

# *Diversidade* **Linguística** na Escola Portuguesa

**Projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*  
(ILTEC)**

## Análise do Vocabulário

### Objectivos

Com o objectivo de saber se, em relação a diversos níveis de vocabulário, surgem diferenças entre os alunos de Português língua não materna (que designaremos por PLNM) e os seus colegas de língua materna, foram aplicadas duas provas de **nomeação oral**, uma de **carácter geral** e outra mais **específica**, relativa ao **vocabulário escolar**, designadamente o domínio específico das figuras e sólidos geométricos. A prova de carácter geral integrava palavras do *Português Fundamental* e palavras de frequência mais reduzida que surgem nos manuais escolares.

A área específica sobre que incidiu a prova relativa ao vocabulário específico – figuras e sólidos geométricos – constitui um conteúdo de aprendizagem bastante alargado em termos internacionais e encontra-se entre as primeiras áreas de aprendizagem da Matemática. Assim, mesmo os alunos que chegaram a Portugal há pouco tempo e que iniciaram a escolaridade no país de origem, terão, em princípio, trabalhado estes conteúdos.

### Metodologia

Descrevemos aqui a metodologia para a recolha das tarefas da nomeação oral geral e da nomeação de figuras e sólidos geométricos. Incluímos, também, uma descrição dos alunos inquiridos em função do seu tempo de permanência em Portugal, uma vez que essa é uma das variáveis levadas em consideração na análise.

#### Metodologia da tarefa da nomeação oral geral

Para a caracterização do domínio lexical, foi aplicado um teste de nomeação oral, a partir de **estímulos apresentados visualmente**. O teste era constituído por **25 imagens**, correspondentes aos vocábulos-alvo. Como treino, eram apresentados três estímulos iniciais preparatórios (as imagens de um *avião*, de uma *nuvem* e de uma *bola*).

Os itens do teste encontravam-se organizados em três níveis: A1, A2 e B. Os itens integrados nos níveis A1 e A2 pertencem todos ao *Português Fundamental* (cf. INIC e CLUL, 1984, 1987).

As palavras dos níveis A1 e A2 repartem-se por diferentes centros de interesse: tempo, animais,

vestuário, meios de transporte, higiene pessoal, escola, cozinha e objectos que vão à mesa, corpo humano, alimentos, saúde e doença.

O nível B foi constituído a partir de palavras que aparecem em manuais escolares dos anos de escolaridade tomados como alvo do estudo (4.º e 6.º anos), mas que não pertencem ao *Português Fundamental*. Foram constituídos dois subconjuntos diferentes de vocábulos: B4, com os itens para o 4.º ano e B6, com os itens para o 6.º ano.

Os itens que constituem o teste de nomeação oral são os seguintes:

<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>B4</b>	<b>B6</b>
sol	chapéu-de-chuva /guarda-chuva	planetas	tubarão
gato	macaco	lupa	vulcão
calças	luvas	bombeiro	astronauta
carro/automóvel	barco	bandeira	morcego
escova de dentes	lavatório	baleia	triângulo
mesa	quadro		
garrafa	frigideira		
mão	joelho		
ovo	morango		
triste	doente		

A sequência pela qual os itens surgem no teste foi definida aleatoriamente.

## **Recolha de dados**

O teste foi aplicado individualmente a cada aluno por elementos da equipa do projecto que se deslocaram às escolas. Os estímulos foram apresentados no ecrã do computador e as respostas registadas numa folha própria. Nessa folha, o aplicador anotava os casos em que a resposta coincidia com a resposta esperada, as respostas diferentes da esperada, e os casos em que os alunos não respondiam.

## **Metodologia da tarefa de nomeação das figuras e sólidos geométricos**

A área lexical em análise foi testada pedindo-se aos alunos que nomeassem cinco figuras geométricas – *triângulo*, *círculo*, *losango*, *rectângulo* e *quadrado* – e cinco sólidos geométricos – *pirâmide*, *cubo*, *cone*, *cilindro* e *esfera*. Os alunos realizavam a tarefa a partir da apresentação no ecrã do computador de dois diapositivos, um, inicial, que incluía as figuras geométricas referidas, seguido de outro relativo aos sólidos.

A recolha seguiu procedimentos similares aos descritos para o teste de nomeação oral geral, ou seja, foi feita por meio de aplicação individual a cada aluno e registo pelo aplicador das respostas numa folha própria.

## **Constituição da amostra – tempo de permanência em Portugal**

Em relação ao tempo de permanência dos alunos em Portugal, a distribuição dos alunos PLNM é apresentada no Quadro 1.

Considera-se o tempo de permanência dos não nascidos em Portugal (1 ano; 2 anos; mais de 2 anos), e dos nascidos em Portugal. Todos os alunos cuja língua materna é o Português nasceram em Portugal.

Quadro 1 – *Tempo de permanência em Portugal por número de anos e por grupo*

<b>Grupos</b>	<b>1 ano</b>	<b>2 anos</b>	<b>&gt;2 anos</b>	<b>Nascido em Portugal</b>
Ucraniano	8	11	1	–
Cabo-verdiano	–	1	7	12
Guzarate	1	–	1	18
Mandarim	1	10	7	2
<i>Soma</i>	<b>10 (13%)</b>	<b>22 (28%)</b>	<b>16 (20%)</b>	<b>32 (40%)</b>

## Resultados

Nesta secção apresentamos, em momentos distintos, os resultados da análise da nomeação geral e os resultados da análise da nomeação de figuras e sólidos geométricos.

### Análise da nomeação oral geral

#### Descrição dos instrumentos de análise

Os resultados foram analisados em função de factores como o **grupo linguístico**, isoladamente ou segundo a divisão Português língua não materna vs. Português língua materna e o **tempo de permanência em Portugal**.

Em relação às respostas obtidas, foram considerados na análise os seguintes indicadores:

- a coincidência com as respostas esperadas;
- a divergência em relação às respostas esperadas;
- a ausência de resposta ou a indicação «não sei / não me lembro» ou outra equivalente;
- o índice de facilidade / dificuldade associado a cada termo.

Para a definição das respostas esperadas, teve-se como referência a variedade local em que decorreu o estudo, ou seja, a região de Lisboa. Deste modo, a análise por confronto com a resposta esperada poderá não coincidir exactamente com as respostas «correctas», se se tiver como referência outra variedade ou se se alargar o conjunto de variedades consideradas. Por outro lado, para a definição das respostas esperadas, consideraram-se as formas específicas, completas, (*escova de dentes*, ou *chapéu-de-chuva*) ainda que em determinados contextos

situacionais a realização do termo genérico possa ocorrer de forma não ambígua.

O índice de facilidade/dificuldade, para cada um dos itens, foi calculado com base na percentagem de sujeitos que responderam com sucesso (Sim-Sim, 1997:36), tendo por referência as respostas esperadas. São considerados  *muito difíceis*  os itens cuja percentagem de sucesso é inferior a 30%,  *difíceis*  (ou de dificuldade média) os itens cujo índice se situa entre 30% e 70%,  *muito fáceis*  os itens cujo índice apresenta um valor acima de 70% (Sim-Sim, 1997:36).

O estudo efectuado não apresenta apenas uma natureza quantitativa. A análise da variedade de respostas obtidas poderá ser orientada qualitativamente, a fim de apreender as estratégias postas em acção pelos alunos para a realização da tarefa e as relações em que essas estratégias se baseiam.

### **Apresentação e discussão dos resultados**

No Quadro 2 são apresentados os resultados, subdivididos pelos grupos linguísticos, considerando a ocorrência de **respostas que coincidem com as esperadas**, **as respostas divergentes** (Outras) e a **ausência de resposta**.

Quadro 2 – *Categorias de respostas*

<b>Grupos</b>	<b>Esperadas</b>	<b>Outras</b>	<b>S/ resposta</b>
	<b>Média (Máx. = 25)</b>	<b>Média</b>	<b>Média</b>
Ucraniano	18,5	2,6	4,1
Cabo-verdiano	21,8	2,6	0,8
Guzerate	20,1	3,6	1,5
Mandarim	16,8	4,1	4,2
Português	24,4	0,6	0,1

Os resultados da análise estatística revelam a presença de diferenças significativas entre os grupos nas diferentes categorias de respostas consideradas.

O quadro seguinte retoma os valores médios das respostas esperadas, indicando também os valores mínimos e máximos em cada grupo e os valores do desvio padrão. Pode observar-se que

a amplitude de valores do grupo de Português língua materna é reduzida e que se situa junto aos valores máximos do teste de nomeação. Nos outros grupos, a amplitude dos resultados alarga-se, sobretudo por abaixamento dos valores mínimos.

Quadro 3 – *Respostas esperadas*

Grupos	Esperadas		
	Média	Mín. Máx.	Desvio padrão
Ucraniano	18,5	13 23	1,33
Cabo-verdiano	21,8	17 25	1,99
Guzarate	20,1	14 25	2,92
Mandarim	16,8	13 22	2,95
Português	24,4	22 25	0,88

O factor *tempo de permanência em Portugal* poderá dar conta de uma parte da variabilidade que os resultados apresentam dentro de cada grupo linguístico que não tem o Português como língua materna. Efectivamente, entre os resultados da nomeação oral e o número de anos de permanência em Portugal, encontramos uma correlação positiva.

Os **resultados** mostram, em relação ao domínio lexical:

- i) diferenças significativas entre o grupo que tem o Português como língua materna e os restantes grupos;
- ii) uma realidade não homogénea entre os grupos que têm o Português como língua não materna;
- iii) a influência do factor *tempo de permanência em Portugal*;
- iv) a insuficiência do factor *tempo de permanência em Portugal* para explicar toda a variação encontrada;
- v) a activação de denominações que constituem aproximações ao sistema lexical da língua portuguesa, mas que revelam que o domínio lexical do aluno ainda não coincide com

esse sistema;

- vi) a mobilização de estratégias de explicitação, na falta do termo para efectuar a nomeação.

O grupo que tem o Português como língua materna apresenta um domínio quase absoluto do vocabulário em causa. Com efeito, as suas respostas coincidem amplamente com as formas esperadas.

Por sua vez, os grupos que não têm o Português como língua materna não acompanham o nível de domínio lexical do grupo de Português língua materna, o que se reflecte no número de casos em que os alunos não dão resposta e no número de respostas que não correspondem às esperadas.

As palavras em que se verificou menor sucesso, por confronto com as respostas esperadas, revelam-nos alguns dos problemas que podem surgir em relação à aprendizagem do vocabulário.

O professor pode ser levado a pensar que o domínio dos termos correspondentes a utensílios muito comuns na vida quotidiana se encontraria assegurado ao fim de pouco tempo de permanência em Portugal. No entanto, a frequência de casos em que os alunos não respondem em palavras **que denominam objectos ou utensílios da vida quotidiana** (*escova de dentes, lavatório, frigideira*), mostra-nos que as áreas de vocabulário a trabalhar, no âmbito da língua não materna, não dizem respeito apenas às palavras de frequência reduzida ou às áreas ligadas ao conhecimento escolar, mas estendem-se também a áreas da vida quotidiana.

Um dos motivos de divergência, face às respostas esperadas, reside na realização incompleta ou reduzida de denominações complexas, como *escova de dentes* (mas também *chapéu-de-chuva*, por exemplo). Em muitas situações da vida quotidiana, a produção dos termos genéricos *escova* ou *chapéu* pode ser suficiente e não apresentar ambiguidade. No entanto, a capacidade de desambiguar a forma através do termo completo deve fazer parte da competência dos falantes e o professor deve promovê-la.

Um outro caso que também se salienta nos resultados é a utilização da forma do singular *calça* (e também *luva*), em vez da forma do plural. O contraste é evidente com o grupo de língua materna portuguesa, que nunca utiliza o singular. Pelo contrário, essa forma (*calça*) encontra-se bastante expandida entre os sujeitos dos grupos de língua cabo-verdiana, guzerate e chinesa. No caso do grupo de Mandarin, ambas (*calça* e *luva*) são bastante frequentes. O professor deve estar atento a estes aspectos específicos da nomeação de determinados objectos, que os alunos



de língua materna portuguesa dominam, mas que representam dificuldades para os alunos que não têm o Português como língua materna.

O facto de a criança estar permanentemente em contacto com os objectos do quotidiano não assegura o domínio do respectivo vocabulário em Português. Isto pode dever-se a duas ordens de razões. Por um lado, em muitas situações do quotidiano, a força recai no *fazer* e não no *dizer*. Mesmo quando a criança estabelece a comunicação com outros, esta comunicação pode recorrer aos gestos, à redundância contextual e aos deícticos (por exemplo, *dá-me isto, isso aí*, etc.). Por outro lado, o *dizer* relativamente a estas áreas processa-se frequentemente em contextos nos quais é activada a língua materna. Por não serem ditas ou por serem ditas na língua materna, as áreas da vida quotidiana e familiar devem merecer atenção com vista ao desenvolvimento lexical na língua não materna. Para além das razões indicadas, há ainda a considerar a possibilidade de as vivências do quotidiano a que o aluno tem acesso não serem as mesmas nos diversos grupos de origem.

Entre as estratégias a que os alunos recorrem nas respostas, encontram-se a **utilização de termos gerais** (ou hiperónimos), quando os dominam, a **generalização de termos da mesma classe**, a **indicação do todo para uma parte** (por exemplo, *espaço* ou *universo*, para *planetas*) e a **explicitação da função**: que ocorre para *lavatório* (para lavar as mãos) e também para *escova de dentes*. Assim, para *baleia*, surge em relevo a indicação do (falso) hiperónimo (*peixe*), mas sobretudo de termos correspondentes a outros elementos da classe (*golfinho, tubarão, foca*) atribuídos ou generalizados também ao item apresentado. Em relação a *frigideira*, para além da ausência de resposta, encontra-se frequentemente a generalização de outros termos próximos, como *panela, tigela, tacho*. Para *planetas*, encontramos igualmente a presença de nomeação por meio de hiperónimo (*astros*), a generalização de termos (*Terras, mundos, luas*) e a referência ao todo (*espaço, universo*) em que se integra.

### **Análise da nomeação de figuras e sólidos geométricos**

#### **Descrição dos instrumentos de análise**

A análise dos resultados obtidos no teste de nomeação das figuras e sólidos geométricos tem também em conta os factores correspondentes ao **grupo linguístico**, isoladamente ou segundo a divisão Português língua materna vs. Português língua não materna e o **tempo de permanência em Portugal**.

## Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados dos diversos grupos na tarefa de nomeação de figuras e sólidos geométricos são apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 – Nomeação de figuras e sólidos geométricos

Grupos	Correctas	Outras	S/ nomeação
	Média (Máx.=10)	Média	Média
Ucraniano	5,8	2,1	2,1
Cabo-verdiano	7,0	1,6	1,5
Guzarate	6,5	2,1	1,5
Mandarim	4,9	1,5	3,6
Português	8,4	0,9	0,7

Os resultados relativos às respostas correctas apresentam diferenças significativas entre os grupos. Estas diferenças encontram-se entre o grupo de Português língua materna e os grupos que têm o Ucraniano e o Mandarim como línguas maternas.

Os valores mínimos e máximos, dentro de cada grupo, em relação às respostas correctas, são apresentados no Quadro 5.

Quadro 5 – Respostas correctas

Grupo	Correctas		
	Média	Mín. Máx.	Desvio padrão
Ucraniano	5,8	2 9	2,14
Cabo-verdiano	7,0	4 9	1,70
Guzarate	6,5	2 10	2,50
Mandarim	4,9	1 9	2,57
Português	8,4	3 10	0,69

Salienta-se no Quadro 5 a grande amplitude de valores apresentada pelos diversos grupos, incluindo o de Português língua materna, com valores mínimos muito baixos, por um lado, e valores próximos do máximo, por outro lado. Em média, contudo, o grupo de língua materna portuguesa apresenta resultados mais elevados, como vimos.

A análise segundo o *tempo de permanência em Portugal* também revela contrastes significativos. Estes surgem entre o grupo de Português língua materna e os alunos de Português língua não materna que chegaram há menos tempo (1 ou 2 anos).

Os casos mais frequentes de respostas que não correspondem às esperadas (cerca de metade, 51%, das respostas incorrectas) consistem na troca de designações entre as figuras geométricas e os sólidos que apresentam essas figuras geométricas nas suas faces (por exemplo, encontramos frequentemente a utilização de *quadrado* para designar *cubo* e *vice-versa*). Existe, por conseguinte, uma aproximação ao sistema, mas o conhecimento que este exige ainda não se encontra consolidado. Na perspectiva da aprendizagem escolar, não basta o reconhecimento enquanto figura ou sólido geométrico, é necessário o conhecimento em profundidade, com base nos traços diferenciadores entre os elementos.

Uma outra fonte para a atribuição de designações pelos alunos que não têm o Português como língua materna consiste na indicação de termos da linguagem corrente, como *bola* para *círculo* (2 ocorrências) ou para *esfera* (5 ocorrências), ou de *régua* para *rectângulo* (1 ocorrência). No caso dos itens *círculo* e *cilindro* surge ainda a indicação da propriedade «redondo» (4 ocorrências), em vez da designação própria.

O domínio do vocabulário numa área específica que é alvo de aprendizagem, como acontece com a área de figuras e sólidos geométricos, implica dois passos: a constituição da área lexical correspondente, à qual os termos ficarão ligados, e a aprendizagem dos termos específicos que correspondem aos elementos do sistema. Esta aprendizagem compreende a delimitação exacta do significado de cada termo, quanto ao conjunto de traços que lhe correspondem na relação com os outros elementos.

## Conclusões

Em relação ao **vocabulário geral**:

- (i) encontraram-se **diferenças significativas entre o grupo de língua materna**

**portuguesa e cada um dos grupos que não tem o Português como língua materna**, mesmo quando se trata do vocabulário do *Português Fundamental*: o primeiro grupo apresenta resultados que se aproximam do tecto máximo, o que confirma a grande acessibilidade dos vocábulos em causa; no entanto, esses vocábulos não são facilmente dominados por muitos dos outros alunos;

**(ii) existem também diferenças significativas entre alguns dos grupos que não têm o Português como língua materna**, o que remete para as realidades específicas de cada um dos grupos quanto a aspectos linguísticos, sociais, culturais e relativos ao tempo de permanência em Portugal.

Em relação ao **vocabulário específico**, num domínio sobre que incide a aprendizagem escolar, o das figuras e sólidos geométricos, os resultados mostram que:

**(i) continuam a surgir diferenças significativas** entre o grupo de língua materna portuguesa, que apresenta os resultados mais elevados, e os outros grupos, designadamente os grupos chinês e ucraniano;

**(ii) existe uma grande amplitude de valores no interior dos diversos grupos**, com valores muito baixos, por um lado, e valores próximos do máximo, por outro.

Em relação ao vocabulário geral e ao vocabulário específico, os resultados mostram que o tempo de permanência em Portugal constitui um factor relevante, mas não absoluto.

É importante observar se os alunos já dominam, na sua língua materna, o sistema que é objecto de estudo. Alguns alunos referiam que não sabiam o nome em Português, mas que o conheciam na sua língua materna. No grupo cabo-verdiano e no grupo indiano predominam largamente os casos em que o Português constitui, desde o início, a língua da escolarização, ou seja, a língua em que se efectua o acesso a estas áreas de conhecimento. Nestes casos, são frequentemente os próprios conceitos que deverão ser objecto de aprendizagem, como acontece com os seus colegas de língua materna portuguesa.

## Bibliografia

- Barbeiro, Luís (1998) *O jogo no ensino-aprendizagem da língua*. Leiria: Legenda.
- Barbeiro, Luís (2004) A Presença da Língua Materna no Trabalho de Projecto. Comunicação apresentada ao II Encontro Nacional da SPDLL. Faro: Universidade do Algarve.
- Blachowicz, Camille L. Z.; Fisher, Peter (2000) Vocabulary instruction. In Michael L. Kamil, Peter B. Mosenthal; P. David Pearson e Rebecca Barr (orgs.) *Handbook of Reading Research*. Vol. III. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brandes, Donna; Phillips, Howard (1977) *Manual de jogos educativos*. Lisboa: Moraes editores.
- Campos, M. H. C.; Xavier, M. F. (1991) *Sintaxe Semântica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Camps, A. (comp.) (2003) *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Editorial Graó.
- Coady, James (1997) L2 vocabulary acquisition through extensive reading. In James Coady e Thomas Huckin (Org.). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim (2001) *Negotiating Identities: Education for empowerment in a diverse society*. 2<sup>nd</sup> ed. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Duarte, Inês (2000) *Língua Portuguesa: Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Grabe, William; Stoller, Fredricka (1997) Reading and vocabulary development in a second language. In James Coady e Thomas Huckin (org.). *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, Jan H. (1997) Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: Theoretical considerations and pedagogical implications. In James Coady e Thomas Huckin (orgs.) *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 203-224.
- INIC, CLUL (1984) *Português Fundamental: Vocabulário e Gramática*. Vol. I. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- INIC, CLUL (1987) *Português Fundamental: Métodos e Documentos*. Vol. II. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- Instituto Nacional de Investigação Científica – INIC (1984) *Português Fundamental: Vocabulário e gramática*. Lisboa: INIC, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- Instituto Nacional de Investigação Científica – INIC (1987) *Português Fundamental: Métodos e documentos*. Lisboa: INIC, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa.
- Lee, W. R. (1986) *Language teaching games and contests*. Oxford: Oxford University Press. (1<sup>a</sup> ed., 1979).

- Leiria, Isabel (2001) *Léxico: Aquisição e ensino do Português Europeu língua não materna*. Lisboa: Faculdade de Letras. Dissertação de doutoramento.
- Mendonça, Marília (2002) *Ensinar e aprender por projectos*. Porto: Edições Asa.
- Ministério da Educação (2004). *Portfolio Europeu de Línguas – Educação Básica*. Lisboa: ME, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Nation, Paul; Newton, Jonathan (1997) Teaching vocabulary. In James Coady e Thomas Huckin (orgs.) *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 238-254.
- Palmer, Adrian; Rodgers, Theodore (1983) Games in language teaching. *Language teaching*. Vol. 16, n.º 1. 2-21.
- Recasens, Margarita (1990) *Como jogar com a linguagem*. Lisboa: Plátano.
- Rixon, Shelagh (1981) *How to use games in language teaching*. London: Macmillan.
- Rooyackers, Paul (2003) *100 Jogos de linguagem*. Porto: Edições Asa.
- Saussure, Ferdinand de (1977) *Curso de Linguística Geral*. 3.ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote. [Trad. de *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot, 1971].
- Siegel, Sidney; Castellan, N. John (1988) *Nonparametrical Statistics: for the Behavioral Sciences*. 2nd ed., New York: McGraw-Hill International Book Company.
- Sim-Sim, Inês (1997) *Avaliação da Linguagem Oral*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, Inês (1998) *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Trappes-Lomax, Hugh (2002) Language in language teacher education – A discourse perspective. In Trappes-Lomax, Hugh; Ferguson, Gibson (orgs.). *Language in Language Teacher Education*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Verbeeck, Kris (1998) Teaching vocabulary in a second language. In *Projectos, Modelos, Impulsos: O Ensino da Língua Portuguesa como 2.ª Língua*. Lisboa: departamento de Educação Básica, Ministério da Educação. p. 43-49.
- Vieira, Flávia (1998) Autonomia na aprendizagem da língua estrangeira: Uma intervenção pedagógica em contexto escolar. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Tese de doutoramento.
- Weiss, François (1983) *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris: Hachette.

## **Ficha Técnica**

- Luís Filipe Barbeiro