



REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DE SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE
Instituto Superior de Educação e Comunicação

Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa

Guia de Formação Contínua



Ministério
da Educação,
Cultura e Ciência.
São Tomé e Príncipe, um país
melhor para todos através
da cultura e da educação



FUNDAÇÃO
CALOUSTE GULBENKIAN

Coordenação

Direção Geral do Planeamento
e Inovação Educativa

Mirabel Ribeiro
Marisa Costa

Direção do Ensino Básico

Ana Varella
Deolinda Carvalho
Helena Botelho

Instituto Superior de Educação
e Comunicação

Maurício Lana
Maria de Lurdes Rodrigues
Carlos Castro
Jorge Bom Jesus

Equipa Técnica Santomense

Direção Geral do Planeamento
e Inovação Educativa

Bleizy Costa
Isaulina Santos
Jaysan Castro
Carlos Castro
Uraca Cotrim
Écela Carvalho

Metodologia do Ensino

da Língua Portuguesa

Esmael Fernandes
Inácia Sousa
Antónia Luisa Silva
Leonilda da Mata
Tibúrcia Major
Nelson Campos
Alberto Vasconcelos

Metodologia do Ensino da Matemática

Amândio Afonso
Madalena Nascimento
Eugénio Vaz
Isidoro Rosa Monte
Colaboração de:
Hernâni Teixeira
Anatália Vilhete
Adelina Rosa

Metodologia do Ensino das Ciências

Naturais e Sociais

Armanda Cunha
Helena Maquengo Bandeira
Isabel Narciso
Filipa Sacramento
Gustava Silva
Uroginita Silva

Metodologia do Ensino das Expressões

Maria de Lourdes Rodrigues
Adinex da Costa
Lidia Barbosa
Maria Georgina da Costa
Maria Tomé Reis
Ricardina Rodrigues
Lázaro Vicente
Herculano Lopes
Atanásio da Mota

Colaboração de:

Nilza Cotrim

Necessidades Educativas Especiais

Ana Maria Vera Cruz
Luís Filipe Neves
Selmaine Vera Cruz
Lidia Barbosa

Organização e Supervisão
da Prática Pedagógica

Armanda Cunha
Ana Maria Branco
Maria Inácia Sousa
Adriana Neto
Anastácio Quintas
Álvaro Santos
Bleizy Costa
Isidoro Rosa Monte

Formação de Directores
e Centros de Recursos

Abel Conde
Maria Pedro das Neves
Gustavo Silva
Jerónimo Salvaterra
Maria Pedro das Neves
Gustavo Silva

Apoio Técnico

Coordenação do Projecto

Maria João Cardona

Coordenação gráfica

Jean Campiche

Formação de Directores
e Centros de Recursos

Dina Rocha
Fernando Costa
Maria João Cardona
Ramiro Marques

Metodologia do ensino das Expressões

António Mesquita Guimarães
Célia Barroca
Jean Campiche
Margarida Togtema
Teresa Cavalheiro

Metodologia do ensino da Língua Portuguesa

Ana Fonseca
Leonor Santos
Madalena Teixeira

Metodologia do ensino da Matemática

Ana Fonseca
Neusa Branco
Susana Colaço

Metodologia do ensino das Ciências Naturais e Sociais

Bento Cavadas
Ramiro Marques

Organização e Supervisão da Prática Pedagógica

Isabel Piscalho
Leonor Santos
Madalena Teixeira
Susana Colaço

Necessidades Educativas Especiais

Isabel Piscalho
Ramiro Marques

ÍNDICE

Introdução.....	6
Parte I – Gestão curricular em língua portuguesa.....	7
1. Princípios de desenvolvimento curricular.....	7
2. Planificação.....	8
2.1. Definição de objectivos.....	10
2.2. Avaliação.....	10
2.3. Estruturação.....	11
3. Importância da organização do espaço em sala de aula para a aprendizagem cooperativa.....	12
Parte II – Saber mais sobre.....	14
1. O português como disciplina transversal e interdisciplinar.....	14
1.1. A transversalidade da língua.....	14
1.2. A interdisciplinaridade da língua.....	14
2. O uso das tecnologias e a aprendizagem do português.....	16
3. A língua portuguesa e os crioulos santomenses.....	17
3.1. A coexistência linguística em São Tomé e Príncipe.....	17
3.2. Algumas considerações sobre os crioulos.....	17
3.3. As características do português de São Tomé e Príncipe.....	18
3.3.1. Influência dos crioulos no ensino e aprendizagem do Português.....	18
4. Consciência fonológica.....	20
4.1. Conceito.....	20
4.2. Tipos de consciência fonológica.....	20
4.2.1. A consciência da palavra.....	21
4.2.2. A consciência silábica.....	22
4.2.3. A consciência intrassilábica.....	22
4.2.4. A consciência fonémica.....	23
4.3. O desenvolvimento da consciência fonológica.....	23
4.4. Avaliação da consciência fonológica.....	25
5. A iniciação à leitura e à escrita.....	26
5.1. Modelos explicativos do processamento da leitura.....	26
5.1.1. Modelos ascendentes.....	26
5.1.2. Modelos descendentes.....	26
5.1.3. Modelos interactivos.....	26
5.2. Métodos de iniciação à leitura e à escrita.....	28
5.2.1. Métodos sintéticos.....	28
5.2.2. Métodos globais.....	29
5.2.3. Método analítico-sintético.....	29
5.3. Preparação da aprendizagem da leitura e da escrita.....	30
Parte III – Ensinar a Língua Portuguesa.....	32
1. Comunicação oral.....	32
1.1. Princípios orientadores.....	32
1.2. Principais marcos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.....	33
1.3. Falar: desenvolvimento da competência de expressão oral.....	34
1.4. Escutar: desenvolvimento da competência de compreensão oral.....	35
1.5. Avaliação da oralidade.....	35
2. Comunicação escrita.....	36
2.1. Leitura: princípios orientadores.....	36
2.1.1. Estratégias e etapas da leitura.....	38
2.1.2. Avaliação da leitura.....	40
2.2. Escrita: princípios orientadores.....	42
2.2.1. Estratégias e etapas de escrita.....	44
2.2.2. Ortografia.....	51
2.2.3. Avaliação da escrita.....	52
3. A importância da aprendizagem linguística (funcionamento da língua).....	52

3.1 Princípios orientadores.....	52
3.2 Como trabalhar e promover o desenvolvimento de competências gramaticais?.....	53
3.3 Avaliação do funcionamento da língua.....	58
Considerações finais: perfis do formador e do formando.....	58
Bibliografia.....	60

Índice de actividades

Actividade 1 – Tipos de currículo.....	7
Actividade 2 – O professor enquanto gestor do currículo.....	8
Actividade 3 – Gestão do currículo.....	8
Actividade 4 – Estratégias utilizadas na prática.....	9
Actividade 5 – Como construir uma planificação.....	11
Actividade 6 – A importância do espaço na sala de aula.....	13
Actividade 7 – A transversalidade da língua portuguesa.....	15
Actividade 8 – Proposta para um uso das tecnologias.....	17
Actividade 9 – Exercícios para treino da consciência fonológica.....	25
Actividade 10 – Para treino do uso de diferentes métodos de leitura.....	31
Actividade 11 – Tarefas para desenvolvimento da oralidade.....	36
Actividade 12 – Para uma reflexão acerca da leitura.....	37
Actividade 13 – Construção de uma sequência didáctica.....	40
Actividade 14 – Sugestões para trabalhar diferentes tipos de texto.....	47
Actividade 15 – O que é a escrita.....	52
Actividade 16 – Preparação de uma actividade de “aprendizagem pela descoberta” no domínio gramatical.....	58

Índice de quadros

Quadro 1 – Diferenças entre grupos de trabalho de aprendizagem cooperativa e de trabalho tradicional.....	12
Quadro 2 – Relações entre as várias disciplinas.....	15
Quadro 3 – Exemplo de operacionalização da interdisciplinaridade.....	15
Quadro 4 – Distribuição geográfica dos crioulos de São Tomé e Príncipe.....	17
Quadro 5 – Caracterização do crioulo.....	18
Quadro 6 – Exemplos de características do português santomense (a).....	19
Quadro 6.1 – Exemplos de características do português santomense (b).....	20
Quadro 7 – Dificuldades manifestadas na consciência da palavra.....	21
Quadro 8 – Constituintes silábicos.....	22
Quadro 9 – Processos de avaliação da consciência fonológica.....	25
Quadro 10 – Tarefas de avaliação da consciência fonológica.....	26
Quadro 11 – Processo de reconhecimento de palavras.....	27
Quadro 12 – Métodos sintéticos: evolução e principais variantes e críticas.....	28
Quadro 13 – Método global de palavras.....	29
Quadro 14 – Sugestão de passos para desenvolvimento do método analítico-sintético.....	30
Quadro 15 – Principais etapas do processo de desenvolvimento linguístico.....	33
Quadro 16 – Níveis de desempenho em expressão oral.....	34
Quadro 17 – Níveis de desempenho em compreensão oral.....	35
Quadro 18 – Papel do professor no desenvolvimento da leitura.....	37-38
Quadro 19 – Exemplos de tipos de texto e objectivos de leitura correspondentes.....	39
Quadro 20 – Momentos da actividade de leitura.....	40
Quadro 21 – Avaliação dos processos de leitura.....	41-42
Quadro 22 – Situações de escrita e respectivos produtos.....	43
Quadro 23 – Pontos de partida e contextos para a produção de textos escritos.....	44-45
Quadro 24 – Escrever para informar.....	46
Quadro 25 – Escrever para descrever.....	46
Quadro 26 – Escrever para narrar.....	47
Quadro 27 – Características de diferentes tipos de textos.....	49

Quadro 28 – Orientações gerais para o desenvolvimento do processo da escrita, por fases de escolaridade.....	50
Quadro 29 – Sugestões de actividades de escrita para a sala de aula.....	50-51
Quadro 30 – Exemplos de técnicas para ensino-aprendizagem da ortografia.....	51-52

Índice de figuras

Figura 1 – Taxonomia de Bloom.....	9
Figura 2 – Definição de avaliação.....	10
Figura 3 – Relação entre concepções de leitura e métodos de iniciação à leitura e à escrita....	27

Índice de anexos

Anexo 1 – Modelo de formação: estrutura do curso.....	63
Anexo 2 – Os conceitos de currículo.....	70
Anexo 3 – “Currículo nacional e autonomia curricular: os modelos de E.D. Hirsch e Ted Sizer”...71	
Anexo 4 – “Estratégias didáticas para a aquisição de conhecimentos”.....	73
Anexo 5 – Procedimentos a ter em consideração quando se planifica uma sequência de ensino...74	
Anexo 6 – Sequência didáctica relativa à obra <i>Alma Gémea</i>	76
Anexo 7 – Uma prática com uma turma da 4.ª classe.....	87
Anexo 8 – Sequência didáctica relativa à obra <i>Ninguém Dá Prendas ao Pai Natal</i>	88

Introdução

O documento que agora se apresenta pretende servir de suporte para a actividade dos formadores responsáveis pela formação de professores no âmbito do ensino da Língua Portuguesa da 1.^a à 6.^a classes, em São Tomé e Príncipe. É um documento que procura responder às necessidades reais e contextualizadas de formação neste domínio.

Trata-se, por isso, de um documento que, tomando como base as orientações programáticas para o ensino da Língua Portuguesa em São Tomé e Príncipe, as quais determinaram a organização dos capítulos da Parte III, procura também alargar o conhecimento dos professores e levá-los a reflectir sobre outros tópicos que se relacionam com o ensino do português como língua de escolarização e que a investigação e a experiência de formação reconhecem, hoje em dia, como importantes para o sucesso do trabalho de professores e alunos neste domínio.

Assim, na Parte I do documento, abordam-se aspectos gerais da gestão curricular da disciplina de Língua Portuguesa, com particular destaque para a temática da planificação da acção docente.

Na Parte II, são apresentados tópicos que, pela experiência de formação dos autores do documento e pelos resultados mais recentes da investigação no campo da didáctica de línguas, se têm revelado pertinentes para uma atuação consciente e informada por parte dos professores.

A Parte III focaliza, como foi referido, os domínios de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa consignados no programa nacional.

Nas considerações finais, sistematizam-se os perfis de formando e de formador que se pretende promover.

Parte I – Gestão curricular em língua portuguesa

O ensino da língua portuguesa, qualquer que seja o contexto em que ocorre, necessita de ser perspectivado, planeado, desenvolvido e avaliado no quadro das orientações, nomeadamente nacionais, que norteiam e estruturam o currículo escolar. Mas é ao professor que, como gestor curricular, cabe tomar decisões quanto ao modo como essas orientações mais genéricas são concretizadas na escola e na sala de aula, com contextos e alunos concretos.

De facto, como refere Leite:

O principal eixo de mudança é o papel das escolas e dos professores face ao currículo. Escolas e professores deixam de ser consumidores de prescrições programáticas externas e tornam-se co-responsáveis pelos projectos curriculares, assumindo funções de decisão e gestão curricular (Zabalza, 1994). Espera-se, assim, que o professor participe activamente na reelaboração e planificação curricular face a um dado contexto, exercendo um juízo crítico para seleccionar, sequencializar e organizar objectivos e conteúdos e criando dispositivos de aprendizagem adequados à diversidade dos alunos (Fernandes, 2000, cit. Leite, 2010, p. 7).

1. Princípios de desenvolvimento curricular

A aprendizagem decorre do que é ensinado e aprendido na escola, em articulação com os conhecimentos prévios que a criança adquiriu através das suas vivências familiares e sociais. Nesta perspectiva, a gestão curricular, ou seja, a forma como o professor interpreta e desenvolve o currículo, tem a ver com a planificação da prática lectiva que o professor elabora, de modo a criar pontes entre o mundo da criança e o que a escola pretende ensinar. Nesta (re)construção do currículo, o professor deve ter presentes as características dos alunos, os recursos existentes e o contexto social e cultural em que a escola se insere.

Importa, então, esclarecer alguns conceitos básicos no domínio do desenvolvimento curricular, começando precisamente pelo conceito de “**currículo**”. Etimologicamente, o vocábulo “currículo” deriva do verbo latino *currere*, que transporta a ideia de caminho, trajectória, itinerário, remetendo para as noções de sequencialidade e de totalidade, aliás bem patentes na expressão *curriculum vitae* (Pacheco, 1999). Nos últimos anos, esta expressão vulgarizou-se no discurso pedagógico, assumindo diferentes significados, conforme as diferentes funções e sentidos que lhe são atribuídos, gerando-se, por vezes, uma certa indefinição e imprecisão. Temos ainda de ter em conta que o conceito de currículo tem vindo a evoluir ao longo dos tempos, pelo facto de a própria concepção do processo de ensino e aprendizagem também estar em permanente mutação.

Neste documento, porém, tomaremos como ponto de partida a definição de John Kerr (*in* Kelly, 1981), segundo o qual o currículo é “toda a aprendizagem planeada e guiada pela escola, seja ela ministrada em grupos ou individualmente, dentro ou fora da escola” (Kerr, 1968, cit. *in* Kelly, 1981, p.16).



Actividade 1 – Tipos de currículo

1. Aprofunde os seus conhecimentos sobre “currículo” definindo, a partir da leitura do Anexo 1:
 - a) Currículo explícito;
 - b) Currículo oculto;
 - c) Currículo formal;
 - d) Currículo informal.

Independentemente da definição de “currículo” que se defenda, é inegável que o professor tem um papel determinante na sua concretização, gestão e desenvolvimento, entendendo-se aqui “desenvolvimento curricular” como um plano de organização do meio ambiente para coordenar, de maneira ordenada, os elementos pedagógicos de tempo, espaço, materiais e equipamento, pessoal, etc. Ou ainda, como refere Pacheco, citado por Gaspar & Roldão (2007):

É uma prática, dinâmica e complexa, que se processa em diferentes momentos e fases, de modo a formar um conjunto estruturado integrando diferentes componentes: justificação teórica, elaboração/planeamento, operacionalização e avaliação.

**Actividade 2 – O professor enquanto gestor do currículo**

1. Leia os excertos do texto de Ramiro Marques (Anexo 2) e discuta com os colegas a pertinência dos imperativos e princípios curriculares enumerados no seu contexto de trabalho.
2. Discuta também o papel do professor enquanto gestor do currículo.

Assim, uma eficaz gestão curricular depende da perspectiva integrada que o professor tem do programa (finalidades, objectivos, conteúdos e capacidades transversais a desenvolver nos e com os alunos), da diversidade de actividades e tarefas que propõe, da forma como organiza o trabalho dos alunos para realizarem essas mesmas tarefas e actividades, dos recursos que utiliza e do ambiente que cria. Por outro lado, o professor deverá planificar dando atenção às aprendizagens dos alunos realizadas no ano anterior e às relações que se podem estabelecer entre as diversas áreas disciplinares, no sentido de proporcionar percursos de aprendizagem coerentes e que permitam aos seus alunos a construção de conceitos com base na compreensão da língua portuguesa e do processo de comunicação (oral e escrito) propriamente dito.

**Actividade 3 – Gestão do currículo**

Comente a seguinte afirmação no âmbito da gestão do currículo:

“A gestão do currículo não se pode efectuar em função daquilo que o professor ensina mas a partir do que os alunos são capazes de aprender.”

2. Planificação

A planificação implica programar actividades de ensino-aprendizagem que o professor selecciona, organiza e sequencia no tempo, procurando atingir objectivos específicos (aquisição e aprofundamento de conhecimentos, aptidões, competências e atitudes), de forma a concretizar num plano de ensino que é o produto desta operação. Importa, no entanto, realçar que:

Contrariamente a ideias muito enraizadas no senso comum, Roldão (1999) faz notar que ensinar não é apresentar, de forma mais ou menos coerente e sistematizada, um conjunto de conhecimentos e esperar que sejam apreendidos por quem assiste a essa apresentação. Ensinar é fazer aprender, o que pressupõe uma intencionalidade muito específica, a qual exige a concepção estratégica da forma pela qual se promove essa aprendizagem.

O processo de gestão do currículo exige, portanto, um planeamento estratégico que não se compadece com formas simplistas de antever sequências de actividades a realizar pelos alunos. Pelo contrário, requer uma concepção finalizada e orientadora, mas também flexível e aberta, das formas pelas quais se pretende levar os alunos a fazer determinada aprendizagem (Leite, 2010, p.18).

Ao efectuar a gestão do currículo, o professor planifica a sua prática lectiva a dois níveis. Ao nível macro, quando planifica para todo o ano ou para um período alargado (mensal, quinzenal) e a um nível micro, quando planifica uma determinada unidade e, mais particularmente, uma aula. Em qualquer um dos níveis de planificação assume extrema relevância a articulação com os outros professores, uma vez que esta colaboração sistemática é fundamental para que o professor aceda à informação sobre novas ideias e novas práticas, situe o seu conhecimento relativamente ao seu campo profissional e encontre suportes para vencer as dificuldades que se levantam no seu dia-a-dia. A articulação com outros professores permite, ainda, a construção e a partilha de materiais, bem como a cooperação na definição das melhores estratégias para a realidade de cada turma. Esta dimensão colaborativa ao nível da planificação beneficia, no contexto santomense, da realização dos encontros periódicos de planificação, que se podem assumir como espaços de partilha, discussão e apoio mútuo.

Toda a planificação realizada pelo professor tem, implícita ou explicitamente, uma estratégia de ensino, que se materializa na actividade do professor (o que vai fazer) e na actividade do aluno (o que se espera que o aluno faça), acautelando sempre uma previsão

do tempo para a realização dessas actividades. A diversificação de tarefas e de experiências de aprendizagem é uma das exigências com que o professor se confronta, e a escolha das que decide propor aos alunos está intimamente ligada ao tipo de abordagem que decide fazer, de cunho essencialmente transmissivo, ou de carácter mais exploratório. De qualquer modo, é preciso que as tarefas no seu conjunto proporcionem um percurso de aprendizagem coerente que permita aos alunos a construção e a compreensão dos conhecimentos. Neste processo, são fundamentais os momentos de reflexão, discussão e análise crítica envolvendo os alunos, pois estes aprendem não só a partir das actividades que realizam, mas também, e sobretudo, com base na reflexão que efectuem sobre essas actividades. Assim, os alunos devem assumir uma atitude activa no processo de construção do novo conhecimento, tendo, para tal, de lhes ser propostas tarefas adequadas ao seu desenvolvimento cognitivo e, simultaneamente, que se constituam como desafiantes. Neste processo de aprendizagem, o aluno assume um papel fundamental na produção e na validação do conhecimento adquirido, enquanto o professor assume um papel de orientador e regulador da comunicação, encorajando os alunos a participarem activamente. Para tanto, é de extrema importância a definição das estratégias a utilizar, de acordo com o tipo de aprendizagens que se pretende promover.



Actividade 4 – Estratégias utilizadas na prática

Partindo das anotações constantes do Anexo 3, sobre estratégias didácticas para a aquisição de conhecimentos, analise a sua prática e verifique que tipos de estratégias desenvolve habitualmente.

Neste âmbito da decisão das estratégias a implementar, Benjamin Bloom (1956) criou uma célebre taxonomia do domínio cognitivo que prevê o agrupamento das operações cognitivas e tarefas de aprendizagem em seis níveis hierárquicos: aquisição de conhecimentos básicos, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (Figura1)¹.

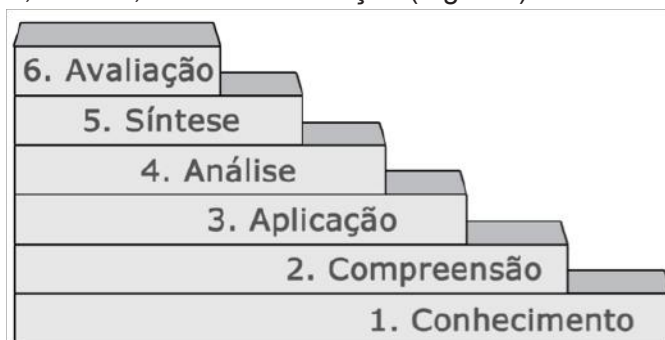


Figura 1 – Taxonomia de Bloom

- A aquisição de conhecimentos básicos representa o nível mais baixo em termos de complexidade cognitiva. Apela à memorização e incorpora tarefas relacionadas com a aquisição de informações (teorias, datas, etc).
- A compreensão pressupõe o domínio do primeiro nível. Tem que ver com a interpretação das informações adquiridas, exigindo que o aluno estabeleça relações entre os elementos, compreenda o significado das coisas, reformule com palavras próprias e tire consequências das informações.
- A aplicação exige tarefas de mobilização das informações adquiridas no sentido de resolver um problema que não seja trivial nem repetido. As tarefas de aplicação conduzem ao desenvolvimento de competências. Contudo, não há lugar para competências isoladas dos conteúdos.
- A análise exige a decomposição do todo nas suas partes e a capacidade para recombinares os elementos para a reconstituição do todo.
- A síntese requer a capacidade para criar e construir conhecimento com base na recolha e no tratamento da informação. A produção de um texto original é exemplo de tarefas de síntese.

¹ Adaptado de George Mason University. *College of Education and Human Development* (2014).

- A avaliação conduz à emissão de juízos de valor fundamentados em obediência a critérios de coerência interna e externa.

A planificação de uma aula deve ser suficientemente flexível, de forma a adequar-se quer ao conteúdo específico a trabalhar, quer às condições concretas em que ocorre (ao professor, a cada grupo, aos recursos existentes e ao próprio momento em que ocorre). No entanto, e sem prejuízo dessa necessária flexibilidade, poder-se-ão definir alguns momentos e actividades que uma aula deve, em geral, contemplar, tendo em conta, sobretudo, a necessidade de:

- colocar a criança em acção, mobilizando-a corporalmente, levando-a a interagir com materiais e objectos do seu meio e com os outros (adultos e crianças);
- variar as situações de interacção entre os alunos, trabalhando ora em grande, ora em pequeno grupo, ora individualmente;
- diversificar o tipo de actividade e os recursos de apoio à aprendizagem.

2.1. Definição de objectivos

O primeiro passo a dar na planificação da acção do professor é o da definição dos objectivos de aprendizagem que se pretende que os alunos alcancem. Nesta definição, há alguns aspectos que importa considerar, não só para que a planificação das actividades e estratégias seja mais fundamentada, mas também para que a avaliação seja mais rigorosa e, efectivamente, permita perceber o grau de consecução desses objectivos. Recomenda-se, então:

- Usar verbos que designam acção em termos de comportamentos observáveis²;
- Optar por uma linguagem simples, clara e sem equívocos;
- Descrever o comportamento (observável e mensurável) do aluno e não o do professor;
- Descrever o produto e não o processo (mas sem esquecer que o processo também é fundamental na aprendizagem e, como tal, também deve ser ensinado);
- Incluir, para cada objectivo, apenas um resultado do aluno;
- Usar pelo menos uma medida para cada objectivo;
- Verificar se o objectivo é realista e alcançável.

2.2. Avaliação

Qualquer planificação, mas em particular as planificações de aula, devem contemplar a dimensão da avaliação das aprendizagens, ou seja, a avaliação da consecução dos objectivos definidos. O seguinte esquema apresenta uma definição de avaliação segundo Peralta (2002):

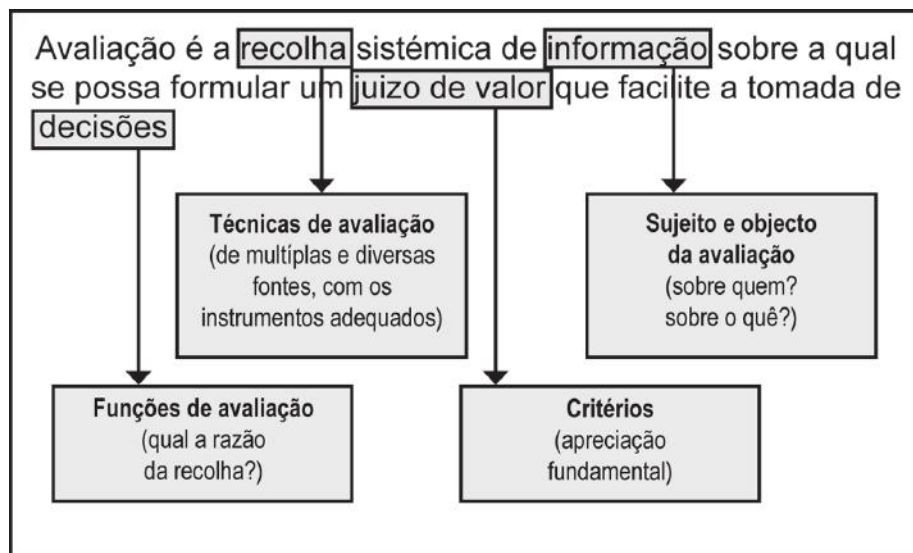


Figura 2. Definição de avaliação

² São de evitar verbos como conhecer, compreender ou aprender, etc, por serem demasiado gerais e não descreverem a acção pretendida. Ao invés, convém usar verbos activos: listar, identificar, inferir, formular, descrever, definir, comparar, resolver, etc

Existem três modalidades fundamentais de avaliação:

- Diagnóstica (destina-se a identificar os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada matéria – conhecimentos prévios – a fim de poderem iniciar a aprendizagem de novas matérias);
- Formativa (faz-se ao longo do processo de ensino e aprendizagem e permite identificar os conhecimentos adquiridos e as dificuldades existentes);
- Sumativa (faz um balanço dos resultados de aprendizagem no final de uma sequência de ensino).

Quanto a estratégias, instrumentos e exercícios de avaliação a desenvolver no domínio da língua portuguesa, vão sendo apresentados ao longo da Parte III.

2.3. Estruturação

Há diversos tipos de planificação, que correspondem a diferentes unidades temporais.

O plano anual é o mais lato e de longo prazo, e consiste fundamentalmente na distribuição dos conteúdos que constam dos programas curriculares de cada disciplina pelas aulas previstas (organizadas em períodos e/ou meses) no calendário escolar. Em termos de médio prazo, temos as planificações por período lectivo e as planificações mensais ou quinzenais. Os planos de curto prazo correspondem às planificações de aulas ou de unidades de ensino.

Focalizando-nos nestas últimas, ao conceber uma planificação o professor tem de ser capaz de responder às questões:

- Para quê? (Que objectivos de aprendizagem? Que conhecimentos e competências devem os alunos adquirir/desenvolver?);
- O quê? (Que conteúdos abordar?);
- Como? Com que meios? (Que estratégias usar? Que actividades propor? Que recursos serão necessários?);
- Que avaliação? (De que tipo? Através de que estratégias/exercícios?).

Planificar é, assim, mais do que distribuir os conteúdos pelas aulas disponíveis, sendo, por isso, fundamental que o professor perceba a planificação como um instrumento orientador, mas flexível, e que, mesmo no acto de planificar, procure prever, de acordo com o conhecimento que tem da turma, possíveis desvios e possíveis estratégias alternativas, de modo a que possa adequar a sua acção ao contexto específico sem perder de vista os objectivos que pretende alcançar.



Actividade 5 – Como construir uma planificação

1. Selecione uma planificação que tenha leccionado sobre um conteúdo específico e reflita, no âmbito da gestão curricular, respondendo às seguintes questões:

- Respeitou os conhecimentos prévios dos alunos sobre a leitura e a escrita?
- Adaptou a planificação construída pelo colectivo à realidade da sua turma?
- Teve em consideração os recursos existentes na sua escola?
- De que modo articulou os conteúdos específicos da língua portuguesa com outras áreas do conhecimento?
- As propostas de tarefas foram planificadas para que os alunos assumissem uma atitude activa no processo de aprendizagem?
- Teve dificuldades na planificação? Socorreu-se dos seus pares na escola?

2. Construa uma planificação semanal para a área de Língua Portuguesa, tomando em atenção que esta deve responder de forma clara às questões orientadoras dos procedimentos a ter em consideração quando se planifica uma sequência de ensino (cf. Anexo 4).

3. Importância da organização do espaço em sala de aula para a aprendizagem cooperativa

A aprendizagem em sala de aula não é efectuada individualmente, decorrendo num contexto social que se reveste de vivências distintas e de experiências que condicionam a própria aprendizagem, bem como a relação entre o professor e o(s) alunos(s) e entre o(s) aluno(s) e os restantes colegas.

Estudos realizados por John Dewey (1859-1952) e Herbert Helen (1954-1960) relativos à partilha de aprendizagens e à ligação com a sociedade, no que se refere à dinâmica de grupos, corroboram que a organização do espaço da sala de aula está intimamente relacionada com o desenvolvimento das actividades para aprendizagem dos alunos. Assim, o espaço pode organizar-se conforme se pretende dar mais relevância a um modelo de aprendizagem mais tradicional (o professor explica e o aluno ouve, executando individualmente) ou a um modelo de aprendizagem cooperativa.

Freitas & Freitas (2003, p. 8) sublinham que:

numa percentagem significativa de casos, os alunos em ambientes onde se pratica a aprendizagem cooperativa têm melhores resultados em diversos aspectos da sua vida escolar: ganham mais motivação pelo estudo, atingem um nível de conhecimentos mais elevado e ajustam-se melhor socialmente. Adicionalmente, a investigação verificou que os alunos com dificuldades de aprendizagem também obtinham melhores resultados se integrados em grupos onde se praticasse a aprendizagem cooperativa.

Este modelo caracteriza-se, particularmente, pela estrutura e tipo de tarefas, objectivos e recompensas das aprendizagens, sendo necessária a cooperação e interacção entre os diferentes elementos que compõem o grupo de alunos. Por isso, é necessário que estes sejam encorajados a trabalhar em conjunto numa mesma tarefa, discutindo e confrontando ideias e opiniões de modo a conduzi-los à tomada de decisões que resultem no sucesso.

Para um entendimento mais explícito deste modelo, atente-se no quadro que se segue.

Grupo em aprendizagem cooperativa	Grupos de trabalho tradicional
Interdependência positiva	Não há interdependência.
Responsabilidade individual	Não há responsabilidade individual.
Heterogeneidade	Homogeneidade.
Liderança partilhada	Há um líder designado.
Responsabilidade mútua partilhada	Não há responsabilidade partilhada.
Preocupação com a aprendizagem dos outros elementos do grupo	Ausência de preocupação com as aprendizagens dos outros elementos do grupo
Ênfase na tarefa e também na sua manutenção	Ênfase na tarefa
Ensino directo dos <i>skills</i> (competências) sociais	É assumida a existência dos <i>skills</i> (competências) sociais, pelo que se ignora o seu ensino.
Papel do professor: observa e intervém	O professor ignora o funcionamento do grupo.
O grupo acompanha a sua produtividade.	O grupo não acompanha a sua produtividade.

Quadro 1 – Diferenças entre grupos de trabalho de aprendizagem cooperativa e de trabalho tradicional (Freitas & Freitas, 2003)

Se tomarmos como metas a realização escolar, a tolerância, a aceitação da diversidade e o desenvolvimento de competências sociais, verificamos que tanto os “bons” como os “maus” alunos acabam por beneficiar, uma vez que os “bons” alunos, ao ajudarem os colegas que têm mais dificuldades, melhoram os seus conhecimentos, tornam-se mais tolerantes e aceitam melhor diferenças culturais e sociais, trabalhando, simultaneamente, competências de colaboração e cooperação que irão utilizar ao longo das suas vidas (Arends, 2008). Assim, segundo a mesma autora, existem seis passos importantes a seguir:

- O professor dá início à aula, descrevendo os seus objectivos, motivando os alunos para a aprendizagem – factor muito importante para que os alunos compreendam quais são os procedimentos e as regras que irão ser aplicados na aula;
- O professor dá as informações pertinentes sobre o trabalho a realizar, através de exposição oral ou leitura de textos;
- O professor organiza os seus alunos por grupos de trabalho – esta revela-se uma fase que consideramos difícil, pois além de poder gerar alguma confusão, o professor deve ter em consideração se deve ou não atribuir papéis a algum aluno em particular, nomeadamente a responsabilidade pela tarefa ou pelo material ou o papel de moderador;
- Os alunos trabalham em grupo, na realização de tarefas interdependentes, com o apoio do professor;
- Apresentação do trabalho do grupo;
- Reconhecimento dos esforços do grupo e dos esforços individuais.

Para a concretização deste tipo de abordagem, é ainda necessário estar atento à distribuição dos alunos pelos diferentes grupos de trabalho e, em particular, à disposição das mesas e cadeiras, que deve ser alterada sempre que necessário. Para tal é necessário repensar a disposição tradicional das carteiras, em fila, umas atrás das outras, sendo desejável que se utilizem, sempre que possível, outras disposições promotoras da aprendizagem cooperativa, ou seja, que permitam o diálogo, a partilha e a troca de ideias: em grupos de quatro ou seis, em U ou em círculo.



Actividade 6 – A importância do espaço na sala de aula

Reflicta com os seus colegas cerca da afirmação transcrita:

O espaço da sala de aula deve ser um lugar aprazível e ter as condições necessárias às diferentes aprendizagens – da leitura, da escrita e de outras. Para que tal seja possível, é fundamental que estejam reunidas condições de ambientação, de cuidado com a sala, da sua preparação e adequação às práticas pedagógicas. O espaço constitui, ele mesmo, um elemento formador, como referencial de posturas e aprendizagens (Verdini, 2006).

Parte II – Saber mais sobre...

1. O português como disciplina transversal e interdisciplinar

1.1. A transversalidade da língua

O português, enquanto língua oficial de São Tomé e Príncipe, deve ser um meio eficiente de comunicação e factor de união no contexto da diversificação linguística do país, devido à coexistência de vários crioulos. Por outro lado, na actual sociedade da informação e globalização, o domínio da linguagem, tanto oral como escrita, é uma ferramenta essencial, uma vez que o seu exercício se traduz em competências de acesso e de selecção crítica da informação, numa perspectiva de utilização enquanto instrumento de intervenção social. Por isso, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania. É, portanto, essencial que a escola dote os alunos de competências que lhes permitam aceder à informação e, acima de tudo, que estes a consigam compreender e utilizar para a construção de conhecimento.

Preparar a criança, desde a educação pré-escolar, para esse domínio, é um objectivo a atingir e que se prolonga ao longo da vida, cientes de que a escola tem a missão de educar. A língua portuguesa, por ser uma disciplina transversal e transdisciplinar, constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos. Após a fase inicial em que se aprende a falar, a ler e a escrever, a oralidade, a leitura e a escrita passam a ser utilizadas em novas aprendizagens, pelo que a sua aprendizagem não constitui apenas um fim. Constitui-se, isso sim, como um instrumento que vai permitir melhorar o sistema linguístico e comunicativo da pessoa.

Vários estudos têm demonstrado um elevado nível de correlação entre o desempenho atingido nas competências de leitura e de expressão escrita em Língua Materna e o sucesso noutras disciplinas curriculares; inversamente, tem sido igualmente demonstrado que, quanto maior atenção for dada nestas à leitura e à escrita, tanto melhores serão os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de Língua Materna (Sim-Sim, Duarte e Ferraz, 1997, p. 40).

Nesta perspectiva, se na aula de Língua Portuguesa a sua aprendizagem é a intenção que orienta toda a organização das suas actividades, “é um facto que o aluno é, a todo o momento, exposto e confrontado, nas diversas áreas/disciplinas do currículo, com situações de comunicação que, embora não de modo sistemático, lhe proporcionam diversificadas aquisições e aprendizagens de índole linguística” (Amor, 1993, p. 9). Com efeito, “só desenvolvendo capacidades a nível de leitura, compreensão e expressão orais e escritas, em Língua Portuguesa, os alunos estarão aptos a construir a sua aprendizagem, em processos significativos, noutras áreas, e a alcançar o sucesso escolar e social” (Valadares, 2003, p. 31).

A abordagem transversal da língua portuguesa está, portanto, associada à sua utilização como instrumento de comunicação por todos os professores nas suas disciplinas, de forma a constituir espaços de ensino/aprendizagem da língua de ensino que permitirão o desenvolvimento das competências dos alunos: cognitivas, linguísticas e comunicativas. Nesta perspectiva, em qualquer disciplina curricular está implícito o desenvolvimento de conteúdos curriculares da língua portuguesa, ao nível da oralidade, da leitura e da escrita.

1.2. A interdisciplinaridade da língua

Sendo a Língua Portuguesa a área curricular que contribui mais activamente para o desenvolvimento de competências que serão fundamentais para o sucesso escolar e para a formação do indivíduo, é importante realçar a importância da relação da Língua Portuguesa com as restantes disciplinas curriculares, no sentido de se compreender de que forma as aprendizagens específicas de cada uma interferem entre si.

Ao longo dos tempos, a ciência fragmentou o saber até diversificar o conhecimento numa multiplicidade de disciplinas, origem da organização da matriz disciplinar no currículo escolar, que, por sua vez, deu lugar a diversas formas de relação e colaboração entre as diferentes

disciplinas: multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Estas relações podem ser definidas do seguinte modo (Zabalza, 1998, pp.143-144):

Multidisciplinaridade	<i>“é a organização de conteúdos mais tradicional. Os conteúdos escolares são apresentados por matérias independentes umas das outras. O conjunto das matérias ou disciplinas é proposto simultaneamente, sem que apareçam explicitamente as relações que podem existir entre elas.”</i>
Interdisciplinaridade	<i>“é a interação entre duas ou mais disciplinas, que pode ir desde a simples comunicação de ideias até à integração recíproca dos conceitos fundamentais e da teoria do conhecimento.”</i>
Transdisciplinaridade	<i>“é o grau máximo de relações entre as disciplinas, daí que supões uma integração global dentro de um sistema totalizador. Este sistema favorece uma unidade interpretativa, com o objetivo de constituir uma ciência que explique a realidade sem parcelamento.”</i>

Quadro 2 – Relações entre as várias disciplinas

Ainda que, em termos curriculares, a Língua Portuguesa seja um elemento da organização curricular, concebida para funcionar separadamente das restantes disciplinas, tal como estas entre si, importa clarificar a importância e a pertinência de criar uma “cultura interdisciplinar” com as restantes áreas do currículo, que “não passa por opô-la às disciplinas, mas organizar as disciplinas e todos os campos curriculares de outro modo” (Roldão, 2009, p. 35).

Este princípio da interdisciplinaridade implica estruturar a prática baseada na concretização de lógicas de trabalho colaborativo ou, no caso dos professores em monodocência, na gestão flexível do currículo. Por exemplo, analisemos a seguinte organização de conteúdos de forma interdisciplinar na 3.ª classe, em que se partiu do poema “O Relógio” (José Vaz, in *O Nó da Corda Amarela*, Porto Editora) como tema motivador para a aprendizagem de um conteúdo de Matemática:

<i>O relógio Tem dois dedos para apontar O tempo de ir dormir O tempo de acordar</i>	<i>O relógio Tem um olho Tem um olho arregalado. Vê o tempo passar Mas ele Está parado.</i>	<i>O relógio Fala sempre Sempre Sem dar por ela Tic-tac, tic-tac... O relógio é tagarela.</i>	<i>O relógio na barriga tem rodinhas e tem mola e acorda os preguiçosos que não querem ir à escola.</i>
--	---	---	---

Objectivo principal: Trabalhar as medidas de tempo (horas e minutos).

Interdisciplinaridade com outras áreas	Português	Leitura e exploração do poema (rimas, onomatopeias, verbos, regras ortográficas) memorização e recitação do poema ...
	Matemática	Medidas de tempo (horas, minutos, partes da hora)
	Expressão Plástica	Construção de um relógio no plano: desenho do mostrador, recorrendo a um objeto circular, desenho dos constituintes de um relógio de ponteiros, ilustração do mostrador com cores ...
	Expressão Musical	Recitar o poema de várias maneiras (a chorar, a rir, baixo, alto, ...), tentar musicar a poema ...

Quadro 3 – Exemplo de operacionalização da interdisciplinaridade



Actividade 7 – A transversalidade da língua portuguesa

1. Analise a seguinte situação no âmbito da transversalidade da língua portuguesa (Zabalza, 2009, p. 28):

[...] Chesterton visitou um lugar em que se estava a iniciar uma construção. Aproximou-se de um dos operários e perguntou-lhe o que estava a fazer. O operário respondeu-lhe que estava a picar uma

pedra para que a mesma ficasse lisa e quadrada. De seguida aproximou-se de um outro operário e fez-lhe a mesma pergunta, tendo este respondido que estava preparando uns pilares que suportariam uma parede. Quando repetiu a mesma pergunta a um outro operário, este disse-lhe que estava fazendo uma catedral. [...] De facto, o último dos operários interrogados tinha uma mentalidade “curricular”.

[...] Se Chesterton tivesse passado por uma escola que teria acontecido? “Estou a fazer um ditado”, diria um professor; outro diria “estou a ensiná-los a dividir” [...]. Teria havido algum professor que definisse o seu trabalho em termos de projecto em que estava incluída essa actividade concreta, essa pequena parcela que não é senão uma “porção do conjunto”?

2. No âmbito da interdisciplinaridade da língua portuguesa, analise a sequência didáctica apresentada no Anexo 5 e, tomando-a como referência, adapte-a para se adequar a conteúdos do currículo de São Tomé e Príncipe.

2. O uso das tecnologias e a aprendizagem do português

Actualmente, o recurso às tecnologias assume um papel cada vez mais relevante em qualquer sociedade, sendo o computador uma das ferramentas de maior utilização desde o seu aparecimento por volta de 1940 até aos dias de hoje, integrando o quotidiano de adultos e de crianças, nas mais diversas áreas do conhecimento. Torna-se, por isso, uma ferramenta muito propícia à interdisciplinaridade e transversal a todas as áreas disciplinares, ainda que se revista de características portadoras de vantagens e desvantagens. Começando pelos pontos que não são considerados positivos, como o excesso de horas que as crianças passam, ou poderão vir a passar, em jogos realizados na Internet, como a ausência de segurança que uma supervisão inadequada por parte de adultos poderá trazer, chegando até à substituição de matérias escolares por outras que não se coadunam, inclusivamente, com determinadas faixas etárias, acreditamos, todavia, que é inevitável o uso do computador. Assim sendo, também cabe à escola, e ao professor, uma gestão utilitária e didáctica deste instrumento que é promotor do desenvolvimento de um conjunto de competências literárias, que passam pela leitura, pela escrita, pela oralidade, seja em termos de compreensão, seja numa perspectiva de expressão, até à explicitação da língua, na sua vertente gramatical, evidenciando-se, deste modo, algumas das suas vantagens.

Efectivamente, o uso das tecnologias, quando devidamente planificado pelo professor, tendo em conta as directrizes programáticas e a turma-alvo, constitui ponto de partida para aprendizagens que reportam não só ao conhecimento científico, mas também ao conhecimento cultural, ou seja, ao conhecimento do Outro.

Esta “mediação” feita, em particular, através do uso da Internet e do computador poderá potenciar os seguintes aspectos, tanto a alunos como a professores:

- Podem “sair” da sala de aula e conhecer novos colegas que vivem em contextos de imersão linguística e cultural, ora diferentes, ora semelhantes;
- Podem conhecer museus, jardins, bem como outros locais de interesse em diferentes países;
- Podem conhecer o próprio país.

A “navegação” por diferentes *sites* traz, ainda, o contacto com outras linguagens, como são os casos da digital e de formas de escrita diferentes, que não concorrem para o insucesso dos alunos, mas, antes pelo contrário, contribuem para a aquisição de novos conhecimentos. Através destes contactos, é exigido aos alunos um raciocínio capaz de adequar os seus conhecimentos deste sistema gráfico, que é a escrita, a distintos contextos, conduzindo-os a aprimorar as respectivas competências comunicativas, logo linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas.

Assim, as tecnologias podem estar ao dispor do professor de Português para:

1. Trabalhar com materiais escolares que estejam disponíveis *online*;
2. Partilhar materiais com outros colegas;
3. Utilizar textos que se podem retirar de *sites*;
4. Seleccionar *sites* adequados às matérias que se pretendem trabalhar;

5. Acompanhar os seus alunos durante os processos que pretendem desenvolver, tanto nas aulas como nos trabalhos que solicitam que sejam feitos em casa.



Actividade 8 – Proposta para um uso das tecnologias

Analise o exemplo de actividade que consta do Anexo 5.1 e discuta este tópico com os colegas, reflectindo sobre a sua relevância no contexto santomense.

3. A língua portuguesa e os crioulos santomenses³

3.1. A coexistência linguística em São Tomé e Príncipe

A língua portuguesa foi introduzida em São Tomé e Príncipe desde os Descobrimentos das ilhas pelos navegadores portugueses, em finais do século XV. Segundo Major (2000), o arquipélago de São Tomé e Príncipe pode ser dividido em três zonas linguísticas:

Zonas do país	Crioulo
Zona norte e sul da ilha de São Tomé	Angolar, que também se pode designar por anguené
Zona centro da ilha de São Tomé	Santomé, igualmente conhecido por forro
Ilha do Príncipe	Lung'ie

Quadro 4 – Distribuição geográfica dos crioulos de São Tomé e Príncipe

Coexistem ainda o “crioulo de Cabo Verde”, falado pela população de origem cabo-verdiana, e o “tonga”, falado pelos descendentes oriundos de Angola e Moçambique.

Do encontro entre portugueses e africanos surgiram as línguas crioulas acima citadas. Elas constituem línguas distintas e têm uma história comum, léxico de origem portuguesa e uma estrutura que em muitos aspectos faz lembrar as línguas africanas.

A denominação “línguas crioulas” ou “crioulo” é uma denominação generalista de carácter sócio-histórico, utilizada para designar um conjunto numeroso de línguas que surgiram como resultado dos contactos linguísticos entre línguas europeias (as chamadas línguas lexicificadoras) e línguas africanas (ou outras). Estes contactos obrigaram à criação de um novo código linguístico para facilitar a comunicação entre as diferentes partes envolvidas nesse processo. Um código (linguístico) que inicialmente terá sido rudimentar (um *pidgin*⁴) para satisfazer a necessidade de comunicação básica, mas sem ser a língua materna de nenhuma das partes, terá supostamente sido aprendido como língua materna, dando origem a uma nova língua materna.

No caso de São Tomé e Príncipe, a tese mais plausível é a de que o contacto entre falantes do português e falantes das línguas mencionadas tenha, inicialmente, dado origem a um *pidgin*, uma espécie de língua franca, na própria ilha. Especialmente no regime de habitação, onde o contacto entre europeus e africanos era mais íntimo do que no regime de plantação, havia desde cedo condições favoráveis a uma criouliização rápida.

3.2. Algumas considerações sobre os crioulos

Por crioulo entende-se um *sabir* ou *pidgin* que, por razões diversas de origem histórica ou sociocultural, se tornou a língua materna de toda uma comunidade e que é transmitida de geração em geração pelos processos normais de aquisição duma língua primeira. Um crioulo pode ser caracterizado do seguinte modo:

³ Este capítulo poderá ser enriquecido com recurso ao *Dicionário Livre do Santomé-Português*. [Aráujo, G. & Hagemeijer, T. (2013). São Paulo: Hedra]

⁴ Fala simplificada, formada pela mistura de mais de uma língua, utilizada por populações que falam línguas diferentes.

Uma compilação de forma externa	Comparado a um pidgin da mesma língua-base, um crioulo apresenta um crescimento das alternâncias morfológicas e uma compilação dos processos sintáticos de superfícies.
Uma expansão da forma externa	Como deve assumir todas as funções comunicativas, expressivas e demarcativas duma comunidade linguística, o crioulo tem um léxico da mesma ordem que o das línguas de comunidades cujo nível de desenvolvimento tecnológico é comparável.
Uma expansão dos domínios de utilização	Em todos os casos, o crioulo assume o papel de língua vernacular e não tem ainda, em muitos países, acesso aos domínios oficiais tais como a administração, os grandes negócios, a instrução, etc. Excepção feita dessa limitação, ele desempenha o mesmo papel que as outras línguas vernáculas.

Quadro 5 – Caracterização do crioulo

Os crioulos são tradicionalmente línguas sem escrita, cujos primeiros ensaios de escrita decorrem quase sempre da aplicação, ingénua e assistemática, da grafia da língua de contacto à expressão fonética do crioulo, em função da percepção que dela têm os falantes. Por conseguinte, o texto escrito para uma língua sem normalização, como é, por exemplo, o forro, constitui lugar, por excelência, de interferência de um modelo exterior, que provém, neste caso, da Língua Portuguesa, em que o falante aprendeu a ler e a escrever.

3.3. As características do português de São Tomé e Príncipe

Em São Tomé e Príncipe, a língua portuguesa ganhou, por razões históricas, significativa implantação, assumindo-se como língua de comunicação de grande parte da população, não obstante a parceria com os crioulos locais, de forte predominância sobretudo nas zonas rurais e nas populações menos letradas. Os fenómenos de variação que se observam no discurso em português decorrem do facto de este ser usado como língua segunda, cuja aquisição pode resultar em enunciados correctos, ou pode, pelo contrário, assumir contracções desviantes relativamente às normas da língua-alvo. A sintaxe do português de São Tomé assenta numa lógica diversa da língua portuguesa. Observemos a variação da norma europeia que ocorre em São Tomé e Príncipe:

- » Forro – “*Nhá monhá suba lólo*”;
- » Variante oral (português de São Tomé) – “*Toda lenha molhou chuva*”;
- » Português – “*A chuva molhou completamente a lenha*”.

Como observamos, no português de São Tomé há a tendência para se proceder a uma tradução literal do “forro”, mantendo o mesmo esquema sintático.

Ainda que se reconheça que o português falado em São Tomé e Príncipe tem características específicas que em alguns pontos o distanciam da variante europeia, enquanto não existir uma descrição e uma normalização (dicionário e gramática) de uma eventual variante santomense, o professor deve procurar orientar-se pela norma do português europeu.

3.3.1. Influência dos crioulos no ensino e aprendizagem do Português⁵

De entre os crioulos falados em São Tomé e Príncipe, o “forro” assume expressão nacional. É dele que o português sofre maior influência, o que se traduz em variações fonéticas, lexicais ou apenas semânticas. Segue, oficialmente, a norma do português europeu, mas verificam-se diversos registos de português, uns próximos dessa norma, outros com maior ou menor grau de influência dos crioulos. Por outro lado, e apesar de a influência dos crioulos no português ser sobretudo de natureza lexical, outro crioulo com significativo impacto no português é o lungwa santomé, porque, para além de influência lexical, a sua gramática penetra esta língua a todos os níveis.

⁵ Note-se que, apesar de esta interferência existir, não se advoga qualquer tipo de penalização ou de desvalorização dos crioulos na escola e, em particular, nas aulas de Língua Portuguesa. Pelo contrário, sendo expressão de uma cultura, toda a língua é importante e deve ser valorizada e preservada. Importa é que o professor seja capaz de identificar estas influências, quando elas ocorrem, e ajude os alunos a compreender e a consciencializarem-se das diferenças entre os sistemas linguísticos (português e cada um dos crioulos).

Pelo grau de interferência do “Forro” na língua portuguesa, relativamente aos restantes crioulos, e porque é o mais falado, por quase metade da população (de acordo com os dados do recenseamento geral da população e da habitação da República Democrática de São Tomé e Príncipe, publicados em 2012, os falantes eram quase 63 000 no total de 187 356 habitantes), iremos proceder à análise de alguns exemplos das suas características.

Nível fonético	Características		Exemplificação	
			Português europeu	Português de São Tomé
	Elevação da vogal [e]		Dele [del]	[deli]
	Nasalização de vogais quando precedidas de uma consoante nasal		Cemitério [semitérju]	[siminteru]
Nível fonético	Queda do [r] final do infinitivo verbal		Comer [kumer]	[kume]
Nível lexical	Características		Exemplificação	
	Uso corrente do português arcaico		Fundão	
	Empréstimos da língua nacional		Palaiê, sóia, ôbô	
Nível sintático	Características		Exemplificação	
	Omissão	do artigo definido	“(O) irmão espalhou gasolina n'quarto.”	
		do elemento de ligação (preposição)	“Fui responsável (da) pedreira (de) o Ponta Figo.”	
		do elemento de ligação entre numerais	“Eu trabalhei (i) (em) Ponta Figo desde mil novecentos (e) quarenta e oito.”	
		do “se” reflexivo	“Mãe e três filhos sentam (-se) a conversar.”	
	Substituição	de pronomes	Emprego do pronome /ele/ como complemento directo em vez de /o/ /a/ (neutralização dos pronomes pessoais). – Carlos, viste aquele chapéu? – Sim. Eu comprei ele (-o).	
		do verbo ter por haver	“Mas agora tem escola de noite.” “Se tem confusão tem cerveja.” “Tem que haver cozido de banana com peixe.”	
	Simplificação dos substantivos, determinantes e adjetivos com relação à flexão do número		“Encontraram um lagarto com olhos <u>aberto</u> .”	
	Colocação dos clíticos na posição pré-verbal		“Eu te dou metade do palácio.” (Eu dou-te a metade do palácio.)	
	Uso de /você/ em vez de /tu/		Onde é que você pôs óculo? (Onde puseste os óculos?)	
Nível semântico	Caraterísticas		Exemplificação	
	Existem termos do crioulo que, por fenómenos de analogia ou falsos amigos poderão ser interpretados de modo diferente		uã quatu (metade – ½) poderá ser interpretado como um quarto (1/4) minicobli (girinos) – poderá ser interpretado como micróbios	

Quadro 6 – Exemplos de características do português santomense (a)

Para concretizar, analisemos o seguinte excerto:

“O emprego é algo preciso que todos necessitam. Sem o emprego não há o que alimentar-se. As pessoas tem que trabalhar para ter estabilidade. Acho que devemos contribuir para o melhorar essa situação, estudando e trabalhando. Como perspectiva, temos que trabalhar com o nível de analfabetismo. Deve-se construir novas empresas no nível social, no particular, estudar e ser responsável. Por isso, eu vou contribuir para melhorar a situação do meu país”.

Nível morfológico	Construções com verbos auxiliares de modo Obrigações: “... as pessoas têm que trabalhar...” / “... temos que acabar...” Necessidade: “... devemos contribuir para melhorar essa (a) situação...”
	Emprego excessivo do gerúndio “...melhorar essa situação estudando e trabalhando” / em vez de: é necessário estudar e trabalhar para melhorar a situação.”
Nível sintático	Concordância “... as pessoas tem que trabalhar...” em vez de: As pessoas têm de trabalhar.
	Uso inadequado do artigo “... sem o emprego não há o que alimentar-se”/em vez de: sem o emprego não há com que ... “... contribuir para melhorar essa situação...” em vez de: contribuir para melhorar a situação...
	Uso inadequado de algumas expressões “O emprego é algo precioso...” em vez de: O emprego é muito importante ...as pessoas tem que trabalhar para ter estabilidade...” / As pessoas trabalham para ter uma vida melhor. “...acabar com o nível de analfabetismo...” / diminuir/baixar o índice de analfabetismo.
	Uso inadequado da contracção (no) “...construir novas empresas no nível social, no particular...” em vez de: construir novas empresas ao nível social e, em particular...

Quadro 6.1 – Exemplos de características do português santomense (b)

4. Consciência fonológica

4.1. Conceito

O conceito de consciência fonológica é definido como a capacidade para manipular conscientemente (acrescentar, substituir ou suprimir) os elementos sonoros das palavras (Tunmer & Rohl, 1991), implicando a habilidade de, deliberadamente, nos centrarmos nos sons da fala. A consciência fonológica é uma habilidade diferente da actividade de falar e de ouvir falar, uma vez que esta nos remete para a capacidade de, involuntariamente, prestar atenção ao significado do enunciado (Sim-Sim, 1998).

Assim, é possível referir que, num sentido restrito, o constructo de consciência fonológica se reporta ao conhecimento que cada indivíduo tem sobre os sons da própria língua. Num âmbito mais alargado, diz respeito à habilidade para identificar, segmentar e manipular de forma intencional as unidades que constituem a linguagem oral (Defior, 1998).

4.2. Tipos de consciência fonológica

É consensual entre vários autores (Veloso, 2003; Alves Martins, 1996; Freitas, 2007; Viana & Teixeira, 2002) a existência de três tipos de consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica. Contudo, uma dessas autoras, Maria João Freitas, faz ainda referência à consciência da unidade “palavra” enquanto capacidade fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica e a consequente aprendizagem da leitura, acrescentando um quarto tipo de consciência fonológica – a consciência de palavra.

(i) Exemplos – acrescento de sons gera palavras com usos diferentes

a) cómoda/comodamente b) macaco/macacos

a) A **cómoda** do meu quarto é bonita/O José sentou-se **comodamente** na cadeira.

O primeiro destacado refere-se a uma peça de mobiliário (*nome*) e o segundo a uma palavra que modifica o adjectivo (*advérbio*).

b) O **macaco** comeu a banana/Os **macacos** foram embora.

O primeiro destacado refere-se a um único animal (*flexão em número – singular*) e o segundo a mais do que um animal (*flexão em número – plural*).

(ii) Exemplos – substituição de sons gera palavras com usos diferentes

a) forte/**corte** b) **comer**/cozer

a) O rapaz é **forte**. O **corte** de cabelo é bonito.

O primeiro destacado refere-se a uma característica do rapaz (*adjectivo*) e o segundo a uma palavra que designa uma parte do corpo de um indivíduo (*nome*).

b) O verbo **comer** pertence à 2.^a conjugação e o verbo **cozer** também.

O primeiro destacado refere-se ao acto de ingerir alimentos (*verbo*) e o segundo ao acto de confeccionar um determinado tipo de comida (*verbo*).

(iii) Exemplos – supressão de sons gera palavras com usos diferentes

a) calçada/calça b) **desenvergonhado**/envergonhado

a) A menina está **calçada**. A menina **calça** os chinelos.

O primeiro destacado refere-se ao facto de a menina já ter os chinelos calçados (*Particípio Passado do verbo calçar*) e o segundo a uma palavra que indica o que a menina está a fazer no momento presente (3.^a pessoa do Presente do Indicativo do verbo calçar).

b) O senhor é **desenvergonhado**. O senhor é **envergonhado**.

O primeiro destacado refere-se a uma característica do senhor, que mostra que não tem vergonha, descarado (*adjectivo*). O segundo também reporta a uma característica do (de um outro) senhor, que mostra embaraço (*adjectivo*).

4.2.1. A consciência da palavra

Segundo Maria João Freitas (2007), a consciência de palavra pode não estar completamente desenvolvida nos primeiros anos de escolaridade, o que legitima o trabalho sobre a identificação da unidade palavra em contexto lectivo. A consciência de palavra é definida como a capacidade de segmentar a linguagem oral em palavras, encontrando-se esta relacionada com o posterior desempenho na leitura. Este conhecimento é importante, pois permite à criança compreender que a cada entidade oral corresponde uma palavra escrita. Analisem-se os seguintes exemplos, que destacam as dificuldades das crianças na consciência da palavra (Freitas *et al.*, 2007):

Consciência da palavra	Segmentação da expressão	Imprecisão na partição da palavra	Aglutinação de duas entidades lexicais
	“os amigos”	“umbigo”	“setanão”
	A criança processa o som final do determinante “os” como sendo parte integrante da palavra “amigos”, isto é “zamigos”.	A criança usa dois “bigos” quando pretende referir dois umbigos, uma vez que processa a sílaba inicial da palavra umbigo como sendo um quantificador.	Quando a criança se pretende referir a um dos sete anões da história da Branca de Neve, como se se tratasse de apenas uma palavra.

Quadro 7 – Dificuldades manifestadas na consciência da palavra

O treino desta competência contribui para ultrapassar erros ortográficos como:

“derrepente” e “assério”.

4.2.2. A consciência silábica

Quanto à consciência silábica, é definida como a capacidade de identificar e manipular as sílabas de uma palavra, sendo o seu desenvolvimento prévio ao da consciência de outras unidades “fonológicas inferiores”, como por exemplo o fonema (Freitas *et al.*, 2007; Sim-Sim, 1997; Freitas & Santos, 2001), ou seja, a sílaba é a primeira unidade linguística a ser usada pela criança no processo de aquisição de uma língua natural. Assim, a consciência silábica é a primeira forma de reflexão sobre a fonologia.

De acordo com o *Dicionário Terminológico*⁶, a fonologia “é a disciplina da linguística que estuda os sistemas sonoros das línguas. Da variedade de sons que o aparelho vocal humano pode produzir, só um número relativamente pequeno é usado distintivamente em cada língua. Os sons estão organizados num sistema de contrastes, analisados em função de diferentes constituintes fonológicos, como, por exemplo, o fonema ou a sílaba”, o que permite verificar que a combinação de sons de uma qualquer língua natural é limitada e atualiza-se linguisticamente por oposição.

O treino desta competência contribui para ultrapassar erros como:

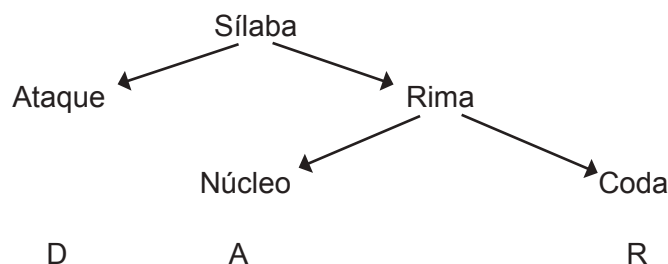
“palmeita”

Exemplo:

Palmeira = pal + mei + ra ✓
 mei + ra + pal ✗
 ra + pal + mei ✗

4.2.3. A consciência intrassilábica

No que diz respeito à consciência intrassilábica, esta remete para a capacidade de identificar e manipular as unidades ou constituintes que formam, internamente, a sílaba e é de desenvolvimento mais lento (Freitas *et al.*, 2007). Os constituintes intrassilábicos referem-se aos segmentos que constituem internamente uma sílaba, encontrando-se agrupados de forma organizada no interior da mesma. No seguinte esquema podemos observar a ramificação da sílaba, nos seus constituintes silábicos:



Ataque	É o constituinte silábico que se encontra à esquerda da vogal e inicia a sílaba, podendo encontrar-se vazio. Os três tipos de ataque assumem as seguintes denominações: – Ataque simples, quando é preenchido por apenas um segmento, por exemplo “ <u>p</u> a.no”; – Ataque vazio como em “_a.pito”; – Ataque ramificado, quando é preenchido por dois segmentos como por exemplo “ <u>fri</u> .to”.
Rimas	Podem ser dos seguintes tipos: – Rima não ramificada, quando é constituída apenas pelo núcleo, como por exemplo “p <u>á</u> ”; – Rima ramificada como em “bo <u>m</u> ”.
Núcleo	É o único constituinte de preenchimento obrigatório na sílaba e pode ser: – não ramificado, quando é preenchido por um segmento apenas, por exemplo “a. <u>v</u> ião” ; – ramificado, quando é preenchido por dois segmentos, como em “m <u>ã</u> o”.
Coda	A coda é o constituinte silábico que surge à direita da vogal do núcleo e não é de preenchimento obrigatório no português. Quando aparece preenchida é não ramificada, pois é constituída por um único segmento – por exemplo “atar”, “nariz”, “fisga”.

Quadro 8 – Constituintes silábicos

⁶ Consultado em dt.dgjdrc.min-edu.pt/

A ordem de aparecimento dos constituintes silábicos para o português europeu obedece ao seguinte padrão: ataque simples e ataque vazio aparecem em simultâneo, enquanto que coda e ataque ramificado são os últimos a serem adquiridos (Freitas, 2007).

4.2.4. A consciência fonémica

Relativamente à consciência fonémica, refere-se à capacidade de analisar as palavras ao nível dos fonemas, isto é, dos sons que as constituem. Tal como a consciência intrassilábica, a consciência fonémica desenvolve-se de forma mais lenta, uma vez que se trata de unidades sonoras muito pequenas que, ao contrário das sílabas, não têm uma base física simples nem podem ser analisadas em unidades mais pequenas e sucessivas (Silva, 2003). Poucas são as crianças que revelam sensibilidade a estas unidades segmentais à entrada na escola, o que revela um fraco ou inexistente desenvolvimento da consciência fonémica nesta fase (Sim - Sim, 1998; Veloso, 2003).

Os fonemas são, pois, as unidades mínimas do som de cada língua, que permitem diferenciar palavras semelhantes. Constituem uma unidade abstracta, porque a sua percepção pode variar em função do contexto, ou seja, um determinado fonema apresenta diferentes características sonoras, consoante os outros fonemas a que aparece associado. Os segmentos fonémicos devem ser estimulados por uma determinada ordem, que está directamente relacionada com a facilidade com que as crianças identificam os sons.

4.3. O desenvolvimento da consciência fonológica

Como já foi mencionado, é possível segmentar a cadeia da fala em várias unidades. Os tipos de unidades relevantes para a promoção do desenvolvimento da consciência fonológica são: as palavras, as sílabas, os elementos constituintes de cada sílaba e os sons da fala (fonemas).

O desenvolvimento da consciência fonológica percorre um caminho que vai desde simples indicadores de sensibilidade aos sons da fala até à identificação e à manipulação de unidades mínimas de sons – os fonemas. Com efeito, pretende-se que as crianças sejam capazes de identificar e “brincar” com os sons da língua (consciência fonológica), pois “é com base nela que o sujeito falante se torna capaz de separar a estrutura fónica de um qualquer enunciado do seu significado específico” (Sim-Sim, 2009, p. 22).

A maioria dos autores concorda em que existe uma estreita conexão entre a consciência fonológica e a leitura, na medida em que a capacidade de analisar de forma intencional a fala em fonemas está intimamente relacionada com a aprendizagem da leitura no sistema alfabético (Moraes, 1997). Existem trabalhos que pretendem demonstrar que a leitura é um factor imprescindível para o desenvolvimento da consciência fonológica (Harten & Carvalho, 1995), enquanto que, noutra perspectiva, encontramos vários autores que assumem que a consciência fonológica é um importante preditor do sucesso das crianças na aprendizagem da leitura.

Através da análise dos estudos referidos, podemos sistematizar do seguinte modo esta última perspectiva (Silva, 2003):

- Há uma continuidade entre as habilidades fonológicas que as crianças aprendem durante a fase pré-escolar e o seu desempenho na leitura, ou seja, a consciência fonológica que é adquirida pelas crianças antes da aprendizagem da leitura influencia fortemente o seu eventual sucesso na sua posterior aprendizagem;
- Consequentemente, as competências que se desenvolvem naturalmente na criança influenciam directamente a aprendizagem da leitura, pois existe uma ligação directa entre este tipo de competências e o aparecimento da consciência fonémica e, ainda, porque as rimas e a consciência de unidades intrassilábicas permitem à criança fazer inferências relativamente a padrões ortográficos de palavras desconhecidas que partilham sequências sonoras semelhantes com palavras conhecidas;
- Medidas referentes a capacidades fonológicas infantis, adotadas antes do início da escolarização, permitem diagnosticar o desenvolvimento literário e, inclusivamente, detectar crianças em risco.

Apesar de esta não ser a única sistematização possível, foi comprovado através de trabalhos de investigação que o desenvolvimento da consciência fonológica influencia o sucesso da leitura. Deste modo, aprender a ler não pode ser desligado da leitura em si mesma, mas é necessário não esquecer que sem estratégias específicas de aprendizagem se corre o risco de tropeçar no caminho (Sim-Sim, 2006).

Seguidamente, apresentam-se exemplos de exercícios para o desenvolvimento da consciência fonológica, nos diferentes tipos indicados no ponto anterior.

a) Exemplo de exercício para consciência de fronteira de palavra⁷:

Objectivo: Desenvolver a capacidade de dividir as frases em palavras.

Etapa 1: O professor diz uma frase, pausadamente, batendo uma vez com o pé no chão, ou fazendo um batimento de outra natureza, por cada palavra produzida. Os alunos repetem, identificando, no final, o número de palavras (bocadinhos, se forem alunos mais pequeninos) da frase (cinco palavras). Repete-se o exercício com outras frases.

Etapa 2: O professor apresenta uma imagem que representa uma pessoa a praticar uma determinada ação (ex.: Uma criança a beber água).

Professor: “Podemos explicar o que está a acontecer nesta imagem, utilizando apenas quatro palavras. Vamos, agora, fazer de conta que cada um dos retângulos é uma palavra” (entretanto, fixam-se os retângulos no quadro, ao lado da imagem, alinhando-os da esquerda para a direita).

Professor: “Estes retângulos estão a esconder uma frase de quatro palavras” (exemplifica-se o ritmo, apontando para cada retângulo, batendo com o pé no chão, mas sem verbalizar qualquer palavra).

Os alunos tentam “preencher” os retângulos, descrevendo a imagem com as quatro palavras (ex.: A criança bebe água).

Etapa 3: Explicando que vai expandir a frase (fazer crescer, se forem alunos mais pequeninos), o professor acrescenta um retângulo à direita dos restantes; os alunos batem com o pé no chão uma vez por cada retângulo, contando o número de palavras (bocadinhos, se forem alunos mais pequeninos) que a frase passou a ter (cinco palavras). Os alunos repetem a frase “A criança bebe água” e acrescentam uma palavra, para “preencher” o último retângulo (ex.: A criança bebe água fria).

Etapa 4: Explicando que vai fazer a frase ficar mais pequenina, o professor tira o primeiro retângulo e os alunos repetem a frase, omitindo a palavra inicial (ex.: “criança bebe água”).

O exercício continua, com recurso a outras imagens. Deverá variar-se o número de palavras em cada frase. Deverá também treinar-se a omissão de palavras no interior da frase. Posteriormente, as crianças deverão treinar a substituição de palavras na frase, em que, por exemplo, se apresenta outra imagem a representar a mesma acção, mas com um protagonista diferente.

b) Exemplo de exercício para consciência silábica⁸:

Objectivo: Desenvolver a capacidade de dividir palavras em sílabas.

O professor lê uma história às crianças e, posteriormente, estas fazem o reconto oral, desenham as personagens/objetos da história e apresentam os seus trabalhos aos colegas. À medida que cada criança apresenta o seu desenho, os colegas repetem o nome dessa personagem e fazem a divisão em sílabas (batendo palmas); por baixo da imagem, o professor cola um círculo de cartão por cada sílaba da palavra e, de seguida, escreve o nome da personagem no topo da folha e afixa-a no “canto das histórias”. O procedimento repete-se com os restantes desenhos, mas agora são as próprias crianças que identificam o número de círculos que deve ser colado junto a cada imagem.

7 Exercício retirado de Freitas, M.J. et al. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, pp. 48-49.

8 Exercício retirado de Freitas, M.J. et al. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, pp. 52-53.

c) Exemplo de exercício para consciência fonémica⁹

Objectivos: Desenvolver as capacidades de: i) identificar mentalmente o som inicial de cada palavra; ii) distinguir palavras com base na observação do som inicial (repetir o procedimento para observação de sons em posição medial e final).

O professor apresenta à turma duas imagens (cobra e vaca); as crianças imitam o som produzido por cada animal (/ssssss/; /mmmmmm/). As imagens são fixadas em sítios visíveis, mas separadas (por exemplo uma em cada lado do quadro) e junto de cada imagem é colocado um grande saco de papel, aberto.

O professor explica às crianças que os dois animais são muito amigos e resolveram ir às compras juntos. No entanto, há um pequeno problema: a cobra só pode escolher coisas cujos nomes comecem por /s/ e a vaca também só pode comprar objectos cujos nomes comecem pelo som /m/. Para isso, elas vão precisar da ajuda das crianças.

O professor fornece aos alunos uma caixa com imagens; a maioria deverá remeter para palavras com os sons /s/ ou /m/ (sopa, sumo, sapato, saco, mel, manteiga, mala, máscara...), mas algumas deverão representar vocábulos iniciados por outros sons (livro, frasco, caderno). Um aluno voluntário (ou o professor) encarrega-se de tirar as imagens, uma a uma, da caixa e de as mostrar à turma. Os colegas vão dizer a palavra representada, identificar o som inicial e dizer em que saco de compras deve ser inserida (ex.: se a imagem retirada for um sapato, a palavra é pronunciada, assim como o som inicial /s/ e indicam que a imagem tem de ser colocada no saco das compras da cobra).



Actividade 9 – Exercícios para treino da consciência fonológica

Com base nestes exemplos, produza os seus próprios exercícios, podendo e devendo fazer variações.

Leia o artigo de Madalena Teixeira e Mónica Nunes para melhor poder operacionalizar actividades de consciência fonológica <http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/31399>

4.4. Avaliação da consciência fonológica

No que diz respeito às tarefas de avaliação da consciência fonológica (Sim-Sim, 2006), esta competência contempla processos que podem ser verificados nos quatro níveis fonológicos (palavra, silábico, intrassilábico e fonémico):

Reconstrução	Requer a capacidade para reagrupar uma sequência de fonemas percebidos como unidades isoladas.
Segmentação	Pressupõe a análise e a separação em unidades menores de uma palavra escutada.
Identificação	Implica processos de detecção de sons idênticos e a capacidade de prestar atenção a sons similares
Manipulação	Exige a habilidade de explicitação e controlo das unidades fonológicas.

Quadro 9 – Processos de avaliação da consciência fonológica

Em todos estes processos constata-se uma gradação do ponto de vista da complexidade da tarefa envolvida. É possível sistematizar as principais tarefas para a avaliação da consciência fonológica da seguinte forma (Silva, 2003):

Tarefas de contagem	É pedido ao “sujeito” que faça tantos batimentos (na mesa, com um lápis, com palmas) quanto o número de palavras, sílabas ou fonemas que uma determinada palavra contém.
Tarefas de classificação	É solicitado ao “sujeito” que agrupe palavras atendendo a um critério silábico ou fonético (exemplo: procurar palavras que comecem pelo mesmo som).

⁹ Exercício retirado de Freitas, M.J. et al. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC, pp. 70-71.

Tarefas de segmentação	Pede-se ao “sujeito” que pronuncie separadamente cada sílaba ou fonema que compõe uma dada palavra.
Tarefas de recomposição	O experimentador enuncia isoladamente todas as sílabas ou fonemas de um vocábulo e solicita ao “sujeito” que os junte de forma a descobrir a palavra em causa.
Tarefas de manipulação	Solicita-se ao “sujeito” que suprima ou adicione uma sílaba ou fonema a uma palavra ou então que modifique a sua ordem, atendendo a um determinado critério.

Quadro 10 – Tarefas de avaliação da consciência fonológica

5. A iniciação à leitura e à escrita

Ao longo dos tempos, uma multiplicidade de métodos, técnicas e abordagens pedagógico-didáticos mais ou menos sistematizados foram surgindo, em diferentes contextos, para orientar pedagogos e/ou professores quanto à “melhor forma” de se “ensinar a ler e escrever” ou, mais concretamente, de se promover a iniciação à leitura. No entanto, tal variedade de métodos assenta em apenas duas concepções básicas sobre o modo como o ser humano processa cognitivamente a leitura, podendo ser consideradas isoladamente ou em interacção:

- Do particular para o geral, ou seja, da letra/palavra para o significado;
- Do geral para o particular, isto é, do significado/contexto para a letra/palavra.

5.1. Modelos explicativos do processamento da leitura

A partir de 1970, estudos da psicologia cognitiva e da psicolinguística construíram modelos em que mostram que o ser humano utiliza diferentes estratégias cognitivas para ler, consideradas isoladamente ou em interacção: estratégias ascendentes e estratégias descendentes.

5.1.1. Modelos ascendentes

Segundo os modelos assentes nas estratégias ascendentes, a leitura é um acto hierarquizado e linear que parte de processos cognitivos primários (juntar as letras) e vai até aos processos cognitivos superiores (produção de sentido).

Partindo da ideia de que a linguagem escrita não é senão a codificação da linguagem oral, e de que a leitura é a capacidade de decifrar ou de traduzir a mensagem escrita no seu equivalente oral, estes modelos consideram que um leitor, perante um texto, identificaria em primeiro lugar as letras, que por sua vez seriam combinadas em sílabas, que reunidas dariam as palavras que por sua vez se juntariam em frases (Martins, 1996, p. 28).

5.1.2. Modelos descendentes

Para os defensores dos modelos assentes nas estratégias de leitura descendentes, o processamento da leitura dá-se de forma inversa. O leitor utiliza os seus conhecimentos prévios sobre o tema e o contexto imediato para fazer antecipações quanto ao sentido do texto, colocando hipóteses que depois confirma através dos índices escritos, sem necessitar de identificar, conscientemente, cada uma das letras que compõem a palavra. O acto de ler é, assim, considerado um “jogo de adivinhas psicolinguístico”, em que se procura “construir a significação a partir do texto, com um mínimo de tempo e de esforço possível, utilizando selectivamente o menor número de índices possível e os índices mais produtivos para construir a significação” (Goodman & Gollasch, 1980, cit. in Martins, 1996, p. 32).

5.1.3. Modelos interactivos

O reconhecimento de que os modelos anteriormente referidos, por si sós e isoladamente, não explicavam completamente o modo como um leitor processa um texto motivou o surgimento dos modelos interactivos, que consideram que o leitor utiliza, simultânea e interactivamente, capacidades de ordem superior e capacidades de ordem inferior, estratégias ascendentes e descendentes. Estes modelos de leitura partem da hipótese construtivista de que a percepção

leitora consiste em representar ou organizar a informação em função dos conhecimentos prévios do leitor (estratégias descendentes), num processo que vai interagindo, ao longo do acto de leitura, com a decifração do código linguístico (estratégias ascendentes):

Para compreender um texto é necessário, por um lado, que o leitor tenha conhecimentos sobre o tema que nele é tratado e, por outro lado, que domine o código linguístico, para que possa compreender os conhecimentos que o autor do texto quis transmitir (Goodman & Gollasch, 1980, cit. in Martins, 1996, p. 32).

Segundo estes modelos, o reconhecimento das palavras é o processo através do qual as sequências de letras de uma palavra escrita são transformadas em unidades semânticas permitindo o acesso ao sentido, dependendo este reconhecimento do grau de familiaridade que o leitor tem com elas e com o assunto do texto. Quando o leitor encontra uma palavra que já conhece, que já viu escrita várias vezes, ele faz uma “leitura visual” e global da mesma, apoiado no seu conhecimento prévio e na antecipação que faz sobre qual a palavra que, face ao tipo e ao assunto do texto, será “mais lógico” encontrar. Por outro lado, quando o leitor lê um texto sobre um assunto que domina pouco, ou quando num texto sobre um tema conhecido aparece uma palavra inesperada ou desconhecida, precisa de fazer um processo de decifração baseado no sistema auditivo, na mediação fonológica, ou seja, na conversão dos símbolos escritos para a sua correspondência sonora, para reconhecer a palavra e, depois, com ou sem apoio (ex: recurso ao dicionário), descobrir o seu significado.

Vejamos os seguintes exemplos do processo de reconhecimento de palavras:

Conhecimento prévio da palavra	O leitor, ao ler a descrição de uma casa, lê a palavra <i>casa</i> globalmente, como um todo-imagem, porque já é conhecida e porque se espera que ela apareça naquele texto.
Desconhecimento prévio da palavra	Na descrição de um pomar de uma casa no norte de Portugal, surge a frase “Mas a minha árvore favorita era a que dava <i>magnórios</i> ” (regionalismo sinónimo de “nêspira”). A palavra <i>magnórios</i> , para quem não a conhecer, não é imediatamente compreendida/lida. Então, o leitor terá de começar por “oralizá-la” e só depois, com base nas pistas fornecidas pelo texto (ou na consulta de instrumentos ou pessoas de apoio), conseguirá compreender o seu significado e, assim, dar sentido ao texto.

Quadro 11 – Processo de reconhecimento de palavras

Estas três concepções de leitura (como processo ascendente, descendente ou interactivo) encontram-se, então, na base dos vários métodos de iniciação à leitura e à escrita, como se pode ver na figura seguinte.

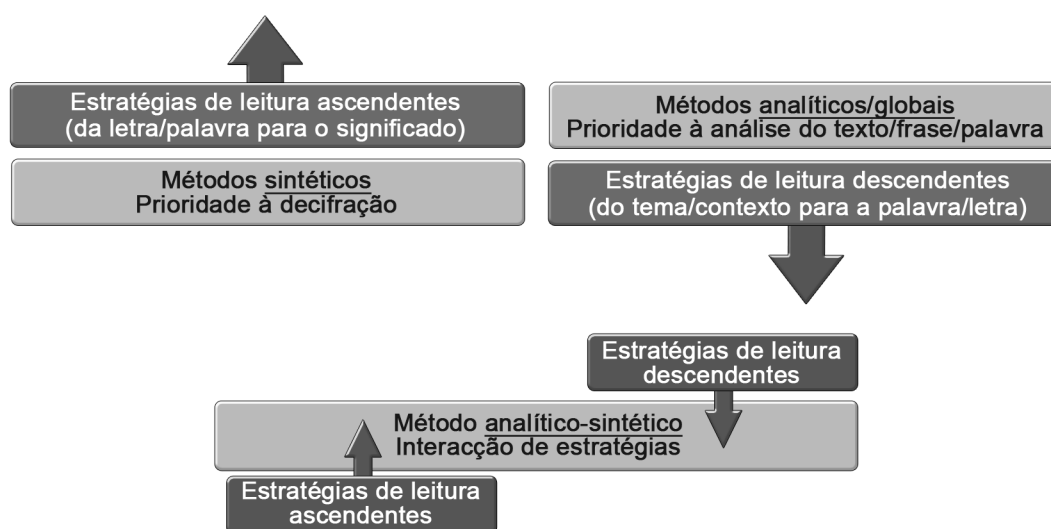


Figura 3. Relação entre concepções de leitura e métodos de iniciação à leitura e à escrita

5.2 Métodos de iniciação à leitura e à escrita

5.2.1. Métodos sintéticos

Partem da aprendizagem das letras (mais ou menos isoladamente) para só mais tarde chegarem às palavras, frases e textos. Dão prioridade ao processo “mecânico” da leitura (sendo a decifração o reconhecimento automático da palavra) e desvalorizando, na fase inicial, a compreensão de significados (dimensão semântica).

Estes foram os primeiros métodos utilizados, desde a Antiguidade, ainda que tenham sofrido várias evoluções ao longo dos tempos, decorrentes das críticas que lhes foram sendo feitas. Apresenta-se seguidamente uma tabela de síntese dessa evolução e das variantes de métodos sintéticos a que ela deu origem:

Designação	Características e passos seguidos	Principais críticas
Método ABC (ou de soletração antiga; também conhecido como método alfabético ou literal)	1.º – aprender os nomes de todas as letras por ordem alfabética (a, bê, cê... jota, ele, emé...); 2.º – aprender a sua forma gráfica; 3.º – aprender o seu valor fonético; 4.º – sabendo as letras, começava-se a formar sílabas e, com estas, palavras, soletrando (éfe-a-éle-a = fala)	Método aborrecido e muito moroso, uma vez que só depois de se saber todas as letras se inicia a soletração. Confusão gerada entre nome da letra e respectivo som (dificuldades da soletração). Iniciação à soletração pela sílaba (falta de sentido semântico).
Método fónico (ou de soletração nova)	1.º – aprender todas as letras por ordem alfabética, mas designando-as pelo seu valor fonético aproximado (juntando um e mudo à sua articulação); 2.º – aprender a sua forma gráfica; 3.º – aprender o seu valor fonético; 4.º – sabendo as letras, começava-se a formar sílabas e, com estas, palavras, silabando (f... a... l... a).	Semelhantes às anteriores. A silabação ainda pode levantar dificuldades, sobretudo no que se refere às consoantes surdas.
Método fónico (novíssimo)	Difere do anterior na ordem de apresentação das letras e das suas combinações, que passa a depender das suas importância e complexidade: 1.º – as vogais; depois as consoantes; 2.º – das consoantes, primeiro as sonoras e as de valor certo e depois as restantes. Permite começar a formar sílabas e palavras mais cedo.	Continua a partir-se de elementos abstractos, sem “sentido” (letras), para os concretos e com significado (palavras e frases). Aprendizagem baseada na repetição e no condicionamento. Preocupa-se, sobretudo, com a oralização das palavras, em prejuízo da compreensão.
Método fono-sintético (ou ideofónico)	Consiste na apresentação do valor das letras associando-as a mímica e gestos apropriados para facilitar a memorização dos respectivos sons. Procura-se partir de sons naturais (vvvvv.... Vento; rrrrrr... carro).	Semelhantes às anteriores.
Método fonético de silabação	Toma como elemento de partida a sílaba, em vez da letra. O alfabeto foi substituído pelo silabário, cujas sílabas eram reconhecidas em palavras. O aluno tinha de memorizar as formas gráficas das sílabas, atribuindo-lhes o devido som, para depois, com elas, formar palavras.	As sílabas, em si, continuam sendo unidades sem sentido, prejudicando-se o desenvolvimento da capacidade de compreensão. Os exercícios com sílabas isoladas são desinteressantes e fastidiosos. Sendo a criança capaz de perceber a palavra na totalidade, obrigá-la a fixar-se na sílaba restringe a amplitude da visão e prejudica o ritmo de leitura.

Quadro 12 – Métodos sintéticos: evolução e principais variantes e críticas

5.2.2. Métodos globais

Partem da frase ou da palavra como um todo, sem descer sistematicamente, pelo menos de início, à decomposição nos seus elementos fonéticos constituintes. A maioria dos métodos mais utilizados, no entanto, propõe que, após a fase de globalização, se proceda à análise das frases ou palavras, com vista ao posterior reconhecimento dos grafemas/letras. Por essa razão, também são muitas vezes designados como “métodos analíticos”. Estes métodos apresentam três variantes: global de palavras; global de frases; global de contos. A mais disseminada, porém, é a primeira, que se explicita a seguir.

Ensina-se, de início, a palavra como um todo, podendo ou não, como já se disse, descer-se posteriormente à sua decomposição. Privilegia-se a associação da forma gráfica da palavra à representação do objecto ou ideia por ela significados.

1.º momento – aprendizagem de umas dezenas de palavras familiares;

2.º momento – quando a criança já reconhece alguns elementos comuns a várias palavras (ex: palavras que começam e acabam da mesma maneira), começa-se a decompô-las em sílabas;

3.º momento – utilizam-se as sílabas para, reorganizando-as, formar novas palavras;

4.º momento – decomposição da sílaba em letras.

Quadro 13 – Método global de palavras

O mais disseminado, em particular na Europa, é o Método das 28 Palavras. Em alguns contextos ele é utilizado, sobretudo, com as crianças com dificuldades de aprendizagem, com as quais os métodos de pendor mais sintético não obtiveram sucesso.

Importa, ainda, mencionar que, no contexto dos métodos globais ou analíticos, alguns autores mencionam o método de análise fónica, que consiste, basicamente, na decomposição fonética das palavras por via oral antes de iniciar a actividade de leitura-escrita das palavras/letras propriamente ditas. As tendências mais recentes na pedagogia da iniciação à leitura e à escrita apontam para a importância de se desenvolver a consciência fonológica das crianças, independentemente do método praticado pelo professor.

5.2.3. Método analítico-sintético

Procura combinar os métodos sintéticos com os métodos globais, rentabilizando o que se considera o melhor de ambos. Parte-se da palavra ou da frase (como nos métodos globais), mas não se demora tanto na fase do globalismo propriamente dito, entrando-se imediatamente em jogos sistematizados de análise e síntese, focalizando a aprendizagem de uma letra (ou caso de leitura) em particular. Parte-se do conhecido (a palavra ou a frase – unidades “naturais” da fala, que a criança já será capaz de identificar com relativa facilidade) para o desconhecido (a letra), do concreto para o abstracto.

No método analítico-sintético, o processo inicia-se com as vogais e de seguida passa-se aos ditongos que se pode construir com as várias vogais. Seguem-se as consoantes, a associação entre consoantes e vogais, e finaliza-se com a memorização do alfabeto. Saliente-se que, ao contrário do que sucede nos métodos sintéticos, esta sequência não supõe a aprendizagem das letras de forma isolada. Pelo contrário, preconiza-se como ponto de partida frases ou, de preferência, textos onde a letra a aprender surja repetida várias vezes e de forma evidente. Deste modo, focaliza-se a atenção das crianças no objecto de aprendizagem, mas este surge “rodeado” de outras letras, contextualizado. Para a aprendizagem da escrita, particularmente em termos ortográficos e de aperfeiçoamento caligráfico, poderá, então, trabalhar-se a letra “isoladamente” ou em palavras soltas (mas que estejam, de preferência, relacionadas com o tema do texto de partida).

O método analítico-sintético poderá ser desenvolvido de acordo com os passos que se sugerem:

1.º passo	Contextualização do tema que enquadra a letra/caso de leitura a estudar (a partir de uma imagem, canção, história, conversa informal, recorte de notícia de jornal, filme, etc.)
2.º passo	Apresentação de um texto/história que contenha várias palavras com a letra/caso de leitura a estudar (através de leitura em voz alta, ou leitura dramatizada, ou dramatização com fantoches, etc.) Ex: história “João e o Pé de Feijão” (para ensino dos ditongos orais e nasais). Pode pedir-se aos alunos que estejam muito atentos ao texto para descobrirem que letra nova vão aprender!...
3.º passo	Exploração do conteúdo do texto (compreensão), por meio de questões, ordenação de ideias (expressas em frases ou imagens), reconto, etc.
4.º passo	Destaque das frases nas quais surgem palavras (conhecidas e desconhecidas) que integram a letra/o caso de leitura em estudo. Até aqui, os alunos podem, ou não, ter estado em contacto com a versão escrita do texto, devendo, a partir de agora, ter o texto escrito.
5.º passo	Identificação das palavras que contêm a letra em estudo, seguida da identificação da própria letra.
6.º passo	Resolução de exercícios diversos para consolidação do estudo da letra/do caso de leitura, dos pontos de vista fonológico, caligráfico e ortográfico.

Quadro 14 – Sugestão de passos para desenvolvimento do método analítico-sintético

5.3. Preparação da aprendizagem da leitura e da escrita

Desde há várias dezenas de anos que investigadores de diversos campos da educação, da psicologia da aprendizagem e da linguística aplicada (entre outros) se têm vindo a preocupar com a análise de factores que possam contribuir para o sucesso na aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Sem pretender aprofundar esta matéria, enunciam-se abaixo algumas ideias-chave que podem orientar o professor na preparação das crianças para esta aprendizagem.

- A criança precisa de estar motivada para a aprendizagem da leitura, sentir vontade e curiosidade por aprender a ler. Para tal, ela precisa de compreender a importância do escrito na vida das pessoas, como, por exemplo, vendo os adultos a usar/produzir escritos, aperceber-se de que o escrito a rodeia, estar consciente da utilidade (comunicativa, expressiva, sociocultural) da escrita, contactar com documentos escritos o mais cedo possível, mesmo que ainda não saiba ler.
- Aprender a ler requer um grau de maturação e desenvolvimento de certas capacidades básicas, como:
 - a) Organização perceptivo-motora – capacidade de discriminar sons, formas e imagens semelhantes;
 - b) Estruturação espaço-temporal – domínio do tempo e do espaço, de forma a compreender os conceitos de antes, depois, à frente, atrás;
 - c) Organização do esquema corporal – lateralidade.
- Aprender a ler uma língua alfabética, como é o caso do português, implica ter consciência das características do nosso sistema de escrita, a saber:
 - a) A cada fonema corresponde uma letra – mas esta correspondência não é sempre linear;
 - b) Os nomes das letras contêm os sons que representam – é preciso perceber que uma coisa é o nome da letra, outra coisa o som que ela representa, um aspecto que é particularmente pertinente no caso das consoantes. Por exemplo, a letra com o nome “tê” representa o som [t] pelo que deve tentar pronunciar-se sem apoio de vogal; a letra de nome “éfe” representa o som [f], com apoio de vogal;
 - c) É preciso distinguir as várias letras – aprender diferenças relevantes e diferenças redundantes. Ou seja,

entre um A maiúsculo e um a minúsculo há grandes diferenças do ponto de vista perceptivo e, no entanto, trata-se da mesma letra. Pelo contrário, entre um b e um d há poucas diferenças do ponto de vista perceptivo apesar de serem letras distintas. Os problemas que se põem a este nível não são essencialmente problemas de discriminação perceptiva, mas antes problemas ligados à compreensão de quais são os traços distintivos relevantes entre as várias formas dos caracteres (Martins, 1994, p.18).

**Actividade 10 – Para treino do uso de diferentes métodos de leitura**

Planifique e simule a leccionação da letra R (érre) de acordo com os diferentes métodos de iniciação à leitura (sintético; global; analítico-sintético).

a) Analise criticamente a experiência e reflecta sobre o método potencialmente mais eficaz para a sua turma, ou mais fácil de desenvolver pelo professor.

Parte III – Ensinar a Língua Portuguesa

1. Comunicação oral

O grafocentrismo assumido pelas sociedades ocidentais modernas e pelos respectivos sistemas educativos [...] contrasta, na verdade, com um conjunto de factos e evidências relacionados com a natureza intrinsecamente oral das línguas naturais. Pela sua importância, trata-se de factos e evidências que, a nosso ver, não podem ser ignorados no ensino da língua materna. [...] insistimos na ideia de que o trabalho explícito sobre as realizações orais corresponde a um objetivo justificado, possível e desejável. (Silva et alii, 2001, pp. 8-9).

1.1. Princípios orientadores

A competência oral é a primeira a ser adquirida e trabalhada pelo ser humano. Com ela, inicia o seu primeiro contacto com o mundo exterior, podendo comunicar, interagir, viver em sociedade.

O ensino da Língua Portuguesa, nos primeiros anos de escolaridade, é claramente marcado, não só nos documentos reguladores (programas), como nas práticas desenvolvidas nas escolas, pela ênfase no processo de alfabetização, ou seja, na aprendizagem da leitura e da escrita. Sendo estas as aprendizagens que caracterizam, por excelência, o processo de escolarização básica, não se pode, todavia, ignorar o papel que as competências orais desempenham no desenvolvimento e na socialização das crianças, bem como a influência, mais ou menos directa, que podem ter no próprio processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Importa, também, considerar o papel que o oral assume no processo de escolarização. Na verdade, pelo facto de a comunicação oral ser o veículo de ensino por excelência na sala de aula, é frequente considerar-se que a oralidade está sempre a ser trabalhada, mesmo quando não se planificam actividades ou estratégias específicas para o seu desenvolvimento. No entanto, o que a experiência e a investigação em pedagogia e didáctica nos mostram é que o atingir pleno de objectivos de ensino-aprendizagem geralmente só ocorre quando se faz um trabalho explícito e intencional sobre os mesmos. A oralidade não pode ser vista como um produto aleatório e improvisado, não sujeito a quaisquer regras e socialmente menos prestigiado do que as produções escritas.

O trabalho sobre a comunicação oral deve, por isso, integrar a acção didáctica do professor, da 1.ª à 6.ª classes, tendo em vista um progressivo desenvolvimento das competências de compreensão e de expressão dos alunos, levando-os do patamar da aquisição empírica e intuitiva realizada antes (e fora) da escola, até um domínio cada vez mais consciente do uso oral da língua portuguesa, em contextos com graus variados de formalidade. Assim, é natural que sobre as produções orais incida um esforço de avaliação e de correcção sistematizado de hábitos linguísticos, que apenas será justificado se for acompanhado de um conjunto de práticas de treino e de aperfeiçoamento das técnicas de comunicação oral.

Desde os primeiros dias de vida que a criança, no contexto sociofamiliar em que vai crescendo, se começa a familiarizar com a comunicação oral verbal. É esta, aliás, a forma de comunicação natural e privilegiada do ser humano, aquela que lhe advém de uma capacidade inata, uma comunicação que vai sendo “aprendida” pelo contacto com comunicadores mais experientes (crianças mais velhas ou adultos), baseada na imitação, na tentativa e no erro, no uso implícito e inconsciente das normas que regulam a linguagem e o funcionamento da língua em causa (nomeadamente a portuguesa). Por este motivo se distingue a “aquisição da linguagem” (esta que é feita em contexto extraescolar) e a “aprendizagem da linguagem” (o processo consciente e intencional que é desenvolvido no contexto escolar).

Considerando que, quando chegam à escola, as crianças trazem já um repertório comunicativo oral relativamente desenvolvido, importa que os professores conheçam, em traços gerais, as principais etapas de aquisição e desenvolvimento da linguagem para, a partir daí, planificarem actividades que ajudem os alunos a ir mais além no domínio da oralidade.

1.2. Principais marcos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem

Ao contrário do que o senso comum e as ideias pré-concebidas de professores muitas vezes dão a entender, o uso da linguagem oral não se restringe a contextos informais em que predomina o registo coloquial. Quando nos dirigimos a um serviço público, por exemplo, para expor um problema ou fazer uma reclamação, quando estamos numa entrevista para um emprego ou quando temos de fazer a apresentação de uma ideia ou de um projecto para uma plateia (mesmo que pequena), o grau de formalidade requerido no discurso é, geralmente, maior e, para além do conteúdo da comunicação, assume particular importância, para o seu sucesso, a adequação aos objectivos comunicativos e aos interlocutores. Nestes casos, o uso da oralidade está sujeito a condições de formalidade e necessidade de planeamento que se podem equiparar aos da escrita. Assim sendo, é fundamental, desde cedo, consciencializar os alunos para a necessidade de analisarem devidamente os contextos em que a comunicação oral vai ocorrer para, deste modo, comunicarem da forma mais adequada e eficaz possível.

Saber adequar a forma de falar às diferentes interacções é uma capacidade linguística de valor e utilidade na vida do cidadão e, por isso, deve ser desenvolvida na escola. A criança cresce linguisticamente apropriando-se dos itens lexicais que integram o vocabulário de uma língua e adquire as regras que permitem combinar esses itens em cadeias frásicas. Contudo, esta apropriação vai-se estruturando em função das influências que rodeiam a criança, tanto ao nível familiar como ao nível escolar, resultante da imersão num ambiente rico ou pobre em trocas linguísticas. Cabe à escola proporcionar esses ambientes ricos, no sentido de colmatar falhas ao nível familiar. Torna-se então fundamental o professor ter em atenção que no processo de consolidação do conhecimento linguístico existem aspectos que são de aquisição precoce e outros que surgem mais tardiamente, conforme se pode observar no seguinte quadro, de acordo com Gonçalves *et alii* (2001):

Aspectos	Estádio e dificuldades
Desenvolvimento fonológico	– À entrada para a escola primária, o sistema tende a estar estabilizado para a maior parte das crianças, não devendo ser desvalorizadas algumas dificuldades. – As estruturas fonológicas mais problemáticas são as consoantes líquidas (faro e sala). – As estruturas de desenvolvimento fonológico mais tardio são os vários grupos consonânticos (prova e flauta).
Desenvolvimento sintáctico e morfo-sintáctico	– Na ordem relativa de emergência de classes de palavras inicialmente ocorrem os nomes e os verbos, e, mais tardiamente, os elementos ditos funcionais, como artigos, preposições ou conjunções. – As frases produzidas tornam-se gradualmente mais longas; novas estruturas sintácticas são produzidas e compreendidas; os constituintes são expandidos. É muito importante a escola potenciar este novo patamar de desenvolvimento.
Desenvolvimento discursivo	No momento da entrada na escola, a capacidade de elaborar uma narrativa, que se começa a evidenciar entre os três e os quatro anos, é ainda rudimentar. O período correspondente à frequência da 1.^a à 4.^a classes (seis-dez anos) é considerado crucial. Desenvolve-se ainda a competência textual, de que faz parte o conhecimento dos géneros textuais e dos mecanismos sintáctico-semânticos subjacentes à construção da coesão textual. O desenvolvimento discursivo implica, além dos aspectos linguísticos (fonologia, sintaxe, semântica, léxico), a apropriação de competências sociais e cognitivas; por exemplo, para construir um texto, é necessário: a) ter em conta a perspectiva do interlocutor, b) ser capaz de expressar a sua própria perspectiva, c) ser capaz de assinalar o estatuto da informação dada, d) conhecer as convenções acerca dos diferentes tipos de texto.

Quadro 15 – Principais etapas do processo de desenvolvimento linguístico

Torna-se ainda importante perceber que, por volta dos quatro/cinco anos, encontram-se desenvolvidos os indicadores de consciência fonológica, e que a criança atinge o domínio articulatorio de todos os sons da língua materna entre os seis e os sete anos de idade.

É fundamental que na escola se tenha em atenção as etapas necessárias para o desenvolvimento da oralidade. Assim, em especial nas 1.^a e 2.^a classes, assume particular importância o desenvolvimento da consciência fonológica, condição-base para a aprendizagem da leitura e da escrita, em associação com o ensino explícito e sistemático da decifração. Nas 5.^a e 6.^a classes, destaca-se a consolidação do domínio das relações entre os sistemas fonológico e ortográfico e do estabelecimento de traços distintivos entre língua falada e língua escrita.

1.3. Falar: desenvolvimento da competência de expressão oral

Nos quatro primeiros anos de escolaridade, deve dar-se ênfase à participação em situações de comunicação oral informais, evoluindo para situações progressivamente mais formais, com aprendizagem explícita de técnicas de expressão oral e de mobilização de vocabulário, bem como de estruturas gramaticais e discursivas anteriormente ouvidas ou lidas. No plano das competências linguístico-comunicativas, devem ser estimuladas situações de aprendizagem em que a criança aprenda primeiro a respeitar regras de convivência social e regras de língua e depois a preparar o seu discurso, a apresentá-lo aos outros. Nas 5.^a e 6.^a classes, deve apostar-se na consolidação e na sistematização das aprendizagens concretizadas até à 4.^a classe, nas competências do modo oral e na articulação destas competências com o conhecimento explícito da língua.

É importante propor actividades diversificadas, no sentido de diferenciar a adequação do uso da linguagem: narrar histórias da cultura popular, expor oralmente os resultados de trabalhos individuais ou feitos em grupo, simular entrevistas na TV e na rádio. O professor deverá orientar os alunos na planificação da fala, através da construção de roteiros, sugerindo o uso de recursos auxiliares que podem facilitar a compreensão dos ouvintes, como por exemplo cartazes. Tal como nas produções escritas, certos aspetos como, por exemplo, o tipo ou a forma de letra utilizada num texto manuscrito ou impresso podem interferir com a transmissão da mensagem que se pretende fazer chegar a um receptor, também na produção oral deve ser tido em consideração um aspecto fundamental: a articulação perceptível e clara dos sons que compõem os encadeamentos de material verbal.

Apresenta-se de seguida um quadro-resumo com os níveis de desempenho que se pretende que os alunos atinjam:

1. ^a e 2. ^a classes	Articular correctamente as palavras Respeitar as regras de entoação e os ritmos adequados
3. ^a e 4. ^a classes	Usar da palavra de modo claro e audível
5. ^a e 6. ^a classes	Usar da palavra de modo audível, com boa dicção e num débito regular Adequar o discurso oral à situação, aos objectivos da comunicação e aos interlocutores

Quadro 16 – Níveis de desempenho em expressão oral

Para atingir a competência da expressão oral, a criança tem de dominar um conjunto de competências que vão muito além do domínio da fonologia, da sintaxe ou da semântica. Proporcionar condições para a expressão oral é fundamental, devendo as intervenções centrar-se no tema em discussão e conter informação nova ou uma vivência pessoal e pertinente. A actividade no âmbito da fala deve socorrer-se da mediação do professor, bem como de estratégias específicas, nomeadamente suportes visuais, treino separado de elementos como a dicção, o volume, o débito, entre outras, uma vez que a análise dos discursos orais deve ser minuciosa e precisa, apontando as lacunas e as falhas, à semelhança do que se faz na produção escrita. Na perspectiva de Silva *et alii* (2011), o trabalho em torno da produção oral deve obedecer a:

- a) Planeamento – recolha de informação sobre o tema e organização e planificação do que se vai falar;
- b) Execução – objecto de observação pelos pares e pelo professor;
- c) Avaliação – através da observação directa ou do preenchimento de grelhas de avaliação.

1.4. Escutar: desenvolvimento da competência de compreensão oral

O desenvolvimento da oralidade não inclui apenas a capacidade de falar, mas também a capacidade de escutar com compreensão. Esta capacidade é decisiva para a plena participação do cidadão na sociedade, na medida em que é necessário saber ouvir e entender o outro no dia-a-dia. Quando o aluno acompanha a aula e compreende o que o professor e os colegas falam, treina essa capacidade. Contudo, há necessidade de orientá-la e desenvolvê-la especificamente, como, por exemplo, lendo em voz alta textos diversos, de cuja compreensão dependerá a realização de tarefas como fazer resumos, responder a questionários, jogar determinados jogos, superar obstáculos em gincanas. Um dos aspectos fundamentais neste treino é a necessidade de criar um clima de escuta.

Da 1.^a à 4.^a classes é fundamental que, a partir do contacto com discursos com diferentes graus de formalidade e de complexidade, se realizem actividades destinadas a ensinar os alunos a escutar, a reter e a registar a informação pertinente. Igualmente fundamental, para o desenvolvimento desta competência, é o investimento na aprendizagem sistemática do vocabulário; o alargamento do vocabulário é condição de integração na escola e na vida do grupo de que a criança faz parte. Nas 5.^a e 6.^a classes, tendo em conta múltiplas literacias, trabalham-se vários tipos de texto, nomeadamente os de natureza multimodal (que incluem imagens, sons, esquemas, etc).

Apresenta-se de seguida um quadro-resumo com os níveis de desempenho que se pretende que os alunos atinjam, para além, naturalmente, da compreensão do conteúdo da mensagem escutada:

1. ^a e 2. ^a classes	Identificar diferentes intencionalidades em discursos ouvidos
3. ^a e 4. ^a classes	Identificar diferentes graus de formalidade em discursos ouvidos
5. ^a e 6. ^a classes	Prestar atenção ao que ouve, de modo a identificar resumir e/ou identificar ideias-chave

Quadro 17 – Níveis de desempenho em compreensão oral

A actividade no âmbito da escuta deve socorrer-se de variados géneros discursivos orais: lengalengas, notícias, histórias, teatro, etc. De acordo com Silva et alii (2011), a sua exploração deve obedecer a:

- a) Planeamento – A audição deve ser preparada previamente, por exemplo, anunciando o tema e solicitando a antecipação de vocabulário relacionado;
- b) Execução – Deve ser solicitada uma tarefa específica em que sejam necessários dados concretos da audição, por exemplo, reconto da história com os elementos principais, ou desenho dos mesmos;
- c) Avaliação – Através da observação directa ou do preenchimento de grelhas de avaliação.

1.5. Avaliação da oralidade

A avaliação da oralidade deve ser feita em momentos formais, ou seja, não pode ser baseada em “impressões” colhidas aquando da interacção oral espontânea. Assim, o professor deve planificar e calendarizar várias actividades ao longo do ano lectivo para avaliar as competências orais dos alunos, nomeadamente:

- Expor os alunos a tarefas de expressão oral (falar) que se pautem, de forma sistemática, pela correcção gramatical, pela adequação pragmática e pela riqueza e a diversidade, quer ao nível das estruturas sintácticas, quer ao nível do léxico;
- Analisar a produção oral dos alunos de forma detalhada aos vários níveis (do fonológico ao discursivo) separadamente, com o objectivo de detetar eventuais perturbações, pontuais ou sistemáticas, que se reflectirão necessariamente na aprendizagem da leitura e da escrita;
- Expor os alunos a tarefas cuja resolução assente na compreensão de discursos escutados.

- Da avaliação deve resultar o estímulo ao desenvolvimento linguístico, com exercícios especificamente direccionados para os vários domínios considerados, tendo especialmente em conta as dificuldades que lhes são inerentes e as que se colocam a cada aluno em particular, de forma continuada e persistente.



Actividade 11 – Tarefas para desenvolvimento da oralidade

1. Analise um dos manuais e indique que tarefas são propostas para o desenvolvimento da oralidade. Proceda à construção de grelhas de avaliação de desempenho dos alunos, baseadas nessas tarefas.
2. Reflita em conjunto sobre as actividades que costumam ser realizadas na aula para incentivar os alunos à prática da oralidade. Indique três propostas que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem da oralidade na aula de Português.

2. Comunicação escrita

Ler e escrever não é só uma questão de forma, mas também de significado e de função – a função específica para a leitura ou para a escrita funciona como elemento controlador do próprio acto. Da mesma maneira que ler para fazer uma exposição sobre determinado assunto, ler para recitar um poema e ler para verificar determinados dados não é a mesma coisa e há a necessidade de haver um trabalho específico para cada uma dessas formas de ler, também escrever um poema, uma acta ou um texto para explicar um fenómeno da natureza não requer os mesmos gestos de escrita, exigindo aprendizagens específicas (Álvares Pereira, 2008, p. 30).

2.1. Leitura: princípios orientadores

No âmbito do ensino da língua portuguesa, ler é uma actividade que deve ser entendida no quadro mais geral do comportamento linguístico-comunicativo do ser humano. Assim, pela leitura realiza-se, mais do que uma mera descodificação de símbolos (grafemas/letras), um processo interpretativo que envolve procedimentos específicos do meio que veicula o discurso (escrita). Por isso, ler nunca corresponde a uma posição passiva por parte do leitor. É um trabalho de participação na construção do sentido de um texto e de assimilação de alguma coisa que um autor nos diz.

Para uma leitura de sucesso, importa também considerar os vários objectivos que podemos ter para um acto de leitura em concreto: lemos para saber, para compreender, para reflectir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nos comovermos, para nos inquietarmos. Lemos para partilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar. Servimo-nos da leitura para estudar, aprofundar assuntos de diversas áreas (Meio Físico e Social, Matemática ...), realizar uma acção (fazer um bolo, montar um brinquedo, pagar uma conta num restaurante, distrair-se, sonhar, descobrir, contar histórias, cantar, rezar... informar-se sobre um assunto, sobre o que se vai comer numa festa de aniversário, etc). Consoante o motivo pelo qual lemos, as estratégias de leitura a pôr em acção deverão ser diferenciadas.

Ler é, pois, uma acção complexa, que requer abstracção, capacidade de pensar, reflectir, que envolve as informações apresentadas pelo texto, mas também os conhecimentos prévios, predisposições e intenções do leitor. Ler permite ao leitor estabelecer um diálogo com o texto, inferindo, prevendo, comparando com leituras e experiências anteriores, estabelecendo relações com as mesmas, interpretando e, assim, construindo novos conhecimentos.

O encontro do aluno com o livro pode provocar uma comunicação emotiva, penetrante, interrogativa; mas, para isto, ele deve fazer da leitura um bom hábito – significativo, sistemático, funcional e intencional. A compreensão deste processo é de fundamental importância para a situação pedagógica em que se ensina e aprende a fazer sentido com os textos, porque só o seu conhecimento permitirá ao professor desenhar estratégias de ensino adequadas à formação de um leitor competente.



Actividade 12 – Para uma reflexão acerca da leitura

Analise as afirmações seguintes sobre leitura e discuta:

- a) As várias características e componentes deste processo comunicativo;
- b) As consequências que estes entendimentos de leitura terão para a acção do professor.

[...] a leitura, tal como é hoje perspectivada, vai muito além da simples descodificação. A compreensão é requisito para dar significado ao que se lê, mas não é suficiente, porque compreender implica a interacção de processos cognitivos de alto nível, mediante os quais o leitor relaciona o conteúdo dos textos com os seus conhecimentos prévios, faz inferências e constrói/reconstrói cognitivamente o significado do que leu (Galveias, 2004, pp. 73-74).

[a leitura é um] processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de atuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como atividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal (Programa de Língua Portuguesa, PT).

A essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objectivo do ensino da leitura. (Sim-Sim, 2007, p.7).

Tendo em conta a complexidade do processo de leitura e as considerações pedagógicas que tal processo suscita, podemos agora equacionar o papel desempenhado pelo professor no desenvolvimento de competências de leitura, que se pode caracterizar em quatro vertentes, como se lê no quadro seguinte:

Motivador
1 – Fazer sentir o interesse dos diversos tipos de leitura, nos aspectos pessoal e profissional; 2 – Diversificar as estratégias de contacto com os textos, de modo a evitar a monotonia dos esquemas; 3 – Procurar e lançar na classe tipos variados de textos, que abarquem aspectos escolares, mas sobretudo socio profissionais, didácticos e literários, diversificando os horizontes e as formas de expressão; 4 – Provocar situações em que a leitura se torna necessária, seja como elemento de trabalho, de estudo ou apenas de prazer; 5 – Criar expectativas quanto a textos que irão surgir e criar possibilidades de conhecimento da sequência de textos apresentados; 6 – Estimular as posições críticas e o exercício do raciocínio, em relação aos textos; 7 – Valorizar devidamente o domínio da leitura e a apetência para a leitura.
Facilitador
1 – Definir muito claramente qual a tarefa de leitura que se aproxima e quais os seus objectivos, pois a assimilação desses dados determinará a interpretação do respectivo texto; 2 – Ajudar os alunos a servirem-se dos conhecimentos que já possuem e das suas estruturas de pensamento; 3 – Recorrer a estratégias que se adequem àqueles alunos e aos objectivos da respectiva leitura; 4 – Transmitir, a propósito, informações convenientes para a apreensão dos textos, nomeadamente no que se refere à língua usada em países estrangeiros de língua portuguesa ou de língua oficial portuguesa; 5 – Orientar na operacionalização das oportunidades de leitura e na recolha de dados mediante a leitura; 6 – Observar os alunos e, em função da sua reacção, facultar, ou não, informações adicionais para a apreensão dos textos, fomentar, ou não, o espírito de cooperação da classe na procura de soluções, e desbloquear dificuldades eventuais, nos aspectos fonológico e semântico, quando criadas situações de impasse; 7 – Organizar o máximo de recursos úteis para leitura, com vista à sua utilização em qualquer momento na classe ou fora dela.

Modelo
1 – Concretizar o uso de processos de pensamento e, ao falar, demonstrar indirectamente como se raciocina; 2 – Recorrer a material de suporte (dicionário, prontuário, gramática) sempre que a oportunidade para tal se proporcione, e ainda que se tenha de simular dificuldades; 3 – Adoptar estratégias de leitura que evidenciem a inter-relação do leitor com o autor; 4 – Exemplificar a sua atitude perante a leitura, desprezando a leitura “por alto” e procurando a leitura que implica um caminhar lento, reflectindo; 5 – Exemplificar com a sua atitude de habitual uso da leitura por prazer; 6 – Precisar com a sua leitura alguns pormenores fonológicos ou de entoação não aprendidos; 7 – Dar-se em pleno em espírito de trabalho de equipa com a classe.
Gestor de recursos e da dinâmica da classe
1 – Orientar toda a dinâmica de leitura e definir estratégias de acção; 2 – Decidir a sequência do processo de leitura e planificar o respectivo trabalho, enquadrado na planificação do ensino da língua; 3 – Objectivar bem os trabalhos a realizar, identificando: - Qual o objectivo de cada leitura; - Que pode proporcionar cada texto e que pretendemos dele; - Que conhecimentos importa reavivar para um melhor diálogo com o autor; - Que importa como prioridade – a ideia dominante ou o encadeamento das várias ideias; - Que leituras complementares teriam interesse; - Que valores de linguagem sobressaem e quais são as suas alternativas; 4 – Manter uma dinâmica de interacção sentida pelos alunos, com base nos seguintes passos: - O professor transmite informação; os alunos reestruturam-na; - O diálogo com o professor e a mensagem dos autores dos textos vão alicerçando a compreensão dos alunos; - Essa compreensão dos alunos desenvolve-se em passos sucessivos e não numa única captação de informações; - Em todo o processo caberá sempre ao aluno a liberdade de intervenção crítica e de manutenção da sua posição pessoal; 5 – Saber pedir e saber discordar, tal como dar e saber aceitar, enquanto à compreensão das mensagens dos textos se refere; 6 – Apoiar a resolução dos problemas eventualmente ocorrentes na leitura, em especial os seguintes: - Dificuldade no domínio dos aspectos fonológicos; - Análise inadequada de informação no intercâmbio leitor-autor; - Dificuldade no domínio da informação, quer quanto aos vocábulos, quer quanto aos conceitos; - Dificuldade na selecção de leituras necessárias ou desejadas ou no acesso às mesmas. 7 – Gerir a comunicação no interior do grupo-classe e dos minigrupos formados na classe, de forma a equilibrar as diversas personalidades, muito em especial quando se trata de leitura de equipa.

Quadro 18 – Papel do professor no desenvolvimento da leitura

2.1.1. Estratégias e etapas da leitura – pré-leitura; leitura; pós-leitura

Se aceitarmos que ler implica uma interacção dinâmica entre o texto (código, estrutura, conteúdo, intenções...) e o sujeito que lê (objectivos, conhecimentos prévios, domínio do código, emoções...), então perceberemos que o acto de leitura envolve uma série de processos (meta) cognitivos que têm lugar antes, durante e depois da leitura propriamente dita. Ensinar a ler implica, por isso, preparar os alunos para a implementação de estratégias que podem utilizar em cada uma destas etapas de modo a obterem o máximo de sucesso. Ou, nas palavras de

Sim-Sim, “ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes” (2007, pp. 7-8). As estratégias de leitura a ensinar sugerem-nos, por sua vez, actividades que podem ser desenvolvidas em sala de aula e que se equacionam de seguida.

No momento de pré-leitura, importa que o leitor clarifique o objectivo de leitura (cf. Quadro 19) e active os conhecimentos prévios que possa ter sobre o tipo de texto que vai ler e o assunto abordado. Esta clarificação permitir-lhe-á fazer inferências sobre o texto, prever o seu conteúdo, partindo de índices, sumários, títulos e subtítulos, eventuais imagens e outros elementos não verbais (incluindo mancha gráfica) e da identificação de chaves contextuais. Será, ainda, em função desta clarificação que o leitor decidirá o tipo de leitura a desenvolver e as estratégias a pôr em acção na etapa seguinte. Do ponto de vista pedagógico, esta é também a etapa em que despertar a curiosidade e a motivação face ao texto é fundamental para promover a adesão e o envolvimento do aluno.

Tipos de texto	Objectivos intencionais de compreensão da leitura
Informativos (artigos temáticos, notícias...)	Obter informação sobre a vida e sobre o mundo natural ou social
Ficção narrativa (histórias, textos de teatro...)	Usufruir do prazer da leitura recreativa
Poesia	Usufruir de prazer, alimentar o gosto pela sonoridade e o poder da linguagem poética e simbólica
Textos instrucionais (receitas, instruções para acção...)	Realizar algo de acordo com procedimentos sequenciais enunciados
Biografias	Aprender sobre a vida de alguém
Textos epistolares (cartas pessoais, recados, emails...)	Estabelecer contacto com alguém, partilhar acontecimentos e emoções
Listagens (texto não compositivo)	Aceder a informação organizada categorialmente

Quadro 19 – Exemplos de tipos de texto e objectivos de leitura correspondentes (Sim-Sim, 2007, p. 15)

É depois, durante a leitura, que a compreensão efectiva e aprofundada da mensagem se constrói, mediante a selecção de informações relevantes, do estabelecimento de relações entre essas informações e os conhecimentos e experiências prévias do leitor, do confronto das antecipações feitas no momento de pré-leitura com o conteúdo concreto do texto, confirmando-as, refutando-as, reformulando-as. Esta etapa deverá ajudar o leitor a construir uma imagem, ou mapa, mental do que foi lido, mapa que pode ser registado por escrito, num processo que se requer acompanhado da realização de sínteses parciais e pontos de situação à medida que se avança na leitura, da tomada de notas (mais ou menos orientada), da realização de sublinhados, etc. Nesta fase, importa ajudar o aluno a familiarizar-se com mais detalhe com a estrutura e o conteúdo do texto, nomeadamente pela exploração do vocabulário desconhecido. Para isto, pode: (i) estimular-se a realização de inferências (adivinhas) a partir do contexto; (ii) promover a consulta de materiais de referência (dicionários, glossários, ficheiros de vocabulário...); (iii) explorar-se relações lexicais entre palavras (sinónimos, antónimos, famílias de palavras...); (iv) identificar-se elementos constitutivos das palavras e seus significados (radicais, prefixos, sufixos...).

Na etapa de pós-leitura, os leitores devem rever e reflectir acerca do conteúdo dos textos lidos, o que estes lhes transmitiram e o significado e a interpretação que deles retiram. Facilitam este processo as estratégias de identificação da(s) ideia(s) principal(ais), que pode(m) ser sintetizada(s) num texto breve (oral ou escrito); a resposta a questões de interpretação (e não meramente questões que impliquem a “cópia” directa de frases do texto que apresentam as mesmas palavras que as perguntas!); a realização de resumos (totais ou parciais); a discussão entre leitores, para que se confrontem com diferentes perspectivas sobre o mesmo texto. Importa, ainda, referir que, nesta última fase, os leitores podem necessitar de recorrer a uma ou mais releituras do texto, totais ou parciais, para relembrar informações, esclarecer dúvidas, verificar se compreenderam.

Para o desenvolvimento de uma boa competência de compreensão leitora, é necessário que, do ponto de vista didáctico, estas etapas da leitura sejam devidamente contempladas e as estratégias a desenvolver em cada uma delas sejam explicitamente ensinadas. Deste modo, os alunos poderão atingir melhores níveis de desempenho e sucesso na leitura e tornar-se, progressivamente, leitores mais autónomos, porque mais capazes de monitorizarem o seu próprio processo de leitura. É, ainda, imprescindível que o professor se encontre munido de ferramentas que conduzam ao desenvolvimento cognitivo e ao gosto pela leitura. Valorizar o aluno/leitor, o seu conhecimento e as suas vivências constitui um contributo para a construção de sentidos, para a interpretação do texto, apoiando-se a aprendizagem nesses conhecimentos e experiências.

Assim, para uma leitura de sucesso, que supõe uma efectiva compreensão do texto lido, é importante ter em consideração que:

- Ler e discutir livros entre pares é uma estratégia que cria/aumenta o gosto pela leitura, pois permite aos alunos criar uma relação pessoal com o texto. Ao mesmo tempo, ajuda à compreensão dos textos, principalmente por parte daqueles que são leitores menos eficientes;
- Conversar antecipadamente com as crianças sobre o tema do texto que irão ler/ouvir ajuda a activar os seus conhecimentos prévios, essenciais para a compreensão do assunto em causa;
- Conversar sobre o que foi lido, associá-lo à vida, a experiências pessoais e a outras leituras é uma forma de ajudar as crianças a darem sentido ao que foi lido;
- Desenvolver intencional e explicitamente o vocabulário das crianças é uma necessidade, pois quanto maior for o vocabulário passivo e activo, melhor será a compreensão do que se escuta e, posteriormente, também do que se lê;

Sistematizando, a leitura desenvolve-se em três grandes momentos, que importa trabalhar em sala de aula de modo intencional e explícito:

Actividades de pré-leitura	– Suscitar a curiosidade do leitor para o texto em causa, apelando à sua cooperação interpretativa – Antecipar o conteúdo do texto, através da exploração de elementos textuais e paratextuais – Criar hipóteses em torno do conteúdo do texto
Actividades durante a leitura	– Familiarizar os alunos com a estrutura e o conteúdo do texto – Adivinhar pelo contexto o significado de palavras desconhecidas
Actividades após a leitura	– Facilitar a organização, a análise e a síntese de ideias – Construir significados a partir da partilha de ideias

Quadro 20 – Momentos da actividade de leitura



Actividade 13 – Construção de uma sequência didáctica

1. Analise criticamente a sequência didáctica apresentada no Anexo 6.
2. Tomando-a como inspiração, planifique uma sequência didáctica para trabalhar um conto, história tradicional ou outro texto narrativo santomense.

2.1.2. Avaliação da leitura

Segundo Viana (2009), a avaliação deve ter por base três princípios orientadores que ajudarão a que seja mais efectiva:

- Adequar os procedimentos de avaliação aos objectivos perseguidos, o que implica que estes estejam bem definidos e de forma operacional;
- Assumir um carácter essencialmente formativo, pondo-se, assim, em evidência aspectos que necessitam de ser mais trabalhados, mas também confirmando os que estão consolidados: Esta avaliação deve ser desenhada de modo a constituir-se como ponto de partida para a intervenção pedagógica, permitindo que o aluno se apoie nos

pontos fortes para progredir nos pontos fracos, e assumindo-se também como factor de motivação (p. 9);

- Complementar a avaliação formativa com uma avaliação sumativa que permita uma análise relativa da posição do aluno, da turma ou da escola face a critérios de referência mais amplos.

Um primeiro passo para planificar a avaliação da leitura será, então, esclarecer os objectivos de cada avaliação em concreto, procurando esclarecer “o que estamos a avaliar” e “para que estamos a avaliar”, de modo a podermos perceber “como vamos avaliar”. Tradicionalmente, a avaliação da leitura foca-se no produto, seja ele a fluência e a correcção na oralização do texto escrito (avaliadas sobretudo pela leitura em voz alta) ou a compreensão construída sobre o conteúdo do mesmo (avaliada sobretudo pela resposta correcta a questões sobre o texto), ficando muitas vezes para segundo plano, se não mesmo esquecida, a avaliação do processo de leitura, ou seja, o conjunto de competências e estratégias que o aluno mobiliza (ou não) ao longo da leitura. Considerando que é a evolução no domínio destas competências e estratégias que permitirá ao aluno tornar-se progressivamente um melhor leitor, há que estar atento a esta dimensão e procurar avaliá-la de forma sistemática, sobretudo ao nível formativo. É, também, necessário, sobretudo nos primeiros anos, cuidar para que a avaliação não se foque (quase) exclusivamente na decifração, mas que desde logo se contemple a compreensão do lido, ainda que se trata de frases isoladas.

De entre a complexidade de factores que intervêm no processo de leitura, procuramos sintetizar no quadro seguinte alguns aspectos essenciais de “o que se avalia” e “como se pode avaliar” no que respeita a esta dimensão processual.

	O que se avalia	Como se pode avaliar	
Reconhecimento de palavras (decifração)	Processo perceptivo (identificação e discriminação visual de letras e palavras)		– apresentação aleatória de letras (diferentes formatos; maiúsculas/minúsculas; manuscritas/imprensa), pedindo a sua nomeação; – apresentação de textos impressos (ex: recortes de jornais), pedindo a identificação de uma dada letra (ex: apontando ou fazendo um círculo à volta); – apresentação de pares de palavras graficamente semelhantes, pedindo identificação dos pares iguais/pares diferentes.
	Processo léxico (reconhecimento – rápido e preciso – de palavras)	Por via directa ¹⁰ Por via indirecta ¹²	– apresentação de listas de palavras controladas (palavras frequentes curtas; palavras frequentes longas; palavras infrequentes curtas; palavras infrequentes longas; pseudopalavras¹¹ curtas; pseudopalavras longas), para avaliação da precisão e do tempo gasto para as ler; – apresentação de frases ou textos curtos e solicitação de identificação (imediata, global e sem leitura completa prévia) de palavras que se supõe serem já muito familiares (do ponto de vista escrito)

10 [...] conecta directamente a forma ortográfica da palavra à sua representação interna (significado). É a via usada pelos leitores eficientes, com grande experiência de leitura, e que apenas “num olhar” reconhecem de imediato a palavra escrita. É a via mais usada para a leitura de palavras frequentes... (Viana, 2009,p.19).

11 São palavras que não existem no léxico de uma língua, mas cuja estrutura sonora e ortográfica é possível nessa mesma língua (ex: BILA = pseudopalavra; GZILA = palavra impossível, porque em português GZI não é uma sequência existente).

12 [...] permite-nos chegar à forma fonológica das palavras através dos mecanismos de conversão grafema/fonema e, dessa forma, ao seu significado. Esta via permite-nos ler palavras desconhecidas e palavras para as quais ainda não temos um registo ortográfico consistente que possibilite a sua leitura pela via directa (idem).

Construção de significado (compreensão)	Micro-processos	Identificação e compreensão das unidades de significado (grupos de palavras da frase)	– selecção, a partir dos textos do manual ou de outro recurso, de frases com diferentes estruturas gramaticais, com o objectivo de avaliar a identificação das suas unidades de significado e a compreensão da sua função (de forma implícita, sobretudo nos 1ºs anos, pela resposta a questões de interpretação que pressuponham essa compreensão; ou de forma explícita, pelo uso de metalinguagem de análise gramatical)
		Compreensão das diferentes funções das unidades de significado	
	Processos de integração (elementos de coesão e coerência dentro e entre proposições ou frases)	Expressões referenciais anafóricas ¹³	– solicitação da identificação, de entre uma série de opções, do nome a que se refere um pronome apresentado numa frase dada (retirada de um texto) – solicitação da substituição de um nome, numa frase, por um pronome dado – ou vice-versa (ex: Substitui a expressão sublinhada por <u>lhe</u> ou <u>lhes</u> , na frase Ele deu um ramo de flores à <u>namorada</u>)
		Conectores ¹⁴	– apresentação de um conjunto de conectores opcionais para ligar 2 frases/ideias, solicitando a escolha de um que estabeleça a relação lógica entre elas
		Realização de inferências ¹⁵	– formulação de questões de interpretação que exijam a realização de inferências (cf. Quadro 7 em anexo)
	Macro-processos	- identificação do tema e da ideia principal do texto (eventualmente guiada pela colocação de questões concretas que apontem caminhos)	
		- identificação da estrutura do texto (através da ordenação de frases, da produção de esquemas...)	
		- realização de resumo (pode começar-se por resumir pequenas frases, parágrafos, substituir uma expressão por uma palavra apenas que transmita a mesma ideia...)	

Quadro 21 – Avaliação dos processos de leitura (baseado em Viana, 2009)

2.2. Escrita: princípios orientadores

...no que à situação da escrita escolar diz respeito, sabe-se, hoje, que muitos alunos “escrevem” na escola, moldando a linguagem segundo determinados modelos valorizados pelo professor e cumprindo, assim, o seu ofício de aluno escrevente de composições escolares, o que não significa que tenham, de facto, adquirido muitas das (sub)competências essenciais para a produção verbal escrita, nomeadamente, a capacidade de se tornar autor efectivo do seu próprio texto e de se apropriar da linguagem verbal (Álvares Pereira, 2008, p.24).

Apesar de actualmente se conhecer a máxima “os alunos não escrevem”, certo é que o número de *sms* trocados entre telemóveis e os *like* e *posts* que crescem no Facebook de jovens

¹³ Palavras ou expressões que se referem a entidades introduzidas anteriormente no texto e que servem para assegurar a continuidade (ex. mais comum: pronomes).

¹⁴ [...] palavras ou expressões que têm por função ligar proposições, frases e parágrafos, facilitando o trabalho de integração da informação. [...] Alguns conectores, como “porque”, “e” ou “mas” são muito frequentes em termos de uso na oralidade, pelo que a sua compreensão no registo escrito está facilitada. Outros, como “apesar de”, “todavia”, “a menos que” ou “a fim de” são muito menos usados no discurso oral, pelo que apresentam dificuldades acrescidas quando são utilizados no registo escrito. (Viana, 2009, p. 31)

¹⁵ “As inferências são interpretações que não são acessíveis literalmente, são o estabelecimento de relações que não estão explícitas” (Fayol, 2000, cit. Viana, 2009, p. 32). O sucesso na realização de inferências depende muito da activação de conhecimentos prévios ou do fornecimento de informações complementares, antes da leitura.

e de pessoas com mais experiência parecem “ditar” o contrário. O baixo rendimento revelado em estudos efectuados em alguns países (Pisa, Reading Literacy) não será certamente decorrente da ausência do treino de escrita. Decorrente será, isso sim, do (des)conhecimento que têm de modelos de escrita e de treino sobre os mesmos, em contextos distintos de utilização.

É importante que o professor tenha sempre em conta que da escrita ressalta uma identificação própria, para além da potencialidade de comunicar com os outros, conduzindo à descoberta e à compreensão do mundo que nos rodeia. É, portanto, imperioso trabalhá-la na escola, de modo a contribuir para a integração dos alunos, numa sociedade orientada para o respeito pelo outro. Pretende-se, por isso, que os alunos produzam textos e não, simplesmente, que façam uma redacção. O exercício da redacção ancora numa didáctica tradicional, assente na transmissão de saberes, por parte do professor, em que este é o único que sabe, sendo somente o aluno quem aprende. A redacção, nessa perspectiva, é uma produção que só tem sentido dentro dos muros da escola, ou seja, é um texto feito para a escola, que atende às exigências dela e do professor. Por se realizar nesse contexto, a redacção é vista sempre vinculada aos moldes de tipos textuais: narração, descrição e dissertação.

A produção autêntica de textos, por outro lado, concebe a sala de aula como o espaço de interacção em que o aluno é um sujeito que produz, no qual tanto o professor como o aluno são portadores de diferentes saberes. Isso significa que a produção de textos é uma actividade feita na escola mas que, ao contrário da redacção, é pensada para transcender os muros dessa instituição. Os alunos, se assim for, escrevem porque é essa a sua vontade, porque têm o que escrever e, muito importante, para quem escrever (Geraldini, 1997; Mesquita, Grácio & Teixeira, 2011). Vejam-se no quadro seguinte exemplos de projectos de escrita que se aproximam dos usos reais da escrita na sociedade.

Domínio/função social global dos escritos	Tipos de escritos
Projectos de comunicação e imprensa escolar (informativos referenciais)	• Avisos, comunicados, sumários, actas, • Jornais de parede, de turma, escola, notícias, artigos, reportagens, crónicas • Programas, folhetos, boletins • Outros impressos: cartões, questionários, fichas
Projectos de organização e regulamentação • Vida escolar • Vida da comunidade (normativos)	Regras de comportamento (funcionamento/ utilização (individual ou de grupo) de pessoas/ lugares/objectos: • Instruções específicas, formulários, receitas; • Normas legais ou cívicas: regulamentos, direitos e deveres (da criança, do cidadão, do consumidor, etc.).
Projectos de correspondência (intra e interescolar; extraescolar); (expressivo-referencial)	• Carta, bilhete, telegrama • Ofício, memorando • Exposição requerimento, reclamação
Projectos de intervenção e promoção de ideias e valores: • Âmbito escolar • Âmbito da comunidade (persuasivo-argumentativo)	• Legendas, anúncios, cartazes • Apelos, <i>slogans</i> • Convites, sugestões, reclamações • Comentários críticos
Projectos de expressão (expressivos)	• Cartas, registo diário • Narrativas (fábulas, adivinhas, anedotas, banda desenhada...) • Canções, rimas • Palavras cruzadas
Projectos de investigação (referências)	• Questionários, guiões, protocolos de entrevistas • Roteiros, mapas • Planificações, inventários • Apontamentos, notas, relatórios

Quadro 22 – Situações de escrita e respectivos produtos

Importa, ainda, salientar que a escrita tem duas dimensões:

- i) Dimensão ortográfica e caligráfica;
- ii) Dimensão compositiva.

No que concerne à primeira dimensão, ortográfica e caligráfica, sublinha-se a importância dos mecanismos neurofisiológicos envolvidos na escrita: i) rotas neurais; ii) mecanismos intelectuais e padrões de raciocínio, próprios desta fase de operacionalização; iii) domínio de convenções gráficas; iv) domínio do espaço; v) flexibilidade de movimentos e sequências num determinado espaço plano; vi) activação e treino musculares. São a activação e o desenvolvimento destes mecanismos que culminam, por exemplo, no que tradicionalmente se designa por “ter uma letra bonita”. Efectivamente, uma boa caligrafia potencia a independência das tecnologias e da leitura apenas com base em “letra de imprensa”, destreza motora e reconhecimento, e posterior decifração de caligrafias de vários sujeitos, aprofundando as respectivas literacias visuais.

Sublinha-se, ainda, a importância: i) da discriminação dos sons que integram as palavras; ii) do conhecimento da transcrição desses sons; iii) do conhecimento das regras de ortografia; iv) da identificação da situação de erro; v) da antecipação do mesmo.

A escrita, enquanto actividade neurobiológica, permite: i) a formulação de ideias; ii) a adequação da forma e do conteúdo aos objectivos de quem escreve e de quem lê; iii) a passagem dos fonemas a grafemas; iv) a utilização da pontuação.

Não menos importante é a dimensão ontogenética, que reporta aos conhecimentos que as crianças têm antes da aprendizagem formal, estando estes relacionados com o contacto que elas têm com livros e outros materiais impressos, durante a fase da educação pré-escolar e em casa.

Finalmente, um apontamento para o desenho do grafema, podendo o professor recorrer a terminologia como “barrigas, pernas, braços, ombros”, entre outros, para criar materiais manipuláveis, podendo ser móveis, recortados e/ou gravados em areia ou barro.

Relativamente à segunda dimensão, compositiva, é fundamental conhecer os processos de escrita, configurados: i) na planificação; ii) na textualização e iii) na revisão (cf. secção 2.2.1.). Após reflexão acerca destas duas dimensões, é essencial que o professor tenha presente que a orientação da dinâmica da turma é da sua competência exclusiva e que sobre ele recai toda a responsabilidade. A sua primeira preocupação deverá ser a de trabalhar para que todas as crianças possam fazer aprendizagens significativas, devendo, para tanto: i) conhecer o ponto de partida de cada aluno; ii) intervir para facilitar as aprendizagens; iii) avaliar para melhorar a prática pedagógica.

2.2.1 Estratégias e etapas de escrita

Sendo a produção textual um processo altamente complexo e desafiante, sobretudo nos primeiros anos da escolaridade, e ainda mais se as crianças tiverem tido pouco contacto com textos antes de começarem a ter que produzi-los na escola, importa que o professor recorra a estratégias e materiais que sirvam de ponto de partida e apoio contextual para a produção dos textos escritos. No Quadro 23 podemos ver alguns exemplos desses pontos de partida:

Vivência pessoal	Motivadora de produção de textos utilitários (carta, receita), produção de textos narrativos, descrição de paisagens, de pessoas, etc.
Suporte visual	O uso da imagem, que permite: desenvolver o poder de observação, estimular a imaginação, utilizar material básico de apoio – sequências de imagens; bandas desenhadas; desenhos dos alunos
Suporte textual	Tomando o texto como suporte, podemos incentivar a elaboração de uma composição escrita: resumo, reconto, acabar uma história, a partir de uma frase do texto fazer um comentário ou elaborar outra história, dramatização – jogos dramáticos; transformação de um texto narrativo em texto dramático.

Suporte auditivo	Audição de uma história: lida ou contada pelo professor, gravada, audição de uma canção - a partir dela tratar um tema, contar uma história com base na canção ouvida -, dar liberdade ao aluno para escrever, a propósito do que ouviu, o que quiser e como quiser, audição de uma música - registando palavras ou frases enquanto se ouve a música e produzir texto escrito a seguir.
Suporte Audiovisual	Filmes, diaporamas, material interactivo (na Internet) ...

Quadro 23 – Pontos de partida e contextos para a produção de textos escritos

Em seguida, importa concretizar a dimensão compositiva propriamente dita, que, como vimos no ponto anterior, tem três etapas: i) planificação; ii) textualização e iii) revisão.

Quanto à planificação, é necessário que haja objectivos previamente definidos para o texto a produzir, que se faça uma antecipação de ideias e conhecimentos. Nesta fase, é fundamental o uso de estratégias de facilitação processual, promovidas pelo professor, de que são exemplos a recolha e a selecção de informação em função da finalidade do produto final, no fundo, o auxílio na tomada de decisões. Terminada esta fase inicial, que deve ficar sempre em aberto, passa-se à seguinte – a textualização. É nosso entendimento que desta primeira fase depende o sucesso do produto final.

A etapa seguinte, a textualização, concretiza as ideias e os conteúdos constantes da planificação, desenvolvendo-os de forma sucessiva e ordenada, tendo sempre em conta a finalidade e a linearidade. É nesta fase do processo de escrita que se constrói a materialidade gráfica, a pontuação, a selecção lexical e/ou vocabular, a sintaxe, as conexões textuais, a organização textual, de modo a que se obtenha um texto coerente e coeso. Teixeira (2010, pp. 206-207) defende que:

todos os signos extensos se revelam na interação verbal ao mesmo tempo coerentes e coesos: coerentes, porque o mundo neles criado se conforma ao mundo (“real” ou “possível”) cognitivamente ordenado para que apontam; coesos, porque eles se mostram percorridos por um complexo de conexões (umas explicitamente marcadas, outras implicitamente presentes com as primeiras) que asseguram a sua configuração como unidade semântico-pragmática, conferindo-lhe ao mesmo tempo uma consistência própria de bloco sintagmático (adaptado de Fonseca, 1992, p.75).

A fase da revisão, geralmente, não é praticada pelo aluno, limitando-se este a entregar o seu texto sem ter efectuado a leitura final, ou a corrigir um ou outro sinal de pontuação. Se se tiver em conta que a fase da revisão é de extrema importância para o aperfeiçoamento da qualidade do texto que se produz(iu), torna-se indispensável incutir nos alunos o hábito de proceder a esta terceira fase. Contudo, ressalta que a revisão de um texto não ocorre, somente, no final da fase da textualização, podendo também desenrolar-se ao longo da própria produção textual. À medida que o texto vai progredindo, o escrevente pode fazer leituras de verificação de conformidade, ou não, com a planificação inicial e/ou acrescentando conteúdos/ideias que lhe pareçam relevantes. Desenvolver competências de revisão textual implica, também, perceber se o texto responde aos objectivos com que foi escrito, se está bem estruturado, se é compreensível para o potencial leitor. Isto poderá ser potenciado se os alunos também tiverem a oportunidade de rever e corrigir textos dos colegas. É igualmente fundamental que o professor forneça um retorno formativo (explicativo) e de reforço positivo, e que não se limite a devolver o texto com uma classificação e, eventualmente, com o mero assinalar dos eventuais erros cometidos pelo aluno.

É, por fim, importante que a revisão, caso necessite de ser profunda, resulte na oportunidade de reescrita do texto, pois só assim, tanto alunos como professores poderão perceber se aqueles efectivamente compreenderam os aspetos que poderiam ser melhorados (e como).

Importa, ainda, que os alunos compreendam, na sequência dos diferentes contextos nos quais a escrita pode ser praticada, que ela também assume diferentes finalidades, que determinam o tipo de operações textuais a utilizar. Atentemos nas alíneas que se seguem.

a) Escrever para Informar

Finalidade	• Aprender a escrever um texto para fornecer informações.
Competência a desenvolver	• Reconhecer num texto determinadas informações; • Identificar tópicos sobre essas informações; • Verificar diferentes modos de organizar a informação.
Produção (pré - texto)	• A partir de dados soltos sobre a vida e sobre obra de um autor de literatura para infância, pedir aos alunos que escrevam a biografia dele.
Análise das produções dos alunos	• Detectar dificuldades na redacção deste tipo de texto e prever possíveis intervenções didácticas
Construção colectiva	• Registo-síntese de êxito para a redacção de um texto em que se pretenda fornecer informações sobre a vida de uma personalidade conhecida. Este instrumento pode ser um questionário cuja finalidade é levar os alunos a perceberem os problemas relativos à selecção e à organização da informação num texto.

Quadro 24 – Escrever para informar

b) Escrever para descrever (ex: descrição de um animal)

Finalidade: aprender a descrever um objecto, uma personagem, um lugar, um animal.

Competências a desenvolver:

- Reconhecer num texto determinadas características de um objecto;
- Nomear essas características (textura: consistência, cor...);
- Verificar diferentes modos de organizar a descrição.

Produção (pré-texto): descrever um animal que já viram, mas com o qual não convivem.

Análise das produções dos alunos para se detectarem dificuldades na redacção deste tipo de texto e para se preverem possíveis intervenções didácticas:

Dificuldades detectadas	Intervenções possíveis
Interferência de outros tipos textuais (o narrativo)	Ler textos narrativos sobre animais pequenos, e analisar com os alunos as diferenças entre vários textos
Omissão do tema/título ou selecção de um tema inadequado	Ler uma descrição, assinalando características de animais (dar enfoque aos adjektivos)
Dificuldades na construção de diferentes níveis descritivos, ou seja, dificuldade em lidar com a hierarquização da descrição	Fazer uma chuva de ideias a partir da indicação “escreve o que souberes sobre...”; com base num texto descritivo, o aluno deve identificar, sublinhando, aspectos que já conhece (por exemplo com cor azul) e aspectos que são novos (com outra cor); o professor categoriza a descrição do texto, escrevendo no quadro sob a forma de perguntas: Onde vivem? Como se deslocam? Como se alimentam? Como se reproduzem? Os alunos, por sua vez, devem relacionar com os registos efectuados durante a chuva de ideias e com os sublinhados feitos no texto; realização de um mapa que reúna todas as palavras e expressões registadas, a fim de se poder ter uma visão de conjunto para a hierarquização da descrição
Inexistência de organizadores especiais	Fornecer uma orientação para a descrição do animal observado (de cima para baixo, da frente para trás; da direita para a esquerda)
Má gestão (incoerência) dos tempos verbais	Fornecer um texto ao qual se retiram os verbos no infinito para os alunos completarem os espaços

Quadro 25 – Escrever para descrever

c) Escrever para narrar

Finalidade	• Aprender a escrever um texto narrativo
Competências a desenvolver	• Reconhecer a estrutura, por exemplo, de um conto • Identificar peripécias • Verificar expressões típicas de determinados momentos do conto
Produção (pré-texto)	• Contar uma história inventada a partir de um conjunto de imagens
Análise das produções dos alunos	• Identificar as dificuldades que podem ter ocorrido na redacção e ainda promover intervenções didácticas
Elaboração colectiva de um registo-síntese	• Discriminar as características do texto narrativo
Produção final	• Reescrita do texto inicial, com o auxílio do registo-síntese
Revisão da produção final	• Correção dos erros ortográficos • Correção da pontuação • Melhoramento da organização estrutural • Verificação do cumprimento da temática • Revisão colaborativa (entre colegas)

Quadro 26 – Escrever para narrar

Definidas as necessidades e as opções orientadoras de trabalho, passar-se-á ao seu desenvolvimento. Como se referiu, a adopção de metodologias que transformam a aula numa “oficina especializada” de texto terá, neste domínio, especial razão de ser, dada a funcionalidade de cada escrito, ainda que sejam produções de carácter lúdico (como as adivinhas, as anedotas...).

Sugestões para trabalhar textos informativos

- Ler uma entrevista realizada e sublinhar as informações que podem ser integradas numa bibliografia. Escrever a bibliografia e analisar as transformações ou reformulações feitas.
- Fornecer aos alunos, em desordem, os vários períodos do texto e pedir-lhes que os coloquem por ordem, justificando as opções.
- Folhear e observar uma enciclopédia sobre animais. Depois, tentar formular e responder a perguntas.
- Destacar uma página sobre um determinado animal e pedir aos alunos para sublinharem, a verde, as frases que se referem à vida que leva e, a vermelho, as frases que falam da sua alimentação.
- Ver se um texto desta natureza ainda pode conter mais informações e defini-las (reprodução; população; curiosidade sobre a sua vida; descrição das suas características físicas); procurar outras informações.
- A partir de um texto, retirar para uma grelha as frases que dizem respeito a: localidade geográfica; alimentação, características físicas, *habitat*, nidificação.
- Analisar a linguagem utilizada em diferentes textos.

Sugestões para trabalhar textos de tipo instrucional: receitas; regras de um jogo; instruções de montagem de um equipamento electrónico ou de uma peça de mobília.

Sugestões para trabalhar textos argumentativos: defender um ponto de vista; dar opiniões (fundamentadas); tirar conclusões.

Sugestão de actividade para trabalhar textos dialogais: construir narrativas para serem representadas.

**Actividade 14 – Sugestões para trabalhar diferentes tipos de texto**

Em grupo, elenque sugestões para trabalhar os diferentes tipos de texto, como por exemplo: narrativo; dialogal; instrucional, argumentativo.
Apoie-se nos quadros abaixo, que sistematizam as características de diferentes tipos de texto.

Texto Narrativo	
Definição	Uma narrativa é uma sequência de acções.
Textos	• Histórias • Banda desenhada • Relatório • Resumo • Diálogo • Texto dramático
Estrutura	• Estado inicial • Desenvolvimento (complicação e descomplicação) • Estado final
Construção linguística	• Verbos: - são pontos de referência de condução da história; - contribuem para a coesão e a coerência; - os tempos verbais mais utilizados são o pretérito perfeito, o pretérito imperfeito e o pretérito mais-que-perfeito. • Pronomes pessoais e pronomes demonstrativos. • Conjunções e locuções temporais (quando, entretanto, no dia seguinte, ...).

Texto Dramático	
Definição	Uma narrativa é uma sequência de acções.
Estrutura	• Exposição (apresentação das personagens e referência àquilo que constituirá o conflito) • Conflito (exposição gradual até atingir o clímax, momento de maior tensão dramática) • Desenlace (desfecho, final do conflito)
Construção	• Identificar as personagens no início • Dizer o local onde se passa a cena • Escrever antes o nome da personagem que vai falar



Texto Descritivo (notícias, artigos temáticos)	
Definição	Uma descrição é um texto oral ou escrito que apresenta, identifica ou compara as características de alguém ou de alguma coisa vivida ou observada.
Textos	• Retratos • Paisagens • Livros técnicos • Desdobráveis
Construção linguística	• Advérbios de lugar (aqui, lá, ...) • Preposições (de, para, a, ...) • Graus dos adjetivos

Texto Poético	
Definição	O texto poético é uma forma escrita em que se explora a linguagem e a imaginação: • É um jogo de palavras com frases curtas e carregadas de significado; • É uma forma de linguagem que também se aprende; • Pode rimar ou não.
Textos	• Retratos • Paisagens • Livros técnicos • Desdobráveis
Construção linguística	• Vocabulário referente a sentimentos e emoções • Adjectivação expressiva • Frases enfáticas, frases exclamativas, ... • Uso das reticências • Linguagem figurativa

Texto Instrucional	
Definição	O texto prescritivo utiliza-se para dar ordens, conselhos e instruções.
Textos	• Receitas • Regulamento • Conselhos
Construção linguística	• Verbos (imperativo, infinitivo, presente) • Expressões do tipo: é necessário, é preciso, deve

Texto Utilitário	
Definição	Um texto utilitário é aquele que pode ser útil a alguém, ou seja, é um texto que é conveniente que se saiba fazer sem se necessitar de minutas ou qualquer outro tipo de ajuda.
Textos	• Telegramas • Convite • Recado • Requerimento

Texto Argumentativo	
Definição	O texto argumentativo utiliza-se para dar opiniões, justificar e tirar conclusões.
Textos	• Publicitário • Crítica literária, de filmes, de espectáculos • Artigos de opinião
Construção linguística	• Conjunções (mas, portanto, contudo, ...) • Adjectivos • Advérbios de modo (certamente, evidentemente, ...) • Verbos (condicional, conjuntivo)

Quadro 27 – Características de diferentes tipos de texto

A escrita deve obedecer a princípios que tenham em consideração o desenvolvimento da capacidade de compreensão dos alunos, da sua coordenação visual-motora e do seu ritmo sensorial.

Assim, destacam-se algumas indicações, específicas para cada uma das fases de escolaridade:

1.ª e 2.ª classes	– O exercício da escrita deve ser antecedido, acompanhado e seguido de actividades de oralidade e de leitura, relacionadas com o que se escreve. – As palavras e as frases apresentadas como modelo para o aluno escrever devem relacionar-se com elementos da vivência real dos alunos. – A designação dos seres ou dos objectos deve ser feita pela escrita da palavra ou de frases correspondentes e não pela escrita da letra em estudo. – A letra manuscrita é a única a ser usada pelos alunos. – O grafema em estudo deve ser antecedido de exercícios preparatórios, relacionados com os movimentos necessários à escrita e à ligação das letras na palavra. – A escrita simultânea das letras minúsculas e maiúsculas favorece, com economia de esforço, uma maior rapidez na identificação gráfica e fonética das letras. – As letras de imprensa e manuscrita devem ser apresentadas simultaneamente em lições de iniciação. Esta medida permite uma melhor relação entre os dois tipos de letras referidos e contribui para uma mais fácil transição do tipo de imprensa para a escrita com letra manuscrita por parte dos alunos.
3.ª, 4.ª, 5.ª e 6.ª classes	– As actividades de escrita devem ser sempre motivadoras e os alunos devem compreender os textos que lhes são propostos como tarefa de escrita. Podem, no entanto, ser propostas aos alunos tarefas de escrita sem ter havido antecedentemente actividades de leitura ou de oralidade relacionadas com o que se escreve. – A maior preocupação no desenvolvimento da escrita dos alunos deve incidir no aperfeiçoamento caligráfico, no ritmo de escrever, na caligrafia, na pontuação e na mancha gráfica do texto.

Quadro 28 – Orientações gerais para o desenvolvimento do processo da escrita, por fases de escolaridade

No Quadro 29 sistematizam-se algumas ideias-chave relativamente ao processo de ensino da produção de texto.

Produção escrita	a) Produção apoiada, isto é, o aluno produz os seus textos segundo orientações ou sugestões dadas pelo professor. b) Produção livre, ou seja, o aluno produz os seus textos por iniciativa própria e sem quaisquer condicionalismos – mas respeitando (porque aprendidas) as etapas devidas, nomeadamente de planificação. Em todo o processo de produção escrita, para proporcionar ao aluno a oportunidade de desenvolver o gosto de escrever, o professor tem de apresentar propostas variadas e motivadoras. Para que os alunos sejam capazes de executar estas propostas, devem, progressivamente, ler, compreender e analisar textos de diferentes tipos. Só assim vão adquirindo capacidade para realizarem actividades diversificadas de produção escrita. c) A cópia e o ditado são actividades de produção escrita em que não existe trabalho dos alunos na concepção das mensagens que escrevem. São apenas úteis para aperfeiçoamento caligráfico e exposição a textos diversificados e de qualidade (desde que se garanta a correcção gramático-textual). d) A cópia e o ditado devem ser motivados e preparados de acordo com o nível e o ritmo de aprendizagem dos alunos. e) É indispensável que os alunos vão produzindo diversas mensagens escritas, em quantidade e qualidade, melhorando a ordenação das ideias, a correcção linguística e a clareza. f) Antes de redigirem, é fundamental que os alunos planifiquem a produção: que tipo de texto? Com que finalidade? Para que destinatário(s) – mesmo que imaginário(s)? Sobre que assunto(s)?...
-------------------------	--

Correcção da produção escrita	– Esta actividade exige um acompanhamento cuidadoso do professor, para que o aluno possa progredir na produção escrita com gosto e sem reacear a atitude do professor ou a ironia dos colegas face aos erros. Assim, na correcção da produção escrita devem ser tidos em conta os seguintes aspectos: • Organização gráfica do texto; • Estrutura do texto e concordância entre os seus elementos (coesão e coerência); • Encadeamento lógico das ideias; • Adequação do vocabulário; • Caligrafia; • Ortografia; • Pontuação. – Mais do que com o assinalar dos erros, o professor deve preocupar-se com: • Orientar e dinamizar o trabalho de produção escrita para os alunos evitarem os erros; • Partir da correcção dos erros para a remediação e o reforço das aprendizagens dos alunos; • Estimular os alunos para as actividades de produção escrita, ajudando-os a melhorar a apresentação e a clareza dos textos que produzem.
--------------------------------------	--

Quadro 29 – Sugestões de actividades de escrita para a sala de aula

2.2.2. Ortografia

Uma escrita correcta pressupõe a aplicação de regras ortográficas. Esta dimensão da competência de escrita, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, está intimamente ligada à leitura, uma vez que o aluno só poderá fixar a ortografia de uma palavra depois de ser capaz de a escrever pela imitação de um modelo. Importa, por isso, que o aluno veja as palavras que necessita de utilizar mais comumente escritas diversas vezes e em diferentes situações, pois só assim conseguirá desenvolver a “memória visual” da palavra e apreender os vários contextos em que ela se pode adequadamente utilizar.

Enumeram-se de seguida algumas técnicas de ensino-aprendizagem da ortografia.

Cópia	A cópia é utilizada como técnica para o ensino-aprendizagem da ortografia, porque, a partir da visualização da escrita da palavra, possibilita a consolidação da escrita correcta dessa mesma palavra.
Ditado	O ditado é utilizado como técnica de ensino-aprendizagem da ortografia e de aquisição de velocidade na escrita. Para esse fim devem ser observadas as seguintes regras: – O texto do ditado deve, de preferência, ser extraído da lição do dia; – O exercício de ditado deve ser antecedido de uma interpretação do texto; – O texto deve ser relido e as palavras que apresentam maior dificuldade ortográfica devem ser escritas no quadro e copiadas para o caderno um número adequado de vezes (a repetição excessiva causa mecanização – sem atenção, o que muitas vezes acaba por resultar na repetição do erro).
Escrita correcta da palavra	– A correcção da palavra errada deve ser assinalada e aparecer a escrita correcta da palavra; – O aluno deve repetir a escrita da palavra, inserida numa frase e nunca mais de três vezes, em frases diferentes, com vista a criar e a fixar a imagem visual da ortografia da palavra. – As respostas escritas possibilitam ao aluno relacionar as palavras que se encontram nas perguntas com as que ele vai escrever na resposta ou com as que lhe apareceram no texto lido.
Redacção	– Se se relacionar com temas ou com textos já explorados anteriormente, permite que os alunos possam fazer trabalhos de pesquisa nos cadernos diários, nos manuais e noutros materiais escritos do quotidiano. Esta pesquisa contribui para o aluno dar atenção à ortografia das palavras que encontra nos materiais escritos pesquisados

Remediação do erro	Apesar de todas as precauções no sentido de evitar os erros por parte dos alunos, a sua ocorrência é inevitável. O professor deve então utilizar uma estratégia de remediação do erro: – Registrar os erros mais significativos de cada aluno e da turma; – Analisar as causas das dificuldades de aprendizagem, para cada tipo de erro; – Procurar actividades de remediação imediata; – Pesquisar e seleccionar estratégias e exercícios adequados; – Chamar a atenção para as causas dos erros.
---------------------------	---

Quadro 30 – Exemplos de técnicas para o ensino-aprendizagem da ortografia



Actividade 15 – O que é a escrita

Leia e reflecta com os seus colegas sobre o excerto transcrito.

A escrita não pode ser entendida, exclusivamente, como um produto acabado pois ela é fundamentalmente um processo em que é necessário resolver e ultrapassar múltiplos problemas que vão desde “o encontrar o que se vai dizer”, à maneira como se vai escrever. (Teixeira et alii, 2011: 241).

2.2.3 Avaliação da escrita

A escrita, como processo altamente complexo, requer um envolvimento do professor nas actividades a desenvolver junto com os seus alunos. Mais do que avaliar o produto final de um texto, com enfoque em cumprimento do tema, número de palavras, número de linhas, erros de ortografia, erros de pontuação, erros de sintaxe, organização da informação, etc., o professor deve, para avaliar a escrita, primeiramente, “[...] produzir textos com os alunos, perante os alunos, aquilo que lhes pede para executarem. Deve experimentar e fazer experimentar múltiplas operações de planificação que assentam na análise da situação de comunicação, na inventariação dos conteúdos do texto, na planificação para a textualização” (Niza *et alii*, 2011, p. 53). Os mesmos autores defendem ainda que a fase da revisão, na qual acontece a releitura do texto, podendo culminar na reescrita do mesmo ou de segmentos que dele façam parte; o acto da leitura deve decorrer como se de um texto estranho se tratasse. Claro está que o trabalho de pares em muito contribui para a revisão. Deve haver, ainda, espaço para o questionamento, a comparação e a observação dos efeitos produzidos por alguma alteração (ou não). É fulcral que o professor se consciencialize de que a adequada aprendizagem da escrita, em sala de aula, vai facilitar a formação de cidadãos activos, participativos e integrados na sociedade que os rodear.

3. A importância da aprendizagem linguística (funcionamento da língua)

3.1 Princípios orientadores

Desde cedo, cada indivíduo adquire conhecimento e efectua aprendizagens acerca da língua utilizada na comunidade linguística em que se insere. Este conhecimento vai-se desenvolvendo por fases:

- Lalação – produção de sons que seguem a sequência consoante – vogal (CV);
- Holofrase – realização de palavras isoladas com configuração frásica;
- Actualização de unidades sintácticas.

Todavia, a actualização de unidades sintácticas e a aquisição de estruturas cada vez mais complexas da língua vão-se desenvolvendo progressivamente, condicionadas por factores de natureza interna e simultaneamente externa à própria língua. Note-se, assim, que a aquisição destes conhecimentos não ocorre na mesma idade para todos os sujeitos, ou seja, há como que um caminho a percorrer no tempo, adquirindo-se inicialmente estruturas linguísticas mais simples, ocorrendo a respectiva complexificação durante o percurso escolar. Além disso, essa aquisição diferenciada está intimamente relacionada com o conhecimento implícito que cada criança tem acerca da língua, sendo, então, essencial transformá-lo em conhecimento explícito.

O **conhecimento implícito**, também podendo ser designado como conhecimento intuitivo, corresponde à fase em que a criança já tem conhecimentos acerca da língua, mais propriamente conhecimentos gramaticais, mas não de forma consciente, ou seja, não identifica nem reflecte acerca das características formais da língua.

É com a entrada na escola, e através do ensino formal, que a criança aprende a dominar estruturas gramaticais, princípios e regras que lhe permitam comunicar, tanto em termos orais, como em termos escritos, de forma mais adequada e complexa. Esse domínio passa pela capacidade de reflexão e sistematização de cada aluno acerca da língua – **conhecimento explícito**.

O professor tem um papel fundamental em todo este processo de transformação do conhecimento implícito em explícito, pois os alunos têm um conjunto de experiências e de vivências que são potenciadoras da construção de sentidos a nível da aprendizagem da leitura e da escrita. É ao docente que cabe a responsabilidade de proporcionar contextos de aprendizagem que conduzam à identificação, à nomeação, à caracterização de propriedades, regras combinatórias, isto é, de concordância, “sobre estruturas formadas”, de escolha “das unidades e estruturas mais adequadas à expressão de determinados objectivos” (Duarte, 2008, p.17).

O termo “gramática” é mais abrangente do que os termos anteriores, uma vez que engloba tanto o conhecimento implícito de uma determinada língua como o conhecimento explícito. São vários os autores que se têm debruçado sobre a gramática (Duarte, 1992; Duarte e Costa, 2004; Sousa e Cardoso, 2005; Costa, 2005; Teixeira *et alii*, 2011). Todavia, cremos não entrar em incorrecção se afirmarmos que este domínio se afigura um dos que oferece maior dificuldade, seja em termos de aprendizagem, seja no que refere ao seu ensino.

Assim, e tendo em conta o que acima se mencionou acerca da importância do papel do professor no processo de transformação do conhecimento intuitivo em conhecimento explícito, considera-se essencial que o ensino da gramática seja devidamente contextualizado, associando-lhe sempre situações reais de comunicação, na medida em que também deve ser tido em conta “o conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que acomodam a utilização da fala num enquadramento social” (Galisson & Coste, 1993, p.134).

Salienta-se que o desenvolvimento da competência comunicativa engloba as vertentes:

- i) Linguística, que abrange a quantidade, a qualidade de conhecimentos e a forma como os mesmos são utilizados, compreendendo, assim, o léxico, a gramática, a semântica, a ortografia, a sintaxe e a ortoépica;
- ii) Sociolinguística, que reporta, também à extensão de conhecimentos, à capacidade que cada sujeito tem de usar, adequadamente, a língua, dependendo do contexto social em que se insere no(s) momento(s) da fala;
- iii) Pragmática, que remete para a funcionalidade do(s) conhecimento(s) linguístico(s).

3.2 Como trabalhar e promover o desenvolvimento de competências gramaticais?

É nossa convicção que a aprendizagem da gramática deve ocorrer de modo faseado, para que o(s) aluno(s) vão interiorizando os conhecimentos que lhes vão sendo ensinados e para que “tenham tempo” de reflectir acerca desses mesmos conhecimentos e de outros que descubram através do treino de determinadas actividades nas quais possam detectar regularidades e irregularidades da língua.

Efectivamente, Sonsoles Fernández (1987, cit. Fonseca, 2004) refere três etapas: i) praticar; ii) descobrir; iii) sintetizar. Para Sonsoles, as duas primeiras etapas estão ao nível da gramática implícita, do que nós chamaríamos conhecimento implícito ou intuitivo, a última regista-se ao nível da gramática explícita – conhecimento explícito. Fonseca vai mais além e define cada uma destas etapas do seguinte modo: i) praticar, utilizando a língua em contextos diferenciados, sempre tendo em consideração “os melhores modelos”, quer na oralidade, quer na escrita (p.119); ii) descobrir, através da comparação, irregularidades e regularidades, semelhanças, diferenças e

paralelismos da língua, reflectindo acerca dessas “descobertas”; iii) sintetizar, descobrir regras gerais e excepções, com recurso à metalinguagem gramatical.

Note-se que o acto da descoberta deve ser sempre orientado, potenciando uma consciencialização linguística adequada, em virtude de nem sempre o(s) aluno(s) experienciarem registos que sirvam as suas necessidades comunicativas. O que também significa que nem sempre será necessário o recurso à metalinguagem durante a fase de aprendizagem. Para tanto, atentemos em Teixeira *et al.* (2010, p. 50, *apud* Duarte, 2008), que advogam as seguintes etapas: “i) questionar a criança sobre um conjunto de dados que lhe foi fornecido ou apresentar um problema a partir de um enunciado oral ou escrito; ii) levar a criança a observar a situação-problema; iii) conduzir a criança a formular hipóteses a partir do conhecimento intuitivo da língua que já possui; iv) testar as hipóteses e seleccionar a mais adequada; v) validar a hipótese, pela observação de dados novos passíveis de generalização; vi) proporcionar à criança actividades que lhe permitam exercitar o conhecimento atingido; vii) no momento adequado, deve avaliar-se a aprendizagem relativamente à pergunta formulada inicialmente”.

À semelhança do que acontece com outras áreas do conhecimento, como por exemplo as ciências, também se pode manipular segmentos e constituintes de frases, observando o resultado dessa acção, como se de um laboratório gramatical se tratasse. Apresenta-se, de seguida, um exemplo construído por Maria José Soeira Ferreira do Agrupamento de Escolas de Santa Iria – Tomar (Portugal), no âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP) do Núcleo Regional de Santarém.

EXEMPLO

“1. Tipo de atividade: Construção de conhecimento + treino

2. Descritores de desempenho: manipular palavras (ou grupos de palavras) em frases, comparar dados e descobrir regularidades (processos de concordância); explicitar regras e procedimentos (distinguir sujeito de predicado)

3. Pré-requisitos: classes de palavras (nome, pronome pessoal e verbo); grupo nominal e verbal; flexão verbal, nominal e pronominal.

4. Questão a que responde: quais são as funções dos grupos mais importantes da frase?

5. Duração estimada: 1 hora e meia

Recorda

- As palavras nas frases estão combinadas umas com as outras e formam dois grandes grupos – o nominal e o verbal.
- No grupo nominal, a palavra principal pode ser um nome ou um pronome.
- No grupo verbal, a palavra principal é um verbo que pode estar acompanhado por outros grupos de palavras.

Lê o texto.

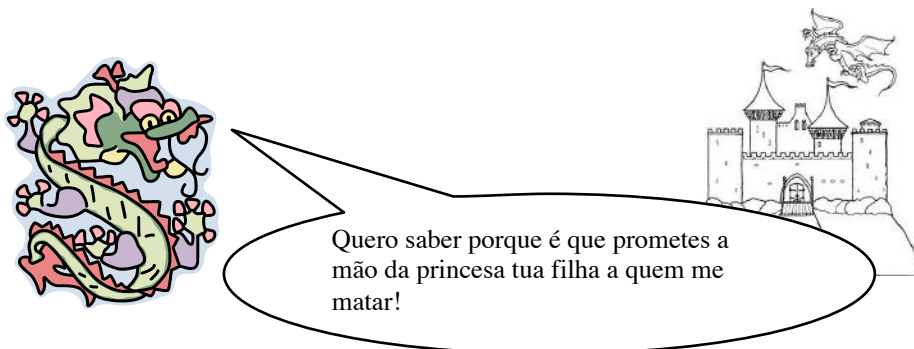
El rei Tadinho vivia num palácio no Reino das Cem Janelas.

Os seus habitantes estavam convencidos que o mundo começava onde começava o reino e acabava exactamente onde uma tabuleta dizia:

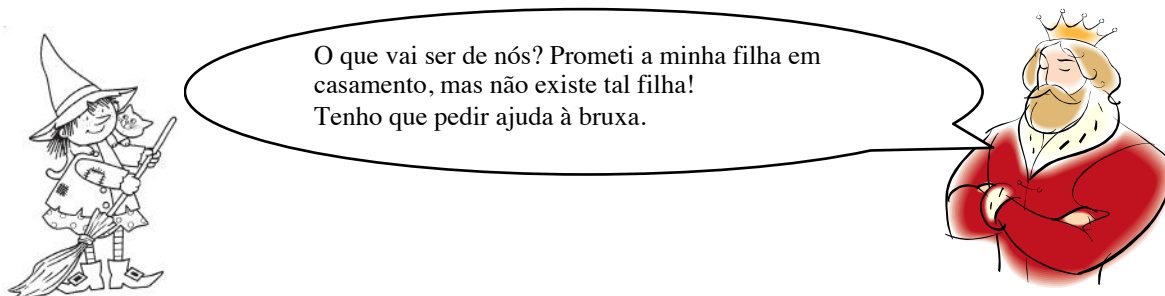
“Acabais de visitar o Reino das Cem Janelas”.

Sua majestade pensava que o primeiro habitante da terra tinha sido El-rei Tadó, seu tetra-tetra-tetravô.

Um dia o dragão do reino, que dava calor a todos, invadiu o palácio real. Estava zangado, muito zangado. Tinham publicado o decreto: “Quem matar o dragão recebe em pagamento a mão da princesa”.



Numa tentativa de acalmar o dragão. O rei promete-lhe a sua filha em casamento. O dragão muito feliz aceitou a mão da princesa e prometeu voltar para a vir buscar.



1. Para ajudares o rei forma frases, unindo cada grupo nominal a um grupo verbal, como no exemplo. Assim conseguirás continuar a história.

- | | | |
|-----------------------|---|--|
| O rei Tadinho | • | • ficou desesperado. |
| A bruxa | • | • lamentaram terem provocado o dragão. |
| O dragão | • | • pediu ajuda à bruxa. |
| El-rei | • | • ralhou com o rei por ter mentido. |
| O rei e o conselheiro | • | |

2. Divide as frases que se seguem em dois grupos, nominal e verbal, como no exemplo.

O rei colocou um anúncio.	
O rei	colocou um anúncio...

O anúncio pedia uma bruxa.	

El-rei Tadinho recebeu muitas cartas.	

Repara que, para encontrarmos as duas partes mais importantes da frase podemos perguntar à frase:

O rei colocou um anúncio.
 Pergunta: **Quem** colocou um anúncio?
 Resposta: **O rei.**
 Pergunta: **O que fez** o rei?
 Resposta: **Colocou um anúncio.**



3. Verifica se podes substituir o grupo nominal por um dos seguintes pronomes pessoais: ele, ela, eles, elas.

Grupo nominal	Pronomes pessoais	Grupo verbal
O rei		queria uma nova bruxa.
As bruxas		responderam ao anúncio.
Tadinho		ficou muito doente.
Os ministros		não sabiam o que fazer.
Riquezas		assustou a avó.

3.1 Verifica se podes substituir os grupos verbais por pronomes. Assinala a resposta correcta para cada um dos casos.

Grupo nominal	Grupo verbal	Pronomes pessoais
O rei	queria uma nova bruxa.	Possível/impossível
As bruxas	responderam ao anúncio.	Possível/impossível
Tadinho	ficou muito doente.	Possível/impossível
Os ministros	não sabiam o que fazer.	Possível/impossível
Riquezas	assustou a avó.	Possível/impossível

Conclusão

Os grupos nominais podem ser substituídos por pronomes pessoais.
Os grupos verbais não podem ser substituídos por pronomes pessoais.

Continua a leitura do texto.

Riquezas apresentou-se no palácio e logo foi chamada a acudir a El-rei Tadinho. El-rei estava doente com uma terrível enxaqueca.

Riquezas desatarrachou a cabeça do rei, deu três pancadinhas, ligou uns fios que estavam desligados e tornou a atarrachar-lhe a cabeça ao pescoço.

El-rei estava curado e novamente com ideias luminosas.



4. Liga os diferentes grupos – nominal e verbal – como no exemplo e de acordo com o texto.

Riquezas	•	•apaixonou-se pela Riquezas.
El-Rei	•	•tratou do Rei.
Tadinho	•	
A corte	•	
Riquezas e Tadinho	•	•voltou a ter ideias luminosas.

5. Repara no exemplo:

Será correcto dizer: “As bruxas ficou muito doente”?

O grupo nominal está na 3. ^a pessoa do plural.	O verbo está na 3. ^a pessoa do singular.	O verbo deveria estar na 3. ^a pessoa do plural.
---	---	--

Correcto seria dizer:
As bruxas ficaram muito doentes.
ou
A bruxa ficou muito doente.

5.1. Será que também faz sentido dizer:

“El-rei casaram”“? _____

Porquê? _____

Repara e completa o quadro:

O grupo nominal está na 3. ^a pessoa do singular.	O verbo está na _____ pessoa do _____	O verbo deveria estar na _____ pessoa do _____.
---	---------------------------------------	---

Correcto seria: _____

5.2. Repara agora neste exemplo:

Será que faz sentido dizer. “A corte gritou feliz”?

Repara e completa o quadro:

O grupo nominal está na 3. ^a pessoa do singular.	O verbo está na _____ pessoa do _____	O verbo deve estar na _____ pessoa do _____.
---	---------------------------------------	--

O que podes concluir neste caso? Está ou não correcta a concordância entre os dois grupos?

E neste caso? “Riquezas e Tadinho casaram.”

O grupo nominal está na 3. ^a pessoa do plural.	O verbo está na _____ pessoa do _____	O verbo deve estar na _____ pessoa do _____.
---	---------------------------------------	--

O que podes então concluir?

Para as fases estarem correctas, o grupo nominal tem de concordar sempre com o grupo verbal em _____ e em _____

Sabes que:

O grupo nominal tem a função sintáctica de sujeito.
O grupo verbal tem a função sintáctica de predicado.

6. Combina os grupos das duas colunas e forma frases correctas.

Grupo nominal – sujeito

- Ela •
- A avó de Riquezas •
- Os livros do reino •
- Os anos •
- El-rei Tadinho •
- Eles •

Grupo verbal – predicado

- era fada por necessidade.
- enfrentou muitas crises.
- diziam ter acabado as tristezas
- veio viver para o palácio.
- foram rolando.
- foram felizes para sempre.



Se reparares no exercício anterior, podes observar que alguns sujeitos têm apenas uma palavra – ela, eles – e outros têm várias palavras – A avó de Riquezas, os livros do reino, os anos e El-rei Tadinho.

APRENDE

Quando o sujeito tem muitas palavras e não sabes se todas elas desempenham esta função sintáctica, experimenta substituí-las pelos pronomes pessoais. Exemplo:

O rei casou com a fada Riquezas.

Ele casou com a fada Riquezas.

**Actividade 16 – Preparação de uma actividade de “aprendizagem pela descoberta” no domínio gramatical**

Tendo por base toda a informação lida, prepare uma actividade de “aprendizagem pela descoberta”, no campo gramatical, para trabalhar um conteúdo específico do Programa de Língua Portuguesa de STP.

3.3 Avaliação do funcionamento da língua

O conhecimento gramatical, para além de instrumental e transversal, exige momentos de trabalho específicos e autónomos, nos quais haja treino, sistematização e alargamento do conhecimento, aumentando o grau de proficiência da competência linguística de cada falante. Os conteúdos que a esta área dizem respeito, assim como os processos de operacionalização devem ser mobilizados, aprendidos e aprofundados “[...] a par dos que se encontram previstos para o trabalho sobre produção e compreensão oral, leitura e escrita” (Costa, 2010, p.11).

Assim, ao preparar uma actividade, convém ter em conta algumas perguntas orientadoras: Qual é o tipo de actividade? Construção do conhecimento? Treino? Avaliação? Mobilização de conhecimento gramatical para outras competências? O que se pretende com a actividade? Qual o objectivo da actividade? A pergunta colocada aos alunos é interessante e suficientemente motivadora? São dadas indicações precisas acerca das actividades pretendidas (sejam de verificação de conhecimentos, sejam de revisão)? Qual a origem dos dados com os quais se vai trabalhar? Texto(s) escrito(s) ou oral(ais) facultados pelo professor, ou pelos alunos? O professor tem em consideração o conhecimento prévio dos alunos? As actividades a desenvolver estão hierarquizadas, ou seja, parte do mais simples para o mais complexo? As actividades estão elaboradas de forma a que os alunos possam ir tirando conclusões, em pequenos espaços? As actividades possibilitam que os alunos coloquem hipóteses e, posteriormente, verifiquem a sua validade? Há momentos de treino?

Considerações finais: perfis do formador e do formando

No final da formação contínua orientada por este guia, o formando deve ter desenvolvido competências gerais que lhe permitam:

- Reconhecer a importância da actualização contínua de conhecimentos para melhoria das aprendizagens dos alunos;
- Identificar-se como parte integrante do sistema educativo, a fim de contribuir para o seu sucesso;
- Planificar e avaliar actividades didácticas;
- Enquadrar a concepção e o planeamento da acção pedagógica no processo de gestão curricular;
- Trabalhar em equipa com os seus pares;
- Liderar equipas de trabalho;
- Desenvolver uma pedagogia contextualizada e funcional que tenha em conta as características dos alunos;
- Descrever e analisar situações reais de práticas de ensino.

No âmbito específico da língua portuguesa, o formando deve ser capaz de:

- Promover a aprendizagem da língua portuguesa, respeitando diferenças linguísticas que os alunos possam apresentar;
- Promover o desenvolvimento de competências de compreensão e expressão oral e escrita;

- Incentivar a produção de textos escritos, integrando essa produção nas actividades de aprendizagem curricular (transversalidade da língua portuguesa);
- Incentivar os alunos a ler e a escrever variados tipos de textos e com diferentes finalidades;
- Conceber e implementar contextos de aprendizagem da estrutura e do uso da língua que contribuam para o envolvimento activo dos alunos.

O formador responsável pela formação contínua em Língua Portuguesa deve estar capacitado para:

- Analisar os comportamentos e os discursos produzidos pelos indivíduos em formação contínua, nomeadamente as suas práticas e decisões pedagógicas, a partir do estudo de situações reais no contexto escolar, fundamentando-se em processos de diagnóstico, recolha, análise, reflexão, explicitação, estruturação e comunicação dos dados recolhidos e situações vividas que permitam a mudança e a melhoria efectiva das práticas dos docentes envolvidos e a (re)construção do conhecimento profissional dos professores;
- Construir uma relação de formação centrada na colaboração, no apoio e no aconselhamento tendo em vista o desenvolvimento de práticas lectivas adequadas;
- Encorajar, observar, ouvir, apoiar, reflectir, analisar, organizar e ser flexível e acessível;
- Identificar estilos de ensino dos professores de Língua Portuguesa e sugerir as mudanças necessárias para a promoção de um melhor processo de ensino e aprendizagem nesta área;
- Reforçar os projectos educativos e curriculares como forma de consolidar a organização e a autonomia dos formandos.
- Fazer uma análise epistemológica e histórica dos saberes e do saber-fazer em Língua Portuguesa e uma análise da sua significação social e profissional.

Bibliografia

- Álvares Pereira, L. (2008). *Escrever com as Crianças. Como Fazer Bons Leitores e Escritores. Para Crianças dos 0 aos 12 Anos*. Porto: Porto Editora.
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Amor, E. (1993). *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. 7.^a ed. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bloom, B. S. et al. (1956). *Taxonomy of Education Objectives*. New York: David McKay (v.1).
- Carvalho, J. A. (1999). *O Ensino da Escrita. Da Teoria às Práticas Pedagógicas*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.
- Correia, R., Neves, E. & Teixeira, M. (2011). “A importância da aprendizagem gramatical no 1.º Ciclo – o Caso da Coordenação”. In *Novos Desafios no Ensino do Português*, pp. 82-91.
- Costa, J. (2010). *Guião de Implementação do Conhecimento Explícito da Língua para o Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, Maria Armada (2005). *Pensar a Linguística e as Línguas à Luz de Bolonha. Conferência Apresentada no XXI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Defior, S. (1998). “Conocimiento fonológico y lectura: el paso de las representaciones inconscientes a las conscientes”. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (Ano XXXII), 5 - 27.
- Duarte, Inês (1992). “Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo”. In Delgado-Martins et alii: *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 165 -177.
- Duarte, I. (2008). “O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística”. *Programa Nacional de Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Duarte, Inês & Costa, Ana Luísa (2004). “The Place of Portuguese as First Language in The National Curriculum of Basic Education. Essential Competences/O Lugar do Português como Língua Materna no Currículo Nacional da Educação Básica. Competências Essenciais”. In *Flexibility in Curriculum, Citizenship and Communication/Flexibilidade Curricular, Cidadania e Comunicação*, Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, 31-39.
- Fonseca, E. (2004). “O ensino da gramática”. *Actas dos Colóquios de Língua Portuguesa* (2003). Torres Novas: ESETN. Pp. 96-131.
- Forneiro, M. (2008). “Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación Infantil: dimensiones y variables a considerar”. *Revista Iberoamericana de Educación*, Espanha, n. 47, p. 49-70. maio/ago. 2008. Online em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80004705>>.
- Freitas, L.V., & Freitas, C. V. (2003). *Aprendizagem Cooperativa: Teoria e Prática*. Porto: Edições ASA.
- Freitas, M.J. et alii. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Freitas, M. J. & Santos, A. L. (2001). *Contar (Histórias) de Sílabas. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português.
- Galisson, R. & Coste, D. (1993). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Galveias, F. (2004). “Ensinar e aprender a ler no 1.º Ciclo do Ensino Básico”. *Intercompreensão 11: Ler e Escrever – Desafios para a Sociedade do Conhecimento*. Escola Superior de Educação de Santarém: Edições Colibri (71-84).

- Gaspar, I. & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Geraldi, J. W. (1997). *Portos de Passagem*. 4.^a ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Gomes, A.; Cavacas, F.; Ribeiro, M. A.; Ferreira, M. J.; Martins, M. A. & Grilo, M. J. (1991). *Guia do Professor de Língua Portuguesa*. Av. de Berna-Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, F. et alii (2011). *O Conhecimento da Língua: Percursos de Desenvolvimento*. ME: DGIDC. Online em: http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/conhec_lingua.pdf
- Harten, A., & Carvalho, M. (1995). “Consciência fonológica e a aquisição da língua escrita: reflexões sobre o efeito do nível sócio-económico e escolarização”. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (2), 89-103.
- Jolibert, J. (2000). *Formar Crianças Leitoras*. Porto: ASA.
- Kelly, A.V. (1981). *O Currículo. Teoria e Prática*. São Paulo: Harbra (pp. 03-07).
- Leite, T. (2010). *Planeamento e Concepção da Acção de Ensinar*. Col. Situações de Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro. Online em: http://www.dgae.mec.pt/c/document_library/get_file?p_l_id=1264420&folderId=22869&name=DLFE-50733.pdf
- Marques, R. & Cardona, M. J. (2014). *Apontamentos sobre Organização e Gestão Curricular*. Publicação digital em: <https://sites.google.com/site/ramirodotcom/home/true>
- Martins, M. (1996). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura. Conhecimentos Precoces sobre a Funcionalidade da Linguagem Escrita*. Lisboa: ISPA.
- Martins, M.; Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mesquita, E.; Gácio, H. & Teixeira, M. (2011). “A produção textual nas aulas de língua portuguesa: as realidades do Brasil e de Portugal”. No capítulo “As manifestações da produção textual”. In *Cognição, Gramaticalização e Cultura: Um Diálogo sem Fronteiras*. In Renata Barbosa Vicente et al. (Orgs.). São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, pp. 229-248.
- Moraes, J. (1997). *A Arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Niza, I.; Segura, J. & Mota, I. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português – Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.
- Pacheco, J. (Org.) (1999). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Universidade do Minho.
- Pacheco, J. (Org.) (2001). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Richardson, V. (1997). *Constructivist Teacher Education: Building New Understandings*. Washington, DC: Falmer Press.
- Peralta, M. H. (2002). “Como avaliar competência(s)? Algumas considerações”. In P. Abrantes (coord.). *Avaliação das Aprendizagens: das Concepções às Práticas* (pp. 24-33). Lisboa: DEB.
- Roldão, M.^a do Céu. (2009). *Estratégias de Ensino, o Saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, A. (2003). *Até à Descoberta do Princípio Alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*, Lisboa: Ministério da Educação.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a Compreensão de Textos*. Lisboa: ME/DGIDC. Online em: http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf

- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: a Decifração*. 1.^a ed. Lisboa: DGIDC.
- Sousa, M. d. (1993). *A Interpretação de Textos nas Aulas de Português*. Lisboa: ASA.
- Sousa, O. C. & A. Cardoso (2005). “Da língua em funcionamento ao funcionamento da língua”. *Palavras*, 27, 61-69.
- Silva, F. et alii (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*. Oral. ME: DGIDC. Online em: http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/data/ensinobasico/Planos_Programas_Nacionais/Lingua_portuguesa/Documents/oral.pdf
- Teixeira, M. (2010). “A caminho de uma escrita multimodal”. In revista *Intercompreensão*, pp.199-214.
- Teixeira, M.; Novo, C. & Neves, E. (2011). “Abordagens relevantes para o ensino da escrita – do papel ao digital”, na revista *Interacções*, da Escola Superior de Educação de Santarém. vol. 7, pp. 238-258. <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/481/435>
- Teixeira, M.; Correia, R. & Neves, E. (2011). “Leitura, escrita e gramática à luz dos normativos legais”. In M.^a João Marçalo et alii (eds.). *Língua Portuguesa: Ultrapassar Fronteiras, Juntar Culturas*. Évora: Universidade de Évora, pp. 95-116.
- Teixeira, M. & Reis, F. (2012). *A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. Meta: Avaliação. Rio de Janeiro. vol. 4, pp.162-187.
- Tunmer, W., & Rohl, M. (1991). “Phonological awareness in reading acquisition”. In D. Sawyer & B. Fox (eds.). *Phonological Awareness in Reading*. New York: Springer-Verlag.
- Valadares, L. (2003). “Transversalidade de Língua Portuguesa”. *Cadernos CRIAP*, n.º 35. Porto: Edições ASA.
- Veloso, J. M. (2003). *Da Influência do Conhecimento Ortográfico sobre o Conhecimento Fonológico. Estudo Longitudinal de Um Grupo de Crianças Falantes Nativas do Português Europeu*. Dissertação de Doutoramento. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Verdini, A. de S. (2006). *A Sala de Aula como Espaço de Leitura Significativa*. Rio de Janeiro: ONG Leia Brasil. Online em: http://www.leiabrasil.org.br/old/material_apoio/formacao_leiturasignificativa.htm
- Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: a Avaliação*. ME: DGIDC. Online em: http://www.dgidc.min-edu.pt/ensinobasico/data/outrosprojectos/Portugues/Documents/ensino_leitura_avaliacao.pdf
- Viana, F. L. & Teixeira, M.M. (2002). *Aprender a ler – da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Edições Asa.
- Zabala, A. (1998). *A Prática Educativa: como Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2001). *Didáctica da Educação Infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Webgrafia

- http://cfaematosinhos.eu/ozar_30_cel.pdf
- <http://wwwcepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/cehoriginaltrabalho.pdf>
- www.cfaematosinhos.eu/Ozar_30_CEL.pdf
- <http://dt.dgidc.min-edu.pt/>
- <http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=173#i>
(documentos sobre o Acordo Ortográfico)

Anexo 1 – Modelo de formação: estrutura do curso

O curso de formação organizado a partir deste guia é constituído por sete módulos, num total de 30 horas de duração, de acordo com os principais conceitos abordados nos capítulos da publicação. Sugerimos que para cada módulo sejam usadas as sugestões de actividades, os exemplos e os textos de apoio anexos a cada módulo.

MÓDULO 1 (3 horas) – GESTÃO CURRICULAR EM LÍNGUA PORTUGUESA**Objectivos**

- Fundamentar a importância da gestão curricular para o sucesso das aprendizagens dos alunos
- Definir conceitos: currículo, gestão curricular, desenvolvimento curricular
- Reconhecer o papel do professor enquanto gestor curricular
- Desenvolver competências no âmbito da planificação do ensino-aprendizagem
- Desenvolver competências no âmbito da avaliação das aprendizagens e do processo educativo
- Analisar a organização dos espaços e materiais, do tempo e do grupo de alunos

MÓDULO 2 (3 horas) – SABER MAIS SOBRE:**O português como disciplina transversal e interdisciplinar****O uso das tecnologias e a aprendizagem do Português****A língua portuguesa e os crioulos santomenses****Objectivos**

- Reconhecer a importância do português como a língua oficial do país
- Relacionar o sucesso escolar em todas as áreas curriculares com a importância do domínio da língua
- Desenvolver projectos curriculares de interdisciplinaridade e transversalidade da língua
- Reconhecer as principais funções das TIC na aprendizagem e as suas implicações na aprendizagem
- Identificar características do português de São Tomé

MÓDULO 3 (3 horas + 1 hora de trabalho autónomo)**SABER MAIS SOBRE:****Consciência fonológica****Iniciação à leitura e à escrita****Objectivos (consciência fonológica)**

- Definir o conceito de consciência fonológica
- Identificar os diferentes tipos de consciência fonológica
- Distinguir, caracterizando, os diferentes tipos de consciência fonológica
- Elaborar os objectivos de um exercício prático
- Construir um exercício para cada um dos diferentes tipos de consciência fonológica.
- Planificar, implementar e avaliar um exercício de consciência fonológica

Objectivos (iniciação à leitura e à escrita)

- Nomear e explicitar os três modelos explicativos do processamento da leitura

- Identificar os diferentes métodos de iniciação à leitura e à escrita, e suas principais características.
- Planificar (e avaliar criticamente) sequências didáticas de iniciação à leitura e à escrita segundo os diferentes métodos estudados.

MÓDULO 4 (3 horas + 2 horas de trabalho autónomo)
ENSINAR A LÍNGUA PORTUGUESA: COMUNICAÇÃO ORAL

Objectivos

- Explicitar o papel da linguagem oral na vida do ser humano.
- Identificar os principais domínios e marcos na aquisição da linguagem.
- Planificar e avaliar actividades didáticas de ensino das competências orais (expressão e compreensão).
- Implementar e avaliar criticamente actividades didáticas de desenvolvimento de competências orais.

MÓDULO 5 (4 horas + 2 horas de trabalho autónomo)
ENSINAR A LÍNGUA PORTUGUESA: A IMPORTÂNCIA DA APRENDIZAGEM LINGUÍSTICA

Objectivos

- Compreender as nomenclaturas do funcionamento da língua, da gramática, do conhecimento implícito e do conhecimento explícito da língua
- Articular a aprendizagem do conhecimento explícito da língua com as outras competências
- Construir laboratórios gramaticais
- Avaliar o conhecimento explícito da língua
- Planificar, implementar e avaliar uma actividade de conhecimento explícito da língua

MÓDULO 6 (4 horas)
ENSINAR A LÍNGUA PORTUGUESA: LEITURA

Objectivos

- Definir “leitura” e explicitar a importância desta competência na vida escolar e extra-escolar dos sujeitos
- Equacionar o papel do professor no ensino da leitura
- Planificar intervenções didáticas de ensino da leitura, contemplando três momentos (pré-leitura, leitura e pós-leitura)
- Construir instrumentos de avaliação da leitura

MÓDULO 7 (4 h)
ENSINAR A LÍNGUA PORTUGUESA: ESCRITA

Objectivos

- Compreender a funcionalidade da escrita
- Conhecer as dimensões da escrita
- Distinguir, caracterizando, as diferentes dimensões da escrita
- Conhecer diferentes etapas do processo de escrita
- Avaliar a escrita
- Planificar, implementar e avaliar um exercício de escrita

De seguida apresenta-se um exemplo de ficha de avaliação (uma para o formando e outra para o formador) que poderá ser usado para cada módulo. Os campos 2, 4, 5 e 6 são comuns a todos os módulos, sendo o campo 3 específico de cada módulo, no caso das fichas do formador. No caso das fichas do formando, a avaliação específica corresponde ao campo 4. Logo a seguir ao modelo geral, é apresentado este campo 3 com a referência a cada um dos módulos do curso de formação. Nestas fichas de avaliação é utilizada a seguinte escala em todos os itens:

Na sua avaliação utilize a seguinte escala.

1	2	3	4
Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom

MODELOS DE FICHAS DE AVALIAÇÃO

FICHA DE AVALIAÇÃO DO MÓDULO (Para o formador)

1. Identificação do módulo: _____

Data: ____ / ____ / ____

Na sua avaliação utilize a seguinte escala.

1	2	3	4
Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom

2. Avaliação geral

A duração do módulo, relativamente ao seu conteúdo, foi adequada.				
A metodologia foi adequada aos participantes				
Os objectivos do módulo foram claros.				
O módulo encontrava-se bem estruturado.				
Os conteúdos do módulo foram aprofundados.				
Os textos de apoio foram adequados.				
A formação foi orientada para a promoção da partilha e do trabalho colaborativo.				
Os trabalhos práticos propostos foram pertinentes.				
A formação incentivou a autoformação.				
O módulo evidenciou equilíbrio entre teoria e prática.				
O conteúdo foi adequado às funções que os formandos desempenham.				
As competências adquiridas vão ter impacto nas funções que os formandos desempenham.				

3. Avaliação específica (indique o grau de importância que atribuiu a cada um dos conteúdos do módulo)

Nota: Conferir de seguida nos quadros específicos relativos à avaliação de cada módulo

4. Avaliação do documento de apoio

Os conteúdos são apresentados de forma clara.				
A informação teórica é suficiente.				
Os exemplos práticos foram suficientes, trabalhados e adaptados à realidade de São Tomé e Príncipe.				
Os exercícios são importantes e ajudam a complementar a aprendizagem.				

5. Indique:

5.1. Aspectos mais positivos relativamente à forma como o módulo foi trabalhado.

5.2. Aspectos mais negativos relativamente à forma como o módulo foi trabalhado.

6. Indique sugestões que considere relevantes em relação à forma como o módulo deve ser trabalhado na formação.

FICHA DE AVALIAÇÃO DO MÓDULO
(Para o formando)

1. Identificação do módulo: _____

Data: ____ / ____ / ____

Na sua avaliação utilize a seguinte escala.

1	2	3	4
Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom

2. Expectativas

1 2 3 4

Este módulo de formação correspondeu às suas expectativas.				
Relativamente ao que sabia acerca do(s) tema(s) deste módulo, a formação possibilitou-lhe adquirir mais conhecimento.				

3. Avaliação geral

A duração do módulo, relativamente ao seu conteúdo, foi adequada.				
A metodologia foi adequada aos participantes.				
Os objectivos do módulo foram claros.				
O módulo encontrava-se bem estruturado.				
Os conteúdos do módulo foram aprofundados.				
Os textos de apoio foram adequados.				
A formação foi orientada para a promoção da partilha e do trabalho colaborativo.				
Os trabalhos práticos propostos foram pertinentes.				

A formação incentivou a autoformação.				
O módulo evidenciou equilíbrio entre teoria e prática.				
O conteúdo foi adequado às funções que desempenha.				
As competências adquiridas vão ter impacto nas funções que desempenha.				

4. Avaliação específica (indique o grau de importância que atribuiu a cada um dos conteúdos do módulo)

Nota: Conferir de seguida nos quadros específicos relativos à avaliação de cada módulo.

5. Avaliação do documento de apoio

Os conteúdos são apresentados de forma clara.				
A informação teórica é suficiente.				
Os exemplos práticos foram suficientes, trabalhados e adaptados à realidade de São Tomé e Príncipe.				
Os exercícios são importantes e ajudam a complementar a aprendizagem.				

6. Indique:

6.1. Aspectos mais positivos relativamente à forma como o módulo foi trabalhado.

6.2. Aspectos mais negativos relativamente à forma como o módulo foi trabalhado.

7. Indique sugestões que considere relevantes em relação à forma como o módulo deve ser trabalhado na formação.

MODELOS DE AVALIAÇÃO DO CAMPO 3 DE CADA MÓDULO**Módulo 1 – Gestão curricular em Língua Portuguesa**

Conceitos teóricos				
Princípios e fundamentos da gestão curricular				
Princípios e orientações da planificação curricular				
Princípios e orientações da avaliação curricular				
Princípios e orientações da organização do ambiente educativo				
Exemplos práticos apresentados				

Módulo 2 – Saber mais sobre (parte 1)

O português como disciplina transversal e interdisciplinar, o uso das TIC e a aprendizagem do Português. A língua portuguesa e os crioulos de São Tomé e Príncipe

Conceitos teóricos				
Exemplos práticos apresentados				
Fundamentos da importância do domínio da língua				
Fundamentos da transversalidade da língua portuguesa				
Fundamentos da interdisciplinaridade da língua portuguesa				
Conceitos fundamentais sobre TIC				
Implicações das TIC na aprendizagem				
Conceitos fundamentais sobre crioulos				
Relação entre os crioulos e a língua portuguesa				

Módulo 3 – Saber mais sobre (parte 2)

A consciência fonológica e a iniciação à leitura e à escrita

O conceito e os tipos de consciência fonológica				
Como se desenvolve a consciência fonológica – exemplos				
Modelos explicativos do processamento de leitura				
Processos de leitura e métodos de iniciação à leitura e à escrita				
Métodos de iniciação à leitura e à escrita				

Módulo 4 – Comunicação Oral

Conceitos teóricos				
Aquisição da linguagem				
Desenvolver a expressão oral				
Desenvolver a compreensão oral				

Módulo 5 – A importância da aprendizagem linguística

Conceitos teóricos				
Funcionamento da língua e conhecimento explícito da língua				

Gramática implícita e gramática explícita				
A gramática e a competência comunicativa				
A metodologia do laboratório gramatical				
Como se constrói um laboratório gramatical				
Exemplo de laboratório gramatical				

Módulo 6 – Leitura

Conceitos teóricos				
Pré-requisitos para aprendizagem da leitura				
Papel do professor no ensino da leitura				
Estratégias para compreensão da leitura				

Módulo 7 – Escrita

Conceitos teóricos				
Dimensão ortográfica e caligráfica				
Dimensão compositiva				
Exemplos de situações de escrita				
Etapas do processo de escrita				
Sugestões de actividades de escrita				

Anexo 2

Os conceitos de currículo¹⁶

A palavra “currículo”, de origem latina, chegou até nós por mediação anglo-saxónica, vinda do latim *curriculum*, que significa “pista de corrida”. Podemos dizer que no decurso dessa “corrida”, o currículo, acabamos por nos tornarmos quem somos.

Nas discussões quotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade e na nossa subjectividade.

O currículo e as várias concepções que comporta abriram novo espaço de debate, proporcionando aos professores e investigadores de educação uma nova tomada de consciência, de complexidade e de multiplicidade de situações.

Entretanto, as definições sobre currículo são numerosas e reflectem diversas acepções. Numa concepção mais generalista e tradicional, a ideia de currículo incorpora o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas e áreas de estudo) como um plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema, que pode apresentar-se com o formato de um documento oficial prescritivo e como guia orientador do trabalho.

Nesta concepção formal do termo “currículo”, Ribeiro (1999) considera-o como “um conjunto estruturado de matérias e de programas de ensino num determinado nível de escolaridade, ciclo ou domínio de estudos” (p. 12).

Autores Zabalza (1997) e Ribeiro (1999) consideram currículo oculto aquilo que os alunos aprendem na escola devido: (i) às diversas interpretações de texto curricular de base; (ii) formas de organização do ensino que se reconhecem nas aprendizagens diferentes das explicitamente consignadas pelos objectos do currículo estabelecido; (iii) influência exercida nos alunos; (iv) tipo de relação dos professores; (v) códigos disciplinares; (vi) participação dos pais e encarregados de educação.

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para as aprendizagens sociais relevantes.

O currículo oficial é o currículo determinado oficialmente pela administração central do sistema educativo decorrente da Lei de Bases, dos decretos, despachos e dos próprios programas, enquanto o currículo real é o currículo que é seguido na prática.

Currículo formal ou oficial é o currículo determinado por uma decisão político-administrativa. É neste contexto que é defendida a normatividade curricular.

O currículo informal é considerado de grande importância formativa, com base nos mecanismos de enriquecimento do currículo escolar. As escolas desenvolvem actividades que têm a ver com desportos, actividades artísticas, grupos de música ou teatro, complementos de línguas estrangeiras, trabalhos práticos, programas de visitas e intercâmbios (Zabalza, 1997). Contudo, encontrando-se formalizado, passa a currículo formal, embora de complemento curricular.

BIBLIOGRAFIA

Zabalza, M. (1997). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid: Narcea.
Ribeiro, A. (1999). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editores.

¹⁶ Adaptado de Marques, R. (2013). *Conceitos sobre Currículo e Desenvolvimento Curricular*. In <https://sites.google.com/site/ramirodotcom/home/true/conceitos-sobre-curriculo-e-desenvolvimento-curricular>

Anexo 3

CURRÍCULO NACIONAL E AUTONOMIA CURRICULAR — Os Modelos de E.D. Hirsch e Ted Sizer

Ramiro Marques

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

[...] A melhoria das escolas obedece a cinco imperativos, identificados por Ted Sizer nos estudos que realizou sobre as escolas secundárias.

Primeiro imperativo: permitir que os professores e os alunos trabalhem diferentemente de acordo com as formas mais apropriadas aos seus estilos
Segundo imperativo: insistir para que os alunos exibam publicamente os seus trabalhos escolares
Terceiro imperativo: incentivar e premiar os melhores professores e os melhores alunos
Quarto imperativo: insistir para que os alunos façam uso das mentes
Quinto imperativo: manter a estrutura da escola simples e flexível

Embora ressalte do primeiro imperativo a defesa da autonomia curricular, Ted Sizer preconiza a construção de currículos em torno de aprendizagens essenciais comuns a todas as escolas.

O modelo das *essential schools* assenta na defesa de nove princípios comuns. São estes princípios que estão na base do modelo pedagógico de Ted Sizer. As escolas associadas na **Coalition of Essential Schools** comprometem-se a cumprir esses nove princípios.

Primeiro princípio: ajudar os alunos a usarem as mentes. O currículo deve acentuar o desenvolvimento de competências intelectuais.
Segundo princípio: mais é menos, ênfase no essencial e menos disciplinas. O currículo não deve incluir um número exagerado de disciplinas. Em vez da preocupação em “dar o programa todo”, é preferível aprofundar os assuntos mais importantes
Terceiro princípio: os mesmos objectivos para todos. O programa educativo é igual para todos e o que varia é a metodologia.
Quarto princípio: ensino personalizado, turmas pequenas. Nenhum professor deve ter responsabilidade directa sobre mais do que 80 alunos. A personalização do ensino manifesta-se pela capacidade de conhecer todos os alunos pelo nome e de identificar as suas necessidades de aprendizagem.
Quinto princípio: o professor como treinador e o aluno como produtor. O professor deve preocupar-se em ensinar o aluno a aprender com autonomia.
Sexto princípio: avaliação através de exposições de trabalhos. Em vez de exames e testes sumativos, exposições de trabalhos, apresentação pública de projectos e elaboração de portefólios.
Sétimo princípio: relações de cortesia e bons costumes na escola. O ambiente da escola deve ser ordeiro, limpo, seguro, disciplinado e participativo. Há regras que não podem ser negociáveis e há outras que podem ser objecto de discussão com os alunos. Respeito, responsabilidade, tolerância, generosidade, lealdade e confiança são os valores mais acentuados.
Oitavo princípio: o professor como pedagogo. Em vez de especialista numa disciplina, o professor assume-se como um generalista.

Nono princípio: administração e gestão eficazes. Confiança e comunicação entre direcção e pessoal docente.

Para além dos nove princípios comuns, Ted Sizer recomenda oito princípios organizativos presentes na *Coalition of Essential Schools*.

Princípio da comunidade de aprendizagem	O método de inquérito e o espírito de pertença a uma comunidade devem informar as práticas da organização e as práticas das escolas.
Princípio da exibição pública dos resultados	Tanto a organização como as escolas devem documentar todas as inovações, usando uma combinação de dados objectivos e subjectivos sobre os trabalhos dos alunos e os progressos na aprendizagem.
Princípio da flexibilidade e da diversidade	Tanto a organização como as escolas e os professores devem manifestar apreço pelas diferenças culturais e étnicas e devem ser capazes de responder aos contextos locais.
Princípio da união	Professores, administradores, alunos e pais devem constituir uma comunidade e uma comunhão de interesses.
Princípio da colaboração	A colaboração e a amizade crítica devem estar presentes na organização e na vida das escolas.
Princípio das alianças	A organização Coalition of Essential Schools deve estabelecer acordos e alianças com outras organizações educativas que partilham ideias comuns sobre a reforma educativa e as escolas devem fazer o mesmo entre si.
Princípio da democracia	Tanto a organização como as escolas devem respeitar as regras da democracia representativa e da democracia participada, acentuando a necessidade de lutar por uma maior igualdade no que diz respeito a raça, classe social e género.
Princípio da personalização	Quer a organização quer as escolas devem manter um tamanho e uma escala que permitam a personalização das relações.

Referências bibliográficas

- Bloom, A. (1991). *Gigantes e Anões*. Lisboa. Publicações Europa-América.
- Bloom, A. (1990). *A Cultura Inculta, Ensaio sobre o Declínio da Cultura Geral*. Lisboa. Publicações Europa-América.
- Hirsch, E. D. (1996). *The Schools We Need and Why We Don't Have Them*. Nova Iorque, Doubleday.
- Hirsch, E. D. (1997). "Address to California State Board of Education" Documento da Internet. Core Knowledge Foundation.
- Hirsch, E. D. (1997). *Multiculturalism and the Centrist Curriculum*. Core Knowledge Foundation.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston, Houghton Mifflin.
- Hirsch, E. D. (1991). *What Your First and Second Grader Needs to Know*. Nova Iorque, Doubleday.
- Savater, F. (1997). *El Valor de Educar*. Barcelona, Ariel.
- Sizer, Th. (1984). *Horace's Compromise*. Boston, Houghton Mifflin.
- Sizer, Th. (1992). *Horace's School*. Boston, Houghton Mifflin.

Anexo 4

ESTRATÉGIAS DIDÁCTICAS PARA A AQUISIÇÃO DE CONHECIMENTOS

Adaptado de: Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). Supervisão. *Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, p. 92.

Reprodutoras: nas quais o conteúdo se apresenta muito organizado, com uma sequência fixa, podendo dispor ou não de material significativo para o aluno. O trabalho do aluno enfatiza o reproduzir, copiar, escrever, recitar e repetir todo o conteúdo de modo a reter os dados e informações prestados pelo professor.

De transição: nas quais o conteúdo se apresenta em grandes unidades com uma organização de tipo esquemático centrada numa estrutura básica. Parte-se do que o aluno já sabe para que ele adquira novos conhecimentos. O trabalho do aluno segue um plano detalhado. É guiado pelo professor. Ênfase na prática e consolidação de conhecimentos.

Construtivistas: nas quais o conteúdo se apresenta em forma de problema sem sequências rígidas. A iniciativa do trabalho pertence ao aluno. Ênfase na aprendizagem pela descoberta.

Estratégias didáticas com protagonismo docente: expositivas com transmissão verbal da informação, com transmissão visual da informação, com demonstração, com exercícios.

Estratégias expositivas: predominam a diretividade e a comunicação vertical. O professor ensina, o aluno aprende. O professor expõe de acordo como uma sequência rígida, partindo dos objetivos mais simples para os mais complexos. Respeita a relação hierárquica do conhecimento. Os inconvenientes são o excesso de verbalismo e a pouca atenção dedicada à criação.

Estratégias com base na interrogação didática, no debate e no diálogo: a interrogação didática apoia-se em instrumentos indutivos para levar o aluno a descobrir o conhecimento. Serve para captar a atenção do aluno, despertar o interesse e motivar. Fomenta a curiosidade intelectual. Quando as perguntas são divergentes, estimula a imaginação e a criatividade.

O debate e o diálogo são estratégias que se baseiam em informações já expostas e em conhecimentos já adquiridos com o fim de os relacionar e fazer chegar a uma conclusão. Coloca-se e define-se o tema a partir de dados; coloca-se à disposição do grupo conhecimentos necessários para se estabelecer uma conversação, fixam-se as regras do jogo do debate, ajuda-se o grupo a usar bem a argumentação.

Estratégias com protagonismo discente (ensino individualizado): os alunos assumem a iniciativa e a direção do processo. O professor prepara materiais de ensino, fichas de trabalho, textos, exercícios, e exerce as funções de guia, recurso e facilitador. Exemplos: ensino programado, aprendizagem por descoberta, trabalho cooperativo.

Anexo 5

Procedimentos a ter em consideração quando se planifica uma sequência de ensino

Texto elaborado a partir do livro: Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2008). *Supervisão. Um Contexto de Desenvolvimento Profissional dos Professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.

A SITUAÇÃO

Como são estas crianças? O que já sabem?

Que tipo de experiência de vida tem sido a deles? Que coisas conhecem e por quais se interessam?

Como partir destes aspectos para iniciar qualquer aprendizagem?

OS OBJECTIVOS

Finalização, competências visadas

Que pretendo ensinar? (o conteúdo, a unidade, o método de trabalho)

A que se destina esta aprendizagem? Que tipo de competência se pretende? Serve para os alunos usarem depois como?

Operacionalização

Para esta unidade, os alunos, no final, deverão ser capazes de quê?

Com que nível de consecução? Concretizado de que forma observável?

Quantos objetivos e quais tenho em vista nesta unidade? (listagem)

Prioridades

Nesta unidade e destes objectivos, qual é o essencial? Porquê?

Se não for possível conseguir alcançar todos, qual é o mais necessário? Porquê?

Adaptação

Pensando nos alunos que já descrevi, que aspectos sei à partida que vão ter de se ajustar para que eles compreendam e adquiram o conhecimento e/ou a competência formulada no objectivo?

AS ESTRATÉGIAS

A estratégia global

Como vou “montar” o trabalho da aula para esta aprendizagem ser bem sucedida?

(Exemplos: observação de situações, registo, questões, conclusões. Tarefas em pares sobre leitura de um texto? Ou sobre imagens? Outro tipo de tarefa? Qual? Para encontrar e discutir informações de que tipo? Explicação e aplicação de conceitos? Quais? Porquê? Como? Discussão de concepções (certas ou erradas) dos alunos? Como as vou desmontar com eles?)

As estratégias específicas de cada aula ou conjunto de aulas

Como vamos começar a actividade? Para que serve cada uma das actividades e o seu desenvolvimento? Que organização dar às várias fases do trabalho? Porquê?

Sempre, ao longo da actividade, que prevejo que “façam” os alunos? Pensarão o quê? Que concluirão? Que raciocínio serão estimulados a produzir?

Em que momentos trabalham os alunos sobre materiais? Quando intervém o professor? Para sintetizar conclusões? Para esclarecer o processo? Para iniciar o tema?

Em que momentos introduzirei a verificação do progresso do que se quer fazer aprender? (Ver avaliação da aprendizagem.)

Que produzirão os alunos?

AVALIAÇÃO***Da aprendizagem***

Ao longo da aprendizagem, em que momentos introduzirei a verificação do progresso do que se quer fazer aprender? Com que tarefas? Que resposta dar sobre o resultado para o aluno reformular? Onde se escrevem esses registos para serem úteis para o estudo do aluno? (avaliação formativa)

No final de uma unidade ou de um ciclo de conteúdos, que tarefa pedir para verificar se aprenderam? (avaliação sumativa) Porquê?

(Prever tipos de tarefas diferentes para a mesma aprendizagem, sem se esgotarem na pergunta – resposta).

Como habituar os alunos a verificarem se aprenderam? (autoavaliação) Que actividades pensar para essa auto-regulação e como apoiá-la? Como envolvê-los na heteroavaliação de tarefas ou desempenhos de outros durante o trabalho?

Do desenvolvimento curricular realizado

Como resultou o que planeámos? Os alunos aprenderam o que pretendíamos? Que falhou – ou resultou – e porquê, do lado do professor e da sua estratégia?

Haverá aspetos do conteúdo de aprendizagem que precisem de ser aprofundados? Porquê? Onde estiveram os problemas dos alunos (todos, alguns grupos, alguns alunos, segundo situações específicas) face a esta aprendizagem? A que se deveram? (centrar na estratégia usada, onde lhes foi difícil e porquê)

Que mudar na estratégia, nas actividades, nos materiais utilizados, na linguagem?...

Anexo 6: Sequência didáctica relativa à obra *Alma Gémea*, de Sacramento Neto**Planificação**

No início da sequência são apresentados os objectivos do estudo desta obra, em estreita articulação com a *Proposta Curricular do Ensino (1ª a 4ª classe)* e com a *Revisão Curricular dos Programas para a 5.ª e 6.ª classes do Ensino Básico da República Democrática de S. Tomé e Príncipe* (2010).

Língua Portuguesa**Domínio: Comunicação escrita**

- Ouvir ler e ler livros, narrativas e poemas, de autor, adequados à sua idade e ao seu nível de competência de leitura
- Recontar um livro ou um texto que leu individualmente
- Relacionar textos com as suas vivências escolares e extra-escolares, com os seus gostos e preferências
- Levantar hipóteses acerca do conteúdo de livros ou de textos a partir da capa, do título, das personagens
- Interpretar textos narrativos e poéticos
- Descobrir, num contexto, o sentido de palavras desconhecidas
- Estabelecer a sequência de acontecimentos
- Localizar a acção no espaço e no tempo
- Praticar a leitura dialogada, distinguindo as intervenções das personagens
- Recrear textos em diversas linguagens (transformar histórias, recontar histórias, dramatizar, desenhar...)
- Expressar e justificar opiniões sobre o texto lido
- Registrar por escrito produções orais para as conservar e divulgar
- Consultar gramáticas, dicionários, prontuários para resolver problemas linguísticos detectados nos textos

Domínio: Funcionamento da língua

- Transformar frases (afirmativa, negativa, interrogativa directa, imperativa)
- Estabelecer relações de significado entre palavras (sinonímia, antonímia)
- Organizar famílias de palavras (segundo critérios diversificados)
- Exercitar o uso de sinais de pontuação e auxiliares da escrita (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, apenas na enumeração, travessão, dois pontos)
- Identificar o género, o número e o grau dos nomes pelas marcas e pelo contexto
- Identificar verbos
- Aplicar as formas do Presente, Presente-Futuro, Futuro e Pretérito Perfeito do Indicativo de verbos regulares e dos verbos irregulares (ser, estar, ter)
- Distinguir e identificar diferentes classes de palavras (nomes, adjectivos, determinantes, pronomes, interjeições)
- Verificar a flexão dos nomes e dos adjectivos (número, género e grau)
- Distinguir e identificar as palavras ou expressões que desempenham funções essenciais (sujeito, predicado e complemento directo, indirecto, complementos circunstanciais – ver complementos oblíquos e modificadores)
- Compreender a origem e a história da língua portuguesa
- Reconhecer processos de enriquecimento do léxico

Meio Físico e Social

- Reconhece e valoriza as características do seu grupo de pertença (normas de convivência, relações entre membros, costumes, valores, língua, credo, religião...) e respeita e valoriza outros povos e outras culturas, repudiando qualquer tipo de discriminação
- Identifica os principais elementos do meio físico e natural, analisa e compreende as suas características mais relevantes e o modo como se organizam e interagem, tendo em vista a evolução das ideias pessoais na compreensão do meio envolvente.

- *Reconhece padrões de organização do território no meio local e identifica semelhanças e diferenças com o que observa em territórios distantes.*
- *Reconhece as mudanças e transformações no ser humano, na sociedade e no território e através deste conhecimento interpreta e compreende diferentes processos, ciclos e ritmos, bem como toma consciência da existência de diferentes momentos históricos.*

Livro de estudo da obra



Título:
Autores:
Ilustrador:
Editora:
Colecção:
Número de edição:
Ano de edição:

Pré-leitura

1. Observa a capa e a contracapa do livro.
2. Já leste algum livro da mesma colecção e do mesmo autor? Se sim, qual? Qual é a tua opinião sobre esse livro?
3. O que é que na capa te indica que o livro está relacionado com uma história africana?
4. Tendo em conta que este livro foi publicado no ano 2000, que diferenças pensas que existem entre essa época e a actual?
5. Observa as ilustrações da capa. Reconheces as pessoas ali representadas? Quem te parecem ser?
6. Achas importante o texto que encontras na contracapa?
7. Que informação obténs a partir da sua leitura?
8. Folheia o livro.

a. Atribui um título a cada capítulo:

- Capítulo 1 – _____
- Capítulo 2 – _____
- Capítulo 3 – _____
- Capítulo 4 – _____
- Capítulo 5 – _____
- Capítulo 6 – _____
- Capítulo 7 – _____
- Capítulo 8 – _____
- Capítulo 9 – _____

- Capítulo 10 – _____
- Capítulo 11 – _____
- Capítulo 12 – _____
- Capítulo 13 – _____
- Capítulo 14 – _____
- Capítulo 15 – _____
- Capítulo 16 – _____
- Capítulo 17 – _____
- Capítulo 18 – _____

9. Há uma dedicatória no início do livro. Para que serve?
10. O livro tem ilustrações? No início dos capítulos, a meio ou no fim?
a. Qual a tua opinião sobre este assunto?
11. A partir da imagem apresentada na capa, elabora um pequeno texto no qual refiras o que pensas que irá acontecer na história.

Leitura

12. Propomos que leias o livro *Alma Gémea*, de Sacramento Neto, Coleção Ficção Africana, Editora: Cruz Quebrada.

Durante a leitura do livro deves:

- Registar as palavras que consideras difíceis no local do glossário. Depois deves pesquisá-las no dicionário e fazer o seu registo escrito.
- Registar no mapa todos os locais por onde passam as personagens principais.

Glossário

_____	–	_____
_____	–	_____
_____	–	_____
_____	–	_____
_____	–	_____
_____	–	_____

Mapa de S. Tomé e Príncipe



Mapa de Portugal



Capítulo 1

13. Faz a leitura do Capítulo 1.
14. Assinala com um X a opção correcta.
- Pacheco Amorim era um jovem...
- ☐ ... português.
- ☐ ... brasileiro.
- ☐ ... africano.
- ☐ ... santomense.
15. Onde vivia o jovem estudante? Justifica a tua resposta.
16. Qual era o sonho que o pai queria que ele realizasse?
17. Concordas com a decisão do pai? Porquê?
18. Assinala no mapa o distrito onde se situa o local de trabalho do pai.
19. Assinala no mapa o distrito onde se localiza a roça da família.
20. Por que razão os estudantes do Ultramar português tinham receio da Polícia Política?
21. Lê a citação “O quarto e o preço do mesmo continuavam a agradar-lhe, mas não a circunstância de ir coabitar com uma ‘saloia’...” (p.12).
- a. Justifica o receio do estudante em coabitar com a saloia.

Capítulo 2

22. Faz a leitura do Capítulo 2.
23. Descreve a atitude do jovem relativamente à saloia.

Capítulo 3

24. Faz a leitura do Capítulo 3.
25. Lê a citação “ao percorrer com olhos ávidos as estantes pejudadas de volumes, atraiu-lhe a atenção este título impresso numa capa em caracteres dourados: ‘Alma Gémea’ [...] A Bíblia, no seu primeiro livro, narra que Eva fora extraída do corpo do Adão... [...] Brotou-lhe, espontânea, a pergunta: Quem seria a sua ‘outra metade’, a sua Eva? [...] Quem seria a sua ‘alma gémea’?”
- a. Comenta a relação existente entre o título do livro e o desenrolar da acção.
26. O que achas da atitude da professora relativamente ao facto de os alunos terem bichô? Justifica a tua resposta.
27. Que cuidados podes ter para evitares as pulgas que provocam bichô?
28. Lê a frase: “Fora de si, ao chegar à morada laranja trepou num ápice os degraus íngremes da estrada.”
- a. Procura num dicionário o significado das palavras sublinhadas.
- b. Indica um sinónimo para cada uma dessas palavras.
29. De acordo com as informações do texto, faz um desenho da casa da Gilda.
30. Lê a citação “[...] o enorme volume das suas roupas lavadas e passadas a ferro por Gilda. As roupas interiores, muito bem lavadas, cintilavam de brancura. Não se conteve, no mesmo instante foi agradecer à benfeitora o valioso benefício que lhe tinha prestado...” (p. 27).
- a. Os três primeiros capítulos parecem ser uma preparação para um romance amoroso. Concordas com a afirmação? Justifica.

Capítulos 4 e 5

31. Faz a leitura dos Capítulos 4 e 5.
32. Reconta o Capítulo 4 ao teu colega do lado.
33. Ouve o reconto que o teu colega do lado vai fazer acerca do Capítulo 5.
34. Lê a seguinte citação: “Integradas num magote de nativas, ganhavam o sustento diário a ‘limpar caroço’”.
 - a. Em conjunto com o teu professor e com a turma, discutam a importância deste produto para a economia de S. Tomé e Príncipe, na época colonial e em tempos posteriores.
 - b. Relaciona a importância do coconote (= caroço) com outros produtos que, actualmente, contribuem para a economia do país, indicando-os.
 - c. Ainda com os teus colegas e com o teu professor, discute como eram tratadas as nativas naquela época.
 - d. Pesquisa o aparecimento dos colonos em S. Tomé e Príncipe e apresenta os resultados da tua pesquisa à turma, comparando-os com os dos teus colegas.
35. Localiza a acção, no espaço e no tempo, nestes dois capítulos.
36. Lê a frase: “Pedro Pereira, de acordo com a sua categoria de ‘patrão-chefe’, residia no andar de cima da ‘casa grande’, o mais imponente edifício do casario colonial”.
 - a. Relaciona a casa com a sociedade da época.
37. “[...] o patrão-chefe, que gozava de alguma simpatia entre os súbditos, sofrera novo ataque do temível paludismo...”
 - a. Sabes o que é o paludismo?
 - b. Tens alguém na tua família ou conheces algum vizinho que já tenha tido esta doença?
 - c. Dialoga com os teus colegas acerca dos cuidados que deves ter contigo ou com alguém teu conhecido que tenha esta doença.
38. Atenta na frase: “Vai à varanda e repara se uma **sangué** lá em baixo olha para cá”.
 - a. O que significa a palavra destacada?
 - b. A expressão sublinhada está na forma afirmativa. Coloca-a na forma negativa.
39. Coloca a letra V se as frases forem verdadeiras, a letra F se forem falsas e SI se a informação não é apresentada no texto. Corrige as que estiverem incorrectas.
 - a. Susana era dócil.
 - b. Pedro Pereira vivia com a família, na Milagrosa.
 - c. San Laura ficou esclarecida quantos às intenções de Pedro Pereira para com Susana.
 - d. O pai de Susana vivia na Milagrosa.
 - e. Susana vai ser samun de Pedro Pereira.
40. O que significam as palavras em itálico – San e samun –, na pergunta anterior?
41. Como reagiu Susana ao convite de Pedro Pereira?

Capítulos 6 e 7

42. Faz a leitura dos capítulos 6 e 7.
43. Identifica os diferentes momentos deste capítulo, delimitando-os através da transcrição da frase que representa o início e o final de cada um.
44. Lê a frase: “O que conta é a alma, o coração. A cor da pele não interessa, interessa sim os sentimentos, o carácter. Eu vejo as pessoas reparando no interior delas, não no exterior; não no corpo, mas na alma. [...] Desde o primeiro instante tinha tido a convicção de que ia lidar com alguém fora de série, excepcional. Gilda era uma criatura excepcional!”
 - a. Qual pensas ser o sentimento de Gilda relativamente ao racismo?

45. Gilda perguntou ao Pacheco Amorim se o curso dele estava prestes a terminar. Ao que ele respondeu: “Para ser sincero, D. Gilda, está mas, antes de partir para África, terei de fazer um demorado período de estágio. Fá-lo-ei aqui em Lisboa e morando nesta casa”.
- a. Por que razão pensas que Pacheco Amorim não disse a verdade a Gilda?
46. Assinala com um X a(s) opção(ões) correctas.
- Pacheco Amorim regressa a S. Tomé e Príncipe e é recebido ...
- ☐ ... como um vitorioso que regressa à terra natal.
- ☐ ... com indiferença pela irmã.
- ☐ ... com uma enorme recepção.
- ☐ ... com a compreensão do pai.

Capítulos 8 e 9

47. Faz a leitura dos Capítulos 8 e 9.
48. Pacheco Amorim vai trabalhar para Milagrosa.
- a. Transcreve, do Capítulo 8, uma frase que justifique as razões de Pacheco Amorim para querer trabalhar em Milagrosa.
- b. Descreve a casa em que vive Pedro Pereira.
49. O que sentiu o Dr. Amorim quando viu Susana pela primeira vez na Milagrosa?
50. Lê a citação: “Trouxera-o da ilha do Príncipe”.
- a. O que trouxe Rebelo da ilha do Príncipe?
- b. Sabes onde fica a ilha do Príncipe?
- c. Já lá estiveste? Do que mais gostaste?
51. Uma vez no hospital de Milagrosa, o Dr. Amorim ficou revoltado com o que observou. Transcreve do texto, evidências que justifiquem a referida revolta do médico.
52. A que reuniões se refere o Dr. Amorim, depois da visita ao hospital?
53. Achas que essas reuniões vão ter implicações na organização e no funcionamento da fazenda Milagrosa? Justifica a tua resposta.
54. Como reagiu Susana à chegada do Dr. Pacheco Amorim? Justifica a tua resposta com uma frase do texto.
55. De acordo com o final do Capítulo 9, o que sente Susana relativamente “ao seu ex-condiscípulo”?
56. Como se passa a vestir e a calçar Susana, quando vai viver com Pedro Pereira? Porquê?
- a. Concordas? Justifica a tua resposta.
57. Pedro Pereira é, agora, um homem feliz. Porquê? Justifica com elementos do texto.

Capítulos 10 e 11

58. Faz a leitura dos Capítulos 10 e 11.
59. Pedro autoriza Susana a passar um fim de semana com a mãe. Como prepara Susana essa visita? Concordas?
60. Em tua opinião, achas que há um “choque de culturas”? Discute esta questão com os teus colegas e com a ajuda do teu professor.
61. Qual o sentimento das irmãs de Susana, quando esta conta “[...] à família a comprometedora cômte que lhe fazia o médico conterrâneo”?
- a. Perante esta situação, o que decide Rosa?
62. Por que razão Laura, mãe da codé, tem receio de que a filha ceda aos encantos do jovem médico?

63. Explica o significado da palavra “codé”.
64. O que fizeram Rosa e Cecília, na manhã de sábado? Conheces alguém que tenha o mesmo hábito ao fim-de-semana?
65. Cecília e Rosa pediram à mãe para falar com a codé, “no sentido dela obter do patrão-chefe tarefas de melhor nível para ambas”. Concordas com esta situação ou achas que elas deveriam ter tarefas melhores apenas se tivessem estudos para isso? Justifica a tua opinião, com pelo menos dois argumentos, e escreve-a no teu caderno. Depois, compara a tua resposta com a resposta do teu colega.
66. Rosa teve oportunidade de pôr o seu plano em prática na ...
- ☐ ... festa de S. Tomé e Príncipe.
 - ☐ ... altura em que esteve sozinha com o jovem médico.
 - ☐ ... na sala.
 - ☐ ... na celebração da festa de Santo Estevão.
67. Qual o destino que o povo santomense tinha traçado para o “ilustre ‘Senhor Doutor’”?
68. No final da festa, Amorim questiona-se sobre se Susana seria mesmo a sua “alma gémea”. Porquê?
69. Amorim sente que precisa de uma orientação espiritual, a do mestre brasileiro, autor do livro que comprou em Lisboa. Mas o mestre vive no Brasil. Sabes onde fica o Brasil? Fica em que continente?
- a. Pesquisa num mapa o nome dos países que ficam ao lado do Brasil.

Capítulo 12

70. Faz a leitura do Capítulo 12.
71. Qual é a importância deste capítulo para o desenrolar da história?
72. Concordas com o conselho que Rebelo deu ao patrão-chefe? Justifica a tua opinião.
73. Lê a frase: “Em vão procurou-a por toda a residência. Desceu a correr a comprida escadaria, vasculhou todos os recantos, perguntou a todos por ela”.
- a. Identifica os verbos que se encontram na frase transcrita.
 - b. Indica em que tempo e modo estão as formas verbais que leste na frase anterior.
 - c. Coloca as formas verbais que encontraste no presente-futuro e no futuro.
 - d. Atenta na palavra “escadaria”. Indica palavras que pertençam à mesma família.
 - e. A que classe e subclasse pertencem as palavras sublinhadas? Em que grau se encontram?

Capítulo 13

74. Faz a leitura do Capítulo 13.
75. Pacheco percebeu que Susana, após retornar à casa grande, passou a uma nova fase – a de *Samun*. Qual o significado deste pensamento de Pacheco?
76. Qual a novidade que Pedro dá a Rebelo e a Pacheco?
77. Esta novidade faz com que Pacheco tome uma decisão. Qual?
78. De quem se lembra Pacheco, entretanto?
79. Uma vez estabelecida uma relação de namoro entre Pacheco e Rosa, como veio a revelar-se a última?
80. “A rapariguinha extrovertida cantou vitória.”.
- a. Quais são o género e o grau da palavra sublinhada na frase?
 - b. Reescreve a palavra sublinhada no género masculino e no grau aumentativo.

- c. A palavra em *itálico* é um adjetivo. Reescreve a frase, colocando o adjetivo no grau superlativo relativo de superioridade.
- d. Coloca a frase na forma negativa.
- e. Indica o antónimo de extravertida.

81. No pensamento de Pacheco, amar alguém é...

- ☐ ... pensar em si próprio.
- ☐ ... dar atenção ao outro, pensando na sua vontade e no seu gosto.
- ☐ ... usar os conhecimentos do outro para atingir os próprios objectivos.

82. Completa as frases com as palavras que encontras na sopa de letras.

- a. Pacheco sentia-se _____ com Rosa.
- b. Rosa prometeu dar-lhe _____ de _____.
- c. Pacheco lembrou-se de _____, pois estava cansado daquela _____.
- d. Lamentou que Gilda pertencesse à _____.

D	G	M	U	S	I	C	A	A	S	I	T	U	A	Ç	Ã	O	A
U	E	A	P	O	T	S	P	F	E	S	O	L	D	Y	O	V	D
L	I	S	G	U	A	G	I	L	D	A	G	U	E	S	A	X	E
T	F	T	I	T	U	C	E	C	R	I	R	A	I	T	I	H	I
U	S	D	E	L	I	F	S	T	O	T	A	C	U	C	A	R	O
R	A	R	Q	U	U	G	I	G	V	U	I	E	R	G	D	A	J
A	R	A	Ç	A	A	D	A	D	A	R	S	I	E	S	E	S	G
B	R	A	N	C	A	Q	I	K	D	A	N	C	A	I	U	T	H
E	S	A	N	I	M	A	C	D	O	O	P	P	S	Z	R	U	D
C	I	O	I	S	O	E	A	G	O	I	C	U	L	T	U	R	A
N	D	P	M	A	L	F	U	L	E	J	I	T	D	F	T	O	U
P	R	O	V	A	S	I	A	M	O	R	T	F	P	E	S	L	S

83. Lê a frase: “Pena não haver afinidade genética entre pretos e brancos – suspirou”.
- a. Concordas com Pacheco. Porquê?

Capítulo 14

84. Faz a leitura do Capítulo 14.

85. Lê o seguinte excerto:

“Meus estimados concidadãos, meus patrícios: aproveito esta oportuna ocasião em que estais todos aqui reunidos para vos transmitir o que há muito desejava comunicar-vos. Como sabeis, estudei vários anos em Lisboa. Lá verifiquei que os tempos mudaram! Os homens já não pensam nem sentem como alguns anos atrás. Os cidadãos mudaram e as autoridades que nos governam também. Há hoje uma maior consciência da pessoa humana. Meus estimados patrícios, também vós deveis ter esta mesma consciência: a pessoa humana merece um grande respeito! Mas para que este respeito reforçado lhe seja concedido, ela tem por obrigação vilipendiar-se. É uma obrigação renunciar a toda a espécie de desonestidade, roubos, falcaturas. Estão em curso reformas políticas e sociais com que o Estado Novo projecta melhorar as condições de vida de todos os cidadãos independentemente da sua raça ou origem. Deveis merecer essas reformas, esse humanismo com que os responsáveis políticos vos querem tratar”.

- a. Conjuntamente com os teus colegas, organizem grupos de trabalho e discutam a temática constante no excerto, a fim de, publicamente, poderem apresentar os resultados dessa actividade, por exemplo através de cartazes. Para esta tarefa pede ajuda ao teu professor.
- b. Discutam, também, a possibilidade de organizar uma sessão esclarecedora acerca

da alteração das mentalidades das pessoas. Podem convidar individualidades, pais e/ou outras pessoas consoante achem conveniente. A sala em que decorrer esta sessão pode estar decorada com os cartazes produzidos anteriormente.

86. Quem se manifestou contra esta intervenção do médico nativo?
- a. Assinala com um X as opções correctas.
- ☐ Rebelo.
- ☐ Pedro Pereira.
- ☐ Susana.
- ☐ San Laura.
87. Dá a tua opinião sobre o excerto.
88. Qual o acontecimento que traz muita felicidade a Pedro Pereira?
89. Que alterações esse acontecimento provocou no dia-a-dia de Pedro Pereira?
90. Quem foram as pessoas que sentiram inveja da situação?
91. Relê a frase sublinhada no excerto.
- a. Qual é o significado da utilização dos dois pontos?
92. Atenta na frase: “É uma obrigação renunciar a toda a espécie de desonestidade, roubos, falcatuas.”
- a. Por que razão se encontram duas vírgulas na frase?
- b. Dá outros exemplos.

Capítulo 15

93. Faz a leitura do Capítulo 15.
94. Enumera as alterações que se verificaram na Milagrosa, após as diversas comunicações e sugestões do médico nativo.
- a. Consideras que foram alterações importantes? Justifica a tua opinião.
95. Completa os espaços em branco transcrevendo palavras do texto.

Os castigos _____ seriam substituídos por _____ por exemplo. Descontar-se-ia, por cada _____ cometida, uma determinada _____ no _____. Assim, ia-se verificando uma óptima mudança de _____ e uma maior consciência _____. Pacheco _____ enquanto doutrinador sociopolítico.

96. Classifica o adjectivo “indecente”, de acordo com o seu grau.
- a. Coloca-o no grau comparativo de superioridade, escrevendo uma frase para o efeito.
- b. Reescreve a frase, colocando o adjectivo no grau comparativo de igualdade.
- c. Classifica a palavra “indecente” quanto ao seu processo de formação.
- d. Retira-lhe o sufixo e reescreve-a, contextualizando-a numa frase que pudesse fazer parte do texto.
97. Qual o resultado da preparação medicamentosa das plantas afrodisíacas – hido-hido, pau-três, milondó – que abundam nas matas de S. Tomé e Príncipe?
98. O que fez Rebelo por não concordar com as “reformas humanitárias que se processavam na fazenda”?
- a. Para que serve o ponto de interrogação colocado na frase anterior?

Capítulo 16

99. Lê o Capítulo 16.
100. O médico, certa noite, [...] queixou-se com dor do destino que lhe estava sendo terrivelmente adverso”.
- a. Sublinha na frase a forma do verbo estar e classifica-a quanto a:
- Modo _____
- Tempo _____
- Pessoa _____
- Número _____
101. Reescreve a frase colocando o verbo no presente do indicativo, fazendo as alterações necessárias.
102. O que fez Pacheco para tentar alterar o seu destino?
103. Conseguiu? Transcreve, do texto, frases que justificam a tua resposta.
104. O que aconteceu na fazenda Milagrosa que provocou uma alteração na vida de Pedro Pereira e de Susana? Qual foi essa alteração?
105. Qual foi a exigência de Susana para acompanhar Pedro na sua mudança para Portugal?

Capítulo 17

106. Faz a leitura do Capítulo 17.
107. Numera os acontecimentos pela ordem em que ocorreram:
- ☐ Pacheco Amorim pensa em Gilda.
 - ☐ O Dr. Amorim é católico.
 - ☐ Três santomenses vivem no Brasil.
 - ☐ Pacheco Amorim vai viver para o Brasil.
 - ☐ A mulher do engenheiro Paquete também era “saloia”.
 - ☐ Amorim volta para África, mas passa por Lisboa.
 - ☐ A descolonização é urgente.
108. Indica os prefixos e os sufixos das palavras.
- “responsabilizado” _____
- “espontaneamente” _____
- “irreversível” _____
- “empedernidos” _____
109. Indica o sinónimo das palavras destacadas:
- “[...] andava ainda *obcecado* pela descoberta do seu outro eu.” _____
- “[...] por ser de *raça* branca [...]” _____
- “[...] adiei para um pouco mais tarde a minha *abalada* [...]” _____
- a. Com cada um dos sinónimos, faz três frases que estejam relacionadas com o texto.
110. Dialoga com o teu colega acerca do que poderá acontecer na passagem por Lisboa.
- a. Escreve no teu caderno as conclusões a que chegaram.

Capítulo 18

111. Faz a leitura do Capítulo 18.
112. Atenta no excerto da carta enviada por Pacheco Amorim aos seus conterrâneos que ficaram no Brasil: “A novidade é esta: descobri, por fim, o que vinha procurando afanosamente ao longo destes anos, descobri a minha autêntica ‘alma gémea’! Gilda é a minha ‘outra metade’! Com o desaparecimento das diferenças entre colonizadores e colonizados, entre as diversas raças e classes sociais, nada mais restando para nos separar, a nossa fusão no momento do reencontro deu-se espontaneamente, inevitável, genética! Descobri que as almas não têm a ver com diversidade de raças e corpos; quando são idênticas, ‘gémeas’, a fusão entre elas dá-se espontânea, inevitável. Eu e Gilda casámo-nos já há uma semana, na igreja do Lumiar, com uma cerimónia simples e poucos convidados. Ao lado dela, aqui em Musgueira, vou passar o resto da minha existência”.
- a. Já previas este desfecho da história? Justifica a resposta, por palavras tuas.
 - b. Após a leitura do último capítulo, concordas com o título do livro? Porquê?
 - c. Dialoga com o teu colega do lado acerca do título da obra e sugere um outro título que (vos) parece(ça) mais adequado.
 - d. Conheces duas pessoas que tenham formado uma família e que também sejam de etnias diferentes?
 - Como é o relacionamento dessa família? Eles são felizes? Explica a tua resposta.
 - Qual é o teu relacionamento com essa(s) família(s)?
113. Atenta na frase: “Gilda e Pacheco Pereira tiveram um lindo filho”.
- a. Faz a análise sintáctica da frase.
114. Quando Pacheco Pereira chegou a Lisboa, encontrou-se com Gilda.
- a. Identifica os dois complementos circunstanciais e o complemento indirecto da frase anterior.

Pós-leitura

113. A obra que acabaste de ler é um texto narrativo. Assim, identifica:
- Narrador _____
- Personagens principais _____
- Personagens secundárias _____
- Contextos temporais _____
- Contextos espaciais _____
- Situação inicial _____
- Desenvolvimento da acção (peripécias, problemas e resolução) _____
115. Planifica um texto que tenha entre 100 e 140 palavras, no qual refiras os seguintes aspectos:
- Se gostaste ou não de ler a obra;
 - O que mais te entusiasmou;
 - Se existe alguma parte da história que gostarias de ver mais desenvolvida ou modificada;
 - Se achas que o final da história poderia ser diferente e qual poderia ser esse final;
 - Se consideras que, com o estudo da obra, ficaste a saber mais sobre a História de São Tomé e Príncipe;
 - O que pensas sobre diferenças de cor;
 - Outros aspectos.
- Deves elaborar um rascunho a lápis e, depois de fazeres a revisão do teu texto, deves reescrevê-lo a caneta.
116. Faz um resumo do texto com o teu colega do lado e apresenta-o à turma.

Anexo 7**Uma prática com uma turma da 4.ª classe**

Competências gerais – Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar – Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados – Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável – Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns
Objectivos – Desenvolver competências no âmbito da metodologia de projeto – Desenvolver competências específicas no âmbito das tecnologias da informação e comunicação – Orientar aprendizagens contextualizadas, criando uma aprendizagem colaborativa – Contactar com diversos registos de escrita
Operacionalização – Selecciona-se a página <i>web</i> (http://www.ecolenet.nl/tellme/poesia/indice.htm), que os alunos, dispostos em grupo consoante o número de computadores existentes, terão de procurar através do motor de pesquisa Google, depois de lhes ter sido facultado o endereço. – Cada grupo explora o hiperdocumento, procurando livremente textos, poetas e <i>links</i>. – Cada grupo selecciona um poema, pesquisa sobre a vida e a obra do autor do mesmo e, utilizando o programa Microsoft Word, elabora um pequeno texto com o resumo dessa pesquisa. – Cada grupo cria uma pasta identificada nos “Meus Documentos” do computador onde estava a trabalhar, na qual guarda o texto construído e uma cópia do poema seleccionado. – Cada grupo declama o poema seleccionado e apresenta o trabalho de pesquisa efectuado aos restantes colegas; esta apresentação é previamente preparada recorrendo ao programa Microsoft PowerPoint. – É elaborado um livro com todos os trabalhos produzidos e respectivas ilustrações, as quais poderão ser desenhadas pelos alunos, imagens retiradas da Internet ou fotografias tiradas pelos alunos e colocadas no documento, sendo este posto à disposição da comunidade educativa para consulta. – Os alunos têm ainda oportunidade de efectuar os jogos propostos no hiperdocumento, utilizando momentos de trabalho individual. Podem ainda elaborar projectos de pesquisa, recorrendo a suportes informáticos, no âmbito de outras áreas curriculares, nomeadamente do Meio Físico e Social, derivados dos temas abordados nos poemas.
Materiais Computador com ligação à Internet, impressora, máquina fotográfica, papel, projector...

Anexo 8 Sequência didáctica relativa à obra *Ninguém dá Prendas ao Pai Natal* (de Ana Saldanha)¹⁷

PRÉ-LEITURA – ETAPA UM

Área de conteúdo e gestão do tempo	Objectivos	Descritores de desempenho	Metas curriculares	Meios de operacionalização (actividades)	Recursos	Avaliação
Português 8.30 horas 10.00 horas	Antecipar o assunto de um texto, mobilizando conhecimentos anteriores Fazer um plano, esboço prévio ou guião de texto: estabelecer objectivos, organizar e hierarquizar a informação Redigir o texto: seleccionar o vocabulário adequado, ao conteúdo, respeitar regras de pontuação	Leitura Ler para construir conhecimento Escrita Escrever para construir e expressar conhecimento	Leitura e escrita M11. Planificar a escrita de textos: 1. Registrar ideias relacionadas com o tema, hierarquizar e articulá-las devidamente M13. Redigir corretamente: 6. Utilizar vocabulário específico do assunto que está a ser tratado; 7. Cuidar da apresentação final do texto M15. escrever textos informativos: 1. Escrever pequenos textos informativos com uma introdução ao tópico, o desenvolvimento deste com a informação agrupada em parágrafos e uma conclusão	<u>Exploração do livro – Ninguém dá prendas ao Pai Natal de Ana Saldanha</u> Inicialmente o professor apresenta o livro “Ninguém dá prendas ao Pai Natal”, mostrando aos alunos apenas a capa, a lombada do livro e as imagens de cada uma das páginas, mas impossibilitando que visualizem o título e o texto escrito. Em seguida, recorrendo às informações que foram dadas aos alunos é solicitado ao grupo que realize uma brainstorming relativa àquilo que pensam que abordará o texto. A chuva de ideias é realizada através de um software educativo – Tagxedo, onde as palavras apresentadas surgem de forma dinâmica. De seguida, o professor entrega um guião para preenchimento individual. No entanto, antecedentemente à entrega, realiza uma breve explicação das questões presentes no guião, chamando a atenção para a elaboração da planificação e posterior revisão da sua textualização, relativa à questão onde é solicitado que os alunos apresentem uma proposta de sinopse para a obra.	Livro “Ninguém dá prendas ao Pai Natal” Material de escrita Guião de pré-leitura Caderno diário Computador	Observação directa da intervenção oral dos alunos Observação directa do empenho na realização das tarefas propostas Observação directa do comportamento Correcção das tarefas realizadas em sala de aula Realização do guião de pré-leitura

¹⁷ Trabalho realizado por Diana Pereira e Susana Pereira, na disciplina de Didáctica do Português, no curso de Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Santarém. Trabalho orientado por Madalena Teixeira. Planificação elaborada de acordo com o programa e as metas curriculares de Português em vigor em Portugal, disponíveis em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpceb_julho_2015.pdf

LEITURA – ETAPA DOIS

Área de conteúdo e gestão do tempo	Objectivos	Descritores de desempenho	Metas curriculares	Meios de operacionalização (actividades)	Recursos	Avaliação
Português 8.30 horas 10.00 horas	Utilizar técnicas adequadas ao tratamento da informação: sublinhar, tomar notas, esquematizar, sintetizar Fazer uma leitura que possibilite explicitar o sentido global de um texto Prestar atenção ao que ouve, de modo a tornar possível: indicar o significado global, a intenção do locutor e o essencial da informação ouvida. Ler em voz alta com fluência e expressividade para partilhar informações e conhecimentos	Leitura Ler para construir conhecimento Compreensão oral Escutar para aprender ou construir conhecimento	Leitura e escrita M11. Planificar a escrita de textos: 1. Registar ideias relacionadas com o tema, hierarquizá-las e articulá-las devidamente M13. Redigir corretamente: 6. Utilizar vocabulário específico do assunto que está a ser tratado; 7. Cuidar da apresentação final do texto M15. Escrever textos informativos: 1. Escrever pequenos textos informativos com uma introdução ao tópico, o desenvolvimento deste com a informação agrupada em parágrafos e uma conclusão	<u>Realização da biografia da autora – Ana Saldanha</u> O professor informa os alunos de que irão realizar a biografia da autora da obra explorada anteriormente <i>Ninguém Dá Prendas ao Pai Natal</i> , recorrendo aos computadores presentes na biblioteca da escola. Em primeiro lugar, o professor apresenta o guião que servirá de orientação para a concretização da biografia, alertando para a visualização exclusiva dos sites apresentados para consulta de informação. De seguida informa que se trata de um trabalho a pares, pelo que ambos os elementos devem intervir de igual modo. Por fim, refere aos alunos que sempre que tenham dúvidas deverão colocá-las ao professor. Entretanto, o professor acompanha os alunos à biblioteca da escola para a actividade. Posto isto, os critérios de selecção são: caligrafia, menor número de erros ortográficos, síntese e selecção da informação pertinente, e cumprimento dos prazos. <u>Audição da história</u> Após a realização da biografia da autora, o professor refere ao grupo que irão então realizar a audição integral da história, desenvolvendo a competência de compreensão oral. Para isso, o professor alerta para a atenção dos alunos no decurso da mesma. Leitura dramatizada da história Posteriormente, o professor informa que se irá realizar a leitura expressiva da obra. Deste modo, atribui personagens aos alunos, distribuindo acessórios alusivos a cada uma. Esta actividade é realizada algumas vezes, de modo a permitir que todos os alunos possam participar.	Livro <i>Ninguém Dá Prendas ao Pai Natal</i> Material de escrita Caderno diário Computador Gravação áudio da história Acessórios alusivos às personagens da história trabalhada	Observação directa da intervenção oral dos alunos Observação directa do empenho na realização das tarefas propostas Observação directa do comportamento Correcção das tarefas realizadas em sala de aula Avaliação da tarefa relativa à biografia da autora

LEITURA – ETAPA TRÊS

Área de conteúdo e gestão do tempo	Objectivos	Descritores de desempenho	Metas curriculares	Meios de operacionalização (actividades)	Recursos	Avaliação
Português 8.30 horas 10.00 horas	Ler de modo autónomo em diferentes suportes as instruções de actividades de tarefas Detectar o foco da pergunta ou instrução, de modo a concretizar a tarefa a realizar Redigir com correcção enunciados para responder a diferentes propostas de trabalho Organizar as respostas de acordo com o foco da pergunta ou o pedido	Leitura Ler para construir conhecimento Escrita Escrever para construir e expressar conhecimento	Leitura e escrita M6. Ler textos diversos: 1. Ler textos narrativos, descritivos, retratos, cartas, textos de enciclopédias e de dicionários, notícias, entrevistas, roteiros, sumários e texto publicitário Educação literária M20. Ler e interpretar textos literários. 1. Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular e adaptações de clássicos. M10. Responder, de forma completa, a questões sobre os textos. Interpretação da primeira parte da história	Interpretação da primeira parte da história O professor informa os alunos de que irão agora realizar uma leitura da primeira parte da história e, posteriormente, irão responder a algumas questões sobre a mesma. Para isso, distribui os livros ao grupo e solicita que realizem uma breve leitura individual e silenciosa, de modo a reverem o seu conteúdo. Questões de interpretação Neste momento o professor distribui ao grupo um guião de leitura com algumas questões de interpretação relativa à primeira parte da obra. Depois de um leitura de todas as perguntas, o professor solicita que os alunos iniciem as tarefas apresentadas. Neste momento de realização autónoma de tarefas, o professor desloca-se pela sala a apoiar os alunos que o solicitarem. Após a elaboração da actividade, os alunos apresentam a sua proposta de resolução. Para isso, um elemento da turma, à vez, desloca-se ao computador da sala e escreve a sua resposta no mesmo. Esta é projectada para os restantes alunos para que a possam observar e, se necessário, corrigir a sua resolução. Dada a proposta do aluno, o professor realiza uma exploração da mesma, questionando a turma acerca da sua correcção e de imprecisões, realizando, se necessário, uma alteração da mesma.	Livros <i>Ninguém Dá Prendas ao Pai Natal</i> Guião de leitura Caderno diário Computador Material de escrita Quadro	Observação directa da intervenção oral dos alunos Observação directa do empenho na realização das tarefas propostas Observação directa do comportamento Correcção das tarefas realizadas em sala de aula Correcção das tarefas realizadas em sala de aula

LEITURA – ETAPA QUATRO

Área de conteúdo e gestão do tempo	Objectivos	Descritores de desempenho	Metas curriculares	Meios de operacionalização (actividades)	Recursos	Avaliação
Português 8.30 horas 10.00 horas	Ler de modo autónomo em diferentes suportes as instruções de actividades de tarefas Detectar o foco da pergunta ou instrução, de modo a concretizar a tarefa a realizar Redigir com correcção enunciados para responder a diferentes propostas de trabalho Organizar as respostas de acordo com o foco da pergunta ou o pedido Explicitar propriedades distintivas de classe e subclasse de palavras	Leitura Ler para construir conhecimento Escrita Escrever para construir e expressar conhecimento Conhecimento explícito da língua Plano das classes de palavras	Leitura e escrita M6. Ler textos diversos: 1. Ler textos narrativos, descritivos, retratos, cartas, textos de enciclopédias e de dicionários, notícias, entrevistas, roteiros, sumários e texto publicitário Educação literária M20. Ler e interpretar textos literários. 1. Ler e ouvir ler textos da literatura para crianças e jovens, da tradição popular e adaptações de clássicos. M10. Responder, de forma completa, a questões sobre os textos Gramática M24. Reconhecer e conhecer classes de palavras: integrar as palavras nas classes a que pertencem. M26. Reconhecer propriedades das palavras e formas de organização do léxico: identificar e organizar famílias de palavras	Inicialmente o professor incentiva os alunos a realizarem um resumo da história que leram e, simultaneamente, a anteciparem o restante conteúdo da obra <u>Leitura da segunda parte da história</u> Depois do resumo o professor informa os alunos de que irão ler a segunda parte da história. Para isso, distribui os livros e solicita que realizem uma leitura individual e silenciosa. <u>Questões de interpretação</u> Neste momento o professor projecta as questões de interpretação relativas à segunda parte da obra. Depois de uma leitura de todas as questões, o professor solicita aos alunos que iniciem as tarefas propostas. Após a realização da actividade, os alunos apresentam a sua proposta de resolução oralmente. Dada a resposta a cada questão, o professor realiza uma exploração da mesma, questionando a turma relativamente à sua correcção e a imprecisões, realizando, se necessário, uma alteração da mesma.	Livros <i>Ninguém dá Prendas ao Pai Natal</i> Guião de leitura Caderno diário Computador Material de escrita Quadro interactivo	Observação directa da intervenção oral dos alunos Observação directa do empenho na realização das tarefas propostas Observação directa do comportamento Correcção das tarefas realizadas em sala de aula Correcção das tarefas realizadas em sala de aula

PÓS-LEITURA – ETAPA CINCO

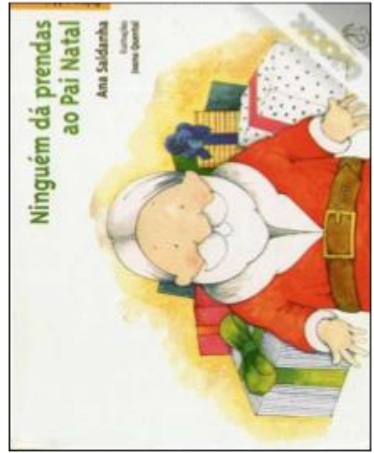
Área de conteúdo e gestão do tempo	Objectivos	Descritores de desempenho	Metas curriculares	Meios de operacionalização (actividades)	Recursos	Avaliação
Português 8.30 horas 10.00 horas	Fazer um plano, esboço prévio ou guião de texto: estabelecer objectivos, organizar e hierarquizar a informação Redigir o texto: seleccionar o vocabulário adequado ao conteúdo, respeitar regras de pontuação Produzir textos que obrigam a uma organização discursiva bem planificada e estruturada, com a intenção de: reformular, reinterpretar, resumir, relatar, expor, descrever, dar instruções, persuadir, analisar, comentar, criticar	Leitura Ler para construir conhecimento	Leitura e escrita M11. Planificar a escrita de textos: 1. Registar ideias relacionadas com o tema, hierarquizá-las e articulá-las devidamente. M12. Redigir correctamente: 1. Respeitar as regras de ortografia, de acentuação, de sinais de pontuação e os auxiliares de escrita. 5. Usar vocabulário específico do assunto que está a ser tratado, tendo em atenção a riqueza vocabular, os campos lexicais e semânticos. M13. Escrever textos narrativos: 1. Escrever textos narrativos, integrando elementos numa sequência lógica, com nexos causais, e usando o diálogo e a descrição. M17. Rever textos escritos: 3. Corrigir o que se revelar necessário, suprimindo ou mudando de sítio o que estiver incorrecto.	<u>Textualização</u> relativa à história O professor informa os alunos que irão realizar uma textualização relativa à obra trabalhada. Para isso, serão apresentadas através do computador algumas personagens do conhecimento dos alunos. Cada uma dessa personagens encontra-se escondida por uma cor. Assim, os alunos seleccionam no <i>PowerPoint</i> apresentado uma cor que dará origem, quando o professor clica sobre ela, a uma determinada personagem. O grupo irá posteriormente, depois de cada um ter seleccionado a sua cor e a posterior personagem, realizar uma continuação da história lida, introduzindo-lhe uma nova figura. O professor informa que deverão seguir a mesma tipologia do texto original e que necessitam de realizar uma prévia planificação do seu texto e posterior revisão do mesmo. Depois de dar por finalizada a elaboração das expressões escritas, o professor solicita a cada aluno que apresente oralmente o seu texto aos restantes elementos. O professor informa ainda o grupo de que, caso considerem pertinente, podem expressar a sua opinião relativa à apresentação do colega.	Livro <i>Ninguém Dá Prendas ao Pai Natal</i> Caderno diário Computador Material de escrita Quadro interactivo <i>PowerPoint</i> Manual escolar	Observação directa da intervenção oral dos alunos Observação directa do empenho na realização das tarefas propostas Observação directa do comportamento Correcção das tarefas realizadas em sala de aula Correcção das tarefas realizadas em sala de aula

Guião de pré-leitura

Nome _____
Nº _____ Data ____/____/2013 Professor: _____

GUIÃO DE PRÉ-LEITURA

1. Observa com atenção as diferentes capas da obra: "Ninguém dá prendas ao Pai Natal".



1.3. Quais são os aspectos em comum que observas nas duas capas?

1.4. Realiza a sinopse que deve constar na contracapa, tendo em conta os elementos que observaste.

1.1. Depois da observação das capas, na tua opinião, de que assunto fala a história?

1.2. Dá um título a esta história. Justifica a tua escolha.

GUIÃO – Biografia da autora Ana Saldanha

BIOGRAFIA DA AUTORA ANA SALDANHA

Consulta os seguintes sites e completa a informação relativa à autora.

http://www.nonio.uminho.pt/netescrita/autores/ana_sald.html

<http://www.clube.spm.pt/arquivo/2069/>

<http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Portugues/autores/Paginas/PesquisaAutores>



NOME _____

DATA NASCIMENTO: ____/____/____ IDADE ACTUAL _____

NATURALIDADE _____

PROFISSÃO _____

LIVROS _____

PRÉMIOS

ASPECTOS RELEVANTES DA VIDA DA AUTORA

Questões de interpretação – 1.ª parte

Nome _____

Nº _____ Data ____/____/2013 Professor: _____

GUIÃO – Questões de interpretação – 1.ª parte

- Quais foram as personagens que visitaram o Pai Natal até ao momento?

- Todas as personagens que visitam o Pai Natal tinham o mesmo objectivo?
Justifica a tua resposta.

- Completa, tendo em conta as palavras presentes no quadro, os seguintes excertos da obra.

Casa; Cerimónia; Televisão; Mundo; Jantar; Renas; Legumes; Visitantes; Lareira; Vidro; Cozinha

- Estava na sua _____ do Pólo Norte e seguia pela _____ a _____ do desembrulhar das prendas em todas as casas do _____.
- Por falar em comida, o Pai Natal lembrou-se de que não tinha preparado o _____ das suas _____. Estava a cortar os _____ aos _____ cubos, enquanto os seus três _____ conversavam amavelmente sentados à volta da _____, quando viu um nariz comprido colado ao _____ da janela da sua _____.

- Ordena as frases seguintes tendo em conta a ordem de acontecimentos.

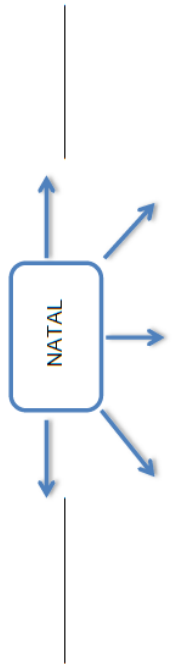
☐ O Pai Natal já começava a suspeitar que os seus novos amigos tinham vindo para uma ceia pós-natalícia

- ☐ O Pai Natal abriu a porta e a sua visita ofereceu-lhe uma bonita capa vermelha com capucho.
- ☐ Estava na sua casa do Pólo Norte e seguia pela televisão a cerimónia do desembrulhar das prendas em todas as casas do mundo.
- ☐ Eu sou o João Ratão, e venho oferecer-te o caldeirão, para não cair em tentação.
- ☐ Pai Natal, trago-te estes sapatinhos do mais fino cristal. Aceita esta prenda, que ta dou eu, a Gata Borralheira.
- ☐ O Pai Natal abriu a janela, cumprimentou a senhora idosa, de cabelo desgrenhado e roupas pretas (...)

5. Divide a frase tendo em conta a classe e subclasse de cada palavra:

"Ninguém dá prendas ao Pai Natal"

6. Preenche o esquema com palavras da mesma família de Natal.



7. Explica o sentido das frases seguintes:

a) "O Pai Natal, que precisava de descansar da lufa-lufa."

b) "(...) sentou-se à lareira a aquecer-se e olhou de soslaio para a Menina Capuchinho Vermelha e para a Gata Borralheira"

8. Atenta as frases que se seguem e analisa com V (Verdadeiro) ou F (Falso) as afirmações.

- ☐ O Pai Natal vivia com as suas renas.
- ☐ Nem todas personagens deram uma prenda ao Pai Natal.
- ☐ O Pai Natal vivia num apartamento.
- ☐ Todas as prendas dadas pelos convidados foram úteis.
- ☐ Uma chávina de chocolate quente com natas era uma receita típica do Pólo Norte.
- ☐ O Pai Natal gostou particularmente da prenda da raposa.
- ☐ A Gata Borralheira não ficou para o momento da ceia.
- ☐ A ceia foi realizada à lareira com uma chávina de chá para cada convidado.

9. Atenta nas expressões abaixo transcritas e refere qual o recurso expressivo presente em cada uma delas.

a) "(...) enquanto uma lagrinha, pequena como uma pérola de fantasia, lhe deslizava pela face vermelha."

b) "Pai Natal, Pai Natal!"

c) "É que a neve do Pólo Norte queima mais do que o mais gélido coração."

d) "Alto, alto, alto..."

Questões de interpretação – 2.ª parte

Nome: _____

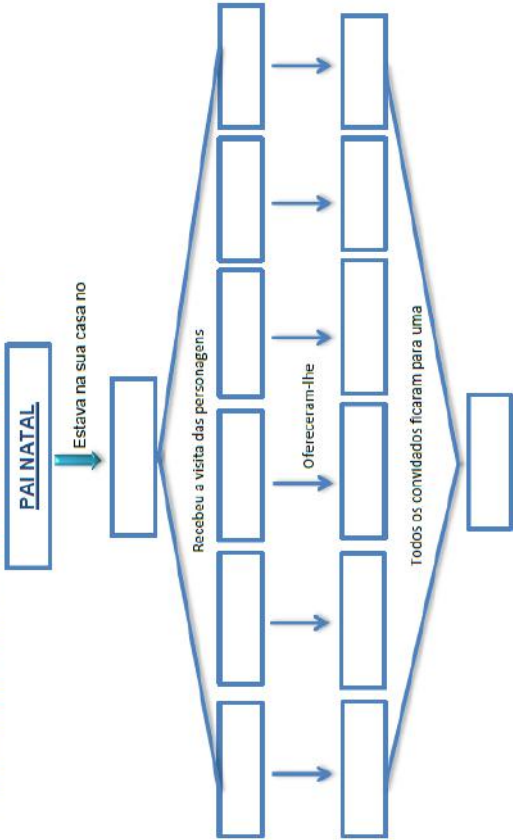
Nº _____ Data ____ / ____ / 2013 Professor: _____

GUIÃO – Questões de interpretação – 2ª parte

1. Quais foram as personagens que visitaram o Pai Natal na segunda parte da história?

2. Das prendas dadas ao Pai Natal, qual foi a que te chamou mais atenção? Porquê?

10. Preenche o esquema seguinte relativamente à obra trabalhada.



11. Qual foi a personagem da história com que mais te identificaste. Justifica a tua resposta.

12. Descobre na Sopa de Letras, vocabulário alusivo à época natalícia.

A	R	R	O	D	A	D	A	J	E	T	F	G	R	P	A
M	E	N	I	N	O	R	V	A	S	T	S	U	S	C	A
P	N	T	D	A	P	V	A	S	T	S	G	F	I	A	A
R	A	U	B	K	I	O	A	C	E	I	A	Z	X	Z	E
E	S	D	O	H	M	R	S	X	X	N	T	X	N	E	E
S	A	S	L	G	U	E	R	C	S	O	U	C	A	V	
E	S	A	O	F	Z	X	T	C	E	S	Z	X	T	I	
P	T	R	E	N	O	N	H	V	E	L	A	S	A	N	
I	U	O	R	L	K	A	J	B	Q	V	C	Z	L	H	
O	S	G	E	P	U	T	N	N	W	H	J	K	L	O	
I	S	A	I	V	N	A	E	S	T	R	E	L	A	S	
S	I	N	O	S	C	L	X	C	R	G	F	D	S	A	
T	I	P	R	E	N	D	A	S	T	Y	U	I	O	P	

Edição 2016

PROJECTO REFORÇO INSTITUCIONAL E QUALITATIVO DO ENSINO BÁSICO (RIQUEB)



Instituto Superior
de Educação e Comunicação

Apoio técnico:



Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Santarém