

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.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorियो&pid=88>.

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