



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

Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa

Guia de Formação Inicial



Coordenação

Direção Geral do Planeamento
e Inovação Educativa

Mirabel Ribeiro
Marisa Costa

Direção do Ensino Básico

Ana Varela
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
Jaylsan Castro
Carlos Castro
Uraca Cotrim
Écela Carvalho

Metodologia do Ensino
da Língua Portuguesa

Esmael Fernandes
Inácia Sousa
Antónia Luísa 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
Lídia Barbosa
Maria Georgina da Costa
Maria Tomé Reis
Ricardina Rodrigues
Lázaro Vicente
Herculano Lopes
Atanásio da Mota

Colaboração de:

Niiza Cotrim

Necessidades Educativas Especiais

Ana Maria Vera Cruz
Luís Filipe Neves
Selhaine Vera Cruz
Lídia 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.....	9
2.1. Definição de objectivos.....	10
2.2. Avaliação.....	11
2.3. Estruturação.....	12
3. Organização do ambiente educativo.....	12
3.1. Conceito.....	12
3.2. Ambiente propício à aprendizagem da leitura e da escrita.....	13
3.3. Organização dos alunos – modalidades de trabalho.....	14
3.4. Materiais e espaços de apoio.....	14
Parte II – Saber mais sobre.....	15
1. O português como disciplina transversal e interdisciplinar.....	15
1.1. A transversalidade da língua.....	15
1.2. A interdisciplinaridade da língua.....	16
2. O uso das tecnologias e a aprendizagem do Português.....	17
3. A língua portuguesa e os crioulos santomenses.....	18
3.1. A coexistência linguística em São Tomé e Príncipe.....	18
3.2. Algumas considerações sobre os crioulos.....	19
3.3. As características do português de São Tomé e Príncipe.....	19
3.3.1. Influência dos crioulos no ensino-aprendizagem do português.....	20
4. Consciência fonológica.....	21
4.1. Conceito.....	21
4.2. Tipos de consciência fonológica.....	22
4.2.1. A consciência da palavra.....	22
4.2.2. A consciência silábica.....	23
4.2.3. A consciência intrassilábica.....	23
4.2.4. Consciência fonémica.....	24
4.3. O desenvolvimento da consciência fonológica.....	24
4.4. Avaliação da consciência fonológica.....	27
5. A iniciação à leitura e à escrita.....	27
5.1 Modelos explicativos do processamento da leitura.....	27
5.1.1. Modelos ascendentes.....	27
5.1.2. Modelos descendentes.....	28
5.1.3. Modelos interactivos.....	28
5.2. Métodos de iniciação à leitura e à escrita.....	29
5.2.1. Métodos sintéticos.....	29
5.2.2. Métodos globais.....	30
5.2.3. Método analítico-sintético.....	31
5.3. Preparação da aprendizagem da leitura e da escrita.....	31
Parte III – Ensinar a língua portuguesa.....	33
1. Comunicação oral.....	33
1.1. Princípios orientadores.....	33
1.2. Principais marcos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.....	34
1.3. O falar: desenvolvimento da competência de expressão oral.....	35
1.4. O escutar: desenvolvimento da competência de compreensão oral.....	36
1.5. Avaliação da oralidade.....	36
2. Comunicação escrita.....	37
2.1. Leitura: princípios orientadores.....	37
2.1.1. Estratégias e etapas de leitura.....	39

2.1.2. Avaliação da leitura.....	41
2.2. Escrita: princípios orientadores.....	43
2.2.1. Estratégias e etapas de escrita.....	45
2.2.2. Ortografia.....	53
2.2.3. Avaliação da escrita.....	54
3. Funcionamento da língua e conhecimento explícito da língua.....	54
3.1. Princípios orientadores.....	54
3.2. Avaliação do conhecimento explícito da língua.....	59
Considerações finais: perfis do formador e do formando.....	60
Bibliografia.....	62

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 – Formulação de objectivos.....	11
Actividade 6 – Análise de uma planificação.....	12
Actividade 7 – A importância da organização do ambiente educativo.....	15
Actividade 8 – A transversalidade da língua portuguesa.....	17
Actividade 9 – Proposta para um uso das tecnologias.....	18
Actividade 10 – Exercícios para treino da consciência fonológica.....	26
Actividade 11 – O uso de diferentes métodos de leitura.....	32
Actividade 12 – Tarefas para desenvolvimento da oralidade.....	37
Actividade 13 – Para uma reflexão acerca da leitura.....	38
Actividade 14 – Construção de uma sequência didáctica.....	41
Actividade 15 – Sugestões para trabalhar diferentes tipos de texto.....	49
Actividade 16 – O que é a escrita.....	53
Actividade 17 – Preparação de uma actividade de “aprendizagem pela descoberta” no domínio gramatical.....	59

Índice de quadros

Quadro 1 – Modalidades de trabalho e organização dos alunos.....	14
Quadro 2 – Materiais e espaços de apoio.....	15
Quadro 3 – Relações entre as várias disciplinas.....	16
Quadro 4 – Exemplo de operacionalização da interdisciplinaridade.....	17
Quadro 5 – Distribuição geográfica dos crioulos de São Tomé e Príncipe.....	18
Quadro 6 – Caracterização do crioulo.....	19
Quadro 7 – Exemplos de características do português santomense (a).....	21
Quadro 7.1 – Exemplos de características do português santomense (b).....	21
Quadro 8 – Dificuldades manifestadas na consciência da palavra.....	23
Quadro 9 – Constituintes silábicos.....	24
Quadro 10 – Processos de avaliação da consciência fonológica.....	27
Quadro 11 – Tarefas de avaliação da consciência fonológica.....	27
Quadro 12 – Processo de reconhecimento de palavras.....	28
Quadro 13 – Métodos sintéticos: evolução e principais variantes e críticas.....	30
Quadro 14 – Método global de palavras.....	30
Quadro 15 – Sugestão de passos para desenvolvimento do método analítico-sintético.....	31
Quadro 16 – Principais etapas do processo de desenvolvimento linguístico.....	34
Quadro 17 – Níveis de desempenho em expressão oral.....	35
Quadro 18 – Níveis de desempenho em compreensão oral.....	36
Quadro 19 – Papel do professor no desenvolvimento da leitura.....	39
Quadro 20 – Exemplos de tipos de texto e objectivos de leitura correspondentes.....	40
Quadro 21 – Momentos da actividade de leitura.....	41
Quadro 22 – Avaliação dos processos de leitura.....	43

Quadro 23 – Situações de escrita e respectivos produtos.....	44
Quadro 24 – Pontos de partida e contextos para a produção de textos escritos.....	46
Quadro 25 – Escrever para informar.....	47
Quadro 26 – Escrever para descrever.....	48
Quadro 27 – Escrever para narrar.....	48
Quadro 28 – Características de diferentes tipos de textos.....	51
Quadro 29 – Orientações gerais para o desenvolvimento do processo da escrita, por fases de escolaridade.....	52
Quadro 30 – Sugestões de actividades de escrita para a sala de aula.....	52
Quadro 31 – Exemplos de técnicas para ensino-aprendizagem da ortografia.....	53
Quadro 32 – Actividades para o funcionamento da língua.....	57

Índice de figuras

Figura 1 – Taxonomia de Bloom.....	10
Figura 2 – Definição de avaliação.....	11
Figura 3 – Dimensões do ambiente educativo.....	13
Figura 4 – Relação entre concepções de leitura e métodos de iniciação à leitura e à escrita.....	29
Figura 5 – Cartaz de motivação para área vocabular.....	58
Figura 6 – Registo individual de frases escritas.....	58
Figura 7 – Conjunções apresentadas às crianças.....	58
Figura 8 – Ficha de aplicação de conhecimentos.....	59

Índice de anexos

Anexo 1 – Modelo de formação: estrutura do curso.....	66
Anexo 2 – “Currículo nacional e autonomia curricular - os modelos de E.D. Hirsch e Ted Sizer”.....	73
Anexo 3 – Estratégias didácticas para a aquisição de conhecimentos.....	85
Anexo 4 – Procedimentos a ter em consideração quando se planifica uma sequência de ensino.....	86
Anexo 5 – Exemplos de planificações.....	88
Anexo 6 – Sequência didáctica relativa à obra Tonga Sofia.....	94
Anexo 7 – Uma prática com uma turma de 4. ^a classe.....	103
Anexo 8 – Sequência didáctica relativa à obra Ninguém Dá Prendas ao Pai Natal.....	104
Anexo 9 – Tipo de inferências no processo de leitura.....	113
Anexo 10 – Processo de aprendizagem da leitura e da escrita em São Tomé e Príncipe (de acordo com o manual de língua portuguesa em vigor em 2015).....	114
Anexo 11 – Actividades e orientações para a construção de textos.....	116

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 actuação 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 planejada 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. Discuta, em grupo, as questões propostas por Contreras, relacionando-as com a definição de “currículo” proposta por John Kerr.
2. Aprofunde os seus conhecimentos sobre o conceito de “currículo” lendo e interpretando as definições seguintes:
 - a) [Sobre currículo como constructo cultural]

*“O currículo não é, no entanto, um conceito, é uma construção cultural, isto é, não é um conceito abstracto que possui alguma existência exterior e alguma experiência humana. Pelo contrário, é um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas.” (Grundy, 1987, cit. *in* Pacheco, 2001)*

b) [Sobre currículo como intersecção de práticas diversas]

“Currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc... que são considerados importantes para serem trabalhados na escola” (Zabalza, 1987)

c) [Sobre currículo como projecto]

“Apesar das diferentes perspectivas e ambiguidades, podemos conceber currículo como projecto – cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, o que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível oficial/normativo e ao nível do plano real no processo ensino-aprendizagem [...].

d) O currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, culturais, sociais, escolares...) com diferentes tipos de interesses e responsabilidades.” (Pacheco, 2001)

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 o texto de Ramiro Marques (Anexo 2) e discuta com os colegas as vantagens e desvantagens:

- a) do currículo nacional;
- b) da autonomia curricular.

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 efectuam 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, dê exemplos de situações pedagógicas que tenha vivenciado ou às quais tenha assistido e que, em sua opinião, ilustram os diferentes tipos de estratégias apresentadas.

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 (Figura 1)¹.

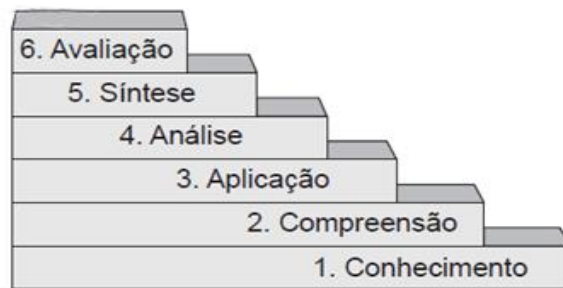


Figura 1 – Taxonomia de Bloom

- 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.
- 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;

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

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.

- 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.

◆ Actividade 5 – Formulação de objectivos

Analise os pares de objectivos apresentados abaixo e diga, justificando, quais estão correctamente formulados:

- Seleccionar objectos úteis para o dia-a-dia. // Saber o que faz com que um objecto seja útil para o dia-a-dia;
- Compreender como se estrutura uma carta. // Redigir uma carta respeitando a sua estrutura própria;
- Pontuar correctamente um parágrafo. // Listar os sinais de pontuação e suas funções;
- Desenvolver a motivação para a leitura. // Explicitar a importância da leitura na vida de um cidadão.

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):

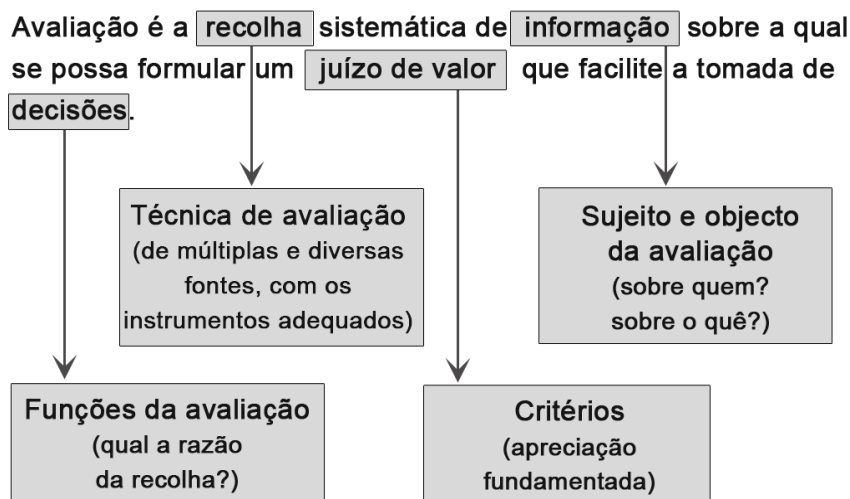


Figura 2 – Definição de avaliação

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 6 – Análise de uma planificação

Em grupo, analise criticamente as planificações que constam do Anexo 5 e, se julgar pertinente, apresente sugestões de melhoria (devidamente justificadas).

3. Organização do ambiente educativo

3.1. Conceito

A forma como a sala de aula de Português se encontra organizada é um indicador das actividades que o professor pretende realizar e reflecte o seu modelo educativo, uma vez que essa organização pode condicionar o tipo de trabalho pedagógico a desenvolver, revelando-se como um factor facilitador ou inibidor da aprendizagem (Zabalza, 2001).

Importa antes de mais esclarecer a diferença entre espaço e ambiente, uma vez que os dois termos são frequentemente utilizados de forma equivalente. Enquanto espaço refere-se apenas ao espaço físico, nomeadamente à disposição do mobiliário e outros materiais didácticos, incluindo a afixação de cartazes. O ambiente engloba o espaço físico, as inter-relações que se estabelecem e a forma como se utiliza os materiais. Assim, o ambiente educativo pode definir-se de acordo com as seguintes dimensões, que se inter-relacionam, conforme se apresentam no seguinte esquema:

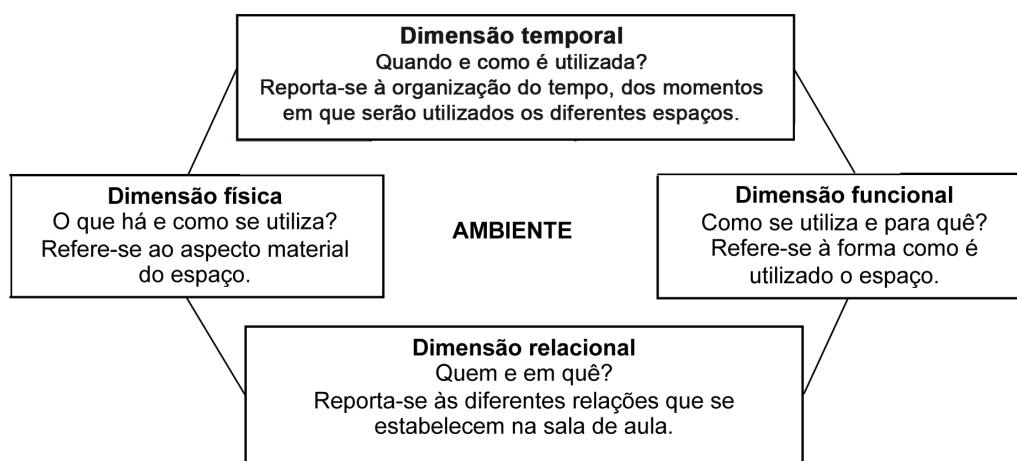


Figura 3 – Dimensões do ambiente educativo (Forneiro, 2008).

Não existe uma forma única e correcta de organizar o ambiente educativo. Esta organização 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.

3.2. Ambiente propício à aprendizagem da leitura e da escrita

A escrita, a leitura e a linguagem oral não se desenvolvem separadamente mas sim em interacção, de forma interdependente, pelo que se torna importante que o professor as estimule constantemente. Nesta perspectiva, a sala de aula deve ser organizada e gerida de forma a constituir um lugar de aprendizagens significativas no âmbito das diversas competências.

Assim, para além das actividades mais específicas de leitura e escrita, a oralidade deve ser estimulada, podendo existir momentos diários apenas destinados a esse domínio, com intencionalidades bem definidas.

Um momento semanal dedicado à leitura, através da audição ou da leitura de textos com sentido, interessantes e desafiantes, é essencial para se aprender a ler. Por outro lado, o convívio diário com materiais escritos, incluindo os textos produzidos pelos alunos, explorados em interacção na sala de aula, permite actividades de descoberta e localização de informação nesses suportes (listas, abecedários, dicionários ilustrados...).

No que respeita à escrita, a sala de aula deve ter uma quantidade suficiente de material escrito, de modo a conceber um contexto de cultura escrita onde são criadas oportunidades para que o aluno atribua significado ao que está escrito, conforme as suas diversas competências. Para tal, e de acordo com o ano de escolaridade, o professor deverá providenciar para a:

- Inventariação de material (no 1.º ano);
- Afixação de cartazes, listas de palavras (para suporte à aprendizagem e consulta);
- Existência de material com escritos da vida quotidiana (rótulos, instruções);
- Disponibilização de suportes próprios do mundo da escrita (livros, jornais, revistas, textos produzidos pelas crianças, previamente corrigidos pelo professor);
- Existência de materiais desencadeadores da escrita e da leitura, que poderão ser utilizados de forma autónoma pelos alunos, possibilitando ao professor momentos para apoiar os alunos com mais dificuldades.

No que respeita à exposição de material escrito, é fundamental que a mesma decorra da necessidade da sua funcionalidade, devendo ser retirado quando já não se verifica a necessidade de recurso ao mesmo.

Uma organização de aula que possibilite a realização de actividades variadas e modos de trabalho diversos favorecerá as crianças relativamente aos objectivos e à natureza da linguagem

escrita (Martins & Niza, 1998). Por exemplo, o trabalho em pequenos grupos constituídos por crianças com níveis de conhecimento diferenciados sobre linguagem escrita estimula a construção conjunta de conhecimentos, que é benéfica quer para as que revelam dificuldades, quer para as que possuem mais conhecimentos. Também o modelo tutorial (ajuda de uma criança por outra de um nível mais avançado), potencializa a aprendizagem de ambas. Assim, para além do trabalho do professor com as crianças, há que estimular também o trabalho cooperativo entre as crianças de diferentes níveis de conhecimento.

3.3. Organização dos alunos – modalidades de trabalho

Dois dos factores que o professor terá de ponderar para a organização da sala, de acordo com os objectivos que pretende, são a modalidade de trabalho e a organização dos alunos pelas mesas. Referem-se de seguida as mais usuais.

Modalidades de trabalho	Permite...	Tarefas mais apropriadas
Individual	<ul style="list-style-type: none"> – a escolha da actividade mais adequada ao aluno, respeitando o seu ritmo individual; – o confronto do aluno consigo próprio. 	<ul style="list-style-type: none"> – Treino de habilidades específicas; – Escrita de textos; – Superação de dificuldades através de consulta a suportes ou manipulação de materiais.
Grupo e/ou pares	<ul style="list-style-type: none"> – a interacção, a troca de saberes, a entreaajuda, a aprendizagem cooperativa; – o desenvolvimento do pensamento crítico e habilidades sociais. 	<ul style="list-style-type: none"> – Elaboração de textos; – Jogos; – Discussão de temas.
Trabalho colectivo	<ul style="list-style-type: none"> – a introdução de novos temas; – a sistematização de conhecimentos; – a avaliação/detecção de erros comuns; – a capacidade de participação e intervenção, bem como habilidades sociais em grupo mais alargado. 	<ul style="list-style-type: none"> – Trocas rápidas de informação; – Exploração dinâmica de temas; – Sistematização de conhecimentos.

Quadro 1 – Modalidades de trabalho e organização dos alunos

3.4. Materiais e espaços de apoio

A diversidade dos níveis de aprendizagem das crianças de uma turma é, sem dúvida, uma preocupação para o professor, uma vez que os alunos de uma turma não se encontram todos no mesmo nível de aprendizagem. Têm saberes diferenciados, ritmos de aprendizagem próprios e interesses diversificados, sendo impossível gerir o conjunto dos alunos como um único, com vista ao seu sucesso.

Assim, existem estratégias que o professor poderá utilizar, no sentido de conseguir gerir essa diversidade, seja através da criação de espaços específicos, que poderão ter apenas uma mesa, seja pela organização de materiais de apoio, com vista ao desenvolvimento do trabalho autónomo do aluno.

Independentemente da disposição das mesas e cadeiras onde as crianças se sentam, podem existir mesas destinadas a actividades que poderão ser realizadas individualmente, a pares ou em grupo (preferencialmente até quatro elementos), como por exemplo:

Espaços	Materiais
– Construção de textos, com recurso a modelos	• Modelos de diversos tipos de textos, fotocopiados ou escritos pelo professor

– Ilustração de textos	• Textos escritos pelos alunos ou de autor
– Leitura e consulta	• Livros, revistas ou outros suportes escritos
– Actividades de realização autónoma (ficheiros autocorrectivos)	<ul style="list-style-type: none"> • Ficheiros autocorrectivos de ortografia • Textos construídos pelos alunos (previamente corrigidos pelo professor) que possam servir de leitura • Ficheiros de escrita e de leitura • Ficheiros desencadeadores de escrita (imagens para descrever, imagens para ordenar, ...)

Quadro 2 – Materiais e espaços de apoio



Actividade 7 – A importância da organização do ambiente educativo

Numa sala de aula, existem três grupos diferenciados: um grupo de crianças que já desenvolveram o processo de leitura e escrita, um grupo que ainda tem dificuldades na leitura e um terceiro grupo com o qual ainda se tem de trabalhar a consciência silábica, para efeitos tanto de escrita como de leitura.

Indique como organizaria a sala de aula.

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 interacção 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 supõe uma integração global dentro de um sistema totalizador. Este sistema favorece uma unidade interpretativa, com o objectivo de constituir uma ciência que explique a realidade sem parcelamento.”</i>

Quadro 3 – 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 objecto 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 4 – Exemplo de operacionalização da interdisciplinaridade



Actividade 8 – A transversalidade da língua portuguesa

1. Comente o excerto que se segue, retirado de uma resposta a um questionário sobre planificação do ensino da língua portuguesa, passado a professores santomenses:

“A Língua Portuguesa é uma disciplina que parece ser fácil, mas não é, porque [...] através dela dá-se continuidade às outras disciplinas. Se não soubermos ler nem escrever teremos dificuldades nas outras disciplinas”.

2. No âmbito da interdisciplinaridade da língua portuguesa, e partindo da análise de um capítulo da obra *Tonga Sofia* (Anexo 6), elabore uma sequência didáctica em que esteja espelhada a interdisciplinaridade com as restantes áreas 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:

- Trabalhar com materiais escolares que estejam disponíveis *online*;
- Partilhar materiais com outros colegas;
- Utilizar textos que se podem retirar de *sites*;
- Seleccionar *sites* adequados às matérias que se pretende trabalhar;
- Acompanhar os seus alunos durante os processos que pretendem desenvolver, tanto nas aulas, como nos trabalhos que solicitam que sejam feitos em casa.



Actividade 9 – Proposta para um uso das tecnologias

Analise o exemplo de actividade que consta no Anexo 7 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
Zonas 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'íe

Quadro 5 – 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, utilizado para designar um conjunto numeroso de línguas que surgiram como resultado dos contactos linguísticos entre línguas europeias (as chamadas línguas lexicadoras) 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.

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

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

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:

Uma compilação de forma externa	Comparado a um pidgin da mesma língua-base, um crioulo apresenta um crescimento das alternâncias morfofonológicas 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 6 – Caracterização do crioulo⁵

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.

⁵ Consultar também Espírito Santo, Carlos (1998) *Coroa do Mar*. Lisboa: Cooperação.

3.3.1. Influência dos crioulos no ensino e aprendizagem do português⁶

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.

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 do total de 187 356 habitantes), iremos proceder à análise de alguns exemplos das suas características.

Nível fonético	Característica	Exemplificação	
		Português europeu	Português de São Tomé
Nível fonético	Elevação da vogal [e]	Dele [del]	[deli]
	Nasalização de vogais quando precedidas de uma consoante nasal	Cemitério [semitérju]	[siminteru]
	Queda do [r] final do infinitivo verbal	Comer [kumer]	[kume]

Nível lexical	Característica	Exemplificação
	Empréstimos da língua nacional	Palaiê, sóia, ôbô

Nível sintático	Característica		Exemplificação
	Omissão	Substituição	
Nível sintático	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.”
	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 aditivos com relação à flexão do número		“Encontraram um lagarto com olhos aberto.”
	Colocação dos clíticos na posição pré-verbal		“Eu te dou metade do palácio.” (Eu dou-te a metade do palácio.)

⁶ 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).

	Uso de /você/ em vez de /tu/	Onde é que você pôs óculo? (Onde puseste os óculos?)
Nível semântico	Característica	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 7 – 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 <u>têm que trabalhar</u> ...” / “... <u>temos que acabar</u> ...” Necessidade: “... <u>devemos contribuir</u> 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 <u>precioso</u> ...” em vez de: O emprego é muito importante ...as pessoas tem que trabalhar para ter <u>estabilidade</u> ...” / 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 7.1 – 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/comoda**mente** b) macaco/macacos

a) A **c**ómoda 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 **m**acaco 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 **f**orte. O **c**orte 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 (*participio 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”
	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 8 – 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*⁷, 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 actualiza-se linguisticamente por oposição.

O treino desta competência contribui para ultrapassar erros como:

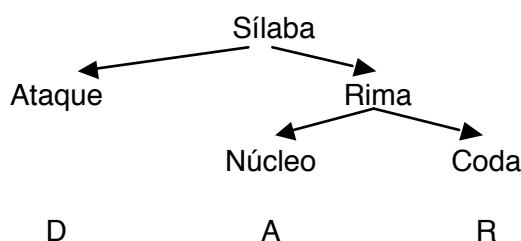
– “palmeita”

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:



⁷ Consultado em dt.dgisd.min-edu.pt/

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 “pa.no”; – Ataque vazio como em “_a.pito”; – Ataque ramificado, quando é preenchido por dois segmentos, como por exemplo “fri.to”.
Rimas	Podem ser dos seguintes tipos: – Rima não ramificada, quando é constituída apenas pelo núcleo, como por exemplo “pá”; – Rima ramificada, como em “bom”.
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.vião” ; – ramificado, quando é preenchido por dois segmentos como, em “mão”.
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 9 – Constituintes silábicos

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. 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 (Morais, 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, adoptadas 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 palavra⁸:

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 acção (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 rectângulos é uma palavra” (entretanto, fixam-se os rectângulos no quadro, ao lado da imagem, alinhando-os da esquerda para a direita).

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

Os alunos tentam “preencher” os rectângulos, 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 rectângulo à direita dos restantes; os alunos batem com o pé no chão uma vez por cada rectângulo, contando o número de palavras (bocadinhos,

⁸ 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.

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 rectângulo (ex.: A criança bebe água fria).

Etapa 4: Explicando que vai fazer a frase ficar mais pequenina, o professor tira o primeiro rectângulo 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 silábica⁹:

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/objectos 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.

c) Exemplo de exercício para consciência fonémica¹⁰:

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 (/sssss/; /mmmmm/). 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 10 – 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>

9 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.

10 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.

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 10 – 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).
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 11 – 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-didáticas mais ou menos sistematizadas 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 “nêsporas”). 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 12 – 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.

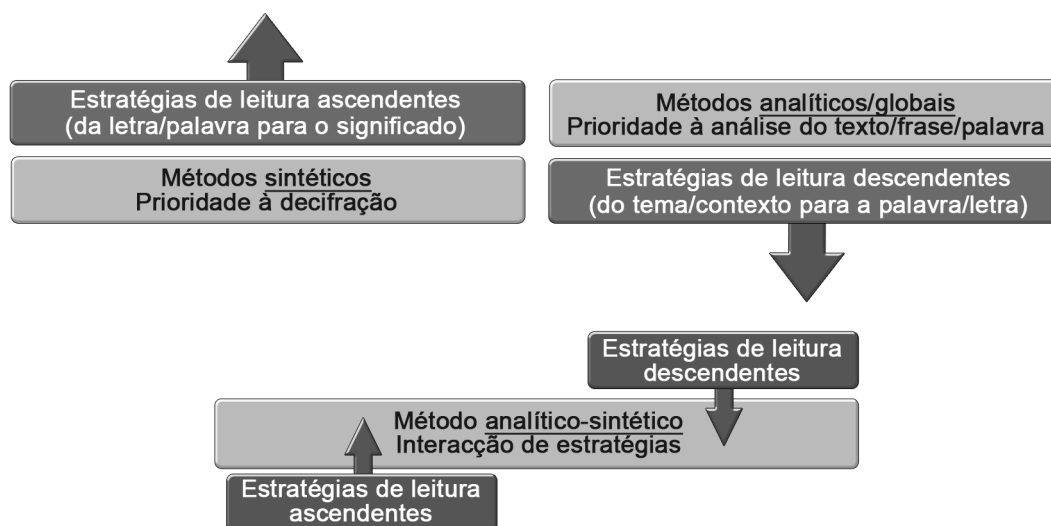


Figura 4 – Relação entre concepções de leitura e métodos de iniciação à leitura e à escrita

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 fonosintético (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 sílaba	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 13 – 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 da 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 decompor-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 14 – 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-sintético¹¹ 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 15 – 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.

¹¹ Actualmente em São Tomé e Príncipe (2015), encontra-se generalizado um método analítico-sintético cujos passos propostos, em consonância com o manual escolar de Língua Portuguesa da 1.ª classe atualmente em vigor, se encontram resumidos no Anexo 10.

- 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 se deve tentar pronunciar 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 11 – O uso de diferentes métodos de leitura

Assista à leccionação de algumas aulas de iniciação à leitura e escrita (ou recorde o modo como essa leccionação lhe foi feita) e procure identificar o método subjacente à pedagogia utilizada (ou as características de vários métodos).

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 objectivo 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, planifiquem 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 interações 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	<ul style="list-style-type: none"> – 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	<ul style="list-style-type: none"> – 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	<p>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.</p> <p>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.</p>

Quadro 16 – 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 articulatório 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. O 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 aspectos 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 17 – 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. O 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 18 – 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 detectar 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 12 – Tarefas para desenvolvimento da oralidade

1. Explique de que forma a audição de uma história contribui para o desenvolvimento da comunicação oral nos seus dois domínios: expressão oral e compreensão oral.
2. Seleccione de um dos manuais uma actividade que promova o desenvolvimento da comunicação oral e efectue uma planificação com intencionalidade no âmbito dos dois domínios e a respectiva grelha de avaliação do desempenho dos alunos.

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 13 – Para uma reflexão acerca da leitura

Analise as afirmações seguintes sobre leitura e discuta:

- As várias características e componentes deste processo comunicativo;
- 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 interactivo 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 actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.); em termos transactos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade 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 socioprofissionais, 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: <ul style="list-style-type: none"> – 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: <ul style="list-style-type: none"> – 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, em quanto à compreensão das mensagens dos textos se refere; 6 – Apoiar a resolução dos problemas eventualmente ocorrentes na leitura, em especial os seguintes: <ul style="list-style-type: none"> – 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 19 – Papel do professor no desenvolvimento da leitura

2.1.1. Estratégias e etapas de 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 20) 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, <i>emails</i> ...)	Estabelecer contacto com alguém, partilhar acontecimentos e emoções
Listagens (texto não compositivo)	Aceder a informação organizada categorialmente

Quadro 20 – 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 lembrar 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 po 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	<ul style="list-style-type: none"> – 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	<ul style="list-style-type: none"> – Familiarizar os alunos com a estrutura e o conteúdo do texto – Adivinhar pelo contexto o significado de palavras desconhecidas
Actividades após a leitura	<ul style="list-style-type: none"> – Facilitar a organização, a análise e a síntese de ideias – Construir significados a partir da partilha de ideias

Quadro 21 – Momentos da actividade de leitura¹²



Actividade 14 – Construção de uma sequência didáctica

1. Analise criticamente a sequência didáctica apresentada no Anexo 8.
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

¹² Consultar como leitura complementar Azevedo, F. (2007). *Formar Leitores – das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel.

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.¹³

O que se avalia		Como se pode avaliar	
Reconhecimento de palavras (decifração)	Processo perceptivo (identificação e discriminação visual de letras e palavras)		<ul style="list-style-type: none"> – 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 ¹³ Por via indirecta ¹⁵	<ul style="list-style-type: none"> – apresentação de listas de palavras controladas (palavras frequentes curtas; palavras frequentes longas; palavras infrequentes curtas; palavras infrequentes longas; pseudopalavras¹⁴ curtas; pseudopalavras longas), para avaliação da precisão e do tempo gasto para as ler – apresentação de frases ou textos curtos e solicitação de identificação (imediate, global e sem leitura completa prévia) de palavras que se supõe serem já muito familiares (do ponto de vista escrito)

¹³ [...] 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).

¹⁴ Palavras ou expressões que se referem a entidades introduzidas anteriormente no texto e que servem para assegurar a continuidade (ex. mais comum: pronomes).

¹⁵ ... 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)

	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 primeiros 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	
Construção de significado (compreensão)	Processos de integração (elementos de coesão e coerência dentro e entre proposições ou frases)	Expressões referenciais anafóricas ¹⁶	– 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 – <i>ou vice-versa</i> (ex: substitui a expressão sublinhada por “lhe” ou “lhes”, na frase “Ele deu um ramo de flores à namorada.”)
		Conectores ¹⁷	– Apresentação de um conjunto de conectores opcionais para ligar duas frases/ideias, solicitando a escolha de um que estabeleça a relação lógica entre elas
		Realização de inferências ¹⁸	– Formulação de questões de interpretação que exijam a realização de inferências (cf. Quadro 7 em anexo)
	Macroprocessos	– 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 22 – 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 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

¹⁶ «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.

¹⁷ 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).

¹⁸ ... *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)*

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 (Geraldí, 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)	<ul style="list-style-type: none"> • 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 <ul style="list-style-type: none"> • Vida escolar • Vida da comunidade (normativos) 	Regras de comportamento (funcionamento/utilização (individual ou de grupo) de pessoas/lugares/objectos: <ul style="list-style-type: none"> • 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; extra-escolar); (expressivo-referencial)	<ul style="list-style-type: none"> • Carta, bilhete, telegrama • Ofício, memorando • Exposição requerimento, reclamação
Projectos de expressão (expressivos)	<ul style="list-style-type: none"> • Cartas, registo diário • Narrativas (fábulas, adivinhas, anedotas, banda desenhada...) • Canções, rimas • Palavras cruzadas
Projectos de investigação (referências)	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários, guiões, protocolos de entrevistas • Roteiros, mapas • Planificações, inventários • Apontamentos, notas, relatórios

Quadro 23 – 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 24 – 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 interacção 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 inculcar 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 aspectos 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 a 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 25 – 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.

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 adjectivos)
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 26 – 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 27 – 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.

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

Sugestões para trabalhar textos de tipo instrucional¹⁹: analisar e escrever receitas; escrever as 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.



Actividade 15 – 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, bem como na consulta do Anexo 11.

Texto Narrativo	
Definição	Uma narrativa é uma sequência de acções.
Textos	<ul style="list-style-type: none"> • Histórias • Banda desenhada • Relatório • Resumo • Diálogo • Texto dramático
Estrutura	
Construção linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Verbos: <ul style="list-style-type: none"> - 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Retratos • Paisagens • Livros técnicos • Desdobráveis
Construção linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Advérbios de lugar (aqui, lá, ...) • Preposições (de, para, a, ...) • Graus dos adjectivos

Texto Poético	
Definição	O texto poético é uma forma escrita em que se explora a linguagem e a imaginação: <ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Retratos • Paisagens • Livros técnicos • Desdobráveis
Construção linguística	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Receitas • Regulamento • Conselhos
Construção linguística	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Telegramas • Convite • Recado • Requerimento

Texto Argumentativo	
Definição	O texto argumentativo utiliza-se para dar opiniões, justificar e tirar conclusões.
Textos	<ul style="list-style-type: none"> • Publicitário • Crítica literária, de filmes, de espectáculos • Artigos de opinião
Construção linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunções (mas, portanto, contudo, ...) • Adjectivos • Advérbios de modo (certamente, evidentemente, ...) • Verbos (condicional, conjuntivo)

Quadro 28 – 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	<ul style="list-style-type: none"> – 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	<p>– 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 anteriormente actividades de leitura ou de oralidade relacionadas com o que se escreve.</p> <p>– 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.</p>
---	---

Quadro 29 – Orientações gerais para o desenvolvimento do processo da escrita, por fases de escolaridade

No Quadro 30 sistematizam-se algumas ideias-chave relativamente ao processo de ensino da produção de texto.

Produção escrita	<p>a) Produção apoiada, isto é, o aluno produz os seus textos segundo orientações ou sugestões dadas pelo professor.</p> <p>b) Produção livre, ou seja, o aluno produz os seus textos por iniciativa própria e sem quaisquer condicionamentos – 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.</p> <p>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).</p> <p>d) A cópia e o ditado devem ser motivados e preparados de acordo com o nível e o ritmo de aprendizagem dos alunos.</p> <p>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.</p> <p>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)?...</p>
Correcção da produção escrita	<p>– Esta actividade exige um acompanhamento cuidadoso do professor, para que o aluno possa progredir na produção escrita com gosto e sem recear 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:</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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. <p>– Mais do que com o assinalar dos erros, o professor deve preocupar-se com:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientar e dinamizar o trabalho de produção escrita para os alunos evitarem os erros; • Partir da correcção dos erros para a remedição 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 30 – 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: <ul style="list-style-type: none"> – 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	<ul style="list-style-type: none"> – 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: <ul style="list-style-type: none"> – 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 31 – Exemplos de técnicas para o ensino-aprendizagem da ortografia



Actividade 16 – 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. Funcionamento da língua e conhecimento explícito da língua

3.1 Princípios orientadores

No funcionamento da língua, é importante saber que as crianças possuem alguns conhecimentos da língua mas de forma inconsciente, isto é, trata-se de um conhecimento que têm mas do qual não possuem consciência.

Um estágio intermédio entre o conhecimento intuitivo da língua e o conhecimento explícito, caracterizado por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização, é a chamada consciência linguística. Torna-se, portanto, relevante desenvolver a consciência linguística das crianças, a qual, ao longo do seu percurso escolar, evoluirá para o estágio de conhecimento explícito.

A nomenclatura “conhecimento explícito” é inerente à designação de gramática, na medida em que a última compreende o conhecimento explícito e também o implícito.

Gramática é o conjunto de princípios que regem o funcionamento de uma língua. A gramática orienta o modo como as palavras podem ser combinadas ou modificadas para que as pessoas possam comunicar-se correctamente e com precisão. Pressupõe também que é um conjunto de saberes a que os alunos podem recorrer em contextos de uso diversificados, tornando-se utilizadores mais conscientes do uso que fazem da língua. É designado por um conjunto de regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento. Portanto, é uma competência muito importante para um adequado uso da língua. Tendo essa competência, os falantes desenvolvem correctamente a linguagem oral e escrita. É também uma competência transversal, porque é útil a todas as outras áreas curriculares. Nesta perspectiva, torna-se evidente como o estudo das funções sintácticas deverá preceder a sistematização de regras de pontuação, como por exemplo “não colocar vírgula entre o sujeito e o predicado”, não separar o verbo dos seus complementos, etc.

Neste contexto é da responsabilidade do professor desenvolver essas competências nos alunos de acordo com a faixa etária e o nível de escolaridade, e elas podem ser trabalhadas do seguinte modo:

Plano fonológico	Conteúdos	Actividades
	<ul style="list-style-type: none"> – Vogal oral, nasal, consoante, ditongos orais e nasais – Sílabas: monossílabas, dissílabas, trissílabas, sílabas tónicas e sílabas átonas – Palavras agudas, graves e esdrúxulas 	<ul style="list-style-type: none"> – Identificação de números de palavras numa frase; o número de sílabas numa palavra – Manipulação de sílabas de uma palavra (adição, supressão, troca de ordem e substituição de sílabas) – Exercícios de construção e reconstrução

Sons e fonemas	<ul style="list-style-type: none"> – Entoação: declarativa, interrogativa, exclamativa, imperativa 	<p>da cadeia fónica: segmentar palavras em sílabas, sílabas em fonemas, reconstruir fonemas em sílabas, sílabas em palavras</p> <ul style="list-style-type: none"> – A partir de palavras ouvidas, identificar sons que se repetem – Actividades para descoberta e produção de rimas – Utilizar diferentes tipos de entoação em actividades de leitura e expressão oral (dramatização)
Plano morfológico	Conteúdos	Actividades
Morfologia flexional	<ul style="list-style-type: none"> – Palavras variáveis e invariáveis – Flexão nominal adjectival: número (singular, plural); género (masculino, feminino); grau (aumentativo, diminutivo); normal (comparativo, superlativo) – Flexão pronominal: número (singular, plural); género (masculino, feminino); pessoa (1.^a, 2.^a, 3.^a) – Flexão verbal: conjugação; tempos verbais: presente, futuro, pretérito (perfeito, imperfeito) – Modos verbais: indicativo, imperativo, condicional, infinitivo, conjuntivo, (presente) – Palavras simples, palavras complexas: radical, sufixo, prefixo – Derivação: prefixação, sufixação 	<ul style="list-style-type: none"> – Actividades que permitem descobrir regras de flexão dos nomes e aditivos em números e géneros – Propor alguns verbos cuja flexão seja irregular – Utilizar a flexão dos nomes, adjectivos e verbos na produção de frases e de pequenos textos – Construir listas de palavras de apoio à expressão oral e escrita com nomes e aditivos (masculino, feminino, singular, plural) – Identificação de radicais e afixos em palavras – Actividades que permitam descobrir que os afixos são portadores de sentido: descobrir o sentido mais frequente de alguns afixos (ex. “inho” com sentido de diminutivo; “in” com sentido de negação) – Actividades que permitam identificar regularidades de flexão por exemplo há palavras que não obedecem aos padrões regulares de flexão dos nomes; cão-cães, mão-mãos), dos verbos (comer – eu como; fazer – eu faço; dizer – eu digo). – Verbos regulares e irregulares mais frequentes: dizer, estar, fazer, ir, poder, querer, ser, ter, etc.
Plano de classes de palavras	Conteúdos	Actividades
	<ul style="list-style-type: none"> – Determinante: artigo (definido, indefinido) possessivo e demonstrativo – Nome: próprio, comum, colectivo – Pronome: pessoal (forma tónica, átona) possessivo, demonstrativo, interrogativo – Adjectivo: numeral, qualificativo – Verbo: principal, copulativo, auxiliar 	<ul style="list-style-type: none"> – Observação e descoberta das características que justificam a inclusão de palavras em classes – Elaborar descrições utilizando adjectivos – Construção de listas de adjectivos e de verbos para utilizar na produção oral e escrita (adjectivos para descrever personagens, espaços, etc.; lista de verbos para indicar acções (textos instrutivos) – Reescrita de textos com recurso: a conectores discursivos (ex. construção de lista de palavras para substituir o “e

	<ul style="list-style-type: none"> – Advérbio: negação, afirmação, quantidade e grau – Preposição – Conjunção coordenada (copulativa, subordinativa (temporal, causal, final) 	<p>depois”)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Experimental do valor do adjectivo em textos (nos seus diferentes graus). – Utilizar os pronomes para evitar repetições de nomes. – Actividades de leitura para descoberta do referente que é retomado pelo pronome.
Plano sintáctico	Conteúdos	Actividades
Processos de concordância	<ul style="list-style-type: none"> – Frase simples, frase complexa – Tipos de frase (declarativa, interrogativa, exclamativa, imperativa – Funções sintácticas: sujeito (simples, composto) – Predicado, complemento directo, modificador, predicativo de sujeito – Frase e constituintes da frase – Grupo nominal, grupo verbal, grupo adverbial 	<ul style="list-style-type: none"> – Recortar frases em palavras e proceder à sua organização [retirando uma palavra; substituindo uma palavra por outra (s), alterando a ordem] – Possibilitar a descoberta do núcleo de cada constituinte de frase (nome – GN, verbo – GV, advérbio – GAdv) – Verificação experimental da utilização dos sinais de pontuação em articulação com as funções sintácticas (ex. a-não colocação da vírgula entre o sujeito e predicado) – Produção de enunciados e textos recorrendo à utilização de estruturas sintácticas progressivamente mais complexas – Utilizar o conhecimento dos diferentes tipos de frases na produção de textos dialogais-conversacionais (orais e escritos)
Plano lexical e semântico	Conteúdos	Actividades
	<ul style="list-style-type: none"> – Vocabulário – Família de palavras – Sinónimos, antónimos – Monossemia e polissemia – Valores semânticos da frase: afirmativa, negativa – Tempo: anterior, simultâneo, posterior 	<ul style="list-style-type: none"> – Aquisição de vocabulário (por tema; áreas de interesse relativo ao conhecimento do mundo) – Actividades que permitam perceber que a mesma palavra pode ter diferentes significados – Lista de sinónimos, antónimos, de família de palavras como suporte à produção oral e escrita – Actividades que permitam identificar palavras ou expressões temporais que marquem valores de anteriormente (antigamente, naquele tempo...) simultaneidade (entretanto, enquanto, ao mesmo tempo que...), posteriormente (depois de, passado algum tempo, posteriormente...) – Reescrever textos alterado o seu valor temporal

Plano da representação gráfica e ortografia	Conteúdos	Actividades
	<ul style="list-style-type: none"> – Letra: maiúscula, minúscula, manuscrita, de imprensa dígrafos – Acento gráfico, agudo, grave, circunflexo, til, cedilha – Diacríticos: hífen – Sinais auxiliares de escrita: parênteses curvos, aspas, etc. – Sinais de pontuação: ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, vírgula (não utilização entre o sujeito e o predicado), dois pontos, travessão – Utilização de vírgula em situação de numeração – Relações entre palavras escritas e entre grafia e fonia – homonímia, paronímia, homofonia, homografia – Configuração gráfica: espaço, margem, período, parágrafo 	<ul style="list-style-type: none"> – Actividades que permitam descobrir algumas regularidades: ex. a ocorrência de “m” antes de “p” e “b”; o “s” entre vogais – Descobrir que o mesmo som pode ter diferentes representações gráficas; a mesma representação gráfica pode corresponder a diferentes sons – Segmentar palavras com vista à translineação (ex. carro – car-ro) por comparação com a segmentação silábica – Actividades que permitam utilizar os sinais de pontuação para: representar aspectos da entoação, delimitar constituintes da frase, representar tipos de frase – Aplicar a noção de fronteira de palavra na escrita de textos – Utilizar as formas de destaque na produção de textos escritos – Aplicar as regras de configuração gráfica dos textos – Aplicar os acentos gráficos, diacríticos e sinais auxiliares de escrita na produção de textos

Quadro 32 – Actividades para o funcionamento da língua

O professor pode também recorrer à construção de laboratórios gramaticais. Veja-se, para tanto, as etapas de uma oficina gramatical com base em Duarte (1992, 1998): planificar (selecção e organização dos dados linguísticos); observar e descrever os dados (formulação de generalizações descritivas; validação das primeiras generalizações através do confronto com novos dados; eventuais reformulações das generalizações feitas); treinar; avaliar.

Mais simples, mas não menos importante, é a proposta de Sonsoles Fernández (1987, cit. Fonseca, 2004), que 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.

Veja-se um exemplo²⁰

Os objectivos definidos foram os seguintes: i) Expressar-se por iniciativa própria; ii) Regular a participação nas diferentes situações de comunicação (saber ouvir, respeitar opiniões, intervir oportunamente); iii) Organizar áreas vocabulares; iv) Construir frases simples; v) Transformar frases simples em frases complexas; vi) Produzir estruturas de coordenação, diversificando as conjunções.

A aula teve início com a apresentação de um cartaz – Figura 5 – a partir do qual os alunos tiveram de identificar a época festiva representada na imagem e efectuar a sua justificação. Foi feito, no quadro, o registo do vocábulo “Carnaval”, a partir do qual se construiu uma área vocabular alusiva à palavra. Posteriormente, a partir das palavras ditas pelos alunos, procedeu-se à construção e ao registo no quadro de frases simples.

20 Retirado de 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.




Figura 5 – Cartaz de motivação para área vocabular

De seguida, a professora apresentou uma caixa que continha conjunções coordenativas – “palavras mágicas” – “e” / “ou” / “mas” / “portanto”, pedindo, posteriormente, a um aluno que retirasse um cartão e com ele ligasse duas frases. Todos os alunos tiveram oportunidade de construir frases oralmente, usando a mesma conjunção. Depois, outro aluno tirou outro cartão e tentou ligar mais duas frases, sendo adoptada a mesma estratégia de construção oral de frases para as restantes conjunções.

Posteriormente, e como os alunos demonstraram interesse em saber o nome das “palavras mágicas”, a docente explicou-lhes, de forma muito simples, a função das conjunções e que a sua utilização permite unir frases, ou seja, transformar frases simples em frases complexas. Para finalizar esta actividade procedeu-se ao registo individual das frases escritas no quadro – Figura 6.

Nome: _____



1 – Regista as frases que foram construídas no quadro.

2 – Regista as frases que se uniram.

Figura 6 – Registo individual de frases escritas

No momento seguinte, apresentaram-se as conjunções a trabalhar na actividade subsequente – Figura 7 –, divididas por cores, de acordo com a relação que se pretendia estabelecer – copulativas, adversativas, disjuntivas, conclusivas e explicativas – entre frases simples.

e	mas	ou	logo
nem	porém	ou...ou	pois
	todavia	ora...ora	portanto
	contudo	quer...quer	
		seja...seja	

Figura 7 – Conjunções apresentadas às crianças

Em grande grupo, os alunos aplicaram algumas das conjunções, partindo das frases anteriormente escritas, tendo constatado que as mesmas frases se podiam ligar de diferentes maneiras. De seguida, a turma aplicou os seus conhecimentos através do preenchimento de um pequeno texto lacunar – Figura 8 -, onde estavam omissas as conjunções, bem como transformou frases simples em frases complexas, indicando que tipo de relação a conjunção em causa permitia estabelecer.

3 – Completa com as seguintes palavras: “e”, “ou...ou”, “mas” e “portanto”

a) A Joana queria ir à Serra da Estrela _____ havia pouca neve.

b) Lá podia _____ fazer ski _____ andar de trenó.

c) Na serra faz muito frio, _____ tem de se agasalhar.

d) Para se proteger do frio deve usar luvas, cachecol _____ gorro.

4 – Transforma as seguintes frases numa só, mediante o que acabaste de aprender.


a) A Carlota quer ouvir notícias. A irmã faz barulho.

b) O Afonso está doente. Ele não sai de casa.

c) A neve cai. Os meninos fazem bonecos com ela.

Figura 8 – Ficha de aplicação de conhecimentos

Por fim, a professora efectuou a avaliação da aula através do envolvimento dos alunos nas actividades propostas e nos dados recolhidos nos registos de trabalho.

 **Actividade 17 – 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 São Tomé e Príncipe.

3.2. Avaliação do conhecimento explícito 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 inicial, o **formando** deve ter desenvolvido competências gerais que lhe permitam:

- Cooperar na planificação e na avaliação das actividades didácticas;
- Enquadrar a concepção e o planeamento da acção pedagógica no processo de gestão curricular;
- Trabalhar em equipa com os seus pares;
- Promover aprendizagens, mobilizando integradamente saberes relativos a conteúdos curriculares e a princípios didácticos;
- Rentabilizar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como os obstáculos e os erros na construção das situações de aprendizagem;
- Promover a participação activa dos alunos na construção e na prática de regras de convivência, fomentando a colaboração e o respeito solidário no âmbito da formação para a cidadania;
- Desenvolver uma pedagogia contextualizada e funcional que tenha em conta as características dos alunos.

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;
- Desenvolver nos seus alunos competências de compreensão e de expressão oral;
- Promover a aprendizagem da leitura e da 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;
- Fomentar nos alunos hábitos de reflexão sobre aspectos básicos da estrutura e do uso da língua.

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

- Compreender que a relação estabelecida entre o formador e o professor em início de actividade profissional é decisiva para os seus desempenho e desenvolvimento profissional;
- Conhecer as situações de ensino e de formação e o significado das tarefas e das actividades de Língua Portuguesa propostas aos indivíduos em formação;
- Promover a compreensão da articulação entre a teoria e a prática no que concerne ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa;
- Analisar os comportamentos e os discursos produzidos pelos indivíduos em formação inicial;
- Promover o reconhecimento de que o planeamento do ensino deve decorrer de processos deliberados, reflectidos e fundamentados de conceptualização sobre o modo como se pretende levar os alunos a aprender;
- Identificar as etapas e os processos subjacentes à concepção e ao desenvolvimento estratégico de um plano de formação.

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 Armanda (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.dgdc.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.
- Morais, 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.dgicd.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.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/data/ensinobasico/Planos_Programas_Nacionais/Lingua_portuguesa/Documentos/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.dgicd.min-edu.pt/ensinobasico/data/outrosprojectos/Portugues/Documentos/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://www.cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/cehoriginaltrabalho.pdf>

www.cfaematosinhos.eu/Ozar_30_CEL.pdf

<http://dt.dgicd.min-edu.pt/>

<http://www.dgicd.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 usados 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 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
- Analisar episódios escolares de iniciação à leitura e à escrita e identificar o(s) método(s) subjacente(s)

**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 didácticas de ensino das competências orais (expressão e compreensão)

**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
- Analisar criticamente propostas didácticas para ensino da leitura, considerando a estruturação em três momentos (pré-leitura, leitura e pós-leitura)

**MÓDULO 7 (4 horas)
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 a 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 metodologia do laboratório gramatical				
Como se constrói um laboratório gramatical				
Exemplo de ensino do CEL sem recurso à metalinguagem				

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

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

O *currículo nacional* é, por vezes, apresentado como oposto à *autonomia curricular*. Neste ensaio, vou procurar mostrar que essa oposição não tem razão de ser. Há muitos autores que colocam, igualmente, em oposição os conteúdos e as competências, os resultados e os processos e as metodologias expositivas e os métodos de descoberta. Neste ensaio, vou procurar mostrar que essas dicotomias não são suportadas pela evidência científica. Na verdade, podemos encontrar estudos que mostram a existência de correlações entre currículo nacional e aproveitamento escolar, mas também encontramos estudos que mostram o contrário. O mesmo poderemos afirmar sobre a questão dos conteúdos versus competências ou metodologias expositivas versus métodos de descoberta.

Embora os resultados da investigação sejam extremamente úteis para iluminar e esclarecer a prática pedagógica, a verdade é que a sua transposição imediata e mecânica traz mais prejuízos do que vantagens, dado que a escola não é um laboratório onde se possam aplicar todo o tipo de experiências, nem os alunos podem estar sujeitos a contínuas alterações curriculares ao sabor de um pêndulo orientado pelas experimentações, modas ou tendências, motivadas pelas oscilações políticas. A recusa dessas visões parcelares constitui a questão central deste ensaio. O recurso à apresentação e comparação dos modelos curriculares de Ted Sizer e de E. D. Hirsch serve, precisamente, para iluminar esse debate e trazer evidência para a tese central deste ensaio.

No contexto deste ensaio, não existe contradição entre currículo nacional e autonomia curricular. Entende-se por currículo nacional a existência de um plano de estudos e programas de ensino, concebidos e definidos pelas autoridades educativas centrais e de cumprimento obrigatório em todo o sistema público de escolas. Entende-se por sistema público, o conjunto das escolas na dependência directa da administração pública central e local. O plano de estudos e os programas de ensino podem incluir não só as finalidades e os objectivos educacionais, mas também listas de conteúdos e competências e sugestões metodológicas. O grau de flexibilidade na gestão dos programas de ensino varia consoante o nível de centralização do sistema.

Quanto maior é a *centralização* do sistema, menor costuma ser a flexibilidade na gestão dos programas. A *flexibilidade na gestão dos programas* vai da simples adaptação dos programas aos contextos locais até à diferenciação curricular, no sentido de dar respostas diversificadas às diferentes populações escolares. Quando estamos a falar de adaptação curricular, queremos dizer que, embora a concepção dos programas seja da responsabilidade das autoridades educativas centrais, é concedida alguma liberdade para que o estabelecimento de ensino possa alterar a ordem dos conteúdos, atribuir diferentes grandezas de importância e incluir algumas componentes locais, desde que se assegure o respeito pelos conteúdos e competências nucleares ou essenciais. Quando falamos de diferenciação curricular, estamos a referir-nos à criação de currículos alternativos, concebidos e geridos pelo estabelecimento de ensino, isoladamente ou em associação com outras escolas.

Entende-se por *autonomia curricular* limitada a possibilidade de os estabelecimentos de ensino, isoladamente ou em associação, adaptarem o currículo nacional às necessidades e interesses das populações a quem servem, desde que se assegure o respeito pelos conteúdos e competências nucleares. A literatura científica sobre o assunto coloca em evidência a existência de uma correlação entre currículo nacional e igualdade de oportunidades.

A existência de um *currículo nacional* e de *autonomias curriculares limitadas*, manifestas através da adaptação do currículo aos contextos locais, anda associada a mais igualdade de oportunidades educacionais. Ao invés, quando as autonomias curriculares não surgem

acompanhadas de currículos nacionais, e não se respeitam os conteúdos e competências nucleares, assistimos a níveis maiores de diversidade curricular e ao aumento das desigualdades entre as escolas. A autonomia curricular pode incluir apenas a adaptação do currículo aos contextos locais ou pode estender-se à criação, pelo estabelecimento de ensino, de currículos alternativos.

Em *países geográfica e demograficamente de reduzida dimensão*, como é o caso de Portugal, ainda por cima com uma população relativamente homogénea do ponto de vista linguístico, étnico e cultural, é de duvidosas eficácia e pertinência a generalização da diferenciação curricular a todo o sistema público de educação, porque causadora do aprofundamento das desigualdades educacionais e culturais, embora se justifique, em casos muito pontuais, o recurso à diferenciação curricular com populações com necessidades educativas especiais, impossibilitadas de seguirem os planos de estudo e os programas de ensino nacionais. Se estiver assegurado o carácter excepcional, pode haver lugar para os currículos alternativos. Como é evidente, os programas curriculares diferenciados tanto podem ser ministrados nos estabelecimentos de ensino estatais como em escolas independentes da administração pública central ou local. Atendendo às especificidades inerentes à gestão e organização dos programas curriculares diferenciados há mais vantagens em que estes sejam ministrados em escolas não estatais. Com efeito, as escolas não estatais gozam de sistemas de gestão menos rígidos, mais flexíveis e mais respondentes aos contextos e às populações e, portanto, a probabilidade de usufruírem de lideranças educativas fortes é maior do que nas escolas públicas.

De seguida, irei descrever e analisar *dois modelos curriculares que têm em comum a ênfase num currículo básico, centrado num conjunto de aprendizagens essenciais, mas que sugerem a possibilidade de cada estabelecimento de ensino, gerir com relativa liberdade e autonomia o currículo*. Contudo, enquanto o modelo de Ted Sizer preconiza níveis elevados de autonomia curricular, que podem incluir a criação de currículos alternativos, o modelo de E.D. Hirsch apresenta-se como favorável a um currículo nacional, centrado no cânone ocidental, deixando menos margem de liberdade para a diferenciação curricular e defendendo, portanto, uma autonomia curricular limitada.

A apresentação destes dois modelos visa mostrar que a qualidade do ensino pode construir-se de múltiplas maneiras e que a mesma meta pode ser atingida percorrendo diferentes caminhos.

O modelo curricular essencialista

Theodore Sizer foi professor e director da Escola de Educação da Universidade de Harvard. É professor na Brown University desde 1984, onde dirige a **Coalition of Essential Schools**, um movimento pedagógico inspirado nas suas ideias, após os resultados a que chegou com a investigação “Study of High Schools”, realizada na primeira metade da década de 80. Antes de trocar Harvard pela Brown University, Ted Sizer dirigiu, de 1972 a 1981, a prestigiada escola Philips Andover Academy. Ted Sizer é licenciado pela Universidade de Yale e possui o Doutoramento em História pela Universidade de Harvard. A publicação do livro **Horace’s Compromise: The Dilemma of the American High School**, em 1984, numa edição da Houghton Mifflin, criou a oportunidade para que 12 escolas secundárias levassem à prática as ideias pedagógicas de Ted Sizer, constituindo-se nas primeiras escolas da **Coalition of Essential Schools**.

Theodore Sizer é fortemente influenciado pelos movimentos progressistas educacionais e o seu pensamento é tributário da teoria de Jean Piaget e do modelo construtivista de Jerome Bruner e a ênfase que coloca na escola enquanto organização democrática é devedora da teoria de John Dewey. Podemos afirmar que o modelo essencialista de Ted Sizer é fortemente construtivista e interaccionista, colocando o professor no papel de dinamizador de situações problemáticas e facilitador do desenvolvimento de projectos. A resolução de problemas, o trabalho em pequenos grupos, a metodologia do projecto e os seminários de discussão estão entre as metodologias mais preconizadas por Ted Sizer. Em conformidade, Sizer critica o uso das lições expositivas, o ensino em grandes grupos, as metodologias de treino e prática supervisionada, os testes sumativos de escolha-múltipla e os exames.

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.

A ênfase é colocada no trabalho autêntico do aluno. Em vez de assistir passivamente às lições do professor, tomando atenção e tirando notas, exige-se que o aluno seja o construtor do seu próprio conhecimento. Ao invés do ensino em grandes grupos, Sizer preconiza o ensino em pequenos grupos, o ensino cooperativo e a metodologia do trabalho de projecto. O professor deve ajudar os alunos a aprenderem a aprender em colaboração com os colegas. A aprendizagem cooperativa constitui uma metodologia central no modelo de Ted Sizer. Em vez da memorização de factos e noções, exige-se que o aluno estabeleça relações entre os fenómenos, explore as consequências das acções e seja capaz de formular as perguntas adequadas. Causas, consequências e relações em vez de factos e noções. Programas de ensino organizados em torno de grandes questões e não através de sequências de conteúdos. Participação dos professores na construção e gestão do currículo, com a consequente diversidade curricular e não o currículo nacional, concebido pelas autoridades educativas centrais e aplicado de forma passiva pelos professores nas escolas. Perante esta abordagem centrada nas questões, o papel do professor é encarado de outra maneira. Em vez de transmitir os conteúdos de acordo com a ordem do programa, o professor encoraja o aluno a desenvolver competências a partir das quais os conteúdos são revelados. Os factos, as noções e as ideias surgem contextualizados, à medida que o desenvolvimento de competências provoca a sua revelação.

Os manuais e livros de texto são usados como meros auxiliares de ensino e não como o repositório de conhecimentos prontos para serem memorizados.

O currículo essencialista de Ted Sizer dispensa as disciplinas de opção, visto que a aposta da escola deve concentrar-se no desenvolvimento de competências intelectuais de alto nível cognitivo, em torno de um conjunto de conhecimentos básicos. Menos disciplinas, mais espaços interdisciplinares, agrupamento dos conhecimentos básicos em torno de questões e projectos e uma avaliação contínua realizada com base na elaboração de portfólios e exposições públicas de trabalhos e projectos, tais são as características comuns às escolas essencialistas. Estas características curriculares obrigam a uma maior flexibilidade na gestão do tempo. Ao invés das aulas de 50 minutos, opta-se por blocos de 2 horas, nos quais os alunos desenvolvem os seus projectos ou participam em seminários. A flexibilidade na gestão do tempo permite que um grupo de 4 ou 5 professores, responsáveis pelas áreas disciplinares básicas, trabalhe directamente com 80 alunos divididos em grupos de 20 alunos de cada vez. O grupo de quatro professores distribui os tempos curriculares entre si, de acordo com a planificação feita previamente. As áreas disciplinares básicas concentram-se da parte da manhã e as tardes são reservadas para o desenvolvimento de projectos na comunidade, estudo na biblioteca, actividades extra-curriculares e ensino tutorial.

Theodore Sizer concede um lugar primordial à cultura da escola. Respeito pelos alunos, respeito pelos professores, auto disciplina, confiança mútua, responsabilidade e tolerância – tais são os valores presentes no clima das escolas de qualidade. Espera-se que os alunos revelem entusiasmo pela aprendizagem, mostrem empenhamento no desenvolvimento dos projectos, cumpram com diligência as suas tarefas e cooperem com os colegas. Cada escola possui um conjunto de regras não negociáveis: não à violência e não às drogas. Para além disso, existem regras que são objecto de negociação. Contudo, uma vez aprovadas, as regras são para cumprir. Os alunos podem dar início a um processo de alteração das regras negociáveis. Basta que um grupo de alunos apele à comissão de disciplina da escola para que o assunto seja objecto de discussão e deliberação posterior. Algumas escolas associadas na **Coalition of Essential Schools** utilizam a abordagem comunidade justa, inspirada na teoria de Kohlberg. Nessas escolas, os alunos participam na tomada de decisões sobre assuntos disciplinares, actividades extra-curriculares e gestão de espaços escolares. Há várias comissões que discutem assuntos escolares e que delegam em alguns alunos a competência para concretizarem as decisões. Os alunos participam na gestão pedagógica da escola, elegendo representantes para os órgãos de gestão intermédia. A estrutura administrativa e pedagógica da escola assenta num misto de democracia representativa e de democracia participativa.

Crítica

A década de 90 assistiu a vários movimentos reformistas que visaram a melhoria da qualidade da educação através de medidas descentralizadoras, autonomia crescente das escolas, mais livre escolha, privatização do sistema público ou gestão privada das escolas públicas. As pressões para uma crescente autonomia das escolas deram origem, nos EUA, ao school-based management movement. No essencial, caracterizou-se pela transferência dos poderes administrativos dos superintendentes escolares e dos conselhos escolares distritais para o director ou os conselhos directivos dos estabelecimentos de ensino. As pressões para uma maior livre escolha inserem-se na tradição liberal do governo limitado e do poder de escolha dos consumidores. Com a livre escolha, pretende-se a introdução de maiores níveis de competição entre as escolas, de forma que o movimento de baixo para cima e do exterior para o interior pressione no sentido de mais qualidade. Os autores que defendem a livre escolha acreditam que ela pressiona as escolas com menos qualidade a melhorarem os seus programas educativos sob pena de verem a sua população escolar transferir-se para as escolas que melhor respondem às necessidades dos alunos. O movimento de gestão privada das escolas públicas, de que as “charter schools” são, talvez, o exemplo mais conhecido, tem sido encarado como outra forma de introduzir mais flexibilidade, mais competição e maior diversidade no sistema escolar. Os resultados de investigação sobre estas inovações são inconclusivos. Podemos encontrar estudos que mostram a existência de uma correlação entre livre escolha e qualidade de ensino e entre as “charter schools” e a melhoria dos programas educativos, mas também é fácil encontrar estudos que provam o contrário. Os autores que apostam nas virtualidades de um governo limitado e na iniciativa privada tendem a sobrevalorizar as virtudes da livre escolha e da gestão privada, os que pugnam por um maior intervencionismo estatal e suspeitam do auto governo

das populações tendem a acentuar as consequências negativas, manifestas em termos de mais desigualdade. Já no que diz respeito ao currículo nacional versus currículos locais, parece haver uma maior consistência nos resultados das investigações: quase todos os estudos revelam que uma diversidade curricular excessiva promove as desigualdades escolares e é prejudicial para os alunos oriundos de famílias desfavorecidas.

Theodore Sizer é um dos autores mais proeminentes do movimento reformista das escolas norte-americanas. E. D. Hirsch Jr. é outro. Contudo, estamos perante duas visões da escola quase opostas. Ted Sizer insere-se na perspectiva progressista, com raízes em John Dewey e Jean Piaget. Como construtivista, Ted Sizer apela às metodologias de aprendizagem pela descoberta, remete o professor para o papel de facilitador e de dinamizador, recusa um ensino centrado nos conteúdos e nos produtos e acentua a importância dos processos e das competências. Ao currículo nacional, Ted Sizer opõe as virtudes dos currículos locais em torno das aprendizagens essenciais. E. D. Hirsch Jr. afirma-se como um tradicionalista descontente com o estado actual das escolas, nomeadamente o declínio das aprendizagens básicas, a fragmentação e dispersão curriculares, a politização das escolas, a ineficácia dos modelos de gestão colegiais e a vaga crescente de indisciplina. À crescente diversidade cultural e étnica das populações escolares, Hirsch opõe a necessidade de um currículo centrado que aponte para um mínimo de 50% de conteúdos directamente relacionados com a cultura dominante e apresentados de uma forma sequenciada e obrigatória para todas as escolas. Segundo a perspectiva de Hirsch, metade do currículo seria nacional e a outra metade adaptada aos contextos locais. No entender de Hirsch, quanto maior for a diversidade cultural e étnica da população escolar mais se faz sentir a necessidade de um currículo centrado que coloque todos os alunos em contacto com a cultura dominante, de forma a acentuar aquilo que une a sociedade e a nação, ajudando, por essa via, a permitir maiores níveis de integração social e cultural para todas as crianças e adolescentes. Para Hirsch, o acesso à cultura dominante, por parte das populações em desvantagem cultural, económica e social, é a maneira mais célere de aumentar a igualdade de oportunidades e de promover a mobilidade social ascendente. Ao contrário de Hirsch, Ted Sizer afirma-se como um crítico da escola tradicional, em particular das metodologias centradas nos conteúdos e no professor, do uso de testes e exames como instrumentos de avaliação, o abuso das lições expositivas e o ensino colectivo. E. D. Hirsch Jr. pugna por um regresso ao currículo básico, assente nos conteúdos académicos, no regresso aos exames, na utilização de lições expositivas acompanhadas do interrogatório socrático, debates sobre grandes livros e prática supervisionada. Para Sizer, as escolas devem preocupar-se em ensinar competências intelectuais e os conteúdos não são mais do que pretextos para que as competências se desenvolvam. Ao currículo entendido como um conjunto de disciplinas distintas, leccionadas por professores diferentes, no respeito por uma rígida divisão dos tempos lectivos semanais, Sizer opõe um currículo interdisciplinar, organizado em projectos, com uma distribuição flexível e variada dos tempos lectivos semanais. De comum a Sizer e a Hirsch a ênfase concedida aos estudos dos clássicos, a importância concedida ao clima ordeiro e responsável da sala de aula e a recusa da dispersão curricular. Ambos são favoráveis a um currículo centrado nas aprendizagens essenciais. Na verdade, estamos perante duas abordagens curriculares essencialistas mas que divergem sobretudo ao nível da concepção do currículo e das metodologias de ensino propostas. Enquanto Ted Sizer defende que cada estabelecimento de ensino deve conceber o currículo, tendo em conta os contextos locais, E. D. Hirsch considera que 50% do currículo deve ser definido nacionalmente. No seu livro *The Schools We Need And Why We Don't Have Them*, Hirsch acusa as metodologias progressistas pelo fracasso das aprendizagens de uma percentagem significativa de alunos de meios populares, colocando no banco dos réus o mau uso que se tem feito da interdisciplinaridade, da metodologia de projecto e do trabalho de grupo. E. D. Hirsch considera que uma parte significativa dos alunos não aprende correctamente em ambientes não directivos, onde se faz um uso quase exclusivo da aprendizagem pela descoberta e da metodologia do trabalho de projecto. A desvalorização dos conteúdos, da memorização de factos, da compreensão de conceitos e ideias básicas, da repetição, da prática e do treino tem sido extremamente prejudicial para os alunos oriundos de famílias em desvantagem cultural e económica. No entender de E. D. Hirsch Jr., boa parte dos resultados insatisfatórios obtidos nas aprendizagens da Matemática, das Línguas e das Ciências explica-se pelo abandono crescente das metodologias tradicionais do tipo treino e prática supervisionada, interrogatório socrático,

lições expositivas acompanhadas de apontamentos e testes sumativos e exames. Em 1986, E. D. Hirsch Jr. criou a *Core Knowledge Foundation* para ajudar as escolas a concretizarem as suas ideias. A *Core Knowledge Foundation*, financiada com os direitos de autor dos livros de Hirsch, está a implementar o currículo centrista de Hirsch em mais do que 350 escolas norte-americanas, muitas das quais situadas em bairros maioritariamente habitados por afro-americanos e latinos pobres. Ao contrário das escolas associadas na *Coalition of Essential Schools*, onde são raras as lições expositivas e os testes, os professores ensinam em equipa e o currículo está organizado em blocos interdisciplinares, nas escolas inspiradas no currículo essencialista de Hirsch o currículo apresenta-se estruturado em disciplinas, leccionadas por diferentes professores, obedecendo a horários rígidos e com programas de ensino centrados nos conteúdos essenciais. Enquanto Sizer preconiza a construção local do currículo, admitindo uma grande flexibilidade e diferenciação curricular, Hirsch é um adepto do currículo nacional, remetendo os professores ao papel de implementadores de um currículo escolar idêntico para todas as escolas do país e obedecendo a uma sequência lógica de conteúdos e competências. Apesar das diferenças, há aspectos comuns aos modelos de Sizer e Hirsch: a importância crucial do clima da escola, a ênfase na personalização do ensino e o regresso a um currículo essencial, sem disciplinas de opção.

O modelo curricular centrista

E. D. Hirsch é um professor universitário norte-americano que há mais de três décadas se dedica ao ensino da Língua Inglesa e à investigação sobre reforma curricular. Em reacção aos movimentos multiculturalistas de cariz radical e às pressões no sentido de conformar as escolas e o pensamento pedagógico ao “politicamente correcto”, E. D. Hirsch Jr. tem vindo a publicar vários livros onde faz a defesa de um currículo centrista, baseado nas disciplinas académicas tradicionais e no qual 50% dos tempos lectivos são preenchidos com o que chama de “core curriculum”, ou seja, os conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e literários considerados consensuais. Esse conjunto de conhecimentos agrupa aquilo que de melhor foi sendo culturalmente construído pelas gerações que nos precederam em todos os domínios do saber. Por outras palavras, constitui o cânone ocidental, numa palavra, aquilo que une e cimenta a nossa matriz civilizacional comum. O currículo escolar centrista é aquele que acentua a matriz civilizacional comum, considerando que cabe à escola conservar e transmitir aquilo que de melhor a nossa civilização construiu. Nesse sentido, Hirsch manifesta-se como um destacado opositor aos movimentos e autores que procuram substituir os clássicos por autores contemporâneos de valia ainda discutível ou por autores menores cujas obras representam interesses e pontos de vista marginais. O pensamento educacional de Hirsch insere-se no movimento de regresso aos clássicos e de defesa do cânone da civilização ocidental. Com os direitos de autor dos seus livros, nomeadamente os “best-sellers” **Cultural Literacy e The Schools We Deserve And Why We Don’t Get Them**, criou a **Core Knowledge Foundation**, uma organização de apoio à reforma curricular inspirada no pensamento de E. D. Hirsch, a partir da qual tem feito a coordenação do trabalho pedagógico desenvolvido nas mais de 300 escolas que levam à prática o modelo essencialista.

A **Core Knowledge Foundation**, um centro de investigação e difusão da reforma curricular, concebida por E. D. Hirsch Jr., com sede em 2012-B Morton Drive, Charlottesville, Virginia, aconselha os professores interessados em levar à prática o modelo curricular centrista a lerem e estudarem com atenção a **Core Knowledge Sequence**, constituída por listas de conteúdos sobre as disciplinas básicas dos seis primeiros anos de escolaridade. O livro **A School’s Guide to Core Knowledge: Ideas for Implementation** constitui um bom guia para começar a mudar o currículo escolar. A **Core Knowledge Foundation** funciona como uma rede de comunicações entre os professores e as escolas, colocando ao dispor dos professores materiais curriculares e planificações de unidades didácticas.

O que é que significa ser uma **Core Knowledge School**? Não é fácil encontrar uma tradução satisfatória para aquela expressão. Escola centrada nos conteúdos básicos talvez seja a que se encontra mais próxima da ideia original. Trata-se de uma escola que oferece um currículo academicamente orientado, rico em conteúdos básicos, intelectualmente estimulante, com uma ênfase no estudos dos clássicos e que concede uma grande importância à escrita e à leitura.

Numa escola destas, há espaços obrigatórios para a leitura integral das obras recomendadas, em geral os clássicos da Literatura e da Filosofia, há momentos obrigatórios para a discussão colectiva das grandes obras e há um cuidado muito grande com a escrita. O currículo acentua a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de competências de leitura, escrita e cálculo. Recomenda-se que 50% dos conteúdos curriculares se relacionem directamente com a cultura dominante, ou seja, os conceitos básicos, as teorias, os autores e as obras de referência na cultura humanística, artística, científica e tecnológica do Ocidente. Os restantes 50% são preenchidos com referências às culturas locais e sobretudo às culturas minoritárias, de forma a dar espaço curricular para a expressão da diversidade e riqueza multicultural da sociedade. Considera-se que os conteúdos e as competências não são mutuamente exclusivas, antes surgem associados, embora só faça sentido o desenvolvimento de competências por referência a determinados conteúdos. A aprendizagem de novas competências não se faz no vácuo, exigindo, pelo contrário, uma relação íntima com os conteúdos que lhes dão substância e significado. Ou seja, o **saber-como** e o **saber-fazer** só têm sentido se estiverem relacionados com o **saber-que**. E. D. Hirsch critica o facto de muitas escolas desvalorizarem os conteúdos, mostrando-se céptico em relação às metodologias que apenas promovem o aprender a aprender, o saber como e o saber-fazer. Na verdade, E. D. Hirsch não prescreve metodologias de ensino e está mais preocupado com aquilo que se ensina do que com a forma como se ensina. Partindo do princípio de que os alunos aprendem de maneira diferente uma vez que são portadores de estilos cognitivos diferentes, E. D. Hirsch recomenda a utilização de metodologias diversas, embora critique a ausência de momentos para a memorização de factos, datas e noções e a desvalorização do treino, da prática e da repetição. A aprendizagem é um processo que exige esforço continuado, muita repetição, perseverança, cumprimento rigoroso de objectivos, orientação clara e continuada do professor e o acesso a materiais auxiliares de grande qualidade e clareza. Embora o objectivo seja o desenvolvimento de operações cognitivas de alto nível, considera-se que a memorização e as actividades repetitivas ajudam o aluno a desenvolver mecanismos de aprendizagem que são essenciais para o acesso a operações mais complexas. Os automatismos decorrentes das actividades de repetição constituem, no entender de Hirsch, instrumentos essenciais ao progresso da aprendizagem, facilitando, simultaneamente, o gosto pelo aprender. O currículo apresenta-se de acordo com uma sequência lógica que acompanha o nascimento e desenvolvimento das civilizações, das ciências, da tecnologia e das artes. O respeito pela sequência das etapas civilizacionais e culturais é um requisito básico, porque facilita a compreensão do aluno e evita repetições indesejadas das matérias e saltos no tempo.

Os fundamentos curriculares do modelo de Hirsch não podem ser encontrados nem nas teorias psicológicas, nem nas teorias sociológicas. Tão pouco o são na epistemologia das ciências. O único fundamento curricular possível é, no entender de Hirsch, o fundamento cultural. No entender de Hirsch, só a cultura científica, tecnológica, humanística e artística pode ser verdadeiramente a fonte do currículo. O currículo escolar deve ser informado apenas e só pela matriz cultural e civilizacional consensual na sociedade que suporta o sistema escolar. Daí a sua oposição a todos os movimentos que visam a revisão do currículo, ou seja, a substituição da matriz civilizacional comum por padrões culturais minoritários ou marginais. Cada civilização possui a sua matriz cultural específica. Acontece que a nossa matriz é o cânone da Cultura Ocidental, a qual deve a sua construção a mais de 5 000 anos de criações científicas, filosóficas, literárias, espirituais, técnicas e artísticas que conheceram vários epicentros: a Grécia Clássica com os mitos, as epopeias, a filosofia e as artes; a Civilização Romana com o Direito, a Filosofia e o Urbanismo; as Civilizações Cristãs da Idade Média com a Religião, as Artes, a Filosofia escolástica e as Universidades; as cidades-estado italianas do Renascimento, os Países-Baixos, Espanha e Portugal com os Descobrimientos, as Artes, as Ciências e as Técnicas; a Inglaterra, a Alemanha e a França com o Iluminismo e as Revoluções Oitocentistas, o nascimento de novos Estados, o liberalismo, a teoria do Estado liberal, o mercado livre, a divisão dos poderes e o nascimento das democracias; os Estados Unidos da América, a Inglaterra e a Alemanha com os progressos técnicos e científicos do século XIX; os grandes blocos do século XX com a luta entre o eixo nazi-fascista e a aliança das democracias, a tensão entre os totalitarismos e as democracias, as descolonizações, os avanços técnicos e científicos e os novos caminhos das Artes e da Literatura.

Central no modelo curricular de Hirsch é a recusa da transposição simples e imediata dos resultados das investigações em Psicologia e em Sociologia para o campo educativo. Os resultados das investigações educacionais devem, também, ser encarados com muito cuidado e a sua transposição para a prática educacional nem sempre é recomendável, uma vez que a qualidade da escola e do ensino exige estabilidade e continuidade de processos, sendo, portanto, incompatível com a realização de experiências sucessivas, mal conduzidas e frequentemente pouco testadas. Uma tese central no pensamento de Hirsch é que a educação e a escola têm vindo a sofrer, nas últimas décadas, sucessivas pressões por parte de alguns investigadores, políticos e decisores demasiado apressados na tentativa de transposição dos resultados das investigações das Ciências Sociais, e em particular da Psicologia e da Sociologia, para a prática educacional. Essas pressões têm vindo a criar uma grande instabilidade e confusão sobre as finalidades e os meios educacionais, transformando, por vezes, as escolas em laboratórios e os alunos em cobaias. Vejamos o que ele nos diz a este respeito: “The enormous problem faced in basing policy on research is that it is almost impossible to make educational policy that is not based on research. Almost every educational practice that has ever been pursued has been supported with data by somebody. I don’t know a single failed policy, ranging from the naturalistic teaching of reading, to the open classroom, to the teaching of abstract set-theory in third-grade math that hasn’t been research-based. Experts have advocated almost every conceivable short of inflicting permanent bodily harm. So we need to discriminate between reliable and unreliable research. And of course my recommendation is going to be that only reliable research should guide policy.” (Hirsch, E. D. 1997, 1). A recusa da escola como palco de batalhas políticas expressas através de sucessivas revisões curriculares, com a finalidade de subordinar os objectivos e os conteúdos do ensino à filosofia política e à agenda político-pedagógica das elites com poder de decisão, constitui outra importante linha de força do modelo curricular de Hirsch. A esse propósito, Hirsch considera que uma das razões que explicam o declínio da qualidade de ensino, nas últimas décadas, tem sido o movimento pendular de pressão a que a escola e o currículo foram submetidos, ao sabor das modas psicopedagógicas apressadamente “vendidas” como soluções milagrosas para a reforma educativa. Os “vendedores de modas pedagógicas” são, regra geral, pessoas desligadas dos problemas do dia-a-dia escolar e interessados em “vender” aos professores as últimas novidades criadas por pequenos e grandes “gurus” que arrastam consigo pequenas multidões de servidores acríticos. Os “vendedores de modas pedagógicas” fazem da inovação permanente o seu objectivo, procurando remover do currículo e da prática educativa tudo aquilo que o tempo e a experiência testaram e mostraram possuir valia e eficácia. A justificação que dão para a desvalorização dos conteúdos não podia ter menos sentido, na perspectiva de Hirsch. A pretexto de que a Ciência e a Tecnologia avançam a um ritmo muito rápido, tornando obsoletos os saberes adquiridos, não seria necessário o conhecimento, pelos alunos, dos fundamentos, trajectórias, princípios, leis e teorias que marcaram os progressos da Humanidade nos domínios das Humanidades, Ciências, Técnicas e Artes. Esses autores recusam ver, segundo Hirsch, que a resolução de problemas só assume significado para o aluno quando previamente assente num conjunto de informações e dados constitutivos dos vários ramos do saber. A resolução de problemas não se faz no vácuo e jamais pode ser dissociada dos conteúdos que constituem o “corpus” do currículo escolar.

No entender de Hirsch, o currículo é o cérebro e o aparelho circulatório do sistema de ensino, constituindo, por isso, o mais importante e mais vulnerável campo de batalha para as forças político-pedagógicas desejosas de subordinar a escola a agendas políticas ao serviço de minorias vanguardistas interessadas no enfraquecimento do poder que a escola possui na conservação e transmissão da herança cultural às novas gerações. Esse combate político, centrado no currículo, tem assumido inúmeras formas, embora quase sempre legitimado com o discurso da necessidade de fazer da escola um instrumento para a transformação da sociedade. Até à década de 80, antes do desmantelamento do “muro de Berlim”, o discurso transformador e revisionista do currículo afirmava-se abertamente influenciado pelo marxismo: o currículo tinha de ser transformado e revisto porque veiculava uma cultura ao serviço de uma classe dominante, minoritária e opressora e a escola tinha que ser mudada porque reproduzia a antiga estrutura de classes. Mais recentemente, a revisão do currículo passou a justificar-se porque veiculava uma cultura ao serviço dos homens (supostamente contra as mulheres), dos europeus (supostamente contra os africanos e outras minorias étnicas) e da classe média

(supostamente contra os pobres). O modelo curricular de Hirsch surge como uma forte reacção aos discursos apostados na fragmentação curricular e no enfraquecimento e desvalorização do cânone ocidental. O currículo é, para Hirsch, um instrumento que une em vez de separar, que cimenta em vez de fragmentar, que mantém em vez de romper, que dá continuidade em vez de aniquilar, no pressuposto de que só se pode inovar a partir da conservação e transmissão do que de melhor foi criado pelas gerações anteriores. Inovar, fazendo tábua-rasa dos cânones, é o caminho mais curto para a ignorância, o obscurantismo, o doutrinamento e a manipulação. No entender de Hirsch, é precisamente por ser conservadora, mas não reaccionária, que a escola se pode assumir como libertadora, porque se apresenta como o local onde as novas gerações podem contactar com o que de melhor foi feito pelas gerações anteriores em todos os domínios do saber. A este propósito, o filósofo catalão Fernando Savater afirma apropriadamente: “En primeiro lugar, conviene afirmar sin falsos escrúpulos la dimensión conservadora de la tarea educativa. La sociedad prepara a sus nuevos miembros del modo que le parece más conveniente para su conservación, no para su destrucción: quiere formar buenos socios, no enemigos ni singularidades antisociales.” (Savater, 1991, 147). A assunção por Hirsch do carácter conservador da educação resulta do facto de conservar constituir a própria essência do acto de educar, o qual tem sempre como função o objectivo de cuidar, ajudar a crescer, envolver e proteger algo, seja a criança contra a natureza e o mundo à sua volta, o novo contra o antigo ou o antigo contra o novo. A educação formal nasce quando as sociedades começam a sentir a necessidade de transmitir heranças culturais, precisando, para isso, de criar elites capazes de conservar o que de mais sublime as gerações foram construindo. A não ser assim, não poderia haver progresso na História e a vida dos homens e mulheres de cada geração não seria mais do que um eterno retorno. A criação humana nasce do desejo de ir além do que os outros foram e é desafiada pela necessidade de ultrapassar os limites fixados por aqueles que nos precederam. Resulta daí a necessidade fundamental de a educação se centrar na transmissão dos cânones. E, na verdade, a inovação radical sobre os escombros das trajectórias e produtos culturais das gerações que nos precederam tem levado às maiores atrocidades e retrocessos, como são os exemplos da “Revolução Cultural Proletária”, na China dos anos 60, e a ditadura de Pol Pot, no Camboja dos anos 80. Todas as grandes transformações curriculares levadas a cabo sob a orientação ideológica e pedagógica de movimentos vanguardistas conduziram, no entender de Hirsch, não só ao declínio da qualidade do ensino, mas também à desorganização, fragmentação e confusão curriculares. Feitas em nome dos grupos sociais mais desfavorecidos, acabaram por fazer deles as primeiras vítimas de uma escola marcada pelos combates ideológicos e políticos, impedindo as novas gerações de ter acesso ao que de mais sublime os homens e as mulheres foram capazes de construir ao longo dos tempos em todas as vertentes do saber.

Crítica

O modelo curricular de Hirsch tem sido acusado de eurocêntrico, classista e conservador. Essas críticas surgem, sobretudo, de autores que defendem um multiculturalismo radical expresso em propostas que recusam validade ao currículo nacional em benefício de formas de organização e gestão curricular de tipo separatista. Os multiculturalistas radicais acentuam a fragmentação, a separação, a divisão, o conflito e a luta. No fundamental, são profundamente influenciados por ideologias que limitam a sua missão à luta contra o estabelecido, estimulam a divisão entre grupos e pessoas, manifestam desprezo pelo antigo e olham para a cultura clássica com arrogância. Ao considerarem a escola como um dos principais campos de batalha política, visam o controlo do currículo sob o pretexto de que este se apresenta como monocultural, hegemónico e ao serviço de uma classe dominante identificada com os interesses dos poderosos. A crítica que os multiculturalistas radicais fazem ao cânone cultural pode ser compreendida pelo facto de o cânone poder ser visto como um meio de doutrinação utilizado por uma elite governante com o objectivo de conservar uma determinada estrutura social. Há, nesta argumentação, alguma verdade. Na verdade, “os livros são usados pelas nações e pelas religiões como forma de apoiar os seus modos e de treinar os jovens para elas. Mas a história não acaba aqui. Muitos livros, e talvez os mais importantes, têm um estatuto independente e trazem-nos a luz de fora da nossa caverna, luz sem a qual seríamos cegos. São frequentemente o ácido que revela os contornos do poder abusivo. Isto é especialmente verdadeiro numa sociedade liberal como a nossa, em que é difícil encontrar um livro “canónico” que verdadeiramente apoie o nosso modo de vida sem restrições”

(Bloom, 1991, 32). Um olhar objectivo pelas grandes realizações artísticas, literárias, técnicas e científicas da Humanidade poderia levá-los a verificar que a *Ilíada*, a *Odisseia*, a *Bíblia*, o *Corão*, as obras de Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, Tomás de Aquino, Tomás Morus, Shakespeare, Camões, Cervantes e Dante, para não me estender aos autores mais modernos, não estão nem nunca estiveram contra os interesses dos grupos sociais oprimidos, sejam eles os pobres ou as minorias étnicas. Ao invés, tornaram-se clássicos, ou seja, atemporais e universais, lidos e amados por todas as gerações e em todos os lugares. Passaram a fazer parte do cânone porque despertam em nós aquilo que de mais sublime, perene e sagrado existe na natureza humana. Por serem atemporais, e por constituírem exemplos daquilo que de melhor a Humanidade foi capaz de criar, ocupam e ocuparão sempre um lugar central no currículo escolar e a sua leitura é tão necessária aos ricos como aos pobres, aos europeus como aos africanos e às mulheres como aos homens. A acusação feita pelos multiculturalistas radicais ao modelo de Hirsch não tem fundamento. Embora, o modelo de Hirsch centre o currículo na matriz civilizacional do Ocidente, a verdade é que aconselha a reserva de um máximo de 50% dos tempos lectivos para a introdução de conceitos, ideias, obras e autores mais directamente relacionados com as culturas minoritárias. Como é possível apelidar de monocultural um autor que recomenda 50% do currículo para a expressão das culturas minoritárias?

Outra crítica que é feita ao modelo curricular de Hirsch, sobretudo pelos autores cognitivistas, é a desvalorização que ele concede aos métodos de aprendizagem por descoberta, às competências e aos processos. Neste caso, estamos perante uma crítica com fundamento. Na verdade, Hirsch preocupa-se muito pouco com as metodologias. Para ele, todas as metodologias são boas desde que permitam ao aluno a consecução dos objectivos educacionais e a realização das tarefas de aprendizagem. Ciente de que os alunos são portadores de diferentes estilos cognitivos, Hirsch preconiza a diversidade de metodologias, embora afirme, amiúde, a necessidade de actividades de prática e de treino para a consolidação dos conhecimentos. Na verdade, Hirsch recusa a perspectiva construtivista da aprendizagem e vê nela a origem de alguns dos males de que padece o ensino dos nossos dias. Recusa, sobretudo, o monopólio da metodologia do trabalho de projecto, considerando mesmo que o seu abuso tem conduzido ao incumprimento generalizado dos programas de ensino e à desvalorização dos conteúdos, isto é, dos factos, noções, conceitos básicos, teorias e princípios. Ao conceder uma grande ênfase aos métodos tradicionais, Hirsch acaba por incorrer nos mesmos erros cometidos pelos autores que defendem o monopólio dos métodos de descoberta. É neste aspecto que o modelo curricular de Hirsch acaba por revelar-se demasiado redutor e simplista. A defesa do monopólio dos conteúdos, a desvalorização das competências e dos processos e um certo desprezo pelas metodologias da descoberta são, provavelmente, o calcanhar de Aquiles de E. D. Hirsch.

Uma outra crítica que os autores construtivistas fazem ao modelo de Hirsch refere-se à forma como ele encara a avaliação. Na verdade, Hirsch vê na avaliação um instrumento de controlo dos conhecimentos adquiridos pelos alunos e uma forma de o professor detectar dificuldades e progressos. Mas vê nela, também, uma forma de levar o aluno a tentar superar-se e a investir o máximo das suas energias na aprendizagem. Contudo, a defesa que Hirsch faz dos testes sumativos e dos exames escritos pode conduzir a uma desvalorização dos processos e das competências. O trabalho de grupo, os portefólios e os projectos constituem, ao contrário do que Hirsch afirma, uma forma excelente de desenvolver competências de aprendizagem e, como tal, devem ser utilizados em complemento dos testes sumativos dos exames.

Conclusão

Os modelos curriculares essencialista e centrista revelam perspectivas diferentes sobre as finalidades da educação e sobre os meios necessários à consecução dos objectivos. Contudo, ambos se preocupam com a qualidade e a excelência na educação e na aprendizagem. Um e o outro, o facto de constituírem dois movimentos reformistas com impactos positivos nas muitas centenas de escolas onde foram levados à prática. Apesar de um, o modelo essencialista, se assumir devedor da tradição pedagógica progressista e, o outro, o modelo centrista, apelar ao ressurgimento de uma certa escola tradicional, revelam, ambos, uma preocupação grande pela construção de um currículo centrado nas aprendizagens essenciais, em torno de um conjunto restrito, mas aprofundado, de conhecimentos básicos. Ambos procuram contrariar a dispersão e a

fragmentação curriculares. Divide-os, o facto de o currículo essencialista apostar fortemente na autonomia curricular das escolas e o currículo centrista acentuar o currículo nacional em torno do cânone ocidental. Apesar destas diferenças, seria um erro supor que o primeiro é multicultural e o segundo monocultural. Tanto num caso como noutro, defende-se a existência de um equilíbrio entre a expressão curricular do cânone ocidental e a expressão curricular das culturas das minorias étnicas.

Referências bibliográficas

- Bloom, A. (1990). *A Cultura Inculta, Ensaio sobre o Declínio da Cultura Geral*. Lisboa. Publicações Europa-América.
- Bloom, A. (1991). *Gigantes e Anões*. 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 3

Estratégias didáticas 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 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 directividade e a comunicação vertical. O professor ensina, o aluno aprende. O professor expõe de acordo como uma sequência rígida, partindo dos objectivos 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 didáctica, no debate e no diálogo: a interrogação didáctica 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 direcção 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 4**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 objectivos 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 servem 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 aspectos 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?...

88 Anexo 5 – Exemplos de planificações

EXEMPLO 1

Objectivos	Conteúdos	Competências	Estratégias/Actividades	Recursos	Avaliação	Duração
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabelecer relações de semelhança e diferença entre sons; ▪ Desenvolver a consciência fonológica; ▪ Apropriar-se de novos vocábulos; ▪ Associar palavras ao seu significado; ▪ Distinguir texto e imagem; ▪ Ler, respeitando a direccionalidade da linguagem escrita; ▪ Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos: produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos; ▪ Ler palavras através de: reconhecimento global; correspondência som/letra. ▪ Reconhecer visualmente a letra p; ▪ Adquirir a grafia da letra; ▪ Conhecer a correspondência letra/som; ▪ Reconhecer a diferença entre o nome e o som da letra; ▪ Escrever, legivelmente, gerindo correctamente o espaço da página; 	<p>Iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita: a letra p:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maiúscula e minúscula; - Impressa e manuscrita; <p>Letra, palavra;</p>	<p>Compreensão oral;</p> <p>Compreensão escrita;</p> <p>Expressão oral;</p> <p>Expressão escrita;</p> <p>Conhecimento explícito da língua;</p>	<p><u>1º dia:</u></p> <p>Contextualização da letra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Canção e história da letra; - Apresentação da história da família da letra; - Exercício 1 e 2 da ficha de actividades; <p><u>2º dia:</u></p> <p>Exercício com cartões de imagens e de letras,</p> <p>Exercício 3 da ficha de actividades;</p> <p><u>3º dia:</u></p> <p>Consolidação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercícios 4, 5 e 6 da ficha de actividades. 	<p>Canção da letra;</p> <p>Excerto de uma história;</p> <p>História da família da letra;</p> <p>Quadro;</p> <p>Cartões de imagens;</p> <p>Cartões de letras,</p> <p>Ficha de actividades</p>	<p>Observação directa;</p> <p>Ficha de actividades</p>	<p>Uma semana (3 blocos).</p>

EXEMPLO 2

Competências gerais e objectivos	Estratégias específicas/Descrição das actividades	Avaliação
<p>Cada actividade acontece no período da manhã ou da tarde</p> <p><u>Compreensão Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> O aluno responde a questões sobre o essencial das narrativas e exposições que ouve. <p><u>Conhecimento Explícito da Língua:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> O aluno usa o conhecimento das sílabas para decifrar palavras desconhecidas. <p><u>Expressão Escrita:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> O aluno copia palavras e frases em letra manuscrita. <p><u>Compreensão Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> O aluno identifica mudanças nas sílabas ou nas palavras por substituição, supressão ou adição de um som da fala (fonema). 	<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> O professor apresenta o vídeo da história disponível em Anexo I. Realiza-se um diálogo com as crianças como forma de interpretação sobre o que viram e ouviram. Retira-se uma frase significativa, intencionalmente, da história e o professor escreve-a no quadro: “Quando lá chegou encontrou uma menina que estava a choramingar”. Possíveis Perguntas a realizar: <ul style="list-style-type: none"> “Quantas crianças fazem parte desta história?” Quantos meninos entram na história? E meninas? De que fala a nossa história? Qual era o problema da menina? Conseguiu resolvê-lo?” Escolhem-se duas crianças: uma do género masculino e outra do género feminino, para servirem de molde à representação de um menino e de uma menina. Esta representação será realizada em papel de cenário, de acordo com o tamanho das crianças, e decorada por todo o grupo. Por baixo de cada boneco escreve-se <i>Menino</i> e <i>Menina</i> em letra manuscrita e de imprensa. Realiza-se o jogo das diferenças entre as duas imagens com o intuito de as crianças concluírem que as palavras também possuem diferenças. As crianças copiam as palavras para o seu caderno. Identificação das letras a e o, e diferenciação de género das palavras representadas. Entregam-se fichas que vão conter um a e um o representados com a cara de uma menina e de um menino, respectivamente, de modo a que as crianças interiorizem a diferença, disponível em Anexo II. Após a realização da actividade anterior, trabalha-se a divisão silábica destas palavras da seguinte forma: o professor questiona as crianças sobre como se pode dividir a palavra e com quantas partes ficará. Em conjunto combinam bater uma palma para assinalarem cada sílaba. Numa segunda tarefa, introduz-se a palavra <i>sapato</i> através da canção “A Barata”. Trabalhando a expressão musical, canta-se a música e conversa-se acerca da letra. Posteriormente a professora escreve a palavra <i>sapato</i>, para que as crianças se apropriem dela, em letra de imprensa e manuscrita, em suporte de cartolina. As crianças copiam a palavra. O professor questiona o grupo: “Lembram-se de ver esta palavra na história”. Realiza-se o mesmo trabalho de divisão silábica. 	<p>Observação naturalista, que poderá resultar numa tabela de observação como forma de facilitar o trabalho do professor.</p> <p>Tópicos a ter em conta:</p> <ul style="list-style-type: none"> Observação da concentração no decurso da apresentação da história; Compreensão da história através da correcção ao nível das respostas dadas; Cooperação demonstrada na realização da actividade; Correcção ortográfica; Capacidade de análise dos grafemas das palavras; Compreensão das diferenças de género através da correcta identificação das letras a e o; Identificação das sílabas de cada palavra e do número de sílabas; Correcta divisão silábica da palavra; Relação com a história apresentada anteriormente; Reconhecimento das letras a e o na palavra <i>sapato</i>;

	<p><u>Expressão Oral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno experimenta o uso de palavras novas para comunicar em diferentes contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Divide-se a turma em grupos de três alunos e realiza-se um jogo, no qual existem cartas (disponíveis em Anexo III) que contêm as sílabas [me – ni – na]; [me – ni – no] e [sa – pa – to], viradas para baixo. O objectivo é que elas destapem duas dessas cartas, de cada vez (voltando a virá-las para baixo, à semelhança do jogo da memória). ▪ No final, em conjunto, constrói-se uma história que terá de conter uma palavra que cada grupo conseguiu formar (uma à sua escolha); cada grupo cria um excerto (o professor regista a história). A finalidade será que, à medida que as crianças vão conhecendo novas palavras, novas sílabas e formando novas palavras através das sílabas conhecidas, produzam uma história, que no final do ano lectivo dará origem ao “Livro de Histórias da Turma”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de formar palavras com sentido; • Criatividade; • Coerência e coesão textual através da posterior leitura da história efectuada pelo professor.
--	---	--	--

EXEMPLO 3 – ACTIVIDADE 1

Competências	Objetivos	Actividades	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> – Pesquisar e seleccionar informação – Trabalhar em grupo – Utilizar a escrita para estruturar conhecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> – Motivar os alunos para a tarefa proposta através da recolha dos materiais por parte dos mesmos – Cooperar – Recorrer à escrita para assegurar o registo e o tratamento de informação ouvida ou pesquisada – Descobrir e identificar unidades, regras e processos de funcionamento da língua, explicitando através da terminologia apropriada recursos linguísticos fundamentais, nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua – Utilizar com autonomia estratégias de preparação e de planificação da escrita de textos – Seleccionar tipos e formatos de texto adequados a intencionalidades e contextos específicos – Redigir textos coerentes, seleccionando registos e recursos verbais adequados. 	<ul style="list-style-type: none"> – É solicitado aos alunos que tragam, previamente, notícias de jornal – Organização da turma em grupos de três elementos – Selecção de uma notícia por grupo analisado – Preenchimento de uma ficha de orientação ao trabalho de grupo (Anexo 1) – Identificação das características dessa tipologia textual – Discussão em grande grupo – Sistematização da estrutura e das características principais de uma notícia (Anexo 2) 	<ul style="list-style-type: none"> – Partir dos materiais recolhidos pelos alunos para introduzir os conteúdos a leccionar – Escolha da notícia que, segundo os alunos, apresenta a estrutura mais adequada – A ficha será entregue a cada elemento do grupo – Colocação de questões de forma a incentivar os alunos a descobrir as características de uma notícia, tais como: “O que é que se salienta mais na notícia que analisaram? Está organizada de que forma?” – Solicitar a cada grupo que apresente as características da sua notícia. – Salientar as características comuns a todas as notícias. – O professor elabora um esquema no quadro com a estrutura-tipo de uma notícia. – Os alunos copiam o esquema para a ficha. 	<ul style="list-style-type: none"> – Notícias recolhidas pelos alunos – Ficha de trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> – Os alunos recolheram os materiais solicitados – Cooperação entre alunos – Preenchimento adequado da ficha – Participação activa na discussão entre o professor e a turma

EXEMPLO 3 – ACTIVIDADE 2

Competências	Objectivos	Actividades	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar em grupo - Produzir discursos orais em português-padrão, recorrendo a vocabulário adequado, a estruturas gramaticais com alguma complexidade e dando coesão discursiva à sequência de enunciados produzida - Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas específicas para seleccionar, registar, organizar ou transmitir a informação 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperar - Recorrer à escrita para assegurar o registo e o tratamento de informação ouvida ou pesquisada 	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de um jornal - Organização da turma nos mesmos grupos de trabalho da actividade anterior - Cada grupo explica a estrutura do jornal analisado. 	<ul style="list-style-type: none"> - O professor distribui um jornal por cada grupo. - O professor coloca oralmente questões à turma, tais como: “Qual a estrutura de um jornal? As notícias aparecem todas seguidas, sem que exista nenhum critério, ou são colocadas em diferentes secções?” 	<ul style="list-style-type: none"> - Jornal - Computadores 	<ul style="list-style-type: none"> - Cooperação entre alunos - Participação dos alunos

EXEMPLO 3 – ACTIVIDADE 3

Competências	Objectivos	Actividades	Estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> – Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas específicas para seleccionar, registar, organizar ou transmitir a informação. – Produzir textos coesos e coerentes em português-padrão, com tema de abertura assinalado e fecho congruente, com uma demarcação clara de parágrafos e períodos e com uso correcto da pontuação – Recorrer a técnicas e processos de planificação, textualização e revisão, utilizando diferentes instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas 	<ul style="list-style-type: none"> – Explicitar relações pertinentes entre a sequência dos enunciados que constituem um discurso e quem o produz, a quem se destina, a intenção e o efeito conseguido, a situação em que ocorre, o tema ou assunto, o registo (in)formal – Aplicar regras de configuração gráfica dos textos, das unidades textuais ou de palavras 	<ul style="list-style-type: none"> – Elaboração e estruturação de um jornal a construir pela turma – Cada grupo fica responsável por uma notícia – Compilação de todas as notícias produzidas – Arranjo gráfico – Cópia e impressão do jornal – Distribuição dos exemplares pela escola 	<ul style="list-style-type: none"> – O professor coloca oralmente questões à turma, tais como “A quem se destina o jornal? Como irá ser organizado?” – O professor acompanha os grupos durante a realização da actividade – Organização do jornal baseando-se nas aprendizagens adquiridas anteriormente 	<ul style="list-style-type: none"> – Materiais produzidos na aula anterior – Computador – Impressora – Notícias produzidas pelos alunos – Estrutura do jornal 	<ul style="list-style-type: none"> – Cooperações entre os alunos – Adequação da estrutura – Originalidade da notícia – Correção linguística – Coerência textual – Vocabulário adequado – Os alunos organizam adequadamente o jornal

Anexo 6: Sequência didáctica relativa à obra *Tonga Sofia, 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 (1.ª a 4.ª 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*
- *Recriar textos em diversas linguagens (transformar histórias, recontar histórias, dramatizar, desenhar...)*
- *Exprimir e justificar opiniões sobre o texto lido*
- *Registar 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.*

Guião de exploração da obra

Elabora a ficha técnica do livro:

	Título	
	Autor (a)	
	Ilustrador(a)	
	Editora	
	Colecção	
	Número da edição	
	Ano de edição	

Pré-leitura

1. Observa a capa e a contracapa do livro.
 - 1.1. Já leste algum livro do mesmo autor? Se sim, qual? Qual a tua opinião sobre esse livro?
 - 1.2. Através da capa podemos identificar se a história é baseada em factos verídicos ou imaginária. O que te dá essa indicação?
 - 1.3. Também na capa podemos localizar o contexto espacial da história. Onde será que se passa? Quais são os elementos da capa que nos dão essa informação?
 - 1.4. Analisa o título e a imagem e tenta antecipar o assunto da história.

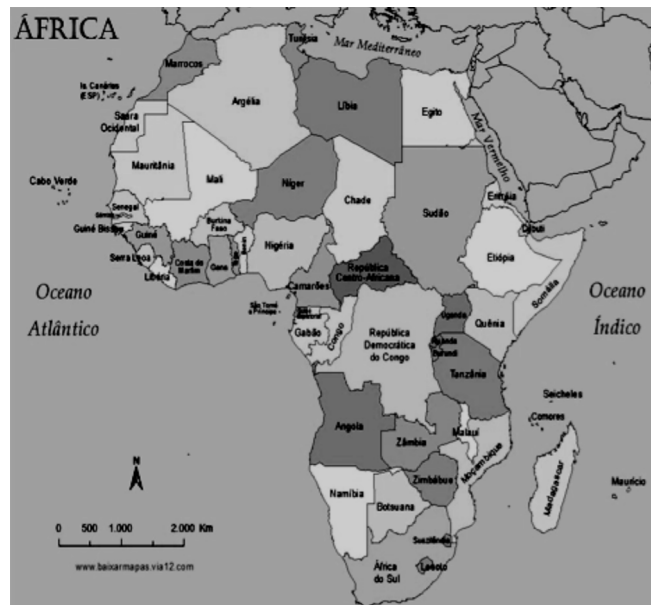
Leitura

Vais agora ler a obra. Ao longo da leitura deverás assinalar as palavras cujo significado desconheces e procurá-lo no dicionário. Deverás fazer essa pesquisa em conjunto com o teu grupo de trabalho.

1.º capítulo

1. Quem é Camuçço?
2. A que extracto social pertence? Retira do texto as expressões que confirmam a tua resposta.
3. Identifica os elementos que compõem a família de Camuçço e efectua o retrato físico de cada um desses elementos.
4. Descreve a casa onde vivia a família de Camuçço.
 - 4.1. O distrito onde se situa a roça referida.
 - 4.2. O país de naturalidade de Camuçço.
 - 4.3. O país de nacionalidade de nhá Susana.
5. Por que motivo Camuçço ia voltar para Moçambique?
6. Qual foi o pedido que Camuçço fez a Justina? Porquê?
7. De acordo com o texto, explica a diferença entre “tonga” e “forro”.
 - 7.1. Identifica um personagem que pertença a cada uma destas condições.
8. Reescreve as expressões substituindo as palavras sublinhadas por outras suas sinónimas.
 - 8.1. “[...] andava **habitualmente aseado** por **desempenhar** cargo de moleque na residência [...]”

8.2. “ Levantou-se de **sopetão** [...] e saiu **apressado**, deixando Camucuço a **alinhavar** com a família planos para o futuro.”



2.º capítulo

1. Justina aceitou o pedido de Camucuço? Justifica a tua resposta retirando expressões do texto.
2. Por que motivo Justina tinha tendência para acolher crianças órfãs?
3. Transcreve do texto uma expressão que indique a reacção de Silva perante a presença de Sofia.
3. Descreve o ambiente que se viveu na despedida de Camucuço.
4. Indica o elemento da cultura que diferencia a cultura cabo-verdiana da moçambicana.
5. Lê o 2.º parágrafo do capítulo e compara a vida familiar do administrador da roça com o modo de vida de uma grande parte das famílias santomenses.
6. “Ninguém lograria dormir, por isso, também os colonos se associaram à festa”.
 - 6.1. Quem são os colonos referidos?
 - 6.2. De acordo com a história de São Tomé e Príncipe, fundamenta a presença dos colonos.
7. Lê o seguinte excerto:

Dançaram alegres, sem parar, até a hora do intervalo soar. Quando esta soou, a hora do breve descanso e de alguma bebida, abeirando-se de Sofia, António travou diálogo:

– **Você não dança?**

– *Eu não sei dançar.*

– *Eu ensino você.*

- 7.1. Classifica a frase sublinhada quanto ao tipo e ao valor.
- 7.2. Transforma-a numa frase do tipo exclamativo e com valor afirmativo.
- 7.3. Quais as marcas de diálogo presentes neste excerto?
- 7.4. Transforma este excerto em discurso indirecto.

3.º capítulo

1. Neste capítulo é desvendado o motivo pelo qual Camucuço vai regressar a Moçambique.
 - 1.1. Afinal, qual é esse motivo?
 - 1.2. Compara com o motivo que é referido no 1.º capítulo e indica em que medida as referências nos dois capítulos são complementares.

2. Por que motivo o administrador não dormira durante a noite?

3. “– **Deus paga patrão** – agradeceu o súbdito dando sinais de muita exaltação.”

Explica por palavras tuas o que pretendia dizer Camuço, explicando o significado da expressão sublinhada.

4. Lê a frase: “*Mais do que em qualquer parte do globo, no equador, o nascer do sol é particularmente espectacular*”.

4.1. Indica palavras da família de “sol”.

4.2. Risca as expressões erradas, de modo a formares uma frase com sentido:

A palavra particularmente é uma palavra **simples/complexa**, formada por **derivação/composição**.

4.º capítulo

1. Descreve o ambiente que se vivia nas roças relativamente aos contratados.

2. Que recordações Camuço levava consigo dos anos que trabalhara na roça?

3. O autor faz uma comparação entre a pomba e os trabalhadores. Qual? Retira uma expressão do texto que justifique a tua resposta.

4. Qual a opinião de Anselmo relativamente aos colonos?

5. “Você não sabe que preto luta contra branco em Angola e Moçambique?” Que referência histórica nos indica esta expressão?

6. Elabora um resumo do ambiente vivido na partida dos homens.

7. “O pai extremoso apertou contra si, com furiosa ternura, a filha que o seu braço enlaçava tuas [...]” Explica por palavras tuas o sentido da expressão sublinhada.

8. Da seguinte frase copia para a coluna correcta a respectiva palavra:

	Determinante	Pronome
O seu pai olhava-a embevecido.		

8.1. Reescreve a frase substituindo a expressão “-a” por outra equivalente.

5.º capítulo

1. Sofia estava deslumbrada com o ambiente faustoso da casa e com os meninos. No entanto, sentia-se triste. Porquê?

2. António acreditava no ideal de Camuço? Porquê?

3. Sofia ansiava aprender a ler. Porquê?

4. Ordena alfabeticamente as seguintes palavras, numerando-as de 1 a 8.

preto professora desânimo feitor recrutar

5. Analisa as palavras acima e responde ao que te é pedido de seguida.

5.1. Rodeia a sílaba tónica de cada palavra.

5.2. Copia para o local correcto uma palavra, de acordo com a sua classificação quanto à acentuação.

Esdrúxula

Grave

Grave

6.º capítulo

1. Neste capítulo é referida uma doença.
 - 1.1. Qual é essa doença?
 - 1.2. Refere que medidas são tomadas para combater a mesma. Investiga sobre essa doença e discute os resultados da tua pesquisa com os colegas.
2. Que actividades ocupavam o dia de Justina?
3. Na tua opinião, que consequências no desenrolar da história poderá ter o facto de Justina ensinar António e Sofia a ler?
4. Silva encontrou-se com o feitor da roça e falaram do estado da roça e da falta de mão-de-obra. Explica a que se devia esta situação.
5. “Não gostou de ver os alunos da sua esposa sentados a ocupar a mesa da sala [...]” Mas Silva não tratou os dois jovens da mesma forma. Na tua opinião, por que razão Silva tomou essa atitude?
6. “Justina que aparecera de improviso na sala, surpreendeu-os a sorrirem, felizes, um para o outro.” Imagina o que terá acontecido.
7. Lê a frase: A rapariguita sorriu para o patrão.
 - 7.1. Quais o género e o grau da palavra sublinhada?
 - 7.2. Reescreve a frase colocando-a no plural.

7.º capítulo

1. Qual era a preocupação de Justina?
2. Este capítulo relata a discussão entre Justina e Silva. Ao longo do mesmo são igualmente descritas as condições atmosféricas que se faziam sentir naquele momento. Relaciona esses factores ambientais com a discussão entre o casal.
3. Lê a frase: “Os trovões pareciam estilhaçar o céu sombrio.”
 - 3.1. Como se chamam as palavras que representam sons?
 - 3.2. Completa a frase, escrevendo uma palavra que possa representar o som dos trovões.
4. Lê as frases: “O esposo preferiu não revidar. [...] Admitiu que enveredava por um caminho escabroso, o de certos padrões libertinos que não logravam resistir aos encantos tentadores das criadas ninfas.”
 - 4.1. Identifica os verbos que se encontram na frase transcrita.
 - 4.2. Indica em que tempo e modo estão as formas verbais que leste na frase anterior.
 - 4.3. Coloca as formas verbais que encontraste no futuro.

8.º capítulo

1. “Sofia ignorava que se tinha transformado em pomo de discórdia que ameaçava a paz familiar dos amos.” Assinala a opção correcta que caracteriza Sofia perante esta situação:
 - Sofia era fingida.
 - Sofia era inocente.
 - Sofia era sábia.
2. Descreve o contexto espacial que envolvia Sofia no regresso a casa da sua mãe.
3. “A moleca [...] sentia-se eufórica” (p. 45). Qual foi o motivo desse sentimento?
4. Qual foi a reacção da mãe face ao facto de a filha estar a aprender a ler?
 - 4.1. Retira do texto a expressão que indica o entusiasmo com que a mãe se referia a esse facto.
5. Naquela altura, saber ler e escrever era um privilégio.
 - 5.1. Concordas com esta afirmação? Justifica.

5.2. E na sociedade actual, qual é a importância de saber ler e escrever?

6. Lê a frase: *“Radiante como de costume, deixou o rico palacete e pôs-se a caminho em direcção ao modesto cubículo materno para lá passar a noite”*.

6.1. Identifica todos os adjectivos existentes na frase.

6.2. Classifica-os de acordo com o grau em que se encontram.

6.3. Reescreve a frase, colocando os adjectivos que caracterizam “palacete” e “cubículo” no grau superlativo absoluto sintético.

6.4. Escreve uma frase em que utilizes estes dois adjectivos mas num outro contexto.

9.º capítulo

1. Assinala o sentimento que Justina nutria por Sofia:

Indiferença

Carinho

Raiva

2. Qual é o elemento /objecto que determina este capítulo?

3. Explica por que motivo Anselmo dissuadiu Sofia de vestir o vestido.

4. Relaciona a “crença/atitude” de Anselmo com os factos e euforia ocorridos em São Tomé e Príncipe na data da independência.

5. Emite a tua opinião relativamente à questão do racismo, relacionando-a com a posição de Anselmo.

6. Silva confundiu Justina com Sofia.

6.1. Porquê?

6.2. Qual foi o seu receio?

7. Identifica os elementos que, nas frases, desempenham as seguintes funções sintácticas:

sujeito	predicado	complemento directo	complemento indirecto
---------	-----------	---------------------	-----------------------

a) Justina ofereceu um velho vestido à rapariga.

b) Sofia guardou o vestido dentro de uma velha arca.

10.º capítulo

1. Silva estava bem-disposto porque:

a contabilidade da roça era muito boa.

gostava da companhia de Anselmo.

estava a ficar apaixonado por Sofia.

2. O que tinha dito Páscoa para indispor o marido?

3. Por que motivo Páscoa não tinha “energia suficiente para um bom arrumo do lar”?

4. Concordas com a postura de Anselmo face aos afazeres da casa? Justifica, discutindo com os teus colegas o papel do homem e da mulher na partilha dos trabalhos domésticos.

5. No quadro de uma boa relação familiar, qual é a tua opinião sobre a ausência do marido no lar?

6. “O Feitor trazia consigo um problema grave, que exigia solução imediata.”

6.1. Que problema era esse?

6.2. Qual foi a solução que Silva encontrou para a resolução desse problema?

6.3. Quem não concordava com essa solução? Porquê?

7. O que achas da relação de Justina com António? Concordas que Justina “[...] sofria duma obsessão doentia [...]” por António? Justifica a tua resposta.

11.º capítulo

1. Qual era a preocupação de Anselmo face a Sofia?
2. Justina teve uma atitude radical.
 - 2.1. Por que motivo?
 - 2.2. Quais foram as decisões que tomou fruto dessa atitude?
3. Perante o impensado revés, Sofia tomou a decisão de falar com o patrão porque:
 estava cansada.
 achava que merecia melhor.
 queria que ele fosse o seu amante.
4. “Reflectiu atentamente sobre o que tinha acontecido naquela manhã...”. O que concluiu Sofia?

12.º capítulo

1. Silva cumpriu com o prometido a Sofia. Que promessa era essa?
2. Silva conseguiu dissuadir Justina? Justifica a tua resposta.
3. “Sô Silva encontrou-me com cesto na cabeça...”. Esta afirmação de Sofia para com Justina revela que ela:
 foi esperta.
 foi ingénua.
 foi sincera.
4. Perante a postura de Justina, a quem Sofia teve de dar razão?
5. Sofia tinha um sonho.
 - 5.1. Qual era?
 - 5.2. Discute com os teus colegas de que modo a família pode influenciar o sonho de vida de um filho.
6. Sofia acreditava que a sua promoção a outro extracto social passaria por que processo?
7. Para concretizar o seu sonho, Sofia tomou uma decisão. Qual foi?
8. Silva aceitou ajudar Sofia. Em que local o fazia? Descreve-o.
9. Quando descobriu o que Silva e Sofia faziam, Justina fez um ultimato ao marido. Qual foi?

13.º capítulo

1. Justina continuava a tomar atitudes de intransigência para com o marido. Qual o motivo pelo qual Silva tinha medo de contrariar a esposa?
2. Silva contou a Anselmo o dilema que motivava a sua tristeza. Esta atitude revelava que Silva mantinha uma relação com Anselmo de:
 confiança.
 hierarquia.
 receio.
3. Qual foi a ideia de Anselmo para solucionar o problema de Silva?
4. Como reagiram Sofia e a sua mãe à proposta de Anselmo?
5. O que antecipou Sofia a partir da proposta de Anselmo?
6. Retira do texto a expressão que demonstra a satisfação da mulher de Anselmo com a presença de Sofia na sua casa.
7. Na tua opinião, achas que esta relação entre Sofia e Páscoa vai correr bem? Justifica a tua resposta.
8. Descreve a casa, de acordo com a primeira impressão de Sofia quando lá chegou.

9. Qual foi o receio que Sofia começou a manifestar relativamente ao seu pai?

14.º capítulo

1. Qual era a crença de nhá Susana que acalmava Sofia face ao seu receio relativamente ao pai?
2. Descreve a festa referida neste capítulo.
3. O que motivou a degradação da relação de Sofia com Anselmo?
4. Na tua opinião, este encontro poderá ser um indício de uma paixão entre Sofia e António? Justifica a tua resposta.

15.º capítulo

1. “Páscoa, que já tinha dado à luz o seu filho primogénito, andava de novo grávida” (p. 83). Discute com os teus colegas a importância do planeamento familiar.
2. “ O senhor já tem duas mulheres...”. A partir desta expressão de Sofia em relação à proposta de Anselmo, discute com os teus colegas sobre a opção de vida de Anselmo.
3. Páscoa ouve a proposta de Anselmo para Sofia e fica estupefata. Na tua opinião, achas que Páscoa tem motivos para se preocupar? Justifica a tua resposta.
4. No encontro com António, Sofia revelou-lhe que queria casar. António desapareceu de imediato. Qual terá sido o motivo para esta atitude de António? Confronta a tua opinião com a dos teus colegas.
5. “Entretanto, san Cacunda procurava Páscoa na escolinha onde esta leccionava.”
 - 5.1. Qual foi o motivo que aproximou Cacunda de Páscoa?
 - 5.2. Achas que Páscoa acreditou em Cacunda? Justifica a tua resposta.

16.º capítulo

1. Páscoa confiava em Sofia? Justifica a tua resposta.
2. Descreve o ambiente em que decorreu a festa.
3. “Sofia estreou-se no socopé, a dança folclórica originária do arquipélago”.
 - 3.1. Indica outras danças tradicionais de São Tomé e Príncipe.
 - 3.2. Escolhe uma delas e escreve um pequeno texto em que a descrevas.
4. Cacunda estragou a festa. O que fez ela?
5. “Um novo dia raiou sobre uma Sofia desfeita.” Por que motivo se sentia assim Sofia?
6. António foi ter com Sofia e fez-lhe uma proposta. Transcreve-a.
7. Na tua opinião, Sofia amava António? Justifica a tua resposta.

17.º capítulo

1. Que justificação encontrava António para desculpar a presunção de Sofia?
2. Qual foi o pedido que António fez a Justina?
3. Porque achas que António não revelou a Justina com quem ia casar?
4. Justina desafiou o marido. Discute com os teus colegas sobre esta situação, no quadro do papel do homem e da mulher no casamento.

18.º e 19.º capítulos

1. Agora vais elaborar um guião de questões para cada um destes capítulos.
2. Antes de leres o capítulo que irá concluir a história (20.º), elabora o final que antecipas.

20.º capítulo

1. “*Com a alma a sangrar, foi forçada a retirar-lhe a adopção filial e restantes privilégios.*”
 - 1.1. Qual foi o motivo desta atitude de Justina?
 - 1.2. Achas que Justina teve facilidade em tomar esta atitude? Justifica a tua resposta.
2. “*Mais uma vez o tio amoroso foi sensível às palavras da sua filha Justina concordando sem reserva com o ‘pensar’ de Silva.*” Porque será que o escritor colocou a palavra “pensar” entre aspas?
3. “*Amava o marido*”. Na tua opinião, Sofia amava de verdade António ou mantinha o casamento por não ter outra opção de vida? Justifica a tua resposta.
4. Compara o teu final com o da história. Enumera as grandes diferenças que existem.

Pós-leitura

- 1.1. Em quantos capítulos se divide a história?
 - 1.2. Atribui um título a cada capítulo que sintetize o seu conteúdo.
3. Desenha uma ilustração diferente para a capa do livro.
4. Escreve o resumo da obra.
 - 5.1. Relê os capítulos 15 a 20 e transforma-os num texto dramático.
 - 5.2. Procede à dramatização desse texto.
6. Compara as reacções de Justina e Páscoa relativamente a Sofia, tendo em conta as intenções de cada um dos seus maridos face à jovem.
 - 7.1. Que lição de moral se pode extrair desta obra?
 - 7.2. Indica um provérbio que sintetize a lição que a história nos transmite.
8. Gostaste desta obra? Porquê? Confronta a tua opinião com a dos teus colegas.

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

Competências gerais
<ul style="list-style-type: none"> – Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar – Adotar 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
<ul style="list-style-type: none"> – Desenvolver competências no âmbito da metodologia de projecto – Desenvolver competências específicas no âmbito das tecnologias de informação e comunicação – Orientar aprendizagens contextualizadas, criando uma aprendizagem colaborativa – Contactar com diversos registos de escrita
Operacionalização
<ul style="list-style-type: none"> – Selecciona-se a página web (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 <i>Microsoft Word</i>, elabora um pequeno texto com o resumo dessa pesquisa. – Cada grupo cria uma pasta identificada nos <i>Meus Documentos</i> do computador onde estava a trabalhar, onde 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 <i>Microsoft PowerPoint</i>. – É elaborado um livro com todos os trabalhos produzidos e as 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

Seqüência 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, 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>Exploração do livro <i>Ninguém Dá Prendas ao Pai Natal</i> de Ana Saldanha</u> Inicialmente o professor apresenta o livro <i>Ninguém Dá Prendas ao Pai Natal</i> , 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 <i>brainstorming</i> relativa àquilo que pensam que abordará o texto. A chuva de ideias é realizada através de um <i>software</i> educativo – Tagxedo, onde as palavras apresentadas surgem de forma dinâmica. De seguida, o professor entrega um guião para preenchimento individual. No entanto, antecedermente à entrega, realiza uma breve explicação das questões presentes no guião, chamando a atenção para a elaboração da planificação e a posterior revisão da sua textualização, relativa à questão em que é solicitado que os alunos apresentem uma proposta de sinopse para a obra.	Livro <i>Ninguém Dá Prendas ao Pai Natal</i> 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/pmcpeb_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. Registrar 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 agora 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. <u>Leitura dramatizada da história</u> Posteriormente, o professor informa que se irá realizar a leitura expressiva da obra. Deste modo, atribui personagens aos alunos, distribuindo acessórios 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 e 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 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 relativas 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 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

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 classes e subclasses 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. Leitura da segunda parte da história Depois do resumo o professor informa os alunos que irão agora ler a 2.ª parte da história. Para isso, distribui os livros e solicita que realizem uma leitura individual e silenciosa. Questões de interpretação 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.	Livro <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

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 obriguem 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 corretamente: 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.	Textualização relativa à história O professor informa os alunos de 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 PowerPoint 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 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 uma 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 os elementos do grupo 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 PowerPoint Manual escolar	Observação directa da intervenção oral dos alunos Observação directa do empenho na realização das tarefas propostas Observação directa do comportamento Correção das tarefas realizadas em sala de aula

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_salid.html

<http://www.clubespdm.pt/arquivo/2069/>

<http://www.dglib.pt/sites/DGLIB/Portugues/autores/Paginas/PesquisaAutores>



NOME _____

DATA NASCIMENTO: ____ / ____ / ____ IDADE ATUAL _____

NATURALIDADE _____

PROFISSÃO _____

LIVROS

- _____
- _____
- _____

PRÉMIOS

- _____
- _____
- _____

ASPETOS RELEVANTES DA VIDA DA AUTORA

- _____
- _____
- _____

Questões de interpretação – 1.ª parte

Nome _____

N.º _____ Data ____ / ____ / 2013 Professor: _____

GUIÃO – Questões de interpretação – 1ª parte

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

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

3. 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

1. Estava na sua _____ do Pólo Norte e seguia pela _____ a _____ do desembrulhar das prendas em todas as casas do _____.
2. 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 colados ao _____ da janela da sua _____.
4. Ordena as frases seguintes tendo em conta a ordem de acontecimentos.

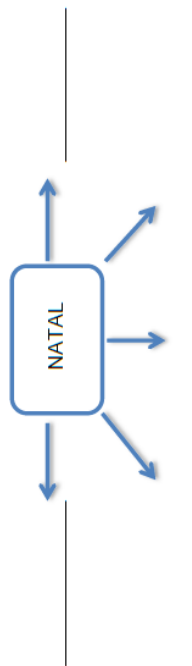
O Pai Natal já começava a suspeitar que os seus novos amigos tinham vindo para uma ceia pós-natalícia

- 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 seguiu pela televisão a cerimónia do desembrulhar das prendas em todas as casas do mundo.
- Eu sou o João Ratoão, 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 lagriminha, 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 gelido coração."
- d) "Alto, alto, alto..."

Questões de interpretação – 2.ª parte

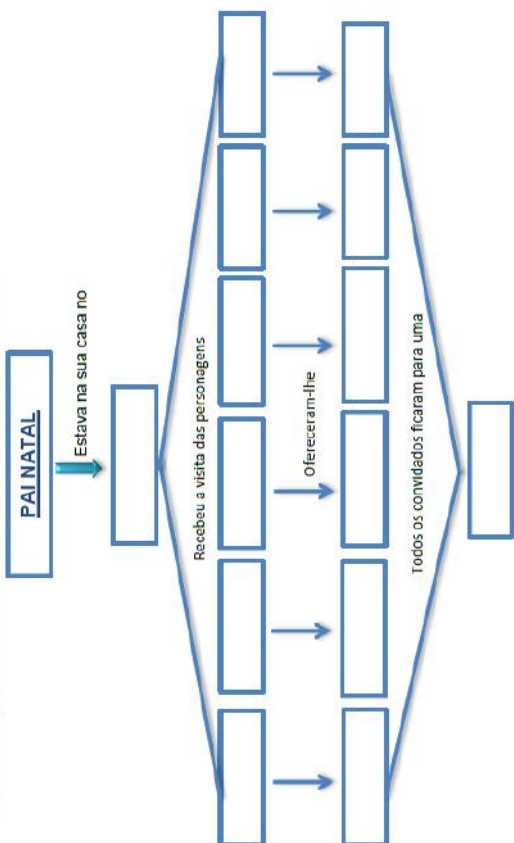
Nome: _____
 Nº _____ Data ____ / ____ / 2013 Professor: _____

GUIÃO – Questões de interpretação – 2.ª 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	F	T	F	G	R	P	A	
M	E	N	I	N	O	R	J	E	S	U	S	C	A	C
P	N	T	D	A	P	V	A	S	T	S	G	F	I	A
R	A	U	B	K	I	O	A	C	E	I	A	Z	X	Z
E	S	D	O	H	M	R	S	X	X	N	T	X	N	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

Anexo 9**Tipo de inferências no processo de leitura (in Viana, 2009: 34)**

Objecto de inferência	Exemplo texto dado	Questão que conduz à inferência
Lugar	Depois de nos termos registado, o empregado trouxe a nossa bagagem para o quarto.	Onde estamos?
Agente	Com o pente numa mão e a tesoura noutra, Carlos aproxima-se da cadeira.	Qual é a profissão do Carlos?
Tempo	Atirou uma pedra certa à lâmpada e a escuridão na rua foi total.	Em que momento do dia se passa a cena?
Acção	Bernardo curvou-se e mergulhou, cortando a água de forma absolutamente impecável.	Que está o Bernardo a fazer?
Instrumento	Com mão firme, o Dr. Silva colocou o ruidoso instrumento na minha boca.	Que instrumento utilizou o Dr. Silva?
Objecto	Aquele gigante fulgurante, com as suas 18 rodas, impunha-se, na auto-estrada, aos veículos mais pequenos.	Que gigante é este?
Causa-efeito	De manhã constatámos que várias árvores tinham sido arrancadas pela raiz e que outras tinham perdido ramos.	O que causou esta situação? (Neste caso concreto, pede-se a inferência da causa, mas, noutra casos, pode também solicitar-se a inferência do efeito.)
Problema-solução	Pedro tinha um lado da cara muito inchado e estava cheio de dores de dentes.	Como é que o Pedro poderia solucionar o seu problema? (Neste caso concreto, pede-se a inferência da solução, mas, noutra casos, pode também solicitar-se a inferência da causa.)
Sentimento/atitude	Enquanto subia ao estrado para receber o meu diploma, o meu pai aplaudia, com lágrimas nos olhos.	Como se sentia o meu pai?

Traduzido e adaptado de: Glasson, J. (2005). *La Lecture. De la Théorie à la Pratique* (p. 267). Bruxelles: De Boeck & Larcier

Anexo 10

Processo de aprendizagem da leitura e da escrita em São Tomé e Príncipe (de acordo com o manual de língua portuguesa em vigor em 2015)

É apresentada uma história como motivação para a aprendizagem do grafema /fonema. Posteriormente à exploração da história, surge uma frase ilustrada, extraída ou associada à referida história. Em cada frase, é destacada a sublinhado uma palavra que contém o fonema/ grafema. Nesta fase, podem ser desenvolvidos vários exercícios de exploração: escrita da frase no quadro, leitura da mesma, escrita das palavras da frase desordenadas e ordenação das mesmas para a reescrita da frase, sempre com a palavra geradora em destaque.

A palavra geradora surge, depois, isolada, para poder ser explorada, oralmente e por escrito (no quadro, por exemplo), para se proceder à sua divisão silábica. Nesta fase devem ser desenvolvidos vários exercícios: batimentos por cada sílaba, jogos orais em que, fazendo a divisão silábica da palavra, apenas se pronuncia em voz alta uma das sílabas – a sílaba onde surge o fonema/grafema que se pretende trabalhar e fazer aprender – sendo as outras pronunciadas em tom muito baixo e, finalmente, escrita e leitura das sílabas desordenadas da palavra e ordenação das mesmas para a reescrita da palavra.

No último passo destaca-se o fonema/grafema associado à palavra geradora. Neste momento, destaca-se na palavra a sílaba onde está o fonema/grafema que se pretende trabalhar e associar àquela palavra. Depois de se destacar a sílaba pretendida, escreve-se apenas a letra. De cada vez que se apresenta um novo fonema/grafema, convém desenhar a letra no quadro nas grafias maiúscula e minúscula, de imprensa e manuscrita, explicando a diferença entre elas e em que situações são utilizadas. As letras deverão ser desenhadas em tamanho grande e com setas que indiquem a direcção do traço e deve ser treinado o grafismo correcto das letras.

A actividade com a letra isolada apenas interessa para que a criança domine o seu grafismo, uma vez que o processo de aprendizagem da leitura e escrita apenas se torna significativo para a criança se ela entender os sons tal como são pronunciados, ou seja, a consoante associada à vogal: por exemplo *pa, pe, pi, po, pu* e assim sucessivamente para cada consoante e caso de leitura.

Assim, no final da apresentação do grafismo da letra, deve voltar a destacar-se a sílaba da palavra geradora em que aparece o fonema/grafema e associá-lo às vogais:

Ex: “A primeira sílaba de papel é *pa* com um *a*.*

E se for com um *e*, como se lê? *Pé**

E se for com um *i*, como se lê? *Pi*

E se for com um *o*, como se lê? *Pó**

E se for com um *u*, como se lê? *Pu***

Nota: *De referir que, para que as crianças entendam que em algumas palavras as vogais são pronunciadas de forma diferente, se deverão arranjar estratégias lúdicas, como por exemplo: “O *e* e o *o* são letras muito marotas e às vezes mentem um bocadinho: o *e* lê-se como *í* e o *o* como *u*. Muitas vezes tanto o *a* como e ficam cansadas e lêem-se com um som mais fraquinho”.

E se for com um *a* fraquinho? E se for com um *o* mentiroso? E se for com um *e* mentiroso? E se for com um *e* fraquinho?

Num último momento, procede-se à construção de quadros silábicos (no quadro e no caderno), em que aparece a palavra geradora com a sílaba destacada a sublinhado e onde aparece o grafema/fonema e as sílabas (ex: *Papel* – *pa* – *pe* – *pi* – *po* – *pu*).

Sempre que necessário, quer para a leitura, quer para a escrita, deve-se recorrer e fazer com que os alunos recorram aos quadros silábicos para que adquiram uma consciência linguística através da composição e da decomposição de sons, bem como da associação palavra/ imagem.

Estes quadros silábicos são o suporte para que se escrevam e leiam novas palavras. Por exemplo, para escrever a palavra “pato”:

- Dividir a palavra “pato” em sílabas (oralmente): pa – to;
- Questionar os alunos relativamente aos sons que ouvem. (Ex: “pa” é a sílaba de que palavra com um “a” “forte”? E “to” é a sílaba de que palavra com um “o” “mentiroso”)

Finalmente, nos quadros silábicos das palavras geradoras, procuram-se quais as sílabas correspondentes aos sons para formar e escrever novas palavras, combinando as diversas sílabas.

Notas

– O professor estimulará os alunos a encontrar e procurar palavras com os sons e os grafemas das letras que vão sendo trabalhadas (nos nomes das crianças e dos colegas; em palavras escritas em jornais e boletins informativos; em gravuras; em cartazes; em embalagens ou rótulos, etc.), identificando-as e desenhando-as.

– O professor poderá escrever palavras no quadro em que faltem as sílabas exploradas, solicitando aos alunos que descubram qual é a que completa a palavra.

– Da mesma forma, o professor poderá escrever frases desordenadas no quadro, ou a que faltam palavras, para que os alunos as ordenem (no quadro ou no caderno) ou escrevam a(s) palavra(s) que faltam.

– Para fomentar a escrita de frases, o professor poderá escrever algumas palavras no quadro, solicitando de seguida que, com essas palavras, as crianças construam frases.

– Poderá, igualmente, recorrer a canções, lengalengas ou rimas, com o objectivo de promover a sistematização dos fonemas/grafemas que vão sendo trabalhados.

– É igualmente do agrado das crianças, a realização de jogos orais em que elas são incentivadas a descobrir palavras com as sílabas exploradas, escrevendo-as de seguida.

– Os professores deverão desenvolver outras actividades e procedimentos, de acordo com a realidade da sua turma, uma vez que os procedimentos apresentados são apenas linhas orientadoras.

– O professor não deve inibir a escrita de palavras com grafemas/fonemas ainda não explorados, assim como não deve punir sempre que a criança leia ou escreva com erro; procede à sua correcção, mas elogiando a tentativa da criança para fazer a leitura ou a escrita.

– A leitura de frases e palavras deve ser feita simultaneamente em letra de imprensa e manuscrita, para que as crianças tenham facilidade em fazê-las corresponder.

Anexo 11

Actividades e orientações para a construção de textos

TEXTOS ARGUMENTATIVOS

1. Um casal de turistas está indeciso quanto ao seu destino de férias, pois não consegue optar por Angola ou São Tomé e Príncipe. Elabora um texto com os teus argumentos, no sentido de os convencer por que razão São Tomé e Príncipe é a melhor opção.



2. Observa com atenção a imagem relativa ao quadro do pintor Olavo Amado.
Gostas? Não gostas? Porquê?
Escreve um texto em que emitas a tua opinião sobre este quadro.

Pintura de Olavo Amado, “A feira do Ponto”, 2005 (in *Manual de Língua Portuguesa da 2.ª Classe da RPDSTP*)

TEXTOS INSTRUCIONAIS

3. Com certeza já observaste vários cartazes na rua, semelhantes ao exemplo. Elabora um cartaz que colocarias numa praia, para a manter limpa e bonita.
Não te esqueças que tens que:

- Escrever frases curtas e sugestivas, que tenham uma função apelativa;
- Desenhar com muito cuidado as letras para que a mensagem seja perceptível e com um tamanho que permita ler ao longe;
- Ilustrar com um desenho simples e adequado à mensagem.



in *Manual da Língua Portuguesa da 5.ª classe ME/STP*



4. Observa a imagem e lê a legenda sobre o material necessário para construir uma girafa semelhante. Elabora um texto com as instruções / passos necessários para construir uma girafa conforme a do exemplo.

Cabeça – meia rolha aguçada numa extremidade;
PESCOÇO – duas rolhas;
Corpo – duas rolhas;
Pernas e cauda – tiras de rolha
Cola (ou arame na sua falta)
Faca
Alicate (se usar arame)

TEXTOS UTILITÁRIOS

Convite

5. Escreve um convite, solicitando a comparência dos pais da tua turma para assistirem à apresentação de uma peça de teatro feita pelos alunos.





Recado

6. Escreve recados para as seguintes situações:
- Foste a casa de um amigo teu para lhe devolver um livro, mas não estava ninguém em casa.
 - A Maria é tua amiga, mora ao teu lado e acabou de bater à porta a convidar-te para ires para casa dela estudar. Tu estás sozinho e, antes de saíres de casa, deixas um recado à tua mãe.

RECONTO E RESUMO

7. Escolhe uma história tradicional de São Tomé e Príncipe e elabora um resumo e um conto para a mesma, respeitando as regras de construção de cada um.

O conto

Recontar é voltar a contar uma determinada história ou acontecimento, mas utilizando palavras tuas. Um conto:

- Deve conter as principais ideias e factos da história;
- Pode ser enriquecido com outros pormenores;
- Pode ter opiniões e comentários pessoais;
- Pode reproduzir as falas das personagens;
- Tem de ter os acontecimentos bem encadeados por ordem cronológica, evitando repetições;
- Deve ser enriquecido com linguagem não verbal e uma boa expressão de voz e do rosto, se for um conto oral.

O resumo

Resumir é contar um texto em poucas palavras referindo as suas ideias principais e respeitando a ordem pela qual surgem no texto original.

Para fazer o resumo de um texto, deves seguir alguns passos importantes:

- Fazer uma leitura global do texto;
- Rer o texto e sublinhar as ideias principais em cada parágrafo;
- Escrever por palavras tuas cada uma das ideias sublinhadas anteriormente;
- Reescrever o texto em frases curtas, sem alterar o sentido original;
- Suprimir aspectos secundários, como por exemplo descrições;
- Respeitar a sequência dos acontecimentos;
- Evitar o discurso directo;
- Evitar transcrições do texto original;
- Rer o resumo, para verificar a ortografia, a pontuação e a construção correcta das frases.

Reconto	Resumo
<ul style="list-style-type: none">• Tem as ideias e os factos que o narrador seleccionar;• Procura criar <i>suspense</i> para manter o leitor interessado;• Refere pormenores;• Pode ter diálogos e comentários;• Pode não respeitar a ordem dos acontecimentos;• É a versão da história de quem a conta.	<ul style="list-style-type: none">• Procura o essencial;• Deve ser breve e objectivo;• Não refere pormenores;• Não pode ter diálogos nem comentários;• Respeita a ordem do texto;• Relaciona as ideias e os factos entre si;• Sintetiza as ideias e/ou acontecimentos mais importantes.

Edição 2016

Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa

PROJECTO REFORÇO INSTITUCIONAL E QUALITATIVO DO ENSINO BÁSICO (RIQUEB)

**ISTP**
Instituto Superior
de Educação e Comunicação

Apoio técnico:

Escola Superior
de Educação
[IP Santarém] Escola Superior de Educação
do Instituto Politécnico de Santarém