superior de Educação de Zurique.