

Edições
uniç

ATAS

JORNADAS DE LÍNGUA PORTUGUESA INVESTIGAÇÃO E ENSINO

**CÁTEDRA
EUGÉNIO TAVARES DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

UNIVERSIDADE
CABO VERDE
uniç

C **CAMÕES**
INSTITUTO
DA COOPERAÇÃO
E DA LÍNGUA
PORTUGAL
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS



**Ministério
da Educação**



UNIVERSIDADE DE CABO VERDE
Scientia via est
www.unicv.edu.cv

- TÍTULO** Atas Jornadas de Língua Portuguesa Investigação e Ensino
- ORGANIZAÇÃO** **CÁTEDRA EUGÉNIO TAVARES DE LÍNGUA PORTUGUESA**
UNIVERSIDADE DE CABO VERDE E CAMÕES, I.P.
Diretora: Amália de Melo Lopes
Vogal: Mariana Faria
- COMISSÃO CIENTÍFICA** Amália de Melo Lopes
Elvira Reis
Gildaris Pandim
José Esteves Rei
Maria de Fátima Fernandes
- REVISÃO LINGUÍSTICA** Claudete Gonçalves
Djamilsa Lopes
Katelene Silva
Tamar Lopes
- COORDENAÇÃO EDITORIAL** DSDE – Elizabeth Coutinho
- EDIÇÕES UNICV** Praça Dr. António Lerenó, Caixa Postal 379-C
Praia, Santiago, Cabo Verde
Tel (+238) 334 0441 – Fax (+238) 261 2660
Email: edicoes@adm.unicv.edu.cv
- COPYRIGHT** Autores / Organização
- ISBN** 978-989-8707-50-5

ATA S

JORNADAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

INVESTIGAÇÃO E ENSINO

Iniciativa organizada por

CÁTEDRA
EUGÉNIO TAVARES DE
LÍNGUA PORTUGUESA



COMIÇES
INSTITUTO
DE CIÊNCIAS
E LINGUÍSTICA
PORTUGUESA



Ministério
da Educação

Apoio



FUNDAÇÃO
CALOUSTE
GULBENKIAN



EMBAIXADA DO
BRASIL
PRAIA



REDE
BRASIL
CULT.TITRAI.



LEITORADO
BRASILEIRO
CARO
VERDE

6 **NOTA DE APRESENTAÇÃO**

PARTE I**ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA SEGUNDA/
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

- 9 O português: uma língua e várias gramáticas
Maria Antónia Mota
- 22 Lusofonia ou luso-afonias em Moçambique
Perpétua Gonçalves
- 36 Os períodos pré-histórico e proto-
histórico da língua portuguesa
Paulo Osório
- 47 A criança bilingue e os mitos do bilinguismo
João Costa
- 58 Estratégias para melhorar as competências
em Língua Portuguesa em contextos bilingues
- aprendizagem baseada em conteúdos
Ana Maria Martinho
- 71 Consciência metalinguística e educação em português
Maria Helena Ançã
- 82 Cinco Estratégias educacionais para
melhorar o ensino do português
Amália de Melo Lopes
- 92 Fatores de aprendizagem do português língua
segunda: o foco nas estratégias metodológicas
Elvira Reis
- 103 Comunicação multimodal em aulas de língua-cultura
Clara Ferrão Tavares
- 118 Materiais interativos para a aprendizagem
da língua portuguesa
Rui Vaz
- 130 Literatura e ensino
José Esteves Rei

- 140 O ensino da literatura: contextos e lugares da prática no ensino da língua portuguesa em Cabo Verde
Fátima Fernandes
- 154 A crise da literatura e as literaturas marginais ou marginalizadas
Arnaldo Saraiva

PARTE II

EDUCAÇÃO BILINGUE

- 167 Formação de professores, práticas de educação plurilingue e contacto de línguas
Ana Isabel Andrade
- 183 O cabo-verdiano na educação: implicações no desenvolvimento da língua portuguesa
Dulce Pereira
- 203 Recomendações
Cátedra Eugénio Tavares de Língua Portuguesa

PARTE III

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA SEGUNDA

- 207 Tecnologias móveis para o ensino e a aprendizagem de português língua materna e segunda
Adelina Moura
- 220 Aprender a língua com o Moodle
Luísa Inocêncio

JORNADAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA

INVESTIGAÇÃO E ENSINO

JORNADAS DE LÍNGUA

PORTUGUESA

INVESTIGAÇÃO E ENSINO

PARTE I

**ENSINO DE PORTUGUÊS
LÍNGUA SEGUNDA/
LÍNGUA ESTRANGEIRA**

CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO EM PORTUGUÊS

Maria Helena Ançã

Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores/
Universidade de Aveiro - Portugal
mariahelena@ua.pt

Resumo

Neste texto pretendemos demonstrar a pertinência e produtividade do conceito de consciência metalinguística na educação em línguas, em particular na Educação em Português. Para o efeito, são convocados outros conceitos próximos, como os de competência metalinguística e consciência linguística. Para contextualizar esta abordagem são apresentados quatro estudos académicos que analisaram em contexto escolar português e/ou cabo-verdiano, produções escritas de crianças cabo-verdianas, assim como os seus comentários metalinguísticos às produções. Todos estes estudos acentuam a dificuldade de verbalização, sobretudo nos alunos em Cabo Verde.

Palavras-chave: Consciência Metalinguística, Educação em Português, Aprendentes Cabo-verdianos.

Resumé

Ce texte veut démontrer la pertinence et la productivité du concept conscience métalinguistique appliquée à l'éducation en langues, en particulier, à l'Éducation en Portugais. Ainsi, nous appelons d'autres concepts proches, comme la compétence métalinguistique et la conscience linguistique. À fin de contextualiser cette approche, nous présentons quatre études universitaires qui ont analysé, en contexte scolaire portugais et/ou cap-verdien, des productions écrites d'enfants cap-verdiens et leurs commentaires métalinguistiques à propos de ces productions. Toutes ces études signalent la difficulté de verbalisation, surtout chez les apprenants au Cap-Vert.

Mots-clé: Conscience Métalinguistique, Education en Portugais, Apprenants Cap-verdiens.

Introdução

A literatura da especialidade tem comprovado, particularmente nestes últimos anos, a produtividade da abordagem pela consciência metalinguística (CM). Esta permite ao professor perspetivar o ensino de línguas de uma forma mais abrangente, com recurso a diferentes parâmetros e em contextos mais amplos, como os sociolinguísticos, culturais e políticos. Do ponto de vista do aluno, implica-o no processo de aprendizagem, promovendo a sua autonomia e a tomada de consciência sobre o funcionamento da(s) língua(s). Para além disso, o desenvolvimento da consciência sobre a língua conduz os falantes a se aperceberem da sua identidade linguística e social, tornando-os cidadãos mais atuantes em sociedade e transformando-os em utilizadores da língua confiantes e socialmente responsáveis (Clark e Ivani, 1991).

1. Consciência metalinguística e outros conceitos próximos

Os conceitos de *competência metalinguística* e *consciência linguística* (CL) podem aproximar-se do de CM, pelo que convém distingui-los.

1.1. Competência metalinguística

Jakobson (1963), referindo a lógica moderna, afirma que esta distingue dois níveis de linguagem: a 'linguagem-objeto' falando dos objetos, e a 'metalinguagem' falando da própria linguagem. De notar que esta última ocupa um papel fulcral, não só para os teóricos, mas no quotidiano de qualquer falante e ainda na aquisição da língua materna (LM) e na aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs). Deve-se também a Jakobson o alargamento do modelo de Bühler, de 1934, com a inclusão da função metalinguística (utilização da linguagem para descrever, explicar ou analisar a própria linguagem).

A linguística francófona (Benveniste, 1974; Culioli, 1968) utilizou o termo para se referirem à língua ou à sua utilização. No entanto, é no âmbito e da psicolinguística e da psicologia cognitiva que este conceito é ampliado, integrando para além de uma dimensão linguística, uma dimensão cognitiva. Nesta linha, encontramos Gombert (1990), para quem o termo *competência metalinguística* engloba os processos cognitivos de gestão consciente (de reflexão e de controlo deliberado) de objetos linguísticos (*langagiers*), bem como da sua utilização, sendo as atividades metalinguísticas subdomínios da metacognição (na senda de Flavell). Esta competência metalinguística pressupõe, por conseguinte, que o sujeito seja capaz de explicitar as regras do funcionamento da língua e, ainda, de refletir sobre elas. De tal forma esta capacidade de reflexão sobre o funcionamento de uma língua desempenha um papel relevante que Gombert e Colé (2000) consideram 'iletrados' quem não possui capacidades a este nível.

Gombert (1990, 1996) tomando a língua como objeto, analisou o desenvolvimento da competência metalinguística na criança, nas diversas componentes: *metafonológica* (possibilidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular de maneira deliberada); *metassintática* (possibilidade de gerir mentalmente e de forma consciente os aspetos sintáticos e de controlar deliberadamente o uso das regras da gramática, discursos metalinguísticos sobre a gramaticalidade e a agramaticalidade das frases); *metalexical* (possibilidade de isolar a palavra e de a identificar como sendo um elemento do léxico e, ainda, a tentativa de aceder intencionalmente ao léxico interno); *metassemântica* (capacidade de reenviar ao mesmo tempo para a capacidade de reconhecer o sistema da língua

como um código convencional e arbitrário e para os elementos significantes de tamanho superior à palavra, sem que os significados sejam afetados, – tratamento da linguagem figurada, metáfora/sentido literal), *metapragmática* (capacidade de representar, organizar e regular os empregos no próprio discurso: ambiguidades referenciais, adaptação do discurso ao destinatário, domínio das regras sociais da língua, humor linguístico...); *metatextual* (gestão dos diferentes tipos de texto, conceito de texto/não texto).

Paralelamente a estas atividades metalinguísticas existem outras não conscientes e não controladas, *epilinguísticas* (termo emprestado a Culioli e por ele introduzido em 1968). Os dois conceitos sendo da mesma natureza, afastam-se pelo grau de consciência sobre a língua (explicitado, controlado, verbalizado). No entanto, esta distinção é algo flutuante e pouco consensual no seio da comunidade científica (Ançã, 2008).

1.2. Consciência linguística e consciência metalinguística

Antes de tentarmos definir consciência linguística (CL) e consciência metalinguística, entrando mais diretamente na escola anglo-saxónica, é conveniente referir que a preocupação com a consciência na aprendizagem de línguas já se colocava na primeira metade do século XX.

Vygostky (2007/1934) e os psicólogos soviéticos, para explicar em que consistia a consciência sobre a língua, utilizaram a metáfora da janela: a língua vista como uma janela, através da qual se vê o mundo. A consciência seria a capacidade de fazer com que a janela (ou a língua) se tornasse opaca para que se pudesse ver a língua e analisar os seus elementos (a imagem da transparência/opacidade é retomada por Cazden, 1974).

1.2.2. *Language Awareness: British Language Awareness Movement e conceito(s)*

O conceito de *Language Awareness* (LA) vincula-se ao movimento britânico com o mesmo nome (*British Language Awareness Movement*), no qual se destacam Hawkins (1992, 1996) e James e Garrett (1991). Surge estreitamente relacionado com questões de educação linguística, em particular com o desenvolvimento da consciência sobre as línguas em contexto escolar britânico. Como evidencia Hawkins (1992), o ponto de partida desta abor-

dagem consistiu no reconhecimento da importância central da linguagem e na insuficiência da aprendizagem linguística oferecida na escola. Este autor constata que existe uma relação estreita entre a ausência desta consciência e a dificuldade de muitos alunos em ler e escrever na sua LM; por outro lado, o desenvolvimento de competências em LE é condicionado pelo desenvolvimento atingido em LM e vice-versa.

O grupo que se ocupou da difusão do conceito, *National Council for Language in Education*, define a LA numa forma bastante lata: *Language Awareness is a person's sensitivity to and conscious perception of the nature of language and its role in human life* (Donmall, 1991, p. 108). Partindo dos trabalhos neste âmbito, – e porque o termo LA rapidamente se expandiu, crescendo a sua utilização e também os seus sentidos, James e Garrett (1991) especificam os vários domínios constitutivos desta consciência: i) domínio afetivo – prende-se com o desenvolvimento de atitudes, de curiosidade, interesse, sensibilidade pelas línguas; domínio social – tem em conta a presença das minorias étnicas e das suas línguas, assim como as variedades linguísticas, e recorre à LA como instrumento de harmonização social; domínio ‘de poder’ – abarca dois aspetos complementares: a linguagem como instrumento de manipulação política ou outra (referência a Paulo Freire e ao conceito de *conscientização*, e a Norman Fairclough¹ e à Consciência Linguística Crítica); o controlo que o sujeito pode exercer sobre a língua e sobre a sua aprendizagem; domínio de realização – relaciona a tomada de consciência com a melhoria do desempenho linguístico; domínio cognitivo – relaciona a linguagem e o pensamento; assume o papel de transformação do conhecimento implícito em conhecimento explícito, ou no caso específico da LE, pode aproximar-se de um novo tipo de análise contrastiva, feita para os alunos e pelos alunos.

Em 2007, Svalberg, num artigo de revisão de literatura, destaca a importância dos anos noventa no arranque e na difusão da LA. Para isso contribuíram vários fatores: a publicação de James e Garrett (1991), a fundação da ALA/*Association for Language Awareness* no Reino Unido e a primeira edição da revista *Language Awareness*, em 1994, o artigo de Schmidt (1990) sobre o papel da consciência na aprendizagem de línguas e a edição de Fairclough (1992).

1 Fairclough (1992) destaca a importância dos aspetos sociais da língua, no âmbito de uma consciência crítica do mundo.

Schmidt (1990), num modelo retomado posteriormente (Huot & Schmidt, 1996), distingue vários tipos de consciência: a consciência como conhecimento (conhecimento implícito/explicito que deve visto como um *continuum* e não como uma oposição); a consciência como intenção (não é imprescindível na aprendizagem, mas desempenha um papel facilitador); a consciência como controlo (aspeto não central para o autor); a consciência como atenção (com um papel fulcral na aprendizagem, sendo o grau de atenção variável consoante os domínios sobre os quais recai a atenção: atenção lexical, morfo-sintáctica, fonológica, pragmática ou cultural); a consciência como tomada de consciência que envolve três níveis ‘hierárquicos’: percepção, ‘tomada em conta’/noticing com verbalização e a compreensão (Ançã, 2008, 2015).

Nos desenvolvimentos da LA, destacamos o ano 2008, ano da 9ª Conferência da ALA², realizada em Hong Kong, com o tema central: *engagement with language*. É este constructo que Svalberg (2009) interroga e testa, discutindo o que pode ser o compromisso com a língua/linguagem e como pode ser identificado. Destaca ainda os aspetos cognitivo, social, afetivo desse compromisso, assim com as noções (*attention, autonomy, agency*) que o vêm precisar.

Esta focalização da LA é testemunhada na antologia editada por Breidbach, Elsner e Young (2011) que redefine LA, situando-a na tradição de Hawkins (1996/1984), como uma ponte entre o curriculum e as línguas de casa e da escola, em diferentes contextos educativos, pessoais ou sociais. A definição de LA apresentada é a que se encontra no site da ALA (<http://www.languageawareness.org/>): *the explicit knowledge about language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use*.³

Com efeito, quaisquer que sejam as vias ou os caminhos que a LA possa trilhar (LA em sociedades multiculturais e multilingues, ...), será inegável que o domínio cognitivo e o conhecimento explícito e refletido desempenharão papéis fulcrais no ensino e na aprendizagem de qualquer língua.

2 A última Conferência da ALA realizou-se em julho de 2016, em Viena (Áustria), e teve como tema central: *Languages for Life: Educational, Professional and Social Contexts*

3 É com base nesta definição que Svalberg constrói o seu texto de 2012.

2. Consciência metalinguística e educação em português

2.1. A verbalização como marca de atividade reflexiva

O interesse pela verbalização como marca observável da atividade metalinguística surge por diversas vias. Uma primeira localiza-se perto de uma abordagem cognitiva, ligada à compreensão da leitura e à produção escrita, com resolução de tarefas observadas (através de protocolos verbais), nas quais o sujeito pensa em voz alta ou especifica os vários passos seguidos para a execução da tarefa (Gombert, 1990). A segunda, mais no âmbito da linguística, ligada à análise do erro e a Corder (1980/1973), com as propostas metodológicas de solicitação de dados 'intuitivos' do aprendente. Estas põem em relevo certas atividades metalinguísticas, como julgamentos de gramaticalidade, explicações metalinguísticas...

Os julgamentos de gramaticalidade e de aceitabilidade assumem diferentes formas, nas quais a verbalização pode significar diferentes modos de atividade reflexiva. No entanto, de acordo com alguns autores (Gombert, 1990; Piaget, 1974), a verbalização não pode ser um critério absoluto para estabelecer a fronteira entre a consciência e a não-consciência. Se a consciência implica processos cognitivos explicitáveis, a não explicitação não significa não-consciência.

2.2. Alguns estudos com aprendentes cabo-verdianos

Nesta secção, referimos quatro estudos académicos Pré-Bolonha, por nós orientados, no âmbito da CM, com um público cabo-verdiano dos primeiros anos de escolaridade. Analisam-se as dificuldades linguísticas em produções escritas e as verbalizações/comentários orais a essas dificuldades, em contexto escolar, em Portugal (Perdigão, 2006, Rassul, 2006), em Portugal e Cabo Verde (Pereira, 2004), em Cabo Verde (Soares, 2008).

Pereira (2004) analisa textos de duas turmas de alunos cabo-verdianos, em Lisboa (Lx) e na Cidade da Praia (CP). Os desvios mais frequentes são os ortográficos, seguidos dos morfológicos (singularização por generalização), dos sintáticos (preposição, omissão ou seleção inapropriada) e, por fim, dos

morfossintáticos (flexão verbal), sendo a maior incidência nos alunos de CP. A nível do reconhecimento do erro e da sua correção imediata, os alunos de Lx tiveram 40% de êxito, enquanto os de CP ficaram pelos 15%. Quanto aos comentários metalinguísticos, de destacar o desconhecimento das regras (mais frequentes em CP), seguido da grafia reproduzindo a oralidade (25% CP/5% Lx) e, por fim, “distração” e “confusão”, com uma expressão ligeiramente superior em Lx. Nestes dados, encontramos uma relação direta entre o domínio da língua e a verbalização: os alunos da CP com um desempenho menos conseguido do que os de Lx, e com uma menor capacidade de explicitação. Tendo em conta o contexto linguístico, é evidente que, no caso dos segundos, residindo em Portugal, tenham um maior grau de contacto com a LP e estejam expostos a situações mais diversificadas, para além da escolar do que os primeiros.

O estudo de Rassul (2006) incide sobre textos produzidos a pares com crianças de origem cabo-verdiana, em Setúbal. As dificuldades linguísticas apresentadas vão ao encontro dos resultados de Pereira (2004): predominância de desvios ortográficos, desvios morfossintáticos (flexão nominal) e sintáticos (preposição). Sendo o enfoque desta dissertação, a interpretação do erro, a autora aponta várias fontes para o erro, entre elas, mas não exclusivamente, a influência da LCV. Os alunos identificaram e corrigiram os erros, contudo, não conseguiram verbalizar as causas, nem verbalizar as regras. Como conclui Rassul, estes aprendentes encontram-se numa fase epilinguística do seu desenvolvimento metalinguístico.

Perdigão (2006) reflete sobre o papel da CM na relação sujeito-línguas (cabo-verdiana e portuguesa) em crianças cabo-verdianas da escola da Cova da Moura, onde é professora. Para tal realiza diversas atividades de cariz contrastivo (entrevistas /conversas, cadernos de línguas, biografias linguísticas, textos escritos), registando os comentários das crianças perante as línguas e perante a aprendizagem da LP, em diferentes dimensões da LA (James & Garrett, 1991). No que respeita a alguns aspetos linguísticos, verificou interferências da LM a nível das flexões (nominal e verbal), das preposições e dos artigos, aspetos que colmatou auxiliando-se da LCV e de explicações metalinguísticas.

Soares (2008), no âmbito da análise do erro, como forma de desenvolvimento da CM, analisou textos escritos de alunos do 6.º ano, tendo concluído que os desvios mais evidentes eram os ortográficos. A nível morfossintático,

destacou as flexões nominal e verbal, e a nível sintático, a preposição. Pôde ainda observar algumas utilizações problemáticas da deixis espacial em LP, devido à diferença no recorte conceptual entre a LCV com a sua deixis binária (*kel-li/kel-la*) e a LP (ternária: *este/este/aquele*). Aliás, a LCV encontra-se espelhada na maioria das produções destes aprendentes. Quanto aos comentários metalinguísticos concluiu que os aprendentes possuíam um conhecimento frágil das regras gramaticais e não se sentiam muito confortáveis na utilização da LP,

Em suma, a dificuldade em verbalizar pode ser explicada tendo em conta os seguintes fatores: ser sentida como linguagem interior (Vygotsky, 2007/1934), logo reprimida em sociedade; ser entendida como avaliação; o tipo de tarefa utilizada e recolha daí decorrente não terem proporcionado mais verbalização; o tipo de análise, com predominância de dados quantitativos, ter limitado a interpretação dos resultados.

Com efeito, em Perdigão (2006), os resultados foram bastante positivos, não só pelo tipo de dados solicitados ser de outra natureza e pela diversificação de estratégias, mas ainda pelo facto de a investigação ter decorrido em ambiente natural (investigação qualitativa), ou seja, sem manipulação de espaços nem introdução de elementos exteriores à aula ou à escola.

No caso de Cabo Verde, uma abordagem reflexiva das línguas seria uma aposta educativa interessante, numa altura em que se aproxima a introdução da LCV no ensino. Várias questões pedagógicas podem ser contornadas e obviadas com uma articulação harmoniosa entre LP e LCV, numa abordagem simultaneamente integrada e recíproca.

Comentário final

Este texto pretendeu demonstrar que a abordagem reflexiva e as práticas decorrentes são produtivas na educação em línguas, em particular na Educação em Português. Por um lado, esta abordagem consolida a competência metalinguística e desenvolve a consciência metalinguística contrastiva, por outro, preocupando-se com questões sociais e de cidadania, investe na formação de sujeitos críticos e solidários. É, pois, uma abordagem promissora na educação linguística em Cabo Verde.

Referências

- Ançã, M. H. (2008). *Da Competência Metalinguística à Consciência Linguística: Conceitos e Pressupostos em Didáctica das Línguas*. Lição de Síntese para Provas de Agregação em Educação. Não publicada. Aveiro: Aveiro: Universidade de Aveiro (UA).
- Ançã, M. H. (2015). Revisitando a consciência linguística: apropriação do conceito por parte de futuros professores de Português. *Calidoscópio*, 13, 83-91.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de Linguistique Générale*, II. Paris: Gallimard.
- Breidbach, S., Elsner, D. & Young, A. (Eds.) (2011). *Language Awareness in teacher education: Cultural-political and socio-educational dimensions*. Frankfurt: Peter Lang.
- Clark, R. & Ivanić, I. (1991). Consciousness-raising about the writing process. In C. James & P. Garrett (Eds.), *Language Awareness in the Classroom* (pp.168-185). London: Longman.
- Cazden, C. B. (1974). Play and Metalinguistic Awareness: One Dimension on Language Experience. *Urban Review*, 1, 28-39.
- Corder, S. P. (1973). La sollicitation de données d'interlangues. *Langages*, 57, 29-38 (artigo original 1980).
- Culioli, A. (1968). La formalisation en linguistique. *Cahier pour l'analyse*, 9, 106-117.
- Donmall, G. (1991). Old problems and new solutions. In C. James & P. Garrett (Eds.), *Language Awareness in the Classroom* (pp. 107-122). London: Longman.
- Gombert, J.-E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gombert, J.-E. (1996). Activités métalinguistiques et acquisition d'une langue. *AILE*, 8, 41-55.
- Gombert J.-E. & Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illetrisme. In M. Kail & M. Fayol et al. (Dir.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de trois ans*, vol.2 (pp.117-150). Paris: Presses Universitaires de France.
- Fairclough N. (Ed.) (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- Hawkins, E. (1992). La réflexion sur le langage comme *matière-point* dans le programme scolaire. *Repères*, 6, 41-56
- Hawkins, E. (1996). *Awareness of language. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press (obra original 1984).
- Huot, D. & Schmidt, R. W. (1996). Conscience et activité métalinguistique. Quelques points de rencontre. *AILE*, 8, 89-127.
- James, C. & Garrett, P. (1991). The scope of Language Awareness. In C. James & P. Garrett (Eds.), *Language Awareness in the Classroom* (pp.3-23) London: Longman.

- Jakobson, R. (1963). *Essais de Linguistique Générale*, Paris: Les Editions de Minuit.
- Perdigão, R. (2006). *O aluno cabo-verdiano do 1.º Ciclo e a aprendizagem do Português – o papel da consciência metalinguística na relação sujeito-língua (cabo-verdiana e portuguesa)*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pereira, R. (2004). *A escrita e o erro em crianças cabo-verdianas do 1º CEB – Portugal/Cabo Verde*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: UA.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rassul, N. (2006). *A interpretação do erro e consciência metalinguística – um estudo com alunos de origem cabo-verdiana*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- Soares, D. P. (2008). *A análise do erro na escrita escolar – um estudo com alunos cabo-verdianos na Cidade da Praia*. Dissertação de Mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Svalberg, A. M.-L. (2007). Language awareness and language learning. *Language Teaching*, 40, 287-308.
- Svalberg, A. M.-L. (2009). Engagement with language: interrogating a construct. *Language Awareness*, 18 (3&4), 242-258.
- Svalberg, A. M.-L. (2012). Language awareness in language learning and teaching: A research agenda. *Language Teaching*, 45, 376-388.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e linguagem* (M. S. Pereira trad.). Lisboa: Relógio d'Água (obra original 1934).

JORNADAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA
INVESTIGAÇÃO E ENSINO

JORNADAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA
INVESTIGAÇÃO E ENSINO

