



Universidade de Évora

Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário (cód: 198) (sigla: B_M_EPEF)

Especialidade em **Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário**

Fátima Manuel Caeiro Bonzinho

Aluna nº 7641

Relatório apresentado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada

EBI/JI da Malagueira - Évora

Orientadora: **Professora Doutora**

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Évora, 2011



Universidade de Évora

Departamento de Pedagogia e Educação

Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e Secundário (cód: 198) (sigla: B_M_EPEF)

Especialidade em **Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário**

Fátima Manuel Caeiro Bonzinho

Aluna nº 7641

Relatório apresentado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada
EBI/JI da Malagueira - Évora

Orientadora: **Professora Doutora**

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Évora, 2011

Agradecimentos

Inevitavelmente começo por agradecer à Professora Doutora Ângela Balça por ter aceitado a orientação deste relatório. Uma palavra de amizade e agradecimento para os colegas que me acompanharam neste percurso, em especial à Paula e à Rute, que sempre estiveram presentes em todos os momentos.

Para terminar aos meus alunos e colegas de escola pois é com eles que aprendo todos os dias. Por último, uma palavra de gratidão para a família pela paciência nas minhas ausências.

Resumo

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Partindo de uma perspectiva histórica, este relatório aborda a evolução da nossa prática lectiva. Procuramos contextualizar todo o nosso trabalho percorrendo os caminhos que levaram à construção do currículo que conhecemos hoje e reconhecemos a importância da Língua Portuguesa enquanto disciplina transversal a todo o ensino básico. Apontamos algumas pistas para os tempos futuros, com uma breve nota sobre os Novos Programas de Língua Portuguesa no Ensino Básico.

O enfoque desta reflexão recai no trabalho realizado com uma turma de 7ºano, na disciplina de língua portuguesa, no ano lectivo 2009/2010. Apresentamos o desenvolvimento de duas unidades didácticas as quais foram escolhidas aleatoriamente. Por último, e uma vez que o trabalho docente não está limitado à sala de aula, deixamos uma breve nota sobre o trabalho que desenvolvemos na biblioteca, na equipa do PNL e na Direcção Regional de Educação do Alentejo.

Abstract

Report of Teaching Supervised Practice, EBI/JI da Malagueira

From a historical perspective, this report discusses the evolution of our teaching. We seek to contextualize all our work through paths leading to the construction of the curriculum that we know nowadays and recognize the importance of Portuguese Language through the entire education. We point out some clues to the future times, with a brief note on the New Portuguese Language Programs in Basic Education. The focus of this discussion lies in the work with a class of the seventh year, in the academic year 2009/2010. We present the development of two teaching units which were chosen randomly. Finally, and because teaching is not limited to the classroom, we leave a brief note about the work we develop at the Library, with the team of NLP and in Direcção Regional do Alentejo

Índice

1. Introdução	1
2. Breve Contextualização Histórica	1
2.1 A Reforma Curricular de 1991	3
2.2 Da Gestão Flexível do Currículo à Reorganização Curricular do Ensino Básico	5
3. Ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica	6
3.1 A <i>Língua Portuguesa</i> na Educação Básica: Estatuto e Funções	6
3.2 A Transversalidade da <i>Língua Portuguesa</i> no Currículo	7
4. Currículo Nacional do Ensino Básico	8
4.1 Competências Gerais	9
4.2 Competências Específicas da Língua Portuguesa	10
4.2.1 Leitura	11
4.2.2 Compreensão Oral	12
4.2.3. Expressão Oral	12
4.2.4. Expressão Escrita	13
4.2.5. Conhecimento Explícito	14
5. Novos Programas de Língua Portuguesa para o Ensino Básico	14
6. Plano Nacional de Leitura	16
7. Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens	17
7.1. Preparação e reflexão sobre as aulas e actividades propostas	21
8. Participação nas actividades da Escola / DREA: equipa PNL e Biblioteca	25
9. Conclusão	26
10. Bibliografia	28
10.1 Webografia	29
10.2 Legislação	29
10.3 Documentos Gerais	29

11. Anexos	30
Anexo 1	31
Anexo 2	35
Anexo 3	37
Anexo 4	39
Anexo 5	47
Anexo 6	49
Anexo 7	53
Anexo 8	55
Anexo 9	57
Anexo 10	59
Anexo 11	61
Anexo 12	64

1. Introdução

“Na docência, como em qualquer outra profissão, a qualidade dos serviços oferecidos depende essencialmente de quem os presta, o mesmo é dizer que existe uma profunda relação entre a qualidade profissional dos docentes e qualidade da educação oferecida aos cidadãos”¹.

O presente relatório, o qual enquadra o nosso trabalho na PES (Prática de Ensino Supervisionada), surge da necessidade de pensar o nosso trabalho enquanto docentes, assumindo aqui uma prática reflexiva perante o contexto diário do nosso trabalho na comunidade onde nos inserimos. Tomámos como universo de estudo uma turma de sétimo ano de escolaridade, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa.

No que concerne à opção pelo estudo do Espanhol, parece ser de salientar o nosso interesse pessoal aliado a uma necessidade de “reconversão” profissional das nossas competências iniciais. Assim, apesar da formação inicial ser na área do ensino do Português - Francês a realidade das nossas escolas está em permanente mutação, verificando-se uma escolha mais acentuada da disciplina de Espanhol por parte dos alunos. Acrescente-se ainda um gosto pessoal pela aprendizagem de uma outra língua e o facto de exercermos a nossa actividade profissional em dois organismos diferentes, ou seja a leccionação de uma turma na EBI/JI da Malagueira e o exercício de funções técnico - pedagógicas na Direcção Regional de Educação do Alentejo, onde o acompanhamento das turmas piloto de Espanhol é uma das nossas funções.

2. Breve Contextualização Histórica

A revolução de Abril assinala uma mudança na educação em Portugal, pois o país encontrava-se relativamente isolado em todos os sectores. De acordo com as palavras de Rogério Fernandes (1981:167), o ensino elementar sofrera “uma amputação destinada a perdurar”, uma vez que o ensino elementar fora reduzido de cinco classes (1919) para quatro (1926). Trinta anos depois, com o Ministério de Leite Pinto: «[...] as carências de mão-de-obra qualificada [...] explicam que a extensão da escolaridade obrigatória voltasse a ser tema de declarações de intenção».

¹ Teixeira, Madalena & Rodoni, Isabel (2009), Preâmbulo de Sim-Sim, *A Formação de Professores contributo para uma mudança das práticas*, edições Cosmos, 2ª Edição.

(Fernandes, 1981:167)² Em 1964, foram criadas seis classes obrigatórias no ensino primário que se subdividiam em dois ciclos. Simultaneamente, surgiu a Telescola e um programa equivalente ao ciclo preparatório do ensino técnico mais a disciplina de Francês. Em 2 de Janeiro de 1967, foram criados o ciclo preparatório do ensino secundário e o ciclo preparatório directo que substituíram, respectivamente, o 1º Ciclo do ensino liceal e o ciclo preparatório do ensino técnico-profissional. Com a “reforma Veiga Simão” (Lei nº 5/73), verifica-se uma política de alargamento da escolaridade obrigatória e dos estabelecimentos, de modo a permitir melhores condições de acesso e sucesso educativo para todos.» (Fernandes, 1981:171).

Com os primeiros governos provisórios pós 25 de Abril o cumprimento da escolaridade obrigatória de seis anos tornou-se uma prioridade. Em 1976, a Assembleia Constituinte aprova a primeira constituição democrática (1976/80), onde o Estado assume a responsabilidade de assegurar a todos os cidadãos e de promover um “ensino básico universal, obrigatório e gratuito”. As mudanças ocasionadas incidiram sobretudo no nível pedagógico (Leite: 2003; Roldão & Abreu: 1989)³.

Com a Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), o Estado afirma a intenção de: «[...] promover a democratização do ensino». O artigo 6 define a universalidade, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino básico em Portugal que passa a ter a duração de nove anos. O novo sistema educativo integrava a educação pré-escolar, extra-escolar e escolar tendo como estrutura a seguinte composição: três níveis - o ensino básico com nove anos de escolaridade, desenvolvido em três ciclos (1º, 2º e 3º ciclos) e o ensino secundário com três anos de duração.

Em 1986, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo fez um balanço do que tinha sido o ensino básico até ao momento. Considerou-se como princípios orientadores da Reforma Educativa: «[...] a promoção do sucesso escolar e educativo; o sentido integrador da aquisição educativa; a dimensão participativa nas actividades educativas; a formação para a educação permanente.» (1988:189)⁴. Em 1988, perante a permanência de elevados índices de insucesso escolar, o Ministério da Educação concebe um programa de urgência, o PIPSE (Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar). Em 1991 foi criado o programa PEPT2000 (Programa Educação Para

² Fernandes, Rogério (1981) Ensino Básico. In Manuela Silva & M Isabel Tamen coords., *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 167-189.

³ Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa; Roldão, Mª do Céu & Abreu, Isaura (1989). A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. In *O Ensino Básico em Portugal*, Rio Tinto: Edições Asa, 41-94.

⁴ 1988- Documentos preparatórios II. Comissão de Reforma do Sistema Educativo (org.). Lisboa: Ministério da Educação.

Todos) com o objectivo de garantir também o cumprimento efectivo da escolaridade básica obrigatória de nove anos e o acesso com sucesso a uma escolaridade de doze anos. Começam a surgir sinais de escola aberta a todos e ao exterior. Deste modo, surgem experiências de índole multicultural e de alguma flexibilização curricular (Leite, 2003: 81-85)⁵ onde são equacionadas preocupações de carácter intercultural e local.

O investimento feito nos últimos anos, na expansão da escolaridade básica e obrigatória, resultou em significativas mudanças. Estatísticas recentes (2008) do GEPE dão conta de uma melhoria nos últimos dez anos da taxa de retenção e desistência no 1º e 2º Ciclos. Em contrapartida, no 3º Ciclo, sobretudo no 9º ano, a taxa aumentou. Comparando com a União Europeia apresentamos ainda um elevado índice de abandono escolar no ensino básico. Por outro lado, o controlo excessivo da administração da educação, não facilita a autonomia das escolas. Estas poderiam gerir melhor os seus recursos (humanos e educativos) e até o próprio currículo, construindo uma oferta formativa mais atractiva para os alunos.

Focalizando a nossa atenção nos tempos mais actuais, verificamos que a sociedade portuguesa se encontra em plena mudança. Deste modo, a palavra educar assumiu novas variantes, ou seja: « [...] não é apenas escolarizar e certificar, é fomentar a aquisição de saberes e o desenvolvimento de competências, é estimular a aquisição de atitudes e de comportamentos capazes de proporcionar uma cidadania responsável» (Azevedo, 2002: 8)⁶. Por consequência a escola deve seguir este processo evolutivo. Caso existam condições para concretizar a flexibilização do currículo, se toda a comunidade educativa tiver um papel activo e dinâmico na adequação do currículo nacional às realidades locais, bem como na prática de uma cidadania crítica, teremos então asseguradas as condições fundamentais para o exercício de uma educação global e intercultural (cf. Roldão, 1996: 212- 16)⁷.

2.1 A Reforma Curricular de 1991

A reforma curricular do sistema educativo, como consequência da Lei de Bases do Sistema Educativo e da Reforma do Sistema Educativo que se lhe seguiu (1989), marcou a democratização da educação básica em Portugal. A estrutura do currículo foi nesta circunstância alterada: o 7º, 8º e 9ºanos de escolaridade do Ensino Unificado passaram a integrar o 3º Ciclo do ensino básico, em vez de constituírem como até ali,

⁵ Leite, Carlinda (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa

⁶ Azevedo, Joaquim (2002). *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI*. Porto: Edições Asa.

⁷ Roldão, Mª do Céu (1996). A educação básica numa perspectiva de formação ao longo da vida. *Inovação*, 9, 205-217.

o início do ensino secundário. Logo, os objectivos de ciclo, os programas disciplinares e a avaliação dos alunos no 3º Ciclo foram alterados.

Relativamente à questão da organização do Ensino Básico em três ciclos, definida pela própria Lei de Bases do Sistema Educativo (Pontos 1 e 2 do Artigo 8º), o espírito da organização, que já marcava os primeiros nove anos de ensino obrigatório, não mudou. As mudanças aconteceram ao nível do Ensino Secundário onde se incluiu o Curso Unificado, como “3º Ciclo”, no Ensino Básico. A organização curricular do ensino básico, derivada da Reforma de 1989: «[...] traduziu-se na afirmação de uma maior sequencialidade entre o 2º e 3º ciclos do que entre o 1º e 2º ciclos[...] deixava perspectivar para um 2º ciclo que viesse a contribuir para uma maior aproximação entre o 1º ciclo e o restante ensino básico [...]» (Ferreira, 1998:81)⁸. No entanto este processo não foi conduzido da forma mais adequada face aos objectivos «[...] todo o processo foi centralizado nas diversas etapas da concepção do currículo, o que dificultou a adesão e adopção da Reforma Curricular por parte da generalidade dos professores, uma vez que não tiveram interferência no processo; a elaboração dos programas foi feita por disciplinas, não teve em conta a articulação horizontal dos mesmos e nela intervieram apenas especialistas das disciplinas, exteriores às escolas; a difusão da proposta curricular inicial foi realizada através da experimentação, de um modo compartimentado, por ciclos e disciplinas.» (Lima, 1997: 12)⁹

Ainda em relação ao currículo, o mesmo não contempla as componentes regionais e locais do mesmo. O conhecimento continua espartilhado pelas mais diversas áreas e, além disso, a formação global do aluno não contempla algumas áreas como o Desenvolvimento Pessoal e Social e a Educação Tecnológica para todos os ciclos do Ensino Básico. Quanto aos programas do 2º e 3º Ciclos, a maior parte das críticas que se lhes apontam é que são muito extensos e que se centram essencialmente: «[...] nos conteúdos e nas orientações metodológicas, depois na avaliação e por último nos objectivos.» (Ferreira, 1998:79)¹⁰ Quanto à avaliação de todo este processo, são apontados diversos pontos (Lima, 1997:16-17)¹¹ entre os quais o facto de a sua aplicação ser ulterior à saída dos programas e também de não ter sido

⁸ Ferreira, José (1998). Continuidades e rupturas no ensino básico: a sequencialidade de objectivos. In Albano Estrela (org.). *Investigação e reforma educativa*. Lisboa: IIE, 67-87.

⁹ Lima, Mª Jesus (1997). Currículos e programas do ensino básico – problemas e perspectivas. In José Matias Alves (coord.), *A reflexão e a revisão dos currículos do ensino básico e secundário – Actas de seminário*. Porto: Porto Editora, 9-28.

¹⁰ Ferreira, José (1998). Continuidades e rupturas no ensino básico: sequencialidade de objectivos. In Albano Estrela (org.). *Investigação e reforma educativa*. Lisboa: IIE, 67-87.

¹¹ Lima, Mª Jesus (1997). Currículos e programas do ensino básico – problemas e perspectivas. In José Matias Alves (coord.), *A reflexão e a revisão dos currículos do ensino básico e secundário – Actas de seminário*. Porto: Porto Editora, 9-28.

acompanhada de uma formação para os professores nesta área. Além disso, existiam falhas na sua formação inicial e contínua sobretudo no que concerne a questões relacionadas com o currículo e o seu desenvolvimento. Assim, a maior parte dos professores identifica o programa disciplinar com o currículo, não existe uma selecção dos conteúdos essenciais e a planificação do ensino e da aprendizagem que realiza é feita a partir do manual escolar e não do programa da disciplina que está a leccionar (Lima, 1997: 17-22). Além disso, o modo como as escolas estão organizadas não facilitou a «unidade e coerência desse nível de ensino.» (Lima, 1997: 23), não existe partilha entre os professores de modo a proporcionar a partilha de experiências e a qualidade das aprendizagens. «Assim, há problemas de articulação curricular entre o 2º e 3º ciclo: os professores do 2º e os do 3º ciclo não acompanham, de um modo geral, os alunos do 5º ao 9º ano nas disciplinas comuns aos dois ciclos [...]» (p. 23).

2.2 Da Gestão Flexível do Currículo à Reorganização Curricular do Ensino Básico

Em 1996, o Ministério da Educação deu início ao processo de revisão curricular denominado *Reflexão Participada do Currículo*, regulamentado pelo despacho nº 4848/97 (2ª série) de 30 de Julho 16 e enquadrado pelo regime de autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio). Este processo visava: «[...] promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares [...]» (Despacho 9590/99). No anexo ao Despacho citado anteriormente é definido o conceito de “gestão flexível do currículo”: [...] a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino - aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada Ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar podendo contemplar a introdução no Currículo de componentes locais e regionais.» (artigo 1º). Este processo constituiu a primeira grande mudança na educação em Portugal, pois surge aqui uma ligação entre currículo/ avaliação/ autonomia e organização escolar e formação de professores. Em 1998, o documento do Ministério da Educação, “Educação, integração, cidadania” apresenta-nos uma concepção do currículo da educação básica como “núcleo central” da reforma, uma

vez que existe uma visão de “integração”, para que não existam cortes entre os vários ciclos do Ensino Básico e entre estes e o Ensino Secundário.

Tendo como ponto de partida todos estes factos enunciados anteriormente, é elaborada uma proposta de reorganização curricular do ensino básico que, após debate público, veio dar origem ao decreto-lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro que regulamentou uma nova reforma do Ensino Básico, a então denominada Reorganização Curricular do Ensino Básico, onde se pode ler que o Governo assume como objectivo “estratégico” a educação de base para todos, mas agora como um “processo inicial” de “formação ao longo da vida”. Assim é necessário proceder-se a uma reorganização do ensino básico, « [...] no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento [...]» De acordo com o então director do departamento do ensino básico (Abrantes, 2001: 19): « [...] não queremos mais continuar com uma visão de currículo identificada com uma lista de programas separados por disciplinas, [...] temos um currículo nacional mas são os professores que vão decidir quais são as propostas adequadas para os alunos que têm, para os contextos em que trabalham e que decisões é que é preciso tornar adequadas a estes alunos concretos, e como é que se organizam as coisas para que eles aprendam, quer dizer, para que eles dêem sentido [...]»¹²

3. Ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica

3.1 A Língua Portuguesa na Educação Básica: Estatuto e Funções

A mudança é uma “constante da vida”, tal como o sonho, já dizia o poeta, ora há que adequar a educação básica todos estes novos cenários que se nos apresentam. Neste campo, o papel da escola é determinante para «[...] corrigir assimetrias [...] e dar a todas as crianças e jovens que a frequentam idênticas oportunidades de desenvolverem as suas capacidades. [...] na formação de professores, no desenvolvimento dos currículos, na prática pedagógica, no tempo, espaço e instrumentos de trabalho que a escola deve disponibilizar [...]». (Sim -Sim; Duarte; Ferraz, 1997: 33)¹³ A língua materna é determinante pois é através dela que os alunos se movimentam e integram em contexto escolar, é através dela que cada um estrutura a sua individualidade, o seu pensamento e a sua forma de agir, estando aquela na base da identidade do indivíduo e no seu sentido de pertença a uma

¹² Abrantes, Paulo (2001) Reorganização curricular do ensino Básico: os princípios e o processo. *Noesis*, 58, pp.24-26.

¹³ Sim-sim, Inês, Duarte, Inês & Ferraz, Maria (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

determinada comunidade. Nas nossas escolas, nos últimos tempos a diversidade linguística tem assumido a sua plenitude daí, no quadro da disciplina de *Língua Portuguesa* o processo de aquisição de competências ter assumido a sua importância bem como a importância do seu carácter central enquanto disciplina.

Quanto à Reorganização Curricular do Ensino Básico, o tempo reservado à Língua Portuguesa, comparando com a reforma curricular de 1989, manteve-se inalterável no 3º Ciclo com quatro tempos lectivos, tendo sido acrescida todavia de meio tempo lectivo no 6º ano do 2º Ciclo, na área “Línguas e Estudos Sociais”. Esta importância já estava presente na Lei de Bases do Sistema Educativo: «O ensino-aprendizagem da língua materna deve ser estruturado de forma que todas as outras componentes curriculares [...] contribuam de forma sistemática para o desenvolvimento das capacidades do aluno [...]». O Decreto-Lei nº 286/89 considera, nos programas dos ensinos básico e Secundário, que todas as componentes do currículo contribuem para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa e quando encara o domínio da língua como uma “formação transdisciplinar”. Este carácter “transversal” e “transdisciplinar” da língua materna é igualmente evidenciado no polémico Despacho Normativo nº 98- A/9227, mais tarde revogado pelo Despacho nº 30/2001 de 19 de Julho, na medida em que se determina neste documento que todas as componentes curriculares devem contribuir para o ensino – aprendizagem e avaliação da língua portuguesa ao nível de aquisição das competências essenciais. No Decreto-Lei nº 6 /2001 de 18 de Janeiro pode ler-se que: «A educação para a cidadania bem como a valorização da língua portuguesa e da dimensão humana do trabalho constituem formações transdisciplinares no âmbito do ensino básico»

3.2 A Transversalidade da *Língua Portuguesa* no Currículo

Aos alunos é pedido que desenvolvam as competências relacionadas com a fala e a escrita na escola, com vista a um melhor sucesso escolar e profissional, mas noutras disciplinas os mesmos constroem os seus saberes linguísticos. Estamos assim perante a língua portuguesa como formação transdisciplinar e transversal, implicando este facto a construção de estratégias colectivas por parte de todos os docentes. Deste modo, o currículo que não pode ser interpretado como um conjunto ou colecção de disciplinas desarticuladas, a escola deve pensar na formação do aluno como todo colectivo.

O currículo é visto como um “projecto”, como: «[...] o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os

cidadãos.» (Roldão; 1999:15)¹⁴ Todos os docentes e sobretudo os de Língua Portuguesa, devem reflectir conjuntamente sobre a melhor forma de promover actividades que permitam operacionalizar a transversalidade da língua. Em todas as disciplinas, compete ao professor ensinar o aluno a realizar determinadas tarefas que são transversais ao currículo, como o acto de tomar notas, o de fazer uma pesquisa, o de organizar a informação, o mesmo em relação a comunicação oral. A disciplina de Língua Portuguesa ajuda a reforçar e a completar o desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar e não disciplinar ao operacionalizá-las nos seus vários domínios: ouvir/falar; ler/escrever e conhecimento explícito da língua. Neste caso remetemos para a leitura dos documentos oficiais respectivos (DEB, 2001:31) onde as mesmas surgem concretizadas e associadas a diversas competências gerais e transversais¹⁵. Esta aplicação não tem sido fácil e têm existido várias dificuldades na concretização da transversalidade da língua portuguesa no campo pedagógico, que resultam de factores diversos, os quais não iremos abordar pois não são essenciais para a reflexão em curso.

Destacamos sim a necessidade de gerir o currículo de um modo diferente e de se fomentar um trabalho colaborativo e dinâmico entre professores, de modo a que estes construam e desenvolvam os seus projectos curriculares e educativos de uma forma autónoma e flexível. Deixamos também aqui uma pista de reflexão, relativamente à utilização do currículo, que nos parece relevante «[...] enquanto tempos e espaços de pensar sobre, de compreender realidades, de transformar as informações em conhecimento consistente, de ampliar o conhecimento com que se começou, de realizar tarefas exigentes que, ao envolverem novos conteúdos, ensinem e “obriguem” a pensar, a compreender, a usar...» (Roldão, 2004:52)¹⁶

4. Currículo Nacional do Ensino Básico

De acordo com o ponto 1, do artigo 2 do Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro entende-se por currículo nacional “ o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos

¹⁴ Roldão, M^a do Céu (1999). Currículo como projecto. O papel escolas e dos professores. In Ramiro Marques e Maria do Céu Roldão orgs., *Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão Participada*. Porto: Porto Editora.

¹⁵ 2001- Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção do Ensino Básico.

¹⁶ Roldão, M^a do Céu (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino [...]”¹⁷. Assim, este relatório pressupõe um trabalho reflexivo sobre o trabalho que desenvolvemos ao longo do ano lectivo, com uma turma de sétimo ano, de Língua Portuguesa, a qual, de acordo com o estipulado no Decreto-Lei n.º 209/02, de 17 de Outubro que altera o artigo 13.º e os anexos I, II e III do Decreto Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, indica como carga horária para esta disciplina dois blocos de 90m semanais.

4.1 Competências Gerais

Tomemos como ponto de partida as competências que se pressupõem que os alunos alcancem no final da educação básica. Estas seguem como referência os pressupostos da Lei de Bases do Sistema Educativo, onde um conjunto de princípios e valores pautam o processo de formação do aluno em si.

As competências gerais enunciadas indicam que todas as áreas devem actuar em convergência, apresentam um carácter transversal. A sua operacionalização permite a sua concretização em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem do aluno. A título de exemplo *“usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio”* permite a operacionalização nas seguintes vertentes: valorizar e apreciar a língua portuguesa, quer como língua materna quer como língua de acolhimento; usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas; usar a língua portuguesa no respeito de regras do seu funcionamento nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento; promover o gosto pelo uso correcto e adequado da língua portuguesa; auto-avaliar a correcção e a adequação dos desempenhos linguísticos, na perspectiva do seu aperfeiçoamento.

Ao professor compete a organização do ensino onde a diversidade linguística esteja presente. Cada área do saber é importante para o processo de ensino - aprendizagem, sobretudo na consolidação da Língua Portuguesa, e todos nós docentes contribuimos para este processo. *“Na realidade, uma instituição curricular como a escola é, define-se e justifica-se socialmente por garantir que um certo número de aprendizagens são adquiridas.”*¹⁸

¹⁷ Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, pp. 259, Diário da República nº15 I-A Série

¹⁸ Roldão, Maria do Céu, *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências As questões dos professores*, Editorial Presença, 5ª edição, Lisboa 2008

4.2 Competências Específicas da Língua Portuguesa

Tomando como ponto de partida as palavras da professora Inês Sim-Sim « [...] as capacidades cognitivas gerais [...] podem, desde muito cedo, ser desenvolvidas na disciplina de Português, uma vez que elas são cruciais para o desenvolvimento e aprendizagem das competências nucleares desta disciplina [...] .» (Sim - Sim, 1997:40-41)¹⁹, sendo que a situação inversa também se verifica, ou seja as outras disciplinas também contribuem para o sucesso educativo na língua portuguesa.

Olhemos para os documentos da Reorganização Curricular do Ensino Básico onde a língua portuguesa é reconhecida como sendo um “factor de identidade nacional e cultural” (CNEB; 2001: 31) e “língua de acolhimento das minorias que vivem no País” (*idem*). Deste modo, o Currículo Nacional do Ensino Básico define para o ensino do *Português* na educação básica o desenvolvimento de um conhecimento da língua nos jovens que lhes permite o desenvolvimento das competências orais, de escrita, de leitura e utilização correcta das estruturas da língua. São igualmente objecto de descrição cada uma das competências e são estabelecidos objectivos para o desenvolvimento das competências em cada um dos ciclos da escolaridade básica. O termo “competência” referencia: «um saber-em-uso radicado numa capacidade, cujo domínio envolve treino e uso formal.» (Sim-Sim & Duarte & Ferraz,1997: 12). Tais aspectos requerem no ensino-aprendizagem da língua materna um desenvolvimento progressivo e sequencial de cinco competências consideradas nucleares ou específicas, implicando também uma “continuidade” vertical e horizontal das aprendizagens respeitantes a cada uma das competências”.

A Reorganização Curricular do Ensino Básico não implicou a alteração dos programas escolares de *Língua Portuguesa*. No *Programa de Língua Portuguesa* de 1991 são referidos três domínios: “ouvir /falar”; “ler” e “escrever”, acompanhado de um quarto, o “funcionamento da língua”, que deve acompanhar e favorecer «o desenvolvimento das competências dos alunos nos três domínios» (1991:9)²⁰. Os conteúdos dos diferentes domínios devem ser utilizados consoante as necessidades comunicativas dos alunos e em interacção uns com os outros. A aquisição e o desenvolvimento dos diferentes domínios devem ocorrer de uma forma progressiva e “em espiral” ao longo do 3º Ciclo. A gestão do programa é feita pelo professor em consonância com as condições da turma e da escola onde se encontra a leccionar. Ainda no mesmo documento são propostas

¹⁹ Sim-sim, Inês (1997). *Literacia e aprendizagem da leitura e da escrita*. *Palavras*, 11, 47-50.

²⁰ 1991- Língua portuguesa. Programa do 3º Ciclo, vol. II. Lisboa: DGBS.

diferentes formas de operacionalização em função de cada objectivo, conteúdo e ano lectivo.

4.2.1 Leitura

O programa de língua portuguesa aborda esta competência de um modo bastante genérico, onde se pode ler que se trata de «um processo universal de significados» (p.19) e que cada leitor, a partir das suas vivências, desencadeia várias estratégias para encontrar os sentidos do texto no acto de ler. Coloca-se o enfoque da relevância da leitura na construção pessoal do aluno e da sua autonomia através da leitura de obras ou de excertos e são consideradas como funções da escola, o fomento do gosto pela leitura e a promoção das suas diversas modalidades. O programa apresenta três tipos de práticas de leitura: a «recreativa», a «orientada» e a «leitura para informação e estudo». As duas primeiras tem como objectivo o alargamento e aprofundamento da competência leitora numa relação de afectividade e de prazer com o texto a ler. No que concerne a terceira, o seu objectivo é a iniciação dos alunos: «[...]em métodos e técnicas de trabalho e de estudo, no âmbito de projectos pessoais, de turma ou de escola.» (p. 20).

Esta competência não é adquirida espontaneamente pelo leitor, mas a sua correcta utilização exige uma aprendizagem e treino ao longo da vida. Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria Ferraz consideram que compete à escola: «[...] Fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar.» (1997:28)²¹ Relativamente ao 3º Ciclo do Ensino Básico, como objectivo de desenvolvimento, as autoras indicam a «fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista» logo, um aluno, no final do 3ºciclo, deverá já ter adquirido um grau suficiente de velocidade e compreensão na leitura de textos de grau de complexidade diferente. O Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001:32) define o conceito de leitura como: «O processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo.» O desenvolvimento da competência de leitura supõe a prática de actividades de leitura silenciosa ou em voz alta de “diferentes tipos de texto” e também o envolvimento do aluno em «actividades de consulta de material escrito com o objectivo de localizar informação e de transformá-la em conhecimento» (p. 36).

²¹ Sim-sim, Inês, Duarte, Inês & Ferraz, Maria (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

4.2.2 Compreensão Oral

O Programa de Língua Portuguesa de 1991 dá pouco destaque ao domínio da compreensão oral e esta é referida como expressão oral. Assim, “ouvir/falar” aparecem num só ponto (pp. 13-18) e é proposto para as duas competências, em conjunto, diferentes objectivos e processos de operacionalização para os diversos anos de escolaridade. O programa sublinha a importância da “educação do oral” e propõe experiências onde, através da recepção de diferentes discursos orais, procura-se que os alunos se tornem críticos relativamente à variação linguística.

Regressando ao texto já citado, “A Língua Materna na Educação Básica” (1997: 26-27), é proposto uma definição para esta competência, considerando que ela «[...] envolve a recepção e a decifração da mensagem e implica o acesso à informação linguística registada permanentemente na memória.». Logo, esta competência revela-se essencial para o favorecimento do sucesso escolar competindo à escola: «[...] ensinar os alunos a saber ouvir, a prestar atenção ao interlocutor, a identificar com clareza o essencial da mensagem[...] e a participar de forma apropriada e eficaz numa discussão em grupo» (p. 26). No que concerne o 3º Ciclo do Ensino Básico, o objectivo de desempenho é a «compreensão das formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento de estudos ou para a entrada na vida activa» (p. 55).

No documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais a compreensão do oral é referida como: «A capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português [...]» (p. 32) Deste modo, são associadas actividades como a «audição orientada de registos diversificados de extensão e grau de formalidade crescentes» e a «audição orientada de registos de diferentes variedades do Português» (p. 36).

4.2.3. Expressão Oral

Como já antes foi assinalado, esta competência no Programa de Língua Portuguesa de 1991 constitui, em articulação com a compreensão oral, o domínio do Ouvir/Falar. Coloca-se o enfoque na comunicação oral, na socialização do aluno e a função do professor em desenvolver nos alunos a apropriação e a adequação dos diversos “modos de agir pela fala”.

Na obra “A Língua Materna na Educação Básica”, as autoras definem esta competência como: «A capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática de uma língua» (1997:28). Relativamente ao 3º Ciclo do Ensino

Básico, as autoras definem como objectivo de desenvolvimento a «fluência e adequação da expressão oral em contextos formais».

Quanto ao Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais é proposta uma definição para a expressão oral, entendida como: «A capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interacção e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.» (p. 32) Sobre as actividades propostas, destacam-se as relacionadas com o planeamento e produção de «diversos tipos de discurso oral, com grau crescente de formalidade» e as que «propiciem a participação eficaz e adequada em diversas situações de interacção» (p. 36).

4.2.4. Expressão Escrita

No programa de 1991 é atribuída à competência da escrita as funções relevantes de organização e de desenvolvimento do pensamento, de aceleração das aquisições linguísticas e de permissão de «ler melhor e aprender mais». Reforça a importância da sua prática constante na sala de aula como forma de inculcar no aluno “situações de prazer” e de “reforço de autoconfiança” e em situações usuais de aperfeiçoamento de texto. São igualmente propostos diferentes objectivos e processos de operacionalização para os diversos anos de escolaridade do 3º Ciclo. Relativamente aos tipos de escrita, considera-se que a “escrita expressiva e lúdica” permite “a expressão de vivências dos alunos”, respeita “os seus ritmos de produção e as suas preferências temáticas” e estimula a prática da escrita. Sobre a “escrita para apropriação de técnicas e de modelos”, o texto encara-a como uma prática conducente à consciencialização de regras fundamentais na construção de certo tipo de textos, a qual desenvolve determinadas capacidades envolventes na produção desses mesmos textos, sendo igualmente apresentadas algumas propostas metodológicas para o efeito.

Quanto ao texto de 1997, as autoras apresentam esta competência, ensinada e treinada na escola, como já estando condicionada pelo conhecimento prévio do material escrito, antes de iniciar a aprendizagem formal da escrita. São ainda enunciados objectivos de desenvolvimento e níveis de desempenho para os três ciclos da escolaridade básica (p. 77-81).

Relativamente ao Currículo Nacional do Ensino Básico é definido o conceito de “expressão escrita” como: «O produto, dotado de significado e conforme à gramática

da língua [...] inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado» (2001:32). São propostas situações educativas para o desenvolvimento da escrita a partir da utilização de «materiais e suportes variado» e a «elaboração de vários tipos de textos [...]».

4.2.5. Conhecimento Explícito

Focalizando a nossa atenção no programa 1991, verifica-se que qualquer indivíduo é conhecedor das regras implícitas da língua e que o conhecimento da “gramática” «permite consolidar progressivamente a expressão pessoal nas suas realizações orais e escritas». No documento *A Língua Materna na Educação Básica*, as autoras consideram que o conhecimento explícito é a concretização da capacidade que o indivíduo tem de elaborar sobre o conhecimento intuitivo da língua, sendo apresentados “objectivos de desenvolvimento” e “níveis de desempenho” para toda a escolaridade básica. Como objectivo de desenvolvimento” para o 3º Ciclo do Ensino Básico é proposto o «conhecimento sistematizado dos aspectos básicos da estrutura e do uso do Português padrão».

No Currículo Nacional do Ensino Básico é proposta uma definição de “conhecimento explícito”: «O conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das unidades, regras e processos gramaticais da língua [...] permite aos falantes o controlo das regras que usam e a selecção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação de comunicação.» (2001: 32) São sugeridas para os alunos actividades «de identificação e descoberta de unidades, regras e processos de língua» entre outras.

5. Novos Programas de Língua Portuguesa para o Ensino Básico

No que concerne esta temática, o processo de revisão tomou como ponto de partida os programas de 1991, existindo no entanto alguma liberdade, como se afirma na introdução do documento legal em causa (2009:3). Além das práticas pedagógicas, a que os antigos programas deram lugar, foram produzidos documentos que, com carácter variavelmente normativo, constituem referências de enquadramento para o trabalho aqui produzido, bem como alguns acontecimentos determinantes: 2001- Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Básicas; 2006 - Programa Nacional de Ensino do Português (1.º ciclo); 2007-Plano Nacional de Leitura cuja filosofia, orientações e objectivos são acolhidos nestes programas, com especial incidência no 1.º e no 2.º ciclos; 2007 – Conferência Internacional sobre o Ensino do

Português; 2008 - Dicionário Terminológico, documento que fixa os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspectos do conhecimento explícito da língua.

Assim, estes programas são construídos em função de uma matriz comum aos três ciclos, estando previstos os reajustamentos pontuais de acordo com o ciclo previsto. Pretende-se que o professor se oriente com facilidade sendo os instrumentos curriculares recursos fundamentais para a prática de ensino; os manuais são encarados como verdadeiros auxiliares pedagógicos. O desenho curricular é encarado como uma unidade alargada que é o ciclo, reconhecendo-se a importância da anualidade.

Ainda em relação aos Novos Programas, os autores tomam em consideração não só as Competências Específicas presentes no Currículo Nacional mas também as competências específicas as quais são equacionadas em quatro grandes eixos, de acordo com os autores do programa (2009: 13): “o eixo da *experiência humana*, onde se situa a tensão entre a individualidade e a comunidade, com os correspondentes procedimentos de integração [...]; o eixo da *comunicação linguística*, dominado pela interacção do sujeito linguístico com os outros, seja pela prática da oralidade, seja pela prática da escrita; o eixo do *conhecimento linguístico* [...] é aqui que se encontra o domínio de regras gramaticais que conferem ao sujeito linguístico um índice elevado de consciência do funcionamento da língua; o eixo do *conhecimento translinguístico*, remetendo para a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que ela dá acesso e que por seu intermédio são representados.

No artigo 3.º do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, são definidos os princípios orientadores a que obedecem a organização e a gestão do currículo. Os programas de Português para o Ensino Básico adaptam-se a estes princípios e têm presente o que está dito no *Currículo Nacional do Ensino Básico*. De acordo com este documento de orientação, a disciplina de Português deve apontar para um conjunto de metas que, em geral, contemplam aspectos essenciais da utilização da língua: a compreensão de discursos, as interacções verbais, a leitura como actividade corrente e crítica, a escrita correcta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo, etc.

Apresentamos agora, alguns dos conceitos mais importantes apresentados nos novos programas: **competências** o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções; **competências gerais** aquelas que permitem realizar actividades de todos os tipos; **competências específicas**, no modo oral, são a **compreensão do oral** e a **expressão oral**; **competências específicas** implicadas

nas actividades linguísticas, no modo escrito, são a **leitura** e a **escrita**, o **conhecimento explícito da língua** permite o controlo das regras e a selecção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa; **compreensão do oral**, a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português; **expressão oral** a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua; **leitura** o 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; **escrita** o resultado, dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística; **conhecimento explícito da língua** capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma; **desempenho** designa aquilo que se espera que o aluno faça, após uma experiência de aprendizagem; **descritor de desempenho** apresenta-se como um enunciado sintético, preciso e objectivo, indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer, onde se cruzam conteúdos programáticos com operações de diversa natureza; **indicador de desempenho** é passível de quantificação.

6. Plano Nacional de Leitura

O Plano Nacional de Leitura tem como objectivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus. Estudos nacionais e internacionais realizados nos últimos tempos demonstram que a situação de Portugal é grave, revelando baixos níveis de literacia, significativamente inferiores à média europeia. Também os resultados das provas de aferição, realizadas no final do 1.º Ciclo, tornaram evidente que a maioria das crianças faz a transição para o 2.º Ciclo sem ter adquirido competências básicas. Notemos, no entanto que de acordo com os resultados do Pisa, divulgados em Dezembro de 2010, o nível de literacia de leitura dos alunos portugueses aumentou substancialmente situando-se pela primeira vez na média da OCDE.

Em 2005, é publicado o **Despacho conjunto n.º 1081/2005**, onde é lançado o PNL. Como objectivo, a promoção de um plano nacional de leitura o qual constitui uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de iliteracia da população em geral e particularmente dos jovens, à saída do ensino obrigatório, definindo o conjunto de estratégias consideradas adequadas com vista à plena aquisição de competências de leitura. O PNL, constituindo uma iniciativa do Ministério da Educação, não pode contudo deixar de incluir, ao nível do seu desenvolvimento e acompanhamento, outros Ministérios e entidades. Como principais acções a desenvolver no âmbito do PNL, destacam-se: a) A

promoção da leitura diária em Jardins-de-infância e Escolas de 1.º e 2.º Ciclos nas salas de aula; b) A promoção da leitura em contexto familiar; c) A promoção de leitura em bibliotecas públicas e noutros contextos; d) O recurso aos meios de comunicação social e a campanhas para sensibilização da opinião pública; e) A produção de programas centrados no livro e na leitura a emitir pela rádio e pela televisão; f) O apoio a *blogs* e *chat-rooms* sobre livros e leitura para crianças, jovens e adultos.

7. Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens

Partindo do exposto teórico apresentado no início deste relatório, verificamos que as competências gerais são operacionalizadas no Projecto Educativo da EBI/JI da Malagueira, uma escola TEIP, ou seja um território educativo de intervenção prioritária. Seguindo as palavras de Rui Canário, “ a criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária representa, em articulação com os “Currículos Alternativos”, uma das medidas de política educativa que, de forma inequívoca, assumem o objectivo de promover a integração social de populações socialmente mais “fragilizadas””²². Trata-se de uma escola com uma realidade bastante complexa cruzando-se num mesmo espaço públicos com características heterogéneas. Os objectivos e as metas estabelecidas no projecto educativo da escola definem as prioridades de intervenção, as quais pautam a acção dos Projectos Curriculares de Turma.

A nossa reflexão estará focalizada no trabalho realizado com uma turma de 7ºano, composta por 24 alunos, um público bastante heterogéneo. Assim, o nosso trabalho, enquanto docentes, abarca os quatro eixos do projecto educativo, no entanto centraremos a nossa reflexão no eixo 1, ou seja, “promoção do sucesso educativo”. Realçamos igualmente aqui o espírito de articulação entre o currículo e o programa em causa, em conjunto com o Plano Nacional de Leitura, através da análise das planificações e respectivos planos de aula (anexos 1,2 e 3).

Todos os anos iniciamos as nossas actividades pela realização de actividades de avaliação diagnóstica das competências específicas de leitura, escrita e conhecimento explícito para que a planificação possa ser adequada ao público em causa. Noizet e Caverni (1985) consideram que a avaliação diagnóstica serve para avaliar a capacidade que um aluno possui para frequentar determinados cursos ou disciplinas, estando ligada à *orientação escolar*, à avaliação de capacidades dos alunos e não, exclusivamente, aos

²² Canário, Rui “Territórios Educativos e políticas de intervenção prioritárias: uma análise crítica” in PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun. 2004, in http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2004_01/04_artigo_canario.pdf

conteúdos educativos. Esta avaliação pode, assim ser *externa* ao processo de ensino-aprendizagem, não o influenciando directamente.

Considerando a avaliação diagnóstica como parte integrante do processo de ensino – aprendizagem, verifica-se que esta é a modalidade de avaliação que averigua se os alunos possuem os conhecimentos e aptidões para poderem iniciar novas aprendizagens. Permite identificar problemas, no início de novas aprendizagens, servindo de base para decisões posteriores, através de uma adequação do ensino às características dos alunos. Verifica se o aluno possui as aprendizagens anteriores necessárias para que novas aprendizagens tenham lugar (*avaliação dos pré-requisitos*) e também se os alunos já têm conhecimentos da matéria que o professor vai ensinar, isto é, que aprendizagens das que se pretendem iniciar (e que se assumem não - conhecidas) são já dominadas pelos alunos (*avaliação dos níveis de entrada*). Importa distinguir o conceito de pré-requisito do conceito de *aprendizagem anterior*; um pré-requisito é uma aprendizagem anterior requerida e *imprescindível* para a nova aprendizagem. A avaliação diagnóstica não ocorre em momentos temporais determinados, podendo realizar-se no início do ano (muitas vezes sob a forma de um período de avaliação inicial), no início de uma unidade de ensino e sempre que se pretende introduzir uma nova aprendizagem e se achar prudente proceder a uma avaliação deste tipo. Em anexo incluímos o teste diagnóstico aplicado à turma.

Procuramos igualmente integrar os alunos na turma e realizar actividades de conhecimento mútuo, os chamados “quebra-gelos” para estimular o conhecimento interpessoal. Nas aulas seguintes procedemos à apresentação do programa aos alunos, bem como à definição das metodologias de trabalho a seguir e os momentos de avaliação a realizarem.

Assim, decidiu-se de acordo com a planificação adoptada pela escola (anexo 1), a qual foi acordada em departamento, bem como os interesses dos alunos, gerir o nosso trabalho por cinco grandes eixos:

- texto informativo** – textos e imagens de natureza variada (textos da comunicação social – a notícia e a entrevista; textos publicitários, símbolos de prevenção, rótulos e etiquetas; banda desenhada);
- texto narrativo tradicional** - Textos do património literário oral (adivinhas, provérbios, quadras populares, cantares, contos tradicionais, lendas e fábulas);
- **texto narrativo** - Textos narrativos de autores portugueses e estrangeiros: “O Cavaleiro da Dinamarca” de Sophia de Mello Breyner Andresen “ A Fuga de Wang-Fô” de Marguerite Yourcenar, “ A Estrela” de Vergílio Ferreira entre outros;

- **texto dramático** - Textos dramáticos de autores portugueses e estrangeiros (excertos): “À Beira do Lago dos Encantos” de Maria Alberta Menéres;
- **texto poético** - Textos poéticos de autores portugueses e estrangeiros;

Em cada eixo abordado estão presentes os conteúdos de funcionamento da língua inerentes ao programa, sempre numa lógica de articulação com os textos abordados, bem como a prática constante de modelos de escrita diversificados. Como trabalho complementar ao currículo foi ainda decidido, em conjunto com os alunos, que teriam que entregar, por período um texto livre, bem como proceder à leitura de um livro à escolha (seguindo as sugestões de leitura do PNL) e apresentá-lo aos colegas. Ainda como actividade quinzenal, decidimos, em conjunto com os alunos, criar um momento de pausa para leitura livre na turma. Assim, às sextas-feiras, nos últimos 15 minutos da aula, todos nós (alunos e professores) interrompíamos as actividades e líamos um livro.

No início das actividades lectivas foram realizadas actividades diagnósticas (teste, produção escrita, entre outros) com os alunos, facto que nos permitiu aferir as lacunas bem como os aspectos positivos a trabalhar com os mesmos. Em anexo encontram-se alguns dos materiais utilizados no trabalho com a turma.

Quanto ao trabalho com os alunos, as unidades didácticas são abordadas da seguinte forma: começamos por fazer a **motivação** para o estudo da unidade através da audição ou de um texto ou música, ou pelo visionamento de um excerto de um filme. Tomemos como exemplo o estudo da carta, no eixo dedicado ao texto informativo. Neste caso utilizámos a canção do Rio Grande “ Postal dos Correios”. Através da audição e análise da canção e da letra os alunos tomaram conhecimento da estrutura desta tipologia textual, bem como das funções inerentes à carta. Debates a perda da importância da carta em formato papel, hoje substituída pelos formatos electrónicos e aproveitámos para a produção escrita de diferentes tipos de cartas (formal, informal, romântica...).

Quando passamos ao **estudo do texto em si**, existe um cuidado especial na análise do corpus textual. Por vezes optámos pela utilização de guiões de leitura, o qual permite uma análise mais detalhada do texto, bem como possibilita a todos os alunos seguir a análise do texto. Em outras ocasiões optámos pelo trabalho de grupo onde a descoberta e a análise recai no trabalho colectivo dos alunos. A título de exemplo, no estudo da obra de Sophia de Mello Breyner Andresen a utilização do guião permitiu a todos os alunos seguir a viagem do cavaleiro ao longo de todo o

percurso (anexo 5 e 6). Simultaneamente, o trabalho de grupo permitiu a descoberta de alguns locais emblemáticos no percurso do cavaleiro, como exemplo Veneza.

Consoante o corpus textual presente, e seguindo o planificado no início do ano, o **funcionamento da língua** está presente em todas as unidades. Partindo de excertos do texto em análise, a descoberta e a análise do funcionamento da língua torna-se uma realidade. Estes conceitos são sempre fundamentados com uma ficha de trabalho onde se explicam as regras principais, bem como são apresentados exercícios para reforçar a aprendizagem em curso.

Em jeito de **conclusão da unidade** parece-nos interessante ir sempre além do texto. Assim, são propostas actividades aos alunos que lhes permitam desenvolver a imaginação e a criatividade. Como exemplo, propostas de escrita criativa, ilustração a partir dos textos estudados, dramatização de alguns excertos, como aconteceu com a obra de Maria Alberta Menéres “À Beira do Lago dos Encantos”.

Sobre a forma de **avaliação das aprendizagens**, e de acordo com estipulado em conjunto com os alunos, procedemos a momentos pontuais de avaliação combinados, ou seja, todo o trabalho realizado foi sujeito a avaliação formativa e sumativa.

De acordo com as palavras de Domingos Fernandes, a avaliação formativa, tal como era entendida nos anos 60 e 70 do século XX pouco tem a ver com a avaliação formativa dos dias de hoje. No primeiro caso, estamos perante uma visão mais restritiva, muito centrada em objectivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interactiva e, por isso, normalmente realizada após um dado período de ensino e de aprendizagem. No segundo caso, estamos perante uma avaliação bem mais complexa e, num certo sentido, mais sofisticada, ou mais rica, do ponto de vista teórico. Trata-se de uma avaliação interactiva, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens.

Relativamente à avaliação sumativa, esta consiste na formulação de uma apreciação globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens e das competências dos alunos, definidas para cada disciplina e área curricular não disciplinar. Esta avaliação é expressa em níveis de 1 a 5 em todas as disciplinas e com uma menção qualitativa de Não Satisfaz, Satisfaz e Satisfaz Bem nas áreas curriculares não disciplinares.

A avaliação sumativa inclui ainda a avaliação sumativa interna e externa. Quanto à primeira, tem como objectivos informar os alunos e encarregados de educação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e das competências definidas para cada área

curricular e não curricular e tomar decisões sobre o percurso escolar do aluno. Realiza-se no final de cada período e intervém no processo o conselho de turma sob a coordenação do director de turma. A avaliação sumativa interna, no 9.º ano, pode ainda incluir, nas disciplinas não sujeitas a exame nacional, a realização de uma prova global ou de um trabalho final que incida sobre as aprendizagens e competências previstas para o final do ciclo.

No que se refere à avaliação sumativa externa, esta é da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação, implica a realização de exames nacionais no 9.º ano nas disciplinas de: Língua Portuguesa; Matemática e Português Língua não Materna.

Além disso, o nosso trabalho enquanto docentes é objecto de reflexão constante no departamento, pois uma das medidas previstas no projecto TEIP é a filmagem de aulas e o visionamento e análise conjunta das mesmas por parte de todos os membros do departamento de línguas. Esta prática permite-nos reflectir sobre o nosso trabalho, bem como a correcção de pequenas lacunas que por vezes não nos apercebemos no decorrer da aula.

Acrescentamos ainda que, como forma de apoio ao nosso trabalho com os alunos, foi construído um blogue onde estão disponíveis todos os materiais de apoio, bem como a indicação de alguns sites de apoio.

7.1. Preparação e reflexão sobre as aulas e actividades propostas

A preparação das aulas foi feita em função das competências gerais estabelecidas no Currículo Geral do Ensino Básico, as quais são operacionalizadas no Projecto Educativo de Agrupamento, bem como no Projecto Curricular de Turma. A planificação de Língua Portuguesa, elaborada no início do ano lectivo, bem como os planos de aula reflectem a articulação existente entre currículo e o PNL. Esta reflexão coloca o enfoque na influência que o PNL reflectiu na nossa prática lectiva. Vamos apresentar como exemplo de reflexão a preparação de duas unidades didácticas.

Partindo da planificação elaborada em departamento, as unidades didácticas vão sendo preparadas pontualmente, trabalho esse que permite uma reflexão e reajuste constante.

Tomemos como modelo teórico o *Whole Language Approach* para enquadrar o nosso trabalho no âmbito da leitura. Este modelo foi criado nos anos 80 por um grupo de educadores americanos e defende que a linguagem não se aprende da parte para o todo, mas vice-versa, promovendo uma aprendizagem integradora da linguagem, da

leitura e da escrita. A experiência do real é colocada em destaque, privilegiando-se a utilização de materiais de leitura autênticos.

O ensino da literatura assume-se como um processo indutivo de descoberta, onde a escrita aparece naturalmente associada. Este trabalho é realizado em workshops, no nosso caso oficinas, onde os textos são escritos e revistos em trabalho colaborativo entre o professor e o aluno, sendo que o primeiro é visto como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, motivando e guiando os seus alunos. Por vezes os alunos revelam algum sinal de resistência ao método utilizado, no entanto verifica-se que os mesmos tornam-se melhores leitores, desenvolvendo a expressão oral e escrita.

Hallie Kay Yopp e Ruth Helen Yopp (2006), citadas por Anabela Tomé (2009), os professores devem envolver os seus alunos para que estes respondam à literatura de forma enriquecedora, estabelecendo ligações com ela e levando as suas próprias experiências para o texto literário. A literatura alimenta a imaginação, promove o prazer e apoia o conhecimento de nós próprios, dos outros e do mundo que nos rodeia. Assim, consideramos três momentos essenciais no trabalho a realizar:

- **Pré-leitura** – procura-se construir competências inferenciais, através da exploração de elementos paratextuais, como a capa e as ilustrações entre outros. O aluno é estimulado de modo a partilhar as suas ideias, activando conhecimentos prévios sobre conceitos e temas. Deste modo, procura-se que o aluno fique desperto para a obra em análise, motivando a sua curiosidade. Esta etapa fornece informação essencial ao professor para a preparação das suas aulas. Entre as actividades propostas sugerimos os “book bits”, excertos que permitem ao leitor inferir a história ou a leitura independente que possibilita a partilha breve da informação necessária;

- **Durante a leitura** – os alunos são envolvidos em actividades que facilitem e aprofundem a compreensão do texto e estimulem respostas pessoais, construindo sentidos pessoais sobre o mesmo. As actividades propostas neste momento da aula, nomeadamente a observação e utilização correcta das estruturas do texto, facilita a reflexão sobre as personagens, temas, acontecimentos. Destacamos igualmente os círculos de leitura, uma mais valia para a discussão e o debate do texto em análise;

- **Pós-leitura** – procura-se melhorar a compreensão leitora através de estratégias de compreensão diversificadas. Estimula-se a resposta pessoal por parte dos alunos, bem como a reflexão. Neste ponto, as oficinas de escrita criativa, as quais utilizamos nas nossas aulas, ajudam a consolidar a aprendizagem da língua e das virtualidades literárias da mesma. De entre as propostas apresentadas, salientamos a leitura das

“passagens” mais marcantes da obra, a qual permite mais um momento de partilha com os colegas; a “resposta poética” através da qual o aluno reage ao texto através da elaboração de poemas ou a utilização dos desenhos, ou seja, uma resposta não verbal.

Assim, feito este pequeno enquadramento teórico, falemos um pouco sobre o trabalho didáctico em análise. Como primeiro caso de análise apresentamos a unidade dedicada ao texto narrativo, mais concretamente o estudo da obra de Sophia de Mello Breyner Andresen “ O Cavaleiro da Dinamarca”. O ponto de partida para o estudo da obra está presente na planificação da unidade didáctica, a qual se encontra em anexo a este trabalho. Em primeira análise, podemos dizer que a altura do ano em que leccionamos esta unidade é fundamental para a sua compreensão, uma vez que esta é a última que é trabalhada com os alunos, antes do Natal.

Como ponto de partida, debatemos oralmente em conjunto os sentimentos e emoções associadas à época em causa (anexos 7, 8 e 9). Trata-se de mais uma oportunidade de desenvolver o conhecimento interpessoal de todos os elementos da comunidade escolar em causa e permite-nos construir e desenvolver vocabulário inerente ao tema.

Utilizamos também material audiovisual, uma vez que este é extremamente estimulante e atractivo para os alunos. Neste caso partimos de dois vídeos que recolhemos na internet²³ pois a sua observação e análise oferece-nos a possibilidade de sistematizar as ideias fundamentais da obra. Relativamente a esta última opção, a nossa decisão está relacionada com a análise diagnóstica (anexo 8) feita no início do ano, uma vez que foram detectados alguns alunos com dificuldades de compreensão e expressão escrita e oral, logo a utilização de meios diferentes oferece-nos a possibilidade de chegar até eles.

O passo seguinte é a leitura colectiva da obra. Esta é feita em sala de aula, seguindo as sugestões do PNL. No início do ano, este momento foi apresentado aos alunos como parte fundamental do decorrer das aulas. Ou seja, a oficina de leitura antecede sempre a exploração da obra. Procuramos sempre criar um ambiente propício à leitura com a utilização de música de fundo (clássica na maior parte das vezes), ou mudamos o ambiente de sala aula, transferindo as nossas actividades para a biblioteca escolar. Este momento é aproveitado por todos para ler e esclarecer dúvidas sobre o vocabulário, através da consulta de outros materiais na biblioteca, nomeadamente dicionários e prontuários. Sobre este último ponto, constatamos as

²³ <http://actividadeslinguaportuguesasetimos.blogspot.com/2010/11/o-cavaleiro-da-dinamarca-video-com.html>

diferenças na nossa prática lectiva em início de carreira e no tempo presente. Pensamos que as sugestões e as metodologias que o PNL veio trazer ao nosso trabalho diário foram muito importantes pois no início vivíamos muito na dependência das chamadas “fichas de leitura”. *“Há professores que vivem numa inteira dependência das fichas, reduzindo parte significativa do trabalho escolar à sua utilização em sala de aula. Se encontram um livro de narrativas com fichas de explicação dos textos, de aplicação de uma moral ou de exercícios de vocabulário, ficam felizes, porque podem ocupar as crianças com essas tarefas. Trata-se de um terrível engano, pois a leitura recreativa dispensa fichas de interpretação ou de aplicação de conteúdos”*.²⁴

A análise da obra é feita com recurso a um guião de leitura, o qual permite o acompanhamento e a sistematização das ideias para todos os alunos. O reforço de determinados conceitos relativos às categorias da narrativa, bem como a interpretação de vocabulário e análise estilística do texto são fundamentais para a sua compreensão. Esse guião é resolvido primeiro em trabalho de pares com acompanhamento nosso, em sala de aula. De seguida, este é corrigido através da apresentação da correcção do mesmo em powerpoint. Consideramos esta metodologia muito positiva pois possibilita a discussão e a sistematização dos principais conceitos. Quanto ao funcionamento da língua, aproveitamos um excerto da obra em estudo para abordar o funcionamento da língua, no caso concreta identificação dos adjectivos e sistematização das principais regras. Intitulámos este momento como oficina de gramática uma vez que é fundamental sistematizar estes momentos para criar uma rotina no trabalho semanal com os alunos.

Como estratégia de pós-leitura da obra, aproveitamos esta obra para a realização de um trabalho de grupo. Ou seja, de acordo com as etapas da viagem do cavaleiro cada grupo transformou o texto em banda desenhada. Este trabalho permitiu aos alunos consolidar os conhecimentos e desfrutar de um momento lúdico em torno da leitura.

No final da unidade, procedemos à revisão e sistematização dos principais conceitos abordados, bem como aproveitamos para realizar pequenos exercícios formativos para consolidar os conhecimentos adquiridos. Como conclusão da unidade os alunos realizam um momento de avaliação sumativa, para avaliar os conhecimentos adquiridos.

O exemplo que apresentamos de seguida, diz respeito ao estudo do conto de Vergílio Ferreira “ A Estrela”. Esta unidade (anexo 3) foi leccionada no início de Janeiro

²⁴ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/livrostexto.php?idLivrosAreas=21>

e, relativamente ao previsto inicialmente, sofreu algumas alterações em virtude do progresso de alguns alunos. Assim, a motivação para a leitura deste conto partiu da audição e análise da música e letra de Rui Veloso “Não há Estrelas no Céu”. Identificámos a mensagem que a música nos transmite bem como construímos algumas áreas vocabulares que nos deram algumas pistas para a interpretação do conto. De seguida, partimos para a leitura colectiva do conto, privilegiando desde logo o factor surpresa criando, desde logo, um ambiente de mistério e sedução no início da leitura. “*Um dia, à meia-noite, ele viu-a*” diz-se no início da narrativa, assim optámos por deixar a leitura em três alunos da turma, cuja expressividade e fluência cativaram desde logo toda a turma. À medida que os excertos foram lidos os alunos resolviam um pequeno guião de leitura, respeitante ao excerto em causa (anexo 11 e 12). Esta estratégia surtiu efeito para os alunos com mais dificuldades pois facilitou a compreensão e a interiorização dos conceitos em estudo, ou seja foi feito o habitual percurso pelas categorias da narrativa bem como a análise estilística do texto. O funcionamento da língua também não foi esquecido, seguindo sempre a mesma metodologia, ou seja uma análise sistemática e sempre direccionada no sentido de facilitar ao máximo a compreensão dos exercícios.

Como actividade de pós-leitura, a qual antecedeu o teste de avaliação, foi feita uma pequena dramatização de um excerto do conto. O texto foi trabalhado em oficina de escrita criativa (anexo 10), um dos momentos que utilizamos nas aulas para trabalhar com os alunos, e de seguida procedeu-se à apresentação em sala de aula. Este trabalho permitiu um ponto de partida para um trabalho mais amplo, o qual foi apresentado na 1ª Mostra de Teatro da Malagueira, com a apresentação da peça “ À Beira do Lago dos Encantos” de Maria Alberta Menéres. Ainda em relação à avaliação, procedemos a algumas reformulações, para que aqueles que tinham mais dificuldade conseguissem acompanhar e proceder à sua resolução. Estas mudanças ocorreram ao nível da extensão, bem como à estrutura das questões e a sua formulação. Esta estratégia surtiu efeito e verificou-se uma ligeira melhoria em alguns alunos.

8. Participação nas actividades da Escola/ DREA: equipa PNL e Biblioteca

Na sequência do que afirmamos anteriormente, a nossa actividade na escola não está limitada ao contexto de sala de aula. Enquanto docentes colaboramos activamente na biblioteca escolar do agrupamento, dinamizando sessões da hora do conto. Estas sessões estão direccionadas para o pré-escolar, 1ºciclo e para os

meninos da educação especial (no caso concreto um grupo de meninos surdos), sempre em articulação com as professoras titulares de turma e as técnicas responsáveis. Apoiamos igualmente todos os docentes na dinamização de outras actividades propostas pela biblioteca e pelo PNL. Enquanto parte integrante da equipa PNL da escola, destacamos a organização do recital de poesia o qual já é uma marca de referência e qualidade no nosso agrupamento.

Este trabalho complementa o nosso trabalho na Direcção Regional uma vez que esta é uma das várias actividades que desenvolvemos na Direcção de Serviços Pedagógicos. Em jeito de conclusão, podemos dizer que sempre defendemos que todos os docentes devem transitar por todos os locais de serviço inerentes à carreira docente. Estes últimos anos que estamos ligados simultaneamente à Direcção Regional de Educação do Alentejo, bem como à escola, permitiu-nos um alargar de conhecimentos os quais se revelaram fundamentais para a nossa progressão enquanto docentes. “O caminho faz-se caminhando” e este é um percurso que ainda não está fechado.

9. Conclusão

A realização deste trabalho permitiu-nos reflectir sobre o longo caminho que percorremos desde o início da nossa prática lectiva. Quando pensamos no ano de 1995, onde realizamos o estágio profissional, e analisamos as nossas actividades lectivas no tempo presente verificamos o quanto evoluímos e conseguimos assumir uma visão mais crítica perante o nosso desempenho. Daí a nossa opção em iniciar este relatório com uma breve contextualização histórica da evolução do ensino, e em particular o currículo, desde os tempos da revolução de Abril.

O centro do nosso trabalho continua focalizado no aluno, pois é por eles que procuramos que a nossa prática lectiva evolua constantemente e consigamos chegar a todos. Neste ano lectivo em análise, o qual diz respeito a 2009/2010, parece-nos que a nossa integração na EBI/JI da Malagueira decorreu de forma pacífica, uma vez após uma interrupção de 5 anos lectivos, exercemos o nosso trabalho de forma partilhada entre a escola (uma turma) e a Direcção Regional de Educação do Alentejo. Este regresso ao meio escolar de forma mais activa permitiu-nos pôr em prática muitos dos conhecimentos que adquirimos nos serviços técnicos, em particular na Direcção de Serviços Pedagógicos. As ligações que temos aos projectos do PNL, por parte dos serviços técnicos, permitiu-nos um aprofundar de conhecimentos os quais introduzimos gradualmente na nossa prática lectiva. Os roteiros, ou guiões, de leitura que trouxemos

ao conhecimento dos alunos foram utilizados no desenvolvimento de competências e estratégias para uma leitura eficiente, bem como para a compreensão de determinadas áreas temáticas relacionadas com as propostas temáticas.

10. Bibliografia

- Abrantes, P. (2001) *Reorganização curricular do ensino básico: os princípios e o processo* in Noesis, 58, pp. 24-26.
- Azevedo, J. (2002). *O fim de um ciclo? A educação em Portugal no início do século XXI*, Porto, Edições Asa.
- Canário, R. (2004) “*Territórios Educativos e políticas de intervenção prioritárias: uma análise crítica*” in *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 01, pp. 47-78.
- Fernandes, D. (2006), *Para uma teoria da avaliação formativa*, in *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19(2), pp. 21-50
- Fernandes, R. (1981), *Ensino Básico* in Manuela Silva & M Isabel Tamen, *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp.167-189.
- Ferreira, J. (1998), *Continuidades e rupturas no ensino básico: a sequencialidade de objectivos*, in Albano Estrela (org.). *Investigação e reforma educativa*. Lisboa: IIE, pp.67-87.
- Leite, C. (2003), *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa; Roldão, M. & Abreu, I. (1989), *A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos* in *O Ensino Básico em Portugal*, Rio Tinto: Edições Asa, pp. 41-94.
- Lima, M. (1997), *Currículos e programas do ensino básico – problemas e perspectivas*, in José Matias Alves (coord.), *A reflexão e a revisão dos currículos dos ensino básico e secundário – Actas de seminário*, Porto: Porto Editora, pp.9-28.
- Noizet, G. & Caverni, J. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Roldão, M. (1996), *A educação básica numa perspectiva de formação ao longo da vida*, in *Inovação*, 9, pp.205-217.
- Roldão, M. (1999), *Currículo como projecto. O papel escolas e dos professores*, in Ramiro Marques e Maria do Céu Roldão orgs., *Reorganização e gestão curricular no ensino básico. Reflexão participada*. Porto: Porto Editora, pp.12-21.

- Roldão, M. (2004), *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*, Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. (2008), *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências As questões dos professores*, Editorial Presença, 5ª edição, Lisboa.
- Sim-Sim, I. ; Duarte, I. & Ferraz, M. (1997), *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*, Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Sim-Sim, I. (1997), *Literacia e aprendizagem da leitura e da escrita in Palavras*, 11, pp. 47-50.
- Teixeira, M. & Rodoni, I. (2009), Preâmbulo de Sim-Sim, *A Formação de Professores contributo para uma mudança das práticas*, edições Cosmos, 2ª Edição.
- Tomé, A. (2009), *A Leitura de Literatura na aula de Língua Portuguesa: contributos para a formação de leitores críticos*, Universidade de Évora

10.1 Webografia

- <http://actividadeslinguaportuguesasetimos.blogspot.com/2010/11/o-cavaleiro-da-dinamarca-video-com.html>
- <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/escolas/livrostexto.php?idLivrosAreas=21>

10.2 Legislação

- Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro, pp. 259, Diário da República nº15 I-A Série
- Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de Fevereiro

10.3 Documentos Gerais

- Língua portuguesa (1991) Programa do 3º Ciclo, vol. II. Lisboa: DGBS.
- 2001- Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção do Ensino Básico.
- Documentos preparatórios II. Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988) (org.). Lisboa: Ministério da Educação

11. Anexos

Anexo 1

Competências		CONTEÚDOS / OPERACIONALIZAÇÃO	RECURSOS / MATERIAIS	TEMPO	AVALIAÇÃO
<p>Compreensão do oral</p> <p>Compreensão de formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento de estudos e para entrada na vida profissional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de extrair informação de discursos de diferentes géneros formais e públicos do oral, cuja complexidade e duração exijam focalização da atenção por períodos prolongados. • Conhecimento das estratégias linguísticas e não linguísticas utilizadas explícita e implicitamente para realizar diferentes objectivos comunicativos. <p>Expressão oral</p> <p>Fluência e adequação da expressão oral em contextos formais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de utilização de recursos expressivos, linguísticos e não linguísticos, como estratégias de adesão, de oposição e de persuasão. 	<p>Ouvir / Falar</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Expressar-se oralmente de forma desbloqueada e autónoma, em função de objectivos comunicativos diversificados. <input type="checkbox"/> Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade, o tempo disponível e a situação. <input type="checkbox"/> Compreender enunciados orais nas suas implicações linguísticas e paralinguísticas. <input type="checkbox"/> Apreender criticamente o significado e intencionalidade de mensagens veiculados em discursos variados. <input type="checkbox"/> Desenvolver o gosto pela preservação e recriação do património literário oral. <input type="checkbox"/> Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua. <p>Ler</p>	<p>UNIDADE 1 – «TEXTO INFORMATIVO»</p> <p>Textos e imagens de natureza variada (textos da comunicação social – a notícia e a entrevista; textos publicitários, símbolos de prevenção, rótulos e etiquetas; banda desenhada);</p> <p>Ouvir registos áudio; Passar do oral ao escrito; Fazer relatos; Ler textos de tipos variados; Relacionar textos; Elaborar notícias; Preparar uma entrevista; Elaborar e/ou visitar um jornal; Utilizar TIC; Criar textos publicitários; Recriar textos narrativos em BD; Compreensão e aplicação de regras gramaticais: destaque gráfico, acentuação, pontuação, período e parágrafo.</p> <p>UNIDADE 2 - «TEXTO NARRATIVO TRADICIONAL»</p> <p>Textos do património literário oral (adivinhas, provérbios, quadras populares, cantares, contos tradicionais, lendas e fábulas);</p> <p>Apresentação e troca de pontos de vista; Relato e partilha de experiências; Justificação de escolhas pessoais; Debate; Resumo oral e conto; Detecção da palavra-chave; Ordenação de frases sequenciadoras; Comparação de textos; Leitura orientada e recreativa de textos do património literário da Humanidade; Interpretação de textos diversos; Actividades de escrita segundo modelo: conto, resumo, expansão de texto, texto argumentativo, texto de opinião, nota bibliográfica;</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Textos policopiados * Televisão e Vídeo * Computadores * Cassetes, DVD's e CD's * Retroprojector * Jornais * Revistas * Manual adoptado * Livros diversos * Internet * Biblioteca Escolar * Caderno Diário * Dicionários 	1º período	<p>Forma / modalidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação diagnóstica; - Avaliação formativa; - Avaliação sumativa; - Auto-avaliação; - Hetero-avaliação; - Observação directa; - Análise e balanço do processo ensino-aprendizagem no fim do período/ano lectivo. <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabalho individual e/ou em grupo; - Caderno diário; - Fichas de trabalho; - Fichas de verificação de conhecimentos orais e escritas; - Questionários; - Registos de incidentes críticos; - Grelhas de observação; - Trabalho de grupo; - Trabalho de pares.

<p>• Conhecimento vocabular e gramatical requerido nos géneros formais e públicos do oral necessários para o prosseguimento de estudos e para a entrada na vida profissional.</p>	<p><input type="checkbox"/> Aprofundar o gosto pessoal pela leitura.</p> <p><input type="checkbox"/> Contactar com textos de géneros e temas variados da literatura nacional e universal.</p> <p><input type="checkbox"/> Desenvolver a competência da leitura.</p> <p><input type="checkbox"/> Expressar as reacções subjectivas de leitor nos actos de recitar, recriar ou dramatizar.</p> <p><input type="checkbox"/> Interpretar linguagens de natureza icónica e simbólica.</p>	<p>Actividades de escrita criativa: criação de conto; Compreensão e aplicação de regras gramaticais: relações entre palavras, classes de palavras, tipos e formas de frase, topónimos e registos de língua.</p> <p>UNIDADE 3 - «TEXTO NARRATIVO» Textos narrativos de autores portugueses e estrangeiros (excertos e leitura integral de 3 a 5 obras): Apresentação e troca de pontos de vista; Relato e partilha de experiências; Justificação de escolhas pessoais; Conclusão oral de história; Reconto oral; Leitura expressiva; Detecção do sentido global do texto; Ordenação de frases sequenciadoras; Ordenação de descrição; Ordenação de momentos narrativos; Ordenação cronológica; Descoberta de estrutura do texto narrativo: situação inicial, peripécias, ponto culminante e desenlace; Análise e interpretação de textos narrativos: narrador, personagem, acção, espaço, tempo, modos de apresentação do discurso; Actividades de escrita segundo modelo: descrição, retrato, carta e questionário; Actividades de escrita criativa: reconto. Leitura integral dos contos: <u>O Cavaleiro da Dinamarca</u> (Sophia de Mello Breyner Andresen) <u>A Estrela</u> (Vergílio Ferreira), <u>A fuga de Wang-Fô</u> (Marguerite Yourcenar) e <u>Arroz do Céu</u> (José Rodrigues Miguéis).</p> <p>Compreensão e aplicação de regras gramaticais: formação de palavras, nome, adjectivo, verbo, advérbio, determinante, pronome, conjunção, preposição, frase simples / frase complexa, coordenação e subordinação, funções sintácticas, concordância dos elementos na frase, expansão e redução de frases, mobilidade de alguns elementos da frase.</p> <p>UNIDADE 5 - «TEXTO DRAMÁTICO» Textos dramáticos de autores portugueses e estrangeiros (excertos):</p>		<p>1º/2º período</p>	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	----------------------	--

		<p>Apresentação e troca de pontos de vista; Relato e partilha de experiências; Justificação de escolhas pessoais; Leitura e interpretação de excertos dramáticos; Actividades de escrita criativa: transformação de texto narrativo em texto dramático; Descoberta de estrutura do texto dramático: didascália, diálogo/monólogo/aparte, acto/cena; Compreensão e aplicação de regras gramaticais: discurso directo e indirecto, palavras variáveis e invariáveis.</p> <p>UNIDADE 4 - «TEXTO POÉTICO»</p> <p>Textos poéticos de autores portugueses e estrangeiros : Apresentação e troca de pontos de vista; Relato e partilha de experiências; Justificação de escolhas pessoais; Récita; Leitura expressiva; Leitura silenciosa e interpretação de poemas; Comparação de poemas; Ouvir, ler e dizer poesia expressivamente; Leitura de poemas de autor e tradicionais; Actividades de escrita criativa – oficinas de poesia: poemas colectivos, poemas com jogos de palavras e sons, poemas visuais, poemas a partir de palavras ou verso, poemas a partir de fotografias; Compreensão e aplicação de regras gramaticais: elementos da oração, recursos expressivos, noções de versificação, particularidades da linguagem (variedades portuguesa e brasileira).</p>		3º período	
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	------------	--

Anexo 2

COMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ACTIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	Avaliação	RECURSOS	Tempo
<p>Compreensão e expressão oral. Desenvolver a competência linguística, ao nível da compreensão e expressão de formas diversas do oral. Desenvolver a consciência cívica, na reflexão sobre o diferente.</p> <p>Leitura. Favorecer o desenvolvimento das competências de leitura. Promover o gosto pela leitura.</p> <p>Compreensão e expressão escrita. Propiciar o desenvolvimento das capacidades multifuncionais de escrita e das técnicas compositivas. Estimular a imaginação e a criatividade</p> <p>Funcionamento da língua. Favorecer o conhecimento explícito das regras gramaticais que facilitem a compreensão dos discursos e o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita. Promover a autonomia na construção do saber e do fazer</p>	<p>Domínio do desenvolvimento pessoal e social</p> <p>Domínio do desenvolvimento intelectual</p> <p>Domínio do desenvolvimento metodológico</p> <p>Domínio da comunicação</p>	<p>Ler uma obra na íntegra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o seu sentido global; - Interpretar partes da obra; <p>Utilizar um guião de leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificar os acontecimentos principais; - relacionar a ordem real dos acontecimentos com a sua ordem textual - descobrir os momentos determinantes no desenvolvimento da acção (situação inicial, peripécias, ponto culminante e desenlace); - localizar a acção no espaço e no tempo - descobrir características das personagens a partir de: <ul style="list-style-type: none"> - falar do narrador ou das personagens; - comportamento das personagens; - descobrir características do narrador - distinguir narração, descrição e diálogo, nos aspectos Fundamentais . Pesquisar informação relacionada com o tema da obra e com o seu autor 	<p>Texto narrativo - "O Cavaleiro da Dinamarca" de Sophia M. B. Andresen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acção: - relevância e ordenação dos acontecimentos - Espaço - Tempo - Personagens: <ul style="list-style-type: none"> - retrato físico - sentimentos - comportamento - Narrador: <ul style="list-style-type: none"> - presente - ausente - Modos de apresentação: <ul style="list-style-type: none"> - narração - descrição - diálogo 	<p>Leitura orientada da obra "O Cavaleiro da Dinamarca" de Sophia M. B. Andresen</p> <p>Trabalho de pesquisa</p>	<p>Avaliação Diagnóstica</p> <p>Avaliação Formativa</p> <p>Avaliação Sumativa</p> <p>Avaliação da Expressão e Compreensão Oral</p>	<p>Obra "O Cavaleiro da Dinamarca" de Sophia M. B. Andresen</p> <p>Manual adoptado</p> <p>Caderno diário</p> <p>Quadro/giz</p> <p>Fotocópias</p> <p>Quadro interactivo</p> <p>Computador</p> <p>Jornais/revistas</p> <p>Dicionário de Literatura Portuguesa</p> <p>Enciclopédia Atlas</p> <p>Computador/inter net/sites:</p> <p>Vida e obra de Sophia M. B. Andresen</p> <p>Dinamarca</p>	<p>10 aulas</p>

Anexo 3

COMPETÊNCIAS	COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	Avaliação	ACTIVIDADES/ ESTRATÉGIAS	RECURSOS	Tempo
<p>Compreensão e expressão oral. Desenvolver a competência linguística, ao nível da compreensão e expressão de formas diversas do oral. Desenvolver a consciência cívica, na reflexão sobre o diferente.</p> <p>Leitura. Favorecer o desenvolvimento das competências de leitura. Promover o gosto pela leitura.</p> <p>Compreensão e expressão escrita. Propiciar o desenvolvimento das capacidades multifuncionais de escrita e das técnicas compositivas. Estimular a imaginação e a criatividade</p> <p>Funcionamento da língua. Favorecer o conhecimento explícito das regras gramaticais que facilitem a compreensão dos discursos e o aperfeiçoamento da expressão oral e escrita. Promover a autonomia na construção do saber e do fazer</p>	<p>Domínio do desenvolvimento pessoal e social</p> <p>Domínio do desenvolvimento intelectual</p> <p>Domínio do desenvolvimento metodológico</p> <p>Domínio da comunicação</p>	<p>Conhecer minimamente a biobibliografia do autor;</p> <p>Reconhecer a importância dos elementos paratextuais;</p> <p>Identificar o tema;</p> <p>Identificar as categorias da narrativa;</p> <p>Descobrir os processos de articulação das seqüências narrativas;</p> <p>Distinguir os modos de expressão literária;</p>	<p>Texto narrativo – “A Estrela” de Vergílio Ferreira:</p> <p>- Acção: - relevância e ordenação dos acontecimentos</p> <p>- Espaço - Tempo</p> <p>- Personagens: - retrato físico - sentimentos - comportamento</p> <p>- Narrador: - presente - ausente</p> <p>- Modos de apresentação: - narração - descrição - diálogo</p>	<p>Avaliação Diagnóstica</p> <p>Avaliação Formativa</p> <p>Avaliação Sumativa</p> <p>Avaliação da Expressão e Compreensão Oral</p>	<p>Leitura orientada da obra “A Estrela” de Vergílio Ferreira</p> <p>Trabalho de pesquisa</p>	<p>Obra “A Estrela” de Vergílio Ferreira</p> <p>Manual adoptado</p> <p>Caderno diário</p> <p>Quadro/giz</p> <p>Fotocópias</p> <p>Quadro interactivo</p> <p>Computador</p> <p>Jornais/revistas</p> <p>Dicionário de Literatura Portuguesa</p> <p>Enciclopédia</p> <p>Atlas</p> <p>Computador/internet/sites:</p> <p>Vida e Obra de Vergílio Ferreira</p>	6 aulas

Anexo 4

Escola Básica Integrada da Malagueira
2009/2010
Teste diagnóstico de Língua Portuguesa
7ºano, turma B

Nome: _____ Nº _____

1ª Parte

Lê o texto com muita atenção antes de responderes a qualquer pergunta:

Naquele tempo, o meu pai contava-me muitas histórias de gigantes. Eu não queria adormecer sozinho, de maneira que ele se sentava na minha cama e entretinha-me, enquanto não chegava o João Pestana (1). A verdade é que o meu pai não sabia as histórias de cor e ia inventando, à medida que ia contando. Algumas histórias, que começavam sempre com “Era uma vez um gigante”, desconfio que ele as inventou de uma ponta à outra.

Mas a partir do momento em que a história era contada eu não admitia variantes. Queria ali todos os pormenores. Acho que todos os miúdos têm esta mesma atenta memória que contradiz e mete na ordem os adultos contadores, quando são distraídos.

Pois naquela altura saltitava lá em casa um coelhinho malhado. Não era um desses coelhos anões, cinzentos e cheios de peneiras, armados em fidalgos, que se vendem agora nos centros comerciais. Não. Era um robusto coelho do campo, muito curioso, de narizito sempre a farejar, grande apreciador de cenouras.

Houve alguém que nos ofereceu aquele coelhito no pressuposto de que o destinaríamos à panela, com batatas e ervas cheirosas. Mas naquela nossa casa não havia ninguém capaz de sacrificar um animal, para mais simpático e dado ao convívio.

De início, ficou numa marquise. Todas as manhãs, quando se abria a porta da marquise vinha cumprimentar-nos, farejando-nos os pés e empinando-se a olhar para nós. Não tardou que circulasse por toda a casa e me fizesse companhia naquelas brincadeiras que demoravam o dia inteiro. Era um coelho extremamente aseado. Tinha lá o seu sítio de recolhimento e fez questão de nunca deixar noutro lado aquelas bolinhas pretas e redondinhas que os coelhos costumam distribuir. E bom companheiro que ele era. Tinha imenso jeito para andar nos carrinhos, ajudava a descarrilar o comboio de brinquedo, e admirava, com sinceridade, as maravilhosas obras de engenharia que eu construía com o meu “Meccano”. Eu já deixara de invejar os outros miúdos que tinham cães e gatos nos quintais. Nenhum se comparava ao meu coelho, nem sabia brincar com tanta classe. Os homens são ingratos. Quando crescem, ainda mais. Imaginem que eu me esqueci

completamente do nome do meu coelhinho. Certo é que ele acudia aos chamamentos e vinha de onde estivesse, saltitão, com o tufo peludo do rabito no ar. Eu podia agora improvisar um nome e fazer de conta que o bicho se chamava, por exemplo, “Pinóquio” ou “Lanzudo”. Mas não quero inventar nada. Quero contar tudo como era. Esqueci-me do nome, passou-me, pronto!

Mas... um dia, comecei a ouvir os adultos a segredar, lá em casa. Desconfiei logo que se tratava do meu coelho, e era mesmo. Um amigo, possuidor de uma quinta, tinha-se oferecido para instalar o bicho no campo e os meus pais – com aquele irritante bom senso que compete aos mais crescidos – haviam considerado a proposta interessante. Sempre era melhor para o animal andar em liberdade, ao ar livre, entre arvoredos, na companhia de seus iguais e de árvores de capoeira... E quando eu protestava, com muita força, limitavam-se a abraçar-me e a sorrir. E lá levaram o coelhinho, aproveitando uma distração minha. O que eu barafustei! Foi um tremendo desgosto. Ao deitar, não quis ouvir histórias de gigantes. Durante toda a noite chorei e exigi a devolução do meu companheiro. Em vão. Espero que ele tenha sido feliz lá na tal quinta. Ainda hoje, quando vejo um orelhudo malhado a saltitar, patudo, com os olhos vivos e o coração sempre em acção, consolo-me sempre com a ideia de que pode ser um dos descendentes daquele saudoso coelhinho da minha infância. E quando contar aos meus netos histórias de gigantes, talvez introduza nos contos as peripécias de um herói orelhudo.

Mário de Carvalho, “O Coelho e os Gigantes”, in Boletim Cultural – Memórias da infância; Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian, 1994.

(1) João Pestana – sono; em especial, o sono das crianças.

Grupo A **Interpretação**

Responde às seguintes perguntas, a partir da tua leitura do texto:

1.1 - Quem é o autor deste conto? _____

1.2 - Em que obra e em que data foi publicado?

1.3 - Classifica o tipo de narrador desta obra, em termos da sua participação na narrativa. justifica a tua resposta.

2 - Indica a personagem principal desta história. Faz o seu retrato físico e psicológico, justificando com transcrições do texto:

a) **aspectos físicos:**

b) **aspectos psicológicos:**

3. Que tipo de sentimento tem a criança pelo animal? Descreve, com palavras tuas, a relação entre estes dois – que entendimento pareciam ter e em que actividades se ocupavam.

4. Um acontecimento veio mudar tudo isto? O que foi?

5 – Como reagiu o menino a este acontecimento?

6 – E tu? Descreve o teu animal favorito (doméstico ou não) ou conta um episódio que tenhas vivido com um animal de estimação:

Grupo B

Responde, agora, ao que te é pedido sobre o funcionamento da Língua Portuguesa, de acordo com as orientações que te são dadas.

- 1- Reescreve a frase que está dentro do rectângulo, utilizando os recursos adequados (parágrafo, pontuação, letra maiúscula/letra minúscula):

Quando era criança de vez em quando dizia para os meus pais amanhã faz de conta que estou doente quero canja e que me contem uma história

- 2- Repara na seguinte frase e preenche o quadro seguinte de acordo com as instruções dadas:

“E quando contar aos meus netos histórias de gigantes, talvez introduza nos contos as peripécias de um herói peludo”

Classifica as palavras sublinhadas (que se apresentam na coluna da esquerda), pela classe gramatical a que pertencem, (que se apresentam na coluna da esquerda), colocando um X na coluna correspondente

	Verbo	Nome	Adjectivo	Determinante	Preposição
contar					
meus					
netos					
histórias					
as					
de					
peludo					

- 3- Reescreve a frase seguinte nos tempos verbais indicados:

“À noite, o pai conta histórias ao filho”

- a) Futuro do indicativo:

- b) Pretérito Perfeito do Indicativo:

d) Pretérito Imperfeito do Indicativo:

4- Preenche o quadro, indicando o tipo e a forma das frases:

Frase	Tipo	Forma
<i>Tens um animal de estimação?</i>		
<i>O que eu barafustei!</i>		
<i>Era um coelho extremamente asseado.</i>		
<i>Não me tirem o coelhinho...</i>		

5- Faz a análise sintáctica da seguinte frase:

Nos seus livros, o escritor com aos leitores episódios divertidos

Grupo C

Expressão Escrita

Escolhe uma destas propostas para a tua composição

Proposta A

Também tu tens já algumas memórias de outros momentos da tua infância – relata aqui um desses episódios que tenhas vivido e que ainda te seja agradável ou doloroso recordar. Faz referência ao tempo e ao espaço e faz a descrição de, pelo menos, um dos intervenientes.

Proposta B

A propósito histórias... gostas de ler? Qual é a tua relação com os livros e a leitura? Relata algo relacionado com este tema mencionando alguém que te tenha sido importante para ti, em termos de ajudar a despertar o gosto por histórias e por livros.

Anexo 5

ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DA MALAGUEIRA
FICHA DE TRABALHO

A personagem Jacob Orso – Exercícios

Quais dos seguintes adjectivos podemos associar a Jacob Orso?

Cruel
Belo
Velho
Autoritário
Aventureiro
Brincalhão
Rico



Faz corresponder os excertos do texto às características de Jacob Orso que assinalaste no exercício anterior.

- "(...) quando ela era ainda criança, o seu tutor prometeu-a em casamento"
- "(...) um belo palácio com finas colunas esculpidas."; "(...) ali só mora Jacob Orso com seus criados (...)"
- "(...) Orso fechou-a em casa e nunca mais a deixou sair senão em sua companhia ao domingo, para ir à missa."
- "(...) o tutor fizera saber à cidade inteira que mandaria apunhalar pelos seus esbirros aquele que ousasse namorá-la."

Bom Trabalho!

Anexo 6



Escola Básica Integrada da Malagueira
Ficha Formativa
Língua Portuguesa
7ºano

Responde ao que te é pedido de forma completa e cuidada:

1. Aquando da passagem do Cavaleiro por Veneza, o seu anfitrião vai contar-lhe uma história de amor.

1.1. Identifica os protagonistas desta história.

1.2. Caracteriza fisicamente a personagem feminina. _____

1.3. Clarifica a relação existente entre Vanina e Jacob Orso. _____

1.4. Descreve física e psicologicamente Arrigo. _____

1.5. Que comportamento adopta o tutor perante a recusa de Vanina em casar-se com Arrigo? _____

1.6. Na tua opinião, como pensas que se sentiria Vanina perante esta atitude? Justifica a tua resposta. _____

1.7. Como passava Vanina os seus dias? _____

1.7.1. E as noites? _____

2. Mas um dia, tudo mudou...

2.1. Que acontecimento contribuiu para essa mudança? _____

2.2. Traça o retrato físico do jovem capitão. _____

2.3. Que reacção tem Guidobaldo quando vê, pela primeira vez, Vanina? _____

2.4. Por palavras tuas, expõe a estratégia utilizada por Guidobaldo para cativar Vanina. _____

3. «E daí em diante a rapariga mais bela de Veneza passou a ter um namorado.» (Il. 42-43)

3.1. Que atitude tomaram os amigos de Guidobaldo face ao sucedido? _____

3.2. Que gesto corajoso teve o apaixonado de Vanina? _____

3.3. Refere o comportamento de Jacob Orso. _____

3.4. Descreve o plano arquitectado pelos dois enamorados. Ilustra a tua resposta com elementos textuais. _____

4. Quando o tutor se apercebeu da fuga dos amantes, era já demasiado tarde.

4.1. Quem lhe deu a terrível notícia? _____

4.2. O que fez ele? _____

4.2.1. Conseguiu Jacob Orso atingir os seus objectivos? Justifica tua resposta.

5. O texto narrativo - história de Vanina e Guidobaldo constitui uma acção secundária de O Cavaleiro da Dinamarca.

5.1. Como se designa esta técnica de organização das sequências narrativas? _____

6. Faz a correspondência entre as figuras de estilo que se seguem e os respectivos exemplos.

<p>Dupla adjectivação Hipérbole Anáfora Comparação Tripla adjectivação</p>	<p>a) «O seu cabelo preto era azulado como a asa dum corvo (...) (Il. 24-25) b) «(...)outro que navegou para Oriente, outro navegou para o Sul, outro que navegou para Ocidente.» (Il. 89-90) c) «(...)o achava velho, feio e maçador» (. IO) d) «(...)flutuavam leves e brilhantes [. .].» (Il. 16- 17) e) «E eram tão perfumados que de longe se sentia na brisa o seu aroma.» (Il, 17- 18)</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Bom Trabalho!

Anexo 7

ESCOLA _____

Lista de Verificação das Atitudes

Ano: _____ Turma: _____

Mês / Dia																							
Alunos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	
Realizar os trabalhos solicitados																							
Colaborar nas actividades propostas ou da iniciativa do grupo																							
Realizar tarefas individualmente																							
Ultrapassar dificuldades sem a ajuda contínua de outras pessoas																							
Reflectir e toma decisões																							
Respeitar as regras de funcionamento da sala de aula																							
Utilizar uma linguagem adequada à sala de aula																							
Demonstrar atenção e empenho																							
Relacionar-se com os outros sem causar situações de conflito																							

Anexo 8

Escola EBI/JI da Malagueira
Apreciação da Leitura Oral / 7ºano – turma B / 2009/2010



Nome: _____

Nº _____ Data: _____

Avaliação: _____ Prof: _____ Enc. Educação: _____

Competência a avaliar : Expressão Oral

Texto Lido: _____

Avalia a Leitura que acabas de ouvir com os seguintes níveis: 1 – Raramente; 2/3 – Algumas vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre

Itens a analisar	Nível de Desempenho	Observações
Pronuncia bem as palavras		
Adequa o tom ao tema		
Produz enunciados que revelem organização lógica das ideias (compreensão do texto que está a ler)		
É expressivo		
Respeita o ritmo e a pontuação		
	Total	
(realizar apreciação final como: NS, SP, S, B ou MB)		
Itens a acrescentar numa apresnetação oral:		
Constrói frases correctas		
Utiliza vocabulário adequado		
Caracteriza situações e/ou personagens		
Produz juízos de valor		
Demonstra segurança		
	Total:	
(realizar apreciação final como: NS, SP, S, B ou MB)		

Apresentação Oral:

Livro : _____

Trabalho: _____

Anexo 9

Anexo 10

ESCOLA _____

Expressão Escrita

Ano: ____ Turma: ____

Data: ____/____/____

Itens		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	L	M	N	Total	Obs.
Nº	Nome	Cotação														
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																
21																

- A** - Nº de linhas **B** - Tema **C** - Título **D** - Estrutura do texto **E** - Encadeamento de ideias **F** - Construção frásica
G - Ortografia **H** - Pontuação **I** - Vocabulário adequado/diversificado/imaginativo **J** - Grafia **L** - Criatividade
M - Espírito Crítico **N** - _____

Anexo 11

Ficha de leitura sobre o conto: "A Estrela" de Vergílio Ferreira.



Lê atentamente o primeiro parágrafo.

1.1- Situa a acção no tempo.

1.2- Descreve a estrela e indica onde se encontrava àquela hora.

1.3- Indica um recurso estilístico presente nesse parágrafo.

1.4- Que pensava Pedro fazer com a estrela?

1.5- Indica os graus dos adjectivos presentes na frase; "Era a estrela mais gira do céu, muito viva...".

2- Lê com atenção o segundo parágrafo.

2.1- Caracteriza o Pedro.

2. 1. 1 - Quais os processos utilizados na sua caracterização.

2.2- Qual o recurso estilístico presente na expressão "...porque o medo vinha a correr também atrás dele".

2.3- De que modo Pedro transportou a estrela?

2.4- Indica dois recursos estilísticos presentes na descrição da estrela,

3. Lê desde o terceiro parágrafo até "...só tinha luz quando ele tinha sono".

3.1- O que pensou a mãe quando o Pedro gritou?

3.2- O que estava dentro da caixa pela manhã?

3.3- Como passou o Pedro o dia?

3.4- O que o pai pensou do comportamento de Pedro?

3.5- O que aconteceu à noite?

3.6- Que conclusão tirou o Pedro?

4. Lê desde "Aconteceu então..." até "...não fosse o diabo tecê-las".

4.1- O que causou o burburinho?

4.2- Qual a relação de Pedro com o velho?

4.3- Por que motivo foi o velho que descobriu o roubo?

4.4- Como reagiu o sr. António Governo?

4.5- Por que motivo o Cigarra não concordava com o Sr. António Governo?

4.6- Por que razões o pai se colocou do lado do Cigarra e do velho?

4.7- O que fazia Pedro quando se falava em casa do roubo da estrela?

5. Lê desde "Ora certa noite..." até "...amanhã falamos."

5.1- Identifica um recurso estilístico presente no primeiro parágrafo desta parte.

5.2- Quem e como descobriu que tinha sido Pedro a roubar a estrela?

6- Lê desde "Mas no outro dia..." até ao final,

6.1 - Por que motivo a freguesia achava que a estrela não era aquela?

6.2- Por que motivo o pai disse que deveria ser o Pedro a colocar a estrela no sítio?

6.3- O que aconteceu a Pedro depois de ter colocado a estrela no seu sítio?

6.4- O que pretenderá transmitir o autor deste conto?

Anexo 12

Vergílio Ferreira – Vida e Obra

Preenche os espaços da bibliografia de Vergílio Ferreira, de acordo com a pesquisa que efectuaste.

1916: Vergílio Ferreira nasce em _____, uma aldeia do concelho de Gouveia, Serra da Estrela.

1926: Entra para o _____ do Fundão.

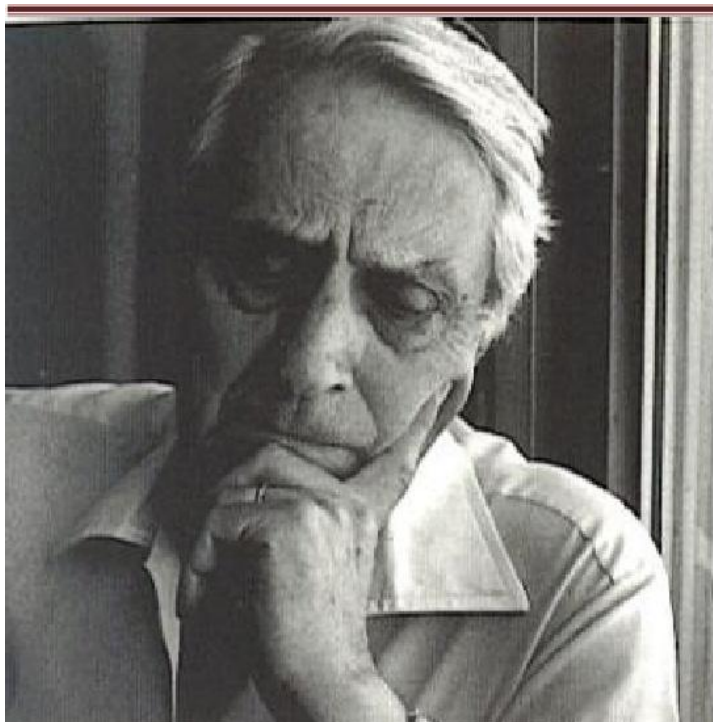
1936: Parte para _____ para frequentar o curso de Filologia Clássica, na Faculdade de Letras.

1945: Começa a leccionar no liceu de _____, onde permanece 14 anos. A cidade é o cenário escolhido para o romance _____.

1959: Ingressa no Liceu Camões, em _____, onde permanece até à reforma.

1976: Publica Contos, onde se inclui "_____".

1996: Morre aos 80 anos em Lisboa. O seu último livro, _____, ficou incompleto.



“A Estrela”

O efeito dos pronomes

1. Identifica os pronomes pessoais que estão presentes nesta frase:

“Um dia, à meia-noite, ele viu-a.”

1.1. És capaz de determinar a quem se referem?

ele	pai
	Pedro
	estrela
-a	mãe

1.2. Completa a frase com a opção correcta:

Os pronomes geralmente substituem ou representam um nome...

a) que será referido mais tarde.

b) que já foi referido

1.3. Neste caso, “Pedro” e “estrela” surgem _____ dos pronomes que os substituem. Que efeito produzem no leitor?

a) Dúvida

b) Expectativa

c) Angústia

Nota bem: Os pronomes pessoais geralmente substituem nomes que já utilizámos antes, mas na primeira frase do texto, referem-se a nomes que ainda não surgiram. Como pudeste verificar, os nomes "estrela" e "Pedro" a que se referem os pronomes, vão ser apresentados mais à frente. Desta forma, o leitor fica curioso e na expectativa para saber a quem se referem.

Pronomes pessoais

Subclasse de palavras que representam no discurso as três pessoas gramaticais, indicando por isso **quem fala, com quem se fala e de quem se fala.**

Número	Pessoa	Sujeito	Complemento Directo	Complemento Indirecto		Complemento Circunstancial
				sem preposição	Antecedido de preposição	
Singular	1ª	Eu	Me	me	mim	Mim, migo (comigo)
	2ª	Tu	Te	Te	ti	Ti, Tigo (contigo)
	3ª	Ele, Ela	Se, o, a	lhe	Si, ele, ela	Si, sigo (consigo) ele, ela
Plural	1ª	Nós	Nos	Nos	Nós	Nós, nosco (connosco)
	2ª	Vós	Vos	Vos	Vós	Vós, vosco (convosco)
	3ª	Eles, Elas	Se, os, as	lhes	Si, eles, elas	Si, sigo (consigo) eles, elas

2. Escreve três frases com os pronomes pessoais, seguindo as regras que se seguem:

2.1. O sujeito é um pronome na 3.ª pessoa do plural:

2.2. O complemento directo é um pronome na 3.ª pessoa do singular:

2.3. O complemento indirecto é um pronome na 1.ª pessoa do plural, sem preposição:

Expressões de dúvida

1. Para além do efeito de expectativa criado pelos pronomes, há também palavras que exprimem a incerteza de Pedro. És capaz de identificá-las?

“Era bonita, no céu preto, gostava de a ter. Talvez depois a pusesse no quarto, talvez a trouxesse ao peito. (...) Talvez a viesse a dar à mãe para enfeitar o cabelo.”

1.1. Classifica as palavras que assinalaste, seleccionando a opção correcta.

1.1.1 “Talvez”

- a) Verbo
- b) Advérbio
- c) Adjectivo

1.1.2 “Pusesse”, “trouxesse”, “viesse”

- a) Formas verbais no conjuntivo
- b) Formas verbais no imperativo
- c) Formas verbais no condicional

2. Utiliza o advérbio de dúvida “talvez” em duas frases da tua autoria.

Articulação das sequências narrativas

1. De que forma se relacionam os acontecimentos?

- a) Através da progressão no espaço.
- b) Através da sucessão no tempo.
- c) Através de sobreposição.

1.1. Descobre a palavra que melhor define essa relação.

A A E N E N M C T O E D

As personagens de "A Estrela"

1. Procura nesta sopa de letras as 14 personagens, individuais e colectivas, referidas no conto "A Estrela".

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

O papel das personagens

1. As personagens que descobriste na sopa de letras não têm todas o mesmo grau de importância. Agrupa-as de acordo com a sua relevância para o desenrolar da acção.

Personagem mais importante	Personagens com menos relevo, mas importantes para a acção	Personagens pouco importantes, mas que ajudam a criar ambiente

Pedro Cigarra Pitapota Velho Filho do Sr. Governo Pingo de Cera
 António Governo Gente da Aldeia Mãe Pai Raque-Traque
 Roda Vinte e Seis Latoeiro Pananão

Caracterização do Pedro

1. Relaciona as frases seguintes com os adjectivos que descrevem o Pedro.

"...estava treinado a subir às oliveiras, quando era o tempo dos ninhos, para ver livre os ovos ou aqueles bichos pelados, bem feios, com o bico enorme, muito aberto."	teimoso
	livre
"...andava à solta pela serra, saltava os ágil barrancos..."	sonhador
	ágil
"...jogava mesmo, quando preciso, à porrada como um homem."	curioso
	simpático
"...ela brilhava, muito quieta, como se destemido estivesse à sua espera."	destemido

2. Perante o desafio de alcançar a estrela, Pedro revela...

2.1. Assinala com X os nomes que melhor traduzem os sentimentos de Pedro:

Coragem

Fraqueza

Alegria

Remorso

Tristeza

Medo

Bom trabalho!

Na próxima aula será entregue a II parte do Guião