

DEDICATÓRIA

Para ti, minha pipoquinha

AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de manifestar o meu apreço a todos aqueles que possibilitaram a realização deste projeto, perante um tempo que fluía, num mundo por abarcar e onde o trilho pareceu bastante sinuoso.

Quero agradecer ao Professor Doutor José Henrique Manso pelo incentivo, pelo apoio e pela dedicação extrema, sem os quais não poderia ter levado a cabo o meu propósito.

Manifesto também o meu apreço àqueles que mares tumultuosos me viram atravessar: ao meu rebento, ao meu cordão umbilical, a quem roubei tantas horas; à minha cara-metade e à minha haste fraternal que me apoiaram sempre que precisei.

Agradeço com fervor aos meus amigos: à visitante intemporal; aos letrados da amizade que uma mão naïve abarca; ao meu gnomo que esteve sempre presente e àqueles que sempre me apoiaram, como os Deuses adjuvantes do Eterno Olimpo.

Agracio inclusivamente, o apoio dos meus colegas: aos melhores que eu, aos génios, aos que lhes faltou fervor, aos verdadeiros professores, aos sonhadores inveterados, aos vocacionados, aos afáveis comunicadores, aos sequiosos de sapiência, aos cativos da ciência, aos versados, aos pragmáticos, aos inspiradores, aos gestores, aos líderes tonantes, aos “Deuses no Capitólio” com lança e calcanhar de Aquiles, aos inconscientes de Babel...

Reconheço ainda o apoio dos meus alunos e respetivos pais: pupilos e progenitores, ligames na cadeia pedagógica sem os quais o meu percurso de vida não faria sentido.

Por fim, a todos os que partiram da minha vida, mas que se mantêm no meu pensamento e cujas memórias são impulsionadoras de projetos... o meu bem-haja.

RESUMO

Num postulado de progresso e evolução, na conjectura da reforma curricular, a disciplina de português adquire, em finais da década de 80, uma dimensão transdisciplinar, alargando as suas funções e responsabilidade na formação dos cidadãos¹. Os programas de português² do Ensino Básico de 1991 surgem como resposta às necessidades da escola, resultado das mudanças económicas, sociais e políticas desencadeadas pela Revolução de 25 de abril de 1974. Por conseguinte, estes programas regeram, durante duas décadas, a lecionação da disciplina de português numa pedagogia por objetivos, havendo a definição de objetivos mínimos por escola, garantindo a educação para todos, numa escola de massas. O certo, é que nem sempre os programas foram fieis auxiliares do desenvolvimento do currículo e, neste contexto, têm surgido metodologias didáticas e pedagógicas variadas, tendo como finalidade o sucesso escolar. Neste contexto, o século XX foi abundante em pedagogos e com eles surgiram diferentes noções pedagógicas, bem como diferentes aceções de “programa” e “currículo”. Desde Dewey, Bobbitt, a Zabalza, Vilar ou Roldão, vários foram os pedagogos que procuraram, com as suas teorias, criar uma escola moderna, sempre adequada à sociedade e ao seu tempo que permitisse a criação de oportunidades de aprendizagem promotoras do sucesso escolar.

Nos limiares do século XXI, numa escola invadida pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), numa aproximação da escola à realidade europeia, surgem vários referenciais e textos reguladores do ensino do português³, em que a filosofia subjacente evidencia a sobreposição e emergência de uma pedagogia de desenvolvimento de competências, por ciclo de aprendizagem, numa aprendizagem em espiral. O professor ganha autonomia e torna-se “agente” na gestão flexível dos conteúdos e na seleção de metodologias de aprendizagem, com a finalidade de desenvolver competências no aluno, enquanto cidadão português e europeu.

A criação do Novo Programa de Português para o Ensino Básico de 2009 (NPPEB), que entrará em vigor no ano letivo 2011/2012⁴, preceitua a familiarização e tomada de conhecimento de novos conteúdos, bem como o domínio de novas terminologias e conceitos pedagógicos. Este programa surge como um documento aglutinador baseado nos referenciais

¹ No Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto, nos pontos 1 e 3, respetivamente, do artigo 9.º pode ler-se: “Constituem formações transdisciplinares a formação pessoal e social, nos termos constantes do artigo 7.º, a valorização da dimensão humana do trabalho e o domínio da língua materna” e “Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário intervêm no ensino-aprendizagem da língua materna, devendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.”

² Apesar dos antigos programas se referirem à atual disciplina de português como “língua portuguesa”, decidimos, ao longo deste trabalho, utilizar sempre o vocábulo atual – “português”.

³ Tais como o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), em 2001; o Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), em 2006; o Plano Nacional de Leitura (PNL), em 2007, a Conferência Internacional sobre o Ensino do Português (CIEP), em 2007 e o Dicionário Terminológico (DT), em 2008.

⁴ No ano letivo de 2011/2012 serão lecionados os novos programas de português nos 1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade.

e textos reguladores em vigor há uma década, coexistindo com os programas de português de 1991.

Numa perspetiva de preparar, esclarecer e desenvolver estratégias para a lecionação do mesmo, resolvemos iniciar um trabalho de pesquisa que esclareça conceitos e terminologias que surgem na Nova Organização Programática de Português do 3.º ciclo, incitando à prática de metodologias diversas e diversificadas, contribuindo para o trabalho de planificação da disciplina, bem como a utilização de ferramentas menos usuais. Assim, clarificamos as noções de competências essenciais, gerais e específicas, bem como um vasto leque de conceitos, de forma a garantir a aplicabilidade e sucesso do NPPEB.

Procuraremos, nesta dissertação, analisar o NPPEB referente ao 7.º ano de escolaridade, comparando-o com o Programa de Português de 1991, explicitar o novo léxico e propor alguns instrumentos ou utensílios pedagógicos sedutores e reciclados, para o desenvolvimento das competências específicas de português, do 7.º ano de escolaridade.

Não obstante, para suportar as nossas propostas, expomos neste trabalho um pequeno estudo, com base em resultados recolhidos pela técnica de inquérito por questionário, aplicado em duas turmas: uma turma de 7.º ano e outra de 8.º ano. Os resultados comparativos da amostra funcionaram como base de diagnóstico e suporte à anulação e planificação do NPPEB, para a turma do 7.º ano.

Moderno e embebido de ferramentas e linguagens das TIC, sempre presentes na vida quotidiana, o NPPEB exige novas práticas e posturas, não só dos docentes, mas também de discentes e pais, como principais atores pedagógicos, lançando o repto de construir uma escola atualizada que vá ao encontro das necessidades dos cidadãos.

PALAVRAS-CHAVE

Competências, competências gerais, competências específicas, competências em regime de transversalidade, competência de realização, competência existencial, competência de aprendizagem, competências linguístico-comunicativas, conhecimento declarativo, conteúdos, currículo, descritor de desempenho, desempenho, programa, programação, projeto.

ABSTRACT

On the assumption of progress and evolution, in the conjecture of the curriculum reform, the school subject called Portuguese reaches, at end of the decade of the 80's, an interdisciplinary dimension, broadening its functions and responsibility in the citizen's building⁵. The curricula of Portuguese⁶ of the Elementary School of 1991 appear as an answer to the school needs, as a result of the economic, social and political changes, caused by the 25th of April Revolution in 1974. Therefore, these syllabuses have ruled for two decades, the teaching of Portuguese based on pedagogy whose aim was the goals, and there were minimum goals established for all schools in order to ensure education for everybody, within a school system that was aimed for everyone. It is a fact that, the syllabuses were not always faithful auxiliaries of the development of the curriculum and in this context, there have been different didactic and pedagogical methodologies, with the aim of reaching the students' success at school. In this context, in the twentieth century there were lots of pedagogues and with them appeared different pedagogical views, as well as different meanings of "syllabus" and "curriculum". Since Dewey, Bobbitt, to Zabalza, Vilar or Roldão, many educators have been searching, with their theories, for the creation of a modern school, which was always adjusted to the community and to its time, in order to allow the creation of learning opportunities that could promote school success.

On the thresholds of the 21st century, in a school overran by the new communication and information technologies (CIT), trying to approach school closer to European reality, many referential systems and texts regulating the teaching of Portuguese⁷ appear, whose philosophy highlights the overlapping and emergency of a pedagogy aimed at developing skills per cycle of learning, in a spiral learning. The teacher gains autonomy and becomes an "agent" in the flexible management of the contents and in the selection of learning methodologies, in order to develop student's skills, being a European and Portuguese citizen.

⁵ In the Law by Decree no. 286/89 of August, in the numbers one and three, respectively, of the 9th article, we can read: "the personal and social building establish a transsyllabus buildings in the stipulations that belong to the article no. 7, the valuation of the human dimension at work and the supremacy of the mother tongue" and "All the constituent buildings in the stipulations that belong to the article no. 7, the valuation of the human dimension at work and the supremacy of the mother tongue" and "All the constituent elements of the course of studies in a school of the elementary and secondary education interfere in the teaching - learning of the mother tongue, and they must contribute to the development of the student's capacities in what concerns the understanding and production of oral and written texts in Portuguese."

⁶ Despite the fact that the old syllabuses call the present subject of Portuguese as "Portuguese language", this work through, we decided, to use always the present term - "Portuguese".

⁷ As well as The National Curriculum of the Elementary School(CNEB), in 2001; the National Curriculum for the Teaching of Portuguese (PNEP), in 2006; The Reading National Plan (PNL), in 2007, the International Conference about the Teaching of Portuguese (CIEP), in 2007 and the Terminological Dictionary (DT), in 2008.

The creation of the New Syllabus of Portuguese for the Basic Education of 2009 (NPPEB), which will be effective in the school year 2011/2012⁸, prescribes familiarization with the new syllabus, as well as the supremacy of new terminologies and pedagogical concepts. This syllabus appears as a unifying document based on the referential systems and regulative texts which have been put into practice for a decade, existing together with these syllabuses of Portuguese of 1991.

Aiming at preparing, clarifying and developing strategies to develop the same, we decided to start a research work that can clarify concepts and terminologies that appear in the New Programmatic Organization of Portuguese of the elementary school, encouraging the practice of varied and diversifying methodologies, contributing to the task of planning the school subject, as well as the use of less usual tools. This way, we clarify the conceptions of essential, global and specific abilities, as well as a wide range of concepts, in order to secure the applicableness and the success of the NPPEB.

We will try in this thesis, to analyze the NPPEB related with the 7th form of schooling, comparing it with the Syllabus of Portuguese in 1991, to clarify the new lexicon and suggest some pedagogical captivating and recycled instruments, for the development of the specific skills of Portuguese, of the 7th form of scholarship.

Nevertheless, to support our proposals, we set forth in this work a short study, based on the results collected by the technique of holding an inquiry through a questionnaire, applied in two classes: one class attending the 7th form and the other attending the 8th form. The comparative results of the sample worked as a diagnostic basis and as a support to the yearly planning of the NPPEB for the 7th class.

Up-to-date and imbued in tools and languages of CIT, always present in everyday life, the NPPEB demands new actions and attitudes, not only from the teachers but also from the students and parents, as the main pedagogical actors, venturing the challenge of building a modernized school that meets the citizens' needs.

Key words

Skills, global skills, specific skills, skills in a state of transversality, achievement skill, existential skill, learning skill, communicative linguistic skills, declarative knowledge, contents, curriculum, performance describer, performance, syllabus, planning, project.

⁸ In the school year of 2011/2012 the new syllabus will be taught in the 1st, 5th and 7th forms (school years).

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 — OS PROGRAMAS DE PORTUGUÊS	3
1.1 - Noção e finalidades dos programas.....	3
1.2 - Os programas de português do 7.º ano de 1991 e de 2009: convergência ou mudança?.....	7
2 - A pedagogia por objetivos e a pedagogia do desenvolvimento de competências	20
CAPÍTULO 2 - PLANIFICAÇÃO	24
2.1 - Proposta de anualização de conteúdos para o 7.º ano	24
CAPÍTULO 3 — ANÁLISE DO CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO	31
3.1- Noção de competência	31
3.1.1 - Noções de interdisciplinaridade, transversalidade e transdisciplinaridade: <i>modus operandi</i>	33
3.2 - Competências Essenciais do 3.º Ciclo.....	40
3.2.1 - Competências Gerais em regime de transversalidade	41
3.2.2 - Competências Específicas e Nucleares de Português do 7.º ano	41
3.2.2.1 - Compreensão do Oral.....	44
3.2.2.2 - Expressão Oral	46
3.2.2.3 - Leitura.....	48
3.2.2.4 - Expressão escrita.....	51
3.2.2.5 - Conhecimento explícito da língua.....	54
3.3 - Desenvolvimento simbiótico das competências através do Projeto Educativo de Escola ou de Agrupamento.....	57
3.4 - Metas de aprendizagem para o 7.º ano de escolaridade	60
CAPÍTULO 4 — DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS NUCLEARES	61
4.1 - Pedagogia conceptual de sedução	62
4.2 – Instrumentos inovadores e reciclados	65
4.2.1 - Mapa conceptual.....	66
4.2.2 - Trabalho cruzado	71
CAPÍTULO 5 — INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	79
Introdução	79
5.1 - Metodologia.....	79
5.2 - Objetivos do estudo	81
5.3 - Os problemas e a formulação do leque de questões	81
5.4 - Caracterização da amostra da investigação	82

5.5- Resultados do inquérito	85
5.6 - Limites da investigação e respetivas variáveis.....	98
5.7 - Conclusões.....	99
CONCLUSÃO	100
BIBLIOGRAFIA	104
WEBGRAFIA.....	110
LEGISLAÇÃO	110
ANEXOS	111
ANEXO I - Planificação anual do 7.º ano com o programa de 1991	112
ANEXO III – Programa / Estratégia 2015.....	118
ANEXO IV - Anualização do NPPEB para o 7.º ano de escolaridade	121
ANEXO V - Metas de aprendizagem para o 7.º ano de escolaridade.....	134
ANEXO VI – Mapa conceptual de Ausubel.	137
ANEXO VII – Grelha de autoavaliação	138
ANEXO VIII - Grelha de autoavaliação das competências específicas	139
ANEXO IX – Competências específicas agrupadas por linhas orientadoras	140
ANEXO X - Questionário	141

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Os vinte objetivos dos programas de português de 1991	8
Figura 2-	Objetivos comuns a três domínios, nos programas de 1991.....	9
Figura 3-	Esquematização das “linhas gerais” dos programas de 1991	12
Figura 4-	Esquematização das “linhas gerais” do programa de 2009	14
Figura 5-	Quatro grandes eixos de atuação do NPPEB.....	17
Figura 6-	Composição das competências gerais de português	18
Figura 7-	Adaptação dos pares lexicais de Astolfi sobre o funcionamento da escola...	23
Figura 8-	Ficha de compreensão da leitura.....	29
Figura 9-	Ficha síntese de conhecimento explícito da língua	30
Figura 10-	Grelha de avaliação da expressão escrita (planificação textual).....	35
Figura 11-	Grelha de avaliação da expressão escrita.....	36
Figura 12-	Ilustrações extraídas do manual <i>Contos e recontos</i> , do 7.º ano.....	37
Figura 13-	Transversalidade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.....	39
Figura 14-	Competências gerais.....	41
Figura 15-	Operações realizadas pelos alunos para atingir as finalidades do currículo.	42
Figura 16-	Critérios de avaliação para o 7.º ano de escolaridade.....	43
Figura 17-	Grelha de compreensão do oral.....	45
Figura 18-	Cultivar o prazer da leitura.....	50
Figura 19-	Funções da escrita.....	53
Figura 20-	Funcionamento da língua e conhecimento explícito.....	55
Figura 21-	Desenvolvimento simbiótico de competências.....	59
Figura 22-	Hexágono de Alberto Merani.....	64
Figura 23-	Mapa conceptual sobre mapas conceptuais.....	68
Figura 24-	Mapa conceptual sobre a lenda de São Martinho de Tours	70
Figura 25-	Trabalho cruzado.....	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráficos 1 e 2 -	Idades e sexo da “turma Y”	83
Gráficos 3 e 4 -	Idades e sexo da “turma Z”	84
Gráficos 5 e 6 -	Gostam ou não de português	85
Gráficos 7 e 8 -	Gostam de português porquê?.....	86
Gráficos 9 e 10 -	Não gostam porquê?.....	87
Gráficos 11 e 12 -	Dificuldades na competência.....	89
Gráficos 13 e 14 -	Temas para a compreensão do oral.....	90
Gráficos 15 e 16 -	Temas para a expressão oral.....	92
Gráficos 17 e 18 -	Temas para a leitura.....	93
Gráficos 19 e 20 -	Temas para a escrita.....	94
Gráficos 21 e 22 -	Temas para o conhecimento explícito da língua.....	95
Gráficos 23 e 24 -	Utilidade dos mapas conceptuais.....	97
Gráficos 24 e 25 -	Motivos da utilidade dos mapas conceptuais	97

LISTA DE SIGLAS OU ACRÓNIMOS

AO - Acordo Ortográfico

BE - Biblioteca Escolar

CEL - Conhecimento Explícito da Língua

CIEP - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português

CNEB - Currículo Nacional do Ensino Básico

DEB - Departamento do Ensino Básico

DGIDC - Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

DT - Dicionário Terminológico

EB - Ensino Básico

GAVE - Gabinete de Avaliação Educacional

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

NPPEB - Novo Programa de Português para o Ensino Básico

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PNL - Plano Nacional de Leitura

QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

RBE - Rede de Bibliotecas Escolares

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TLEBS - Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

INTRODUÇÃO

“ (...) a escola tradicional está ordenada para ensinar. Por conseguinte, mesmo as metodologias centradas explicitamente na aprendizagem representam táticas implícitas para melhorar as condições de transmissão do saber, ou seja as condições do ensino. Opostamente, a escola cultural está ordenada para o processo de aprendizagem do educando. Logo, mesmo as metodologias centradas explicitamente no ensino ou transmissão do saber representam meios didáticos necessários para melhorar as condições de aprendizagem pessoal.” (Carvalho 1995: 11)

Os resultados obtidos na educação têm provocado sucessivas mudanças na escola, quer ao nível da organização curricular, quer através de reformas educativas ou programáticas. Curiosamente, desde 1991 que não assistíamos a uma mudança de conteúdos e de práticas no ensino do português. Volvidos dezoito anos, eis que surge o Novo Programa de Português para o Ensino Básico (NPPEB), elaborado por uma vasta equipa, sob a coordenação do professor catedrático Carlos Reis. Associadas a este documento, emergem novas definições dos conceitos de “educação”, “ensino” e “aprendizagem”, bem como um compósito lexical que carecem de estudo, esclarecimento e reflexão. É neste âmbito que resolvemos abraçar o projeto de dissecar o NPPEB.

Reconhecendo a importância da língua materna na aculturação e na educação dos nossos alunos, o ensino do português centrado no desenvolvimento da língua falada e da escrita transformou-se num alicerce da educação do aluno, a comprovar pela existência de múltiplos mananciais pedagógicos e normativos vigentes que lhe têm feito jus.

Numa perspetiva de dar resposta às necessidades desencadeadas pela obrigatoriedade de implementação do NPPEB nas escolas a partir do ano letivo 2011/2012, resolvemos dividir estruturalmente este trabalho em cinco partes, materializadas em cinco capítulos. No primeiro capítulo procuramos fazer o enquadramento teórico dos conceitos “programa” e “currículo” para melhor compreendermos o NPPEB. Ainda nesse capítulo, apresentamos a análise comparativa do NPPEB com o anterior programa de português, além do esclarecimento de palavras-chave, conceitos e novas orientações. No segundo capítulo, apresentamos a análise das orientações emanadas do Ministério da Educação no intuito de procedermos à planificação de conteúdos, visando uma boa operacionalização do NPPEB. Neste contexto, concordamos inteiramente com Arends, que defende o seguinte:

“A planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas.” (Arends 1995: 44)

O terceiro capítulo deste trabalho está reservado à análise do “*Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, de 2001” (CNEB), esclarecendo quais as competências a desenvolver com a lecionação do NPPEB, e procurando clarificar diversos conceitos que surgem no CNEB.

No capítulo quarto procuramos dar resposta às solicitações do NPPEB, apresentando as nossas propostas para a leção do mesmo. Por conseguinte, são explicitados e sugeridos alguns instrumentos pedagógicos sedutores e “reciclados” para a incrementação de novas práticas docentes que levem ao desenvolvimento das competências específicas do português.

Relativamente ao capítulo cinco, trata-se de uma investigação empírica que tem por base a técnica de inquérito com a aplicação de um questionário junto dos alunos. Da análise dos resultados obtidos, sugerimos algumas metodologias e instrumentos didáticos e pedagógicos, visando uma correta leção do NPPEB nas escolas.

CAPÍTULO 1 – OS PROGRAMAS DE PORTUGUÊS

1.1 - Noção e finalidades dos programas

O sistema educativo português, regado por normativos político-constitucionais, objetiva promover e garantir a prática democrática, em todo seu espectro pessoal e social, no intuito de construir uma comunidade civil melhor. A realidade atual obriga a um maior desenvolvimento educacional, por comparação com padrões de desenvolvimento europeus, que vai muito para além do domínio de aptidões básicas. Este desafio repercute-se em reformas curriculares no sistema de ensino, visando atingir melhores níveis de proficiência, através da delimitação de objetivos estratégicos que se traduzem em mudanças eficazes. É neste contexto que são produzidos currículos e programas, visando evitar o distanciamento existente entre escola e vida, numa ótica presente e futura. É neste quadro que convém então definirmos o que é um programa de uma disciplina.

Ao analisarmos o programa de português de 1991, apercebemo-nos que se trata de um documento oficial, um instrumento didático, um plano de ação elaborado para a disciplina de português. O documento provém do Ministério da Educação, do Departamento do Ensino Básico, e é integrado no Currículo Nacional do 3.º ciclo. Zabalza sustenta que um programa é composto por conteúdos, métodos, recursos, objetivos e finalidades educacionais, propostos para um determinado ano e nível de ensino⁹. O conceito, visto assim numa perspetiva didática e orientativa, apresenta-se como um conjunto de conteúdos culturais com diretrizes de operacionalização, esboçados num projeto concretizável através das programações¹⁰ a elaborar nas escolas.

Se complementarmos esta informação com a consulta dicionarizada, o vocábulo aparece definido como «Resumo das matérias a lecionar num curso, durante um período definido¹¹» ou «Índice das matérias que se hão de ensinar num curso; projeto¹²», ou «um conjunto de conhecimentos e temas abordados num ano letivo, um ciclo de estudos que constituem a matéria de um exame ou de um concurso, um projeto, uma série de condições a preencher na execução de um trabalho, uma atividade ou um conjunto de atividades planeadas para um dado período¹³.» Nesta perspetiva, estas definições completam o conceito, na medida em que o programa é entendido como um projeto bem ao jeito das pedagogias de educação

⁹ Cf. Miguel A. Zabalza, *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Rio Tinto, Asa, 1992, p.12: «Por programa podemos entender o documento oficial de carácter nacional ou autonómico em que é indicado o conjunto de conteúdos, objetivos, etc. a considerar em um determinado nível. (...) Assim, o Programa é o conjunto de prescrições oficiais, relativamente ao ensino, emanado do Poder Central.»

¹⁰ A propósito de programação, Zabalza escreve o seguinte: «Por outro lado, falamos de programação para nos referirmos ao projeto educativo-didático específico desenvolvido pelos professores para um grupo de alunos concreto, numa situação concreta e para uma ou várias disciplinas» (Zabalza, *op. cit.*, p.12).

¹¹ *Dicionário de Português Contemporâneo da Academia das Ciências de Lisboa*, Vol. II, Lisboa, Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo, 2011, p. 2975.

¹² COSTA, J. Almeida e MELO, A. Sampaio, *Dicionário de Português*, Porto, Porto Editora, 6.ª edição, 1984, p. 85.

¹³ *Infopédia - Enciclopédia e Dicionários Porto Editora online*.

progressistas, que surgem no início do século XX, nos Estados Unidos da América, com John Dewey¹⁴, contrariando a base da educação tradicional ao propor uma educação centrada no aluno. Nesta perspetiva, estas pedagogias pretendem que o discente questione os conceitos transmitidos pelo currículo numa posição de aprendizagem pró-ativa. Por conseguinte, olhando para a figura do docente como um empreendedor do currículo, em que as matérias da sua disciplina estão interligadas com os conteúdos das outras disciplinas que fazem parte do currículo, numa perspetiva de desenvolvimento de competências essenciais no aluno, na obra de Zabalza, *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, podemos ler o seguinte:

“Programa e programação são, pois, aspectos que não se excluem. No desenvolvimento da actividade docente, cada uma destas realidades cumpre uma função que lhe é própria, complementando-se e fechando o círculo do que constitui “o projeto curricular” a desenvolver na aula.” (1992: 12)

Desta forma, verificamos que os programas pré-definidos carecem sempre de uma planificação cuidada da parte do docente que, como agente educativo, elabora planos de ação constituídos pelas competências, pelos conteúdos e recursos, referindo a avaliação e o tempo necessários à exequibilidade do mesmo¹⁵.

E o que se entende então por currículo?

Ao longo do século XX, com base nas diversas conceções de educação que visaram sempre diminuir as assimetrias, vários foram os autores que tornaram indissociável o termo «programa», visto numa ótica de conjunto de programas, da aceção da palavra «currículo¹⁶». No início do século XX, Franklin Bobitt (1918) sustenta que o currículo é um sistema de racionalização de resultados e efeitos educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos através da avaliação. Espera-se assim, que uma escola atinja os mesmos resultados que uma empresa. O sucesso é interpretado como sinónimo de produtividade. Bobitt, baseando-se na teoria de racionalização do trabalho de Frederick Taylor, deixa antever no que afirma, uma racionalidade dominante, em que o currículo exige um trabalho sistemático e é administrado por objetivos, garantindo produtividade. Neste modelo tradicional, em que a aprendizagem é recetiva e mecânica, os alunos devem sair da escola todos “formatados” com os mesmos conhecimentos. A escola, neste contexto, funciona como uma fábrica. Esta visão do currículo predominou, em simultâneo com outras, até à década de 80.

¹⁴ Dewey apresenta, no seu livro *A Criança e o Currículo* (1902), uma filosofia de percurso de estudos virada para os interesses dos alunos dotando-os de capacidades e conhecimentos que lhes possibilitem a melhor vivência no mundo.

¹⁵ Consulte-se o Anexo I, representando um modelo de uma planificação anual de português com base nos programas de 1991.

¹⁶ Atualmente “(...) entende-se por currículo nacional, o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do Ensino Básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo para este nível de ensino (...)” (Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, artigo 2.º).

Tyler, na década de cinquenta, consolida as ideias defendidas por Bobitt, numa perspetiva de educação sinónima de instrução. Consequentemente, ao apresentar os princípios básicos do currículo e do ensino, Ralph Tyler pressupõe que devem existir objetivos e experiências educacionais que visem o alcance de conhecimentos. Nesta perspetiva, emerge a ideia de uma educação pautada por um conjunto de propósitos e resultados desejados e por um conjunto de metas, à semelhança dos objetivos traçados pelos latinos, através do *Trivium* (composto pela gramática, lógica e retórica) e do *Quadrivium* (constituído por aritmética, geometria, astronomia e música), que procuravam, sobretudo, a formação do indivíduo enquanto cidadão. Tyler, como pedagogo, defendia que a base social e histórica de um país deve ser a base do(s) programa(s) e do currículo. Nas décadas de 70 e 80 assiste-se então à crítica e questionamento do currículo defendido por Bobitt e Tyler, censurando-se o modelo tecnocrático. Dewey e Piaget surgem, neste contexto, na defesa exacerbada de um currículo que sustente que o aluno deve ser o centro da aprendizagem, defendendo um currículo adequado a uma escola pública e ativa, na base de uma escola democrática.

Na década de 70, sob a influência da pedagogia comportamental, o currículo é entendido como um plano que antevê as finalidades da escola.

Ao longo do século XX surgem multifacetadas teorias críticas em relação ao currículo. Na década de 80, numa reconceção curricular, Apple, Giroux e Young criticam fortemente o currículo. Estes sustentam que o currículo estabelece relações de poder na sociedade, sendo o principal responsável pelas desigualdades sociais. A escola não é meramente uma instituição de reprodução do currículo. Segundo estes autores, ao invés de gerar sucesso, o currículo acentua as diferenças na escola. Apple concebe então o ensino como uma prática cultural e, como tal, critica o currículo escolar standardizado com base na cultura ocidental, alertando para a necessidade do mesmo dever ter em conta o multiculturalismo existente nas escolas.

Por sua vez, na última década do século XX, Zabalza (1992: 12) afirma o seguinte:

“O currículo é o conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes etc. que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano.”

Apetrechado de intenções sociais que interagem com a cultura, o poder e o sistema político, nesta perspetiva moderna de Miguel Zabalza, o currículo é concebido como um projeto emancipatório de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes numa escola multicultural. O currículo, constituído por programações e propostas, reforça o papel edificante da autoaprendizagem no desenvolvimento dos alunos e estes, juntamente com os professores, os gestores e os pais, passam a constituir-se sujeitos ativos do currículo. Consequentemente, os programas e o currículo são alterados com uma certa periodicidade, visto que necessitam estar em consonância com a evolução e o progresso sociais. Complementando esta ideia, Vilar (1994: 9) faz as seguintes afirmações:

“O estudo e o aperfeiçoamento do ensino constituem, na atualidade, uma preocupação central na inovação do currículo, a que não é estranha a finalidade de melhorar, de modo substancial, as capacidades intelectuais de alunos e professores.”

“O currículo é simultaneamente “projeto” e “prática”, na medida em que, à escola compete concretizar, na prática, um determinado projeto. Ou seja, a Escola torna explícito o seu “projeto” através do currículo que concretiza pela “prática”.

(idem 1994: 14)

De acordo com estas afirmações, o NPPEB complementado com os guiões de implementação do mesmo, assume-se como ferramenta do projeto de desenvolvimento do currículo, onde cada escola, através de uma prática didático-pedagógica diferenciada, assegura a aprendizagem de conteúdos de natureza científica e cultural, bem como o desenvolvimento de múltiplas competências. A corroborar todas estas afirmações, Maria do Céu Roldão (2006: 13) tece a seguinte explicação:

“O currículo é um corpo de aprendizagens consideradas socialmente necessárias num determinado tempo e situação, organizadas numa estrutura e sequência finalizadas, cuja organização compete à instituição escolar assegurar.”

Do exposto até aqui, podemos afirmar que não existe currículo sem programas, nem programas que não sejam entendidos como planos de ação integrantes das matrizes curriculares. Estes planos de ação só são concretizados através dos seus agentes. Laura Lopes (2007: 13) sustenta que o currículo é um dispositivo escolar que não é apenas pensado para a escola mas é constituído, diariamente, por todos os agentes educativos que trabalham nele. A este propósito, Vilar (1994: 9) corrobora esta ideia ao afirmar o seguinte:

“ (...) devemos conceber o professor como um agente ativo cujo papel deverá consistir **mais em adaptar que em adotar as propostas curriculares.**”

Estas ideias defendidas por Alcino Vilar estão na base de conceção do NPPEB onde explicitamente se reforça a importância do desempenho do professor como principal agente de consecução do programa.

Em suma, o programa e o currículo têm sofrido várias mudanças ao longo do último século. À luz das novas pedagogias do século XXI, o NPPEB e demais documentos já referenciados confirmam a necessidade das propostas curriculares deverem responder e ter a flexibilidade de poderem ser adaptadas à realidade multicultural, local e regional. Do nosso ponto de vista, o NPPEB é flexível e dá liberdade ao professor para adaptar os programas à componente local e regional e à especificidade de cada turma. Atentando na realidade do nosso país, há diferenças diatópicas, diastráticas e diafásicas abissais entre o litoral e o interior, e tais

realidades condicionam, decerto, o ensino dos professores e a aprendizagem dos alunos, sobretudo no caso da disciplina de português.

Na perspetiva de um outro pedagogo atual, José Augusto Pacheco¹⁷ o currículo é entendido da seguinte forma:

“o currículo é um projecto, um artefacto, cuja construção se insere numa dinâmica e complexa conversação, o currículo regional é um documento de trabalho em permanente elaboração, pois não é possível definir a aprendizagem a partir nem de um receituário nem de uma única perspetiva.”

Interpretando as palavras de Pacheco, não podemos deixar de referir, que como sistema embebido de intenções sociais, a escola depende da existência de um currículo que satisfaça as necessidades políticas, económicas e sociais e, que ao mesmo tempo, como projeto emancipatório, garanta um “feedback” fidedigno ao Estado sobre a formação dos seus cidadãos. Por conseguinte, o NPPEB dá liberdade ao professor para adaptar os programas à componente local e regional e à especificidade de cada turma e discente.

Não obstante, apesar de verificarmos que não há consenso sobre a definição de “currículo” e, mediante os ideais das diversas teorias pedagógicas inextricavelmente coexistentes, em que o conceito adquire vários significados, concluímos que atualmente, numa abordagem pós-moderna, o currículo é sobretudo conhecimento tratado de forma didática e pedagógica pela prática da escola, objetivando a aprendizagem do aluno, através de múltiplas experiências de aprendizagem, com recurso a ferramentas diversas.

1.2 - Os programas de português do 7.º ano de 1991 e de 2009: convergência ou mudança?

Tendo por base os princípios estabelecidos na LBSE de 1986¹⁸, e o Projeto Curricular em que se integra a disciplina de português, a Reforma Curricular determinada pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, delinea os alicerces da construção dos programas de português de 1991, que no caso do 7.º ano de escolaridade estão em vigor até ao final do ano letivo de 2010/2011. Neste documento, os conteúdos surgem atualizados numa perspetiva de articulação vertical por ciclo. No entanto, os vinte¹⁹ objetivos que os alunos devem atingir

¹⁷ PACHECO, José Augusto, *Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares*, consultado em 10 de abril de 2011 em: http://srec.azores.gov.pt/dre/Curriculo_Regional/Comunicacoes/JAPacheco.doc

¹⁸ *Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) n.º 46/86, de 14 de outubro.*

¹⁹ Os programas contêm vinte e dois objetivos, mas dois repetem-se em domínios diferentes, o que perfaz um cômputo de vinte objetivos.

estão concebidos numa perspetiva de ciclo (ao longo do 3.º ciclo de escolaridade) e são os que abaixo expomos:

Domínios	Os vinte objetivos dos programas de português de 1991
Ouvir/falar	<ul style="list-style-type: none"> . Expressar-se oralmente de forma desbloqueada e autónoma em função de objetivos comunicativos diversificados. . Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade, o tempo disponível e a situação. . Compreender enunciados orais nas suas implicações linguísticas e para linguísticas. . Apreender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens veiculadas em discursos variados. . Desenvolver o gosto pela preservação e recriação do património literário oral. . Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua.
Ler	<ul style="list-style-type: none"> . Aprofundar o gosto pessoal pela leitura. . Contatar com textos de géneros e temas variados, da literatura nacional e universal. . Desenvolver a competência de leitura: interagir com o universo textual a partir da sua experiência e do conhecimento do mundo e experiência linguística; . Expressar as reações subjetivas do leitor nos atos de recitar, recriar ou dramatizar. . Interpretar linguagens de natureza icónica e simbólica. . Apreender criticamente o significado e intencionalidade de mensagens em discursos variados. . Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção de novas aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias.
Escrever	<ul style="list-style-type: none"> . Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita. . Aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura. . Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção. . Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita. . Aperfeiçoar a competência da escrita pela utilização de técnicas de auto e heteroavaliação. . Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua. . Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção de novas aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias.
Funcionamento da Língua	<ul style="list-style-type: none"> . Descobrir aspetos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua, a partir de situações de uso. . Apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento dos discursos e o aperfeiçoamento da expressão pessoal.

Fig. 1

A primeira conclusão que retiramos, ao esquematizarmos assim os objetivos, é que os domínios do Ouvir/Falar, Ler e Escrever parecem ter sensivelmente o mesmo número de objetivos a atingir, daí terem, como exemplificaremos mais adiante, o mesmo peso na avaliação do aluno. Consequentemente, verificamos que a repetição de dois objetivos em três domínios aponta, embora precocemente, para uma pedagogia de desenvolvimento de competências e não para uma pedagogia por objetivos, emergente destes programas. Os objetivos são estanques e concretos; as competências não são estanques e interligam-se por forma a contribuírem para o desenvolvimento de um todo, que resolvemos exemplificar da seguinte forma:

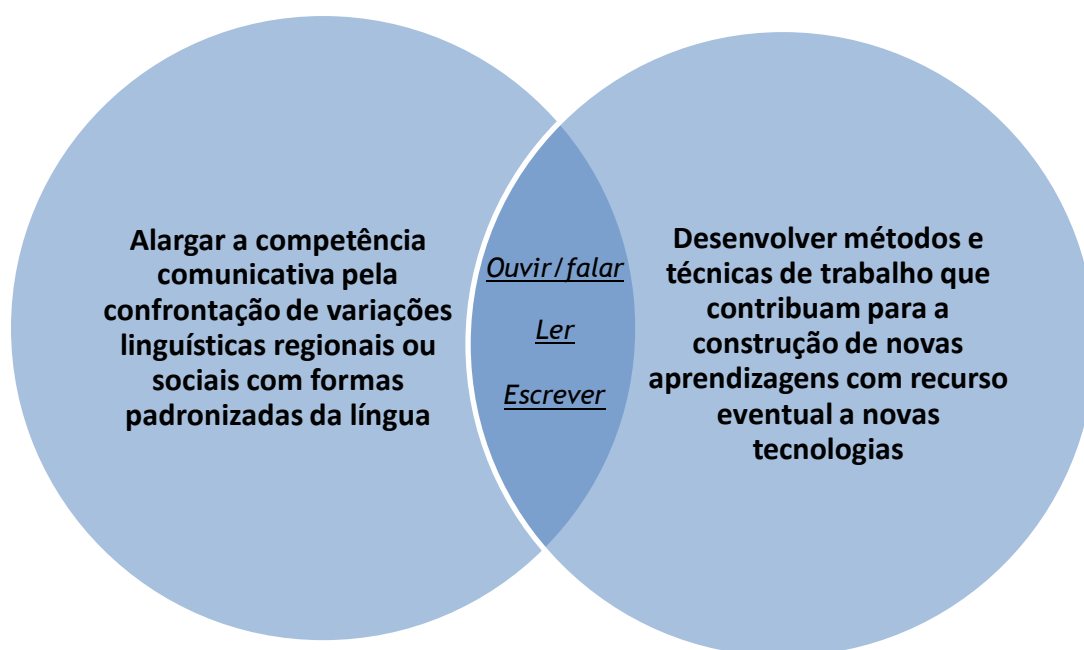


Fig. 2

Desta forma, do reconhecimento de que a língua materna é o elemento mediador que permite a identificação do cidadão, surge a relevância atribuída à competência de comunicação, entendida ainda como domínio, embora esta surja de forma embrionariamente indefinida. Os seus criadores pareciam determinados em formar alunos bem-falantes e bons escribas, ou seja bons comunicadores. Neste contexto, vários pedagogos têm tido a perceção de que o poder e uso da palavra estão na base da formação de cidadãos desenvolvidos e hábeis na sociedade em que se inserem. A este propósito, Dewey (1965: 19) diz o seguinte:

“Comunicação é educação. Nada se comunica sem que os dois agentes em comunicação – o que recebe e o que comunica – se mudem ou se transformem de certo modo. Quem recebe a comunicação tem uma nova experiência que lhe transforma a própria natureza. Quem a comunica, por sua vez, se muda e se transforma no esforço para formular a sua própria experiência.”

Desta forma, o documento perspetivado para o 3.º ciclo do ensino básico explicita que o não desenvolvimento da competência linguística é inibidor do desenvolvimento de outras competências a ela associadas, limitando o acesso ao conhecimento e à cultura²⁰. Entende-se então que a frequência de práticas de expressão verbal em interação contribui, de forma determinante, para o desenvolvimento da capacidade de comunicação²¹.

Consequentemente, esta teorização programática baseia-se numa didática de progressão, assente em oito alicerces de trabalho (a natureza dos projetos, a idade, a maturidade, a experiência anterior dos alunos, as finalidades (oito), os objetivos (vinte) e os conteúdos definidos²². Realça-se que esta deve assegurar o desenvolvimento gradual das capacidades de expressão e compreensão em língua materna, subentendendo-se que serão capacidades associadas ao oral e à escrita, e que o português deve também promover a estruturação individual do indivíduo enquanto aluno e cidadão. Desta forma, analisando os dois programas, verificamos que não há apenas diferenças de conceitos; as orientações pedagógicas apresentam *nuanças* de fundo. O documento de 1991 objetiva o desenvolvimento de capacidades no aluno, tendo por base a taxonomia de objetivos educacionais de Benjamin Bloom. E é neste âmbito que surge a definição dos objetivos do português para o 3.º ciclo, com base na dicotomia entre objetivos gerais por ciclo e objetivos específicos repartidos pelos domínios Ouvir/Falar, Ler e Escrever.

Comparando o programa anterior com os programas de 1980, este último é composto por dezassete objetivos, aos quais acrescentaram três objetivos gerais que ambicionam o desenvolvimento da opinião crítica com base na leitura autónoma. Denotamos então que, de uma forma emancipatória, o programa de 1991 abre portas ao aparecimento da pedagogia de desenvolvimento de competências, ainda sob a forma oculta de objetivos. Segundo a equipa da DGDIC, coordenada por Regina Duarte, no referencial *Programas de Língua Portuguesa - uma visão diacrónica* (Duarte *et al.*: 18), os objetivos são os seguintes:

“ pela primeira vez três objetivos relacionados com o desenvolvimento de capacidades críticas e com a expressão de leituras individuais:

- Apreender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens veiculadas em discursos variados.
- Expressar as reacções subjectivas de leitor nos actos de recitar, recriar ou dramatizar.
- Interpretar linguagens de natureza icónica e simbólica.”

Consequentemente, o programa de 1991 contém objetivos sedimentados em acontecimentos históricos, político-sociais e culturais, em que os conceitos de liberdade e

²⁰ Cf. *Programa de Português (7.º- 9.º anos)* (1991), página 5: “Tem-se como seguro que a restrição da competência linguística impede a realização integral da pessoa, isola da comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na praxis social.”

²¹ Cf. *Programa de Português - Plano de Organização do Ensino Aprendizagem* (2000), volume II, 7.ª edição, página 62.

²² *Idem*, página 7.

autonomia social ganham cada vez mais consistência. A este propósito Ribeiro (1993: 19) defende o seguinte:

“ (...)os objetivos educacionais do subsistema de ensino não superior devem privilegiar no indivíduo a aprendizagem e o desenvolvimento de aptidões e competências fundamentais para aprender, proporcionando estímulos e incentivos para continuar a aprender por si próprio.”

Neste sentido, o programa de português lecionado nestes últimos vinte anos apostou sempre numa autonomia auto formadora do aluno. O ensino do português, assim concebido, fruto das pedagogias educacionais das décadas de 60 e 70, prevê a figura do docente como um aplicador, um planeador e um agente de desenvolvimento das propostas programáticas. Os programas aparecem desta forma como instrumentos didáticos ao serviço de uma figura tecnicista do professor, dado que este tem de fazer várias programações ou planificações para garantir a eficácia e a concretização dos objetivos delineados.

Consequentemente, o programa de português do 7.º ano de 1991, apresenta-se sob a forma de texto, na explicação dos domínios e sob a forma de tabela contendo os objetivos específicos, os conteúdos e os processos de operacionalização anualizados, passíveis de programações abertas à prática pedagógica e didática dos professores que compõem o grupo disciplinar.

Da leitura do documento verificámos que os três domínios de relevo – Ouvir/Falar, Ler e Escrever – não podem ser tratados pelo docente como unidades estanques. Tais domínios manifestam-se através da prática da língua e dos objetivos definidos para cada um. Sobrevém ainda um quarto domínio, o do Funcionamento da Língua, num plano inferior, numa dimensão transversal aos três macrodómios de aprendizagem. Assim, como se depreende da análise do documento²³, os três domínios têm um peso de 25% cada um, sendo dado ao Funcionamento da Língua um peso de 15%. Os restantes 10% dados ao professor para programação e avaliação, são entendidos também, como percentagem a atribuir a atitudes e valores demonstrados pelo aluno. Dito de outro modo, denotamos pelo peso que lhe era atribuído, que o domínio do Funcionamento da Língua não tinha grande relevância nas aprendizagens, contrariamente ao que acontece com o novo programa de português de 2009. Mais adiante, no programa, explicita-se que cada docente deverá apresentar e negociar com as suas turmas a sua versão da programação, tendo em conta a idade e a maturidade dos alunos, respeitando as finalidades, os objetivos e os conteúdos definidos. Relativamente aos últimos, estes seguem a estratégia delineada para o 2.º ciclo, partindo de textos dos modos narrativo, lírico e dramático, bem como a análise de outros textos referentes a vários modelos de escrita (como por exemplo: o texto publicitário, a entrevista, a carta, o resumo, o regulamento, o glossário, de entre outros). Em complemento, os programas falam em

²³ Cf. *Programa de Português - Plano de Organização do Ensino Aprendizagem* (2000), volume II, 7.ª edição, página 56, ANEXO II desta Tese.

interdisciplinaridade, numa prática de articulação horizontal com a disciplina de história que culturalmente é o reflexo da sua identidade. Desta forma, esta prática pedagógica de cooperação docente é induzida na abordagem das obras aconselhadas pelos programas, para leitura extensiva²⁴. Não tem caráter de obrigatoriedade, mas assume-se simultaneamente como uma prática facilitadora de aprendizagem para o aluno, e uma metodologia de trabalho enriquecedora e formativa, para o professor. Consequentemente, ao cooperar entre pares, o professor aprende novas práticas de abordagem dos programas que são comuns a todos os alunos a nível nacional. Por conseguinte, a este propósito, Miguel A. Zabalza (1992: 13) faz a seguinte afirmação:

“ (...) o Programa traduz os mínimos comuns a toda uma sociedade, constituindo a “estrutura comum de uma cultura” e as previsões gerais relativamente às necessidades de formação e de desenvolvimento cultural e técnico dessa mesma sociedade.”

Consequentemente, verificamos que o programa de 1991 se encontra recheado de conteúdos suportados e orientados por processos de operacionalização (atividades orientadoras para o professor, que atualizam e realizam os conteúdos) relativos aos domínios supra referidos, em que se pretende atingir objetivos, através de um ensino em espiral, objetivando a formação de um cidadão aculturado, como podemos visualizar pelo seguinte esquema, por nós elaborado:

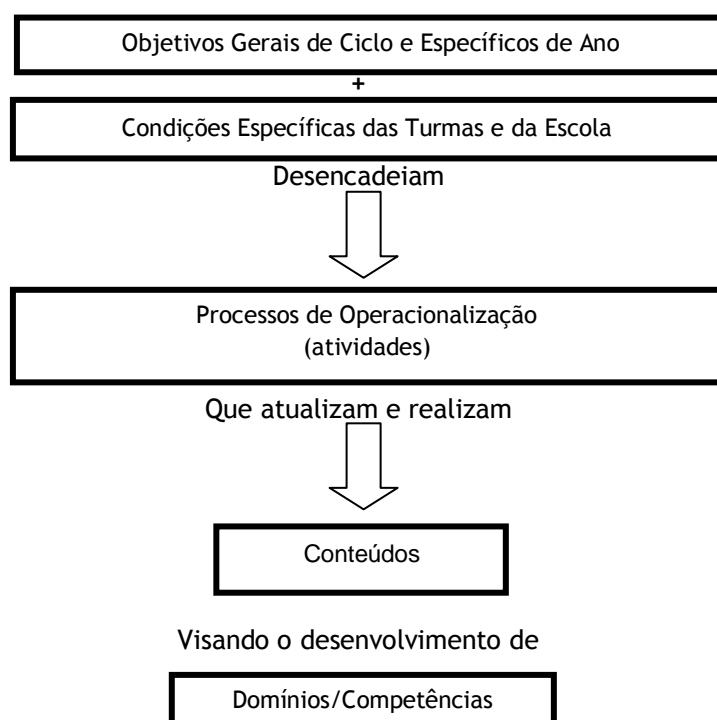


Fig. 3

²⁴ É fácil chegarmos a esta conclusão se olharmos para a extensa lista das obras para Leitura Orientada, presente no programa de Português de 1991: *A Odisseia de Homero*, de João de Barros (adaptação); *O Mundo em que Vivi*, de Ilse Losa; *Os Meus Amores*, de Trindade Coelho ou *O Cavaleiro da Dinamarca*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, de entre outros (PLP 2000: 33).

Pelo esquema, verificamos que os programas preveem uma pedagogia que parte dos objetivos definidos pelo Ministério da Educação. Desta forma, o documento afirma o seguinte:

“Os programas são projetos concretizáveis pelas Programações a elaborar nas escolas, de acordo com o seu plano global de actividades e respeitando o equilíbrio entre os três domínios e o peso relativo aos respectivos conteúdos.” (PLP 2000: 9)

Neste sentido, de acordo com as diretivas do documento, a programação deve ser negociada com os alunos. Do nosso ponto de vista, alunos e professores só têm a ganhar com tal metodologia, dado que se assumem implicitamente compromissos de ensino-aprendizagem relativamente a um projeto anual, onde se explicitam os conteúdos e os processos de operacionalização da disciplina do respetivo ano de escolaridade.

O projeto apresenta também orientações referentes à avaliação, impondo a confluência de técnicas de cariz qualitativo e quantitativo, sob a forma de princípios, perspetivando-a como elemento fundamental e corolário na progressão pessoal e no reforço da autonomia do aluno, estando também esta, centrada nas capacidades dos alunos. Surge, neste contexto, algum suporte legislativo de apoio aos programas, em matéria de avaliação, nomeadamente, o Despacho n.º 162/ME/91 e o Despacho Normativo n.º 98-A/92 que acentuam a ideia de criar condições que contribuam para o sucesso de todos, através da diversificação de práticas de ensino e de instrumentos de avaliação. Consequentemente, a avaliação do tipo formativa aparece reforçada. Estes programas despoletam novas responsabilidades docentes passíveis de melhorias significativas na avaliação de alunos, havendo o reforço do conceito de diagnose e a referência a diários de turma, mudando-se quer a conceção de escola, quer o papel atribuído aos professores e aos Pais, que passam a ser agentes informados e com direito à participação nas escolas.

Neste momento, o surgimento do NPPEB de 2009, que vai entrar em vigor no ano letivo de 2011/2012, vem determinar uma fase de mudança e simultaneamente de complemento com os programas anteriores (*Vide ANEXO IX*). O NPPEB resulta de um trabalho de revisão do programa anterior, ainda em vigor. É visível uma atualização do novo programa com os documentos de carácter normativo e outros de orientação pedagógica²⁵ que já estavam em vigor com o programa anterior, surgindo agora de uma forma explícita e articulada. Comparando os dois programas, apercebemo-nos que o anterior convergiu para o novo, numa continuidade, tornando-o um documento mais claro e sintético. Contém a mesma essência, no que diz respeito à articulação coesa de conteúdos entre ciclos, apostando na competência de comunicação, ao desenvolver a competência linguística, através do acesso a textos e padrões linguísticos diversificados. À semelhança do programa anterior, os conteúdos são elementos programáticos precisos, deixando uma certa autonomia ao professor no domínio da

²⁵ *O Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (2001); *O Programa Nacional do Ensino do Português* (2006); *A Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* (2007); *O Plano Nacional da Leitura* (2007) e o *Dicionário Terminológico* (2008).

interação, em função da especificidade das turmas. No entanto o NPPEB surge numa perspetiva pedagógica expectável e prospetiva, não se pautando por objetivos, mas sim por resultados esperados, por ciclo de aprendizagem (7.º, 8.º e 9.º anos), resultantes do desenvolvimento de competências essenciais (gerais de ciclo e específicas da disciplinas) definidas no Currículo Nacional do Ensino Básico. Desta forma, o NPPEB pode ser esquematizado da seguinte forma:

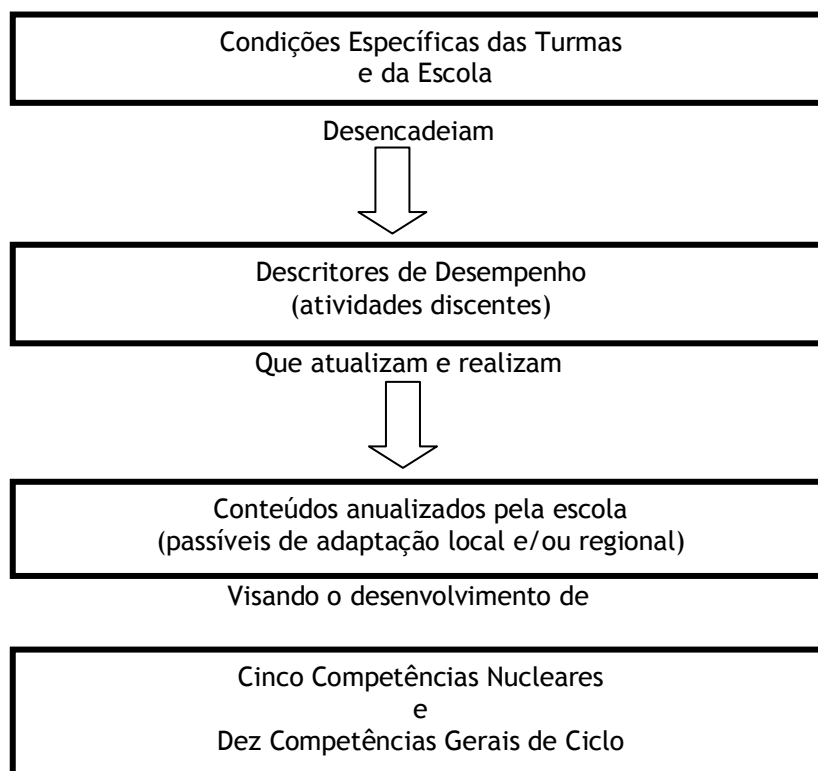


Fig. 4

Contrariamente aos programas antigos que dão relevo aos objetivos, o NPPEB (2009: 114) dá relevo às competências através da definição de resultados esperados, tal como se afirma a seguir:

“Os resultados esperados a seguir apresentados projectam um conjunto de expectativas pedagógicas, formuladas em termos prospectivos, regidas e estruturadas em função das competências específicas que se encontram enunciadas no Currículo Nacional do Ensino Básico.”

Na nossa opinião, apesar do NPPEB referir que os resultados esperados são suportados pelas competências específicas da disciplina, entendemos, que numa perspetiva de ensino interdisciplinar e sendo o português transversal, os resultados esperados são, de facto, suportados pelas competências essenciais ou seja, pelas gerais de ciclo e específicas da disciplina de português.

Consequentemente, as novidades do NPPEB surgem numa filosofia pedagógica de articulação vertical profunda entre os três ciclos de aprendizagem do ensino básico, realçando a aprendizagem em espiral, inserida numa nova realidade de escola, diferente da de há duas décadas atrás. Atualmente, a franca maioria das escolas funciona em regime de Agrupamento Vertical, havendo articulações diversas entre o ensino pré-escolar e os 2.º e 3.º ciclos e, em Agrupamentos de maiores dimensões, com o Ensino Secundário. Esta situação concreta exige uma adaptação dos agentes educativos obrigando-os a constantes articulações intercíclicas. Além disso, numa perspetiva socioeconómica de combate ao abandono escolar, estando implícito o desenvolvimento de todo o tipo de literacias, o conceito de escolaridade obrigatória foi também alvo de mudança; a partir do ano letivo de 2012/2013, a escolaridade obrigatória que atualmente é de nove anos passará a ser de doze (até ao 12.º ano de escolaridade)²⁶. A sociedade deste século XXI, inserida numa era das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), necessita de aprendizagens que vão ao encontro de novos conhecimentos e formas de comunicar. Neste sentido, o NPPEB contempla estas exigências socioeconómicas e políticas ao exigir que as competências gerais n.ºs 1 e 2 do CNEB – “Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano” e “Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar” – sejam desenvolvidas com o programa de português.

Consequentemente, é nesta amálgama de contextos que o NPPEB apresenta uma matriz comum aos três ciclos de aprendizagem, reiterando a ideia que a aprendizagem é articulada, em espiral e se concretiza de forma progressiva. O programa de português do 7.º ano emerge numa unidade alargada que é o 3.º ciclo do ensino básico, contrariamente ao programa antigo. No NPPEB, a anualização programática de conteúdos surge apenas no 1.º ciclo, ficando ao encargo das escolas a anualização de conteúdos nos 2.º e 3.º Ciclos, reforçando-se a autonomia docente e a articulação do ciclo de lecionação com o anterior. Desta forma, o projeto consagra em si o estipulado no decreto-lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, no que diz respeito à autonomia da escola:

“(…)a autonomia, a administração e a gestão dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas organizam-se no sentido de: a) Promover o sucesso e prevenir o abandono escolar dos alunos e desenvolver a qualidade do serviço público de educação, em geral, e das aprendizagens e dos resultados escolares, em particular; b) Promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos; c) Assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho, de realização e de desenvolvimento pessoal e profissional.” (Dec-Lei n.º 75/2008, art.º 4.º: 2343)

²⁶ Vide Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto.

Por conseguinte, os novos conteúdos do NPPEB “(de natureza declarativa e procedimental)” (NPPEB 2009: 118) que “facultam uma metalinguagem comum aos professores dos três ciclos, no sentido de se inverter a tendência para a deriva terminológica que se foi manifestando nos últimos anos” (NPPEB 2009: 118) são instrumentos curriculares articulados (com os desempenhos esperados e linhas orientadoras) e recursos fundamentais para o ensino, objetivando a formação de cidadãos com desempenhos proficientes. Pela primeira vez pretende-se uniformizar conhecimentos explícitos. Além disso, o professor baseou-se, durante décadas, no manual escolar que parecia conter tudo de acordo com o programa. O NPPEB, ao apresentar uma versão *on-line*, que remete diretamente, através de hiperligações, para o Dicionário Terminológico (DT), parece querer recuperar o lugar perdido ou esquecido, em que o manual, sendo apenas um auxiliar pedagógico, chegou a ser confundido com o programa enquanto instrumento curricular. Por conseguinte, os conteúdos referentes ao conhecimento explícito constam do DT. Esta moderna filosofia programática, que obriga ao uso de ferramentas das TIC, reitera que os manuais não se devem sobrepor aos programas (um erro que parece ter sido cometido nas últimas duas décadas) e, implicitamente, obriga o docente a trabalhar diariamente com o programa e não meramente com as planificações-síntese que têm constado dos manuais.

A concisão e uma declarada atitude de exigência são mais duas características do NPPEB. Numa atitude assertiva de corresponder ao CNEB, em vigor há uma década, em vez de domínios, o NPPEB apresenta diferentes áreas do saber que se refletem no desenvolvimento de competências específicas – as cinco competências nucleares – interligadas com as competências gerais do CNEB e com as competências de cidadania da recente proposta emanada da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)²⁷. O professor continua e vê reforçado o seu papel de agente do desenvolvimento curricular, pondo em prática, à semelhança do que acontecia com o programa anterior, diversos mecanismos e processos de operacionalização do programa.

No entanto, apesar de uma autonomia emergente, as linhas diretrizes têm de ser rigorosamente respeitadas, tendo sempre presentes as metas a alcançar no final do ano e do ciclo²⁸, bem como as metas delineadas por cada escola no âmbito do programa/estratégia educação 2015²⁹, que obrigam a um trabalho interdisciplinar e transversal. Note-se que as “finalidades” foram substituídas pelas “metas anuais” e de ciclo. O lema na gestão é a progressão por etapa ou patamar, sendo a aprendizagem baseada em aprendizagens anteriores, num processo contínuo, mantendo a forte articulação entre ciclos, o que do nosso ponto de vista, obriga ao trabalho colaborativo e intercíclico entre professores, sobretudo nos anos de transição de ciclo.

É valorizado o princípio da transversalidade, referindo que a aprendizagem e domínio do português têm implicações diretas no sucesso escolar, objetivando o desenvolvimento das

²⁷ As competências de cidadania vêm atualizar os antigos conceitos de “atitudes” e “valores”.

Vide <http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=132>.

²⁸ A este propósito, remetemos para [Http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/](http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/).

²⁹ Vide Anexo III, com um exemplo do Agrupamento de Escolas de Manteigas.

competências específicas da disciplinas e as competências gerais de ciclo³⁰ através de atividades em torno de quatro eixos. Estes são entendidos como pontos principais, à volta dos quais se desenvolvem as diversas competências.



Fig. 5

Por conseguinte o eixo da “experiência humana” pressupõe a interação do aluno com uma identidade nacional. A “comunicação linguística”, já emergente do programa anterior, reitera a interação do aluno com os outros, através das competências da escrita e do oral. Quanto ao “conhecimento linguístico”, traduzido em conhecimento explícito, substituindo o funcionamento da língua (conceito anterior), este surge com uma relevância que o anterior programa não lhe concedia, salientando a necessidade do domínio de regras gramaticais que elevem o nível de proficiência relativo ao conhecimento explícito, partindo de uma pedagogia centrada no combate ao erro e na explicitação de conhecimento que está implícito no domínio do oral e da escrita. O eixo do “conhecimento translinguístico” complementa a transdisciplinaridade que remanesce do ensino do português, numa vertente cada vez mais ansiada, de transposição para a realidade cívica e social. Nestes quatro eixos estruturantes está subjacente um conjunto de valores que têm de ser veiculados no ensino do português nomeadamente, os seguintes:

“ (...) uma conceção da língua como património e fator identitário; uma postulação do sujeito linguístico como entidade que enuncia a sua singularidade e a sua diferença relativa, no alargado espaço do português; uma afirmação do ensino da língua como

³⁰Cf. *Curriculo Nacional do Ensino Básico Competências essenciais*, Lisboa, Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica, 2001, pág. 15.

domínio capital do processo educativo, com as inerentes responsabilidades que esse estatuto implica; um reconhecimento e a decorrente valorização do português como sofisticada instância de modelização artística, consubstanciada nos textos literários que nela são plasmados.” (NPPEB 2009: 14)

O NPPEB é inclusivamente suportado pela verbalização do CNEB e pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) destacando a importância da coerência e sequencialidade na lecionação dos conteúdos, reforçando a necessidade de articulação vertical dos ciclos de ensino. O NPPEB está elaborado de forma a poder pôr em prática conceitos que, de há uma década para cá, estão presentes em normativos e documentos de suporte ao ensino-aprendizagem, tais como a “transversalidade”, a “interdisciplinaridade”, a “transdisciplinaridade”, o “trabalho colaborativo” e a “autonomia” da escola. Desta forma, o programa possui uma responsabilidade e um peso estruturante na aplicação do CNEB, dado que se apela à elaboração do Projeto Educativo de Escola ou Agrupamento, do Projeto de Desenvolvimento do Currículo e do Projeto Curricular de Turma, com base na matriz discursiva presente no NPPEB. Por conseguinte, suportados pelo CNEB e pelo QECRL surgem novos termos e conceitos operatórios que requerem, a nosso ver, uma fase de familiarização com os mesmos, para serem dominados e operacionalizados com sucesso, visto que são os instrumentos de trabalho do professor.

O termo “competência” sugerido como conjunto de conhecimentos e capacidades que permitem a realização de ações, bem como a compreensão de outrem (NPPEB 2009: 15), aparece complementado com uma nova vertente para além das noções de competências gerais e específicas do CNEB. Ao analisarmos o NPPEB deparamo-nos com um trio de competências a desenvolver: as “competências gerais”, como um coletivo de micro competências para a realização de múltiplas atividades; as “específicas” da disciplina, envolvidas nas atividades da língua e as “linguístico-comunicativas” (antiga competência de comunicação). Tendo por base o NPPEB, as competências gerais têm a seguinte composição:

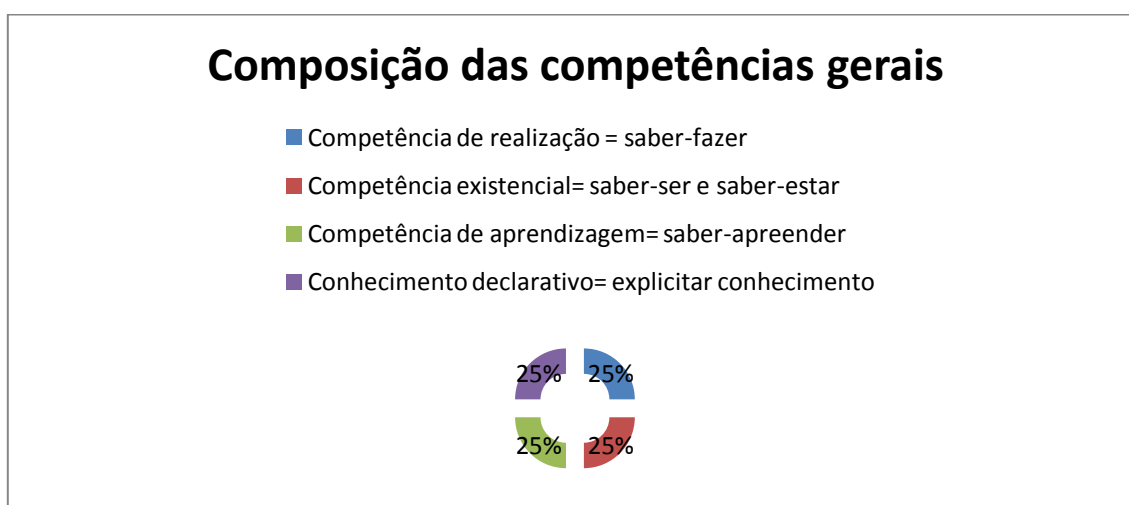


Fig. 6

Os conteúdos “conceptuais” e “descritivos” como já anteriormente foi dito, apresentam uma novidade. Os que surgem escritos a cor cinzenta no NPPEB, informam o docente que o conteúdo pode ser trabalhado, mas sem explicitação do termo para o aluno, fazendo apenas parte da metalinguagem do professor. Quanto ao conceito de “desempenho”, este remete para a resolução prática do aluno após a realização de aprendizagens, obedecendo a um princípio fundamental: a progressão. Surgem associados a este último, o “descritor de desempenho” que se traduz nos anteriores objetivos de aprendizagem, e o indicador de desempenho, associado a questões de avaliação externa. Por fim os “resultados esperados” por competência nuclear traduzem-se num conjunto de expectativas prognósticas em relação ao desempenho dos alunos.

Em termos estruturais, o NPPEB é composto por três partes. A primeira é constituída por questões gerais sobre o enquadramento estruturante e programático, contendo a análise de fundamentos metodológicos, conceitos-chave e um conjunto de opções programáticas para o desenvolvimento do programa. A segunda parte é composta pelo programa propriamente dito, definido por ciclo de aprendizagem, explicitado em tabela, por cada competência específica, com nova nomenclatura: “linhas orientadoras”, “descritores de desempenho”, “conteúdos” e “notas” que têm como finalidade, “resultados esperados por ciclo”, em vez de objetivos gerais. Nesta segunda parte, é explicitado o sentido de *corpus* textual e são dadas orientações aos docentes que apelam à seleção criteriosa de textos suportados pela lista de autores e de textos, presente na terceira parte. Os autores do NPPEB afirmam que o docente, ao escolher os textos, deve ter em conta a “representatividade e qualidade das obras”, “a integridade das obras”, “a diversidade textual”, “a progressão” e a “lista de autores e de textos” (NPPEB 2009: 136-137). Por fim, segue-se um referencial de textos, um conjunto orientações de gestão e desenvolvimento curricular para cada ciclo e uma lista explicada de referências disponíveis, e documentos de trabalho em vigor.

A terceira parte, não menos relevante, alberga uma lista vinculativa de autores e de textos para leitura (3.º ciclo), o que não acontece para o 2.º ciclo, em que o docente tem a liberdade de escolher qualquer texto, desde que referenciado pelo Plano Nacional de Leitura (PNL). Esta última parte contém ainda um elenco de materiais de apoio, bibliografia geral, gramáticas de referência, sítios na Internet, o Conselho Consultivo e a referência ao grupo de trabalho, responsável pela elaboração do NPPEB.

Em suma, o NPPEB é uma boa ferramenta de trabalho para o professor, embora mais exigente que o anterior programa. Está atualizado e em conformidade com os outros documentos orientadores do desenvolvimento do currículo.

2 - A pedagogia por objetivos e a pedagogia do desenvolvimento de competências

Desde a década de 50 que o paradigma educacional é a pedagogia por objetivos baseada na Taxonomia Hierárquica de Capacidades Cognitivas, de Benjamin Bloom, e nas técnicas pedagógicas de Tyler. Tais pedagogias descrevem o que o aluno saberá ou será capaz de fazer no final de uma etapa, unidade didática ou sequência de aprendizagem. Esta pedagogia é pautada sobretudo pelos comportamentos discentes observados e observáveis, mensurados pela avaliação. Com base nesta orientação pedagógica, partindo da trilogia dos objetivos educacionais de Bloom – “objetivos cognitivos”, “afetivos ou emocionais” e “psicomotores” –, em finais do século XX, os normativos e referenciais do Ministério da Educação têm delineado objetivos gerais, como grandes metas a atingir. Os docentes têm o dever de estipular objetivos específicos (pequenas metas) que esmiúcem e facilitem os gerais, garantindo o cumprimento das metas educacionais. Desta forma, cabe ao docente definir a *performance* a atingir da parte do discente, sob a forma de comportamento observável, avaliado pelo professor. O objetivo pedagógico exprime uma porção do programa sempre controlada pelo professor, definindo sobretudo o que o aluno faz no contexto da sala de aula e pressupondo resultados esperados. Ou seja, se a pedagogia fosse uma estrada, o objetivo seria o destino, o ponto de chegada, “antevisto” antes do início da viagem.

Por conseguinte, na pedagogia por objetivos, assim resumida, está presente a operacionalização dos objetivos gerais através da definição do objeto da avaliação que adquiriu ao longo dos últimos anos um cariz, sobretudo, formativo. Assim, o professor deve criar instrumentos de recolha de informação que lhe permitam, de forma fidedigna, afirmar se o aluno atingiu ou não os objetivos gerais. Podemos afirmar que o objetivo desta pedagogia é a avaliação concebida através da realização de provas: o teste ou o exame. Apesar de Bloom ter criado uma “pedagogia” inserida no paradigma comportamental, tentou inculcar na escola e na mentalidade dos professores a ideia de que todos os alunos são capazes de atingir os objetivos delineados, desde que lhes sejam criadas condições para os atingir. Reforçou as práticas didáticas, afirmando que os objetivos cognitivos só podem ser atingidos em crescendo de dificuldade, dando o tempo necessário aos alunos, numa pedagogia de mestria. A “escola de massas” e atualmente a “escola multicultural” tem funcionado assim, nos últimos anos. Para obter o feedback imediato das suas teorias e no sentido de auferir ou medir capacidades, Bloom procedeu à inserção do teste, como instrumento de recolha de informação. Nesse seguimento de teorização pedagógica, nas últimas décadas, o Ministério da Educação tem “bombardeado” as escolas com uma quantidade elevada de normativos sobre avaliação³¹, tornando a avaliação tão importante como a definição de objetivos. O certo é

³¹Vide despacho normativo n.º 98-A/92 de Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro; despacho normativo 30/2001, de 19 de julho; despacho normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro; despacho normativo n.º

que a pedagogia por objetivos procurou tornar esta avaliação o mais objetiva possível. No entanto, o tempo tem demonstrado que a avaliação é indubitavelmente subjetiva. Há, no entanto, o dever e a responsabilidade de torná-la o menos subjetiva possível, fazendo-a o mais criteriosa e equitativa possível.

A pedagogia atual visa o desenvolvimento de competências. Esta vai muito para além da pedagogia por objetivos, complementando-a. O currículo nacional aborda a noção de “saber em uso”, numa dimensão composta por conhecimentos, capacidades, aptidões, atitudes e valores que compõem o conceito de competência. Perante estes novos conceitos, acreditamos que não faz sentido nas escolas, avaliarem-se atitudes e valores de forma isolada ou com um peso reservado só para eles. Entendemos que “atitudes e valores” fazem parte integrante das competências e, por conseguinte devem ser avaliados com novos instrumentos, dentro de qualquer competência, seja competência geral, específica ou de cidadania. Neste sentido a pedagogia de desenvolvimento de competências não pode ser apenas uma pedagogia de observação comportamental, cognitiva e motora; tem de ser sobretudo uma pedagogia de intervenção com registos e avaliação centrada nas várias etapas de evolução, partindo sempre das aptidões ou capacidades diagnosticadas nos alunos, através de múltiplos recursos, traduzidos em instrumentos de avaliação diversos, aplicados em contextos, o mais diversificados possível. De referir, que esta pedagogia necessita de um constante trabalho colaborativo entre docentes, garantindo a partilha de informação e experiências, a uniformização de critérios e o enriquecimento dos diversos recursos produzidos ou utilizados.

Pensamos que atualmente o NPPEB e o CNEB pretendem orientar a prática docente numa pedagogia de desenvolvimento de competências, garantindo que há de facto aprendizagem nas escolas e não apenas o adiestramento de conteúdos. Assim, além dos referenciais, programas e instrumentos de suporte ao CNEB, os métodos pedagógicos e didáticos desenvolvidos pelo docente devem responder às necessidades sociais reais dos alunos:

“O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho” (LBSE, 1986 art.º 2.º, ponto 4)

O desenvolvimento de diversas competências no aluno, a partir das suas capacidades, vai ao encontro deste princípio consagrado na LBSE. As competências, passíveis de avaliação, qualitativa e quantitativa, descrevem o que o aluno é capaz de fazer em contextos diversos e diversificados. O desenvolvimento das competências deve partir de situações-problema, ou atos sempre contextualizados. A pedagogia que objetiva o desenvolvimento de competências pressupõe sempre um conjunto de capacidades a desenvolver com base em níveis de desempenho; ela não se esgota na definição do que o aluno faz em contexto de sala de aula: é o ponto de partida, dá armas e liberdade de ação ao aluno e pressupõe resultados

50/2005, de 9 de Novembro; despacho normativo n.º 18/2006, de 14 de Março; despacho normativo n.º 5/2007, de 10 de Janeiro.

inesperados, embora controlados. Tal situação não acontece na pedagogia por objetivos. Os resultados tendem a ser específicos de cada aluno, criativos e inovadores. No entanto, trabalhar desenvolvendo competências não é uma rutura com as pedagogias anteriores, não é uma alteração radical de metodologias, é uma evolução pedagógica progressiva e atualizada. É esta a filosofia inerente aos novos programas: planificar situações criativas e complexas que visem desenvolver o raciocínio, partindo das aptidões diagnosticadas em cada aluno. O professor torna-se mediador e formador, formando o aluno, no intuito de utilizar aprendizagens dentro e fora dos contextos escolares, aproximando a escola da vida social quotidiana.

Na pedagogia por competências, o professor está ele próprio em aprendizagem, levando a uma melhor reflexão e inquirição sobre o ensino de determinados conteúdos, numa perspetiva de ensino-aprendizagem desejável. Aplicada aos conteúdos presentes no NPPEB, a aula de português torna-se uma aula mais prática. A este propósito Meirieu (1986) sustenta que só se aprende fazendo e “desenvolver competências” é aprender, fazendo, o que não se sabe fazer.

Esta pedagogia pressupõe uma revolta cultural no ensino, na forma de pensar dos professores, passando-se de uma lógica de ensino a uma lógica de treino (*coaching*). Além disto assistimos a evolução de conceitos, quer em termos de nomenclatura, quer em termos de significado. A este propósito, Astolfi (2003) apresenta novos conceitos, que na nossa opinião vão ao encontro do léxico que consta do NPPEB e do CNEB. Por conseguinte, resumindo a(s) pedagogia(s) praticada(s) nas últimas décadas e a desejada, adaptámos os dez pares lexicais de Astolfi, naquilo que ele chama de “palavras do processo de ensino”, no esquema seguinte, para ilustrar as práticas pedagógicas na escola:

Funcionamento clássico da escola	Funcionamento desejável da escola
<p>Transmissão com indução (Centrada na audição e receção da parte do aluno. Exige participação da parte do aluno, na maior parte das vezes solicitada pelo professor. Os alunos são conduzidos a respostas desejadas.)</p>	<p>Construção (Transmissão (re)construtiva de saberes através de um processo comunicativo com <i>feedback</i>, construção da personalidade e domínio de competências. As respostas evidenciam a interpretação do aluno)</p>
<p>Instrução (Explicação do professor e compreensão sincronizada do aluno.)</p>	<p>Formação (Aprendizagem com reconstrução mental e raciocínio.)</p>
<p>Aluno (Pupilo ou estudante)</p>	<p>Discente (Aprendiz e empreendedor em situações de projeto(s) de escola)</p>
<p>Professor (Aquele que tem autoridade; posicionamento vertical. Detentor de conhecimentos que o aluno não possui.)</p>	<p>Mediador (Posicionamento horizontal aparente; intermediário ou tutor que acompanha, encoraja, temporiza e confere paciência numa aprendizagem em espiral. Desconstrutor de</p>

	certezas oriundas do senso comum.)
Programa (O texto que contém os conteúdos, os conhecimentos e os objetivos que confere uma certa liberdade de atuação ao professor.)	Currículo (Conjunto com liberdade pedagógica em relação ao programa, com finalidades, competências a desenvolver, conteúdos, processos de operacionalização, avaliação, entre outros.)
Lição (aula) (Conjunto de conhecimentos transmitidos visando ser adquiridos)	Dispositivo (Conjunto estratégico de medidas diversificadas, mas coerentes.)
Conhecimento (Algo passivo, estático, científico, que se acumula; saber)	Competência (Capacidade, “saber em uso” flexível e evolutivo; conjunto coeso composto por: conhecimento, destreza, atitudes e valores traduzidos em progressos nas diversas áreas, dinâmicos e resultantes de diversos níveis de desempenho.)
Teste (Instrumento ligado a um certo conceito de objetividade, dado que mede.)	Avaliação (Processo resultante de uma transação de aprendizagens; faz parte integrante do processo de ensino, integrando o avaliador.)
Noção (Conteúdo sob a forma de saber proposicional.)	Conceito (Utensílio intelectual que visa a resolução de problemas teóricos)
Memória (A escola surge como o lugar por excelência onde se pratica a memorização; fator simultaneamente necessário, mas limitador de aprendizagem, dada a complexidade de termos existentes no 3.º ciclo.)	Cognição (Propriedade emergente de um sistema de memória. Permite o acesso ao passado, determina o presente e diz respeito ao futuro dado que deteta a novidade permitindo novas aquisições.)

Fig. 7

Na pedagogia por competências, o aluno como aprendiz e empreendedor em diversas situações de aprendizagem desenvolve uma perfeita noção das suas capacidades, muito aproximada da avaliação efetuada pelo professor, que ele exterioriza ao autoavaliar-se. Neste contexto, a prática de autoavaliação do aluno, que tem vindo a desenvolver-se no ensino nestas últimas duas décadas, surge reforçada com o NPPEB, na medida em que as metodologias didáticas e pedagógicas sugeridas despoletam diagnoses periódicas das aprendizagens do discente. A título sugestivo, apresentamos uma possível grelha de autoavaliação das competências específicas e gerais, destinada a ser utilizada pelo discente no final de cada período letivo (*Vide ANEXO VIII*).

CAPÍTULO 2 - PLANIFICAÇÃO

2.1 - Proposta de anualização de conteúdos para o 7.º ano

Sendo a sala de aula um espaço de construção de saberes e de desenvolvimento de competências – um palco de aprendizagem– tomámos em consideração os referenciais de progressão programática e resolvemos propor uma anualização dos conteúdos de português para o 7.º ano de escolaridade. Para a sua conceção, partimos dos estádios de desenvolvimento de alunos de uma turma do 6.º ano que, em 2011/2012, estará no 7.º ano de escolaridade.

Consequentemente, com base nas indicações do NPPEB, recolhemos dados para efetuar a diagnose da turma. Para tal, procedemos à recolha de informações que constam do Projeto Curricular da Turma, que especifica as potencialidades e as dificuldades dos alunos, ou seja partimos das capacidades dos discentes, não descurando as linhas orientadoras definidas nas metas e objetivos do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, na linha do que Dewey (1965: 92) defende:

“ (...) ensinar bem é ensinar apelando para as capacidades que o aluno já possui, dando-lhe, do mesmo passo, tanto material novo quanto seja necessário para que ele reconstrua aquelas capacidades em nova direcção, reconstrução que exige pensamento, isto é esforço inteligente”.

A exigência de ensinar bem na escola é cada vez mais emergente. Ensinar bem exige do docente a realização de uma boa planificação da disciplina, um bom domínio dos documentos orientadores do currículo, bem como um conhecimento aprofundado dos discentes. Assim, com base nas orientações emanadas, concebemos a anualização (*vide* ANEXO V) dos conteúdos por competência, alargando e consolidando conhecimentos a partir dos resultados esperados no final do 2.º ciclo (*vide* ANEXO IV). Por conseguinte, procurámos ser fiéis ao princípio da dinâmica de progressão, em crescendo de dificuldade, tendo selecionado os conteúdos específicos para a “turma Y” do 7.º ano. Os restantes conteúdos do programa serão lecionados nos 8.º e 9.º anos, seguindo o mesmo crescendo de dificuldade. Desta forma, só no final do ano letivo, o docente estará munido de informações sólidas que lhe permitirão fazer a anualização dos conteúdos para o 8.º ano de escolaridade. O certo é que no final do ciclo, todos os conteúdos deverão ter sido abordados, cumprindo-se o NPPEB. Por conseguinte, esta nova metodologia de trabalho autónomo do docente deverá garantir que, no ano terminal de ciclo (9.º ano), para além da aquisição de novos conteúdos, o docente possa garantir o aprofundamento de conteúdos iniciados no primeiro ano do 3.º ciclo (7.º ano), o que, numa pedagogia trianual, implica uma complexificação de tarefas gradativas destinadas ao aluno.

Relativamente à competência de “compreensão do oral”, o docente deve sobretudo explorar as reações dos alunos aos textos ouvidos e lidos; nomeadamente os seus

sentimentos, as suas opiniões, as evocações, interpretações ou ilações proferidas. Dito de outro modo, em contexto de sala de aula, na leção dos conteúdos, deve haver momentos formais de escuta guiada e orientada.

No que concerne à competência de “expressão oral”, associada aos conteúdos, esta centra-se no desenvolvimento da capacidade do relato e do reconto. Esta é desenvolvida em estreita colaboração com o desenvolvimento da compreensão do oral. No 7.º ano de escolaridade, a competência de “expressão oral” surge sobretudo desenvolvida com base numa sequência de interpretação de textos narrativos que vem do ciclo de ensino anterior, mas utilizando uma maior diversidade de textos, com destaque para os artigos de opinião e as mensagens publicitárias, objetivando as apreciações críticas e o poder de argumentação. Deste modo, para desenvolver esta competência nos alunos, o docente deve sobretudo propiciar a participação do aluno em momentos formais de debate, relato, síntese, exposição oral ou dramatização, de forma a aprofundar a confiança e a fluência na expressão oral, desenvolvendo deste modo a competência linguística.

Quanto à “leitura”, o professor deve incrementar tarefas interpretativas que visem aumentar os níveis de literacia, tornando o aluno um leitor crítico através de oportunidades de aprendizagem diversas: modalidades e técnicas de leitura diferentes, contextos variados, atividades relacionadas com o livro e o autor, práticas orais de leitura, entre outras. Deve naturalmente haver uma articulação com o Plano Nacional de Leitura, garantindo a leitura e interpretação de textos literários, não literários e para literários. Quanto à seriação de textos para a anualização dos conteúdos do 7.º ano, tendo por base o *corpus* textual de orientação (NPPEB: 158), optámos por textos que despertem a curiosidade e sejam adequados à faixa etária dos discentes, promovendo a diversidade textual e objetivando hábitos de leitura autónoma e arguta. Além disso, tivemos também em conta os gostos da turma, expressos nos dados recolhidos pelo questionário que aplicámos³² e as informações transmitidas pela Diretora da Turma, referentes ao ano letivo anterior.

No plano da “expressão escrita”, os programas visam a consolidação de aprendizagens em termos de formatos textuais familiares e usuais, bem como o domínio de formatos textuais mais complexos. Para tal, seríamos conteúdos que garantam a escrita regular de textos pessoais, textos que obedeçam às diversas tipologias exigidas pelo NPPEB, em que o professor possa pôr em funcionamento, dentro da sala de aula, ateliês, oficinas, laboratórios ou simples momentos exclusivos de escrita.

Relativamente ao “conhecimento explícito da língua”, o desenvolvimento desta competência carece de um trabalho contínuo de consolidação e sistematização transversal de conteúdos, pelo que a escolha dos mesmos para abordagem no 7.º ano de escolaridade, teve em linha de conta os diversos níveis de desempenho dos alunos da “turma Y”. Com base na filosofia do NPPEB, o “conhecimento explícito da língua” permite ao discente a compreensão de mecanismos da língua e o seu desenvolvimento implica, simultaneamente, o bom domínio da terminologia linguística e a subsequente utilização desse conhecimento em situações de

³² Vide ANEXO X.

uso oral ou escrito da língua. Assim, seríamos cuidadosamente conteúdos metalinguísticos destinados a serem articulados com a oralidade, a leitura e a escrita.

Do exposto, podemos afirmar que a anualização proposta apela à utilização de práticas diversificadas e equilibradas, por parte do professor, em função do perfil da turma e neste contexto, ao compará-la com uma planificação anual referente ao programa de português de 1991, registamos evolução³³. Não obstante, apesar de a anualização ter sido elaborada tendo por base cada competência específica da língua, na linha de proposta do NPPEB, urge relembrar que as competências não devem ser desenvolvidas de forma estanque, visto que elas estão ligadas entre si, contribuindo para a formação da personalidade e individualidade de cada ser. Não podemos, *inclusive*, descurar o facto desta anualização de conteúdos ter sido proposta numa filosofia de ensino interdisciplinar.

Consequentemente, procuramos exemplificar esta metodologia com a construção de uma planificação de uma sequência didática, como exemplificamos a seguir.

³³ A este propósito veja-se o ANEXO I.

2.2 - Proposta de uma sequência didática e um plano de aula para o 7.º ano

<u>Sequência Didática</u>						
<p><i>Disciplina: Português</i> <i>Unidade: O texto dramático</i> <i>Ano: 7.º / Turma Y</i> <i>A docente: Helena Maria Monteiro Simão Pereira</i></p>						
Competências gerais	Competências específicas e descritores de desempenho	Conteúdos	Atividades	Material	Avaliação	Duração
<ul style="list-style-type: none"> • Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; • Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados; • Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; • Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; • Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa; • Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns. 	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dispor-se física e psicologicamente a escutar, focando a atenção no objeto e nos objetivos de comunicação (<i>Competências de compreensão do oral e escrita</i>); - Interpretar discursos orais, agindo em conformidade com as instruções e informações recebidas (<i>Competências de compreensão e expressão oral</i>); - Planificar o uso da palavra em função da análise da situação, das intenções de comunicação específicas e das características da audiência visada (<i>Competências de compreensão e expressão oral</i>); - Produzir textos orais de diferentes tipos, adaptados às situações e finalidades de comunicação (<i>Expressão oral</i>); - Ler textos de natureza diversificada (<i>Competência de compreensão da leitura</i>); - Ouvir/falar em situações de comunicação diversificadas (<i>Competência de Expressão Oral na área da interação</i>); - Seguir diálogos, discussões ou exposições, intervindo oportuna e construtivamente (<i>Competência de expressão oral</i>); - Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação (<i>Competência de leitura</i>); - Produzir enunciados com diferentes graus de complexidade para responder com eficácia a instruções de trabalho (<i>Competência de escrita</i>); - Identificar em textos orais e escritos, a variação nos planos fonológico, lexical, sintático, semântico e pragmático (<i>Competência de conhecimento explícito da língua</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>O Texto Dramático</u> . Significados da palavra teatro; . Origem do teatro; . Alguns dramaturgos; . Características do texto dramático; • Discurso direto e discurso indireto (DT C.1) • O verbo: flexão em tempos e modos do indicativo (DT B.2 e B.3) 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de um mapa conceptual com base na temática do teatro; - Análise de documentos diversificados; - Audição de textos lidos ou gravados; - Visualização de vídeos, PowerPoints e acetatos; - Prática de leitura e dramatização; - Resolução de questionários orais ou escritos, do tipo: <ul style="list-style-type: none"> . Pergunta / Resposta, ou vice-versa; . Verdadeiro / Falso; . Escolha múltipla; . Reconstrução de frases; . Preenchimento de textos truncados. - Ordenação de frases; - Exercícios de conhecimento explícito do tipo: <ul style="list-style-type: none"> . Aplicação de estruturas gramaticais; . Preenchimento de espaços; . Transformação de frases; . Exercícios de construção frásica; . Conjugação verbal; . Realização de um trabalho cruzado com as disciplinas de história e geografia (tarefa interdisciplinar). 	<ul style="list-style-type: none"> - Fichas com excertos de textos dramáticos - Quadro e canetas - Retroprojeter / acetatos / canetas - Leitor de CD(s) e DVD - CD(s), DVD(s) e Videoprojector - Computador - Documentos autênticos - Fotocópias - Fotografias - PowerPoints - Fichas diversas e diversificadas 	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação formativa e formadora - Avaliação sumativa - Observação direta das aptidões ao nível da: <ul style="list-style-type: none"> .Compreensão do oral; .Expressão oral; .Compreensão escrita; .Expressão escrita; .Leitura; .Conhecimento Explícito da Língua. Observação direta de: <ul style="list-style-type: none"> .Participação nas atividades. 	<p>2 aulas de 90 min.</p> <p>+</p> <p>1 aula de 45 min.</p>

<u>Plano de aula</u>			
<p>Disciplina: Português Unidade: O texto dramático Ano: 7.º / Turma Y A docente: Helena Maria Monteiro Simão Pereira</p>			
Competências específicas e descritores de desempenho	Conteúdos	Atividades	Material
<p><u>O aluno deve ser capaz de:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Se expressar evidenciando conhecimentos sobre o teatro suportando-se das suas vivências.¹ . Falar sobre teatro (os diferentes significados do conceito).¹ . Ver um vídeo sobre a origem do teatro.¹ . Completar um texto truncado sobre o vídeo, preenchendo os espaços com noções sobre a origem do teatro, o primeiro ator e alguns dramaturgos e elaborar um mapa conceptual.¹ . Visualizar um PowerPoint sobre algumas características do texto dramático;¹ . Adquirir e aplicar conhecimentos sobre o funcionamento da língua traduzido em conhecimento explícito: discurso direto e indireto.^{4/5} . Repetir e reescrever o vocabulário alusivo aos documentos audiovisuais supra referidos.^{1 / 2 / 3/4/5} . Verbalizar utilizando novos conhecimentos.^{2 / 3} . Ouvir, ler e dramatizar um excerto de um texto dramático.^{1/2} . Responder a questões sobre o texto, por escrito.^{1 / 2/3} . Realizar estratégias de apropriação do conhecimento explícito da língua.^{2 / 3 / 4} . Aplicar conhecimentos sobre o funcionamento da língua traduzido em conhecimento explícito.^{2 / 3 / 4} . Sistematizar conteúdos de forma autónoma.^{4/5} . Resolver exercícios-síntese de funcionamento da língua.^{2 / 3 / 4 / 5} <p>¹Competência de expressão oral na área da comunicação ²Competência de compreensão do oral na área da produção ³Competência de compreensão da leitura e compreensão escrita na área da interação ⁴Competência do conhecimento explícito na área do saber aprender ⁵Competência da escrita</p>	<p><u>O texto dramático:</u></p> <p>Significados da palavra teatro;</p> <p>Origem do teatro: ator e dramaturgos gregos;</p> <p>Algumas características do texto dramático.</p> <p>Discurso direto e discurso indireto</p>	<p>Elaboração do sumário: «O texto dramático: visualização de um vídeo sobre a origem do teatro. Algumas características do texto dramático. Audição, dramatização e interpretação do texto “Há sempre lugar para um sonho...”, in “A repariga voadora”, de M^a Teresa Gonzalez. Discurso direto e discurso indireto.»</p> <p>Diálogo com os alunos sobre o conceito de teatro, tendo por base as suas vivências. Os diversos significados de teatro.</p> <p>Visionamento e exploração escrita e oral do vídeo “A origem do teatro”³⁴. Preenchimento de um texto truncado e elaboração de um mapa conceptual³⁵.</p> <p>Algumas características do texto dramático.</p> <p>Audição, dramatização e interpretação do texto “Há sempre lugar para um sonho...”, in “A repariga voadora”, de M^a Teresa Gonzalez. Exploração oral do questionário sobre o texto.</p> <p>Apresentação de um modelo de resposta ao questionário, em PowerPoint.</p> <p>Aplicação de conhecimentos; revisão de conceitos relacionados com os discursos direto e indireto. Produção e transformação frásica através de uma ficha-síntese gramatical.³⁶</p> <p>Trabalho de casa: pesquisar informação sobre “O teatro”, para a realização de um trabalho cruzado com as disciplinas de história e geografia.</p>	<p>Caderno diário</p> <p>Quadro + canetas</p> <p>Leitor de CD + CD</p> <p>Videoprojector</p> <p>Computador</p> <p>Vídeo (extraído da net)</p> <p>Fotocópias</p> <p>PowerPoint</p> <p>Fichas</p>

³⁴ O vídeo foi extraído da net através do endereço seguinte: http://www.youtube.com/watch?v=8dP4_lp5mOM.

³⁵ O texto truncado e o mapa conceptual constam da página n.º 27 deste trabalho.

³⁶ Vide página n.º 28 deste trabalho.

Ficha de compreensão da leitura

O TEATRO / O TEXTO DRAMÁTICO

(Texto truncado, com base no vídeo)

A origem do teatro

O teatro surge na _____ no século _____ A.C. O primeiro ator foi _____. Também é considerado o primeiro dramaturgo grego.

Além dele, surgem _____, _____ e _____ também autores de peças de teatro.



Algumas características do texto dramático

(Texto truncado apelando a conhecimentos do ano letivo anterior)

O texto dramático é constituído por um texto _____ e um texto _____. Contém _____ que dialogam entre si. O texto que contém instruções dadas às personagens designa-se de _____. É um texto que se destina a ser representado.

QUESTIONÁRIO SOBRE O TEXTO (Excerto de “A rapariga voadora”)

1- Onde se passa a cena do teu texto? Indica elementos cénicos que possam existir nesta cena.

2- Na didascália inicial faz-se alusão ao “guarda-roupa 1”. O que poderá fazer parte desse guarda-roupa para cada uma das personagens?

3- Que receio revela Natasha? Retira do texto expressões que justifiquem a tua resposta.

4- Qual é a reação de Erica perante a inquietação de Natasha?

5- Quais são as ambições de Natasha e de Erica?

6- Será que os sonhos das duas personagens se vão realizar?

Fig. 8

Ficha síntese de conhecimento explícito da língua (7.º ano)

DISCURSO DIRETO E DISCURSO INDIRETO

Discurso Direto	Discurso Indireto
<p>É quase uma hora</p> <p>A menina quer que a sua mãe me despeça?!</p>	<p>A Natasha disse que <u>era</u> quase uma hora!</p> <p>A Natasha perguntou se a menina <u>queria</u> que a mãe <u>dela</u> <u>a despedisse</u>.</p>

Principais transformações:

	Discurso Direto	Discurso Indireto
Pontuação	Uso de travessão	(Substituída pelos verbos introdutores de diálogo seguidos de que ou se)
Pessoas gramaticais	1.ª e 2.ª : Eu, tu, me, te Nós, vós, nos, vos	3.ª: Ele, ela, o, a, lhe, se Eles, elas, lhes, se
Verbos introdutores	Dizer, afirmar, pedir, questionar, declarar, perguntar... seguidos de dois pontos ou no fim da fala	Dizer, afirmar, pedir, questionar, declarar, perguntar... seguidos de “ que ” ou “ se ”
Verbos (tempos e modos)	Presente Pretérito perfeito Futuro Imperativo	Pretérito imperfeito Pretérito mais-que-perfeito (indicativo) Presente do condicional Pretérito imperfeito do conjuntivo ou infinitivo
Advérbios	Aqui, cá, Agora, logo, Amanhã, ontem, hoje	Ali, lá Depois, No dia seguinte, no dia anterior, então

Fig. 9

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DO CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO

3.1- Noção de competência

É fácil constatar que atualmente o ensino está direcionado para o desenvolvimento da proficiência do indivíduo e é nesta perspetiva que o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) propõe o desenvolvimento de um conjunto de competências essenciais, ditas “fundamentais e estruturantes”, para cada um dos ciclos do ensino básico. Estas encontram-se divididas entre competências gerais e competências específicas de cada disciplina, não estando estas últimas atribuídas em igual número a cada disciplina do currículo; facto que, no nosso entender, evidencia o peso de cada disciplina na formação do discente.

Mas o que são competências?

O conceito não é novo. Autores como Chomsky, Hymes ou Saussure utilizaram o termo em contexto de educação. Chomsky, na década de 60, associava sobretudo o termo “competência” ao conhecimento da língua materna, o que se traduziria na *performance*, ou seja, no uso adequado da língua tal como depreendemos da seguinte afirmação:

“O que é necessário, além do conceito de comportamento e aprendizado, é o conceito do que é aprendido – uma noção da competência – que vai além dos limites conceptuais da teoria psicológica do comportamento.” (Chomsky 1971: 95)

Hymes utilizou o termo “competência comunicativa” ou “de comunicação” acentuando a importância do domínio da expressão oral em diferentes contextos. Este último conceito passou a ser utilizado nos programas de ensino das Línguas Estrangeiras, nomeadamente do Francês e do Inglês, tal como está explícito no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECL). Quer numa situação quer noutra, o conceito de competência vai muito para além do saber. E volvida uma década do século XXI, apercebemo-nos de que a formação do indivíduo é multifacetada e exigente. O termo “competência” posto na ribalta nos finais do século XX, é definida por Perrenoud como um conceito que adota uma noção ampla, que integra conhecimentos (saber conceptual), capacidades (saber-fazer) e atitudes (saber relacional), traduzindo-se num saber em ação ou uso:

“A noção de competência designará aqui uma *capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações*”. (Perrenoud 2008: 15)

Perrenoud diferencia competência de aptidão, entendida como talento inato, ou de habilidade que seria a demonstração de um talento. O autor sustenta que é uma capacidade de ação eficaz, em relação a um conjunto de situações, que se domina, visto que se possuem,

simultaneamente, conhecimentos necessários e capacidades para os mobilizar. No entender deste pedagogo, há sempre conhecimentos implícitos numa competência, mas que, só por si, não chegam. Segundo Perrenoud, a competência depende essencialmente de elementos complementares:

“ (...) os tipos de situações das quais dá um certo domínio; os recursos que mobiliza, os conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências específicas, os esquemas motores, os esquemas de percepção, de avaliação, de antecipação e de decisão; a natureza dos esquemas de pensamento que permitem a solicitação, a mobilização e a orquestração dos recursos pertinentes em situação complexa e em tempo real.”

(Perrenoud 2008: 16)

Entendida assim, depreende-se que a competência é uma faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos, os conteúdos, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. E ao entendermos o alcance desta definição, apercebemo-nos de que a desenvoltura sinérgica do indivíduo é o objetivo principal de todo o sistema educativo, de forma a haver transferência e mobilização de tudo o que se aprende na escola para a vida ativa. O sucesso dos alunos impulsiona a economia portuguesa, dado que a escola forma cidadão competentes e não apenas sábios, opinião que é sustentada por Perrenoud ao dizer que até aqui a escola tem formado cidadãos sábios, mas que não são necessariamente competentes. Socialmente, a formação de cidadão desenvoltos confere-lhes poder social dado que a sociedade, regra geral, lhes reconhece as suas destrezas.

Tendo por etimologia o verbo latino *competere*, que significa “visar o mesmo fim que outro”, e daí também o sentido de “concorrer”, o conceito de competência adquire um significado associado ao poder, à destreza que marca a diferença por referência a um contexto, evidenciando que a escola ao formar alunos competentes, cria seres competitivos, capazes de contribuírem para o progresso e a evolução social. Urge então referir que mais do que a luta por um excelente resultado na avaliação de conhecimentos, importa lutar por um excelente resultado na avaliação de competências. E é neste campo que pensamos que urge mudar práticas pedagógicas que deverão passar por uma reflexão sobre as novas abordagens pedagógicas em educação, numa ótica de evolução e não de revolução cultural. No nosso entender, associada à mudança de práticas, ao aperfeiçoamento de *performances*, também está inerente a criação ou utilização de instrumentos didáticos e pedagógicos diferentes e assertivos, por isso há que mexer também na avaliação, sobretudo nos critérios e pesos atribuídos às diversas competências.

3.1.1 - Noções de interdisciplinaridade, transversalidade e transdisciplinaridade: *modus operandi*

Não podemos falar em desenvolvimento de competências sem dominarmos os conceitos de “interdisciplinaridade”, “transversalidade” e “transdisciplinaridade” que encontramos com tanta frequência nas páginas dos diversos documentos que regem o processo educativo. O NPPEB vem, numa ótica de continuidade, incentivar práticas pedagógicas centradas na interdisciplinaridade, tendo por base os quatro eixos de atuação e possibilitando o desenvolvimento das competências gerais em regime de transversalidade. O termo “interdisciplinaridade” pressupõe a possibilidade e o modo de estabelecer relações ou laços possíveis entre várias disciplinas, de forma progressiva, seduzindo o discente, que se depara com uma aprendizagem motivadora, apetecível e coerente. Desta forma, a melhor definição para “interdisciplinaridade” é “interação disciplinar convergente” entre diversas disciplinas, pressupondo reciprocidade, de forma a desenvolver as competências gerais até ao final do 3.º ciclo, na linha do que defende o CNEB:

“O desenvolvimento destas competências pressupõe que todas as áreas curriculares atuem em convergência.” (CNEB 2001: 16)

À semelhança do CNEB, o NPPEB apela também para um trabalho coeso e coerente nas escolas. Tendo por base estas volições, entendemos que a “articulação disciplinar” só é possível com um trabalho planificado e realizado em conjunto. A realidade escolar sugere-nos que os seus agentes têm trabalhado para a instituição, quando o que se pretende é que os mesmos agentes desenvolvam um trabalho de equipa harmónico, consolidado em projetos, na instituição, para cada discente que a integra. Assim, o trabalho colaborativo possibilita só por si, uma nova visão de temas, assuntos ou conteúdos a abordar, visto que é um trabalho motivado por meio de uma intenção, apresentando uma diversidade globalizada de ensino, num ambiente “natural” próximo da realidade social. O trabalho colaborativo, que resolvemos apelidar de “trabalho-casulo”, visto que dele irá nascer o resultado de um ato criativo, consolidado e surpreendente, motiva os docentes e tem impacto na metodologia de aprendizagem dos discentes. Consequentemente, o aluno nutre maior apetência para a criação de um projeto com diversas vertentes e abordagens disciplinares, do que um trabalho apenas vocacionado para uma disciplina.

A nossa experiência diz-nos que a interdisciplinaridade deverá ser praticada nas escolas por todas as disciplinas, estando cada professor responsável por desenvolver um trabalho cooperativo e cruzado com pelo menos dois ou três docentes de disciplinas ou áreas curriculares da mesma turma, no intuito de garantir a qualidade e o sucesso dessa articulação. Além disso, poderão ser criados projetos com a articulação de toda a Comunidade Escolar ao abrigo da temática do Projeto Educativo. Desta forma, entendemos que a interdisciplinaridade é uma “ferramenta pedagógica” que permite o encontro entre

disciplinas, a propósito de um mesmo assunto, conjunto de ideias, tema, conteúdos ou finalidades. Em suma, a interdisciplinaridade consiste sobretudo na transferência de uma metodologia didática e pedagógica de uma disciplina para outra(s).

A “transversalidade”, com origem no conceito latino *trans-versus*, surge nas escolas enraizada num trabalho colaborativo, interdisciplinar. A origem do termo surge numa perspetiva oblíqua ou perpendicular, opondo-se à horizontal ou vertical, e implica a transferência de conteúdos, conhecimentos, ou capacidades entre pelo menos duas disciplinas ou áreas curriculares. A transversalidade é assim uma exigência de trabalho comum a todas as disciplinas ou áreas curriculares. Numa pedagogia de desenvolvimento de competências, pretende-se que o aluno utilize as competências desenvolvidas numa determinada área curricular, num outro contexto ou área curricular, pondo em evidência a sua capacidade de raciocínio, e quer o NPPEB quer o CNEB conferem esta responsabilidade à disciplina de português:

“A disciplina de Português desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar (...)” (CNEB 2001: 31)

Portanto, o português é visto assim como uma disciplina multidimensional, em que o docente tem um olhar *expert* sobre a turma. Ao falarmos em transversalidade, o modo de atuação pedagógico estende-se obrigatoriamente a todas as disciplinas do currículo, de modo a garantir o sucesso escolar:

“Ao longo da educação básica, todos os alunos devem ter oportunidades de viver diversos tipos de experiências de aprendizagem, sendo importante considerar aspectos transversais destas (...)” (CNEB 2001: 68)

“O princípio da *transversalidade* afirma aqui toda a sua relevância, o que significa que a aprendizagem do português está directamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico e mesmo, naturalmente, antes e para além dele.” (NPPEB 2009: 12).

Assim, a transversalidade surge sobretudo associada às competências gerais a desenvolver no 3.º ciclo do Ensino Básico, bem como à garantia de transmissão de uma cultura de base aos alunos. Por conseguinte, a construção de uma cultura de base sólida é resultante de um trabalho interdisciplinar que garanta uma amálgama de conhecimentos a transmitir ao discente. A transversalidade surge ligada à interdisciplinaridade na medida em que em trabalho colaborativo os docentes põem em prática projetos que objetivam o sucesso. A título exemplificativo, apresentamos umas grelhas (cabeçalhos) de avaliação de um possível

trabalho a ser realizado pelos alunos com a avaliação de algumas competências gerais e de cidadania³⁷:

Grelha de avaliação da Expressão/Produção Escrita em Português
(Planificação textual através de grelha ou esquema)

Data: _____ Ano: _____ Turma: _____ Trabalho: Planificação de um texto narrativo

		Competência nuclear: Escrita			Competências Gerais e de Cidadania			Total 21%
		D.D.* n.º 1	D.D.* n.º 2	D.D.* n.º 3	n.º 5 + 1	n.º 6 + 3 e 4	n.º 8 +2	
n.º	Nome	6%	6%	6%	1%	1%	1%	

Descritores de Desempenho*

D.D n.º 1 - Utilizar a escrita para estruturar o pensamento e sistematizar conhecimentos;
D.D n.º 2 - Recorrer à escrita para assegurar o registo e o tratamento de informação ouvida ou lida.
D.D n.º 3 - Utilizar, com autonomia, estratégias de preparação e de planificação da escrita de textos.

Competências gerais avaliadas

n.º 5. Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objetivos visados.
n.º 6. Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.
Nº. 8. Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.

Competências de cidadania avaliadas

1. Descentração e empatia 2. Pensamento crítico e criativo 3. Comunicação e argumentação
4. Participação

Fig. 10

³⁷ As competências de cidadania aqui apontadas foram extraídas do documento *Educação para cidadania - proposta curricular para os ensino básico e secundário*, disponibilizado em agosto de 2011 pela DGIDC. Vide <http://www.dgdc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=32#i>

Grelha de avaliação da Expressão/Produção Escrita em Português												
EXPRESSÃO ESCRITA		Trabalho desenvolvimento em contexto de sala de aula: <u>texto narrativo</u>					Língua					Total 100
n.º	Aluno Nome	Tema e tipologia textual (0 a 10 PTS)	Coerência (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão) (0 a 10 PTS)	Pertinência da informação (0 a 10 PTS)	C.G. nº 6 (0 a 10 PTS)	C.G. nº 8 (0 a 10 PTS)	Léxico Repertório vocabular (0 a 10 PTS)	Correção Morfológica e sintática (0 a 20 PTS)	Ortografia (0 a 10 PTS)	A	B	
1												
2												

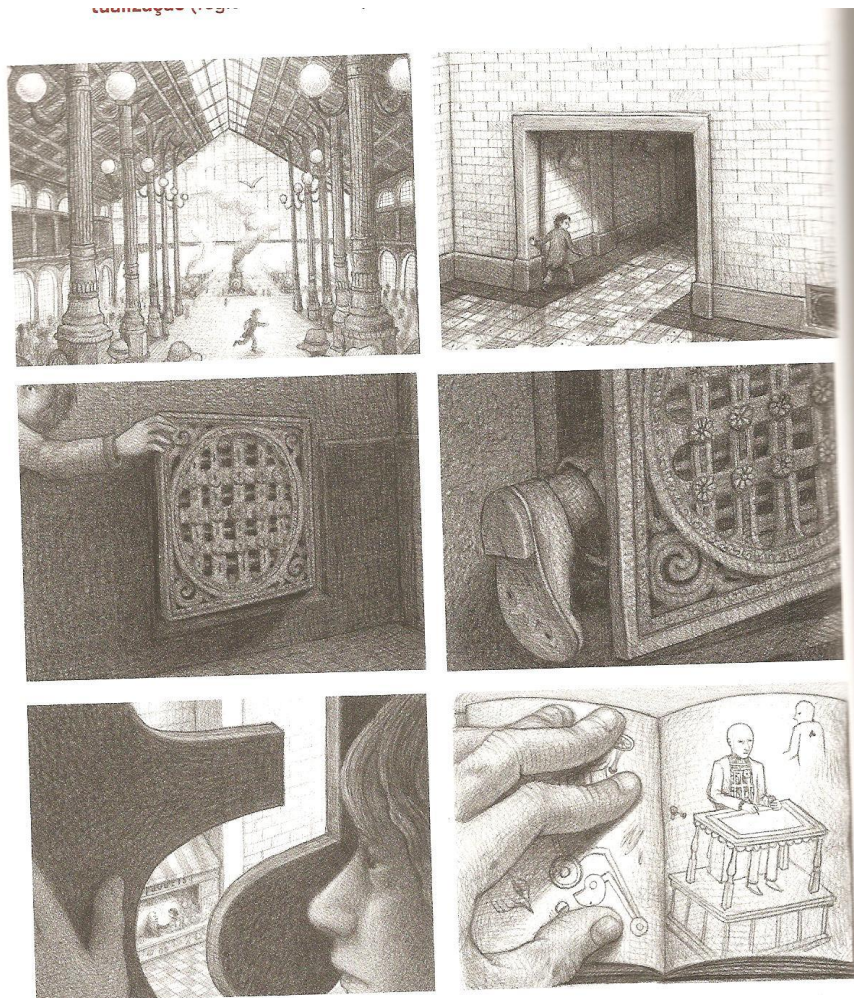
NB: Item avaliado de 0 a 10 pontos: 0= vazio de evidência; 2 = Não evidencia; 4= Evidencia pouco; 6= Evidencia; 8= Evidencia muito;10= Evidencia plenamente.

Legenda:
C.G. n.º 6 (Competência geral n.º 6) = Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.
C.G. n.º8 (Competência geral n.º 8) = Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.
A- Caligrafia
B- Pontuação

Fig. 11

Para demonstrarmos a transversalidade das competências de português, apresentamos a seguir uma proposta de tarefa destinada a ser executada pelo aluno.

Com base nas orientações de gestão e desenvolvimento curricular que constam do NPPEB, apercebemo-nos que os seus autores sustentam que no 7.º ano de escolaridade o aluno deve continuar a desenvolver a “competência narrativa”, quer na oralidade, quer na escrita defendendo que os alunos devem consolidar práticas de relato e de reconto de experiências através do recurso a memórias, imagens, filmes, músicas ou livros lidos. Pretende-se, deste modo, levar o aluno a produzir os seus próprios textos, de forma autónoma e orientada. Tal tarefa visa assegurar que o aluno desenvolve esquemas narrativos, faz referência a espaços e tempo, através do uso das categorias da narrativa e procede à inserção coesa e adequada da descrição de personagens. Neste sentido, resolvemos pedir ao aluno a planificação de um texto narrativo com base nas ilustrações sub apresentadas, no intuito de, *a posteriori*, ele construir o texto que terá forçosamente que ser avaliado. Neste ponto, a avaliação do trabalho produzido pelo aluno é fundamental para garantir o desenvolvimento de competências. A tarefa exigida quantificada e medida, através da avaliação, permite ao docente e ao aluno informações sobre o nível de desenvolvimento de determinada(s) competência(s). Como exemplificámos, através da proposta de grelhas apresentadas, estas poderão ser instrumentos medidores do desenvolvimento das competências que o docente quer avaliar na tarefa proposta.



In Contos e recontos (manual do 7.º ano), Asa
Fig. 12

Para desenvolvermos a competência da escrita e a avaliarmos, retirámos do NPPEB três descritores de desempenho, a saber:

D.D n.º 1: Utilizar a escrita para estruturar o pensamento e sistematizar conhecimentos;

D.D n.º 2: Recorrer à escrita para assegurar o registo e o tratamento de informação ouvida ou lida;

D.D n.º 3: Utilizar, com autonomia, estratégias de preparação e de planificação da escrita de textos.

Por conseguinte, as competências desenvolvidas, em contexto de aula, com esta atividade serão forçosamente úteis às outras disciplinas dado que são desenvolvidas três competências gerais, além das competências específicas da disciplina.

Não podemos deixar de lembrar o docente de português que o CNEB atribui uma maior responsabilidade à disciplina de português no desenvolvimento das competências gerais como no texto que abaixo transcrevemos:

“A disciplina de Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das **competências gerais** de transversalidade disciplinar (abreviadamente, cger) referidas no ponto anterior desta obra. Assim, tais competências são operacionalizadas do seguinte modo na disciplina de Língua Portuguesa:

- Descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade (cger 1);
- Ser rigoroso na recolha e observação de dados linguísticos e objectivo na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar (cger 1 e 2);
- Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade (cger 3).
- Reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional (cger 3).
- Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras (cger 4).
- Dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir) (cger 5).
- Transformar informação oral e escrita em conhecimento (cger 6).
- Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas (cger 1 e 7).
- Expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa (cger 2, 3, 8 e 10).
- Comunicar de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados (cger 3, 9 e 10).” (CNEB 2001: 15)

Quanto à “transdisciplinaridade”, esta surge como transposição, não havendo limites ou barreiras impostas pelas disciplinas. O docente deve ter a ousadia de cruzar ou ultrapassar a fronteira da sua disciplina e procurar conhecimento para além dos limites da escola.

O termo “transdisciplinaridade” é utilizado pela primeira vez por Piaget que sustentava o desenvolvimento da personalidade através do conhecimento para além do escolar. O conceito formado pelo prefixo “trans” remete para um conhecimento que está simultaneamente dentro das disciplinas, é comum às disciplinas e vai para além do conhecimento transmitido pelas disciplinas. Desta forma, a “transdisciplinaridade” está na base de construção de um conhecimento escolar coeso e unificado, com base em histórias de vida, em experiências e em saberes que estão fora dos compêndios escolares em inter-relações sociais. A “transdisciplinaridade” refere-se à interação de conteúdos, capacidades, conhecimentos e atitudes que são trabalhados e que vão para lá do âmbito disciplinar.

Em 1994, o termo “Transdisciplinaridade” surge definido na “Carta da Transdisciplinaridade” da UNESCO³⁸, numa procura de respostas ao poder do crescimento do

³⁸ O termo “transdisciplinaridade” surge definido na “Carta da Transdisciplinaridade”, apresentada no 1.º congresso mundial de transdisciplinaridade, realizado em 1994, em Lisboa, no convento da Arrábida

saber, gerador de desigualdades sociais. No artigo 3.º da referida carta pode ler-se o seguinte:

“A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre si; oferece-nos uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa.” (Coll 2002: 194)

Desta forma, através da “transdisciplinaridade”, um mesmo conteúdo disciplinar pode ser trabalhado e enriquecido através da passagem de outros conhecimentos *da concordia mundis*, visto que no artigo 11.º da “Carta da Transdisciplinaridade” da UNESCO podemos ainda ler o seguinte:

“Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstracção no conhecimento. Ela deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar revaloriza o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos.” (Coll 2002: 196)

Assim, o *modus operandi* de qualquer docente, ao aplicar os programas do currículo, deverá partir do seguinte esquema concebido para trabalho de projeto:

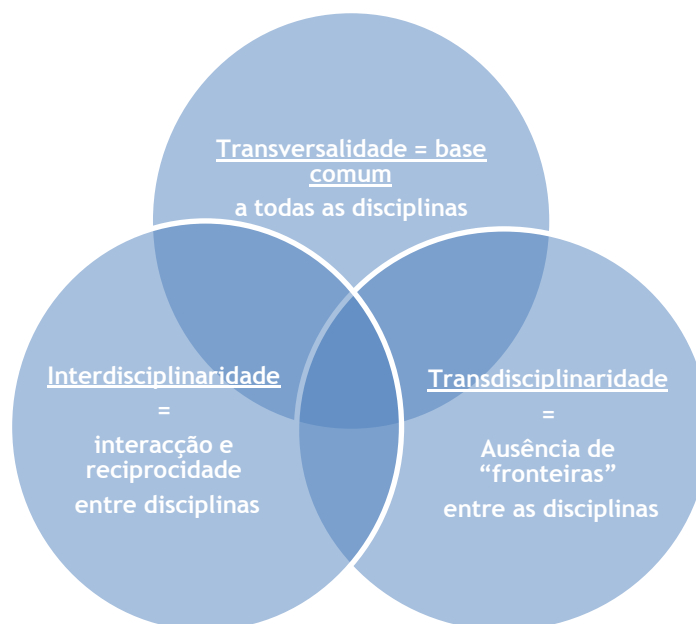


Fig. 13

Consequentemente, trabalhando em projeto, todos os docentes envolvidos devem inteirar-se dos conteúdos das diversas disciplinas relativos ao ano de escolaridade e à turma, para desenvolverem um trabalho colaborativo. Neste contexto, o NPPEB exige um trabalho

na semana de 1 a 7 de novembro. Veja-se “Charte de la transdisciplinarité” no seguinte endereço: <http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/chartfr.htm>

complementar do docente de português, que não pode agir de forma isolada. Os conceitos de “interdisciplinaridade”, “transversalidade” e “transdisciplinaridade” impõem ao docente a criação de instrumentos de trabalho e avaliação inovadores ou reciclados, que respondam à filosofia pedagógica dos programas e do currículo. A título de sugestão, o docente poderá utilizar os trabalhos cruzados, a metodologia de trabalho de projeto, o contrato pedagógico, o diário de turma, as situações-problema, as dramatizações, as genealogias, os trabalhos “déclenchés” por pontos-chave (mapa conceptual, charada ou enigma), o portefólio, entre outros.

Em suma, culturalmente, os professores devem passar de uma conceção fragmentária das suas metodologias, para uma conceção unitária e de partilha de conhecimento entre pares. A nova disciplina de português objetiva assim superar a dicotomia entre ensino e pesquisa singular, considerando que o ensino e a pesquisa coletiva devem ser postos em prática nas escolas.

3.2 - Competências Essenciais do 3.º Ciclo

Associadas a um processo sistémico de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno do 3.º ciclo estão as competências essenciais presentes no CNEB. Estas são compostas por dez competências gerais em regime de transversalidade e pelas competências específicas das disciplinas que compõem o currículo do 3.º ciclo do Ensino Básico. As competências essenciais são comuns a todas as disciplinas do currículo e devem ser trabalhadas por todas as disciplinas. Articuladas entre si, as competências essenciais concretizam no aluno, o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes. Não confundamos competências essenciais com os objetivos mínimos que surgiram no ensino, na década de 90. Enquanto as competências essenciais asseguram o desenvolvimento integral e ideal do aluno, os objetivos mínimos correspondiam aos requisitos básicos de transição do aluno para o ano seguinte. Desta forma, as competências essenciais correspondem sobretudo a um conjunto de aptidões, habilidades e conhecimentos necessários ao aluno do Ensino Básico. O desenvolvimento harmonioso destas competências assegura não só a apreensão de conhecimento teórico, como a aquisição de um *Know-how* essencial para o aluno e simultaneamente necessário enquanto cidadão. De facto, todo o conhecimento processual adquirido na escola se traduz num *transfert* da vida escolar para a vida ativa. Desta forma, o CNEB define concretamente todas as competências que estão na base da apreensão de conhecimentos teóricos e processuais, que garantam o perfil de desenvolvimento do aluno, à saída do Ensino básico.

3.2.1 - Competências Gerais em regime de transversalidade

As competências gerais são as seguintes:

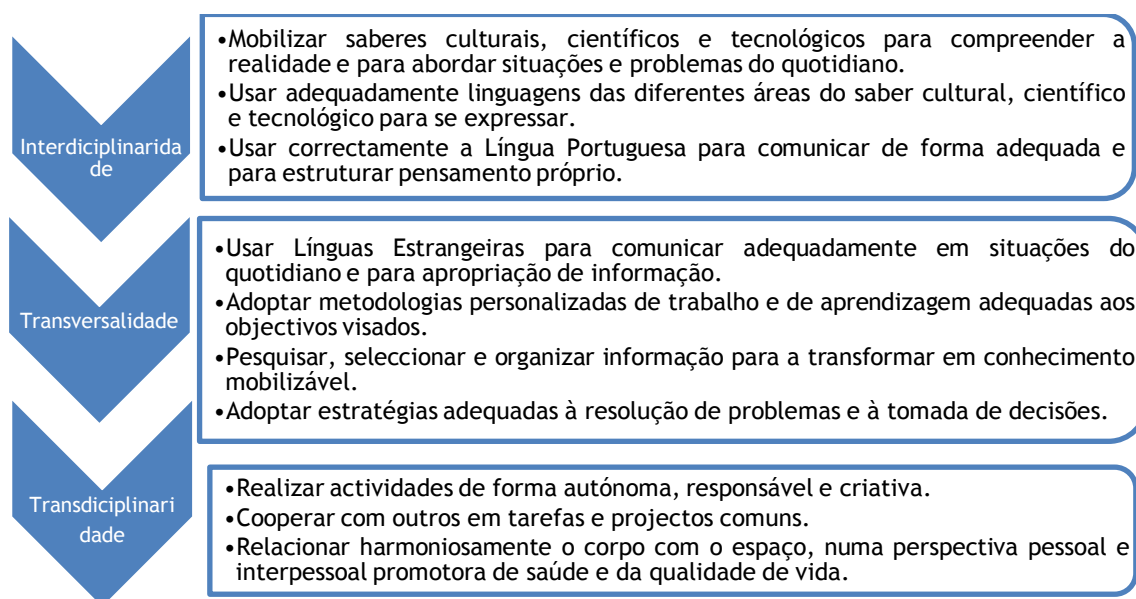


Fig. 14

Com base neste aglomerado de saberes em uso, o CNEB refere que o docente deverá garantir e explicitar a operação transversal e a operacionalização específica das competências gerais. Inferimos que o professor tem assim liberdade total na escolha das metodologias para desenvolver tais competências nos alunos, pautando-se pelas ações propostas pelo CNEB (pp.17-26). Desta forma, com o propósito de facilitar o trabalho do docente, apresentamos uma grelha para registo e avaliação das competências gerais (*Vide ANEXO VII*).

3.2.2 - Competências Específicas e Nucleares de Português do 7.º ano

As disciplinas de português dos 2.º e 3.º ciclos compreendem cinco competências específicas que constituem o seu núcleo de aprendizagem: a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua. No NPPEB, as cinco competências nucleares têm todas a mesma importância no desenvolvimento integral do aluno.

Assim, no 7.º ano de escolaridade, numa perspectiva de progressão de ciclo, os discentes têm de continuar a desenvolver as cinco competências nucleares que começaram a desenvolver no 1.º ciclo. Segundo Inês Sim-Sim, estas competências desenvolvem-se pelo facto de o homem ser dotado de três grandes capacidades que, associadas à memória, lhe permitem adquirir e desenvolver a linguagem, neste caso, o português como língua materna:

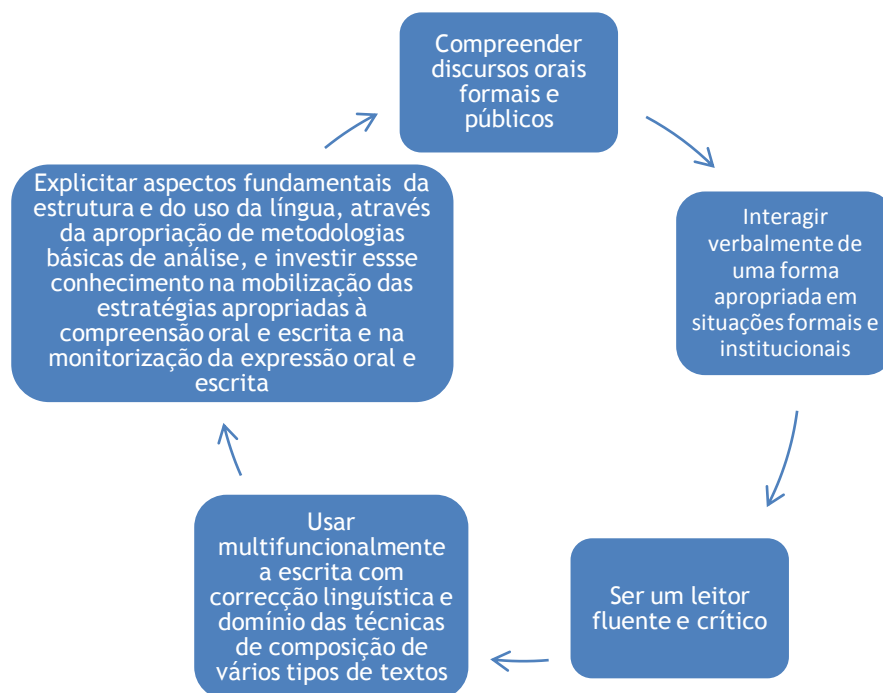
“As três grandes capacidades enunciadas no capítulo 1 - **reconhecimento, produção e elaboração** - decorrem dos processos mentais implicados numa cadeia dinâmica de tratamento da informação, que opera desde a receção do *input* sensorial à sua transformação em material simbólico (i.e., em representações) e ao armazenamento, à conservação e à posterior recuperação de tais representações, recuperação essa essencial à organização e produção de respostas (*output*).”

(Sim-Sim 1997: 20)

Assim, o aluno adquire informação fazendo o reconhecimento do signo linguístico ao qual tem acesso por via oral ou escrita, aperfeiçoando competências que lhe permitem progressivamente o domínio do português:

“Os níveis atingidos por cada sujeito na compreensão do oral, na leitura, na expressão oral, na expressão escrita e no conhecimento explícito determinam o seu nível de **mestria linguística**, pelo que elas constituem as **competências nucleares** a ter em conta no ensino da língua materna.” (*Idem*: 26)

Ao desenvolver o domínio do português, o discente atinge as finalidades do currículo do português para a educação básica conseguindo realizar com sucesso as seguintes operações:



(Adaptado de CNEB 2001: 31)

Fig. 15

Da leitura atenta do NPPEB, depreendemos que as cinco competências nucleares têm o mesmo peso no desenvolvimento da personalidade e na formação do aluno e, conseqüentemente, na avaliação do mesmo. Atendendo à realidade escolar e visto que os

níveis de desenvolvimento das competências apenas podem ser verificados através da avaliação, propomos os seguintes critérios de avaliação para o 7.º ano de escolaridade:

Critérios de avaliação para o 7.º Ano de escolaridade			
Objeto de avaliação/percentagem atribuída		Instrumentos de avaliação	Pesos / Percentagem Total
Competências específicas	Compreensão do oral (18%)	Testes formativos e sumativos (onde se avalia: CO= 18%; L= 18%; E=18%;CEL=18%, sendo o peso do teste de 72%) Grelhas de avaliação da Expressão oral (EO= 18%) Fichas Trabalhos (orais e escritos) realizados e/ou apresentados na sala de aula Grelhas de registo de observação Instrumentos inovadores/reciclados	90%
	Expressão oral (18%)		
	Leitura (18%)		
	Escrita (18%)		
	Conhecimento explícito da língua (18%)		
Competências gerais e de cidadania	. Competência Geral n.º 1 (1%) . Competência Geral n.º 2 (1%) . Competência Geral n.º 3 (1%) . Competência Geral n.º 4 (1%) . Competência Geral n.º 5 (1%) . Competência Geral n.º 6 (1%) . Competência Geral n.º 7 (1%) . Competência Geral n.º 8 (1%) . Competência Geral n.º 9 (1%) . Competência Geral n.º 10 (1%)	Grelhas de registo de observação e grelha de autoavaliação	10%
Devemos chamar a atenção para dois aspetos: relativamente às competências específicas segue a respetiva legenda. Quanto às segundas competências, é de notar que as competências de cidadania (1 - Descentração e empatia; 2- Pensamento crítico e criativo; 3- Comunicação e argumentação; 4- Participação) estão incorporadas nas gerais. Legenda: CO = Compreensão do oral; EO= Expressão oral; L = Leitura (interpretação de texto); E = Escrita; CEL = Conhecimento explícito da língua.			

Fig. 16

3.2.2.1 - Compreensão do Oral

A compreensão do oral é a competência específica do português que permite ao discente a atribuição de um significado a uma mensagem ouvida. Esta surge no NPPEB em simultâneo com a expressão oral. Aqui, o discente assume os papéis de ouvinte e decodificador de mensagens. Na nossa opinião, a proficiência oral do ouvinte é a base para o desenvolvimento das outras competências específicas do português, é a garantia de sucesso nas outras disciplinas e é a competência mais utilizada em contexto de comunicação, visto que o ouvinte se serve da memória para ir buscar a informação decodificada. A este respeito, Sim-Sim afirma o seguinte:

“Uma deficiente compreensão do oral leva à perda de informação e está altamente relacionada com a incapacidade de prestar atenção à mensagem ouvida e, conseqüentemente, de recuperar a informação transmitida oralmente. Dado o peso e o papel da compreensão do oral no acesso ao conhecimento e à eficácia da comunicação, esta competência é vital para o sucesso escolar.” (Sim-Sim 1997: 27)

Só pode haver expressão oral ou escrita se houver compreensão do oral. Por conseguinte, a habilidade oral de um aluno do 7.º ano de escolaridade depende diretamente do desenvolvimento de uma atenção auditiva que exige indubitavelmente concentração. Do nosso ponto de vista, o nível de proficiência desta competência depende incontestavelmente da atenção auditiva e do léxico dominado pelo ouvinte. Saber ouvir implica estar concentrado e, ao mesmo tempo, fazer o processamento e retenção de informação.

Urge refletir que a avaliação na disciplina de português, nestas últimas décadas, não tem dado relevo à competência de compreensão do oral, e tal constatação tem tido implicações diretas no desenvolvimento da mesma. Ora, entendemos que a avaliação deve subsidiar fielmente esta competência, de acordo com o peso que lhe é atribuído no NPPEB. E se entendermos que a aprendizagem, como já referimos, é efetuada através do olhar *expert* do professor mediador, a avaliação desta competência requer uma diagnose sistemática e contínua ao longo do ano letivo. Defendemos assim que novas práticas avaliativas também são propulsoras do desenvolvimento de competências e neste campo temos vindo a desenvolver instrumentos de avaliação que procuram medir e recolher informações sobre a compreensão do oral. Um deles é o uso de um questionário simples inserido no teste formativo. Deste modo, o teste formativo, além das questões relacionadas com a compreensão da leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua, apresenta um questionário prévio, que visa a distinção de enunciados verdadeiros de falsos, mediante a audição do texto do próprio teste formativo. Este instrumento avaliativo, do nosso ponto de vista traz uma dupla vantagem para o aluno: permite-lhe ouvir com atenção o texto sobre o qual vão incidir as questões de leitura, permitindo-lhe uma melhor interpretação, visto que muitos dos nossos alunos leem ainda com dificuldade; e, por outro lado, o aluno desenvolve a escuta guiada de documentos

diversificados da língua. A título exemplificativo, apresentamos de seguida uma amostra de um questionário de desenvolvimento da compreensão oral, que incide sobre a compreensão do conto tradicional “A princesa Carlota”³⁹:

<p>1- Após a audição do texto do teu teste, diz se as afirmações são <u>verdadeiras</u> ou <u>falsas</u>.</p> <p>a) O rei do texto que acabaste de ouvir ia casar pela segunda vez. <input type="checkbox"/></p> <p>b) Os conselheiros não queriam que o rei se casasse. <input type="checkbox"/></p> <p>c) O rei gostava de pescar e era amigo de um velho pastor. <input type="checkbox"/></p> <p>d) O rei não gostava da pastora Carlota. <input type="checkbox"/></p> <p>e) Para casar com a pastora, o rei impôs-lhe duas condições. <input type="checkbox"/></p> <p>f) A pastora revelou-se uma súbdita, obedecendo a todas as ordens do rei. <input type="checkbox"/></p> <p>g) Antes de sair da sua cabana, a pastora resolveu, sozinha, guardar os seus velhos trapinhos. <input type="checkbox"/></p> <p>h) Os trapinhos foram guardados numa velha mala. <input type="checkbox"/></p> <p>i) Ao fim de um ano, Carlota teve a primeira filha. <input type="checkbox"/></p> <p>j) Passados dois dias, o rei mandou matar a filha, alegando que tinha sido uma ordem dos seus vassallos, entregando-a a um carrasco. <input type="checkbox"/></p> <p>k) Além de rainha, Carlota também foi cozinheira. <input type="checkbox"/></p> <p>l) A história tem um final triste, porque tudo não passou de um teste feito pelo rei à fiel pastora, para garantir que ela fosse uma ótima rainha. <input type="checkbox"/></p>
--

Fig. 17

Analisando o NPPEB verificamos que a grande linha orientadora desta competência é “Escutar para aprender e construir conhecimento”. Desta forma o professor tem forçosamente de desenvolver o poder de concentração dos seus discentes e sobretudo cativá-los para aprenderem, não só a saber ouvir, mas sim, a saber escutar, ou seja, ouvir com atenção e concentração. Por conseguinte, na proposta de anualização de conteúdos para o 7.º ano de escolaridade, escolhemos três descritores de desempenho do NPPEB sem os quais não é possível haver desenvolvimento da competência de compreensão oral. São os seguintes:

“ Dispor-se física e psicologicamente a escutar, focando a atenção no objeto e nos objetivos da comunicação; utilizar procedimentos para clarificar, registar, tratar e reter a informação, em função de necessidades de comunicação específicas; interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade.”

(Adaptado do NPPEB 2009: 120)

Consequentemente, o desenvolvimento desta competência carece de um ambiente propício à escuta que cabe ao professor criar. O professor “agente “ tem o papel de cativar a atenção do aluno, conduzindo à memorização e retenção de informação que este transforma em conhecimento mobilizável. Mobilizar materiais e um ambiente cativante é decerto uma tarefa difícil para o professor face ao poder da palavra transmitida pelos media que cativam melhor a atenção do aluno. A televisão, a rádio e o uso de novas tecnologias cativam o ouvido

³⁹ O conto popular a que nos referimos encontra-se no seguinte endereço:
<http://lendasecalendas.omeuforum.net/t352-a-princesa-carlota-conto-tradicional>

do discente e o docente tem de saber utilizar estas ferramentas em proveito do aumento do poder de escuta dos seus alunos. Contudo, sustentamos que neste aspeto, o professor tem uma vantagem dado que “Na era da informação, o que ocorre é uma explosão de dados, e não de informação.”⁴⁰ Na sala de aula, o docente transmite informação e saberes, e não dados. Esses saberes transformam-se em conhecimento mobilizável da parte do aluno, visto que os transforma em conhecimento próprio, num processo de progressão e reconstrução, a partir, neste caso da escuta atenta do professor. Maria do Céu Roldão (1994: 116) corrobora esta ideia ao sustentar que Ausubel salientava a importância da transmissão de informação na reconstrução de conhecimento por parte do aprendiz. Note-se ainda que as orientações de gestão do NPPEB sustentam o desenvolvimento da escuta por forma a garantir que os alunos atinjam os desempenhos descritos para esta competência. Compreender o que se escuta é um dos processos essenciais da mente para o desenvolvimento das capacidades narrativas do pensamento e da linguagem ao longo da vida.

3.2.2.2 - Expressão Oral

Sobre a importância da comunicação oral em qualquer língua, Cassany diz o seguinte:

“A língua é comunicação e muito especialmente a língua oral. A comunicação oral é o olho da vida social, comum a todas as culturas, o que não sucede com a linguagem escrita. Não se conhece nenhuma sociedade que tenha criado um sistema de comunicação prescindindo da linguagem oral.” (Cassany 2007: 35)

Ora, sendo o português, além de disciplina, um instrumento de comunicação, a expressão oral é a capacidade de saber falar. O discente assume aqui o papel de locutor perante um ou vários interlocutores, utilizando um texto oral que se transforma em diálogo. A competência da expressão oral está interligada com a competência de compreensão do oral. Um bom falante só pode produzir discursos orais depois de ter compreendido o que ouviu. Ao produzir um discurso oral, o falante ativa automaticamente competências de realização linguística, baseadas num conhecimento implícito e explícito da língua. Um bom locutor deve inclusivamente ter bem desenvolvida a capacidade pragmática. Por conseguinte, entendemos que um bom desenvolvimento desta competência depende da criação de um bom ambiente para a discussão e o debate oral, em contexto de sala de aula ou noutros contextos. O locutor produz atos de fala diversificados e contextualizados, desenvolvendo simultaneamente a fluência, a articulação e o vocabulário português. A destreza do discente ao desenvolver esta competência tem o escopo de garantir unidade(s) discursiva(s), através de marcadores lexicalizados e não lexicalizados. Esta competência tem como linhas orientadoras do seu desenvolvimento os princípios de que o discente deve “falar para construir e expressar

⁴⁰ Esta citação foi extraída do ebook *Informação é prata, compreensão é ouro*, de Alessandro Nicoli de Mattos, disponibilizado em <http://creativecommons.org/>.

conhecimento” (NPPEB 2009: 121) e “participar em situações de interação oral” (NPPEB 2009: 122). Os descritores de desempenho desta competência são bastante exigentes e, como tal, os alicerces do seu desenvolvimento devem contemplar o seguinte descritor:

“Produzir textos orais, de diferentes tipos, adaptados às situações e finalidades de comunicação: exprimir sentimentos e emoções; relatar/recontar; informar/explicar; descrever; fazer apreciações críticas; apresentar e defender ideias, comportamentos e valores; argumentar/convencer os interlocutores; fazer exposições orais; dar a conhecer/reconstruir universos no plano do imaginário.” (NPPEB 2009: 121)

Para o 7.º ano de escolaridade, partindo da anualização que propusemos, para além do descritor suprarreferido que funciona como base de desenvolvimento desta competência, escolhemos todos os descritores de desempenho propostos para o 3.º ciclo, visto que entendemos que a expressão oral transmite a descodificação mental de mensagens por parte do aluno. Os descritores de desempenho são os seguintes:

“Planificar o uso da palavra em função da análise da situação, das intenções de comunicação específicas e das características da audiência visada; utilizar informação pertinente, mobilizando conhecimentos pessoais ou dados obtidos em diferentes fontes; organizar o discurso, assegurando a progressão de ideias e a sua hierarquização; seguir diálogos, discussões ou exposições, intervindo oportuna e construtivamente; implicar-se na construção partilhada de sentidos:

- atender às reações verbais e não-verbais do interlocutor para uma possível reorientação do discurso;
- pedir e dar informações, explicações, esclarecimentos;
- apresentar propostas e sugestões;
- retomar, precisar ou resumir ideias para facilitar a interação;
- estabelecer relações com outros conhecimentos;
- debater e justificar ideias e opiniões;
- considerar pontos de vista contrários e reformular posições.

Assumir diferentes papéis em situações de comunicação, adequando as estratégias discursivas às funções e aos objetivos visados; respeitar as convenções que regulam a interação verbal e explorar os processos de construção do diálogo e o modo como se pode agir através da fala.” (Adaptado do NPPEB 2009: 121-122)

Por conseguinte, acreditamos que estes descritores de desempenho do NPPEB asseguram o eficaz desenvolvimento do uso da palavra, visto que partem de uma conceptualização de planificação, seguida da utilização de informação e organização do discurso para posterior uso correto da palavra. No entanto, deparamo-nos com alguns entraves ao normal desenvolvimento desta competência que se resumem a características próprias e singulares da personalidade do aluno, influenciada pelo meio social onde vive, tais como: a timidez, a

insegurança, a baixa autoestima e o constrangimento da intervenção em público, acrescidas muitas vezes, de um vocabulário limitado ou redutor.

Em suma, nesta competência o docente deve utilizar metodologias estimuladoras de interação com os alunos de forma a garantir a desinibição e assegurar conversa, ou seja comunicação, construindo um contexto de aprendizagem colaborativo tornando o aluno confiante e proficiente no uso da linguagem falada.

3.2.2.3 - Leitura

“A leitura bem-feita é uma inteligente e apaixonada conversa com o autor.”

(Périssée 1996: 16)

Se a expressão oral se desenvolve com uma boa conversa, também aqui a competência leitora é uma conversa com o criador do texto. Desde sempre que a leitura fez parte das aprendizagens na escola. Já na Grécia antiga, a leitura estava incorporada nos programas escolares através do ensino da “didascália”, que consistia na habilidade de ler e escrever as letras. A própria igreja, como instituição social, deu relevo à leitura ao longo dos tempos, ao apelar constantemente ao conhecimento da Bíblia. Consequentemente, num país predominantemente católico, a leitura foi sendo enraizada na tradição escolar portuguesa, como um meio de descodificação do texto escrito, à procura de informação, e não como um ato prazeroso. A este propósito, Gilbert afirma o seguinte:

“A trilogia Religião-Escola-Letras encontra-se a cada passo na história da pedagogia.”

(Gilbert 1973: 25)

Ler é um ato individual e único. Nesta competência específica, o discente desempenha o papel de leitor, estabelecendo uma relação íntima com o texto escrito, do qual quer extrair o seu significado e, acima de tudo, passando pela experiência de dar sentido a um texto, com base nas suas vivências. Por conseguinte, a compreensão da leitura implica a construção mental de outro texto a partir do texto de origem. Neste contexto, o leitor torna-se ele próprio autor na medida em que é (re)criador mental do texto que acabou de ler.

Se a competência de expressão oral obriga ao diálogo, a competência da leitura submete o leitor a um diálogo imaginário entre ele e o texto. Por conseguinte, o desenvolvimento desta competência depende fortemente da vontade do leitor: só se aprende a ler lendo e, para tal, o lente tem de querer ler. Também nesta competência, a escola deve pôr em prática métodos coletivos de ensino e de aprendizagem visto que o desenvolvimento desta competência permite o domínio de literacias.

A leitura implica uma predisposição que se treina ao longo da vida, não se limitando a um mero processo de descodificação da mensagem. Ler implica compreender, analisar e criticar, produzindo conhecimento, tornando o indivíduo autónomo e consciente. Além disso, ler

pressupõe estar concentrado durante um determinado espaço de tempo, dando azo à fantasia, entrando noutros espaços, conhecendo novas personagens sem levantar os olhos da escrita. O NPPEB (2009: 123-125) apresenta três linhas orientadoras para o desenvolvimento desta competência: “Ler para construir conhecimento(s)”, “Ler para apreciar textos variados” e “Ler textos literários”. Estas linhas diretrizes pretendem desenvolver diversas literacias no aluno. O problema é que os alunos não leem. E não leem porque ninguém lhes tem ensinado a gostar de ler. A este propósito, Bárbara Hardy (in Fritzen 2007: 23) afirma o seguinte:

“Sonhamos por meio de narrativas, devaneamos por meio de narrativas, lembramos, antevemos, desesperamos, cremos, duvidamos, planejamos, revisamos, criticamos, construímos, fofocamos, aprendemos, odiamos e vivemos por meio de narrativas.”

Ou seja, segundo esta autora, a vida é feita de leituras que todos nós traduzimos em narrativas ou descrições. Por conseguinte, mais importante do que ensinar os alunos a ler é ensiná-los a sonhar e sob esta premissa, ensiná-los a gostar de ler. Alice Vieira, numa altura em que foi entrevistada por Bárbara Wong do Jornal Público, em 10 de janeiro de 2010, afirma que algo está errado, quando atualmente se desloca às escolas para falar do livro *Rosa, Minha irmã Rosa* a alunos dos 7.º e 8.º anos. É que há 30 anos atrás, fazia-o para alunos dos 3.º e 4.º anos. Assim, tal como Alice Vieira, cabe-nos também a nós questionar: “o que mudou na mentalidade de miúdos de 13 a 15 anos que apreciam livros destinados a alunos com oito ou nove anos?” Decerto que socialmente algo mudou: o discente, hoje em dia, tem dificuldade em procurar informação num livro porque obtém dados rápidos através da *internet* e dos *media*. Perante esta postura dos possíveis jovens leitores, a leitura eferente e estética parece comprometida. Os hábitos de leitura de outrora foram trocados por consolas PSP ou Nintendo DS, por jogos de computador, por leituras rápidas de materiais diversos na *internet*, por todo um leque de atividades mais atrativas e frenéticas que facultam usos sociais e busca de dados, sem exigir grande esforço. No século passado, o armazenamento e propagação da informação eram feitos sobretudo nos livros, daí a procura intensa da parte dos leitores. Hoje, o conhecimento está mais disperso, deixando de estar apenas armazenado nos livros para ser facultado ao cidadão de forma rápida, tecnológica e atrativa, o que leva qualquer um a dispersar-se e a encontrar a maneira mais fácil de adquirir informação. Sabemos que facilmente o livro é trocado pela internet e a realidade dos alunos que nos passam pelas mãos prova-nos que eles obtêm a sua primeira consola e respetivos jogos, muito antes do livro ou infelizmente em vez dele. Estamos numa era em que o acesso e domínio da tecnologia parecem ser os fatores propulsores de socialização, quando antes esse espaço era ocupado pela familiarização com a leitura, a escrita e a habilidade do reconto nas práticas humildes de pais e avós.

Hoje em dia, a maior parte dos alunos lê mas não entende o que lê, comprometendo o desenvolvimento da competência leitora, sobretudo ao nível das competências

metacognitivas. E o facto é que vários estudos efetuados com base nos testes PISA comprovam que os alunos do Ensino Básico são maus leitores. Para combater tal situação, têm coexistido nos últimos anos o PNEP⁴¹ e o PNL⁴², associados às atividades da rede de bibliotecas escolares (RBE), que visam sobretudo desenvolver a competência leitora do discente. À semelhança do que acontece com as outras competências nucleares, desenvolvendo a leitura o aluno incrementa outras competências específicas do português.

Na sua obra *Incentivar o prazer de ler*, Poslaniec (2006: 10) expõe alguns conselhos para inculcar nos discentes o prazer de ler. Assim, resolvemos resumir-los e adaptá-los da seguinte forma:

Como cultivar o prazer da leitura:	O discente/leitor deverá ter à sua disposição e à dos alunos:
	. Um leque variado de leituras; . Livros que alimentem a imaginação.
	O docente não deve:
	. Obrigar o discente a ler; . Obrigar o aluno a “dar contas” da leitura efetuada; . Censurar a leitura do aluno; . Impor um sentido canónico para o texto; . Impor um ritmo de leitura.

Fig. 18

Por conseguinte, na anualização de conteúdos que fizemos para o 7.º ano de escolaridade selecionamos os seguintes descritores de desempenho:

“ Definir uma intenção, seguir uma orientação e selecionar um percurso de leitura adequado; utilizar, de modo autónomo, a leitura para localizar, selecionar, avaliar e organizar a informação; utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação: tomar notas; identificar ideias-chave; elaborar e utilizar grelhas de registo; esquematizar. Interpretar textos com diferentes graus de complexidade, articulando os sentidos com a sua finalidade, os contextos e a intenção do autor: formular hipóteses sobre os textos; identificar temas e ideias principais; identificar pontos de vista e universos de referência; identificar causas e efeitos; fazer inferências e deduções; distinguir facto de opinião; identificar elementos de persuasão; identificar recursos linguísticos utilizados; explicitar o sentido global do texto. Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes; discutir diferentes interpretações de um mesmo texto,

⁴¹ O Programa Nacional de Ensino do Português desencadeou no 1.º ciclo estratégias diversas para o desenvolvimento da competência de leitura tais como a “ leitura em vai e vem”, o reconto e a leitura mensal de um conto.

⁴² O Plano Nacional da Leitura criou concursos que incentivam o aluno a ler obras integrais, o que nos parece ser uma ótima estratégia.

sequência ou parágrafo; identificar processos utilizados nos textos para influenciar o leitor; analisar os para textos para contextualizar e antecipar o conteúdo de uma obra; exprimir opiniões e problematizar sentidos, como reação pessoal à audição ou leitura de uma obra integral; caracterizar os diferentes modos e géneros literários; analisar processos linguísticos e retóricos utilizados pelo autor na construção de uma obra literária: analisar o ponto de vista (narrador, personagens); identificar marcas de enunciação e de subjetividade; analisar as relações entre os diversos modos de representação do discurso e analisar o valor expressivo dos recursos retóricos.”

(Adaptado do NPPEB 2009: 123-125)

Assim sendo, para que os alunos atinjam os descritores de desempenhos desta competência, o NPPEB apela à incrementação de hábitos e práticas de leitura de diversas modalidades nomeadamente à leitura integral de obras propostas pelo programa, a leitura profunda de excertos e a leitura cursiva e autónoma realizada fora da sala de aula, em casa ou na biblioteca escolar (BE). Em suma, o docente deve pôr em prática metodologias e ferramentas pedagógicas que incutam no aluno o hábito e o prazer de ler. Para verificação das leituras e da qualidade das leituras efetuadas, o docente poderá utilizar fichas de leitura, portefólios individuais ou coletivos, ou mesmo dispor de vários materiais na plataforma Moodle ou no blogue da escola.

3.2.2.4 - Expressão escrita

“Escrever um texto extenso é provavelmente a tarefa construtiva mais complexa que se espera que a maioria dos seres humanos realize num determinado momento.”

(Cassady 1999: 11)

Esta competência coloca o discente a desempenhar o papel de escritor, numa tarefa complexa e morosa que é a de produzir comunicação escrita. A proficiência nesta competência evidencia que o conhecimento linguístico suportado pelas restantes competências é traduzido graficamente, com base num sistema de signos com significado, pelo que o aluno escritor só pode evidenciar mestria nesta competência se for leitor. Apesar disso, a capacidade de produzir textos não é natural nem espontânea, por isso exige treino e um ensino orientado, centrado nas diversas modalidades e géneros textuais. Ora a destreza escrita depende sobretudo da leitura de textos diversificados como exemplos para a produção escrita, pois a leitura confere ao aluno um conjunto de conhecimentos que ele transfere para a escrita. A este propósito, Helena Lopes afirma o seguinte:

“(…) é pela produção textual-discursiva que o homem constrói representações fazendo uso de conhecimentos armazenados na memória (saber enciclopédico) alimentados e realimentados por aqueles armazenados na memória social (conhecimentos prévios).”

(Lopes 2006: 161)

Desta forma, para desenvolver a competência da escrita, o aluno deverá ativar micro competências, ou seja conhecimentos prévios desenvolvidos desde o 1.º ciclo do Ensino Básico que o aluno, sistematicamente utiliza na produção escrita. Segundo Grabe e Kaplan (1996: 4), maior parte da escrita escolar é compositiva, ou seja, a escrita produzida visa a comunicação e obedece a várias tipologias e regras de criação textual. Por conseguinte, um aluno do 7.º ano de escolaridade ao escrever um texto na sala de aula, está automaticamente a ativar micro competências de escrita. Luís Barbeiro (2007: 5) sustenta que essas micro competências são as seguintes: a “competência compositiva”, que se resume à mestria na seleção e combinação de expressões linguísticas, permitindo a construção de texto; a “ortográfica”, traduzida no domínio convencional de regras gramaticais e a “competência gráfica”, ou seja, a capacidade mecânica de desenho correto dos sinais alusivos à escrita. Sem qualquer destas competências, o aluno não conseguirá escrever nem comunicar corretamente. Estas micro competências, fruto de um conhecimento assimilado, foram desenvolvidas e suportadas pelas outras competências nucleares, mas sobretudo pela competência de leitura dado que ao ler, o aluno está em contato com um léxico variado que lhe permite não só combater o erro ortográfico, dado que o aluno visualiza a palavra, como também lhe permite aumentar o seu próprio vocabulário.

A competência da escrita objetiva, à semelhança das outras competências, o desenvolvimento da competência de comunicação, apesar de esta ser diferida. Grabe e Kaplan (1996) sustentam a existência e distinção de dois tipos de escrita: a “escrita compositiva” e a “escrita não compositiva”. Segundo estes autores, a escrita compositiva obedece a regras de coesão e coerência, bem como a uma estrutura formal que lhe confere o estatuto de protótipo textual. A escrita não compositiva não obedece a uma estrutura extensa, resumindo-se a pequenos segmentos ou frases simples (uma lista de compras ou um conjunto de questões por exemplo).

A competência da escrita é fundamental na sociedade atual e é uma das competências que é exigida a qualquer cidadão, em diferentes contextos sociais, através de vários tipos de texto: o preenchimento de documentos, a redação de cartas a pedir emprego, a construção do *curriculum vitae*, entre outros.

Consequentemente, a escola deve desenvolver estratégias para criar bons escribas. Segundo Luís Filipe Barbeiro, a escrita tem diversas funções que o aluno deve dominar para atingir várias finalidades com aplicabilidade social, nomeadamente as que a seguir são por ele esquematizadas:

Funções da escrita	Modos de ação didática	Finalidade geral
Escrever para produzir diferentes textos	Sequência didática	Apropriação de critérios de construção de diferentes géneros textuais
Escrever para aprender	Ciclo de escrita	Autonomia na construção de um texto a partir de um tema

Escrever para criar	Caderno de escrita	Desenvolvimento de uma relação positiva e pessoal com a escrita
---------------------	--------------------	---

(Barbeiro 2007: 31)

Fig. 19

Por outro lado, à semelhança da competência de leitura, esta competência tem implicações interdisciplinares – os alunos necessitam de ler e escrever em qualquer disciplina ou área curricular, dependendo da mestria evidenciada o seu sucesso, quer em termos de aprendizagem escolar, quer em termos de comunicação social, tal como refere Inês Sim-Sim:

“A expressão escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas. As funções da escrita são múltiplas e variadas: escreve-se para identificar algo ou alguém, para mobilizar a acção, para recordar, para satisfazer pedidos ou exigências, para reflectir, para aprender e para criar (Grabe & Kaplan, 1996).”

(Sim-Sim 1997: 30)

“A correção do professor nem sempre é útil. Só é efetiva quando se realiza durante o processo de composição do texto e portanto, quando o aluno pode incorporá-la na redação do mesmo.” (Cassany 2005: 67)

Deste modo, o professor de português deve ter em atenção a definição de prioridades para desenvolver nos seus alunos a competência da escrita. Dependendo dos níveis de desempenho dos alunos da turma, as estratégias e as metodologias também têm que ser diferentes. O certo é que através de atividades diversificadas de escrita, os alunos apreendem conhecimentos e mestrias que os ajudam a conseguir melhores desempenhos nas outras competências. Assim, independentemente da definição de prioridades, o professor não pode deixar de utilizar ou implementar na aula, as seguintes ferramentas pedagógicas: as listas de vocabulário, a redação de textos do domínio da escrita compositiva e não compositiva, a planificação textual antes da textualização, o portefólio individual ou coletivo, a instituição de circuitos de circulação de escritos, como por exemplo a produção de histórias ou textos coletivos, entre outros. Seguindo as indicações do NPPEB (2009: 149), o docente deverá criar situações de escrita pessoal e orientada, permitindo a variação de parâmetros de escrita, através da implementação também de oficinas de escrita. O professor deverá ainda seguir as recomendações do NPPEB que apela ao desenvolvimento da escrita criativa, que entendemos ser catalisadora no desenvolvimento da escrita por prazer.

3.2.2.5 - Conhecimento explícito da língua

Em condições normais, um aluno do 7.º ano detém um conhecimento específico já bastante desenvolvido em relação à língua, visto que após seis anos de escolaridade ele já possui um conhecimento mais aprofundado da língua que fala. Esse conhecimento é axiomático e é adquirido inconsciente e naturalmente, ao longo da vida, pelo aprendiz ouvinte, falante e leitor. Ora, o conhecimento explícito da língua é a competência que permite ao discente compreender o funcionamento da língua, ou seja, é a competência que permite tornar explícito um conhecimento implícito da língua. Registe-se que esta competência, no programa de português de 1991, surgia sob a designação “funcionamento da língua”, não tendo grande peso na avaliação dos alunos e aparecendo sempre como domínio subordinado e articulado com os outros domínios. Assim, constatamos que ao longo dos últimos anos, não tem havido grandes práticas de ensino da gramática, havendo inclusivamente, algum escape à lecionação da mesma. A agravar esta situação, acrescem-se as divergências nas formações de base de alguns docentes, relativamente à gramática que, por conseguinte, levaram a abordagens metodológicas divergentes no ensino da gramática. Alguns docentes têm ensinado a gramática tradicional, outros a generativa, uns apoiam-se na TLEBS, outros no Dicionário Terminológico (DT), outros usam ainda os mais diversos compêndios gramaticais. Perante esta miscelânea de conteúdos e gramáticas, o NPPEB vem consagrar a utilização de uma “bíblia” gramatical – o Dicionário Terminológico –, criada a partir das gramáticas de Lindley Sintra e Celso Cunha e da de Maria Helena Mira Mateus. O objetivo da criação do dicionário Terminológico foi poder uniformizar terminologias relacionadas com os diversos conceitos gramaticais. Desta forma, com o NPPEB, a competência do conhecimento explícito da língua, *vulgus* ensino da gramática, passa a ter exatamente o mesmo estatuto que as restantes quatro competências, vindo sustentar a importância que lhe tem sido dada pelo CNEB.

Os termos “conhecimento explícito da língua” (CEL) e “funcionamento da língua”, à luz de diversos documentos emanados da DGIDC que suportam o NPPEB, são conceitos absolutamente distintos. Enquanto o “funcionamento da língua” obriga ao ensino de algo que à partida é visualizado pelos alunos, o “conhecimento explícito da língua” parte do princípio que o discente já possui a competência de conhecimento implícito da língua (invisível) e que é preciso desenvolver esse conhecimento tornando-o explícito. Ou seja, na filosofia do NPPEB (2009: 150), o aluno é detentor de um conhecimento intuitivo da língua, construído com o treino, ao longo da escolaridade básica. Por conseguinte, o NPPEB propõe que o professor assegure simultaneamente um processo de reflexão sobre os aspetos e funcionamento da língua, e desencadeie mecanismos de consolidação dessa consciência metalinguística. Concluímos que esta mudança de conceitos do anterior para o novo programa de português, implica mudanças de práticas letivas. Consequentemente apresentamos o quadro seguinte, que surge no documento *Conhecimento Explícito da Língua - Guião de Implementação do*

Programa de Português do Ensino Básico e que exemplifica algumas diferenças alusivas às duas conceções do ensino da gramática:

Funcionamento da Língua (conceção de 1991)	Conhecimento Explícito da Língua (conceção de 2009)
Não se estabelece uma relação coerente entre o conhecimento implícito dos falantes e o papel do ensino da gramática.	Consciencialização do conhecimento implícito e inconsciente dos alunos.
Trabalho orientado para correção do erro em situação comunicativa, com aprendizagem em uso.	Trabalho orientado para deteção de regularidades da língua, com mobilização para situações de uso após sistematização.
Conteúdos organizados em função do contexto de uso.	Organização de conteúdos em função de mobilização e de etapas de desenvolvimento do conhecimento linguístico.
Competência transversal, de operacionalização em contexto funcional e lúdico.	Competência nuclear.

(CEL 2010: 12)

Fig. 20

Desta forma, o desenvolvimento da competência do conhecimento explícito da língua vem orientar e ensinar o aluno a refletir, demonstrando que sabe, mesmo que, numa primeira fase, ele não tenha consciência do que sabe, nem consiga denominar o que sabe, como se depreende do documento:

“O termo “Conhecimento Explícito” só faz sentido tendo como referência a ideia de que existe conhecimento implícito sobre a língua. Por outras palavras, um trabalho sobre conhecimento explícito assume, de forma inequívoca, que os alunos são falantes competentes, ou seja, utilizadores da língua que mobilizam de forma automática regras gramaticais para gerar e produzir enunciados na sua língua.”

(CEL 2010: 6)

O desenvolvimento da competência do conhecimento explícito da língua implica forçosamente a aquisição de conhecimentos gramaticais aos níveis fonético (os sons da língua), fonológico (as relações acústicas da língua), morfológico (classes de palavras), sintático (a relação dos diversos elementos da frase), lexical (*vulgus* vocabulário), semântico (os sentidos ou referentes do léxico), pragmático e discursivo (os contextos em que a língua é utilizada), que utilizamos de forma automática e eficaz. Assim, com o NPPEB, esta competência deixa de ter um cariz meramente instrumental e transversal às outras competências, sendo considerada nuclear na aprendizagem do português. Assim sendo, o desenvolvimento desta competência exige abordagens autónomas, em contexto de sala de aula, tão censuradas nestas últimas décadas. Estas abordagens visam aprofundar a competência linguística do discente, quer em situação de “oficina” ou “laboratório

gramatical”, desenvolvendo de forma articulada as restantes competências específicas, ou seja, as competências linguístico-comunicativas primordiais ao desenvolvimento do aprendiz, numa panóplia de papéis sociais, fundamentais para garantir o seu harmónico relacionamento com os outros e o mundo. Por conseguinte, esta competência visa desenvolver nos alunos a consciência linguística, tal como Inês Sim-Sim afirma no excerto seguinte:

“Assim, na perspectiva da educação básica, é função da escola promover o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos com o grau de sistematização necessário para que possam mobilizá-la com objetivos estritamente cognitivos e com objetivos instrumentais.” (Sim-Sim 1997: 32)

Assim, para que o professor assegure o desenvolvimento do “conhecimento explícito da língua” deve realizar atividades e tarefas estreitamente articuladas com o desenvolvimento das outras competências nucleares, visto que é nestas que é possível desencadear tarefas ou espaços de reflexão sobre a língua. À semelhança do que acontecia com as outras competências, também o desenvolvimento do “conhecimento explícito da língua” condiciona o bom desempenho nas restantes competências nucleares. A este propósito, Inês Duarte afirma o seguinte:

“O conhecimento explícito da língua é pré-condição de sucesso na aprendizagem dos géneros formais e públicos do oral, na aprendizagem da leitura e na aprendizagem da escrita” (Duarte: 2008)

Do exposto, verificamos que o docente tem de ter uma nova postura em relação ao ensino da gramática. Além de ter de se familiarizar com a nova terminologia presente no Dicionário Terminológico, o docente deve incrementar também tarefas de cariz oficial, laboratorial ou mesmo inseridas em clubes de gramática. Para o desenvolvimento desta competência, o docente deve também ter o cuidado de escolher utensílios pedagógicos que visem a aprendizagem, tais como o mapa conceptual ou o quadro-síntese, como é sugerido no NPPEB (2009: 151) e recorrer a instrumentos de apoio à aprendizagem (O Dicionário Terminológico *online*, gramáticas ou prontuários ortográficos), às novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), bem como à biblioteca escolar. No entanto em relação às TIC convém referir que os instrumentos só por si não servem a aprendizagem. Neste ponto, reiteramos a opinião de David Justino que a este propósito refere o seguinte:

“Há um ganho evidente na familiarização dessas novas tecnologias com as quais vai ter de lidar na sua vida futura. Contudo as tecnologias não passam de instrumentos, sofisticados e atraentes, sem dúvida, mas tão-só instrumentos. Se o aluno não sabe estruturar um texto argumentativo, não há nenhum processador de texto que o ajude. Se não sabe interpretar o enunciado de um problema, não será a folha de cálculo que o fará. Se não sabe formular um problema, nenhum programa o ajudará a encontrar a melhor solução.” (Justino 2010: 83)

Em suma, mais do que transmitir conhecimentos e desenvolver competências o docente deve ensinar o aluno a raciocinar.

3.3 - Desenvolvimento simbiótico das competências através do Projeto Educativo de Escola ou de Agrupamento

O Projeto Educativo de Escola ou de Agrupamento, segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, é um dos instrumentos essenciais de autonomia, pois promove a iniciativa e a equidade social. Nele estão explícitos os princípios, os valores, as metas e os processos de operacionalização que garantem a orientação educativa, num processo de auto-organização do ensino-aprendizagem. Na opinião de Jorge Costa (1991: 10), o Projeto Educativo é um “Documento de carácter pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal em vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objetivos pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade de ação educativa.”

Assim, neste contexto, o NPPEB (2009: 14) também refere o seguinte:

“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. Estabelece-se naquele artigo não apenas “a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário”, mas também a “integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares”, bem como o “reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projeto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respetivo projeto educativo”.

Partindo de uma diagnose de situações em relação às capacidades dos discentes e do princípio de que a escola deve educar e não apenas instruir, o projeto educativo visa incentivar os membros da comunidade educativa a não serem meros consumidores do currículo, mas no perfil de mudança que se vive atualmente, incentiva-os a serem agentes criadores e criativos no desenvolvimento de competências desde o ensino Pré-Escolar, à conclusão do 3.º ciclo do ensino básico, em articulação espiral, motivando o aluno e prevenindo a exclusão social. Ou seja, o agrupamento de escolas, através do seu Projeto Educativo deve motivar todos os seus alunos para a aprendizagem evitando qualquer situação de abandono ou exclusão social⁴³. Desta forma, o desenvolvimento de todas as competências

⁴³ Num contexto de uma escola mais autónoma, no artigo 6.º, ponto um, alíneas a) e b) do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril pode ler-se: “O agrupamento de escolas é uma unidade organizacional,

nucleares de português também faculta ao aluno um manancial de *performances* que o ajudam a inserir-se na sociedade. Urge então desenvolver com criatividade os princípios e valores orientadores do Currículo Nacional do Ensino Básico, sobretudo o desenvolvimento do sentido de apreciação estética e da curiosidade intelectual ao serviço das diversas competências das disciplinas.

Não podemos deixar de referir que o desenvolvimento das competências nucleares passa também pela utilização da biblioteca escolar (BE) que é sugerida pelo NPPEB como uma prática que deve ser dinamizada pelo docente, visto que é um recurso que desenvolve a autonomia do aluno e o motiva para a aprendizagem. É também sugerido o recurso às TIC para redação de trabalhos ou pesquisa de dados. Consequentemente, o NPPEB (2009: 153) sustenta que o desenvolvimento harmonioso das competências do português deve ser inclusivamente aprofundado através da interação com agentes e eventos culturais que se podem traduzir em encontros com escritores, sessões de contadores de histórias, idas ao teatro, idas ao cinema, frequências guiadas de museus, exposições ou viagens de estudo.

Por conseguinte, à luz de um projeto educativo de escola, resolvemos criar uma proposta de desenvolvimento simbiótico de competências. Para tal escolhemos a temática do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Manteigas “Vamos (re) criar a escola – a arte como evidência de competências” e resolvemos avançar com a seguinte proposta, em articulação coma BE:

Desenvolvimento simbiótico de competências à luz de um projeto educativo (Projeto a desenvolver numa turma do 7.ºano através do Projeto Curricular de Turma)				
Disciplinas intervenientes	Temáticas Possíveis/Áreas a desenvolver	Trabalhos e atividades Interdisciplinaridade Trabalho cooperativo Trabalhos cruzados	Competências a desenvolver	Calendarização dos trabalhos e atividades
Português	Museu: definição e função	Cartazes	Competências essenciais: competências específicas e competências	Ao longo do ano escolar
Inglês	Biografia do arquiteto Frank Gehry	Folhetos		
	Arte moderna	Biografias		
Francês	Criatividade	Exposições temáticas		
		Interação com alguma escola de Bilbao		

dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída por estabelecimentos de educação pré-escolar e escolas de um ou mais níveis e ciclos de ensino, com vista à realização das finalidades seguintes: a) Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino; b) Superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar.”

	A pintura, a escultura	Mapas conceptuais	gerais	
Ciências Físico-Químicas	A Física, o espaço e o tempo na temática das exposições permanentes	Problemas matemáticos		
História	O arquiteto Frank Gehry: origem judaica; papel dos judeus na História	Roteiro com cálculos	Competências de cidadania	
Geografia	O holocausto	Desenhos, pinturas, esculturas		
Matemática	Movimentos artísticos	Trabalhos alusivos ao Carnaval (desfile e exposição)		
Educação Visual	A cidade de Bilbao (rios, relevo, paisagem urbana, paisagem natural.../comparação com a geografia de Portugal	Trabalhos diversos recorrendo à reciclagem		
Educação Tecnológica	Revitalização das cidades	Trabalhos diversos colocados na plataforma Moodle e no blogue da BE		
Ciências Naturais	Roteiro da viagem: situações problema e cálculos	Situações-problema		
TIC	A arte no século XX; a arte moderna	Debates		
EMRC	Relação artista e obra	Dilemas		
Educação Física	Edifício/museu: impacto ambiental; envolvência com o meio ambiente; arquitetura	Saraus		
Artes Musicais	Relação: escultura e corpo humano	Gincanas		
	Geometria e novas tecnologias (sistemas de eixo)	Atividade Final: Viagem de estudo ao museu Guggenheim em Bilbao		
	Valores e atitudes na sociedade do século XXI			
	Cultura e arte na formação do cidadão europeu			
	A arte e a cultura do físico			
	A música moderna			

Fig. 21

Devemos ainda referir que este tipo de trabalho de desenvolvimento simbiótico de competências tem a particularidade de incrementar o trabalho colaborativo em alunos e

professores, dado que todos estão a trabalhar para o mesmo projeto e com os mesmos objetivos: contribuir para o sucesso de todos os alunos através de uma aprendizagem motivada.

3.4 - Metas de aprendizagem para o 7.º ano de escolaridade

No ano letivo 2010/2011, a DGIDC implementou o projeto “Metas de Aprendizagem, para todas as disciplinas do ensino básico, inserido numa metodologia global, nacional uniformizada, no intuito de garantir o desenvolvimento do currículo nacional. O projeto, contendo as metas a atingir pelos discentes, em cada ciclo de aprendizagem, objetiva garantir um ensino de qualidade e melhores resultados escolares que vão ao encontro das metas a atingir pelo “Programa/Estratégia Educação 2015”⁴⁴, centrado em três macro objetivos: elevar as competências básicas dos alunos portugueses, aumentar os níveis de literacia garantindo o cumprimento da escolaridade obrigatória até ao 12.º ano e reforçar o papel das escolas na educação e formação dos cidadãos.

As metas de português emanadas da DGIDC são instrumentos de trabalho para o docente e referenciais de aprendizagem destinados aos três ciclos de aprendizagem, e estão organizadas de uma forma abrangente, em “Domínios de Referência” para onde converge o desenvolvimento das cinco competências específicas. Por sua vez, as metas desses domínios estão sectorialmente organizadas em subdomínios. Por conseguinte, estão definidas 103 metas finais para a disciplinas de português do 3.º ciclo⁴⁵. Desta forma, revelando coerência com todos os documentos ligados ao ensino do português, este projeto reforça a aprendizagem em espiral apresentando as “metas finais” do 3.º ciclo, contendo as “metas a concluir até ao final do ciclo anterior” e as “metas intermédias” até ao 8.º ano (ou seja as metas do 7.º ano).

Mais uma vez, estes projetos que estabelecem metas a atingir pelos discentes portugueses enquanto cidadãos europeus, reiteram que a pedagogia nas escolas tem de pôr obrigatoriamente de parte o individualismo didático, apostando em práticas de projeto que garantam e desenvolvam o trabalho colaborativo.

Debruçámo-nos sobre as metas “metas intermédias” até ao 8.º ano (ou seja as metas do 7.º ano) e resolvemos criar uma grelha com a compilação das mesmas, útil para a prática pedagógica do docente que esteja a lecionar o 7.º ano (ANEXO V).

⁴⁴ O “Programa/Estratégia Educação 2015” é um projeto que foi lançado no ano letivo 2010/2011 para elevar as competências essenciais dos alunos do ensino básico, bem como os níveis de qualificação, em convergência com os padrões internacionais de qualidade educativa e pode ser consultado em: http://www.min-edu.pt/data/programa_educacao_2015.pdf.

⁴⁵ Estas 103 metas podem ser consultadas em <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=6&level=6>

CAPÍTULO 4 – DESENVOLVIMENTO DAS COMPE- TÊNCIAS NUCLEARES

"Começai por melhor estudar os vossos alunos porque, seguramente, não os conheceis."

J. J. Rousseau

Durante anos foi atribuída à “escola de massas” uma noção de equidade, em que se acreditava que os docentes deveriam transmitir conceitos e aprendizagens a todos os discentes e da mesma forma. Nos últimos anos, tem havido a consciencialização de que tratar da mesma forma discentes diferentes só leva ao aumento dessas diferenças. O certo é que as capacidades, as destrezas, os conhecimentos e as áreas de interesse de cada aluno são distintos dos do colega do lado. Tal situação tem obrigado os docentes, através de diversos normativos, a adotarem estratégias que garantam o sucesso do aluno. No entanto, as escolas continuam a evidenciar dificuldades em responder a essa necessidade. Note-se a inclusão da educação especial para alunos com necessidades educativas diferenciadas ao abrigo do Despacho n.º 50/2005 de 9 de novembro, como reforço para a integração e sucesso escolar dos discentes “mais diferentes”. Reiterando o que afirmámos e com base no questionário efetuado aos alunos, urge despoletar um processo anual de aprendizagem que terá como *feedback* o desempenho dos alunos, partindo das capacidades de cada discente, das suas aptidões individuais e dos seus ritmos de aprendizagem. Assim, o desenvolvimento das competências nucleares depende obrigatoriamente de um trabalho preparatório de diagnose e levantamento de dados, que carece da ajuda do Diretor de Turma e que deve ser do conhecimento de todo o Conselho de Turma. Este tipo de trabalho prévio proporciona um trabalho cooperativo de toda uma equipa docente e consiste numa planificação conjunta e articulada, discutida e negociada através da colaboração ativa dos alunos.

Para desenvolver as competências nucleares da sua disciplina, o professor de português tem de apostar numa pedagogia de motivação e sedução do aluno, que não deve ser confundida com uma pedagogia que apela ao lúdico. Essa pedagogia deve estar repleta de criatividade e responder às exigências da turma. Como tal, como Maria do Céu Roldão afirma, não podemos continuar com velhas práticas didáticas e pedagógicas, nem com metodologias que não cativam:

“Que sentido faz continuar a falar, nos textos curriculares, de “partir do próximo para o distante” na organização e sequência das aprendizagens para crianças que cresceram a lidar com o distante no pequeno ecrã, que convivem com informações diárias acerca de toda a espécie de lugares e culturas, que navegam na internet e que – mesmo sem esses meios – abstraem, questionam e interpretam?” (Roldão 2002: 14)

4.1 - Pedagogia conceptual⁴⁶ de sedução

“ O conhecimento é a moeda de maior valor do século XXI.”

(Medeiros 2003: 5)

Atualmente, a existência de uma heterogeneidade de metodologias pedagógicas é o resultado da resposta dos docentes aos reptos lançados pelo Ministério da Educação, que têm como finalidade o desenvolvimento de práticas que garantam a excelência escolar dos discentes. Com base na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel⁴⁷, que refere que as metodologias de aprendizagem, só por si, não asseguram a aprendizagem dos alunos, acreditamos que o aluno tem de relacionar o conhecimento que adquire progressivamente com o conhecimento que já possui. Assim, Ausubel defende que a aprendizagem está dependente da aquisição de conceitos que, após decifrados, se tornam claros, fáceis de memorizar e de interligar com outros conceitos.

Sob lema peculiar de que “todos os métodos são válidos desde que justifiquem os fins”, o professor ativo, através da auto aprendizagem e da formação contínua ao longo da vida, tem criado e adotado várias técnicas pedagógicas isentas de valores ideológicos, contributivas para um melhor desempenho dos seus alunos e, simultaneamente, facilitadoras do seu trabalho docente, quer como mediador, quer como avaliador de aprendizagens. Face a esta realidade escolar e indo ao encontro das expectativas das turmas presentes no nosso estudo, no que diz respeito à aprendizagem do português com base no NPPEB do 7.º ano, defendemos que o docente deve, sobretudo empenhar-se em motivar, ou melhor, em seduzir os seus alunos para a aprendizagem através de uma panóplia de meios e instrumentos que a experiência docente lhe foi facultando ao longo da sua prática docente. Além disso, não podemos deixar de lembrar que estes alunos vão ter de cumprir uma escolaridade obrigatória de doze anos, visto que os intentos políticos e sociais deste século pretendem aumentar as qualificações dos alunos para melhor os inserir na sociedade. A este propósito, David Justino faz a seguinte afirmação:

“Se, pelo contrário, quisermos aumentar o número de quadros médios e superiores, apostar nas profissões de elevada incorporação de conhecimento e tecnologia que aumentam a cadeia de valor, dispor de pessoas capazes de sustentar as novas indústrias do conhecimento e da cultura, então vamos ter de subir o nível de escolarização médio das novas gerações.” (Justino 2010: 93-94)

Consequentemente, visto que é necessário motivar os alunos para a aprendizagem, resolvemos então falar de “pedagogia conceptual de sedução”. Como já referimos, além de transmitir conhecimentos, o docente deve acima de tudo levar o aprendente a pensar, e é

⁴⁶ O Novo Acordo Ortográfico admite a tripla grafia para o adjetivo: conceptual, concetual e conceitual. Optámos pela primeira forma por nos parecer a mais convencionalizada pelo uso em Portugal.

⁴⁷ Vide ANEXO VI.

nesta base que se situa o ensino de conceitos. Os conceitos são assim entendidos como conceções que permitem a descodificação de ideias, imagens, objetos, entre outros referentes, e que, por sua vez, podem ser colocados em categorias que organizam o pensamento e desenvolvem a comunicação social. Se refletirmos sobre a aprendizagem quer em meio escolar quer fora dele, verificamos que o ensino de conceitos surge desde o ensino pré-escolar, prolonga-se ao longo de toda a escolaridade e continua ao longo da vida. Quando um aluno pega num emaranhado de palavras tais como “Francisco”, “cáfila”, “mesa” e “lápiz” e as consegue agrupar em duas classes de palavras – “comuns” (cáfila, mesa, lápis) e “próprios” (Francisco) – e ainda os consegue reagrupar nas subclasses “concreto”, “coletivo”, “animado”, “não animado”, “contável” e “não-contável”, nesse caso, o aluno está claramente a fazer uma aprendizagem por conceitos, dado que, além do pensamento abstrato organizado e esquematizado, o aluno consegue interpretar e explicar a realidade. A este propósito, Richard Janz (Arends 1997: 304) sustenta que há três tipos de conceitos: o “conceito conjuntivo”, o “conceito disjuntivo” e o “conceito relacional”. Assim, na opinião do autor, o “conceito conjuntivo” tem sempre regras estruturantes constantes e os seus atributos críticos combinam-se entre si. O “conceito disjuntivo” é mais abrangente e flexível e permite um conjunto alternativo de atributos. Quanto ao “conceito relacional”, este depende de relações. O autor acrescenta ainda que a aprendizagem por conceitos, em que o aluno adquire conceitos gerais, faz-se através de “exemplos” e “não-exemplos” e que os conceitos têm definições e rótulos. Assim, a aprendizagem e o raciocínio lógico-dedutivo constituem-se como alicerces para o desenvolvimento da compreensão por parte do aluno.

Consequentemente, a noção de pedagogia conceptual vem ao encontro da criação de novos cenários educativos e tem surgido na bibliografia de autores como David Ausubel, Joni Almeida Amorim, Joseph Novak, Marco Moreira e Alberto Merani. Fruto de longos anos de pesquisa, a pedagogia conceptual aparece defendida pela Fundação Alberto Merani,⁴⁸ que a sustenta como modelo pedagógico de desenvolvimento da inteligência discente, com base na interpretação de conceitos organizados em “mentefactos conceptuais”. Os preceitos básicos desta pedagogia ativa privilegiam a utilização de instrumentos ágeis de crescimento do conhecimento que levem ao desenvolvimento da personalidade, através do trabalho de projeto. Portanto, não basta instruir ou educar, é preciso criar personalidades desvoltas que raciocinem e exteriorizem conhecimento adquirido, que normalmente surge sobre a forma de texto oral ou escrito, numa aprendizagem organizada e planificada. Desta forma, esta pedagogia leva o aluno a exteriorizar, após o domínio ou interpretação de conceitos, transformando os conhecimentos adquiridos em conhecimento mobilizável. O conhecimento conceptual permite a definição de conceitos com base em critérios e o reconhecimento das inter-relações entre os mesmos. Ou seja, o aluno vai aprendendo pelo método *learning by doing*, através da representação de imagens mentais e da representação de símbolos ou

⁴⁸ Fundação colombiana (FAMDI) onde se desenvolvem estudos pedagógicos que vão ao encontro dos desafios para a educação no século XXI. A noção de pedagogia conceptual defendida pela fundação pode ser consultada no seguinte endereço: <http://www.albertomerani.org/>.

exposições abstratas. Este conhecimento mobilizável desenvolve inclusivamente o pensamento abstrato e o raciocínio lógico-dedutivo.

A pedagogia conceptual apresenta-se como metodologia útil, pois através dela, o docente desenvolve um trabalho prévio de reflexão, em função da especificidade de cada turma, questiona o que deve ensinar, como o deve ensinar e por que ordem deve ensinar. Consequentemente, para o professor, o ensino e a aprendizagem traduzem-se em atos educativos e, neste contexto, Alberto Merani defende a utilização do modelo do Hexágono, constituído por seis componentes, tal como apresentamos no esquema seguinte:

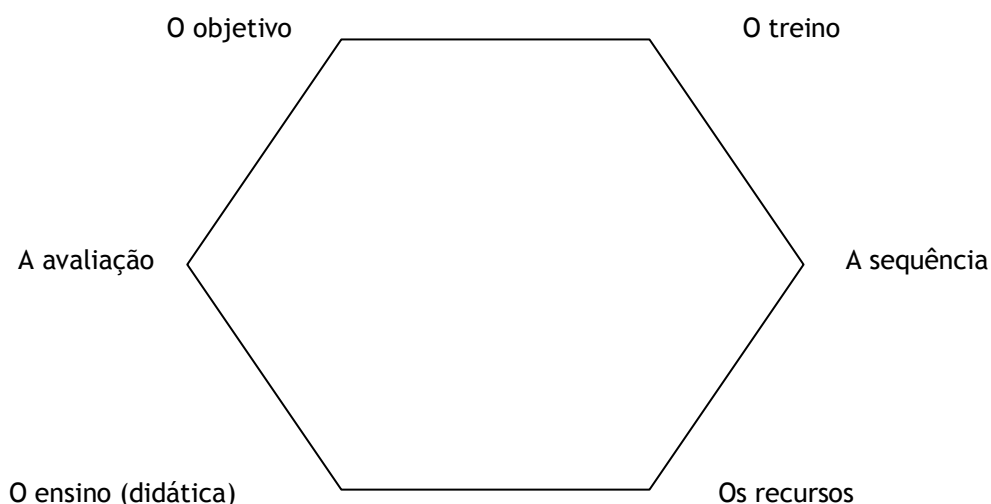


Fig. 22

No diagrama, o “objetivo” representa as finalidades educativas do conteúdo que se quer trabalhar com os alunos. O “treino” define-se como o trabalho de orientação desencadeado pelo docente em torno de conceitos, levando o aluno a evidenciar conhecimento, capacidades e habilidades de forma sistemática e por etapas. Pretende-se que os alunos sejam ensinados a aprender e não apenas a memorizar. A “avaliação” permite verificar o nível de desenvolvimento das competências em cada aluno. A “sequência” é uma forma de organização e divisão faseada dos conteúdos no intuito de facilitar a aprendizagem. O “ensino (didática)” surge como sinónimo de descodificação e compreensão. Por fim, os “recursos” representam todo o tipo de utensílios ou instrumentos pedagógicos em que a linguagem ocupa o papel principal. Assim, urge que o docente observe e esteja cada vez mais atento à forma como cada aluno da sua turma aprende, para que o aluno possa aprender a aprender. Por conseguinte, sugerimos a utilização de utensílios adequados ao desenvolvimento desta aprendizagem ativa que proporcionem diversas operações mentais tais como a indução, a dedução, a descodificação, entre outras. Defendemos inclusivamente que a aprendizagem se centre o máximo possível na resolução de situações-problema, exercendo o docente o papel de organizador de situações de aprendizagem. Acima de tudo, o professor deve ir ao encontro das expectativas centradas no seu papel e desejadas pelos alunos, realizando um trabalho

prévio de planificação que capte a atenção e a concentração do aluno. A este propósito Landsheere (1977: 23) afirma o seguinte:

“ (...) não basta prever o que o mestre vai fazer, (...) é também necessário saber claramente aquilo que os alunos terão oportunidade de aprender e, portanto, de fazer.”

Na opinião de Perrenoud, “para instruir é preciso, de uma maneira ou de outra, captar a atenção e a boa vontade. Como os programas são, por vezes, áridos para os alunos que não são mais herdeiros e cuja relação com o saber é incerta, a melhor alternativa que resta ainda é seduzir, com a condição de nunca confessar que é, ao mesmo tempo, um poderoso motor e um verdadeiro prazer.”⁴⁹

4.2 - Instrumentos inovadores e reciclados

Na sua metodologia quotidiana, o professor utiliza instrumentos ou utensílios didáticos e pedagógicos que se traduzem em “multimeios” para a abordagem dos conteúdos. Desta forma, no intuito de incutirmos no aluno a motivação para a aprendizagem, resolvemos apresentar algumas metodologias alternativas, suportadas por utensílios menos convencionais. Os utensílios didáticos fazem parte de um espólio infindável de ferramentas à disposição do professor, destinadas à prática pedagógica e, por isso, seríamos alguns desses utensílios e técnicas que entendemos serem imprescindíveis e adequados para a aplicação do NPPEB no 7.º ano de escolaridade.

Por conseguinte, escolhemos alguns utensílios com comprovação científica de desenvolvimento de competências. Contudo, os instrumentos só por si não realizam aprendizagens; estes têm de estar associados a metodologias e técnicas de aprendizagem. E, neste domínio, não queremos de todo apresentar receitas para elevar os níveis de proficiência do aluno do ensino básico, mas sim apresentar alternativas de ensino e aprendizagem que com comprovação científica conduzam ao sucesso. A este propósito Landsheere (1994: 95) salienta o seguinte:

“(...) um método de ensino é, antes de mais, uma maneira de ser e de agir a respeito do aluno. O método é também um conjunto de procedimentos que, sem fundamento científico, se tornam procedimentos empíricos ou receitas”.

⁴⁹Note-se que “A sedução negada”, do artigo de Philippe Perrenoud “Os dez não-ditos ou a face escondida da profissão docente”, de onde foi extraída esta citação do autor, alerta o docente para a necessidade de criar no aluno expectativas positivas através da sedução. O artigo consultado encontra-se no endereço seguinte:
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_42.html.

Portanto, tivemos o cuidado de apresentar utensílios, a nosso ver, adjuvantes na aprendizagem e catalisadores no desenvolvimento de cada competência nuclear e da disciplina de português. Assim, corroborando as afirmações de Landsheere, resolvemos apresentar instrumentos ou utensílios pedagógicos adequados à faixa etária dos alunos e, complementando a opinião do mesmo autor com a nossa experiência pedagógica, não podemos deixar de salientar que, nesta dicotomia de ensino e aprendizagem, não bastam as ações e os esforços docentes, é necessário que o discente evidencie disponibilidade para aprender e esforço traduzido em trabalho. Passamos então a apresentar nas páginas subsequentes alguns instrumentos imprescindíveis na lecionação do NPPEB.

4.2.1 - Mapa conceptual

Em primeiro lugar, urge apresentar uma definição clara do que é um mapa conceptual. O mapa conceptual é uma ferramenta lógica e visual que serve para representar de forma irrepitível o conhecimento sobre determinado tema, assunto ou conteúdo. É um utensílio de base numa pedagogia de desenvolvimento de competências mediada pelo professor, dado que o mapa conceptual construído numa determinada turma é um utensílio criado de forma colaborada e cooperativa. Além disso, o mapa conceptual de uma turma nunca é igual ao mapa conceptual construído sobre o mesmo conteúdo por outros alunos, numa outra turma. A metodologia pedagógica associada à consecução desta ferramenta de aprendizagem permite a descodificação de conceitos em função dos níveis de desempenho dos alunos existentes em determinada turma. Consequentemente, surge aqui reforçado o papel do docente como mediador, orientador, observador e não um mero instrutor ou informador de conteúdos. Além do referido, o mapa conceptual permite a intervenção de toda a turma e não apenas de alguns alunos, visto que é utilizado em trabalho coletivo de alunos.

O mapa conceptual é um recurso pedagógico traduzido sob a forma de esquema, diagrama ou rede conceptual com lógica. Surge nas pedagogias do século XX com Moreira e é sobretudo desenvolvido por Joseph Novak. Segundo este autor, o mapa conceptual tem obrigatoriamente três partes integrantes: “o conceito”, ou seja, o vocábulo que se quer trabalhar e que corresponde à imagem mental provocada pela palavra; “as palavras de enlace”, constituídas por verbos ou preposições que permitem criar as ligações entre os conceitos, e a “proposição”, ou seja, a unidade semântica que resulta do conjunto do “conceito” com as “palavra de enlace”. Além destas partes integrantes, o mapa conceitual apresenta três características que estão na base da sua construção: a hierarquização, a seleção e o impacto visual. Os conceitos surgem assim por ordem de importância, são selecionados, dado que o mapa conceptual é uma síntese ou resumo de conteúdos, e é conciso e vistoso para captar a atenção do aluno através da representação visual (Peña 2005: 37-64).

Desta forma, o docente de português pode planificar uma aula propondo a criação de um mapa conceptual sobre qualquer conteúdo, visando desenvolver sobretudo as competências

nucleares do oral, da leitura e do conhecimento explícito da língua. O mapa conceptual desenvolve a competência de compreensão oral dado que o aluno tem de interpretar o que ouve. Consequentemente desenvolve a expressão oral quando exterioriza o seu pensamento sobre a interpretação do conceito. Além disso, aprofunda a leitura ao desenvolver a competência narrativa e inclusivamente desenvolve o conhecimento explícito da língua, através da sistematização e explicação de conceitos fundamentais ao conhecimento metalinguístico. Com efeito, Novak (1984: 15) sustenta que os mapas conceptuais têm a intenção de representar de forma resumida o significado das relações entre os conceitos sob a forma de proposições, proporcionando assim ao aluno, uma melhor compreensão e memorização de conteúdos.

Com base em Novak (2003: 31), o mapa conceptual é “ uma ferramenta para organizar e representar conhecimento”. Este autor considera esta ferramenta simultaneamente uma estratégia, um método e um recurso ao serviço da aprendizagem. Assim, o professor deve aproveitá-la para lecionar os conteúdos do NPPEB. O primeiro passo consiste em escolher o conteúdo que quer trabalhar com os alunos e criar o mapa conceptual no quadro (interativo ou tradicional), para que todos os alunos contribuam na criação do mapa conceptual. No entanto, o mapa conceptual não é um vulgar esquema. Tal como sustenta Ontoria (2006: 34-36), o mapa conceptual obedece a uma estrutura e tem regras de construção necessárias para a correta elaboração de mapas conceptuais, com vista a torná-los eficazes na aprendizagem. A criação de mapas conceptuais obedece a “fios condutores” que a própria turma estabelece, como se fosse uma teia de relações de um ou vários conceitos. Já anteriormente Ausubel defendia o conceito de aprendizagem significativa, em que o discente manifesta vontade de aprender e dá significado ao que aprende através do mapa conceptual, que para ele se traduz no seguinte:

“ (...) é uma representação gráfica em duas dimensões de um conjunto de conceitos construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes.” (Ausubel 2000: 19)

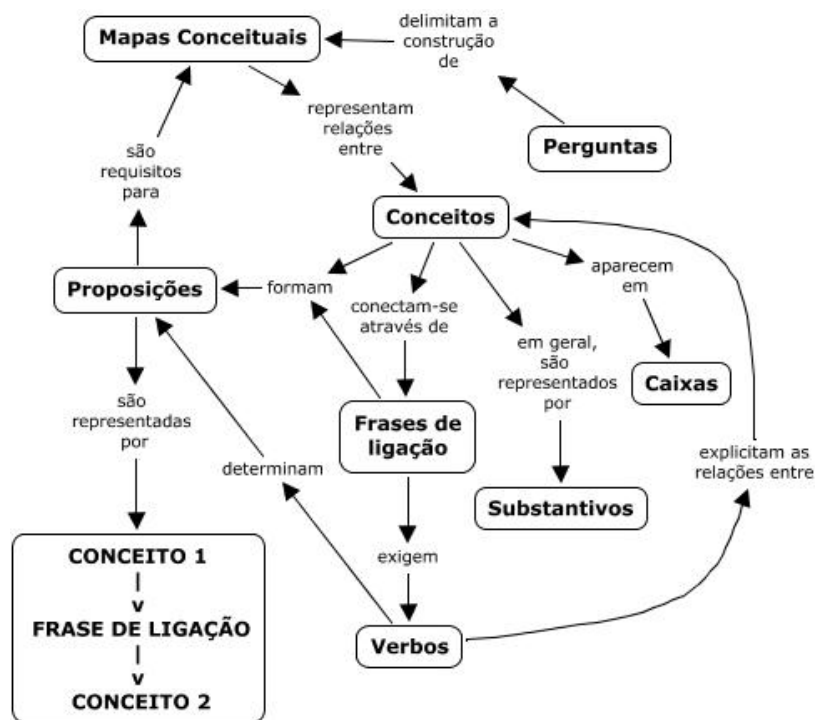
Medeiros vai mais longe no que diz respeito a conceção e utilidade do mapa conceptual, tal como podemos depreender das suas afirmações:

“(…) o professor, ou o sujeito mais experiente, para realizar concretamente o mapa conceitual enfrenta um processo consciente de “pensar o próprio pensamento”, no sentido de monitorar o próprio conhecimento. Nesse processo, o sujeito situa as relações entre o que sabe e as lacunas do que não sabe, conhecendo melhor o seu próprio processo cognitivo.” (Medeiros 2003: 155)

Podemos então referir que o mapa conceptual é um instrumento de metacognição reciclado que, apesar de antigo, se torna atual. Assim, defendemos a sua utilização porque permite que o aluno, de forma ativa, tenha consciência do que aprende, refletindo sobre a sua aprendizagem.

Além de trazer vantagens para a aprendizagem dos alunos, o mapa conceptual é também um instrumento vantajoso para o professor, visto que permite organizar de uma forma metódica e hierárquica os conceitos dos conteúdos que vai transmitir, adjuvando-o no estabelecimento de um fio condutor entre conceitos. Esta ferramenta, ao permitir a transmissão de conceitos-chave e estabelecer diversas relações entre outros conceitos, reforça a compreensão e a aprendizagem por parte dos alunos, permitindo ao docente verificar a aprendizagem e identificar conceitos mal apreendidos pelos alunos. Além de dispositivo didático e pedagógico é também um precioso instrumento de avaliação que, associado a uma boa grelha de observação possibilita ao professor avaliar o alcance desta metodologia de ensino.

Nesta linha de pensamento, complementando a informação sobre o mapa conceptual enquanto instrumento metacognitivo, apresentamos o esquema seguinte:



In http://pesquisaeducacional.pro.br/pub1/aparecida_mapas.htm#A

Fig. 23

Visto que os programas visam a formação de seres autónomos com pensamento estruturado, capazes de interpretar e reconstruir o que leem, os mapas conceptuais apresentam-se como uma boa ferramenta de trabalho. Ao criar ambientes de aprendizagem, o docente deve gerir informação e comunicação de forma a gerar conhecimento. No papel de “formador-orientador-mediador”, o docente cria ambientes propícios ao trabalho coletivo da turma. Esta estratégia de trabalho cooperativo pretende tornar visível para o grupo o pensamento individual. Ora, como o processamento do pensamento e o raciocínio humano se

constroem em redes e associações mentais singulares, é necessário utilizar instrumentos que levem o aluno a decifrar racionalmente tudo que lê, vê e ouve. A criação de mapas conceptuais responde a esta premissa, fazendo com que o aluno seja coautor de todo o conhecimento gerado em contexto de sala de aula. Assim, os mapas conceptuais são esquemas representativos de conteúdos assimilados e trabalhados pelos alunos, em contexto de sala de aula. Não são apenas esquemas contendo informações. São provas de diversas comunicações repletas de conhecimento, tal como podemos reconhecer nas palavras de Moreira, que qualifica estes instrumentos da maneira seguinte:

“ (...) organizadores prévios, para fazer pontes entre os significados que o aluno já tem e os que ele precisaria ter para aprender significativamente a matéria de ensino, bem como para o estabelecimento de relações explícitas entre o novo conhecimento e aquele já existente e adequado para dar significados aos novos materiais de aprendizagem.”

(Moreira 1987: 36)

Para apoiar as nossas convicções, resolvemos apresentar algumas regras a ter em conta na elaboração de um bom mapa conceptual, nomeadamente:

- a) Perante o tema principal, alunos e professor deverão fazer uma boa escolha dos conceitos;
- b) O professor deve apresentar alguns conceitos-chave de orientação para os alunos;
- c) Cada conceito pode estabelecer relação com mais do que um conceito;
- d) As conexões estabelecidas deverão ser diversas;
- e) As palavras de enlace deverão ser o mais objetivas possível e dever-se-á evitar a repetição das mesmas;
- f) As proposições devem ser claras e gerar conhecimento e raciocínio lógico-dedutivo no aluno.

Parafraseando Novak (1984: 17), o mapa conceptual é uma atividade criativa e ao mesmo tempo estimuladora de criatividade, visto que os alunos, após a aprendizagem numa determinada atividade ou tarefa, ao elaborarem um mapa conceptual, estão a obter um sumário esquematizado com representação mental do que foi ensinado e aprendido. Por conseguinte, colocamos na página seguinte, um exemplo de um “um mapa conceptual” sobre a Lenda de São Martinho de Tours, sem as palavras de enlace, ou seja os verbos que os alunos teriam de colocar para estabelecer relações entre os conceitos. Este mapa seria enriquecido e teria o máximo de conexões criadas na turma. Escusado será dizer que, perante a leitura da mesma lenda em turmas diferentes, os mapas conceptuais serão forçosamente diferentes.

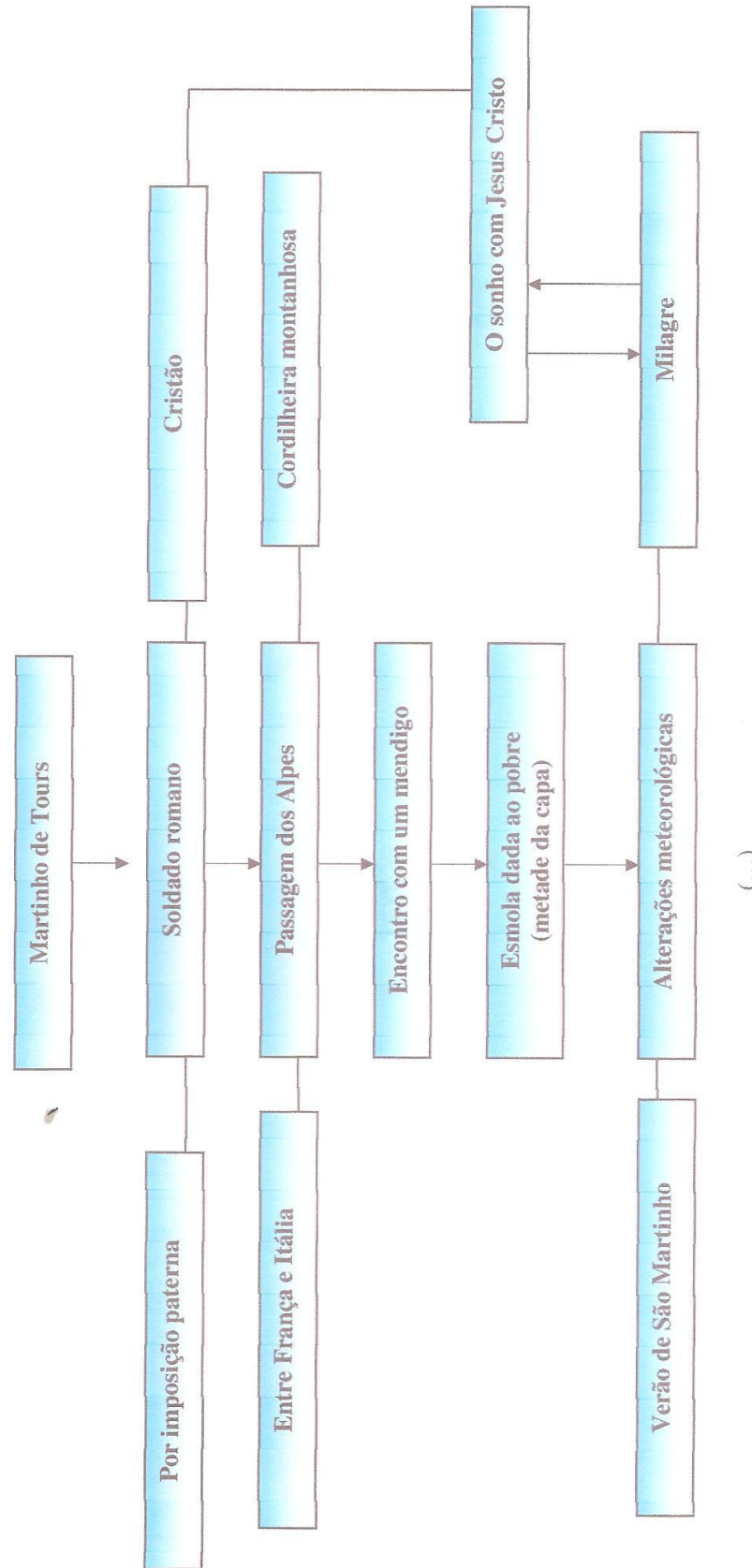


Fig. 24

4.2.2 - Trabalho cruzado

“O conhecimento enquanto conjunto de informações é necessário, porém não é suficiente. É possível possuir informações e não saber fazer nada com elas. O conhecimento torna-se eficaz quando se transforma em habilidades, sejam elas manuais ou intelectuais.” (Paviani 2003: 29)

Muitas vezes o aluno detém conhecimento mas não sabe utilizá-lo e este é frequentemente um grande problema. A elaboração de trabalhos de pesquisa individuais ou coletivos tem sido uma estratégia pedagógica dos docentes para criar no aluno habilidades. Por vezes, o professor queixa-se de que os alunos não sabem elaborar um trabalho de pesquisa e que este se resume a cópia de dados. Ora, esta constatação revela que os alunos não sabem fazer trabalhos.

Como resposta a esta preocupação propomos a utilização de outro utensílio inserido numa pedagogia conceptual: o trabalho cruzado. Desta forma, para o ensino do português, em regime de articulação horizontal com disciplinas em que haja afinidade de conteúdos (como é o caso da História, da Geografia, do Francês ou da Educação Visual), o trabalho cruzado pode ser uma resposta às necessidades dos professores que visam, colaborativamente e em interdisciplinaridade, cruzar competências. Esta aproximação pluridisciplinar, garantida pelo trabalho colaborativo docente, produz forçosamente conhecimento e aprendizagem significativa para o aluno, que deixa de ter uma visão estanque do conhecimento transmitido nas diversas disciplinas. Por conseguinte, este dispositivo, inserido numa pedagogia de projeto, permite que o aluno faça um só trabalho complementar em várias disciplinas, havendo a aquisição de uma cultura comum, e sobretudo permite que ele saiba desempenhar corretamente essa tarefa. Em termos operacionais, os professores de duas ou três disciplinas propõem ao aluno a consecução de um trabalho com base em temas afins ou comuns, partindo de um ou vários conceitos; o discente, numa aprendizagem através da descoberta e em autoformação, vai portanto produzindo conhecimentos, opiniões e pensamentos fundamentados. O papel dos professores é serem orientadores, dando diretrizes e conselhos para a elaboração do mesmo. Por conseguinte, com a supervisão do docente o aluno elabora numa primeira fase o plano do trabalho a desenvolver. Esta metodologia visa tornar o aluno autónomo na sua aprendizagem. Consequentemente, o discente dá início à tarefa de pesquisa de dados suportando-se de vários recursos, sobretudo dos existentes na Biblioteca Escolar que surge assim como um centro de recursos indispensável a elaboração de um trabalho cruzado. À medida que o aluno vai elaborando o seu trabalho, comum a duas ou três disciplinas, pois contém conteúdos passíveis de avaliação nas mesmas, a tarefa do professor é corrigir, sem classificar, as diversas fases do trabalho do aluno. A classificação dada ao trabalho só deverá surgir na versão final do trabalho do aluno. Deste modo, este instrumento facilita a tarefa do aluno que realiza um só trabalho, coerente e articulado, em vez de dois ou três trabalhos distintos para as disciplinas envolvidas. Com base nestas noções, exemplificamos o que

afirmamos, através do esquema seguinte que representa a sugestão de uma temática, objeto de trabalho cruzado na disciplina de português em interdisciplinaridade com História e Geografia:

Disciplinas intervenientes	Tema e conteúdos	Competências	Avaliação
Português História Geografia	<p>. O tema ou conteúdo deverá ser comum aos programas das três disciplinas.</p> <p>Ex: Trabalho de pesquisa sobre a origem do teatro (Português);</p> <p>A cultura e as tradições na Grécia Antiga (História);</p> <p>Localização e características geográficas da Grécia (Geografia).</p>	<p>. Cruzamento das competências específicas das disciplinas.</p> <p>. Seroiação de competências gerais para avaliação.</p>	<p>. Uma grelha comum para avaliação.</p> <p>. Correção multidisciplinar do trabalho do aluno (quantas vezes forem necessárias, permitindo autocorreção e melhoramento antes da entrega final) sob a técnica de “vaivém”, com a atribuição de classificação quantitativa apenas aquando da última correção, na versão final do aluno; cada professor avalia e supervisiona o trabalho e a classificação é atribuída mediante o consenso das disciplinas envolvidas.</p>

Fig. 25

A elaboração interdisciplinar deste tipo de dispositivo de aprendizagem e de avaliação traz vantagens para a escola atual, na medida em que tem como finalidade o desenvolvimento de competências comuns a todos os discentes, em alunos com níveis de aprendizagem distintos. Além disso o aluno desenvolve competências em interação e de forma autónoma. Orientado pelo docente que lhe faculta o tema ou conteúdo comum, o aluno faz um plano do assunto ou assuntos que quer desenvolver no “trabalho cruzado”, suportando-se das TIC. Na etapa supervisionada em que o aluno tem de saber executar o plano traçado para produzir resultados visíveis e passíveis de avaliação qualitativa por etapas, os professores têm apenas a tarefa de orientadores, visto que o intento desta tarefa é criar alunos autónomos. Por fim, o aluno deve apresentar o resultado do seu trabalho oralmente e por escrito. Aqui o aluno está a evidenciar os seus esforços sabendo fazer o trabalho para o qual foi estimulado, desenvolvendo as competências da leitura e da escrita, e sobretudo as competências gerais em regime transversalidade propostas pelo CNEB.

4.2.3 - Situação-problema

Este utensílio pedagógico foi sobretudo usado na década de 70, relacionado com conceitos da psicologia cognitiva desenvolvida por Piaget. Partindo do pressuposto que a aprendizagem tem de passar obrigatoriamente pela compreensão, esta ferramenta surge em finais do século

XX associada à didática da Matemática. Este pressuposto desencadeia no ensino a constatação de que os conhecimentos se desencadeiam perante um processo de resolução de problemas em que o aluno questiona ativamente para encontrar a solução.

Por conseguinte, no intuito de elevar os níveis de desempenho das competências dos alunos na disciplina de português, o docente tem ao seu dispor uma ótima ferramenta que responde à filosofia NPPEB. A “situação-problema” vem criar instabilidade entre aquilo que o aluno julga saber e o que constata que sabe realmente. Além disso, é uma ferramenta pedagógica que deve ser utilizada num contexto de trabalho colaborativo, onde quer a confrontação de ideias quer a exposição de diferentes pontos de vista fazem evoluir o aluno. A “situação-problema” além de ferramenta de aprendizagem é sobretudo uma metodologia pedagógica que não se traduz numa problemática nem muito menos num problema real que tenha de ser resolvido. É uma tarefa concreta, sugerida pelo docente e executada pelo discente, num cenário fictício, em que o aluno tem consciência da dificuldade ou do problema. A “situação-problema” tem o poder de alimentar no aluno o desejo de superar a dificuldade e solucionar o problema. Desta forma, esta tarefa é adequada aos alunos e aos conteúdos dos programas e visa desenvolver nos alunos competências que eles têm menos desenvolvidas. Não é uma atividade de decifração, nem de memorização, é decerto uma tarefa com um certo grau de complexidade, em função dos destinatários da “situação-problema”. A “situação-problema” desperta curiosidade e atenção no aluno, pois é uma tarefa desafiante e motivadora, dado que é exequível e, apesar do grau de dificuldade na sua resolução, esta tem solução. O propósito da “situação-problema” não é meramente o de exercitar a mente, pois tem um alcance maior visto que possibilita, na prática, levar o aluno a evidenciar o seu saber em uso, elevando o seu grau de autonomia e autoaprendizagem. É um dispositivo pedagógico que desenvolve múltiplas capacidades e provoca o desejo de aprender, tal como podemos constatar na afirmação seguinte:

“ (...) a aprendizagem através das situações-problema visa provocar de forma deliberada e intencional aprendizagens, as quais, mais do que desejadas, não só se espera que aconteçam como tudo se faz para que aconteçam(...)” (Trindade 2010: 137)

Neste instrumento pedagógico, a escolha dos recursos depende diretamente das competências que o docente quer desenvolver, partindo sempre do nível de desenvolvimento de competências que o aluno já adquiriu. A metodologia utilizada rege-se pelos procedimentos da investigação científica em que há a existência do problema, a formulação do leque de hipóteses que são testadas para se obter a solução ou resolução do problema.

Consequentemente, a utilização deste tipo de utensílio exige rigor da parte do docente ao referir as regras de execução da tarefa, visto que estas atuam como condicionantes que vão determinar as aprendizagens dos alunos, bem como orientações que despoletam no discente as operações mentais necessárias para encontrarem as respostas. Qualquer “situação-problema” tem obrigatoriamente de conter obstáculos ou entraves difíceis de contornar, que obriguem o aluno a raciocinar e a encontrar uma solução para resolver a situação. Desta

forma, este dispositivo tem de ser minuciosamente delineado em função da especificidade dos discentes, dado que permite gerar autoconhecimento através de operações de *transfert*, ou seja, obriga o aluno a raciocinar e a obter conhecimento construído em contexto e não apenas conhecimento memorizado. Assim, ao construir ou delinear uma “situação-problema”, o professor tem de criar obstáculos para a mesma que estejam diretamente ligados às falhas ou dificuldades dos alunos, nomeadamente às competências menos desenvolvidas. É sempre a partir do nível de proficiência do discente que se aciona esta metodologia de aprendizagem. A situação-problema não deve ser muito fácil, nem muito difícil, mas deve procurar desenvolver as competências em falha no aluno. Se for bem pensada, assemelha-se a um simulador de situações passíveis de serem reais.

A execução da tarefa é sempre efetuada sob a alçada do professor, que pode antecipar o que se vai passar, prevendo quais as dificuldades dos alunos em resolver a situação e o que precisam para a resolver. Neste contexto, este instrumento funciona como estímulo ao desenvolvimento não só do gosto, mas também da necessidade de aprender, visto que desperta um conflito sociocognitivo e de competição saudável no aluno. O aluno, segundo Meirieu (1993: 169), tem um problema para resolver que só pode ser solucionado se este aprender. Ainda na opinião do mesmo autor (1993: 179), a situação-problema desenvolve três funções pedagógicas: a “função erótica”, dado que provoca no aluno o desejo insaciável de saber; a “função didática”, visto que o objetivo do professor é garantir a aprendizagem do aluno, e a “função emancipatória”, ou seja, a possibilidade de cada aluno poder fazer a elaboração progressiva de procedimentos eficazes para a resolução do problema colocado.

Perrenoud (2002: 128) vai ainda mais longe na importância atribuída a esta conceção de aprendizagem e sustenta que a situação-problema é uma técnica de avaliação formativa em que o aluno passa por um percurso fechado. O autor pressupõe que, mediante cada questão, o aluno passa por quatro etapas: a alteração, a perturbação, a regulação e a tomada de decisão. Na “alteração”, o autor entende que o aluno está perante uma perturbação desencadeada pela “situação-problema” que o pode levar a renunciá-la, a negá-la, a considerá-la sem valor ou a enfrentá-la. Surge assim uma primeira interação do aluno com a situação problema. Na “perturbação”, o aluno passa por um desequilíbrio em que já não está tão certo do que supunha saber, revelando limitações de recursos para a resposta. No que concerne à “regulação”, esta diz respeito ao trabalho do discente perante as suas reações à perturbação. Nesta etapa, o aluno interage por forma a restabelecer o equilíbrio quebrado pela questão ou pelo problema proposto. Nesta fase, as alternativas para encontrar a resolução do problema devem estar bem elaboradas. Quanto à “tomada de decisão”, Perrenoud refere que esta consiste numa forma ágil de resolver o problema.

A título de exemplo, numa atitude pró-ativa, expomos três situações-problema passíveis de serem utilizadas na abordagem do NPPEB: o primeiro desafio lançado aos alunos consiste na criação de um itinerário digital de uma visita de estudo ao museu Guggenheim, em Bilbao, partindo de um cenário em que a pessoa interessada em fazer a visita é paraplégica. Outro cenário possível é a tarefa de o aluno fazer a reconstituição cronológica de acontecimentos

relacionados com a origem do teatro para surdos e invisuais. Por último, o desafio de o aluno ter de explicar a letra de uma canção a um surdo-mudo. Estes são alguns exemplos em que a inserção de “um eventual problema” na diretriz da tarefa condiciona e desperta no aluno a vontade de solucionar a mesma. Com efeito, acontece que este utensílio obriga o aluno a raciocinar de forma motivada dado que deseja encontrar a solução para o problema.

4.2.4 - Técnica de biblio e videoterapia

Urge definir o que se entende por biblioterapia e videoterapia. A biblioterapia é simultaneamente uma técnica e uma prática de utilização de livros sobre os mais diversificados assuntos com fins curativos. A palavra deriva dos termos gregos *biblion*, que significa “livro”, e *therapeia* com o significado de “tratamento”, “cuidado” ou “cura”. Assim, tal como a etimologia da palavra indica, esta técnica pretende resolver problemas através do livro. Esta prática tem sido considerada nos últimos anos uma mais-valia, sobretudo na área da psicoterapia. Como metodologia curativa, utiliza livros ou excertos, em diversos suportes (escrito, vídeo ou áudio), sobre assuntos ou temas específicos, para ajudar o ser humano a resolver os seus problemas. O seu objetivo fundamental é estimular a mente do doente para melhorar a sua saúde psíquica. Esta terapia adjuvante na cura de doença ou maleitas do corpo e da mente utiliza a literatura para estimular no paciente a resolução de problemas de ordem psíquica, mental ou social.

Já na antiguidade clássica, o ato de curar passava incontestavelmente pela utilização de livros. A *therapeia*, que significa “cuidar do ser” era praticada por gregos e romanos que acreditavam na cura do paciente através do poder da palavra. Desta forma, por meio da literatura, o paciente entrava num mundo fictício à semelhança dos atuais filmes de ficção científica, ou em três dimensões, em que a mente se desprende do corpo e penetra noutra dimensão. Ao entrar noutros domínios mentais, o leitor desprende-se dos seus problemas e interage, ainda que de forma imaginada, com as palavras que descodifica, visto que o poder da palavra interage diretamente com a personalidade. A este propósito, Caroline Shrodes (1950: 32), sustenta que a biblioterapia pode ser definida como um processo de interação dinâmica entre a personalidade do leitor e a literatura. Deste modo, a finalidade desta terapia é levar o doente a alterar atitudes e comportamentos que o estão a prejudicar.

Nesta linha de pensamento, aplicando-a ao contexto escolar, consideramos que esta metodologia pode ser adjuvante no desenvolvimento de competências “doentes” ou menos desenvolvidas no aluno, como é o caso da leitura. Como o NPPEB sugere um trabalho sobre os desempenhos relacionados com a compreensão textual, a aplicação desta terapia de motivação para a leitura e de cura para aqueles que não gostam ou não têm o hábito de ler, parece-nos adequada às crianças do 7.º ano de escolaridade. Desta forma, perante o acervo literário disponibilizado pelo PNL, por anos de escolaridade, cabe ao docente a tarefa de selecionar livros de leitura autónoma que vão ao encontro das necessidades do aluno. Desta

forma, urge sensibilizar os alunos para a riqueza de textos nacionais e internacionais, visto que o docente, com o NPPEB, tem obrigatoriamente de conhecer bem os seus pupilos, sobretudo as suas apetências para os cativar para a aprendizagem.

Sendo a biblioterapia uma técnica que irá decerto melhorar as aprendizagens e a compreensão de textos, docentes e alunos deverão inclusivamente suportar-se dos recursos disponibilizados pela BE, que normalmente possui um considerável espólio de livros recomendados pelo PNL. À semelhança dos utensílios pedagógicos referenciados neste trabalho, esta técnica também se insere no contexto de trabalho colaborativo entre alunos. Procuramos assim curar um dos males dos alunos do século XXI, que é a falta de apetência para a leitura e consequente iliteracia, pois ler é uma tarefa penosa para a maioria dos nossos discentes. Esta requer concentração, é um ato isolado e exige ainda que o sujeito se mantenha fisicamente estático num determinado espaço de tempo. Ora, tais características não são coadunáveis com as características de muitos discentes presentes nas nossas salas de aula, que impacientes, descobrem conhecimento instantâneo ao som de um *clic* na *internet*. Perante tais dificuldades, as práticas criativas associadas às TIC impõem-se, e neste contexto podemos falar em “videoterapia”, ou seja em aumentar os índices de literacia através de vídeos de sensibilização para a leitura ou de *e-books*, os livros digitalizados. A título de exemplo, propomos a consulta de alguns vídeos ou curtas-metragens animadas no YouTube, tais como: “A maior flor do mundo”, de José Saramago; “O pequeno príncipe”, “Aprender a aprender”, “The girl Who hated books”, “Um livro estranho” e “Balablok”.⁵⁰

Centradas no desenvolvimento das competências da leitura e da compreensão e expressão orais, as técnicas de biblio e videoterapia obrigam o leitor a efetuar inconscientemente três operações: leitura, visualização e audição intensiva. Procuramos assim desenvolver no leitor ou ouvinte a adesão e consequente gosto pela leitura. Defendemos que bem estimulado, qualquer aluno tem a possibilidade de se tornar um leitor exemplar.

À semelhança da biblioterapia para fins terapêuticos, quando a biblioterapia ou a videoterapia são aplicadas na educação, o docente deve ter o cuidado de selecionar livros ou vídeos que correspondam ao nível de literacia do aluno. Concomitantemente, estes devem despertar nele curiosidade, identificando-o com a mensagem, evidenciar situações, dificuldades ou problemas próximos da realidade do aluno, e não devem ter muita extensão de texto para não originar desinteresse.

Este posicionamento implica pensar na operacionalização adequada destas duas técnicas em contexto de sala de aula. Com efeito, a título de sugestão, quer a biblioterapia quer a videoterapia podem ser aplicadas uma vez por semana, nos primeiros vinte minutos da aula – referindo-nos ao NPPEB do 7.º ano de escolaridade. Os dez primeiros minutos são utilizados na

⁵⁰ Os vídeos referidos encontram-se nos seguintes endereços:

<http://www.youtube.com/watch?v=mFfGzmS7aF>; <http://www.youtube.com/watch?v=KC3UQ5ekigM&feature=related>; http://www.youtube.com/watch?v=Pz4vQM_Emzl&feature=related; <http://www.youtube.com/watch?v=geQl2cZxR7Q&feature=related>; http://www.youtube.com/watch?v=ux10hFr_aQA&feature=fvwrel; <http://www.youtube.com/watch?v=p5bF0tKwAVU>.

interpretação dos instrumentos utilizados – um excerto de um livro ou um vídeo⁵¹ –, e o restante tempo deverá ser utilizado no desenvolvimento da compreensão e expressão oral. Na prática, estes utensílios despertam a sensibilidade do aluno, motivando-o; ao passo que do lado do docente, se assiste ao desenvolvimento de estratégias de superação de dificuldades em alunos com e em dificuldade.

4.2.5 - Dossiê ou portefólio de turma

“O portefólio é um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, testes de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais...) que proporciona evidências dos conhecimentos que foram sendo construídos, estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo.”

(Hernández 2000: 166)

A competência da escrita pauta-se por um conjunto de regras mais exigentes que a oralidade ou a leitura. Como o texto produzido é permanente e normalmente moroso na sua consecução, este tem forçosamente de ser produzido num espaço próprio, que a pedagogia atual denomina de “oficina” ou “ateliê de escrita”. Como os textos redigidos se destinam a ser lidos por outros além do seu autor, a exigência de fidelidade e descodificação na comunicação obriga o escritor ao domínio de regras de redação, ortografia e caligrafia (no caso dos textos manuscritos) visando assegurar a coerência e coesão da mensagem. A este propósito convém lembrar que, no ano letivo de 2011/2012, entra também em vigor nas escolas portuguesas o novo Acordo Ortográfico (AO), o que constitui uma dificuldade acrescida para um bom desempenho na competência da escrita.

Por conseguinte, relevando o papel que a escrita possui no processo de ensino-aprendizagem, resolvemos apresentar o portefólio como um instrumento que estimula a produção de escritos individuais e coletivos, que até agora parece ter sido pouco rentabilizado no Ensino Básico. Devemos lembrar que o NPPEB para o 7.º ano reforça a existência de ateliês ou oficinas de escrita.

Desta forma, portefólio não é uma mera pasta para guardar papéis, mas sim um dossiê organizado e sequencial que reúne os diversos textos produzidos. Este instrumento revela uma amostra do trabalho produzido pelo aluno e permite que este obtenha um *feedback* do professor em relação àquilo que produz. Além disso, faculta-lhe uma visualização dos seus progressos e das suas falhas e permite ao docente dispor de mais informações fidedignas para uma avaliação contínua e formativa da escrita compositiva do aluno. O portefólio surge assim

⁵¹ Em termos de recursos ao dispor deste tipo de metodologia pedagógica, destacamos o site canadiano de filmes <http://www.onf.ca/> que, além de filmes do domínio público, contém um conjunto de vídeos pedagógicos de grande qualidade.

como um utensílio ao dispor do aluno – caso seja individual– e da turma – caso seja coletivo–; é uma ferramenta que, à medida que vai sendo construída permite ao aluno autodiagnosticar as suas dificuldades na área da escrita compositiva ao longo do seu *continuum* de aprendizagem.

A experiência escolar demonstra-nos que o portefólio individual tem sido produzido, sobretudo no ensino secundário, em detrimento do ensino básico. O que nós propomos é que ele seja também produzido no 3.º ciclo, neste caso no 7.º ano de escolaridade, e não de forma individual, mas sim coletiva e colaborativa. Ou seja, em vez de cada aluno ter o seu portefólio com os seus textos produzidos, do qual são apenas leitores o próprio aluno e o professor, defendemos um portefólio coletivo a que têm todos acesso, que poderá estar numa prateleira de sala, com todos os trabalhos produzidos pelos alunos, organizados em pequenos grupos ou envolvendo toda a turma. Arriscando com uma certa audácia, porque não avançar para a criação de um portefólio coletivo digital inserido num blogue, numa plataforma Moode ou nouro tipo de plataforma disponível a todos os alunos? Por conseguinte, ao apresentarmos esta sugestão metodológica, tal atitude não representa uma revolução nas metodologias anteriores, mas sim uma evolução, na medida em que defendemos que os alunos com mais dificuldades aprendem de forma mais célere ao serem confrontados com trabalhos melhores, realizados por colegas da mesma idade e pertencentes a outro grupo de trabalho. Consequentemente, esta ferramenta multidimensional permite que o discente coopere numa aprendizagem cada vez mais colaborativa e partilhada, como sugere Nazaré Coimbra:

“O portefólio apresenta-se como um instrumento e projecto multifacetado que interliga uso e comunicação, instrução e avaliação, motivando a auto e a hetero-construção colaborativa da escrita e da (co) avaliação formativa. Desta forma, o portefólio permite um olhar reflexivo de alunos e professores sobre quem, o quê, porque, como e quando, num percurso de escrita.” (Coimbra 2009: 126)

Este utensílio pedagógico, além de ser um instrumento impulsionador no desenvolvimento de aprendizagens no domínio da competência escrita também é um potencial instrumento de avaliação, dado que através dele o professor regista os progressos e as dificuldades dos seus alunos. Concomitantemente, o portefólio constitui uma ferramenta onde os alunos manifestam as suas opiniões sobre as correções do professor e aprendem com os erros assinalados nos seus trabalhos e nos dos colegas, no caso de ser um portefólio coletivo. O aluno está deste modo em contato com modelos adequados de escrita, criados pelos seus próprios colegas de turma. A este propósito, Nazaré Coimbra afirma o seguinte:

“ (...) situado no espaço da Oficina de Escrita, o portefólio revela-se simultaneamente instrumento, projecto, processo e produto, metodologia de construção e conquista da capacidade do aprendente ver mais além, reflectir, agir, resolver, construir, regular, avaliar, cooperar, ser autónomo.” (Coimbra 2009: 132).

CAPÍTULO 5 – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

Introdução

Com base no NPPEB e numa perspetiva de lecionação do programa de português do 7.º ano de escolaridade no ano letivo 2011/2012, em todas as escolas do país, procurámos dar voz a uma amostra de destinatários do programa supra referido, dando cumprimento às orientações do mesmo. Assim, o NPPEB reforça a ideia de que a anualização e as restantes planificações sejam feitas com base no projeto curricular de turma, sustentadas pelas especificidades da turma. Além disso, a título de estudo comparativo, mediante as respostas dadas pelos discentes, resolvemos dar voz a alunos que, no ano letivo anterior (2010/2011), frequentaram o 7.º ano de escolaridade, no intuito de verificarmos se as dificuldades são comuns apesar de os alunos se encontrarem em anos de escolaridade diferentes. Consequentemente, procuraremos responder ao problema e ao leque de questões levantadas, certos de que a informação recolhida se revelará essencial para a atuação do docente do NPPEB, para o 7.º ano de escolaridade.

Deste modo, nesta terceira parte deste trabalho, o estudo assumirá a forma de investigação empírica, de carácter essencialmente descritiva, mais semelhante ao estudo de caso, que revelará, no entanto, opiniões de uma pequena amostra de alunos, que serão alvos da lecionação do NPPEB.

Certamente que procuraremos analisar e transmitir o mais fielmente possível, a informação recolhida através do questionário elaborado para o efeito. Apresentamos assim, nas páginas subsequentes, um pequeno quadro factual que nos mostra como é que se sentem hoje os alunos em relação às competências específicas do português que têm de desenvolver, bem como as temáticas ou assuntos que eles gostariam de ver abordados nas metodologias didático-pedagógicas aplicadas pelo docente, com vista ao sucesso na disciplina de português do 7.º ano.

5.1 - Metodologia

Optámos pela realização do “inquérito por questionário” como técnica de recolha de dados, dado que o tipo de informação que se pretendia recolher e o tempo disponível para o fazer encaminharam todo o processo para a elaboração de um instrumento eficaz, havendo a preocupação de reduzir a possibilidade de erros neste estudo. Por conseguinte, escolhemos duas turmas do Agrupamento de Escolas de Manteigas: a “turma y” que conhecemos desde o 5.º ano de escolaridade e que, no ano letivo 2011/2012, corresponde a uma turma de 7.º ano de escolaridade; e a “turma Z”, nossos alunos desde o 6.º ano e que, no ano letivo 2011/2012, representa uma turma do 8.º ano de escolaridade. Resolvemos assim escolher uma

turma que passará pela experiência de um novo programa de português para o 7.º ano de escolaridade e uma outra que passou pela leção do antigo programa.

Pegando no mote “Se quer saber, porque não pergunta?”, a melhor forma encontrada para obter resposta às questões foi elaborar um questionário⁵² destinado a dezasseis alunos de uma turma do 6.º ano (Turma Y) e dezoito alunos do 7.º ano de escolaridade (Turma Z), no intuito de obter respostas e opiniões em relação às questões formuladas. Estamos, no entanto, conscientes do facto de que perguntar pode não significar necessariamente obter sempre as respostas àquilo que queremos. Portanto, para salvaguardar a fidelidade e a validade do questionário, resolvemos testá-lo através de um pequeno estudo prévio, feito com um questionário de “despistagem” perante uma amostra de cinco alunos de uma outra turma, do 6.º ano de escolaridade, com níveis de aprendizagem diversos, ou seja, um pequeno leque heterogéneo de alunos com níveis de aprendizagem situados numa escala de 2 a 5.

Relativamente aos procedimentos adotados em relação ao questionário aplicado aos alunos, ele foi distribuído e preenchido durante uma aula de Estudo Acompanhado, no caso do 6.º ano, e numa aula de português, no caso do 7.º ano, durante o mês de maio de 2011. Note-se que antes de distribuímos o questionário aos discentes, tivemos o cuidado de esclarecer os alunos sobre a razão e a utilidade do preenchimento do mesmo. Não pudemos descurar este facto, dado que este instrumento é um precioso auxiliar para o docente na planificação da disciplina, permitindo-lhe seriar os conteúdos, em função do aproveitamento da turma a português, no ano letivo anterior. Em nosso entender, este pequeno estudo evidencia-se como um valioso contributo para a deteção de áreas de intervenção. É uma ferramenta que faculta dados ao docente para a adoção de metodologias pedagógicas que motivem e rentabilizem o trabalho dos discentes, pretendendo que estas se caracterizem pelo seu vínculo assertivo.

Tivemos o cuidado de ler e explicar aos alunos, pergunta a pergunta, o que era pretendido nas questões, pedindo-lhes que respondessem honestamente, visto que estavam salvaguardados a confidencialidade e o anonimato do questionário. Naturalmente que tivemos ainda a prudência de utilizar uma linguagem clara, precisa e consistente na procura da informação, dando liberdade de resposta às questões formuladas. Desta forma, elaborámos o questionário com o intuito de assegurar que o aluno questionado percebesse claramente o que lhe era solicitado.

Relativamente à elaboração das questões, elaborámos algumas perguntas de resposta aberta e outras de resposta fechada, tendo em conta as opiniões que procurámos obter. Todavia, reconhecemos que as questões de resposta fechada são mais facilmente quantificáveis e fiéis. No que diz respeito à estrutura, o questionário é constituído por uma primeira parte relativa aos dados pessoais dos alunos inquiridos e uma segunda parte, com questões simples, elaboradas tendo em conta a faixa etária dos alunos e a partir das quais se

⁵² O questionário elaborado e utilizado para este estudo encontra-se anexo a esta dissertação (ANEXO X).

fez o tratamento das respostas obtidas. Parece-nos que as respostas dadas são fundamentais para a anualização de conteúdos, para as planificações a longo e curto prazo e para a adoção de metodologias pedagógicas eficazes no ensino-aprendizagem do português.

5.2 - Objetivos do estudo

Os objetivos do estudo são os seguintes:

- a) Contribuir para a difusão de metodologias a adotar na lecionação do NPPEB no 7.º ano de escolaridade;
- b) Planificar conteúdos da disciplina de português recorrendo a novas práticas e postura do docente;
- c) Clarificar conceitos associados à lecionação do NPPEB;
- d) Adquirir informações de base para a anualização de conteúdos e elaboração de planificações da disciplina de português do 7.º ano de escolaridade;
- e) Mudar práticas e posturas pedagógicas objetivando o desenvolvimento de competências em cada aluno.

5.3 - Os problemas e a formulação do leque de questões

O estudo, através da aplicação do questionário aos alunos, resumiu-se a três áreas de interesse, relevantes para o trabalho de planificação do docente de português e para a sedimentação de alicerces que possam traçar um caminho de sucesso para os alunos. Essas áreas prendem-se com as questões seguintes:

1-Qual a competência em que os alunos evidenciam mais dificuldades?

2-Que apetências temáticas demonstram os alunos querer ver abordadas com os conteúdos da disciplina de português?

3-Qual a relevância do “mapa conceptual”, como instrumento pedagógico auxiliar à aprendizagem?

Circunscrevendo o quadro deste estudo ao trabalho com duas turmas da mesma escola, salientamos o leque de questões decorrentes da questão central: “Como lecionar o NPPEB no 7.º ano de escolaridade?”. Naturalmente que, para obter as respostas às questões abaixo referidas, o docente deverá procurar toda a informação, aquando do arranque do ano escolar, nos seguintes documentos: projeto educativo do agrupamento, projeto curricular do agrupamento, projeto curricular de turma, processos individuais dos alunos e atas do conselho de turma.

Assim, o leque de questões formuladas pelo docente deverá ser o seguinte:

- a) Quais os níveis de aproveitamento dos alunos à disciplina, no ano letivo anterior?
- b) Os discentes estão motivados para a aprendizagem do português?

- c) Que competência(s) evidenciam os alunos ter bem desenvolvida(s)?
- d) Quais as competências dos discentes que requerem estratégias de intervenção ou recuperação?
- e) Que metodologias didáticas e pedagógicas deverão ser postas em prática pelo docente nas suas aulas?
- f) Que instrumentos pedagógicos se deverão seriar, para o desenvolvimento das competências nucleares?
- g) Que temática deverá constar ou consta do Projeto Educativo do Agrupamento para ajudar os alunos na aprendizagem?

Analisando com premência as orientações do NPPEB, apercebemo-nos de que o docente tem de alterar práticas na escola e, sobretudo, de refletir antes de pôr em prática os programas.

5.4 - Caracterização da amostra da investigação

No intuito de validar tudo o que afirmámos neste trabalho, escolhemos duas turmas do mesmo estabelecimento de ensino, pertencente ao agrupamento de escolas de Manteigas, no distrito da Guarda. Por conseguinte, a escolha das turmas teve por base o trabalho desencadeado durante dois anos, nas áreas do português e do estudo acompanhado, com as turmas escolhidas, no intuito de melhorar os seus resultados escolares. Assim, no que concerne à constituição das duas turmas, a “turma Y” do 6.º Ano (turma de 7.º ano em 2011/2012) é composta por dezassete alunos e a “turma Z”(turma do 8.º ano em 2011/2012) tem 18 alunos. Relativamente ao aproveitamento das duas turmas, podemos considerar que são heterogéneas, refletindo a realidade das turmas existentes no meio escolar nacional, dado que ambas têm alunos de nível 2, 3, 4 e 5 a português⁵³. Acrescente-se ainda, que todos os alunos são oriundos do mesmo concelho e as duas turmas têm a particularidade de terem integradas duas alunas da Educação Especial, uma em cada turma.

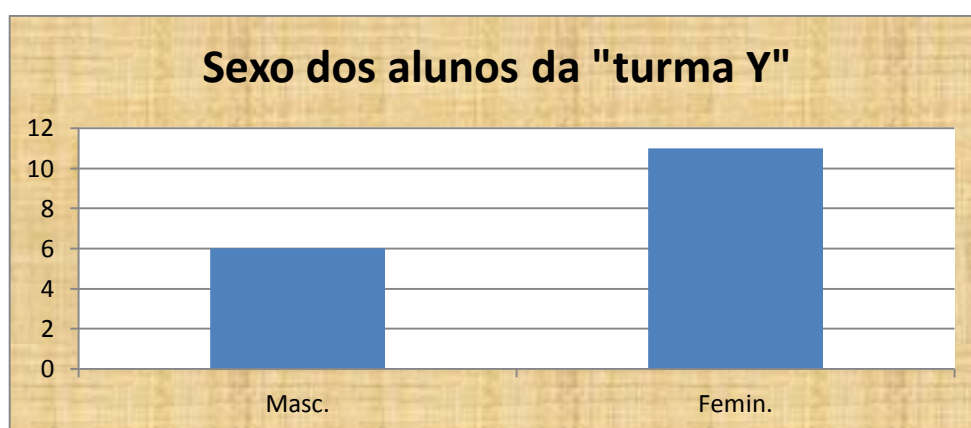
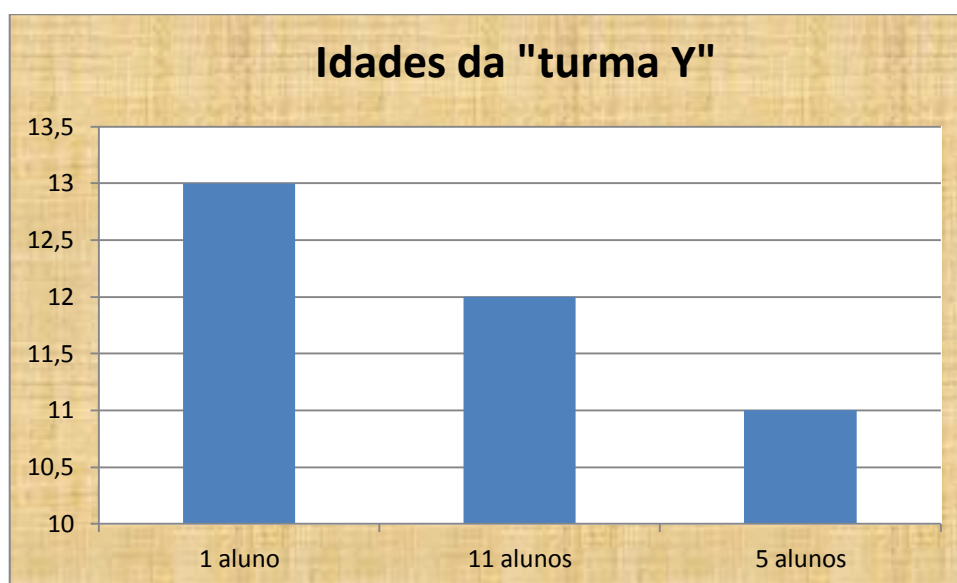
Relativamente às atividades económicas dos pais destes alunos, insta referir que há uma diversidade de profissões e que a grande maioria se situa no setor terciário da produção de bens e serviços, situando-se os restantes no setor secundário. Além das suas profissões, os pais dos nossos alunos ainda se dedicam à agricultura de auto consumo que pelo seu cariz tradicional, necessita de um grande dispêndio de mão-de-obra. Este facto exige, portanto, que alguns alunos destas turmas prestem ajuda às suas famílias nas tarefas rurais, durante os seus tempos livres, condicionando o seu empenho escolar.

Relativamente ao ambiente de aprendizagem, na aula de português, podemos afirmar que o espaço garante a interação entre docente e discentes através de diversos instrumentos de

⁵³ Os níveis referidos correspondem à avaliação sumativa do ensino básico, traduzindo-se desta forma: Nível 1 (de 0 a 19) = fraco; nível 2 (de 20 a 49) = não satisfaz; nível 3 (de 50 a 69) = satisfaz; nível 4 (de 70 a 89) = bom e nível 5 (de 90 a 100) = muito bom.

trabalho, desenvolvendo-se um ambiente de grupo (turma) coeso, sem quaisquer problemas de integração dos alunos nas turmas. Apesar de os alunos não apresentarem faixas etárias muito díspares, em relação aos valores, são turmas com personalidades distintas tendo em conta as personalidades individuais que as compõem. Desta forma, podemos afirmar que as turmas têm um ambiente de sala de aula produtivo, dado que todas as tarefas exigidas pelo professor são rigorosamente cumpridas, advindo da consecução das mesmas todo um processo de aprendizagem inerente à “vida” na sala de aula de português. Acrescente-se que as turmas desenvolvem um bom trabalho cooperativo com o professor e os outros discentes.

Complementando a caracterização das turmas, quanto ao sexo e às idades dos alunos, resolvemos especificar as mesmas através dos gráficos seguintes:

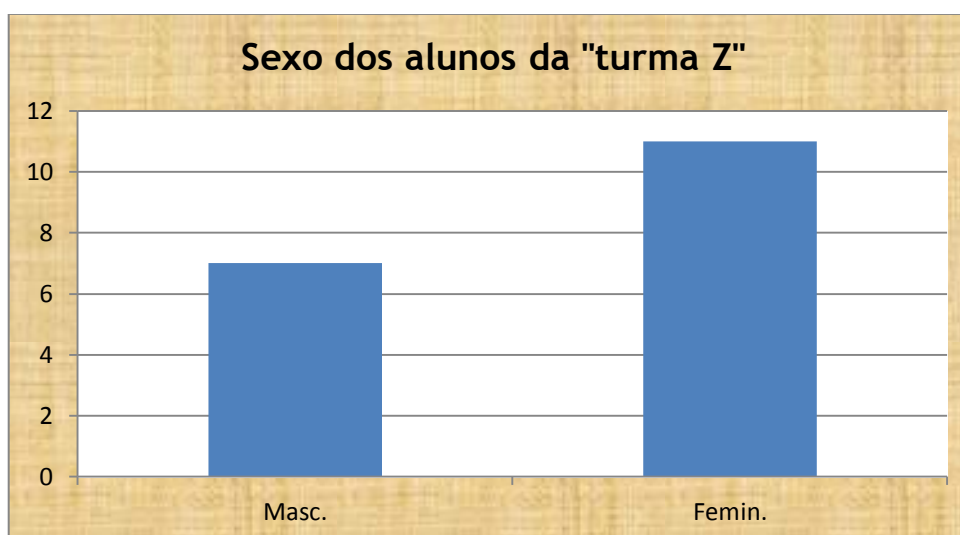
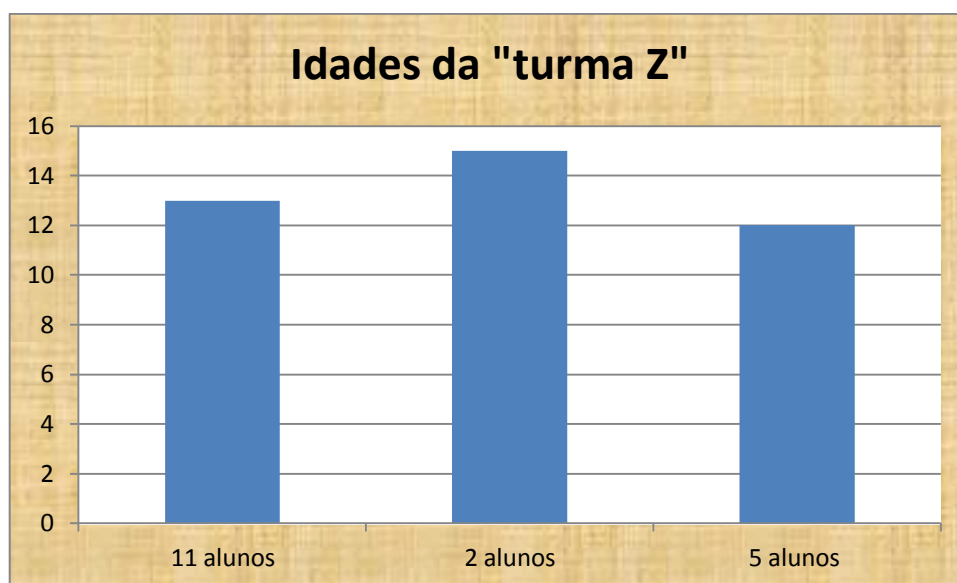


Gráf. 1 e 2

Verifica-se que em ambas as turmas a grande maioria dos alunos tem a idade adequada ao ano de escolaridade que frequenta, ou seja, os alunos chegaram ao 6.º e 7.º ano de

escolaridade sem terem retenções. Desta forma, cinco alunos têm onze anos, onze alunos têm doze anos e uma aluna tem 13 anos. Por conseguinte, a “turma Y” apresenta apenas uma aluna que teve uma retenção no seu percurso escolar. Quanto à composição da turma por género, verificamos que quase dois terços da “turma Y” são meninas.

Relativamente às idades dos alunos da “turma Z”, dois alunos têm 15 anos, onze alunos têm 13 anos e seis alunos têm doze anos. Quanto ao género, a turma é constituída por 11 alunas e 7 alunos, isto é, um pouco mais de metade da turma é do sexo feminino.

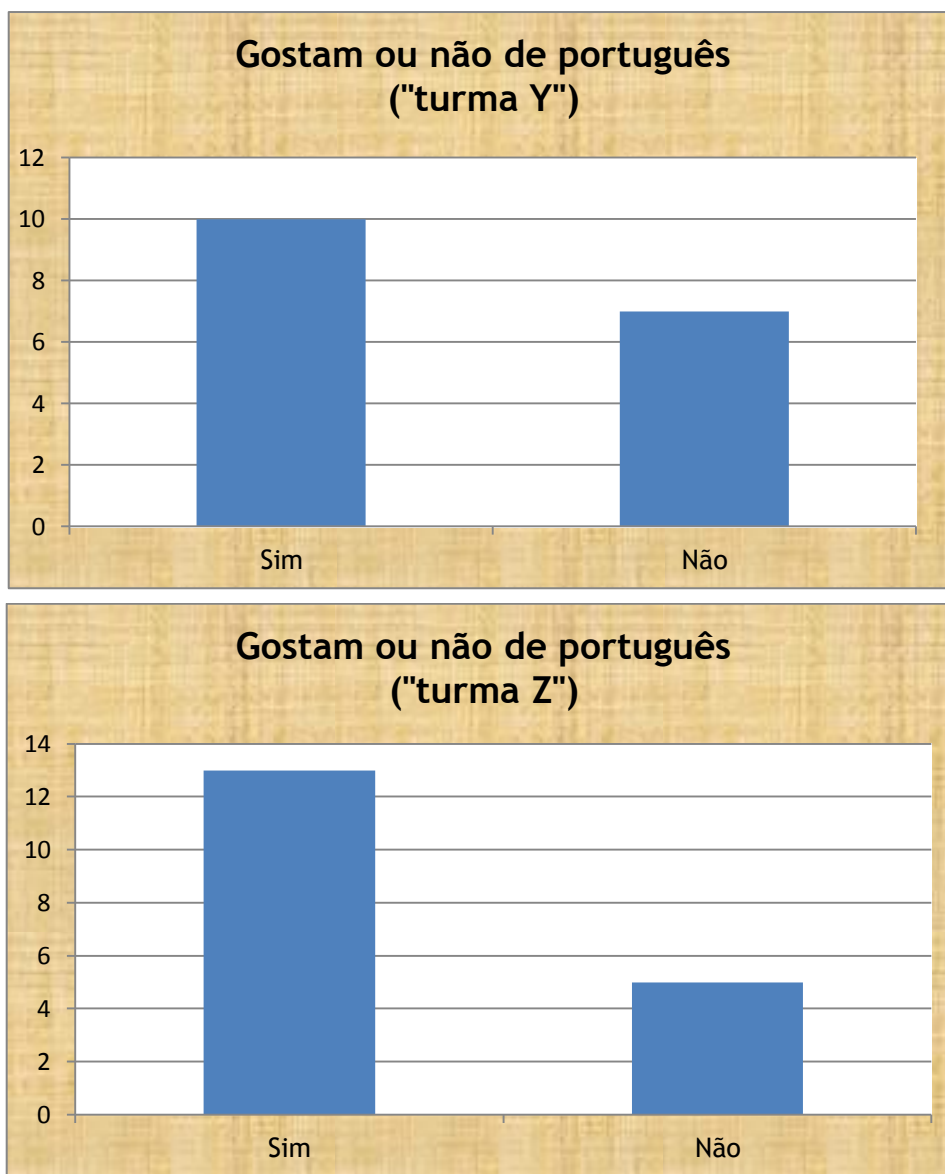


Gráf. 3 e 4

Constatamos assim que, nas duas turmas que constituem a amostra do nosso estudo, há mais raparigas do que rapazes.

5.5- Resultados do inquérito

Tendo aplicado o questionário nas duas turmas, quando perguntávamos aos alunos se gostavam ou não de português, os resultados obtidos traduzem-se nos gráficos seguintes:



Gráf. 5 e 6

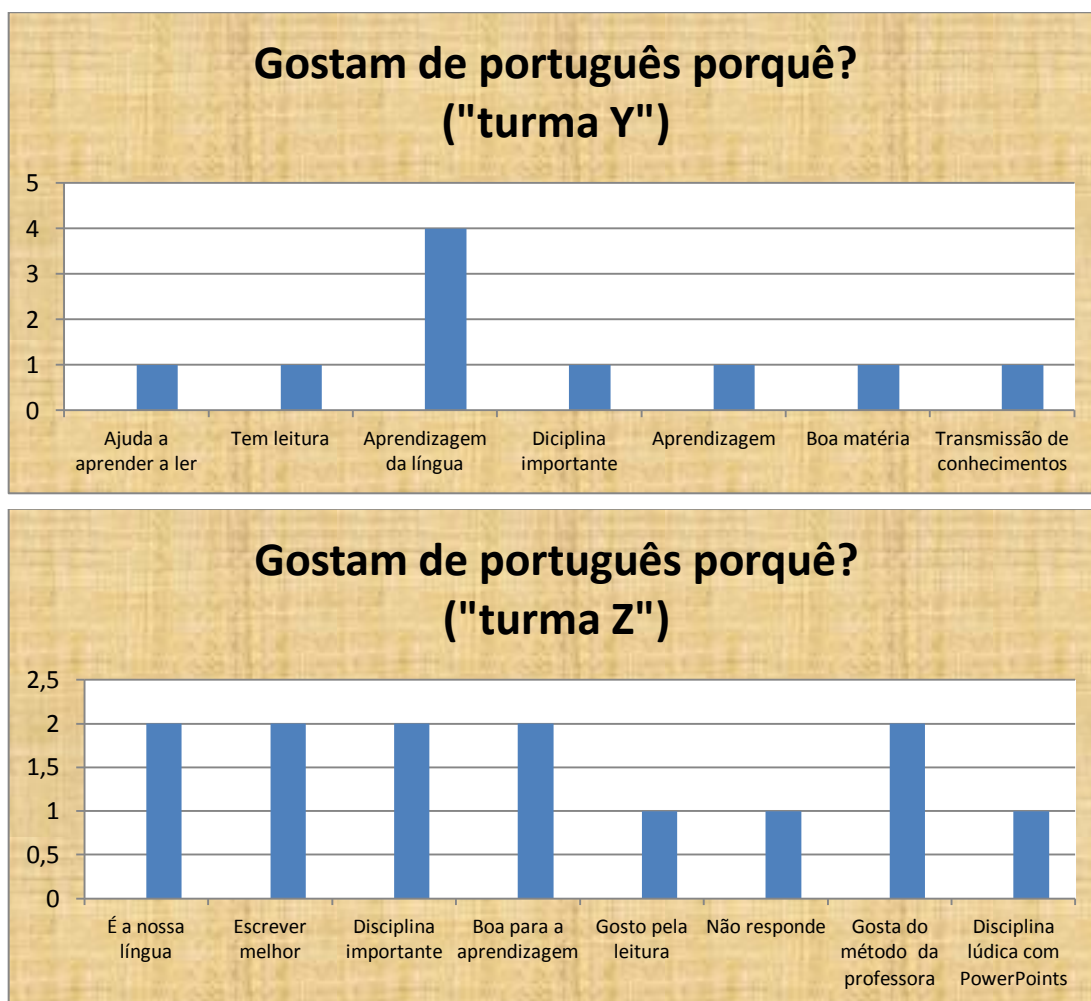
Da análise dos resultados obtidos, podemos aferir que os discentes, na sua maioria, gostam de português, apesar de ser preocupante verificar que na “turma Y” sete alunos não gostam de português, e na “turma Z”, cinco alunos também afirmaram que não gostam da disciplina. Consequentemente, estes primeiros dados aferidos pela resposta à primeira questão revelam-se primordiais para o docente de português, dado que este primeiro diagnóstico descreve a motivação ou o interesse dos elementos que compõem as turmas com as quais o professor vai trabalhar. Efetivamente, podemos considerar que nas duas turmas

existem dois grupos: um com o propósito bem definido de aprender, visto que já está motivado para a tarefa; um outro com falta de motivação e desinteresse para aprender. Concluimos que estamos perante duas turmas com dois centros de interesse diferentes, condicionando papéis, expectativas e aproveitamentos. Desta forma, o docente tem de construir ambientes de aprendizagem produtivos, de forma a motivar os seus alunos, alterando-lhes comportamentos. Por outras palavras, tem de encontrar estratégias de ensino que influenciem e motivem os seus alunos para a ação. A este propósito Arends afirma:

“De facto, ensinar é, por definição, uma tentativa de influenciar o comportamento e a aprendizagem dos alunos.” (Arends 1995: 117)

Assim, um dos papéis mais difíceis do professor é precisamente alterar comportamentos e posturas pré-definidas da parte dos discentes com quem trabalha.

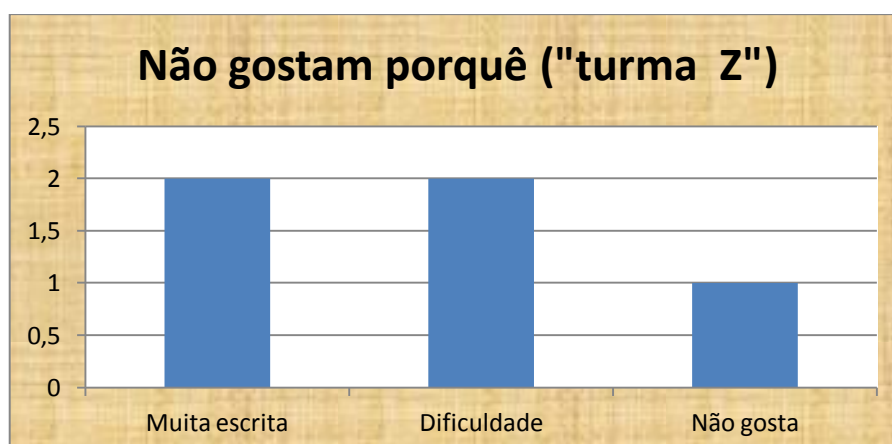
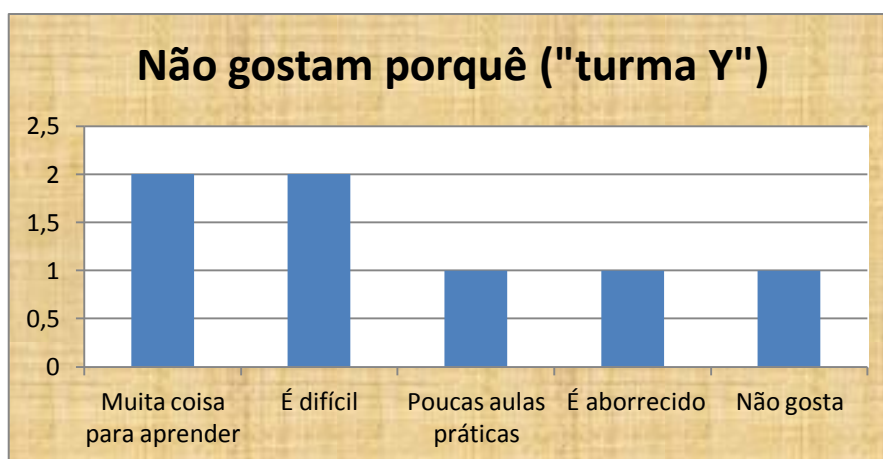
Complementando a primeira questão, quando perguntámos aos discentes os motivos por que gostavam ou não da disciplina de português, os que responderam afirmativamente à questão argumentaram da seguinte forma:



Gráf. 7 e 8

Em ambas as turmas, os alunos que responderam afirmativamente à questão “Gostas da disciplina de português? Porquê?” evidenciaram que a disciplina é útil para a sua aprendizagem, tendo consciência da sua importância para o sucesso nas restantes disciplinas do currículo. Na “turma Y”, quatro alunos afirmam que gostam de português porque aprendem e desenvolvem a língua materna. Ora, este tipo de resposta pode eventualmente servir de prognóstico ao professor, na medida em que o docente dispõe de discentes predispostos a aprender e que, ao mesmo tempo, gostam da língua materna. Analisando as respostas da mesma turma, verificamos que são respostas positivas e que, indiretamente, as respostas “Ajuda a aprender a ler”, “Tem leitura”, bem como as restantes que evocam a importância da disciplina como vetor de aprendizagem e conhecimentos, remetem simultaneamente para a transversalidade da disciplina e para as competências nucleares da leitura e da escrita. Comparativamente, a “turma Z” evoca os mesmos motivos fulcrais: a disciplina é fundamental para a aprendizagem e é relevante no desenvolvimento das competências de leitura e escrita, o que denota que, apesar de estarem em anos de escolaridades diferentes, a forma de pensar dos alunos é muito semelhante.

Relativamente àqueles que afirmaram que não gostam de português, os motivos são os seguintes:



Gráf. 9 e 10

Analisando as opiniões dos discentes da “turma Y” que responderam que não gostam de português, verificamos que estes se pronunciam negativamente sobre a quantidade “de coisas” a aprender, queixando-se da existência de poucas aulas práticas, considerando os conteúdos aborrecidos e demonstrando renitência e dificuldade em aprender os mesmos. Nesta pequena amostra de respostas reside a problemática da escola atual, em que muitos alunos a encaram como negativa e punitiva. Por conseguinte, é neste ponto que o docente deve *ex ducere*, desmistificando medos e atitudes negativos perante a aprendizagem da língua, por formar a “seduzir” o aluno para a aprendizagem, construindo relações positivas com os diversos agentes pedagógicos.

Quanto à “turma Z” analisando as respostas dadas, verificamos que os alunos que responderam que não gostam da disciplina apontam como razões o facto de não gostarem de escrever, afirmando que a disciplina é difícil. Aqui temos de reconhecer que provavelmente estes alunos têm bases lexicais e estruturantes frágeis, o que os leva a não gostarem da disciplina porque têm dificuldades em escrever. Neste contexto, Gaberan sustenta o seguinte:

“Antes de mais, o professor deve apoiar-se numa metodologia natural de aquisição de conhecimentos, e para tal, deve ir do conhecido para o desconhecido.”

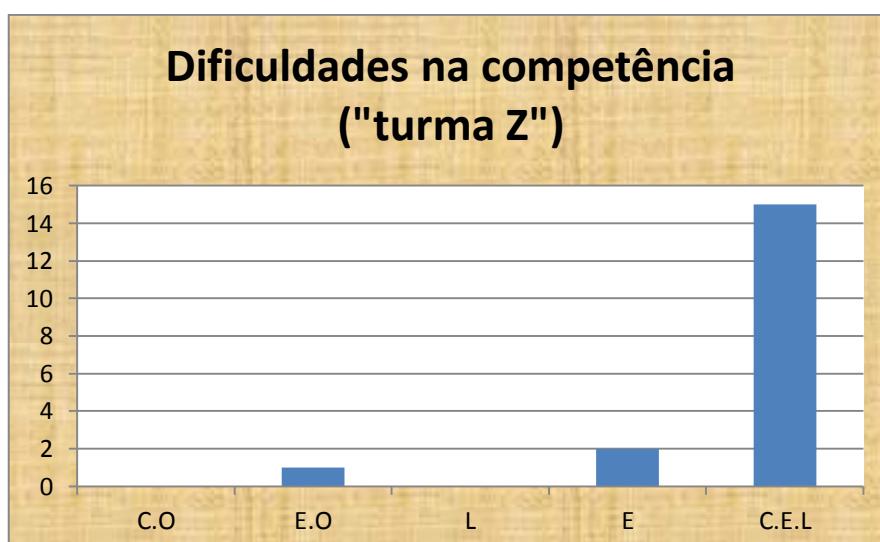
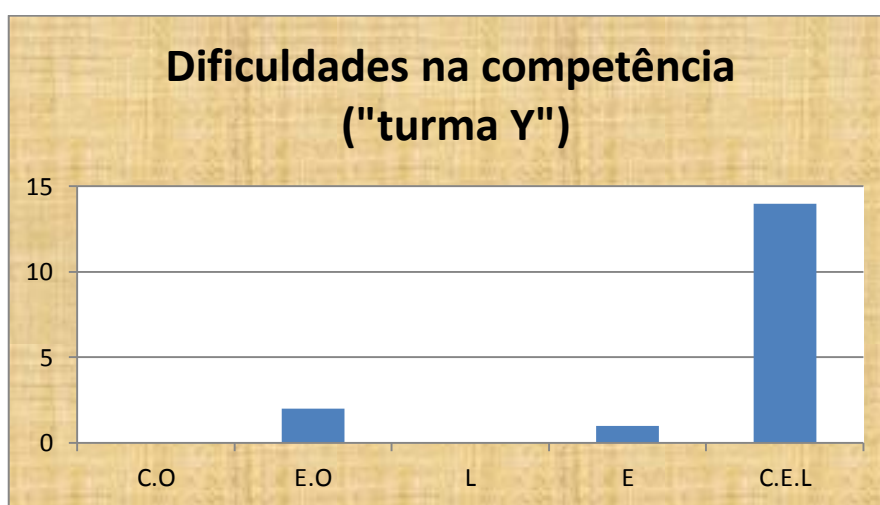
(Gaberan 1998: 104)

Estes alunos, que têm dificuldade em escrever, vão deparar-se no ano letivo de 2011/2012 com uma dificuldade acrescida pela utilização do novo Acordo Ortográfico (AO). Portanto, corroborando as afirmações de Gaberan, entendemos que o docente deve cativar o aluno partindo de uma estratégia do fácil e familiar para o difícil e desconhecido ao aluno, no intuito de o motivar mais facilmente.

Relativamente à questão n.º 2 “Das cinco competências específicas do português assinala aquela em que tens mais dificuldades”, os resultados são verdadeiramente espantosos e reveladores. Quinze alunos da “turma Y”, que terão no 7.º ano de escolaridade o NPPEB, afirmaram ter dificuldades ao nível do conhecimento explícito da língua. Curiosamente, a “turma Z” também afirma sentir dificuldades nesta competência e em igual número de alunos. Assim, reiteramos a necessidade de se inverter esta tendência negativa em relação à aprendizagem da gramática, no percurso escolar das duas turmas. Dada a importância deste ponto, é importante que nos debrucemos e reflitamos sobre esta realidade, dado que nos parece pertinente afirmar que a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget está aqui bem presente. Piaget sustenta que, em cada estágio de desenvolvimento, o indivíduo adquire conhecimento através de níveis ou etapas hierárquicas. No entanto, o raciocínio lógico-dedutivo, tão necessário ao desenvolvimento da competência do conhecimento explícito da língua, é desenvolvido de forma mais aprofundada, segundo o autor, em estádios de desenvolvimento cognitivo mais elevado. Desta forma, urge refletir se nesta fase de desenvolvimento – referimo-nos às idades dos discentes nas turmas – os alunos têm ou não bem desenvolvido o raciocínio lógico-dedutivo e o pensamento abstrato, dado que o

conhecimento explícito visa a aprendizagem de conceitos. Chegamos então à conclusão que, nestas duas turmas, o pensamento lógico-dedutivo e o raciocínio abstrato poderão encontrar-se ainda numa fase embrionária de desenvolvimento adequado e que o docente tem de utilizar metodologias que desenvolvam, pelo treino, estas capacidades. Desta forma, conhecendo as duas turmas há já dois anos e pelas respostas dadas à questão suprarreferida, verificamos que a aprendizagem de conceitos novos é uma dificuldade para alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos e que, acima de tudo, o docente deve partir das dificuldades do discente, incidindo sobre a forma e o conteúdo da língua, para desenvolver no aluno a possibilidade de pensar sobre o seu próprio pensamento.

Analisando os gráficos subreferidos, revelador também é o facto de serem apontadas dificuldades ao nível da competência da expressão oral e da escrita, por alguns alunos das duas turmas.



Gráf. 11 e 12

Dentro desta perspetiva, é importante questionarmo-nos sobre o que queremos de facto que os alunos aprendam e a forma como ensinamos, visto que o conhecimento explícito da língua é o alicerce de construção e desenvolvimento das outras competências específicas. Devemos inclusivamente centrar-nos sobretudo no desenvolvimento das competências em que os alunos demonstram ter mais dificuldades, estabelecendo prioridades de ensino, sem descurar a idade e as capacidades dos alunos.

Para recolha de informações sobre o centro de interesses dos nossos discentes, resolvemos colocar-lhes a questão n.º 3 “Indica um tema que gostarias de ver tratado para o desenvolvimento de cada competência específica do português (um para cada competência). Os resultados traduzem-se nos gráficos subsequentes:



Gráf. 13 e 14

Ao obtermos estes resultados, não podemos deixar de referir que temáticas como “desportos”, “contos e narrativas”, “a adolescência” e “a vida” são fruto das vivências, valores culturais e ideias sociais que os jovens foram adquirindo ao longo do seu crescimento e, nesta perspetiva, o NPPEB salvaguarda esta necessidade de o programa de português ser gerido tendo em conta os fatores de desenvolvimento social, local e regional:

“A gestão do programa requer a ponderação sobre um conjunto de aspetos que permitam a criação de oportunidades de aprendizagem potenciadoras do desenvolvimento dos desempenhos previstos nas competências específicas. Aspetos como o contexto social e as condições particulares da escola; as dificuldades, os problemas e as potencialidades identificados na aprendizagem do português; o perfil da turma e as características individuais dos alunos enquanto sujeitos de aprendizagem (experiências anteriores, sobretudo se vêm de outra escola, de outras língua (s) de origem, etc.) determinam opções de gestão curricular em cada turma, enquadradas pelas orientações expressas no Projeto Curricular de Escola e em documentos produzidos a nível do Departamento.”

(NPPEB 2009: 142)

Desta forma, além do estabelecimento de prioridades de ensino, em termos operativos, o docente deverá enveredar por uma metodologia de ensino que englobe as temáticas do centro de interesses dos alunos. Portanto, o professor deve garantir o estabelecimento de percursos de ensino e aprendizagem que vão ao encontro dos objetivos do NPPEB mencionados na citação suprarreferida.

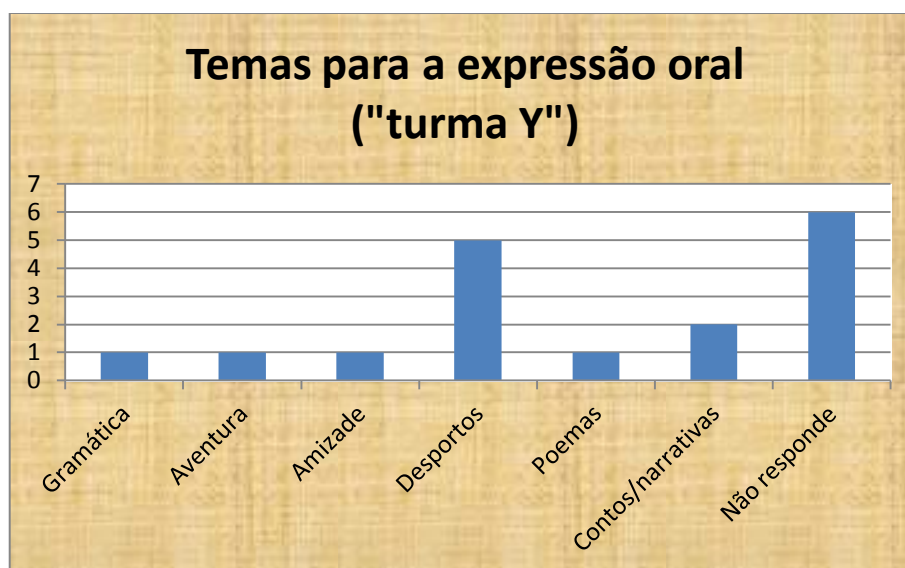
No domínio dos interesses revelados pelos alunos, apercebemo-nos de que a “turma Y” sente necessidade de debater temas como “os desportos” e “contos e narrativas”, fruto das suas leituras, enquanto a “turma Z” prefere compreender assuntos associados às temáticas da “vida” e da “adolescência”. Verificamos assim que os alunos da “turma Z” evidenciam uma maior maturidade em relação aos alunos da “turma Y” ao preocuparem-se com temáticas inerentes ao seu crescimento como crianças em fase de transição para a adolescência. No entanto, há um fator a ter em conta na leção de temáticas: a idade dos alunos. A este propósito não podemos deixar de concordar com as afirmações de Tomlison⁵⁴, citado por Zabalza, que sustenta que a idade dos alunos bem como as suas capacidades de assimilação são importantes para a determinação e a consecução de tarefas diversas:

“No ensino, é preciso recordar que, quanto menores são as capacidades de assimilação dos alunos, mais probabilidades há de que os aspectos relativamente simples da percepção e compreensão se tornem mais difíceis do que o sentido comum faz supor, especialmente naqueles temas em que o professor tem mais experiência e os alunos são mais inexperientes. Pode tratar-se de uma matéria que parece fácil para o professor mas que para o aluno é desconcertante.” (Zabalza 1992: 157)

⁵⁴ A afirmação de Tomlison surge no seu livro *Psicologia Educativa*, Madrid, Pirâmide, 1984, p.91.

Em suma, apesar de os alunos estarem motivados para alguns temas, há que ter em conta os níveis de dificuldade na abordagem dos mesmos.

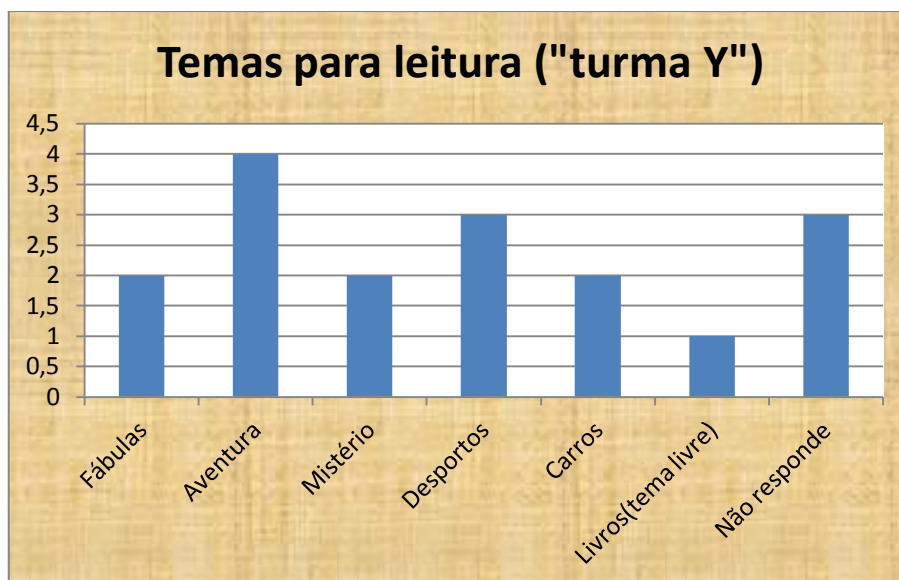
No que concerne aos temas que os alunos gostariam de ver abordados na expressão oral, os resultados traduzem-se nos gráficos seguintes:



Gráf. 15 e 16

Ao analisarmos minuciosamente os resultados dos gráficos suprarreferidos, temos de imediato a percepção de que os alunos alimentam curiosidade em falar de assuntos relacionados com a atualidade socioeconómica, com o seu estágio de desenvolvimento ou temas associados aos seus passatempos. Estes temas são entendidos como necessidades sentidas pelos alunos e permitem-nos uma melhor compreensão do seu pensamento, comportamento e estágio de desenvolvimento. A abordagem das temáticas referidas pelos alunos constitui uma mais-valia para o desenvolvimento do potencial intelectual de cada ser dentro da turma, visto que pode funcionar como estímulo adequado à aprendizagem.

Para o desenvolvimento da competência de leitura ou competência leitora, os discentes propuseram as temáticas seguintes:

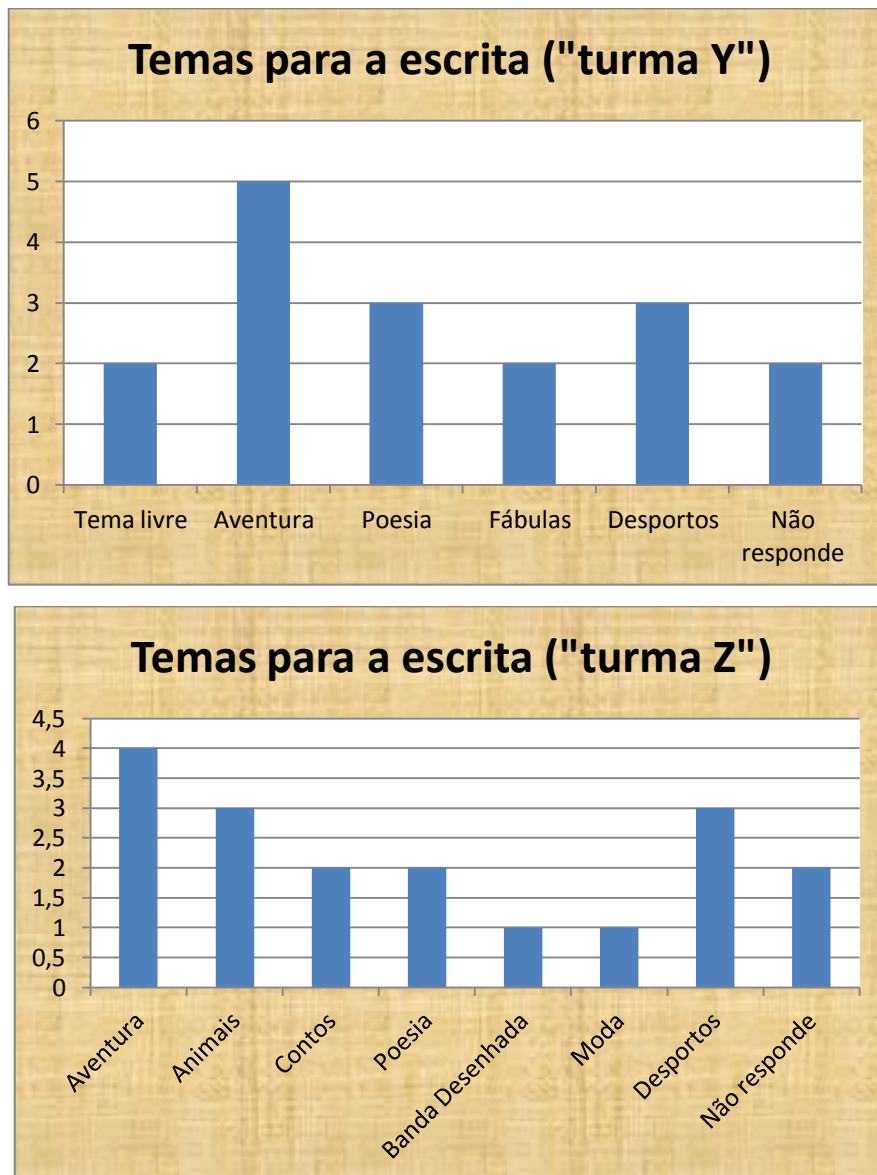


Gráf. 17 e 18

Neste ponto, verificamos que os alunos manifestaram necessidades bastante individualizadas que nos remetem para a tipologia de leituras, ou melhor, para o *background* cultural que cada um dos alunos tem adquirido ao longo do seu percurso escolar. Denotamos que, na “turma Y”, os alunos alimentam apetência por livros relacionados com aventuras ou desportos (sete alunos, no total), bem como a vontade de ler textos em que haja mistério, que falem de carros ou ainda de fábulas (ao todo, seis alunos). Relativamente à “turma Z”, os alunos manifestam interesse por temas como “a ventura”, que parece ser um tema comum às duas turmas, “animais”, “contos” e “computadores”, “fábulas” e “narrativas”. Pertinente é afirmar que um dos focos de interesse de alunos das duas turmas parece ser a aventura. Desta

forma, concluímos que o professor deverá criar uma dinâmica de ensino centrada nas temáticas referidas pelos seus alunos, de forma a possibilitar percursos interpretativos motivadores para cada um dos seus discentes, criando oportunidades de aprendizagem variadas.

No que concerne à escrita, os alunos manifestaram os seguintes interesses:

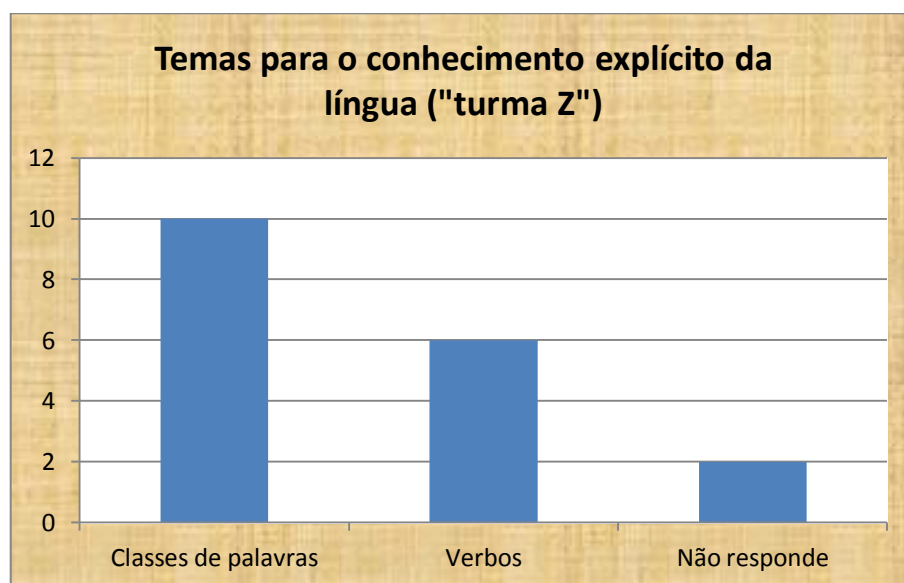
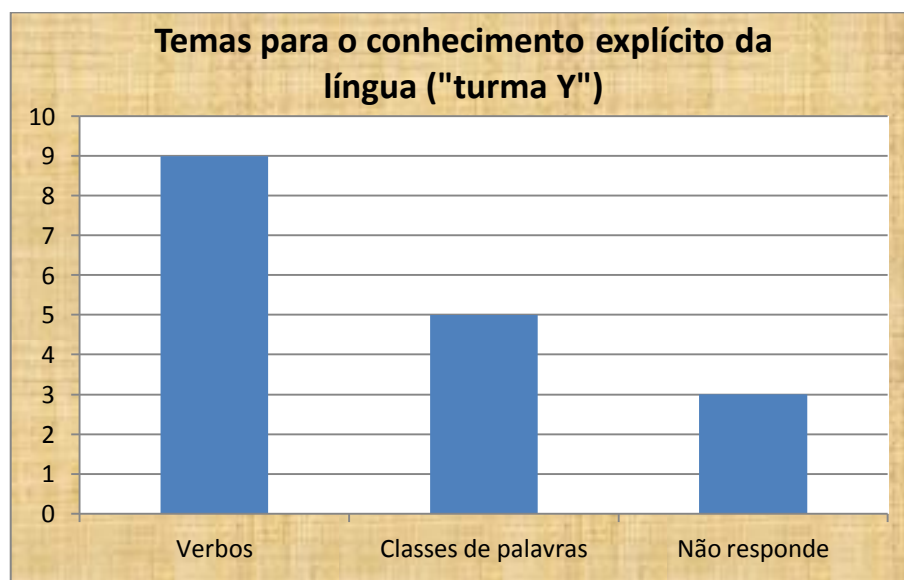


Gráf. 19 e 20

Da análise dos gráficos, podemos notar que a aventura continua a ser uma temática desejada pelos alunos. O professor pode assim suportar-se das diversas temáticas para seduzir os seus alunos e os levar à criação de situações de redação individual, com regras de escrita orientada em situações de oficina, laboratório de escrita ou em contexto de trabalhos de projeto. De salientar que os alunos desenvolvem de forma implícita apetências para o desenvolvimento de textos da língua ao manifestar interesse por “aventura”, “poesia” e

“fábulas”. Neste contexto, na “turma Z”, há inclusivamente a vontade de escrever, inclusivamente, sobre “contos” e “banda desenhada”. Implicitamente, os alunos parecem já estar motivados, sem terem consciência disso, para a escrita, cabendo então ao docente arranjar estratégias motivadoras para aperfeiçoar a sua prática.

Relativamente ao conhecimento explícito da língua, como podemos verificar nos gráficos abaixo, os discentes das duas turmas manifestaram os mesmos interesses:



Gráf. 21 e 22

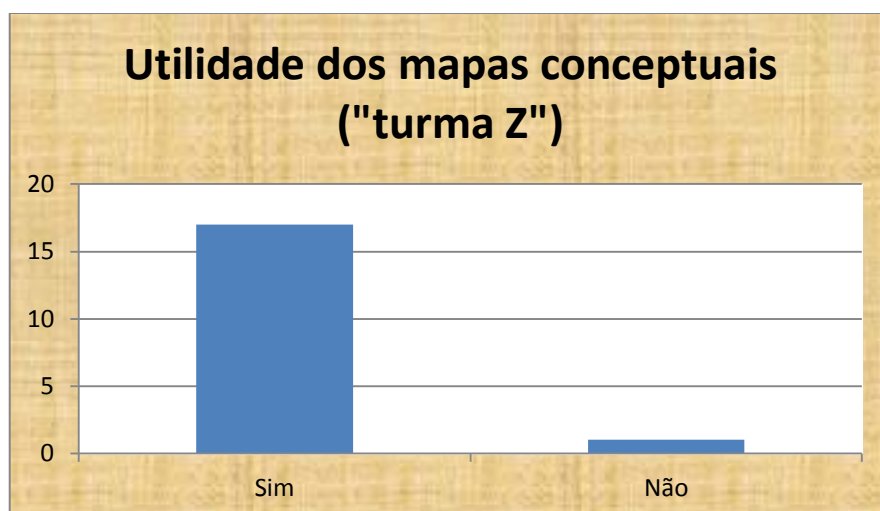
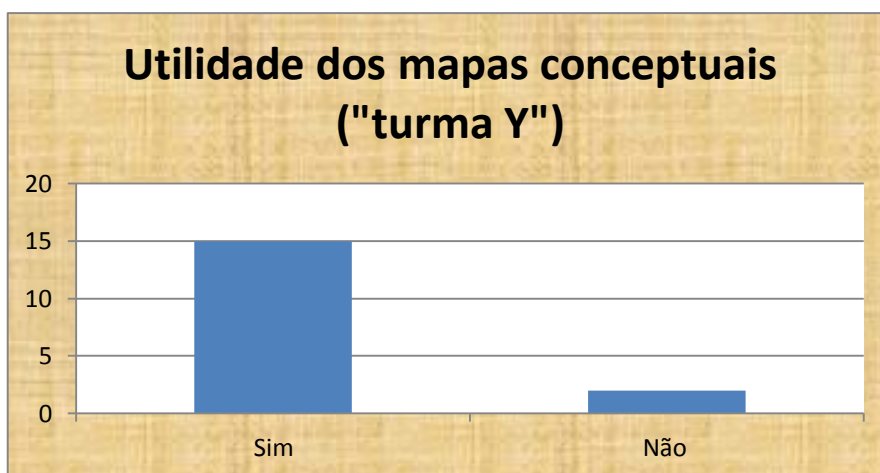
A temática que os alunos querem ver abordada prende-se com classes de palavras, sobretudo com a classe dos verbos. Como conhecemos os alunos e temos presente os seus resultados relativos ao conhecimento explícito da língua, sabemos que eles têm dificuldades na conjugação verbal. No entanto, este parece ser um conteúdo mais fácil de estudar e

sobretudo de memorizar, em relação a outros, tais como a sintaxe ou a dimensão pragmática da língua. Neste sentido, o professor da “ turma Y” terá um trabalho redobrado, dado que esta é a competência em que os alunos evidenciam ter mais dificuldades. Sendo esta competência basilar e transversal a todas as outras, o professor deverá “seduzir” os seus alunos de forma a garantir que estes aperfeiçoem os seus desempenhos nas competências nucleares, construindo uma consciência metalinguística da língua. Mais uma vez, urge que o docente desenvolva um “trabalho de campo” com os seus alunos, objetivando criar as raízes de desenvolvimento da competência de conhecimento explícito da língua. A tarefa do docente, nesta competência, parece ser mais complicada dado que ele tem de cativar os alunos, e para tal, necessita de criar oportunidades de aprendizagem adequadas e diversificadas. Contudo, acreditamos que a sugestão dada pelo NPPEB, que consiste na construção de quadros-síntese, mapas conceptuais ou outros esquemas, se traduzem num manancial de instrumentos e recursos poderosos ao dispor de docentes e discentes, que se tornam impulsionadores de aprendizagem e de sistematização de conhecimentos.

Falando em mapas conceptuais e dado que as duas turmas já os têm utilizado em anos anteriores, resolvemos lançar a seguinte questão aos alunos: «Consideras útil para a tua aprendizagem, a criação de “mapas Conceptuais” (esquemas), trabalhados em Estudo Acompanhado em anos anteriores?». As respostas não nos surpreenderam, dado que vão ao encontro das nossas expectativas, e têm sido inclusivamente o *leitmotiv* de implementação desses mapas, em contexto de sala de aula. Não sendo um instrumento totalmente inovador, o mapa conceptual aparece por nós “reciclado”, ao serviço das aprendizagens dos alunos como uma ferramenta organizadora dos seus conhecimentos.

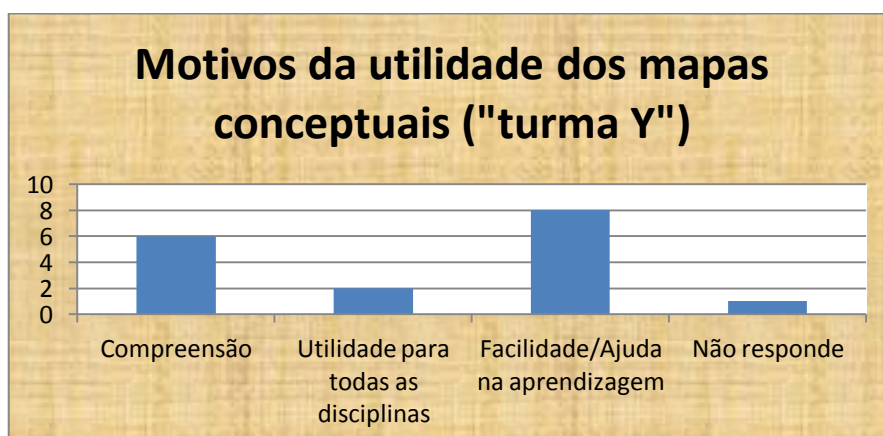
Em termos de resultados, na “turma Y”, quinze alunos afirmaram que os mapas conceptuais são deveras úteis para a aprendizagem. Na “turma Z”, em termos de expressividade, os resultados são similares, dado que dezassete alunos afirmam também que o mapa conceptual é um utensílio útil para as suas aprendizagens. Concluimos então que os alunos reconhecem, efetivamente, as potencialidades deste utensílio de estudo e que vale a pena continuar a apostar na utilização de ferramentas que permitam a sistematização de conteúdos e a organização do estudo. No entanto, esta ferramenta não é muito convencional nas práticas didático-pedagógicas diárias dos docentes.

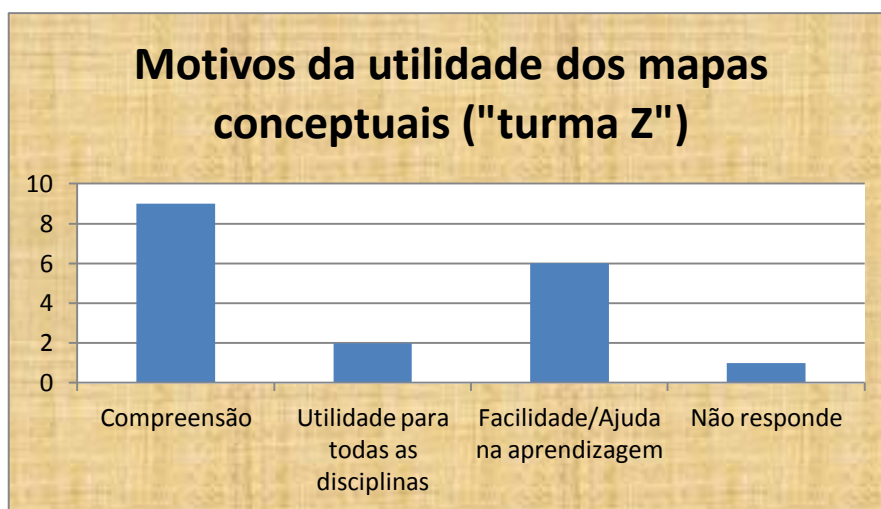
Os resultados obtidos apresentam-se nos gráficos que se seguem:



Gráf. 23 e 24

Complementando a última questão do questionário, quando perguntámos aos alunos por que motivo(s) é que eles consideravam os mapas conceptuais importantes (ou não), as respostas foram novamente ao encontro do expectável e desejável, após dois anos de trabalho com estas duas turmas. Os resultados estão expressos nos gráficos seguintes:





Gráf. 25 e 26

Em suma, a larga maioria dos alunos da “turma Y” atesta que os mapas conceptuais são uma ferramenta facilitadora e adjuvante na aprendizagem. Há mesmo alunos que os consideram fundamentais para compreender os conteúdos lecionados. Por conseguinte, podemos afirmar que o mapa conceptual permite a descodificação de conceitos levando o aluno a construir conhecimento, e que são bem aproveitados pelos alunos. Dois alunos vão ainda mais longe ao afirmarem que este utensílio é útil para todas as disciplinas. Quanto às opiniões da “turma Z”, concluímos que as respostas são muito semelhantes, havendo, no entanto, a registar que metade da turma considera que estes diagramas são sobretudo importantes para a compreensão.

5.6 - Limites da investigação e respetivas variáveis

Ao traçarmos um estudo empírico, através da recolha de dados por questionário deparámo-nos com alguns entraves passíveis de condicionar os resultados obtidos, face aos resultados ambicionados, aquando da realização do presente trabalho. Um dos fatores foi efetivamente o tempo necessário para a exequibilidade e investigação deste projeto. Um outro condicionalismo, neste processo de recolha de informação, foi a existência de um imenso leque de questões e assuntos *ab hoc et ab hac* que brotam na cabeça do docente, num espírito e tarefa de diagnose, passíveis de serem dirigidas aos mesmos discentes. Por outro lado, a quantidade de aspetos abordados neste trabalho, que se avultavam à medida que fizemos diversas e diversificadas leituras para a aquisição sólida de conhecimentos teóricos, também foram limitadores, pois poderiam dar azo à formulação de muitas questões passíveis de fazerem parte do questionário.

Um outro limite é a própria amostra que não sendo quantitativamente muito relevante face ao universo dos intervenientes, restringe naturalmente a legitimidade da generalização

das conclusões obtidas: o estudo foi feito em apenas duas turmas com o objetivo de comparação de informações obtidas da parte da turma que vai ter o NPPEB no 7.º ano, e uma outra onde ocorreu a lecionação do programa de português de 1991.

No entanto, convém salientar que este estudo foi elaborado com empenho, seriedade, bastante labor e rigor, no intuito de adquirir informações vitais para o trabalho assertivo do professor de português do 7.º ano da “turma Y”, além de ser uma porta aberta à reflexão, dando oportunidade à investigação e ao aprofundamento de metodologias.

5.7 - Conclusões

Os resultados do estudo, apesar do número reduzido da amostra não serem muito conclusivos, dado o número reduzido da amostra e da especificidade do meio de inserção social das turmas, não deixam de ser algo desconcertantes para o professor “tradicional”. Este estudo evidencia, de facto, que urge mudar metodologias de trabalho em prol do maior conhecimento e sucesso dos alunos.

Ao compararmos os resultados obtidos nas duas turmas, quisemos aferir se haveria grandes divergências de opiniões em alunos separados apenas por um ano escolar e se as dificuldades sentidas eram as mesmas.

Concluimos que, quer aplicando o NPPEB quer o programa de português anterior, o professor se depara com árduas tarefas: a motivação dos alunos para a aprendizagem e o desenvolvimento do conhecimento explícito da língua, base de desenvolvimento das restantes competências, para a qual os alunos manifestam dificuldades ou renitência por não a terem bem desenvolvida.

O estudo prova ainda que devem passar a fazer parte do léxico docente três palavras que devem estar presentes na mente do professor antes da anualização ou planificação de conteúdos: o “diagnóstico”, o “prognóstico” e a “planificação” por turma. Estas três palavras são indutoras de um conhecimento prévio sobre a turma com quem se vai trabalhar, facultam a interrogação ou antevisão de fatores que permitem identificar as dificuldades dos alunos, e facilitam a definição de estratégias ou modalidades de atuação para garantir o bom desempenho dos discentes.

CONCLUSÃO

Finda a tarefa, pretendemos que esta dissertação seja reconhecida pelos principais agentes educativos como um dispositivo informativo e útil na operacionalização do NPPEB que entra em vigor nos 1.º, 2.º, 5.º e 7.º ano de escolaridade, a partir do ano letivo 2011/2012.

Numa época em que face às novas exigências sociais as palavras “mudança” e “modernização”, se convertem em palavras de ordem para a melhoria do ensino e da aprendizagem, procurámos comparar e de uma certa forma contrapor o programa de português do 7.º ano de 1991 com o de 2009, no sentido de desocultar as alterações ou as convergências deste último em relação ao anterior. Nesta abordagem, procedemos à clarificação dos termos “programa” e “currículo” tendo analisado estudos de vários pedagogos do século XX com posturas diferenciadas e não consensuais acerca desses conceitos. A verificação deste posicionamento levou-nos à conclusão que os conceitos, embora distintos, são indissociáveis e imprescindíveis no processo de ensino e aprendizagem.

À medida que fomos analisando detalhadamente o NPPEB, verificámos que as novas metodologias, as novas posturas e os recentes conceitos aí presentes se encontram numa linha de evolução face ao antigo programa de português do 7.º ano de escolaridade, e que os vinte objetivos do programa anterior, centrados numa pedagogia direcionada pelo professor, evoluíram para uma pedagogia assaz flexível, centrada no desenvolvimento das competências de cada aluno. A este propósito clarificámos os conceitos associados às competências essenciais, nomeadamente os referentes às competências específicas e às competências gerais, e destacámos as competências que, coincidentemente, emergem dos dois programas de português, dado que a língua materna é um elemento mediador na sociedade e na escola: referimo-nos ao desenvolvimento da competência de comunicação e à valorização da competência linguística.

Pelo trabalho que realizámos, concluímos que os dois programas defendem uma mesma filosofia didática e pedagógica centrada num ensino em espiral, que garante o desenvolvimento de competências, sendo suportado pela articulação com o ciclo de aprendizagem anterior, sempre numa perspetiva de progressão.

Concluímos ainda que a lecionação do NPPEB não é feita de forma isolada, dada a complementaridade que assumem diversos documentos de suporte, de teor normativo e orientação pedagógica, nomeadamente o CNEB (existente há já uma década), o DT, o PNL, os guiões de implementação do novo programa e as Metas de Aprendizagem instituídas pela DGIDC. É neste quadro que este acervo documental procura responder às necessidades de multiculturalidade e especificidades locais e regionais, de forma a minimizar as diferenças e garantir equidade no sistema educativo português. Escusado será dizer que o docente do NPPEB tem o dever de conhecer profundamente todos estes referenciais, com os quais tem obrigação de trabalhar.

À medida que fomos avançando no nosso estudo, demonstrámos que o programa só por si não satisfaz o propósito para o qual foi criado. O NPPEB só serve os seus intentos através da atuação metodológica e adequada às novas exigências dos agentes educativos envolvidos no processo, em regime de trabalho colaborativo. Como tal, o docente assume com o NPPEB o papel de principal agente educativo, responsável pelo sucesso dos seus alunos. Com efeito demonstrámos que o NPPEB se dirige a cada uma das turmas que compõem o ensino básico e que cabe ao professor uma tarefa responsável de diagnose e prognóstico de cada turma. Na verdade, o docente é responsável pela anualização e pela planificação de conteúdos presentes no NPPEB, que entendemos ser semestral e por sequencialização didática, tendo por base o máximo de informações possíveis sobre os níveis de desempenho dos seus discentes. Nesta linha de pensamento, elaborámos uma anualização de conteúdos para o 7.º ano de escolaridade, seguida de uma planificação de uma sequência didática e um plano de aula, no intuito de ilustrarmos com uma proposta concreta a nossa interpretação acerca das diretrizes do NPPEB. Atestámos que esta prática de programação deve resultar de um processo de negociação entre discentes e docentes, visto que estes se assumem como os principais atores do NPPEB. Nesta abordagem, referimos a importância do apoio e empenho crucial dos pais em contribuir ativamente na educação dos seus educandos. A este propósito, Pourtois refere que os pais têm de ser para os seus filhos verdadeiros incentivadores, ou seja:

«(...) catalisadores, isto é, pais que introduzem na sua educação a reflexão metacognitiva, estimulações, visando fazer descobrir novas estratégias cognitivas pessoais, proposições de realização de projetos pessoais, recursos materiais e humanos necessários à realização desses projetos. Em suma, “pais-acompanhadores”, que respeitem a(s) particularidade(s) do(s) seu(s) filho(s) e que delas tiram o melhor proveito». (Pourtois 1997: 258)

Por conseguinte, provámos que o docente deve implementar práticas de trabalho colaborativo centrado em quatro grandes eixos de atuação: a experiência humana, o conhecimento linguístico, a comunicação linguística e o conhecimento translinguístico. A este propósito, procedemos à análise do CNEB, sobretudo no respeitante às competências específicas do português e às competências gerais que deverão ser impreterivelmente trabalhadas em regime de transversalidade, envolvendo todas as disciplinas. Chegámos à conclusão de que o novo posicionamento e exigências impostas ao professor obrigam-no, indubitavelmente, ao domínio de uma proliferação de conceitos associados ao trabalho colaborativo, de entre os quais a interdisciplinaridade, a transversalidade e a transdisciplinaridade, cujo alcance tivemos o cuidado de clarificar, dado que somos da mesma opinião de Richard Arends quando afirma o seguinte:

“ Não é provável que o espaço físico a que chamamos escola ou as formas de organizar o ensino se modifiquem significativamente, pelo menos no futuro mais próximo. As escolas

permanecerão integradas nas comunidades e os professores continuarão a ensinar as crianças em salas retangulares.

Por outro lado, as ideias contemporâneas de reforma possuem o potencial para despoletar perspetivas novas e radicais sobre o significado da aprendizagem escolar e sobre a melhor forma de a promover. Começam igualmente a surgir novas perspetivas acerca do que constitui uma comunidade e qual a articulação desta com a escola. As características da população estudantil e as expectativas relativas ao papel dos professores são também elementos que se podem modificar drasticamente nas próximas décadas.” (Arends 1995: 4)

É neste quadro de mudança que defendemos o fim da conceção fragmentária das metodologias do docente, pois é seu dever contribuir ativamente para uma conceção unitária e de partilha de conhecimento entre pares. Neste âmbito, o NPPEB objetiva superar a dicotomia entre ensino e pesquisa singular, considerando que o ensino e a pesquisa coletiva devem ser postos em prática nas escolas.

À medida que fomos avançando no nosso estudo, ao efetuarmos a dissecação minuciosa do NPPEB, clarificámos as suas três partes fundamentais, a saber, o enquadramento estruturante e programático, o programa propriamente dito (com os novos termos direcionados para a implementação de metodologias de ensino eficazes) e, finalmente, o *corpus* textual de apoio ao programa e um acervo de materiais de apoio (a bibliografia geral, as gramáticas de referência, os sítios na Internet, o Conselho Consultivo e a referência ao grupo de trabalho, responsável pela elaboração do NPPEB). Não podemos proceder à lecionação do NPPEB sem clarificar o desenvolvimento das suas cinco competências nucleares – a compreensão do oral, a expressão oral, a leitura, a escrita e o conhecimento explícito da língua –, que surgem com o mesmo peso quer no desenvolvimento da personalidade quer na avaliação da proficiência do aluno.

Por outro lado ao fundamentarmos o nosso estudo, aproveitamos e sugerimos metodologias de atuação didática e pedagógica que vão ao encontro dos preceitos do NPPEB e respetivos documentos normativos e pedagógicos. Resolvemos reunir num só documento as metas a atingir pelos alunos até ao final do 7.º ano, propostas pela DGIDC, de forma a facilitar o trabalho do professor.

Nesta linha de pensamento, certos de que se sente uma sede de mudança e necessidade de progressão neste sector propusemos igualmente ao professor do NPPEB enveredar por uma pedagogia conceptual de sedução. Neste sentido defendemos o recurso a cinco instrumentos inovadores e reciclados que se enquadram nas orientações do NPPEB e do CNEB, no desenvolvimento das cinco competências específicas do português: o mapa conceptual, o trabalho cruzado, a situação-problema, a biblio e a videoterapia e, por fim o portefólio.

A investigação empírica que levámos a cabo veio corroborar parte do nosso pensamento. Neste âmbito a investigação empírica serviu o seu propósito: revelou-se uma ferramenta de diagnose da(s) turma(s), provou que os alunos têm dificuldades no conhecimento explícito da língua e comprovou que o mapa conceptual é um bom utensílio ao serviço da aprendizagem.

Desta forma, há que pôr mãos à obra e fazer o que melhor sabemos fazer: ensinar. E fazê-lo contando com os outros profissionais que trabalham ao nosso lado, na linha do que Richard Arends defende:

“ (...) a sinergia desenvolvida pelos professores actuando em uníssono, pode ter consequências importantes para a aprendizagem dos alunos.” (Arends 1995: 452)

Concluimos esta dissertação com uma nota – talvez um propósito – muito pessoal, embora recorrendo às palavras de outrem, o que parece paradoxal, não fosse esse “outro”, Sebastião da Gama, pensador e pedagogo exemplar:

“ (...) apesar da confiança em mim, e até do arzinho de vaidade que às vezes pareço ter e não sei reprimir, sinto que me faltam muitas qualidades; sabe-me a pouco, cá dentro, tudo o que faço, e bem vistas as coisas não tenho vaidade nenhuma. Tenho para mim que o vaidoso só o é verdadeiramente se está convencido de que é um ás naquilo de que é vaidoso; ora eu não estou convencido; (...) Eu só estou convencido de que tenho em mim qualidades, graças às quais não é desonestamente que sou professor; e estou convencido de que há mil outros que não têm estas qualidades, ao mesmo tempo que há outros ainda que têm além das minhas aquelas que me fazem falta. O que me absolve é que tenho o bom propósito de ir melhorando e de chegar um dia (se o espírito se não acovardar com o tempo...) em que serei quase um bom professor; é justamente nesse dia que eu morrerei; quando for quase um bom professor.” (Gama 1986: 47)

BIBLIOGRAFIA

ABRANTES, Paulo *et al.*, *Reorganização curricular do Ensino Básico (avaliação das aprendizagens)*, Lisboa, Ministério da Educação, 2002.

ABRECHT, Roland, *L'évaluation formative. Une analyse critique*, Bruxelles, De Boek, 1991.

APPLE, Michael, *Ideologia e Currículo*, São Paulo, Brasilense, 1982.

ARENDS, Richard I., *Aprender a ensinar*, Alfragide, McGraW-Hill de Portugal Lda, 1997.

ASTOLFI, Jean-Pierre, *Éducation et formation: nouvelles questions, nouveaux métiers*, Paris, ESF, 2003.

ASTOLFI, Jean-Pierre, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF, 1997.

AUSUBEL, David, *The acquisition and retention of knowledge: a cognitive view*, Boston, Kluwer Academic Publishers, 2000.

AUSUBEL, David, *The psychology of meaningful verbal learning*, New York, Grune e Stralton, 1963.

AUSUBEL, David *et al.*, *Psicologia educacional*, Rio de Janeiro, Interamericana, 1980.

BARBEIRO, Luís Filipe, *O ensino da escrita: a dimensão textual*, Lisboa, Ministério da Educação - DGIDC, 2007.

BOAVIDA, João, *Filosofia – do ser e do ensinar*, Coimbra, INIC, 1991.

BRUNER, Jérôme, *Studies in cognitive growth*, Nova York, Wiley, 1966.

CARDINET, Jean, *Avaliar é medir?*, Porto, Edições Asa, 1993.

CARVALHO, Adalberto, *Novas metodologias em educação*, Porto, Porto Editora, 1995.

CASSANY, Daniel, *Construir la escritura*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A, 1999.

CASSANY, Daniel, *Describir el escribir - Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A, 2005.

CASSANY, Daniel *et al.*, *Enseñar lengua*, Barcelona, Editorial Grao, 2007.

CHOMSKY, Noam, *Aspects de la théorie syntaxique*, Paris, Seuil, 1971.

CHOMSKY, Noam, *Linguagem e pensamento*, Petrópolis, Vozes Limitada, 1971.

COIMBRA, Nazaré T., *A escrita em projecto*, Coimbra, Ecopy, 2009.

COLL, Augustí *et al.*, *Educação e transdisciplinaridade*, Vol. II, São Paulo, TRIOM, 2002.

CORTESÃO, Luísa, “Formação: algumas expectativas e limites: Reflexões críticas.”, *in Revista Inovação*, volume 4, n.º1, Lisboa, Ministério da Educação, IE, 1991, pp. 93-99.

CORTESÃO, Luíza, “Formas de ensinar, formas de avaliar. Breve análise de práticas correntes de avaliação”, *in* ABRANTES, Paulo e ARAÚJO, Filomena (coord.), *Avaliação das aprendizagens - Das concepções às práticas*, Lisboa, Ministério da Educação, 2002, pp. 35-42.

COSTA, Jorge Adelino, *Gestão escolar – participação, autonomia, projeto educativo de escola*, Lisboa, Texto Editora, 1991.

Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais, Lisboa, Ministério da Educação - DEB, 2001.

DEPRESBITERIS, Léa e TAVARES, Marialva, *Diversificar é preciso*, São Paulo, Senac, 2009.

DEWEY, John, *Vida e Educação*, São Paulo, Edições Melhoramentos, 1965.

DUARTE, Inês, *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*, Lisboa, Ministério da Educação - DGIDC, 2008.

DUARTE, Regina *et al.*, *Programa de Língua Portuguesa/Português: uma visão diacrónica*, Lisboa, Ministério da Educação - DEB, 2008.

FRITZEN, Celdon e CABRAL, Gladir, *Infância: educação e imaginação em debate*, Campinas, Papirus Editora, 2007.

GABERAN, Philippe, *De l’engagement en education*, Ramonville Saint-Agne, Érès, 1998.

GAMA, Sebastião da, *Diário*, Lisboa, Ática, 1986.

- GILBERT, Roger, *As ideias actuais em pedagogia*, Paris, Éditions du Centurion, 1973.
- GIROUX, Henri, “O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional”, in SILVA, Tomás T., *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*, Porto Alegre, Artes médicas, 1993, pp. 41-69.
- GRABE, William e KAPLAN, Robert, *Theory and Practice of Writing*, London, Longman, 1996.
- GUATTARI, Félix, *Psychanalyse et transversalité*, Paris, Maspéro, 1972.
- HADJI, Charles, *L'évaluation, règles du jeu - des intentions aux outils*, Paris, ESF, 1997.
- HADT, Regina, *Curso de didáctica geral*, São Paulo, Edições Ática, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando, *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*, Porto Alegre, Artmed, 2000.
- JUSTINO, David, *Difícil é educá-los*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2010.
- LANDSHEERE, Viviane, *Educação e formação*, Porto, Edições Asa, 1994.
- LANDSHEERE, Viviane e Gilbert, *Definir os objetivos da educação*, Lisboa, Moraes, 1977.
- LE BOTERF, Guy, *De la compétence - essai sur un attrapeur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisations, 1995.
- LEITE, Carlinda, *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- LOPES, Helena F., *A função do léxico no espaço da leitura significativa*, São Paulo, Anablume, 2006.
- LOPES, Maura e DAL'IGNA, M.^a Cláudia, *In/exclusão: nas tramas da escola*, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Ulbra, 2007.
- MATTOS, Alessandro, *Informação é prata compreensão é ouro*, 2009.
- MEDEIROS, Marilú F. e FARIA, Elaine, *Educação à distância – cartografias pulsantes em movimento*, Porto Alegre, Edipurcs, 2003.

MEIRIEU, Philippe, “Guide méthodologique pour l’élaboration d’une situation-problème”, in *Apprendre... oui, mais comment*, Paris, ESF, 1987, pp. 165-180.

MOREIRA, Marco Antonio e BuCHWEITZ, Bernardo, “Mapas conceituais como instrumentos para promover a diferenciação conceitual progressiva e a reconciliação integrativa”, *Ciência e Cultura*, 32 (4), São Paulo, 1980, pp. 474-479.

MOREIRA, Marco Antonio e BUCHWEITZ, Bernardo, *Mapas conceituais: instrumentos didáticos de avaliação e de análise de currículo*, São Paulo, Moraes, 1987.

NOVA, Elisa Vila, *Avaliação dos alunos - Problemas e soluções*, Lisboa, Texto Editora, 1997.

NOVAK, Joseph, *Learning, creating and using Knowledge*, New York, Routledge, 2010.

NOVAK, Joseph, *Learning how to learn*, New York, Cambridge University Press, 1984.

NOVAK, Joseph e CAÑAS, Alberto, *The theory underlying concept maps and how to construct them*, New York, Cornell University, 2003.

Organização curricular e programas, Vol. 1, *Ensino Básico 3.º ciclo. Reforma educativa*, Lisboa, Ministério da Educação - DGEBS - INCM, 1991.

ONTORIA, Antonio *et al.*, *Mapas conceptuales - una técnica para aprender*, Madrid, Narcea, 2006.

PACHECO, José, “A Teoria curricular crítica: os dilemas (e contradições) dos educadores críticos”, in *Revista Portuguesa de Educação* (14) (1), Universidade do Minho, CEEP, 2001, pp. 49-71.

PAVIANI, Jayme, *Ensinar deixar aprender*, Porto Alegre, Edipucrs, 2003.

PEÑA, António, *Mapas conceituais- uma técnica para aprender*, São Paulo, Loyola, 2005.

PERRENOUD, Philippe, *As competências para ensinar no século XXI*, Porto Alegre, Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe, *Construire des compétences dès l’école*, Paris, ESF, 1997.

PERRENOUD, Philippe, *10 Novas competências para ensinar*, Porto Alegre, Artmed, 2008.

PERRISSÉE, Gabriel, *Ler, pensar e escrever*, São Paulo, Arte e Ciência, 1996.

Plano de organização do ensino-aprendizagem. Programa de Português, Vol. II, Ensino Básico 3.º ciclo. Reforma educativa, Lisboa, INCM, 1991.

POSLANIEC, Christian, *Incentivar o prazer de ler*, Porto, Edições Asa, 2006.

POURTOIS, Jean-Pierre e DESMET, Huguette, *A educação pós-moderna*, Lisboa, Instituto Piaget, 1997.

Programa de Língua Portuguesa (7.º- 9.º anos), Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1991.

Programa de Língua Portuguesa: Plano de organização do ensino-aprendizagem, Vol. II, Lisboa, INCM, 2000.

Programa educação para todos, Lisboa, Ministério da Educação, 1995.

Programas de Língua Portuguesa: uma visão diacrónica, Lisboa, Ministério da Educação - DEB, 2008.

Programas de Português do Ensino Básico, Lisboa, Ministério da Educação - DGIDC, 2009.

Proposta de Reorganização Curricular, Lisboa, Ministério da Educação - DEB, 1999.

Resultados do estudo internacional PISA 2000. Primeiro relatório nacional, Lisboa, Ministério da Educação - GAVE, 2001.

RIBEIRO, António C., *Objetivos educacionais no horizonte do ano 2000 - Princípios orientadores de planos e programas de ensino*, Lisboa, Texto Editora, 1993.

RIBEIRO, Lucie Carrilho, *Avaliação da aprendizagem*, Lisboa, Texto Editora, 1997.

ROLDÃO, M.^a do Céu, “A complexidade dos modos de aprender na sociedade da comunicação. Repensando os conceitos de concreto e abstracto”, in *Cadernos de Educação de Infância*, 61, Lisboa, APEI, 2002, pp. 11-16.

ROLDÃO, M.^a do Céu, *O pensamento concreto da criança - uma perspectiva a questionar no currículo*, Braga, Instituto de Inovação Educacional, 1994.

ROLDÃO, M.^a do Céu *et al.*, *Currículo da Educação Básica - recomendações para a sua operacionalização no 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*, Porto, Porto Editora, 2006.

ROSALES, Carlos, *Avaliar é reflectir sobre o ensino*, Porto, Asa, 1992.

SHRODES, Caroline, *Bibliotherapy: a theoretical and clinical-experimental study*, Dissertation, University of California, Berkeley, 1949.

SILVA, Tomaz T., *Documentos de identidade; Uma introdução às teorias do currículo*, Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

SIM-SIM, Inês, *O ensino da leitura: a compreensão de textos*, Lisboa, Ministério da Educação - DGIDC, 2007.

SIM-SIM, Inês e FERRAZ, M.^a José, *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*, Lisboa, Ministério da Educação - DEB, 1997.

TYLER, Ralph, *Basic principles of curriculum and teaching*, Chicago, The University Chicago Press, 1949.

VILAR, Alcino, *Currículo e ensino - para uma prática teórica*, Lisboa, Asa, 1994.

Zabalza, Miguel, *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, Rio Tinto, Asa, 1992.

WEBGRAFIA

<http://area.dgidc.min-edu.pt/gramatica/>
<http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/chartfr.htm>
<http://dt.dgidc.min-edu.pt/>
http://ifspedagogiasertaozinho.edublogs.org/files/2011/08/Livro_Mapas_conceptuais_e_Diagramas_V_COMPLETO-25sb0mc-1s8kugu.pdf
http://pesquisaeducacional.pro.br/pub1/aparecida_mapas.htm#A
http://srec.azores.gov.pt/dre/Curriculo_Regional/Comunicacoes/JAPacheco.doc
<http://www.albertomerani.org/>
<http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=noticias¬icia=132>
<http://www.dgidc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=32#i>
<http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa/programa>
<http://www.lithis.net/60>
<Http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt>
<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_42.html.](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_42.html)

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto
Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de outubro
Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril
Despacho Normativo n.º 98-A/ 92, de 20 de junho
Despacho Normativo n.º 644-A/ 94, de 15 de setembro
Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de novembro
Despacho Normativo n.º 6/2010, de 19 de fevereiro
Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/ 86, de 14 de outubro
Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro

ANEXOS

ANEXO I - Planificação anual do 7.º ano com o programa de 1991

Tarefas e Actividades com base nos domínios (Processos de operacionalização)	Competências/Operacionalização e transversalidade das mesmas	Áreas / Conteúdos de referência sócio-cultural (Unidades de aprendizagem)	Funcionamento da Língua / Conteúdos:			Recursos	Avaliação (Tipos e Instrumentos)	Tempo
			Discursivos	Lexicais	Morfossintácticos			
<p>1- Expressão verbal em interacção (ouvir/falar)</p> <p>. Discussões em grupo.</p> <p>. Diálogos e relatos de vivências.</p> <p>. Partilha de informações.</p> <p>. Aplicação de actos de fala.</p> <p>2- Comunicação oral regulada por técnicas (ouvir/falar)</p> <p>. Jogos de percepção e relato.</p> <p>. Troca de</p>	<p>. Alargar a compreensão e a expressão do oral a discursos em variedades do Português padrão e dominar progressivamente a compreensão em géneros formais e públicos do oral.¹</p> <p>. Expressir-se oralmente de forma desbloqueada e autónoma, em função de objectivos comunicativos diversificados.</p> <p>. Comunicar oral-</p>	<p>1.ª Unidade Didáctica:</p> <p>O Texto Narrativo</p> <p>a) As categorias da narrativa.</p> <p>b) Os modos de apresentação da narrativa: a narração; a descrição; o diálogo e o monólogo.</p> <p>c) O conto: tipos de conto.</p> <p>d) A fuga de Wang-Fô, de Marguerite Yourcenar (leitura</p>	<ul style="list-style-type: none"> • As funções da linguagem • A frase simples • Tipos e formas de frase • A frase complexa • As formas de discurso: <p>discurso directo e discurso indirecto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regras de translineação • A pontuação 	<p>O aluno deve apreender e aplicar vocabulário relacionado com os conteúdos de referência.</p> <p>Semântica lexical:</p> <p>Signo linguístico: .significado .significante</p> <p>sinónimos</p>	<p>. Morfologia:</p> <p>. o nome (subclasses; categorias e flexão em género).</p> <p>. o adjectivo (flexão em grau).</p> <p>. o verbo (flexão verbal): tempos simples e tempos compostos.</p> <p>. o advérbio e as locuções adverbiais.</p>	<p>Documentos mediáticos:</p> <p>.Entrevistas</p> <p>.Variedades</p> <p>.BD</p> <p>.Textos e desenhos humorísticos</p> <p>Documentos de espaços públicos:</p> <p>.Cartazes</p> <p>.Panfletos</p> <p>Documentos de interacção:</p> <p>.Postais</p>	<p>Avaliação diagnóstica (e auto e hetero-avaliação)</p> <p>Avaliação formativa e <i>formadora</i> (testes, fichas e trabalhos)</p> <p>Avaliação sumativa</p> <p><i>Observação directa das aptidões ao nível da:</i></p>	<p>1.º Período</p> <p>50 aulas</p>

¹ Junção das duas competências específicas do modo oral (in Currículo Nacional do Ensino Básico, pág.32)

<p>impressões, entrevista, exposições, debates, brainstorming e jogos dramáticos.</p> <p>3- Compreensão de enunciados orais (ouvir/falar)</p> <p>. Identificação de documentos. . Reflexão metacognitiva . Focalização da atenção. . Discussão e identificação de indícios culturais. . Reconto oral.</p> <p>4-Leitura recreativa (ler/escrever)</p> <p>. Reconto oral ou escrito. . Preenchimento de fichas de leitura.</p>	<p>mente tendo em conta a oportunidade, o tempo disponível e a situação.</p> <p>. Compreender enunciados orais nas suas implicações linguísticas e paralinguísticas.</p> <p>. Apreender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens veiculadas em discursos variados.</p> <p>. Desenvolver o gosto pela preservação e recriação do património literário oral.</p> <p>. Alargar a competência comunicativa pela confrontação de</p>	<p>integral).</p> <p>e) Arroz do céu, de José Rodrigues Miguéis (leitura integral).</p> <p>f) Dentes de Rato, de Agustina Bessa Luís (leitura integral).</p> <p>. A lenda.</p> <p>. O livro: aspectos paratextuais.</p> <p>2.ª Unidade Didáctica</p> <p>A lírica</p> <p>a) O texto poético: noções de versificação.</p> <p>b) A escansão.</p> <p>c) A estrutura poética.</p> <p>d) Os recursos</p>	<p>• Registos de Língua</p> <p>• Recursos expressivos.</p>	<p>hiperónimos e hipónimos</p> <p>.Renovação do léxico:</p> <p>. homofonia . homografia . homonímia . paronímia</p> <p>. Formação de palavras:</p> <p>a composição e a derivação; os neologismos as abreviaturas e as siglas.</p>	<p>. a conjunção e as locuções conjuncionais.</p> <p>. a preposição e a locução prepositiva.</p> <p>. o pronome</p> <p>. Análise sintáctica:</p> <p>. elementos essenciais da oração; outros elementos.</p>	<p>. Cartas . Convites</p> <p>Documentos didácticos:</p> <p>. O manual adoptado: Letras e letras, da texto Editores . Enciclopédias . Gramáticas</p> <p>Textos literários:</p> <p>. contos, . lendas; . crónicas; . poemas; . dramas; . fábulas; . lengalengas . trava-línguas</p>	<p>. Compreensão auditiva; . Expressão oral;</p> <p>. Compreensão escrita; . Expressão escrita; . Leitura; Aquisição de conhecimentos.</p> <p><i>Observação directa de:</i></p> <p>Participação nas actividades; Empenho; Espírito de iniciativa; Espírito crítico; Criatividade; Autonomia</p>	<p>2.º Período</p> <p>52 aulas</p>
--	---	--	--	---	--	---	---	--

<p>.Partilha de conhecimentos.</p> <p><u>5-Leitura orientada</u> (ler/escrever)</p> <p>.Completação e ordenação de pequenos textos.</p> <p>.Reconto oral.</p> <p>.Pesquisa multimédia.</p> <p>. Resolução de questionários.</p> <p>.Associogramas.</p> <p>.Compreensão Global.</p> <p>.Compreensão selectiva.</p> <p>.Leitura expressiva</p> <p>.Discussão de itinerários de leitura.</p> <p>.Ilustração gráfica.</p> <p>.Registo de dados</p>	<p>variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua.</p> <p>. Criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista.</p> <p>. Apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita com vista à desenvoltura, naturalidade e correcção no seu uso multifuncional.²</p> <p>. Aprofundar o gosto pessoal pela leitura.</p> <p>.Contactar com textos de géneros e temas variados, da</p>	<p>expressivos.</p> <p><u>3.ª Unidade Didáctica</u></p> <p><u>O texto dramático</u></p> <p>a) Breve resenha histórica do teatro;</p> <p>b) O texto dramático / o texto teatral.</p> <p>c) Intencionalidade do texto dramático.</p> <p>d) Valores estéticos e simbólicos.</p> <p>e) Recursos expressivos.</p> <p><u>4.ª Unidade Didáctica</u></p> <p><u>Linguagens mistas e</u></p>					<p>Progressão na aprendizagem.</p>	<p>3.º Período</p> <p>34 aulas</p>
---	---	--	--	--	--	--	------------------------------------	--

² Competências essenciais do modo escrito (in Currículo Nacional do Ensino Básico, pág.32)

<p>biográficos. .Seleção e organização da informação. .Elaboração de pequenos trabalhos. .Apresentação de trabalhos. .Diálogo</p> <p><u>5-Leitura para informação e estudo</u> (ler/escrever) . Exposição de informação, processos e resultados. .Reflexão metacognitiva a ser formalizada no portefólio do aluno.</p> <p><u>6-Escrita expressiva e lúdica</u> (ler/escrever)</p>	<p>literatura nacional e universal. . Desenvolver métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens, com recurso eventual a novas tecnologias.</p> <p>. Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita. Aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura.</p> <p>. Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção.</p> <p>. Produzir textos que</p>	<p><u>outros textos</u></p> <p>a) A banda desenhada.</p> <p>b) Textos de Comunicação social: a notícia; a publicidade.</p> <p>c) Textos do património literário oral: adivinhas, provérbios, cantares, trava-línguas...</p> <p>d) A carta.</p> <p>e) O resumo.</p> <p>f) A entrevista.</p>						
---	--	---	--	--	--	--	--	--

<p>. Redacção de textos diversos. . Redacção do Diário da Turma.</p>	<p>revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita.</p>							
<p>7- Escrita para apropriação de técnicas, modelos e aperfeiçoamento de texto (ler/escrever)</p>	<p>.Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e de heterocorreção.</p>							
<p>. Redacção de: cartas (e carta de reclamação), resumos, guião de entrevista, notícia, texto narrativo, episódio, retrato, texto de opinião, exposição, índice, glossário, acta, inquérito e regulamento.</p>	<p>. Desenvolver a consciência linguística, tendo em vista objectivos instrumentais e atitudinais, e desenvolver um conhecimento reflexivo, objectivo e sistematizado da estrutura e do uso do Português padrão.³</p>							

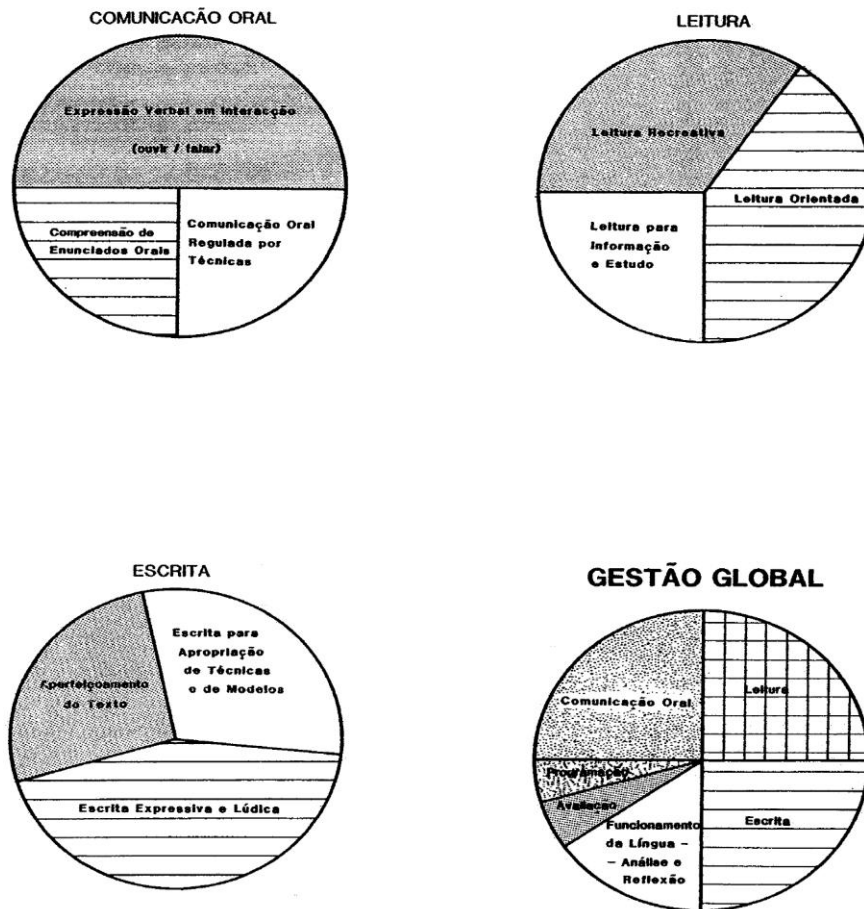
As docentes: Helena Pereira e Manuela Saraiva

³ Competências essenciais do conhecimento explícito / Funcionamento da Língua (in Currículo Nacional do Ensino Básico, pág.33)

ANEXO II - Pesos no programa de português de 1991

56

PESO RELATIVO DOS CONTEÚDOS NUCLEARES



ANEXO III - Programa / Estratégia 2015



Agrupamento de Escolas de Manteigas
Ano letivo 2010/2011
PROGRAMA / ESTRATÉGIA EDUCAÇÃO 2015



Indicador 1: Resultados de Provas e Exames nacionais de Português e Matemática

Provas /Anos de Escolaridade /Disciplinas	Anos letivos:								Meta Nacional 2015
	2009/2010			Metas para a Unidade Orgânica					
	Nacional	Concelhio	UO	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	
Português (P. Af.) 4.º ano	91 %	90,9 %	90,9 %	90,9 %	90,9 %	95 %	95 %	95 %	95 %
Matemática (P. Af.) 4.º ano	88 %	90,9 %	90,9 %	90,9 %	90,9 %	92 %	92 %	92 %	92 %
Português (P. Af.) 6.º ano	88 %	94 %	94 %	94 %	94 %	94 %	94 %	94 %	80%
Matemática (P. Af.) 6.º ano	76 %	94,4 %	94,4 %	94,4 %	94,4 %	94,4 %	94,4 %	94,4 %	80 %
Português (E.N.) 9.º ano	71 %	75 %	75 %	75 %	75 %	75 %	75 %	75 %	75 %
Matemática (E.N.) 9.º ano	51 %	53,1 %	53,1%	53,1 %	53,1 %	55 %	55 %	55 %	55 %

Agrupamento de Escolas de Manteigas

Ano letivo 2010/2011

PROGRAMA/ ESTRATÉGIA EDUCAÇÃO 2015



Indicador 2: Taxas de repetência por ano de Escolaridade

Anos de Escolaridade	Anos letivos:								Meta Nacional 2015
	2009/2010			Metas para a Unidade Orgânica					
	Nacional	Concelhio	UO	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	
1.º ano	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	1.º Ciclo 2 %
2.º ano	7,6 %	6,7 %	6,7 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	
3.º ano	3,3 %	11,1 %	11,1 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	
4.º ano	4,2 %	4,2 %	4,2 %	2 %	2 %	2 %	2 %	2 %	
1.º Ciclo (Geral)	4,1 %	5,2 %	5,2 %	2 %	2 %	2 %	2 %	2 %	
5.º ano	7,6 %	2,2 %	2,2 %	2,4 %	2,4 %	2,4 %	2,4 %	2,4 %	2.º Ciclo 5 %
6.º ano	8,6 %	8,1 %	8,1 %	2,6%	2,6%	2,6%	2,6%	2,6%	
2.º Ciclo (Geral)	8,1 %	4,9 %	4,9 %	2 %	5 %	5 %	5 %	5 %	
7.º ano	16,7 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	3.º Ciclo 10 %
8.º ano	11 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	0 %	
9.º ano	12,7 %	10,9 %	10,9 %	12 %	12 %	10 %	10 %	10%	
3.º Ciclo (Geral)	13,6 %	4,9 %	4,9 %	12 %	12 %	10 %	10 %	10%	



Agrupamento de Escolas de Manteigas
Ano letivo 2010/2011
PROGRAMA/ ESTRATÉGIA EDUCAÇÃO 2015



Indicador 3: Taxas de desistência aos 14, 15 e 16 anos de idade

Anos letivos:

	2009/2010			Objetivo: assegurar a escolaridade obrigatória de 12 anos					
	Nacional	Concelhio	UO	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	Meta Nacional 2015
Aos 14 anos	1,8%	n/a	0%	0%	0%	0%	0%	0%	< 1%
Aos 15 anos	9,3%	n/a	0%	0%	0%	0%	0%	0%	< 2%
Aos 16 anos	13,1%	n/a	0%	0%	0%	0%	0%	0%	< 4%

ANEXO IV - Anualização do NPPEB para o 7.º ano de escolaridade

Anualização do NPPEB- Proposta de conteúdos para o 7.º ano de escolaridade		
Competência nuclear: compreensão do oral		
Resultados esperados no final do 2.º Ciclo	Descritores de desempenho / Resultados esperados no final do 7.ºano	Conteúdos
<p>. Saber escutar para reter informação essencial, discursos breves, em português padrão, com algum grau de formalidade.</p> <p>. Interpretar a informação ouvida, distinguindo o facto da opinião, o essencial do acessório, a informação explícita da informação implícita.</p> <p>. Compreender os diferentes argumentos que fundamentam uma opinião</p>	<p><u>Escutar para aprender e construir conhecimento</u></p> <p>. Dispor-se física e psicologicamente a escutar, focando a atenção no objeto e nos objetivos da comunicação.</p> <p>. Utilizar procedimentos para clarificar, registar, tratar e reter a informação, em função de necessidades de comunicação específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - identificar ideias-chave; tomar notas; - solicitar informação complementar; - elaborar e utilizar grelhas de registo; - esquematizar. <p>. Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - formular, confrontar e verificar hipóteses acerca do conteúdo; - agir em conformidade com instruções e informações recebidas; - identificar o assunto, tema ou tópicos; - distinguir o essencial do acessório; - distinguir visão objetiva e visão subjetiva; - fazer inferências e deduções; - identificar elementos de persuasão; - reconhecer qualidades estéticas da linguagem. <p>. Reproduzir o material ouvido recorrendo a técnicas de reformulação.</p>	<p>Ouvinte (DT C.1.1.) Informação (DT C.1.1.)</p> <p>Discurso; universo de discurso (DT C.1.1.) Processos interpretativos inferenciais (DT C.1.1.3.)</p> <p>Figuras de retórica e tropos (DT C.1.3.1.)</p> <p>Relato; paráfrase; síntese Pragmática (DT C.1.) Ato de fala (DT C.1.1.)</p>

Anualização do NPPEB- Proposta de conteúdos para o 7.º ano de escolaridade (cont.)

Competência nuclear: expressão oral

Resultados esperados no final do 2.º Ciclo	Descritores de desempenho / Resultados esperados no final do 7.º ano	Conteúdos
<p>. Relatar ocorrências, fazer descrições e exposições sobre assuntos do quotidiano, de interesse pessoal, social ou escolar, com algum grau de formalidade.</p> <p>. Apresentar e defender opiniões, justificando com pormenores ou exemplos e terminando com uma conclusão adequada.</p> <p>. Produzir discursos orais coerentes em português padrão, com vocabulário adequado e estruturas gramaticais de alguma complexidade.</p>	<p><u>Falar para construir e expressar conhecimento</u></p> <p>. Planificar o uso da palavra em função da análise da situação, das intenções de comunicação específicas e das características da audiência visada.</p> <p>. Utilizar informação pertinente, mobilizando conhecimentos pessoais ou dados obtidos em diferentes fontes.</p> <p>. Organizar o discurso, assegurando a progressão de ideias e a sua hierarquização.</p> <p>. Produzir textos orais, de diferentes tipos, adaptados às situações e finalidades de comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - exprimir sentimentos e emoções; - relatar/recontar; - informar/explicar; - descrever; - fazer apreciações críticas; - apresentar e defender ideias, comportamentos e valores; - argumentar/convencer os interlocutores; - fazer exposições orais; - dar a conhecer/reconstruir universos no plano do imaginário. <p><u>Participar em situações de interação oral</u> (competência de comunicação)</p> <p>. Seguir diálogos, discussões ou exposições, intervindo oportuna e construtivamente.</p>	<p>Variedades situacionais; variedades sociais (DT A.2.1.)</p> <p>Oralidade (DT C.1.1.) Características da fala espontânea e características da fala preparada Tipologias textuais: texto narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, instrucional, preditivo (DT C.1.2.) Coerência; coesão DT C.1.2.) Princípio de pertinência e de cooperação (DT C.1.1.1.) Sequência de enunciados Progressão temática (C.1.2.) Deixis pessoal, temporal e espacial (C.1.1.) Implicaturas conversacionais (DT C.1.1.3.)</p> <p>Tipologia textual: texto conversacional (DT C.1.2.) Comunicação e interação discursivas (C.1.1.) Locutor; interlocutor (C.1.1.) Princípios reguladores da interação discursiva</p>

	<ul style="list-style-type: none">. Implicar-se na construção partilhada de sentidos:<ul style="list-style-type: none">- atender às reações verbais e não-verbais do interlocutor para uma possível reorientação do discurso;- pedir e dar informações, explicações, esclarecimentos;- apresentar propostas e sugestões;- retomar, precisar ou resumir ideias para facilitar a interação;- estabelecer relações com outros conhecimentos;- debater e justificar ideias e opiniões;- considerar pontos de vista contrários e reformular posições.. Assumir diferentes papéis em situações de comunicação, adequando as estratégias discursivas às funções e aos objetivos visados.. Respeitar as convenções que regulam a interação verbal (4).. Explorar os processos de construção do diálogo e o modo como se pode agir através da fala .	<p>(C1.1.1.) Máximas conversacionais; princípio de cortesia; formas de tratamento (DT C.1.1.) Diálogo; dialogismo (DT C.1.1.) Estratégias discursivas (DT C.1.1.) Competência discursiva (DT C.1.1.) Argumentação (DT C.1.3.3)</p>
--	--	--

Anualização do NPPEB- Proposta de conteúdos para o 7.º ano de escolaridade (cont.)

Competência nuclear: leitura

Resultados esperados no final do 2.º Ciclo	Descritores de desempenho / Resultados esperados no final do 7.º ano	Conteúdos
<p>. Ler textos variados em diferentes suportes, com precisão, rapidez e alguma expressividade.</p> <p>. Ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação, construção de conhecimento e fruição estética.</p> <p>. Posicionar-se quanto à pertinência e validade da informação lida e quanto aos efeitos produzidos pelos recursos verbais e não verbais utilizados.</p> <p>. Fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos, descobrindo significados implícitos e relacionando intenção, forma e conteúdo.</p> <p>. Ler textos literários, tomando consciência do modo como os temas, as experiências e os valores são representados.</p>	<p><u>Ler para construir conhecimento(s)</u></p> <p>. Definir uma intenção, seguir uma orientação e selecionar um percurso de leitura adequado.</p> <p>. Utilizar, de modo autónomo, a leitura para localizar, selecionar, avaliar e organizar a informação.</p> <p>. Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tomar notas; identificar ideias-chave; - elaborar e utilizar grelhas de registo; - esquematizar. <p>. Interpretar textos com diferentes graus de complexidade, articulando os sentidos com a sua finalidade, os contextos e a intenção do autor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - formular hipóteses sobre os textos; - identificar temas e ideias principais; - identificar pontos de vista e universos de referência; - identificar causas e efeitos; - fazer inferências e deduções; - distinguir facto de opinião; - identificar elementos de persuasão; - identificar recursos linguísticos utilizados; - explicitar o sentido global do texto. 	<p>Leitor (DT C.1.2.) Informação (DT C.1.1.)</p> <p>a) três narrativas de autores portugueses (<u>Dentes de Rato</u>, de Agustina Bessa-Luís; <u>Aventuras de João sem Medo</u>, de José Gomes Ferreira e <u>O Cavaleiro da Dinamarca</u>, de Sophia de Mello Breyner Andresen.</p> <p>b) um conto tradicional (um conto escolhido pela turma, extraído do livro <u>Contos Tradicionais do Povo Português</u>, de Teófilo Braga)</p> <p>c) um texto dramático de autor português (<u>Falar verdade a mentir</u>, de Almeida Garrett)</p> <p>d) um conto de autor de país de Língua oficial portuguesa (<u>O Menino no Espelho</u>, de Fernando Sabino)</p> <p>e) uma narrativa de autor estrangeiro (<u>O Deus das Moscas</u>, de William Golding)</p> <p>f) dois textos da literatura juvenil (<u>História de uma Gaivota e do Gato que a Ensinou a Voar</u>, de Luís Sepúlveda e <u>Sexta-feira ou a Vida Selvagem</u>, de Michel Tournier)</p> <p>g) poemas de subgéneros variados</p>

	<p style="text-align: center;"><u>Ler para apreciar textos variados</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Expressar, de forma fundamentada e sustentada, pontos de vista e apreciações críticas suscitados pelos textos lidos em diferentes suportes. . Discutir diferentes interpretações de um mesmo texto, sequência ou parágrafo. . Identificar processos utilizados nos textos para influenciar o leitor. <p style="text-align: center;"><u>Ler textos literários</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Analisar os para textos para contextualizar e antecipar o conteúdo de uma obra. . Exprimir opiniões e problematizar sentidos, como reação pessoal à audição ou leitura de uma obra integral. . Caracterizar os diferentes modos e géneros literários. . Analisar processos linguísticos e retóricos utilizados pelo autor na construção de uma obra literária: <ul style="list-style-type: none"> - analisar o ponto de vista (narrador, personagens); - identificar marcas de enunciação e de subjetividade; - analisar as relações entre os diversos modos de representação do discurso; - analisar o valor expressivo dos recursos retóricos. 	<p>Bibliografia (DT C.1.2.) Descritores temáticos Hipertexto (DT C.1.2.) Texto (D.T C.1.2.) Tema (DT C.1.2.) Propriedades configuradoras da textualidade (DT C.1.2.) Sequência textual (DT C.1.2.) Estratégia discursiva (DT C.1.1.) Contexto e cotexto; Significação lexical (DT B.5.2.) Processos interpretativos inferenciais (DT C.1.2.) Figuras de retórica e tropos (C.1.3.1)</p> <p>Semântica lexical: significação e relações semânticas entre palavras (DT B.5.2.)</p> <p>Para texto; prefácio; posfácio; epígrafe (DT C.1.2.) Enciclopédia (conhecimento do mundo) (DT C.1.1.) Informação; universo de discurso (DT C.1.1) Géneros e subgéneros literários dos modos narrativo, lírico e dramático Níveis e categorias da narrativa Elementos constitutivos da poesia lírica (convenções versificatórias) Elementos constitutivos do drama e espetáculo teatral Enunciação; enunciado; enunciador (DT C.1.1.) Autor (DT C.1.2.); Estilo (DT C.1.2.) Significado (DT B.6.); Sentido (DT C1.2.); Plurissignificação (DT C.1.2.) Figuras de retórica e tropos (DT C.1.3.1) - de natureza fonológica: aliteração; assonância; - de natureza sintática: hipérbato; apóstrofe; - de natureza semântica: antítese; alusão; metonímia; hipérbole.</p>
--	---	---

Anualização do NPPEB- Proposta de conteúdos para o 7.º ano de escolaridade (cont.)

Competência nuclear: escrita

Resultados esperados no final do 2.º Ciclo	Descritores de desempenho / Resultados esperados no final do 7.ºano	Conteúdos
<p>. Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas de seleção, registo, organização e transmissão da informação.</p> <p>. Utilizar com autonomia processos de planificação, textualização e revisão, com recurso a instrumentos de apoio e ferramentas informáticas.</p> <p>. Escrever em termos pessoais e criativos, em diferentes suportes e num registo adequado ao leitor visado, adotando as convenções próprias do tipo de texto.</p> <p>. Produzir textos coerentes e coesos em português padrão, com tema de abertura e fecho congruente, com uma demarcação clara de parágrafos e períodos e com uso correto da ortografia e da pontuação.</p>	<p><u>Escrever para construir e expressar conhecimento(s)</u></p> <p>. Produzir enunciados com diferentes graus de complexidade para responder com eficácia a instruções de trabalho.</p> <p>. Recorrer à escrita para assegurar o registo e o tratamento de informação ouvida ou lida.</p> <p>. Utilizar a escrita para estruturar o pensamento e sistematizar conhecimentos.</p> <p>. Utilizar, com autonomia, estratégias de preparação e de planificação da escrita de textos.</p> <p>.Selecionar tipos e formatos de textos adequados a intencionalidades e contextos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - narrativos (reais ou ficcionais); - descritivos (reais ou ficcionais); - expositivos; - argumentativos; - instrucionais; - dialogais e dramáticos; - preditivos; - do domínio dos <i>media</i>; - do domínio das relações interpessoais. <p><u>Escrever para construir e expressar conhecimento(s)</u></p> <p>. Utilizar, com progressiva eficácia, técnicas de reformulação</p>	<p>Escrita (DT C.1.1.) Enunciados instrucionais Enunciação; enunciado (DT A.1.) Texto / textualidade (DT C.1.2.) Macroestruturas textuais (semânticas e formais) (DT C.1.2.) Microestruturas textuais (semânticas e estilístico-formais) (DT C.1.2.) Plano do texto (C.1.2.) Tipologia textual (DT C.1.2.) Sequência textual (DT C.1.2.) Sequência narrativa (eventos; cadeia de eventos) Sequência descritiva (descrição literária, descrição técnica, planos de descrição) Sequência expositiva (referente; análise ou síntese de ideias, conceitos, teorias) Sequência argumentativa (facto, hipótese, exemplo, prova, refutação) Sequência dialogal (intercâmbio de ideias, comentário de acontecimentos).</p> <p>Paráfrase, síntese, resumo</p>

	<p>textual.</p> <ul style="list-style-type: none">. Utilizar, com autonomia, estratégias de revisão e aperfeiçoamento de texto.. Assegurar a legibilidade dos textos, em papel ou suporte digital.. Utilizar com critério as potencialidades das tecnologias da informação e comunicação nos planos da produção, revisão e edição de texto. <p>Escrever em termos pessoais e criativos</p> <ul style="list-style-type: none">. Explorar diferentes vozes e registos para comunicar vivências, emoções, conhecimentos, pontos de vista, universos no plano do imaginário.. Explorar a criação de novas configurações textuais, mobilizando a reflexão sobre os textos e sobre as suas especificidades.. Explorar efeitos estéticos da linguagem mobilizando saberes decorrentes da experiência enquanto leitor.. Reinvestir em textos pessoais a informação decorrente de pesquisas e leituras efetuadas.. Explorar formas de interessar e implicar os leitores, considerando o papel da audiência na construção do sentido.. Utilizar os recursos tecnológicos para desenvolver projetos e circuitos de comunicação escrita.. Escrever por iniciativa e gosto pessoal, de forma autónoma e fluente.	<p>Configuração gráfica (DT E.3.)</p> <p>Texto / textualidade (DT C.1.2.) Polifonia (DT C.1.1.)</p> <p>Intertexto/ Intertextualidade (DT C.1.2.)</p> <p>Registo formal/informal (DT C.1.1) Recursos expressivos</p>
--	--	---

Anualização do NPPEB- Proposta de conteúdos para o 7.º ano de escolaridade (cont.)

Competência nuclear: conhecimento explícito da língua

Resultados esperados no final do 2.º Ciclo	Descritores de desempenho / Resultados esperados no final do 7.º ano	Conteúdos
<p>. Descobrir regularidades na estrutura e no uso da língua, com base em práticas de experimentação.</p> <p>. Identificar e classificar unidades utilizando a terminologia adequada; explicitar regras e treinar procedimentos do uso da língua nos diferentes planos.</p> <p>. Mobilizar os conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar o desempenho pessoal na produção e receção de enunciados orais e escritos.</p> <p>. Relacionar diferentes registos de língua com os contextos em que devem ser usados e distinguir marcas específicas da linguagem oral e escrita.</p> <p>. Respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, reconhecendo o português padrão como a norma.</p>	Plano da Língua, Variação e Mudança (A)	<p>Mudança linguística (DT A.4.)</p> <p>Fatores internos e externos e tipos de mudança (DT A.4.1.)</p> <p>Propriedades acentuais das sílabas (DT B.1.2.3)</p> <p>Verbos defetivos impessoais; unipessoais; forma supletiva (DT B.2.2.2.)</p> <p>Formas verbais finitas e formas verbais não-finitas (DT B.2.2.2.)</p> <p>Verbo regular; verbo irregular (DT B.2.2.2.)</p> <p>Flexão: -Nominal, adjetival e verbal. -Determinantes e pronomes. -Pronomes pessoais: caso nominativo, acusativo,</p>
	<p>. Reconhecer a língua como sistema dinâmico, aberto e em elaboração contínua.</p> <p>. Identificar, em textos orais e escritos, a variação nos vários planos (fonológico, lexical, sintático, semântico e pragmático).</p> <p>. Distinguir contextos geográficos, sociais, situacionais e históricos que estão na origem de diferentes variedades do português.</p>	
	Plano Fonológico (B.1)	
	<p>. Distinguir pares de palavras quanto à classe morfológica, pelo posicionamento da sílaba tónica.</p>	
	Plano Morfológico (B.2)	
<p>. Sistematizar especificidades da flexão verbal em: - verbos de conjugação incompleta; - contraste das formas do infinitivo pessoal com as do infinitivo impessoal e respetivas realizações linguísticas.</p> <p>. Sistematizar paradigmas flexionais regulares e irregulares dos verbos.</p> <p>. Sistematizar paradigmas flexionais irregulares em verbos de uso frequente e menos frequente.</p> <p>. Sistematizar as categorias relevantes para a flexão das classes de palavras variáveis.</p>		

Plano das Classes de Palavras (B.3)	
	<p>. Caracterizar classes de palavras e respetivas propriedades.</p> <p>. Sistematizar propriedades distintivas de classes e subclasses de palavras.</p> <p>. Caracterizar propriedades de seleção de verbos transitivos.</p> <p>. Aplicar as regras de utilização do pronome pessoal átono (reflexo e não reflexo) em adjacência verbal.</p>
<p>dativo e oblíquo.</p> <p>Classe aberta de palavras (DT. B.3.1.)</p> <p>Classe fechada de palavras (DT B.3.2.)</p> <p>Nome: contável; não-contável (DT B.3.1.)</p> <p>Adjetivo relacional (DT B.3.1.)</p> <p>Verbo principal: transitivo direto, indireto, direto e indireto; auxiliar (1) temporal, aspectual e modal (DT B. 3.1.)</p> <p>Determinante: indefinido (2); relativo (DT B.3.2.)</p> <p>Quantificador: universal; existencial (DT B.3.2.)</p> <p>Locução prepositiva (DT B.3.2.)</p> <p>Advérbio de predicado, de frase e conectivo (DT B.3.1.)</p> <p>Locução adverbial (DT B.3.1.)</p> <p>Transitivos indiretos (4); transitivos-predicativos</p> <p>Pronomes: próclise, mesóclise, ênclise (DT. B.3.2.)</p>	

Anualização dos PPEB- Proposta de conteúdos para o 7.º ano de escolaridade (cont.)		
Competência nuclear: conhecimento explícito da língua (Continuação)		
Resultados esperados no final do 2.º Ciclo	Descritores de desempenho / Resultados esperados no final do 7.º ano	Conteúdos
<p>. Descobrir regularidades na estrutura e no uso da língua, com base em práticas de experimentação.</p> <p>. Identificar e classificar unidades utilizando a terminologia adequada; explicitar regras e treinar procedimentos do uso da língua nos diferentes planos.</p> <p>. Mobilizar os conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar o desempenho pessoal na produção e receção de enunciados orais e escritos.</p> <p>. Relacionar diferentes registos de língua com os contextos em</p>	Plano Sintático (B.4)	<p>Grupo nominal; grupo verbal; grupo adjetival; grupo preposicional; grupo adverbial (DT B4.1.)</p> <p>Concordância; elipse (DT B.4.5.)</p> <p>Funções sintáticas ao nível da frase (DT B.4.2.)</p> <p>Sujeito frásico</p> <p>Sujeito composto (DT B.4.2.)</p> <p>Funções sintáticas (DT B.4.2.)</p> <p>Sujeito; predicado; modificador; vocativo.</p> <p>Complemento; predicativo; modificador.</p> <p>Complemento do nome; modificador: restritivo; apositivo.</p> <p>Vocabulário; neologismo; arcaísmo (DT B.5.1.)</p>
	<p>. Sistematizar os constituintes principais da frase e respetiva composição.</p> <p>. Sistematizar processos sintáticos.</p> <p>. Sistematizar relações entre constituintes principais de frases e as funções sintáticas por eles desempenhadas.</p> <p>. Detetar diferentes configurações da função sintática de sujeito.</p> <p>. Sistematizar funções sintáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ao nível da frase; - internas ao grupo verbal; - internas ao grupo nominal; 	
	Plano Lexical e Semântico (B.5/B.6)	

<p>que devem ser usados e distinguir marcas específicas da linguagem oral e escrita.</p> <p>. Respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, reconhecendo o português padrão como a norma.</p>	<ul style="list-style-type: none">. Sistematizar processos de enriquecimento lexical do português.. Caracterizar os processos irregulares de formação de palavras e de inovação lexical.. Determinar os significados que dada palavra pode ter em função do seu contexto de ocorrência.. Distinguir propriedades semânticas que diferenciam palavras com um só significado de palavras com mais do que um significado.. Sistematizar relações semânticas de semelhança e oposição, hierárquicas e de parte-todo.	<p>Acrónimo, sigla, extensão semântica, empréstimo, amálgama, truncção (DT B.5.3.) Estrutura lexical; campo semântico (DT B.5.2.) Significação lexical; monossemia e polissemia (DT B.5.2.) Hiperonímia, hiponímia(DTB.5.2.)</p>
--	--	--

Anualização do NPPEB- Proposta de conteúdos para o 7.º ano de escolaridade (cont.)

Competência nuclear: conhecimento explícito da língua (Continuação)

Resultados esperados no final do 2.º Ciclo	Descritores de desempenho / Resultados esperados no final do 7.º ano	Conteúdos
<p>. Descobrir regularidades na estrutura e no uso da língua, com base em práticas de experimentação.</p> <p>. Identificar e classificar unidades utilizando a terminologia adequada; explicitar regras e treinar procedimentos do uso da língua nos diferentes planos.</p> <p>. Mobilizar os conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar o desempenho pessoal na produção e receção de enunciados orais e escritos.</p> <p>. Relacionar diferentes registos de língua com os contextos em que devem ser usados e distinguir marcas específicas da linguagem oral e escrita.</p> <p>. Respeitar e valorizar as diferentes variedades do português, reconhecendo o</p>	<p style="text-align: center;">Plano Discursivo e Textual (C)</p> <p>. Usar para textos para recolher informações de natureza pragmática, semântica e estético-literária que orientam e regulam de modo relevante a leitura.</p> <p>. Caracterizar elementos inerentes à comunicação e interação discursivas.</p> <p>. Identificar diferentes atos de fala.</p> <p>. Caracterizar modalidades discursivas e sua funcionalidade.</p> <p>. Distinguir modos de reprodução do discurso no discurso e sua produtividade.</p> <p>. Caracterizar os diferentes géneros e subgéneros literários e respetiva especificidade semântica, linguística e pragmática.</p>	<p>Prefácio; posfácio; epígrafe; bibliografia (DT C.1.2.) Enunciação; enunciado; enunciador/destinatário; intenção comunicativa; contexto extraverbal, para verbal, verbal; universo do discurso (DT C.1.1.) Ato de fala direto/indireto (DT C.1.1.) Monólogo Discurso indireto livre (DT C.1.1.2.) Modo narrativo, modo lírico e modo dramático Tipologia textual (DT C.1.2.) Plurissignificação (DT C.1.2.) (DT C.1.3.1.9)</p> <p>Sinais de pontuação (DT E.2.)</p> <p>Sinais auxiliares da escrita (DT E.2.)</p> <p>Aspas</p>
	<p style="text-align: center;">Plano da Representação Gráfica e Ortográfica (E)</p>	

português padrão como a norma.	<ul style="list-style-type: none">. Sistematizar as regras de uso de sinais de pontuação para:<ul style="list-style-type: none">- delimitar constituintes de frase;- veicular valores discursivos. . Sistematizar regras de uso de sinais auxiliares da escrita para:<ul style="list-style-type: none">- destacar contextos específicos de utilização.	
--------------------------------	--	--

ANEXO V - Metas de aprendizagem para o 7.º ano de escolaridade

Metas de aprendizagem para o 7.º ano de escolaridade

(metas intermédias até ao 8.º ano)

Domínio: Compreender Discursos Orais e Cooperar em Situação de Interação

Subdomínio: Compreensão de Discursos Orais

- .O aluno faz perguntas relevantes e comentários pertinentes acerca de exposições e de debates.
- .O aluno resume exposições orais, integrando informação visual que as apoie.
- .O aluno identifica os principais recursos usados pelos falantes para explicar e divertir.

Subdomínio: Adequação aos objetivos e aos participantes em situação de interação

- .O aluno usa a discussão em grupo para, de uma forma lógica e metódica, resolver problemas, partilhar e testar ideias.
- .O aluno colabora na discussão em grupo, desenvolvendo e criticando os pontos de vista dos outros participantes.
- .O aluno modifica o seu próprio ponto de vista, à luz das evidências apresentadas pelo interlocutor.
- .O aluno formula e responde a críticas de forma construtiva.

Domínio: Expressar Oralmente Ideias e Conhecimentos

Subdomínio: Organização do Discurso

- .O aluno faz exposições orais preparadas sobre temas escolares.
- .O aluno faz apresentações, salientando de forma clara factos, exemplos, evidências e justificações.
- .O aluno usa o vocabulário técnico exigido nas disciplinas curriculares
- .O aluno usa o vocabulário técnico que conhece em debates ou discussões formais.

Subdomínio: Fluência

- .O aluno usa gestos e diferentes recursos prosódicos para envolver a audiência na narração de um evento real ou ficcional.
- .O aluno usa o português padrão em situações formais.

Domínio: Compreender e Interpretar Textos

Subdomínio: Identificação de Ideias Centrais e de Pormenores Relevantes

- .O aluno cita pormenores do texto expressos literalmente ou reconstituídos por inferência.
- .O aluno hierarquiza as informações contidas num texto, distinguindo informações principais de informações secundárias.
- .O aluno estabelece a relação entre uma determinada parte do texto e a estrutura mais ampla em que se insere (e.g.: elemento da descrição / descrição geral; episódio / enredo; fala / didascália; verso / estrofes // estrofes/ soneto).

Metas de aprendizagem para o 7.º ano de escolaridade (continuação)
(metas intermédias até ao 8.º ano)

Subdomínio: Mobilização e Construção de Conhecimentos e de Ideias

.O aluno usa a informação gráfica ou quantitativa para confirmar a compreensão do que leu.

Subdomínio: Identificação do Sentido de Palavras e de Frases em Contexto

.O aluno compara diferentes interpretações de um parágrafo, de uma sequência ou de um texto.

.O aluno usa pistas contextuais para inferir o sentido de palavras polissémicas e de expressões idiomáticas.

Subdomínio: Domínio da Complexidade Textual

.O aluno analisa e compara diferentes pontos de vista expressos por diversos autores.

.O aluno identifica elementos que compõem a estrutura efabulatória (e.g.: personagens e respetivas reações; articulação entre as categorias de tempo e de espaço e a delineação da ação).

Domínio: Tornar-se Leitor

Subdomínio: Formação do Gosto Literário

(Neste subdomínio, continuam a desenvolver-se as competências atingidas até ao final do 2.º ciclo.)

Domínio: Elaborar e Divulgar Textos

Subdomínio: Planificação do texto

.O aluno elabora o plano do texto tendo em conta o género, objetivos e destinatários do texto.

Subdomínio: Redação do Texto

.O aluno recorre a mecanismos de remissão para outros elementos do texto que reforçam a coesão e a coerência internas.

.O aluno redige com correção formal e sintática, mobilizando vocabulário e unidades linguísticas adequadas ao género de texto.

Subdomínio: Revisão do Texto

.O aluno reformula passagens do texto, encontrando formas de expressão mais coerentes com o sentido global do texto.

Subdomínio: Difusão do Texto

(Neste subdomínio, continuam a desenvolver-se as competências atingidas até ao final do 2.º ciclo.)

Metas de aprendizagem para o 7.º ano de escolaridade (conclusão)

(metas intermédias até ao 8.º ano)

Domínio: Reconhecer e Produzir Diferentes Géneros e Tipos de Textos

Subdomínio: Conhecimento de Técnicas e Formatos de Textos para Narrar

- .O aluno integra no texto informação pormenorizada acerca do que as personagens ou os intervenientes fizeram, pensaram ou sentiram.
- .O aluno recria texto narrativo em texto para teatro, adotando diversos recursos dramáticos.

Subdomínio: Conhecimento de Técnicas e Formatos de Textos para Construção e Transmissão de Saberes

- .O aluno usa técnicas de esquematização da informação (e.g., mapas conceptuais).
- .O aluno integra exemplos como estratégia de explicação.
- .O aluno reconhece e utiliza processos que asseguram a coesão entre os períodos e a coerência entre parágrafos.

Subdomínio: Conhecimento de Técnicas e Formatos de Textos para Argumentar

- .O aluno usa citações como estratégia de explicação e de argumentação.
- .O aluno elabora argumentos e contra-argumentos, agrupando-os por temas.

Domínio: Conhecer as Propriedades das Palavras e Alargar o Capital Lexical

Subdomínio: Domínio de Convenções Ortográficas

(Neste subdomínio continuam a desenvolver-se competências atingidas até ao final do 2.º ciclo.)

Subdomínio: Mobilização do Conhecimento das Propriedades das Palavras

(Neste subdomínio continuam a desenvolver-se competências atingidas até ao final do 2.º ciclo.)

Subdomínio: Mobilização do Conhecimento dos Paradigmas Flexionais

Subdomínio: Mobilização do Conhecimento de Processos de Inovação Lexical

(Neste subdomínio continuam a desenvolver-se competências atingidas até ao final do 2.º ciclo.)

Subdomínio: Aprendizagem de Palavras Novas

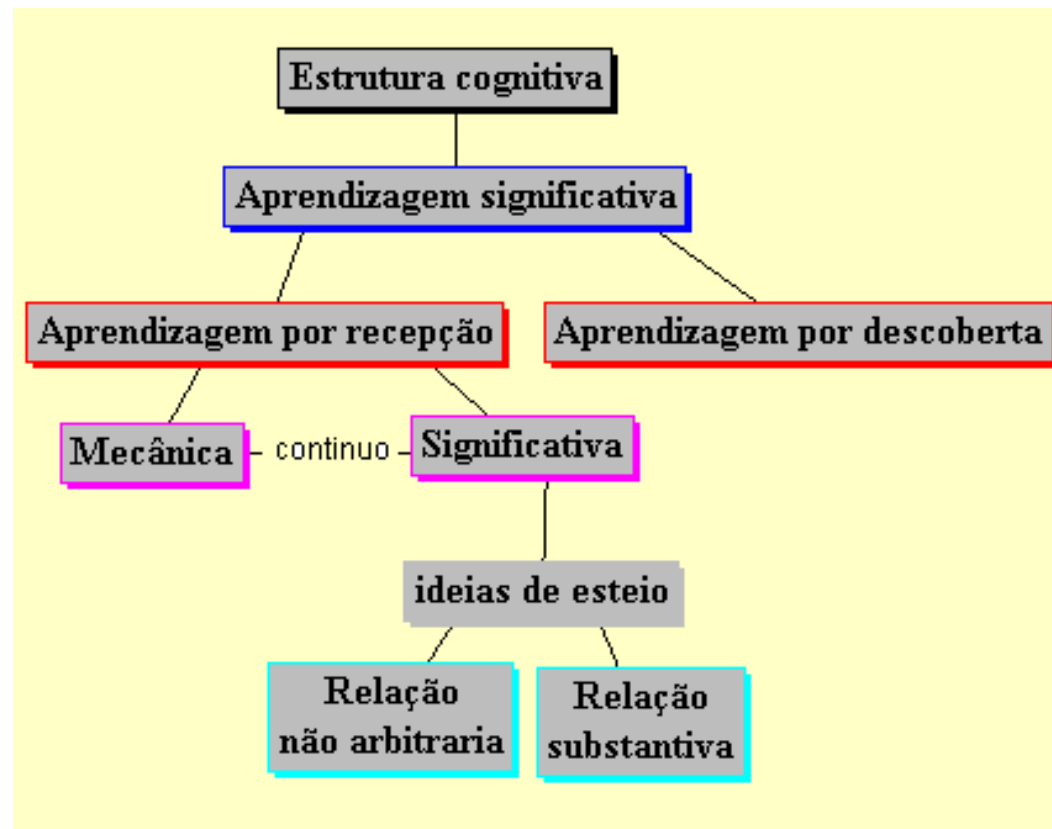
Neste subdomínio continuam a desenvolver-se competências atingidas até ao final do 2.º ciclo.)

Domínio: Estruturar e Analisar Unidades Sintáticas

Subdomínio: Identificação de Constituintes das Respetivas Funções Sintáticas

(Neste subdomínio continuam a desenvolver-se competências atingidas até ao final do 2.º ciclo.)

ANEXO VI - Mapa conceptual de Ausubel.



(Faria 1995: 46)

ANEXO VII - Grelha de autoavaliação

Grelha de autoavaliação do aluno

Aluno: _____ Nº: _____ Ano/Turma: _____

Competências Gerais e de Cidadania												
	N.º 1	N.º 2	N.º 3	N.º 4	N.º 5	N.º 6	N.º 7	N.º 8	N.º 9	N.º 10	TOTAL (em 100%)	TOTAL (X 10%)
1.º Período												
2.º Período												
3.º Período												

Legenda: a) Avaliação de 1 a 10 pontos: 2 = Não evidencio; 4= Evidencio pouco; 6= Evidencio; 8= Evidencio bastante; 10= Evidencio plenamente.

Competências Gerais:

1. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.
2. Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.
3. Usar corretamente o Português para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.
4. Usar Línguas Estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.
5. Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas aos objetivos visados.
6. Pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.
7. Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.
8. Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa.
9. Cooperar com outros em tarefas e projetos comuns.
10. Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora de saúde e da qualidade de vida.

O aluno: _____

ANEXO VIII - Grelha de autoavaliação das competências específicas

Grelha de autoavaliação do aluno

Aluno: _____ N.º: _____ Ano/Turma: _____

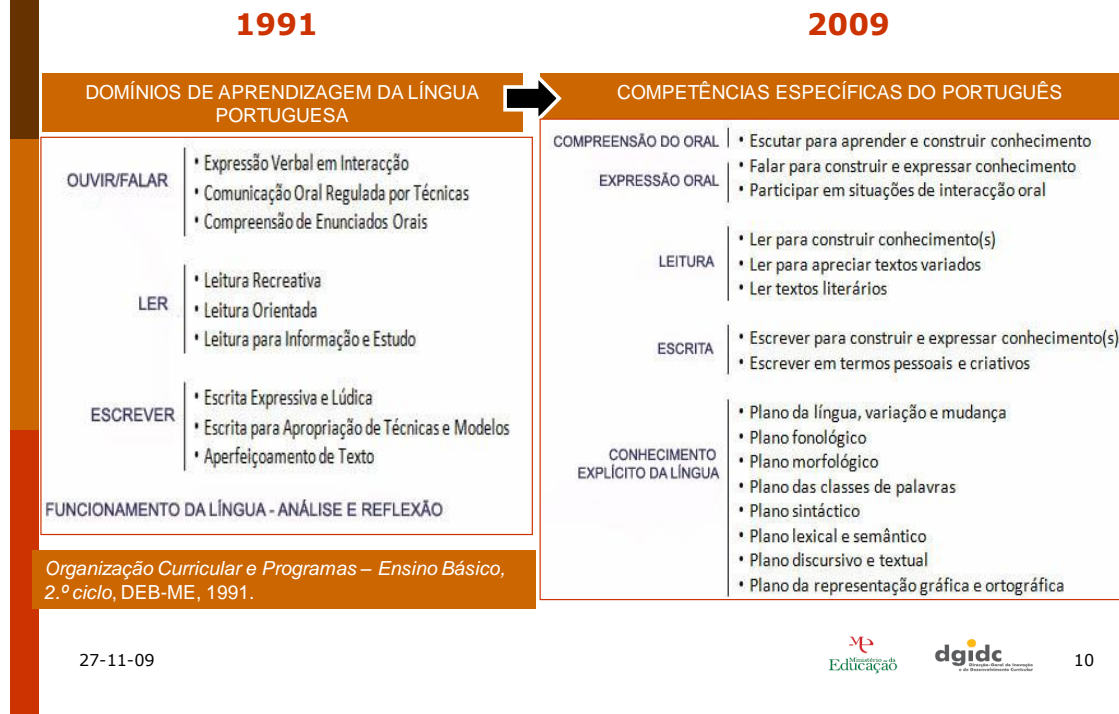
Domínio cognitivo / Competências Específicas	1.º Período	2.º Período	3.º Período
Compreensão oral (x 18%)			
Expressão oral (x 18%)			
Leitura (x 18%)			
Conhecimento Explícito da Língua (x 18%)			
Escrita (x 18%)			
Total (em 90%)			

NB: Todos os instrumentos de avaliação contemplam uma classificação de 0 a 100.

Totais/ Porcentagem por período	Competências Específicas (de 0 a 90)	Competências Gerais (de 0 a 10)	Total (de 0 a 100)	Nível (de 1 a 5)
1.º Período				
2.º Período				
3.º Período				

ANEXO IX - Competências específicas agrupadas por linhas orientadoras

3.3.1 Competências específicas agrupadas por grandes linhas orientadoras





UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Faculdade de Artes e Letras
Departamento de Letras

ANEXO X - Questionário

**O Novo Programa de Português do 7.º Ano de Escolaridade:
Desenvolvimento das Cinco Competências Nucleares**

Este questionário insere-se num projeto de estudo para uma dissertação de Mestrado em *Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários*, na UBI. O objetivo do mesmo centra-se na tua opinião, como aluno, acerca da aprendizagem do português e do desenvolvimento das competências específicas.

O questionário é preenchido em regime de anonimato, por isso não escrevas o teu nome nem nada que te identifique. Responde a tudo e sê sincero nas tuas respostas.

Bem-haja.

Helena Pereira

Sexo: M F

Idade: ____ anos

Ano de escolaridade: ____ .º Ano

Nas questões em que a resposta é **Sim** ou **Não**, assinala com **X** a resposta que consideras correta. Nas afirmações de escolha múltipla assinala com **X** a(s) resposta(s) que consideras relevante(s). Nas questões de resposta aberta, manifesta livremente a tua opinião.

1- Gostas da disciplina de português?

Sim Não

Porquê? _____

2- Das cinco competências específicas do português, assinala aquela em que tens mais dificuldades.

Compreensão do oral Expressão oral Leitura

Escrita Conhecimento explícito da língua (gramática)

3- Indica um tema que gostarias de ver tratado para o desenvolvimento de cada competência específica do português (um para cada competência).

Compreensão do oral: _____

Expressão oral: _____

Leitura: _____

Escrita: _____

Conhecimento explícito da língua (gramática): _____

4- Consideras útil para a tua aprendizagem a criação de “mapas conceptuais” (esquemas), trabalhados em Estudo Acompanhado, em anos anteriores?

Sim Não

Porquê? _____

FIM