

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Mestrado em Letras

Especialidade em:

Estudos Artísticos, Culturais, Linguísticos e Literários

2007/2008



Universidade da Beira Interior
Covilhã | Portugal

O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA E NÃO MATERNA

Trabalho realizado por:

Rosa Maria dos Santos Teixeira Rato.

Orientadora:

Professora Doutora Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

DEPARTAMENTO DE LETRAS

Mestrado em Letras

Especialidade em:

Estudos Artísticos, Culturais, Linguísticos e Literários

2007/2008

**O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA
MATERNA E NÃO MATERNA**

Dissertação apresentada à Universidade da Beira Interior para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na especialidade de Estudos Artísticos, Culturais, Linguísticos e Literários sob a orientação da Professora Dra. Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha.

Trabalho realizado por:

Rosa Maria dos Santos Teixeira Rato.

Orientadora:

Professora Doutora Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho resulta do contributo de várias pessoas a quem quero expressar os meus sinceros agradecimentos.

À minha orientadora Professora Doutora Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha, minha amiga de sempre, a quem devo sem sombra de dúvida, a minha escolha por estes caminhos da investigação.

Ao professor Joaquim Cardoso Abrantes, Presidente do Executivo da escola onde exerço a docência, pela compreensão e disponibilidade que sempre demonstrou.

À minha família e amigos, pelo orgulho que sentem por mim.

Ao Samuel, pela preciosa ajuda na utilização dos recursos informáticos.

Aos meus filhos, pelas horas de mãe que lhes roubei.

Aos meus pais e muito especial à minha mãe, para quem este trabalho representa algo de muito precioso.

Finalmente ao António Manuel, o meu braço direito, vai o meu eterno e muito sentido bem-haja.

RESUMO

O presente estudo realça a importância do multiculturalismo na sociedade actual.

Crianças de vários países frequentam a escola portuguesa vindo alterar as mentalidades instaladas.

Porém, a escola portuguesa não cruzou os braços e metodologias novas foram sendo testadas e implementadas.

Educar os nossos alunos para a tolerância, para a integração e acolhimento de novos colegas de outras étnias, que em simultâneo aprendem a Língua Portuguesa como Língua Não Materna, parece-nos uma prioridade.

A história, cujo estudo é apresentado neste trabalho, pela riqueza que oferece no âmbito dos valores que defendemos, é uma gota de água neste oceano colorido, multifacetado e multicultural.

Palavras-chave: multiculturalismo, integração, Português Língua Segunda, Português Língua Não Materna, aprendizagem.

RESUMÉ

Cette étude déclenche l'importance du multiculturalisme dans la société actuelle.

Des enfants de tout le monde fréquentent, à ce moment, l'école portugaise, et ce fait vient de changer les mentalités.

Cependant, l'école portugaise ne s'arrête pas et des nouvelles méthodologies sont venues *à la une*.

Eduquer les étudiants au niveau de la tolérance, de l'intégration des jeunes des autres ethnies, qu'au même temps apprennent la Langue Portugaise comme Langue Seconde, ou Pas Maternelle, nous semble une priorité.

La petite histoire, dont l'étude présentée, à cause de la richesse qu'il nous offre au niveau des valeurs qu'on défend, s'est montrée comme une goutte d'eau dans cet océan coloré et multiculturel.

Mots-clé : multiculturalisme, intégration, Portugais Langue Seconde, Portugais Langue Pas Maternelle, apprentissage.

Índice

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	4
Resumé.....	5
Índice.....	6
Capítulo I.....	8
1 - Introdução e Problemática.....	8
Capítulo II.....	14
1 – Educação Bilingue – uma proposta de integração	14
2 – Multiculturalismo.....	19
3 – O professor da escola multicultural.....	23
4 – Língua, Linguagem e Comunicação.....	27
5 – Diversidade Linguística e Ensino de Português.....	31
6 – Aquisição da Linguagem: Língua Materna vs. Língua Segunda vs. Língua Estrangeira.....	34
7 – Narrativa e a Identidade.....	42
8 – Narrativa, Identidade e Literatura Infantil.....	45
8.1 – Aprendizagem da Leitura e da Escrita.....	48
8.1.1 – A Leitura.....	48
8.1.2 – Estratégias de Leitura.....	52
8.1.3 – A Escrita.....	55

Capítulo III	60
1 – Competências e Currículo Nacional do Ensino Básico.....	60
2 – Competências no Domínio do Modo Oral.....	61
3 – Proposta para Exploração da Narrativa “Maria Castanha” (Justificação da escolha do tema).....	62
4 – Competências do Modo Escrito.....	66
4.1 – Leitura.....	66
4.2 – A História.....	69
5 – Expressão Escrita.....	90
6 – Expressão Oral.....	92
7 – Conhecimento Explícito da Língua.....	95
8 – Competências Gerais de Transversalidade Disciplinar.....	96
9 – Sugestões para Outras Actividades.....	97
Conclusão	100
Bibliografia.....	103
Outra Bibliografia.....	109
Webgrafia.....	109
Anexos.....	110

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

1 - Problemática

A sociedade portuguesa está em mudança, o que significa estar em sincronia com a Europa e com o Mundo. De país de emigrantes, Portugal passou a país de acolhimento, de várias raças e étnias.

A escola portuguesa não poderia ficar alheia e indiferente a uma nova realidade. Crianças de todo o mundo, nomeadamente de países de Leste e dos PALOP, frequentam as nossas salas de aula. Assiste-se também a um grande fluxo migratório de brasileiros e asiáticos, à procura de melhores condições de vida. (Ver fax em Anexo 1).

Todas estas colónias de imigrantes são bastante heterogéneas, e ao chegarem, deparam-se com problemas de inserção social e cultural bastante semelhantes, mas são os filhos que mais sofrem ao entrarem na escola.

Um dos grandes problemas que enfrentam, entre outros, são as equivalências nos diplomas, em que frequentemente lhes atribuem uma nota pouco aliciante e os colocam numa posição desconfortável, pelo facto de os reposicionarem num nível inferior àquele que o aluno frequentava no país de origem. Este facto é realçado por Oriol (1988), quando se refere as frustrações que este processo pode desencadear.

Mas, apesar de tudo, o maior problema que vivem é a barreira da língua, que os coloca numa situação difícil de ultrapassar, ao tentarem comunicar nas mais variadas situações do quotidiano.

Vive-se um clima de mudança, um tempo de integração em escolas coloridas, multiculturais e bilingues.

Deste modo, o corpo docente necessita de formação contínua e especializada, para enfrentar os problemas que frequentemente, têm causado ansiedade e alguma angústia, quer no âmbito do ensino-aprendizagem, quer ao nível da socialização.

Ensinar “como, a quem, com o quê, o quê” têm sido questões para as quais se vem tentando encontrar respostas eficazes.

Muitos têm sido os modelos testados, suportados por estratégias que frequentemente, não têm permitido atingir os resultados pretendidos.

Porém, dois tipos de aspectos parecem fundamentais:

- Aspectos individuais ligados ao factor idade, e relacionados com os foros psicológico, neurológico, intelectual e linguístico.
- Aspectos sociais relativos aos ambientes de aprendizagem, e às interacções daí resultantes (capacidade para aprender, postura relativa aos aspectos culturais e proficiência linguística.).

Apesar destes novos paradigmas, os resultados dos nossos alunos de todos os ciclos de ensino que os sucessivos PISAS (Programme for International Student Assessment) vêm apresentando, demonstram que Portugal talvez não esteja no caminho certo, no que concerne às metodologias que o momento actual exige.

Deste modo, uma certeza nos orienta. Todo o professor de Língua Portuguesa necessita de uma formação excelente ao nível científico e pedagógico. Necessita conhecer modelos actuais que lhe permitam exercer uma prática actual, multifacetada e multicultural.

Assim sendo, os objectivos que irão nortear este trabalho são os seguintes:

OBJECTIVOS:

- Reflectir acerca das competências que o professor do século XXI deverá ser portador.
- Reflectir sobre os tipos de objectivos que devem presidir a sua prática lectiva.

- Propor modelos para alicerçar as práticas lectivas.
- Conhecer materiais a aplicar.

Sabemos, que cabe à escola e ao Ministério da Educação (ME), o papel principal no que concerne à árdua tarefa da integração. No entanto, uma grande parte dos professores não está preparada para enfrentar esta nova realidade escolar.

Mediante tudo isto, passamos a apresentar o problema para o qual tentaremos apontar possíveis soluções.

PROBLEMA:

- Que tipo de responsabilização conferem as instituições organizadoras, em especial a escola, para minimizar ou apaziguar os problemas de integração das étnias minoritárias?
- Que formas de actuar?
- Que conteúdos ensinar?
- Com que meios?
- Que currículos valorizar?

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO:

Após apresentação do problema que surge integrado no Capítulo I, bem como as limitações do estudo, passamos a apresentar a forma como se desenrola o presente estudo:

No capítulo II procedemos ao quadro teórico, cuja revisão da literatura permitiu aprofundar conceitos e estudar autores relativos à problemática em questão.

O III capítulo faz referências às competências do Currículo Nacional, o qual será adaptado ao texto narrativo, de modo a que o aluno consiga atingir os níveis de desempenho previstos anteriormente. É seguida da metodologia onde se leva ao contexto de sala de aula, com alunos do 1º ciclo, a história de “Maria Castanha” da autora Maria Isabel Mendonça Soares e adaptado por Maria Teresa Guardado Moreira.

Como o estudo desta narrativa pode perspectivar-se de vários modos, sugerimos um rol de propostas, que poderão servir também ao estudo de outras narrativas.

No final, encerramos com a Conclusão, seguida da Bibliografia, Outra Bibliografia e Webgrafia.

Os anexos contêm fichas formativas relativas ao desenvolvimento de competências, quer da expressão escrita, quer da expressão oral, alguma legislação, os textos relativos às competências previstas no Currículo Nacional do Ensino Básico para o 1º Ciclo e outros documentos que julgamos pertinentes

(o fax anexado é relativo ao ano lectivo 2006/2007. No presente ano não conseguimos obter qualquer informação apesar de inúmeras tentativas).

LIMITAÇÕES DO ESTUDO:

Por questões diversas, esta investigação apresenta certas limitações.

Questões de ordem temporal, uma vez que o tempo não permite um trabalho mais alargado, cujos objectivos e competências poderiam ser testados com apresentação de resultados.

Questões de ordem profissional, visto estarmos com turmas específicas e não termos uma ou várias turmas do ensino regular.

O trabalho torna-se, assim, incapaz de traduzir os efeitos que o estudo da obra, através das estratégias sugeridas, poderia produzir.

Todavia, assumimos, desde já, que os caminhos ficam abertos para investigações futuras, uma vez que a profissão de docente exige uma reflexão contínua, já que a escola traduz, indiscutivelmente, a mudança operada na sociedade.

CAPÍTULO II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1 - Educação bilingue - uma proposta de integração

Vários têm sido os emigrantes que se fixam no nosso país, pais e filhos, mas, sobretudo, são os filhos que frequentam actualmente a escola portuguesa em todos os ciclos de ensino.

A maioria das escolas do interior acolhe-os em número pouco significativo. No entanto, há escolas das áreas metropolitanas (de Lisboa e do Grande Porto) em que a sua população escolar é quase formada, na totalidade, por alunos de várias étnias. Estes alunos frequentemente falam, embora de forma deficiente, uma outra língua para além da sua Língua Materna.

Para Sim-Sim I. (1989:221) “Considera-se bilingue o sujeito que é fluente no uso de duas línguas”

De acordo com Mac Mara, referido por Frias (1992:77), considera-se bilingue qualquer indivíduo que possua, pelo menos, uma das capacidades linguísticas, em Língua Segunda, mesmo que seja num grau mínimo. O mesmo

autor cita Oestreicher que considera bilingues, todos os que dominam completamente as duas línguas diferentes, sem interferência dos dois processos, o que remete para um domínio correcto em cada língua.

A esse respeito, Mesquita (1986) ponderava na hipótese de um ensino bilingue, como uma forma de melhorar a integração. Porém, Grosjean (1982) distingue dois tipos de escolarização, dependendo do objectivo que se pretende alcançar:

- Fazer uma “assimilação linguística e cultural”
- “Promover essa diversificação”

Neste âmbito, pode-se observar a referência a dois tipos de programas bilingues:

- Programa de submersão
- Programa de transição.

Uma grande parte dos países mundiais adoptou o programa de submersão, tal como Portugal, onde os alunos falam a língua do país onde vivem e não a sua Língua Materna.

Em várias escolas americanas implementaram o programa bilingue de transição, que consiste em utilizar as duas línguas, durante um determinado tempo. Os alunos fazem a escolarização a maioria do tempo na sua Língua

Materna. À medida que vão progredindo, a língua oficial da escola vai começando a sobrepor-se, até que a sua língua de origem vê o seu “termine” chegado ao fim.

Este modelo de programa é aplicado a médio e a longo prazo, não chocando tanto a criança no percurso da sua escolarização.

Para Cummins (1978) o importante é que a criança fale a sua Língua Materna a fim de conseguir acompanhar o currículo escolar, sem obstáculo à sua compreensão, enquanto vai gradualmente aprendendo uma Segunda Língua.

Como cita Grosjean (1982:215):

“As crianças podem permanecer bilingues e podem até tornar-se biculturais se a minoria tiver «força» suficiente para as reter (...), mas muitas tornar-se-ão totalmente assimiladas à cultura dominante ou sentir-se-ão alheadas tanto do grupo maioritário, como do minoritário”.

Como referem Cummins and Swain (1986), ambos os programas bilingues produzem na criança uma assimilação linguística e cultural.

Segundo Dabène (1989), o ensino deve assentar em três funções:

- Função de acolhimento, estreitando mais os laços entre família e escola, tendo sempre em conta e respeitando a língua falada pela criança;

- Função de estruturação, que consiste numa perspectiva onde a língua é:

“motor de aquisição das capacidades fundamentais de reflexão e raciocínio. Esta função, tradicionalmente reservada ao idioma dominante, deve poder realizar-se através das duas línguas em presença.” (Idem:183);

- Função de legitimação, que tem em conta a colocação ao mesmo nível das duas línguas, enquanto parte integrante nas actividades da vida escolar.

A escola portuguesa deve disponibilizar recursos humanos habilitados para responder a esta nova realidade. Deve ser local de acolhimento para estas crianças, tendo a aguardá-las à sua chegada professores que conheçam minimamente a sua língua de origem e alguns aspectos culturais desse país, assim como devidamente profissionalizados e especializados no ensino da Língua Portuguesa como Língua Segunda e ou Língua Não Materna.

Responsabilizar o ME e a escola para que a criança se integre de forma plena e harmoniosa, de modo a que se sinta uma criança feliz pela forma como é acolhida e, naturalmente, encaminhá-la num percurso saudável de escolarização e socialização para poder triunfar.

De qualquer modo, o ME não se tem desligado desta problemática. A prová-lo vem o Plano de Acção de 11 de Janeiro de 2006, que tenta dar resposta aos oitenta mil alunos provenientes de outras nacionalidades que frequentam a escola portuguesa.

Este Plano de Acção tem como objectivo integrar o aluno de forma plena no sistema educativo português, criando para isso diversos mecanismos. A concessão de equivalências de habilitações estrangeiras para habilitações portuguesas, que irão ser da competência dos estabelecimentos de ensino, quer no ensino básico, quer no ensino secundário é uma tentativa de integração. Esta linha orientadora foi publicada num decreto-lei publicado em Diário da República (Ver Anexo2).

A par das equivalências, também a certificação das competências tem sido uma constante preocupação por parte dos nossos governantes. Neste sentido, os cerca de seis mil pedidos de equivalência que se encontravam pendentes em Abril de 2006, na Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, pretendendo-se que fossem resolvidos até ao final do mês de Dezembro, foram todos eles emitidos dentro do “timing” previsto.

Em contexto escolar, os alunos que se encontrem nos níveis de iniciação ou intermédio, deverão beneficiar de um bloco de noventa minutos para as actividades a desenvolver em Língua Portuguesa como Língua Não Materna, no âmbito da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado, ao qual poderá ser acrescido o tempo destinado a oferta de escola.

Os alunos que se encontram integrados no nível avançado consideram-se aptos no domínio da Língua Portuguesa, o que lhes permite acompanhar o Currículo Nacional, podendo a escola desenvolver actividades de enriquecimento no âmbito da Língua Portuguesa como Língua Não Materna.

No Plano de Acção estão propostos os objectivos que passamos a enunciar:

- Definição de linhas orientadoras para integrar os alunos de forma eficaz no nosso sistema educativo.
- Analisar a proficiência linguística dos alunos para os integrar num dos três grupos atrás mencionados.
- Fornecer directrizes para regular a actuação das escolas nos ensinos básico, secundário e recorrente, em relação às minorias linguísticas.

Toda esta matéria está legislada e referida em anexo (já citado).

2 – Multiculturalismo

Quando se fala em multiculturalismo pensa-se, de imediato, em diversas culturas, étnias, raças e origens sexuais.

O multiculturalismo está associado às ideias de reivindicação, protestos dos grupos minoritários que se sentem discriminados e lutam pelos seus direitos, que

devem ser respeitados e protegidos pela lei. A lei multiculturalista faz estas chamadas de atenção.

A política multiculturalista tenta resistir à homogeneidade cultural, em que o poder a submete, ou seja, a relega para segundo plano.

Por um lado, o multiculturalismo pode despoletar xenofobia, racismo, indiferença, desprezo, como parece acontecer no Canadá no âmbito da rivalidade a que se assiste entre os habitantes que falam a língua francesa e os que falam a língua inglesa. Por outro lado, pode ser factor de mudança e enriquecimento, segundo o sociólogo Michel Wieviorka e o historiador Serge Gruzinski demonstraram que o hibridismo e a maleabilidade das culturas, são aspectos bastante importantes.

O multiculturalismo, em contexto educativo, associa-se à ideia de ensino – aprendizagem longe de preconceitos raciais, culturais e sociais, respeitando cada grupo com base na tolerância e na promoção da diversidade cultural, que por vezes atravessa currículos e mesmo manuais que abanam estruturas e instituições.

Para MacLaren (1995), existem determinadas modalidades multiculturais com algumas diferenças:

- Multiculturalismo conservador – Debate-se pela existência de uma cultura única e nacional, em que a cultura tradicional e padronizada assimila toda a diversidade cultural, racial, sexual e étnica;

- Multiculturalismo liberal – deseja uma cultura com base na igualdade, independentemente da raça ou do sexo a que pertence. Contudo, alerta para as desigualdades de oportunidades educativas que há nas sociedades capitalistas;
- Multiculturalismo liberal de esquerda – denuncia as diferenças culturais;
- Multiculturalismo crítico ou de resistência – Preocupa-se em modificar as próprias condições históricas e sociais. Não comunga a ideia de haver uma humanidade comum, mas sim existirem identidades definidas de acordo com o poder, o discurso e a cultura. O respeito pelo semelhante, não admite força, violência, superioridade; é apologista sim, do diálogo, do reconhecimento e da negociação das diferenças.

Em Cardoso (1996) o importante é promover a igualdade e terminar com a opressão e discriminação, tendo como meta a igualdade de oportunidades educativas para todas as crianças, independentemente da sua origem étnica e social.

A escola multicultural aceita o pluralismo das crianças, famílias e comunidades. Para isso terá de ajustar os currículos ao nível dos conteúdos, repensar estratégias, estabelecer relações com os alunos e escolher as

metodologias que melhor se enquadrem nesta realidade escolar, de forma a todos «viverem» as mesmas circunstâncias educativas.

As mudanças que ocorrem na sociedade, reflectem-se igualmente na escola. Assim sendo, houve a necessidade de criar novos conceitos face à criação de um sistema de Educação Inter e Multicultural, de forma a dar resposta à Multiculturalidade da sua população escolar.

Cardoso (1994) menciona que muitos autores consideram a Educação Multicultural como um conjunto de estratégias baseadas em programas curriculares que expressem a diversidade cultural e estilo de vida, tendo em vista promover a mudança de percepções e atitudes que facilitem a compreensão e a tolerância, entre indivíduos de origens étnicas diversas.

O conceito de Multiculturalismo associa-se ao reconhecimento da diversidade cultural existente em determinado grupo, não referindo nenhuma ideia de interacção, só num plano meramente teórico. Por isso, a escola adapta um programa curricular que se ajuste a esta realidade. No entanto, o termo Interculturalismo evidência a inter-relação existente entre culturas. Tem um carácter dinâmico, pondo em prática todo o modelo teórico concebido com projectos, de forma a incentivar os alunos, dentro e fora da escola ,e estabelecer elos de ligação sociais e culturais entre os diversos grupos.

De acordo com Sales e Garcia (1997), (cit. Ângela Márcia) a educação intercultural tem objectivos que propõe alcançar:

- Organizar um conjunto de procedimentos para garantir igualdade de oportunidades educativas, de forma a permitir ao indivíduo participar de forma activa na sociedade e despertar o sentido crítico capaz de tomar decisões que desenvolvam as práticas sociais e culturais.
- Incentivar o diálogo entre as várias culturas para criar igualdade na diferença.
- Criar uma mentalidade cultural aberta e flexiva.
- Encontrar um ponto de equilíbrio entre as culturas de forma ordeira, a fim de desenvolver ideologias, políticas e modelos educativos nesta sociedade actual.
- Abolir com os estereótipos e preconceitos culturais, éticos, sociais e sexuais e valorizar as aptidões cognitivas, comportamentais, afectivas, pessoais e sociais de cada cultura, para evitar a propagação do racismo.

3 - O PROFESSOR DA ESCOLA MULTICULTURAL

Tentaremos definir o perfil do professor da escola cultural, tendo em conta a chamada Escola Cultural que já Patrício defendia por oposição à Escola

Unidimensional. O autor defende uma escola «autêntica», uma escola integral e integradora, polivalente e pluridimensional. Diz-nos Patrício:

“a escola apenas curricular é da transmissão gregária do saber, a escola cultural a da indução pessoal da cultura; aquela é o lugar do constrangimento, esta o da liberdade e da alegria; esta representa a atitude de criatividade, do saber constituinte e sempre aberto.”

(Patrício, 1990:153)

Então, nesse sentido, interroga-se o autor:

- Que professor para esta escola, para a escola do séc. XXI? “Que professor para uma escola pluridimensional/cultural?”

A escola pluridimensional exige um professor que não pode ser apenas profissional e unidimensional.

“Não pode limitar-se à preparação técnica. Deve possuir, englobando-a, uma preparação cultural. Quer isso dizer que é necessário, que ele seja um espírito aberto às correntes do pensamento vivo, crítico. [...] que possua o saber do que precisa e também o sentido desse saber.”

(Patrício, 1990:151)

Em Patrício já se encontra presente uma visão da Europa como uma «Cultura», com uma matriz comum, combinada com uma grande diversidade de culturas regionais e locais.

No entanto, deve o professor estar preparado para uma total abertura, que exige uma mudança das mentalidades, um professor polivalente que saiba traçar objectivos concretos, fazendo destes as metas a atingir, objectivos que não podem ser redutores, face à totalidade da cultura.

A formação contínua é, deste modo, uma necessidade à qual o professor não poderá alhear-se.

“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” dizia-nos o Poeta, Luís de Camões. A evolução permanente da sociedade em que vivemos, exerce uma pressão imensa no quotidiano do professor.

Definir um perfil torna-se pois tarefa algo complicada. “O perfil profissional do professor não se define; redefine-se interminavelmente.” (Patrício 1990:178)

Esta preocupação pela formação do lado humanístico do ser humano, já era uma das preocupações de Rousseau:

“Ao sair de minhas mãos, concordo que não será magistrado, nem soldado, nem padre; será homem em primeiro lugar; tudo o que o homem deve ser, ele será capaz de ser se preciso também como qualquer outro; e, ainda que a fortuna (o destino) o faça mudar de lugar ele sempre estará no seu”.

(Rousseau, cite por Dolnikoff, 2007 e ol.:31)

Ao professor exige-se que seja um pensador capaz de se situar ao nível dos profissionais que produzem, diferente daqueles que só executam.

Terminamos com Paulo Freire que diz, referindo-se ao pedagogo (professor):

“Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.” (Freire, cit por Kay 2007:56)

Para além do *saber*, o professor deverá ser possuidor de um *ser*, que lhe permitirá um *saber fazer* (Sardinha, 2007:sp.)

Mas, para além de professores capazes de intervir no sistema, no sentido de melhorarem a qualidade das aprendizagens comunicativas nos diferentes planos da Língua Portuguesa, que modelos de ensino para uma escola multicultural?

A esse respeito diz-nos Tavares:

“modelos com práticas de sensibilização à diversidade linguística que permitem o estabelecimento de pontes entre situações que relevam das diferentes designações”.

(Tavares, 2007:28)

Para a autora não é apenas a criança que vem de outro país, de outra língua, de outra cultura, que desenvolve a sua competência bilingue e plurilingue. O mesmo acontece com as nossas crianças (lusófonas) que aprendem a lidar com outras culturas. Aprendem a ouvir outros sons, outras palavras, outras línguas, a compará-las entre si, a conhecer outras culturas.

O conhecimento de outros lugares, através deste convívio e interação é, portanto, um factor de enriquecimento cultural.

Assim, a criança portuguesa vai-se disponibilizando de forma inconsciente para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Vai aprender a respeitar o outro, o modo de vida do outro, a ser cada vez menos etnocentrico e egoísta, à medida que vai crescendo num mundo intercultural.

Em contexto de sala de aula, Tavares já citada, propõe actividades inspiradas na chama Sugestopedia que remete para o afastamento de expectativas negativas.

Na Sugestopedia, devem criar-se situações de “Jeu de Rôle” com envolvimento afectivo das crianças. Os documentos e suportes devem ser autênticos e diversificados. A utilização e o recurso ao vocabulário deve ser rico e diverso. A progressão de conteúdos deve contemplar o modo “espiral” e a abordagem deverá ser indisciplinar. Quanto ao erro, deverá ser valorizada uma atitude a mais positiva possível.

4 - Língua, Linguagem e Comunicação

Sem o domínio da língua, o Homem não consegue comunicar: Uma das principais barreiras que o imigrante encontra quando chega ao país de acolhimento, é dominar a língua oficial que se usa. Segundo o dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea a definição de língua é um:

“Sistema de signos vocais, que podem ser transcritos graficamente, comum a um povo, a uma nação, a uma cultura e que constitui o seu instrumento de comunicação”.

Qualquer que seja a língua, é inseparável do local onde é falada, acompanhada de entoações, gestos, expressões do olhar e do rosto.

A linguagem é a faculdade de se exprimir e comunicar que emprega um sistema de signos convencionados. No desenvolvimento da linguagem para Chomsky (1976, cit. Sim-Sim), o indivíduo herda o acesso:

“à essência da linguagem humana (...) isto é, ao sistema de princípios, condições e regras que constituem os elementos ou propriedades de qualquer língua”

Para esta autora (1989) linguagem é:

“um sistema constituído por elementos que podem ser gestos, sinais, sons, símbolos ou palavras, que são usados para representar conceitos de comunicação, ideias, significados e pensamentos”.(Sim-Sim, cit. Sardinha: 22)

A criança para ser um nato falante activo de uma língua, terá de se expor de forma passiva, ouvindo os outros falar, e expor-se de forma activa, interagindo com os outros elementos da comunidade onde está inserida.

Este processo decorrerá num determinado período de tempo, que é o período de aquisição de linguagem, chamado desenvolvimento da linguagem., que vai captando e construindo através dos sentidos.

O processo linguístico é influenciado por três factores:

- Temperamento – O interesse ou desinteresse da criança dificulta ou não o processo de aprendizagem.
- Interação social – A criança vai adquirir novo vocabulário com uma estrutura frásica correcta, um bom diálogo entre ela e o adulto.
- Características familiares – O nível socioeconómico influencia a interação entre pais e filhos; o diálogo e o vocabulário que utilizam, servirão de pontes.

Ora, uma das formas de adquirir e desenvolver a competência linguística é através do discurso do professor. A actuação linguística do docente pode ser um instrumento negativo ou positivo consoante a sua forma de actuar. (Pedro, 1992)

Esta autora refere que:

“a instituição educativa é constituída a volta da diferença, uma diferença de saberes, de poder, idade e frequentemente de classe social. Todos os textos produzidos no interior do sistema educativo são motivados pela diferença” (Pedro, 1992:21).

Obviamente, são cada vez mais marcantes as diferenças sociais com a chegada de alunos a escola vindos de meios, étnias e países cada vez mais diversificados.

Para participar no contexto sala de aula, todos os participantes têm de munir-se de um saber que os permita adequar os seguintes conhecimentos básicos:

- Conhecimento dos códigos linguísticos.
- Conhecimento do uso dos códigos linguísticos.
- Conhecimento das situações.
- Conhecimento do mundo.

Práticas pedagógicas interactivas, discursivas e comunicativas são o ideal nestes palcos multiculturais.

Corroboramos, sem dúvida, a visão de Pedro (1992) já citada, no que se refere ao papel da escola no desenvolvimento de um discurso cada vez mais elaborado.

5 - DIVERSIDADE LÍNGUISTICA E ENSINO DE PORTUGUÊS

No que concerne ao ensino do português como Língua Estrangeira e Língua Não Materna várias são as tentativas para ajudar todos os agentes do processo educativo.

O Departamento da Educação Básica do ME, criou o Programa Sócrates - Comenius II, no sentido de favorecer a integração das diferenças linguísticas e culturais na Educação Básica.

A Associação de Professores de Português (APP) coordena projectos, como o trans.L2, que se debruçou sobre a formação de professores e se preocupou com elaboração de materiais.

O programa de IEFP designado Portugal Acolhe, lançado em Julho de 2001, incluiu formação de Língua Portuguesa para estrangeiros. Não há dúvida de que o melhor veículo de alfabetização de uma criança é a Língua Materna. Todavia, para (Pereira, 1998:119):

“Os actuais programas de ensino básico são imunes às alterações sociolinguísticas dos últimos tempos e revelam uma total amnésia em relação ao multilinguismo na escola: falam em Língua Portuguesa como Língua Materna. As minorias são aí linguisticamente invisíveis”.

Como refere (Naysmith, 2002:71):

“O apoio ao desenvolvimento da língua materna beneficiará a aprendizagem da língua segunda; o reconhecimento do bilinguismo minoritário das crianças pela escola pode ser uma força positiva no seu desenvolvimento; [e] (...) as capacidades desenvolvidas na língua materna podem facilmente ser transferidas para a língua segunda”.

É da responsabilidade da escola valorizar, e apoiar os grupos minoritários e as suas línguas maternas, para os ajudar na integração escolar e aprender com mais facilidade a Língua Portuguesa.

Assim sendo, a escola promove o bilinguismo, e o indivíduo sente-se mais valorizado, com maiores perspectivas futuras, podendo regressar ao seu país natal, com um enriquecimento mais pessoal, social e cultural.

Propostas de estratégias a ter em conta serão:

- A introdução de línguas eslavas no nosso currículo escolar, que deverão ser estendidas a toda a comunidade escolar.
- Reforçar a formação de professores; quer a nível inicial, quer a nível da formação contínua e especializada, no que concerne ao processo ensino - aprendizagem da Língua Portuguesa como Língua Segunda.
- Formar professores capazes de promover o plurilinguismo através do ensino precoce das línguas estrangeiras no primeiro ciclo.

“Faire de sorte que des le début de la scolarisation, chaque élève soit sensibilisé à la diversité linguistique et culturelle de l’Europe” (recommandations n° R (98) do Comité des Ministre aux Etats Membre concernant les langues vivantes)

Nas recomendações mencionadas constata-se, ainda, que as competências a adquirir pelos cidadãos europeus devem ser feitas ao longo da vida, apontando para identidades e culturas diferenciadas. Peritos do Conselho da Europa (Beacco e Byram 2003, cit. Tavares), apontam as seguintes competências:

- Competência linguística em diversos níveis.
- Um saber fazer transversal adquirido através do desenvolvimento do plurilinguismo.
- Saber aprender a aprender.
- Capacidade para comunicar em várias línguas.
- Capacidade para saber utilizar a intercompreensão.
- Capacidade de dialogar com pessoas de culturas diferentes e identidades diferentes.

6 - Aquisição da linguagem: Língua Materna vs. Língua Segunda vs. Língua Estrangeira

Não é fácil distinguir conceitos como Língua Materna, Não Materna, Língua Segunda e Língua Estrangeira, tal como não é pacífico dizer o que é ter domínio numa língua. O domínio de uma língua depende de factores como a motivação, as capacidades de cada um, da idade e do contacto que se tem permanentemente com essa língua.

Língua, para Ançã (1991:59) é “um conjunto de sistemas e variantes linguísticas com certas especificidades” tendo como base critérios sociolinguísticos.

Mas, o que é efectivamente uma Língua Não Materna?

Quando a criança nasce os seus progenitores ensinam-lhe a falar a Língua Materna do país de onde são oriundos, não correspondendo esta obrigatoriamente à língua do país onde vive.

A língua que a criança aprende até à entrada na escola é a Língua Materna (L1), que é feita no seio da família. Nesta fase estabelece os seus primeiros contactos gramaticais, que os vai reestruturando à medida que contacta diariamente com a comunidade linguística a que pertence a sua Língua Materna.

Não esquecer que em Portugal se falam diferentes dialectos, contudo parece haver compreensão linguística, porque tais dialectos não estão bastante implantados.

Na altura da entrada na escola, é que o problema da língua atinge grandes proporções devido aos regionalismos, às diferentes culturas e nacionalidades, isto é, a escola funciona como barómetro das aprendizagens.

É nesta fase que surge a terminologia Língua Segunda (L2), como refere Ellis (1997) o que pode ser qualquer língua apreendida subsequentemente à Língua Materna. Aprender várias línguas pode ser entendido como aprendizagem de uma Língua Segunda. Porém, Tomatis (1991) concebe o termo Língua Estrangeira como qualquer língua que não seja a materna.

As crianças bilingues aprendem o segundo idioma como Língua Segunda e não como Língua Estrangeira (L.E). Para Gérard Vigner (1999:59) (cit. Sardinha):

“...l’objectif fondamental ne consiste probablement pas à former des locuteurs bilingues, au sens de locuteurs capables de disposer des compétences du locuteur natif, à niveau égal, dans les deux langues. Il s’agit plutôt de former des locuteurs capables de prendre place dans cette communauté langagière particulière constituée par les élèves et des enseignants du collège, capables de participer à l’élaboration de leur savoir”.

No que concerne a aprendizagem de um segundo idioma, o mesmo autor propõe o seguinte plano de formação (2001):

“Le document du ministère ne propose pas de progression établie a priori, mais rappelle que chaque élève parte d’un degré zéro (ou supposé tel) en matière de connaissance/usage du français doit au terme d’une année de scolarisation en classe d’accueil pouvoir suivre l’ensemble des enseignements dispensés dans sa classe d’inscription (et suivre notamment des cours de français). Brièveté du délai, nécessité d’organiser un parcours fortement structuré

Avec le publics des classes d’accueil (d’origines et d’âges différents) :

- Progression commune/uniforme ou progression individualisée/ouverte
- macro progression pour l’ensemble de la classe, micro progression en fonction des besoins de chacun
- part de l’apprentissage guidé, de l’apprentissage en autonomie
- faire vivre la classe comme une communauté organisée autour d’un projet commun
- définir un itinéraire commun à partir duquel pourront être définis des parcours individualisés en fonction :
 - De l’origine linguistique des élèves
 - De la classe d’intégration
 - Du niveau de scolarisation
 - De la capacité à acquérir les éléments du système

- Deux visées majeures :
 - Maîtrise des discours
 - Maîtrise des outils de la langue

- Selon deux modalités
 - L'imprégnation (quelles sources, quelles formes de reprise en classe ?)
 - L'instruction (quelles modalités ? activités de communication, exercices, analyse, réflexion...)"

Quanto à Língua Estrangeira esta é aquela que a criança aprende mais tarde, é apenas falada no espaço físico, sala de aula. É pois ensinada e usada sem referência e contexto político e social.

Língua Segunda é língua oficial e escolar.

Ângela Márcia evidencia que os autores Celintin & Serragioto partilham a ideia de que ensinar uma Língua Estrangeira não se pode ter só em conta aspectos linguísticos, ou seja, não pode descuidar os aspectos culturais da cultura a que pertence. Quer dizer que uma pessoa que possui um instrumento linguístico, deve também poder contextualizá-lo e, conseqüentemente, considerar a cultura como instrumento que é usado, porque a língua e a cultura são sempre influenciadas reciprocamente.

Segundo Zorzi (1996:46-52, cit. Ângela Márcia), ao professor cabe a tarefa de adotar uma pedagogia voltada para o interculturalismo, com base em estratégias didáticas que encaixem nas diferentes culturas.

Termina-se este excerto alertando-se para o seguinte:

- Definir previamente regras comportamentais e consciencializar o aluno de que cada comportamento “per si” não deve ser generalizado.
- Ter em conta que este, embora com direito à diferença, deverá adquirir uma postura semelhante à da comunidade escolar, da qual será membro participante.
- Conhecer claramente as normas que regem o bom funcionamento da instituição (costumes, hábitos, crenças ou outras diferenças).

Porém, deve realçar-se o envolvimento dos professores neste processo em relação ao comportamento que se espera do aluno, mas sem dar a entender que se deverá abdicar da sua própria cultura em função da do *outro*.

Na aula de Língua Estrangeira, ou de Português Língua Não Materna, o professor deverá evidenciar os aspectos culturais quer dos alunos imigrantes, quer dos alunos nativos, e inculcar nos espíritos de cada um o respeito pelas diferenças.

As línguas para além da nossa (materna) provocam o prazer, o exotismo, o sonho, o contacto com outros afectos e outras narrativas.

O contacto com outras línguas permite reflectir sobre a Língua Materna e ao compará-la com outras, a competência metalinguística vai-se desenvolvendo, em simultâneo, com a competência linguística, sociolinguística e pragmática como aliás, já referimos.

Um outro ponto a ter em conta é o da teoria de interdependência (Baker 1996).

Na perspectiva do autor, o conhecimento adquirido na primeira língua, interfere sempre no desenvolvimento de uma Língua Segunda.

Se a primeira for suficientemente trabalhada, a segunda poderá ser mais facilmente adquirida.

Quando a primeira língua está menos desenvolvida, o processo de aprendizagem de outra língua pode ficar prejudicado.

O grau de proficiência depende de cada aluno. Baker (1997, cit. Sardinha 2007) refere quatro factores a ter em conta numa aprendizagem numa Língua Segunda:

- Factores situacionais (quem está envolvido na comunicação, o assunto tratado, o local da interacção e o momento em que se realiza)

- Input linguístico – tipo do input recebido:
 - Oral, escrito ou noutro suporte.
 - Características do aprendente como a postura, motivação ou a personalidade
- Estratégias de aprendizagem:
 - Formas conscientes ou inconscientes (como cada indivíduo processa o input)
- Output linguístico proficiência linguista em situações concretas no uso de conhecimento efectivo na segunda língua, ou recorrendo a processos que lhe permitam comunicar quando há lacunas no seu conhecimento.

O modelo sócioeducativo de Gardner, que Baker cita (Baker:106), apresenta-nos uma divisão dos factores influentes na aprendizagem, repartidos por quatro estádios.

- Meio sociocultural do aprendente.
- Diferenças individuais: capacidade cognitiva, aptidão para aprendizagem das línguas
- Situação de aprendizagem: formal ou informal.

- Resultados de aprendizagem: proficiência linguística e postura do indivíduo relativamente aos aspectos culturais interligados com os conhecimentos adquiridos.

O modelo de Krashen (cit. Sardinha 2007) enfatiza o *filtro afectivo*, isto é, o afecto é o motor principal no ensino aprendizagem.

Em Cook (cit. Sardinha 2007) encontramos o conceito de multicompetências. Estes estudos têm permitido questionar a forma como a aquisição linguística se vai construindo.

Se as ideias na mente dos sujeitos se integram em conjuntos simples, se se vão integrando em conjunto mais complexos ou se, o papel de cada uma das línguas interage na construção do todo ou das partes.

Em Montreal foram decisivos os estudos de Lambert com crianças anglófonas submetidas desde a pré-primária a um ensino francês. Os investigadores provaram que as crianças adquirem automatismos fundamentais nas duas línguas.

Os modelos apresentados mostram, de forma sumária, as componentes que todo o professor deverá ter em conta.

1. Aspectos individuais – ligados ao factor idade (psicológicos, neurofisiológicos, psicológicos, intelectuais e linguísticos.)
2. Aspectos sociais:

Ambientes de aprendizagem

Interacção daí resultante:

Aspectos pessoais.

Capacidade e interesse pela aprendizagem.

Postura relativa aos aspectos culturais.

Proficiência linguística.

7 - A Narrativa e a Identidade

Qualquer narrativa é descrita, desde sempre, por um sistema de unidades funcionais – funções e regras combinatórias – sendo estas responsáveis pelo aparecimento de vários modelos, que ao longo do tempo, tentaram definir, através de funções, os padrões de comportamento do «todo» narrativo.

Vem-se, assim, de Aristóteles a Propp, com o conto popular maravilhoso, a Lavob (cit. Sardinha 2007) que nos apresenta o seguinte esquema:

- Orientação
- Complicação
- Avaliação
- Resolução
- Coda

Ao compararmos com Van Dijk (cit. Sardinha 2005), aparece-nos uma organização de forma mais abstracta que considera:

- Um estado e actores
- Causas e mudanças de tal estado
- Embate dos actores com esse estado
- Acção dos actores em confronto com eles
- Estado e actores na situação subsequente

Outros campos de análise sugerem ainda:

- As superestruturas (que vão para além da estrutura do texto).
- As macroestruturas (relativo ao conteúdo do texto e definidos como o resumo deste).
- As microestruturas (relativas ao conjunto de proposições hierarquizadas e coerentes)

Não parece, portanto, fácil definir uma estrutura da narrativa. Em Lavob (cit. Sardinha 2007) encontramos aquela que nos parece mais divulgada:

- Enquadramento (momento, lugar, protagonistas e situação geral)
- Desenvolvimento narrativo
- Complicação
- Resolução final
- Avaliação e moral

Assim sendo, sob a alçada de uma grande diversidade de textos, apresenta-se sempre a mesma estrutura e o esquema semelhante ao de Propp (1965) para quem nas mesmas funções das personagens se enquadram sempre a função realizada.

Porém, a narrativa na sua diversidade – lendas, contos, fábulas – apresenta uma estrutura considerada fundamental, devido à forma como se organiza.

É nesta perspectiva que investigadores e pedagogos propõem para a sala de aula a chamada *gramática da narrativa*. Esta gramática concerne a estrutura subjacente às histórias, sendo que todas elas desde Stein (cit. Sardinha 2005) a Denhière (1985) apresentam elementos comuns.

O quadro proposto por Giasson (2000), adequa-se na perfeição à história que, mais adiante nos propomos apresentar:

- Exposição (Frequentemente introduzida por Era uma vez...)
- Acontecimento desencadeador (Um dia ...)
- Complicação (A reacção das personagens; o objectivo; a tentativa)
- Resolução (Resultados frutíferos ou infrutíferos)
- Fim (Consequência)
- Moral (Preceito ou lição)

(Giasson (2000))

Ajudar os alunos a identificar as categorias da narrativa, é ajudá-los a compreender o texto, é prepará-los para ser leitores “compreensivos”, de modo a serem capazes de interagir eficazmente com o texto escrito.

8 - Narrativa, Identidade e Literatura infantil

O ser humano foi e é, desde sempre, um contador de histórias, porque ele próprio, desde o seu nascimento, vive rodeado de narrativas que são uma preciosa ajuda para ir construindo a sua.

“En los juegos dramáticos en que actuamos, el mismo representamos desde los primeros años de nuestras vidas, ocurre la posibilidad de que seamos otro sin perder nuestra identidad. Los niños juegan, asumiendo papeles de personajes durante determinado tiempo, ampliando su capacidad de representación, su lenguaje y la comprensión sobre las formas de pensar, de actuar y de sentir del otro (Rösing, 2006:96).

A atracção pelas narrativas ocorre quer no plano oral, quer escrito, quer visual.

Frequentemente, em certas fases da vida, o ser humano desvaloriza os valores transmitidos nessas narrativas por pais e avós. A autora supracitada refere, que desacreditar na potencialidade dessas histórias, é fechar-se ao mundo,

e a não atracção pelas narrativas, é não poder acreditar na verdade oferecida através de percursos diferentes.

Para a autora é não acreditar na nossa identidade, na manutenção das diferenças, é não saber defender e conservar as nossas raízes.

A esse respeito diz Prieto (1999): “Contar una historia es rescatar el propio destino: Descubrir a que sueño pertenecemos y encontrar caminos para la propia vida”.

Através das narrativas vamos construindo a nossa identidade.

Ao falarmos de identidade distinguimos uma identidade pessoal/individual e uma identidade social. É através de narrativas que o ser humano constrói um conteúdo de estruturas psicológicas e metafóricas. Aqui, a cognição assume um papel importante ao nível da organização multidimensional, onde os níveis mais centrais ou nucleares são um processo interactivo.

A estrutura narrativa desenvolve-se a partir da interacção das narrativas pessoais com as narrativas culturais. Erikson (1968) refere-se à formação do «eu» como a construção da identidade. Esta identidade constrói-se através da promoção do desenvolvimento narrativo.

Promover a capacidade de construir criativamente uma realidade de experiência múltipla, é promover nos nossos alunos a capacidade de se relacionarem consigo próprios e com o mundo (Azevedo 2006).

A literatura infantil como uma oferta dos mais diversos temas e tendências contribui, indiscutivelmente, para a formação literária e, conseqüentemente, narrativa dos nossos alunos (Azevedo 2006).

Padrino (2006:113) enquadra o problema da formação dos jovens no momento actual, não podendo alhear-se da realidade multicultural:

“Además de esa dificultad evidente, cuando nos enfrentamos a la formación del lector debemos ser conscientes de que se trata de un problema complejo, donde intervienen factores bien diversos- personales, sociales, culturales, educativos- y que, en lo últimos anos, en nuestras escuelas, debe desarrollarse en un marco de diversidad cultural”.

O autor vê na literatura infantil uma ponte fundamental para uma identidade multicultural. No entanto, adverte que se deve ser criterioso na selecção e escolha das obras. Nesse sentido, caracteriza-as do modo seguinte:

“Obras donde la diversidad o diferencia cultural se plantea como recurso para la ambientación de sus historias o conflictos. Obras donde se propicia un conocimiento de distintas culturas. Obras que se abordan directamente el tratamiento de temas o conflictos vinculados a una problemática intercultural.”
(Padrino, 2006:120)

Cabe ao professor saber escolher os temas apresentados, de modo a que possa educar para a tolerância e para a liberdade, pois a leitura quando é feita com prazer aumenta as competências literárias em leitura e escrita, aumenta a aquisição de vocabulário e ajuda a conhecer o mundo através de saberes plurais e conscientes (Azevedo 2006).

8.1 - Aprendizagem da Leitura e da escrita

8.1.1 - A Leitura

O verbo ler não suporta o imperativo, diz-nos Pennac em “Como um Romance”.

“Vai ler! Diz o pai ou a mãe.” “Vai ler!” Diz o professor.

É evidente que a leitura (e a sua aprendizagem) exige sistematização. Ninguém aprende a ler só porque alguém manda ler. Ler é um trabalho holístico, moroso, que exige a presença de processos cognitivos, responsáveis pelo reconhecimento e conversão de sinais gráficos na pronúncia correcta.

Então, o que é a leitura?

“Leitura é um conjunto de processos que permitem alcançar a pronúncia das palavras escritas [...] que levam à convergência com a linguagem falada”.

(Sardinha, 2006:22)

Aprender a ler é saber decodificar. Porém ler, ler com compreensão, será uma leitura mais automatizada, após a consolidação do processo de decodificação.(Azevedo, 2007)

Ler é compreender, diz Sardinha (2007). Será melhor leitor, refere a autora, aquele que faz da leitura um Projecto de Vida.

Sardinha (2005) apresenta-nos a seguinte classificação para os modelos de aprendizagem de leitura:

- Modelos ascendentes
- Modelos descendentes
- Modelos interactivos

O modelo ascendente considera que o leitor procede a uma análise sequencial, serial e hierarquizada. Ao ler parte dos grafemas para os lexemas, destes para a frase e da frase para o texto. Este modelo privilegia o processo de decifração.

O modelo descendente remete para uma situação oposta ao modelo anterior (ascendente). O leitor projecta um sentido no texto que será confirmado ou informado através da leitura. Ler passa pelas fases de identificação, antecipação e verificação.

Os modelos interactivos sustentam os anteriores em simultâneo. O acto de ler implica os processos ascendentes e descendentes.

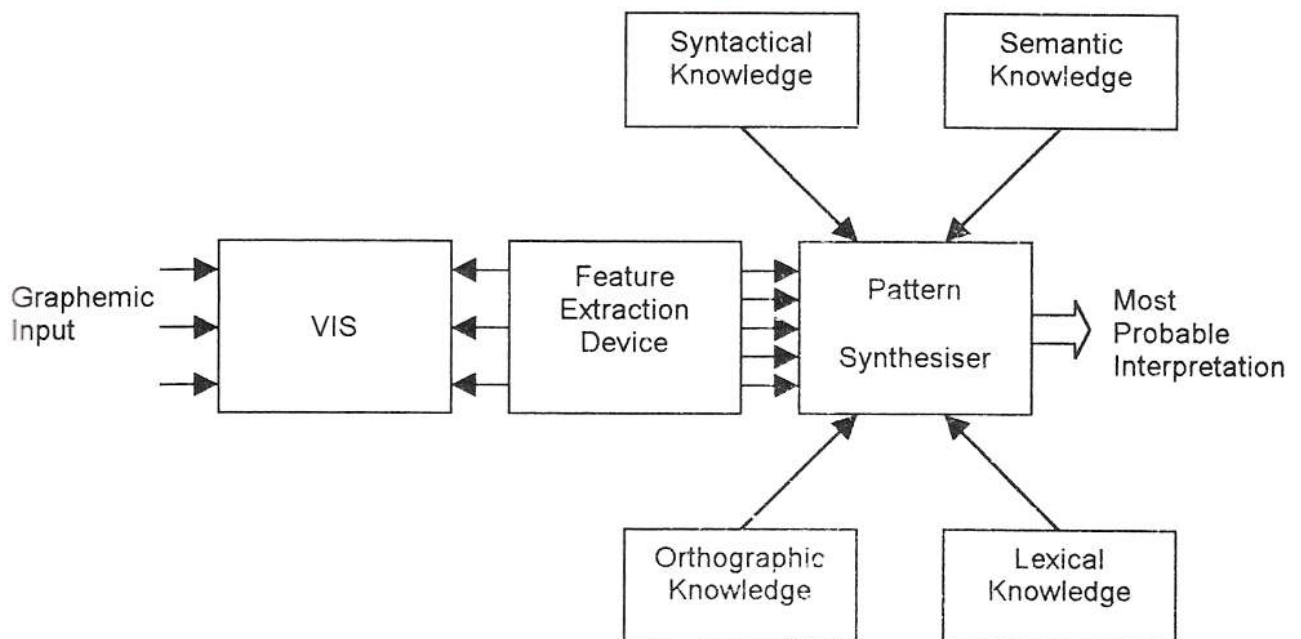
A escolha desses modelos deverá ter em conta as dificuldades dos alunos, ou seja, qualquer conhecimento tem uma génese que depende sempre dos conhecimentos anteriores. Sardinha (2000) cita Downing (1984), dizendo que deveremos ter em conta três fases distintas, quando na aprendizagem da leitura tem lugar:

- A fase cognitiva
- A fase do domínio
- A fase da automatização

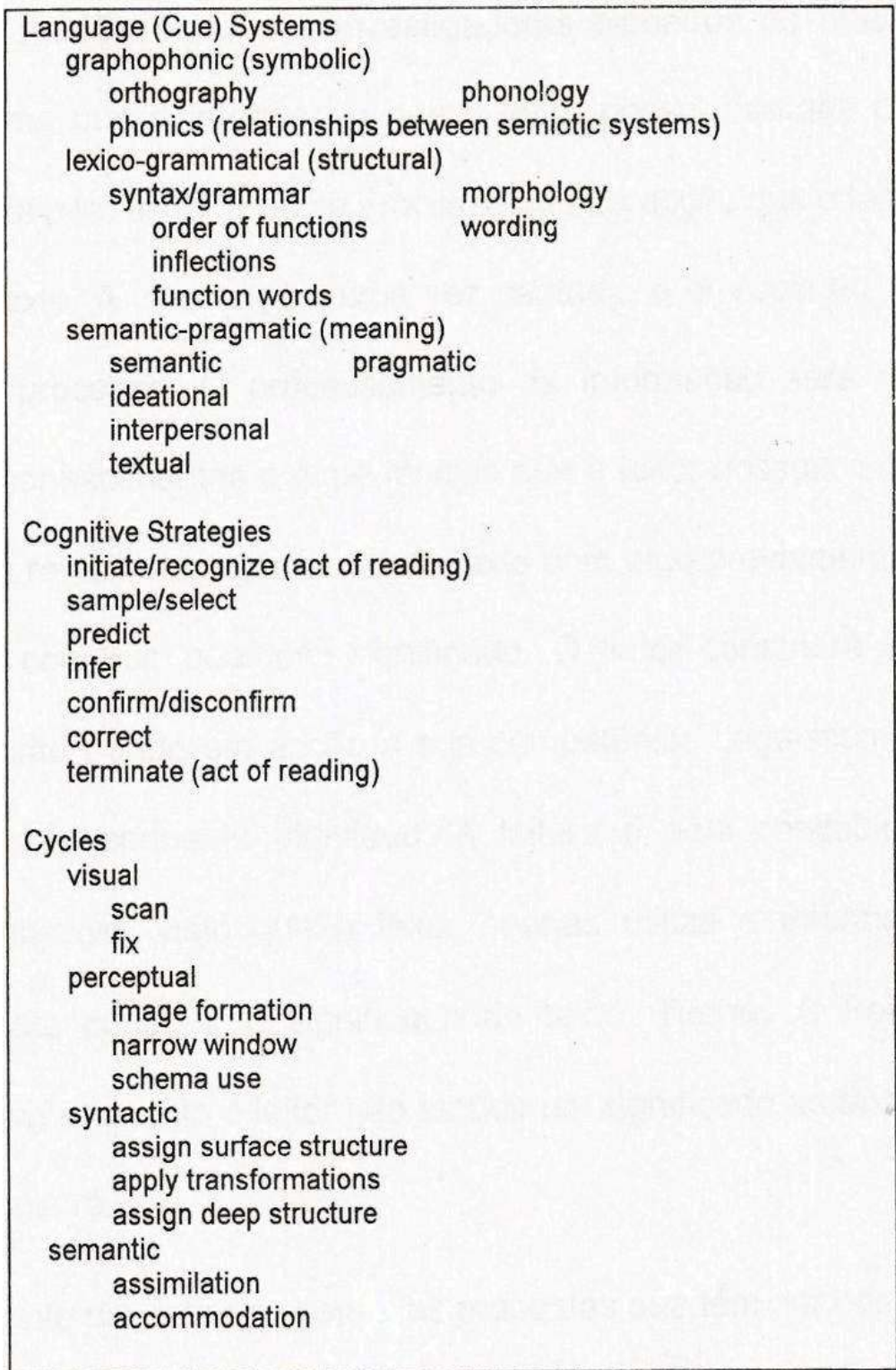
A primeira fase exige «clareza cognitiva» no âmbito da natureza, função e funcionamento da língua escrita. A segunda fase remete para o treino e aperfeiçoamento das operações de leitura. A terceira fase depende da anterior.

As três fases são distintas mas com carácter interdependente, isto é, todas são necessárias para uma aprendizagem eficaz.

Pela importância atribuída a Goodman (1999), situado entre os modelos descendentes e os psicolinguísticos, apresentamos os elementos presentes no modelo do referido autor:



Modelo de Leitura de Rumelhart (Fig.1)



Modelo de Leitura de Goodman (Fig.2)

A concepção interactiva da leitura saiu enriquecida pelas teorias construtivistas. O leitor através do recurso simultâneo a estratégias ascendentes e descendentes, vai criando, através de hipóteses, o sentido do texto.

O modelo de Rumelhart (Fig.1), representa o processo holístico onde o acto de ler através das correspondências entre grafemas e fonemas, decifração de palavras, reconhecimento de sílabas, predições sintáctico/semânticas confere ao leitor o reconhecimento do texto.

8.1.2 - Estratégias de leitura

As estratégias de leitura merecem um especial destaque, dado que irão ser bastante exploradas no estudo do texto que nos propomos nesta dissertação.

De acordo com Goodman (1999), citado por Sardinha (2005), o processo de ler socorre-se de estratégias que o leitor usa para obter, avaliar e usar a informação. Para o autor no acto de ler usam-se, desenvolvem-se e modificam-se as seguintes estratégias:

- Selecção – o leitor selecciona em função das características do texto, das expectativas e do sentido.
- Predição – o leitor faz antecipação, constrói hipóteses, adivinha...

- Inferência – o leitor infere através dos seus conhecimentos linguísticos, conceptuais e esquemas em memória.
- Confirmação – o leitor faz o auto-controlo da leitura, desenvolvendo mecanismos de compreensão.

Pela importância atribuída à inferência na exploração do texto, apresentamos também uma distinção entre estas. Para o efeito utilizámos a classificação de Cunningham (1987) citado por Giasson (2000). Para o autor estas dividem-se em:

- Lógicas – quando se ligam ao texto;
- Pragmáticas – quando se baseiam nos esquemas do leitor;
- Criativas – quando se baseiam nos conhecimentos anteriores.

Veja-se ainda as relações que se estabelecem:

Respostas baseadas no texto:

Compreensão literal / Inferência lógicas.

Respostas baseadas em esquemas:

Compreensão inferencial

Respostas criativas / respostas pragmáticas.

Os modelos de leitura suportam vários métodos.

Os métodos de Ensino de Leitura podem dividir-se em duas categorias:

- Método Global.
- Método Fónico.

O primeiro privilegia o significado.

Esse método baseia-se no “guessing game”, isto é, no método de adivinhação de Goodman (mod. Fig.2).

O prazer de ler suprime o exercício dos elementos fónicos. As crianças memorizam oralmente as frases e as palavras nelas contidas.

No método fónico, pode partir-se das sílabas, levando a criança a aprender fonemas e grafemas, ou partir destes, para a construção da pronúncia das sílabas.

Este método investe nas estratégias de discriminação visual e auditiva, assim como na repetição de sons (consciência fonológica), levando a criança à tomada de consciência do fonema e à correspondência fonema-grafema com todas as possíveis combinações.

Outros métodos poderão ser enunciados:

- Método Silábico (método das 28 palavras)
- Método Misto.

Porém, tais métodos parecem não contemplar o princípio da alfabetização como referem Novy & Liberman (2003).

Os autores apontam a necessidade de tratar precocemente a consciência fonémica (consciência das relações grafema-fonema e fonema-grafema), permitindo a consolidação das regras ortográficas.

Tal como se fez com a leitura, apresenta-se uma reflexão sobre a escrita e a sua aprendizagem.

8.1.3 - A Escrita

Escrita e leitura apresentam uma estreita relação, porque a leitura implica a presença do texto escrito.

A escrita é um processo de transformação e de conversão dos fonemas em grafemas.

É pensar duas vezes, diz Rei (1994, cit. Sardinha 2005), porque não é um acto imediatista.

A escrita é um processo metacognitivo, faseado, que exige capacidades metacognitivas e metalinguística. (Sardinha, 2005)

A metalinguística é uma competência fundamental no processo de escrita, diz-nos Barbeiro quando se interroga:

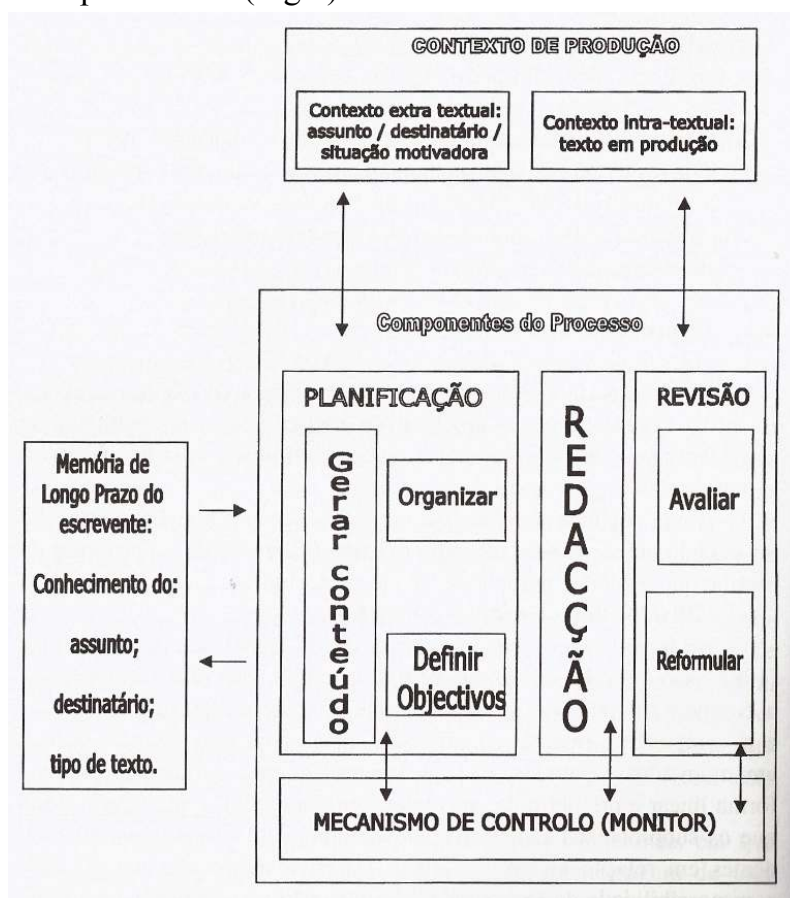
“Então o que é saber escrever? É saber recuperar a forma ortográfica e completa das palavras. Escreverá melhor aquele que demonstra capacidades metacognitivas” (Barbeiro, 2000)

Esta competência metacognitiva é fundamental, “Para recordar a sequência correcta das letras em cada palavra, constituindo frases e organizando o texto.” (Sardinha, 2005)

“Tal processo, o de escrever requer ainda saber planificar o escrito, redigi-lo e exercer revisão daquele sempre que necessário” (Sardinha, 2005)

Para explicar o processo de produção escrita, são vários os autores que nos apresentam a sua justificação e os modelos por elas defendidos.

O modelo de Flower e Hayes (1981), continua pleno de actividade, pelo que passamos a apresentá-lo (Fig.3).



Modelo de Flower e Hayes (Fig.3)

Os autores distinguem aqui três componentes:

- O contexto da tarefa de produção
- A memória a longo prazo (com conhecimentos sobre o referente e de ordem discursiva e linguística).
- O processo de produção composto por três fases:
 - A planificação
 - A textualização ou redacção
 - A revisão

No que concerne à planificação, o escritor assume uma ideia geral do texto que pretende redigir, mas só no processo da redacção consegue transpor para o papel, de forma visível, as suas ideias. No subprocesso da revisão, o indivíduo compara o texto que acabou de redigir com o inicial e procede a eventuais ajustes e/ou transformações.

Este modelo explica a produção de textos numa fase mais avançada. Para o início da aprendizagem apresentamos alguns modelos onde a perspectiva cognitivista já emergia. Começa-se a dar grande importância às representações lexicais, à assimilação da informação e à metacognição. O desenvolvimento das capacidades metacognitivas passa a ser uma prioridade nestes novos modelos de escrita.

Devemos ajudar a ensinar o aluno a pensar, e encaminhá-lo a reflectir sobre o seu próprio pensamento, por forma a tomar consciência das suas capacidades de auto-controlo e de intervenção nos processos cognitivos. Desta forma, o aluno

passa a interveniente activo do seu processo de aprendizagem da escrita, numa tomada de consciência do seu esquema mental.

Assim, houve necessidade de criar modelos lineares e não lineares de escrita.

Rohman, Wlecke (1964, cit. Sardinha 2005) e King (1978, cit. Sardinha 2005), defensores dos modelos lineares, privilegiam a composição escrita dividindo-a em três fases: pré-escrita, escrita ou articulação e reescrita. Estes modelos foram contestados pela sua linearidade e rigidez. Ao contrário dos modelos não lineares, defendidos por Hayes e Flower (1980), privilegiam a escrita como um conjunto de processos que acontecem enquanto se escreve.

Wilkinson (1980, cit. Sardinha 2005) refere que o desenvolvimento da linguagem que se expressa na escrita, está fortemente ligado a incentivos sociais e estímulos situacionais, que influenciam o aluno durante o processo de aprendizagem da escrita.

Britton (1975, cit. Sardinha 2005), defensor acérrimo dos modelos funcionais, associa o desenvolvimento da escrita à cognição. O autor refere que o aperfeiçoamento da escrita, depende do grau de maturação cognitiva e neurofisiológica do indivíduo, e é proporcional à assimilação das competências que este vai adquirindo e dominando. Britton vai mais longe dizendo que a aprendizagem é feita através de etapas: associative writing, performative writing, communicative writing, unified writing e epistemic writing. Porém estas etapas não obedecem a uma sequência cronológica mas dependem do amadurecimento,

como atrás foi mencionado. Segundo o autor, o factor social (curiosidade, motivação, auto-controlo, organização do pensamento relações espaciais, temporais, de percepção visual, auditiva, táctica...) também influencia o amadurecimento na leitura e na escrita.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

1 - COMPETÊNCIAS E CURRÍCULO NACIONAL

DO ENSINO BÁSICO

O Currículo Nacional do Ensino Básico (Anexo 3) distingue as seguintes competências específicas:

- “Competências específicas no domínio do modo oral”
(a compreensão e a expressão oral).
- “Do modo escrito” (a leitura e a expressão escrita)
- “Conhecimento explícito da língua”.

É evidente, que estamos de acordo com Tavares (2007), quando diz que estas distinções são artificiais, uma vez que na comunicação, a interacção entre compreensão oral e escrita assume um carácter permanente, tal como entre a compreensão e a produção.

Esta realidade é ainda mais forte quando nos situamos em contextos específicos como o contexto pedagógico. Aí, todas as actividades se influenciam mutuamente, pois não há leitura sem escrita e vice-versa.

Porém, por questões de organização, apresentamos de seguida, uma proposta pedagógica alicerçada no modelo do Currículo Nacional do Ensino

Básico, ou seja, tentaremos uma sequência ordenada para o desenvolvimento das competências que terá o seguinte formato:

1. Compreensão no domínio do modo oral:
 - Compreensão oral
 - Expressão oral
2. Competências do modo escrito:
 - Leitura
 - Expressão escrita
3. Conhecimento explícito da língua
4. Competências Gerais

2 - COMPETÊNCIAS NO DOMÍNIO DO MODO ORAL

A meta proposta para a aquisição da competência de desenvolvimento do modo oral no 1º Ciclo do Ensino Básico prevê o “alargamento da compreensão e discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português-padrão”.

Esta competência assegura o desenvolvimento da percepção auditiva que implica o acesso aos sentidos que vão para além da discriminação de sons, de sílabas e de frases.

Importa pois como nos aconselha Tavares (2007:71) “familiarizar os alunos com diferentes tipos de discurso oral em diferentes variedades, níveis e registos”.

A autora alerta que no 1º ciclo é fundamental exercitar a segmentação da cadeia fónica e a consciência fonológica, pois estes exercícios irão influenciar as aquisições ao nível da escrita e da leitura.

Foi nesse âmbito que nos propusemos a escolha da narrativa que passamos a apresentar.

3 - Proposta para Exploração da Narrativa “Maria Castanha” (Justificação da escolha do tema)

Formar profissionais competentes (como já se afirmou), com uma forte componente quer científica, quer pedagógica, tem sido uma prioridade à qual os nossos governantes não se têm alheado. Portanto, o desenvolvimento da competência comunicativa nos nossos alunos, é um projecto de grande centralidade.

Ora, uma das formas de aprender uma língua é escutar e repetir, compreender e fixar, repetir e contar, recriar e compor.

A memória enquanto promotora das aprendizagens activas, significativas e diversificadas, integradoras e socializadoras pode tornar-se numa perfeita aliada do processo de ensino-aprendizagem do português como Língua Materna e Não Materna.

Desde sempre os contos fizeram parte da nossa memória colectiva e, deste modo, forneceram respostas que variam consoante a cultura e a forma como se organiza o tecido social de um povo.

«Conto, o que significas tu?»

Perguntava Lévi-Strauss.

«Conto, de onde vens e para onde vais?».

Perguntava Lang (cit. Traça 1992).

Ouvir contos, visualizar as imagens relativas aos contos, desenvolve a capacidade de memorização e de compreensão, a lógica do pensamento, a afectividade e a atitude positiva perante a língua que se pretende apreender e aprender.

Com este trabalho, onde se apresenta a história “Maria Castanha” (há a referir que Portugal é o país das castanhas) pretende-se que os alunos tenham oportunidade de treinar os seguintes níveis de desempenho:

- Desenvolver a compreensão oral.
- Desenvolver a consciência fonológica.
- Desenvolver a expressão oral.
- Desenvolver a consciência fonémica.
- Adquirir vocabulário.
- Desenvolver a auto-estima.
- Desenvolver o espírito democrático e de cidadania.

- Criar laços de afecto com a Língua Portuguesa.
- Desenvolver competências em expressão escrita.
- Desenvolver competências em leitura.

Assim, através de actividades alicerçadas na narrativa, proporcionam-se «encontros» mágicos, portadores de afectividade, que poderão levar posteriormente, à partilha, uma vez que esta forma narrativa encontra o seu lugar em todas as culturas do mundo.

A história “Maria Castanha”, que se apresenta de seguida, desenvolve-se tendo em conta as actividades relativas aos objectivos já enumerados.

A narrativa “Maria Castanha”, de Maria Isabel Mendonça Soares e adaptada por Maria Teresa Guardado Moreira, tem sido por nós leccionada na sala de ensino estruturado, na Escola de S. Tiago em Castelo Branco. Pela forma como está apresentada e ilustrada, é uma das obras editadas pelo programa “Escrita com Símbolos” da Widgit.

A ilustração e estruturação da mesma apresenta uma comunhão de escrita com símbolos, onde as várias linguagens se inter cruzam, o que permite várias abordagens.

Como as crianças daquela sala, apresentam perturbações do Espectro do Autismo, muitas limitações ao nível da cognição e, conseqüentemente, da comunicação, estes materiais têm-se revelado um grande apoio e uma mais valia ao nível do processo ensino-aprendizagem.

Porém, esta história tem sido também abordada e estudada em salas do ensino regular. Entendemos que os símbolos que acompanham o texto escrito, são um suporte importante para a compreensão do texto escrito.

Pode ser explorada desde o Jardim-de-infância e estender-se a todos os anos de escolaridade, do primeiro ciclo do ensino básico.

A escolha da narrativa prende-se com o tema do multiculturalismo, da educação para a cidadania e da democracia presentes neste trabalho e, em nossa opinião, pleno de actualidade.

Não iremos pois especificar as actividades mais ou menos adequadas a cada ano do ensino básico, e deixamos ao professor a liberdade de fazer essa adaptação, porque cada turma é diferente da outra, como cada aluno nunca é igual ao próximo.

Em salas de ensino regular, fica assim ao critério do professor a escolha das actividades para exploração da história, dependendo, como é óbvio, das propostas de cada professor para cada nível de ensino.

A nossa proposta assenta, para além dos objectivos já previamente enunciados, como já afirmámos, e tem em conta as competências gerais propostas pelos programas do 1º ano ao 4º ano de escolaridade.

4 - COMPETÊNCIAS DO MODO ESCRITO

4.1 - Leitura

A meta para o 1º ciclo no âmbito da leitura remete para “a aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção do significado do material escrito”.

Actualmente, refere Sardinha (2007), a leitura socorre-se de uma permanente interacção entre o leitor com o texto, a qual já tinha lugar no passado. A autora ainda vai mais longe quando estabelece algumas diferenças entre “ler ontem e “ler hoje”. Deste modo, da aprendizagem de um código – grafia, palavra, frase – passa-se, progressivamente, para conhecimentos de conteúdo, reconhecimento do desenvolvimento de esquemas mentais e estruturação semântica. Ler, passou do simples acto de decodificação do texto, para um processo complexo, que exige um leitor sempre em permanente actualização.

Procedimentos:

Fase 1 – Pré leitura ou antecipação de sentidos com apresentação de um cartaz (Ver Anexo 4 - Cartaz 1)

“O texto que vamos ler, tem como título Maria Castanha”

1- De que falará a história?

2- Onde se passará a história?

3- Que árvore dá as castanhas?

4- Como se chama o sítio onde há castanheiros?

Níveis de desempenho:

- Faz inferências criativas
- Selecciona vocabulário
- Identifica espaços
- Identifica tempo

Fase 1 – Pré leitura ou Pré semantização do texto:

“O texto que vamos ler, tem o título Maria Castanha”

- Que palavras irão encontrar no texto?
- Vamos escrever cada palavra numa etiqueta e colá-las, à medida que as vão dizendo.

No final da leitura do texto escrevem-se as mesmas palavras no quadro e comparam-se com as da coluna do lado.

Níveis de desempenho:

- Refere vocábulos à volta da área
- Visualiza esquema vocabular da palavra castanha
- Compara-os
- Hierarquiza os vocábulos

Seguidamente desenvolvem-se as actividades seguintes:

- Apresentação da história em PowerPoint.
- Leitura expressiva da narrativa pelo professor.
- Divisão da narrativa em partes.

(Para uma compreensão mais eficaz, optámos por dividir a história em partes e trabalhar cada uma separadamente)

- Com a ajuda dos alunos resumir oralmente cada parte.
- Exploração de cada resumo.
- Registo escrito das perguntas e das respostas.

4.2 - A História

Parte I



Maria Castanha

O céu já estava todo cinzento e quase nunca aparecia o Sol, mas enquanto não chovia os meninos iam brincar para o jardim.

Era bom ir ao jardim. E mesmo sem haver sol, os meninos sentiam os pés quentinhos e ficavam com as bochechas encarnadas de tanto correr e saltar.

Título - A brincadeira no jardim

Resumo Oral

Na primeira parte da história, há referências ao estado do tempo e situamo-nos onde se desenrola a acção.

Também se refere o hábito das crianças irem brincar no jardim, mesmo que o tempo não esteja bom (Parte I).

Questões:

- Como estava o tempo?
- Em que estação do ano se passa esta história? Porquê?
- O que faziam os meninos no jardim?
- Como se sentiam os meninos?
- Por que razão ficavam com os pés quentinhos?
- Que cor tomava as bochechas? Porquê?








Níveis de desempenho:

- Identifica estação do ano
- Relaciona-as entre si
- Identifica lugar de brincadeiras
- Faz inferências
- Identifica sensações
- Identifica cores
- Estabelece relações
- Argumenta
- Justifica

Parte II

      
Uma vez apareceu no jardim uma menina diferente: não

    
tinha as bochechas encamadas, mas uma carinha redonda,

      
castanha, com dois grandes olhos escuros e brilhantes.

  
- Como te chamas? - perguntaram-lhe.

  
- Maria. Às vezes chamam-me Maria Castanha.

   
- Que divertido, Maria Castanha. Queres brincar?


- Quero.

Título – A chegada da menina

Resumo Oral

No segundo momento, chega uma menina de aspecto diferente às outras crianças, que costumavam frequentar o jardim.

Abordaram-na, e logo estabeleceram laços de amizade, fazendo um convite para participar nas suas brincadeiras.

Esta aceitou de imediato o desafio (Parte II).

Questões:

- Quem chegou de novo àquele jardim?
- Descreve esta menina fisicamente.
- Como se chama a menina?
- Por que outro nome é conhecida? Porquê?
- Que convite fizeram as outras crianças à Maria Castanha?
- Como reagiu esta à oferta?
- Como se sentiam as crianças?

Níveis de desempenho:

- Identifica personagem
- Caracteriza personagem
- Faz inferências
- Estabelece relações
- Refere sentimentos experimentados pelas personagens
- Justifica com expressões do texto
- Argumenta






Parte III

 Foram  brincar ao  jogo do  apanha .

A  Maria Castanha corria mais  do que  todos. 






 - Quem me apanha?  Ninguém me  apanha! 

 - Ninguém apanha  a  Maria Castanha.

 Ela corria  tanto!  Corria tanto que  não viu o  carrinho do

 vendedor de  castanhas que  estava à  porta do  jardim, e  foi

 de encontro  a ele.

O  saco das  castanhas  caiu e  espalhou-as  todas no

 chão.

Título – O acidente

Resumo Oral

Nesta parte, as crianças divertem-se ao jogo da apanha e correm eufóricas. Maria Castanha corre mais do que qualquer um deles, quando de repente vai contra o carrinho do vendedor de castanhas e derruba o saco das castanhas, espalhando-as todas pelo chão (Parte III).






Questões:

- Que tipo de brincadeira jogavam as crianças?
- Como se sentiam elas?
- Que outro tipo de jogos conheces?
- Quem era a criança mais veloz, isto é, a que corria mais?
- Onde se localiza o carrinho do vendedor de castanhas?
- Que acidente provocou a Maria Castanha?

Níveis de desempenho:

- Identifica brincadeiras
- Descreve jogos
- Enumera-os
- Localiza no espaço
- Estabelece relações
- Faz inferências

Parte IV






    
A Maria Castanha caiu também e ficou sentada no meio das

 
castanhas.

     
- Ah, minha atrevida! - gritou o vendedor de castanhas

 
todo zangado.

   
- Foi sem querer - disse a Maria Castanha.

    
- Foi sem querer - explicaram os outros meninos.

     
- Eu ajudo a apanhar tudo - disse a Maria Castanha

    
de joelhos, a apanhar as castanhas caídas.

  
E os outros ajudaram também.

     
Pronto. Ficaram as castanhas apanhadas num instante.

Titulo – O vendedor de castanhas

Resumo Oral

Na quarta parte, assistimos ao momento em que a Maria Castanha está sentada no meio das castanhas. O vendedor insurge-se contra ela gritando. Esta pede-lhe desculpa e os amigos correm em seu auxílio.

Maria Castanha prontifica-se a reparar os estragos provocados e os amigos ajudam-na na tarefa (Parte IV).

Questões:

- O que aconteceu à menina?
- Como se sentiu ela?
- Como reagiu o vendedor de castanhas? Porquê?
- Que sentimento revelou o homem das castanhas?
- O que disse Maria Castanha?
- E os amigos?
- De que forma ajudaram todos o vendedor?

Níveis de desempenho:

- Refere sentimentos
- Estabelece relações
- Faz inferências
- Justifica
- Argumenta

Parte V

 =    


- Onde estão os teus pais? - perguntou o vendedor

de castanhas à menina.

- Foram à procura de emprego.



- E tu?






- Vinha à procura de amigos.

   -   

- Já encontraste: nós somos teus amigos - disseram



os meninos.

- Eu também sou - disse o vendedor de castanhas.

E pôs a mão no cabelo da Maria Castanha que era frisado

e fofinho como a lã dos carneirinhos novos.

Titulo – Os amigos

Resumo Oral

No quinto momento, assistimos ao começo de uma nova amizade que se inicia através do diálogo, que o vendedor estabelece com a Maria Castanha.

A conversa entre eles ajuda a descrever Maria Castanha e a estabelecer comparações (Parte V).


Questões:

- Qual foi a primeira pergunta que o vendedor colocou à menina?
- Onde estavam os pais da Maria Castanha? Porquê?
- O que foi fazer a menina àquele jardim? Porquê?
- Que relação se estabeleceu entre todos?
- Como era o cabelo da menina?
- A que foram comparados os cabelos dela?

Níveis de desempenho:

- Estabelece comunicação através de diálogo
- Compara
- Faz inferência
- Justifica
- Argumenta
- Refere sentimentos

Parte VI


Depois, disse:

    **1**
- Quando os amigos se encontram é costume fazer-se uma


   **1**   ++ 
festa. Vamos fazer uma festa de castanhas. Gostam de

 ++
castanhas?




   
- Gostamos! Gostamos! - gritaram os meninos.

    ++   
- Não sei. Nunca comi castanhas; na minha terra não há -

 
disse a Maria Castanha.

  
- Pois vais saber como é bom.

   ++  
E o vendedor deitou castanhas e sal dentro do


  
assador e pô-lo em cima do lume.

  
Dali a pouco as castanhas estalavam... Tau! Tau!

 -   -  
- Ai, são tiros? - assustou-se Maria Castanha porque

1   
vinha de uma terra onde havia guerra.



 -  -    
- Não tenhas medo. São as castanhas a estalar cor


o calor.

  **1**    
Do assador subiu um fuminho azul claro a cheirar bem.

    
E azuis eram agora as castanhas assadas e muito

   
quentes, que o vendedor deu à Maria Castanha e aos

 
seus amigos.

Titulo – A festa das castanhas

Resumo Oral

No sexto momento, o vendedor propôs fazerem uma festa de castanhas. As crianças ficaram radiantes, mas Maria Castanha desconhecia tal gosto, justificando que na sua terra não havia castanhas.

Aquele preparou as castanhas e passados uns momentos, começaram a estalar. A menina assustou-se, por pensar que eram tiros.

O vendedor acalmou-a, explicando que era o barulho das castanhas a estalar com o calor. Quando ficaram assadas, distribuiu-as pela Maria Castanha e pelos amigos (Parte VI).

Questões:



- O que se costuma fazer, quando encontramos um amigo?
- Que festa organizaram?
- Todos apreciavam comer castanhas?
- Por que motivo Maria Castanha não conhecia castanhas?
- De que forma preparou as castanhas?
- Que barulho se fez ouvir? Retira do texto a expressão.

- Como se sentiu a menina ao ouvir o barulho? Porquê?
- De que país terá vindo esta criança? Justifica a tua escolha.
- O que saiu do assador?
- Qual a cor do fumo?
- Que cheiro pairava no ar?
- Como eram as castanhas, depois de assadas?
- Quem distribui as castanhas?



Níveis de desempenho:

- Identifica hábitos
- Estabelece analogias
- Estabelece relações
- Faz inferências
- Identifica sentimentos
- Identifica onomatopeia
- Justifica
- Argumenta
- Opina
- Identifica sensações


Parte VII

...  ^   ++




- Se me quiseres ajudar, podes comer castanhas,


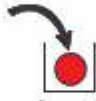

todos os dias. Sabes fazer cartuchos de papel?


A Maria Castanha não sabia, mas aprendeu.

É ela quem enrola o papel de jornal para fazer

     ++

cartuchinhos, onde o vendedor coloca as castanhas, que

vende aos fregueses à porta do jardim.

Titulo – A ajuda

Resumo Oral

Na última parte, o vendedor pergunta à Maria Castanha se o quer ajudar, e assim, poderá comer castanhas todos os dias.

Ensinou-a a enrolar cartuchos, e vendem as castanhas aos fregueses, à porta do jardim (Parte VIII).

Questões:

- Que proposta fez o vendedor à Maria Castanha?
- O que ensinou o vendedor a fazer à menina?
- De que material são feitos os cartuchinhos?
- Em que local vendem as castanhas assadas?
- A quem vendem as castanhas assadas?
- O que são fregueses?

Níveis de desempenho:

- Localiza no espaço
- Reconhece os vários materiais
- Estabelece relações
- Faz inferências
- Desenvolve vocabulário

5 - EXPRESSÃO ESCRITA

No Currículo Nacional do Ensino Básico é considerada como meta do 1ºCiclo “o domínio das técnicas instrumentais da escrita”.

Procedimentos:

- Após a leitura de uma parte do conto à escolha, procede-se à distribuição, aos alunos, de uma ficha acerca do conto elaborada no âmbito dos procedimentos *cloze* (ver anexo 5).
- Correção da ficha. Para o efeito, o professor escreve no quadro todas as palavras pertencentes às lacunas: – castanhas – vendedor – disse – disseram – meninos – tudo - Maria Castanha.
- Distribuição da ficha completa para posterior comparação/revisão.

Níveis de desempenho:

- Faz inferências
- Organiza ideias
- Escreve o vocabulário correcto
- Estrutura a relação das ideias
- Faz aprendizagens significativas
- Exercita a memória
- Exercita a atenção
- Exercita o raciocínio

Outras actividades poderão ter lugar, tais como (ver anexo 5):

- Palavras cruzadas
- Resolver exercícios de escolha múltipla
- Fazer acrósticos
- Preencher crucigrama
- Molduras de texto
- Sopa de letras

Devemos ainda referir, que a escrita no texto Maria Castanha, pode ser trabalhada ao nível da planificação, da redacção e da revisão.

6 - EXPRESSÃO ORAL

Embora esta competência tenha muitos pontos de encontro com a primeira (compreensão oral) e como as actividades que se poderiam levar a cabo, tendo a narrativa como suporte, são inúmeras, seleccionámos duas: *rôle playing* e *brainstorming*.

Procedimentos (*rôle playing*) (Ver Anexo 4 - Cartaz 1)

Apresentação do cartaz contendo várias situações.

Os alunos deverão referir os papéis a desempenhar por cada um.

Questões:

- Quantas personagens estão na imagem?
- Quantos objectos?
- Quantos animais?
- Como se sentiam? Porquê?
- O que estaria a dizer o vendedor de castanhas?
- Os pássaros falam? O que estariam a dizer?
- As flores estarão contentes? Porquê?

Níveis de desempenho:

- Participa no debate
- Participa nas simulações
- Verbaliza convicções
- Faz inferências
- Identifica estratégias de compensação no discurso oral
- Identifica fases de interacção oral
- Desenvolve a imaginação
- Desenvolve a fantasia
- Desenvolve o sentido estético

Procedimentos (*brainstorming*)

Apresentação de um cartaz (Ver Anexo 4 - Cartaz 1)

Os alunos dizem palavras relacionadas com esta imagem antes da história ter sido lida pelo professor, as quais são escritas no quadro e no caderno diário.

Após a leitura da história, os alunos irão sublinhar no texto todas as palavras que foram ditas inicialmente.

Questões:

Quantas palavras ditas antes da história aparecem «dentro» da história?

Níveis de desempenho:

Participa em situações de debate

Dá opiniões

Verbaliza convicções

Reage à opinião dos outros

OU

Procedimentos:

- Apresentação de um cartaz (Ver Anexo 4 - Cartaz 2).
- Observação do cartaz visando a protecção do ambiente.

Com a ajuda dos alunos fazer o levantamento do espaço no âmbito da organização, do ambiente, da poluição...

Questões:

- O que faz o vendedor de castanhas?
- O que usa para as assar?
- De onde vem o carvão?
- Para onde vai o fumo?
- O que faz o fumo na atmosfera?
- O que se faz às cascas das castanhas?
- O que faz o passarinho no parque?
- É usual haver passarinhos nas cidades?

Níveis de desempenho:

- Faz inferências
- Identifica sensações
- Identifica atitudes
- Identifica indícios culturais
- Formula hipóteses

7 - CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA

Trabalhar a gramática é como refere o Currículo Nacional do Ensino Básico “o desenvolvimento da consciência linguística como objectivo fundamental”.

Em contexto pedagógico, várias são as actividades que se podem executar. No conto em estudo, faremos uma breve abordagem de algumas questões que se prendem com a gramática. Iremos leccionar a noção de adjectivo e respectivos graus.

Procedimentos:

- Distribuição aos alunos de uma ficha contendo a figura da Maria Castanha (Ver Anexo 4 - Cartaz 2) para atribuição de qualidades físicas e psicológicas
 - Caracteriza a personagem
 - Qualifica-a
 - Identifica adjetivos
 - Distingue uns dos outros
 - Atribui-lhes graus
 - Distingue nome próprio de comum
-

8 - COMPETÊNCIAS GERAIS DE TRANSVERSALIDADE DISCIPLINAR

De acordo com o previsto no Currículo Nacional do Ensino Básico o aluno deverá ser capaz de:

- “Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e abordar situações e problemas do quotidiano.
- Usar adequadamente linguagens de diferentes áreas de saber cultural, científico e tecnológico para se expressar.

- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o próprio pensamento.
- Usar línguas estrangeiras, para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.
- Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem, adequadas a objectivos visados.
- Pesquisar, seleccionar e organizar informação, para a transformar em conhecimento mobilizável”. (Tavares 2007)

Tendo em vista os parâmetros apresentados, passamos a divulgar outras actividades que, obviamente, não passam de sugestões.

9 - SUGESTÕES PARA OUTRAS ACTIVIDADES

Outras planificações de aprendizagem com base em histórias, poderão ser experimentadas:

- Explorar termos e expressões ligadas ao tempo.
- Explorar diferentes aspectos das gravuras:
 - Objectos
 - Roupas
 - Ruas
 - Casas

- Descrever outros lugares a partir daqueles:
 - Deduzir
 - Inferir
- Colocar hipóteses sobre o que aconteceria se alterassem certos acontecimentos.
- Imaginar diferentes fins para a história.
- Dramatizar a história.
- Actividades para o desenvolvimento da leitura e escrita.
 - Planificar escritos baseados na história.

Ex.: com a palavra castanha fazer uma composição ou produzir frases:

“É um fruto do Outono”.

“Come-se no Outono”.

“Assa-se na rua”...

- Trabalhar o erro ortográfico.
- Fornecer textos com erros que os alunos terão de detectar.

Ex.: “A castanha é um fruto”

“A catanha é um futo”

- Trabalhar o funcionamento da língua:
 - O nome
 - O verbo
 - O adjectivo

- Utilizar as grelhas de detecção dos erros e proceder à sua classificação, visando o funcionamento da língua.
- Distribuir fichas para posterior execução com sugestões de escolha múltipla.
- Desenvolver actividades para o desenvolvimento da consciência fonológica (com incidência sobre a análise da sílaba, rima e fonema).
 1. Bater palmas para cada sílaba de palavra.
 2. Palavras que rimem.

Ex.: Com assador.

Com jardim.
 3. Dizer palavras sem o fonema inicial.

Ex.: Bata ... ata
 4. Dizer palavras começadas com o mesmo som.
- Desenvolver actividades para o desenvolvimento da decodificação, conhecimento ortográfico e metalinguística.
 1. Desenhar letras (pintar ou cobrir com lápis de cor).
 2. Copiar palavras.
 3. Ler palavras onde o mesmo grafema apareça em posição diferente.
 4. Agrupar palavras com o mesmo padrão ortográfico.

Conclusão

O trabalho apresentado constitui-se como uma proposta de trabalho para a história Maria Castanha (autora: Maria Isabel Mendonça Soares – Adaptada por Maria Teresa Guardado Moreira), em contexto de sala de aula.

Porém, neste tempo multicultural, a reflexão em torno do conto e da narrativa, foi uma experiência muito gratificante.

Desde sempre se contaram contos. No entanto, a forma como estes se desenvolvem, constitui, no início da escolaridade, um pilar fundamental na estrutura do pensamento do ser humano.

A narrativa, tal como o conto, proporcionam encontros com o mundo.

As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Currículo Nacional do Ensino Básico conferem uma importância capital à educação para a cidadania. Também nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar na área de conteúdo – Área de Formação Pessoal e Social – a educação para a cidadania é entendida como possuidora de um carácter integrador e transversal, já desde o pré-escolar.

A aquisição de determinados valores como o respeito pelas diferenças, pretende que uma criança seja educada como um ser livre, autónomo, crítico, solidário, completamente inserido e participativo na sociedade actual.

Acreditamos portanto, que narrativas como a apresentada, constituem uma ferramenta capaz de promover uma consciência cívica nas crianças.

Como refere Balça (2007), a promoção de uma educação multicultural, proporciona à criança a tomada de consciência pela cultura do *outro*, levando-a a desenvolver atitudes de alteridade para com os pares, conhecer o *outro*, a perspectiva do *outro*, a cultura do *outro*, as suas regras de conduta, as suas opções religiosas ou sexuais, que são aspectos de grande pertinência no mundo em que vivemos.

O ser humano, continua a autora, “é igual, independentemente da cor da pele [...] que diferença faz a cor, se em tudo o resto somos iguais?” (Balça 2007:489).

A Educação Ambiental, também tão importante, assume nesta história uma perspectiva bastante interessante. Os castanheiros também estão em perigo. Nas notícias que têm vindo a lume, alertam para a necessidade da sua manutenção e conservação.

A castanha foi, a par da batata, o produto por excelência do povo português.

Levar as crianças, progressivamente, a despertarem para uma consciência ecológica, económica, social e política e estética, é também e sempre o papel do professor.

Voltando ainda à estrutura da narrativa, a história Maria Castanha, acaba por não fugir à regra das combinatórias propostas pelos vários autores. Assim, o quadro presente na história poderá ser formalizado da seguinte forma:

- Um jardim vulgar onde chega o herói.”Uma vez apareceu no jardim uma menina diferente [...] carinha redonda, castanha ...”
- O herói enfrenta um problema “...não viu o carrinho do vendedor de castanhas [...] foi de encontro a ele. O saco das castanhas caiu e espalhou-as todas no chão.”
- O herói é rejeitado. “ – Ah, minha atrevida!”
- O herói luta “ – Eu ajudo a apanhar tudo...”
- O herói vence o desafio “ – Já encontraste: nós somos teus amigos, [...] Eu também sou – disse o vendedor de castanhas.”
- O herói é recompensado” – se me quiseres ajudar, podes comer castanhas todos os dias. [...] É ela que enrola o papel de jornal para fazer cartuchinhos...”

Desde Propp (1983) a Rodari (2002), os formatos, apesar de distintos, procuram sempre o desenvolvimento da linguagem, da lógica, da compreensão, da memória, dos afectos, etc.

Que cada vez mais os contos e histórias infantis eduquem para a cidadania e, sobretudo, para que as nossas crianças possam resolver os seus dilemas, de forma a poderem ser livres e felizes.

Bibliografia

Azevedo, F. (2006). “Educar para a Literacia: para uma visão global e integradora da língua materna e literatura infantil.” *Competências Nucleares em Língua Materna*”, Ed. F.Azevedo: LIDEL

Azevedo, F. (2007). “Construir e consolidar comunidades leitoras em contexto não escolares.” *Formar leitores. Das teóricas às praticas*, Ed. F.Azevedo: LIDEL

Balça, A. (2007). “*Competências Nucleares em Língua Materna*”, Ed. F.Azevedo: LIDEL

Cardoso, Carlos (1996). “*Educação Multicultural; Percursos para uma prática reflexiva.*” Texto Editora : Lisboa.

Cummins, J and Swain (1986). “*Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice.*” New York: Longman.

- Dabène, L. (1989). Problèmes posés par l'enseignement des langues minorées in PY, B. et R. Jeanneret (Eds.), "*Minorisation linguistique et interaction*". Neuchâtel: Ed.Univ Droz, 179-184.
- Denhière (1985). "La lecture et la psychologie cognitive: quelques points de repère." *Espaces de la lecture* : Paris.
- Dolnikoff, Shuck, Nascimento e Sartório (2007). "Identidade Docente. Uma Construção de Saberes e Práticas" Nardi, Lopes e Hansen (Orgs) Centro Universitário S. Camilo: Brasil.
- Erikson, E.(1968). "*Identity Youth and Crisis*". New York: Norton.
- Flower & Hayes (1981). "The Pregnant Pause: An Inquiry into the Nature of Planning in Research in Teaching of English." University of California
- Frias, M.J. (1992). "*Língua Materna e Língua Estrangeira uma Relação Multidimensional.*" Porto: Porto Editora.
- Giasson, J (2000). "A Compreensão da Leitura". Edições ASA

Grosjean, F. (1982). *“Life with two languages. An introduction to bilingualism.”* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Kay, M (2007). “Identidade Docente. Uma Construção de Saberes e Práticas” Nardi, Lopes e Hansen (Orgs) Centro Universitário S. Camilo: Brasil.

MacLaren Peter (1995). *“Critical Pedagogy and Predatory Culture. Politics in a Postmodern Era.”* London and New York: Routledge.

Matos, I. A. (s/d). *“Integração Escolar de Minorias Étnicas e de Luso-descendentes em Situação de Retorno”*.

Mesquita, A (1986) “Educação bilingue para filhos de emigrantes.” *Jornal de Psicologia* 5/2, Porto: 12 – 16

Naysmith, J. (2002). A aula multicultural de língua: desafios aos conceitos de cultura e de língua. In António Moniz (ed.). *“Professores de Línguas face à Mudança”*. Lisboa: Edinova.

Novy & Liberman (2003). “How letter – sound instruction mediate progress in first reading and spelling.” *Journal of Education. Psychology*

Oriol, M. (1988). *“Les variations de l’identité. Étude de l’évolution de l’identité culturelle des enfants d’émigrés portugais en France et au Portugal.”* Nice: IDERIC, Université de Nice.

Padrino, J. (2006), *“Lectura, Literatura y Consciencia Intercultural”*,
Universidade de Passo Fundo: Editora Universitária.

Patrício, M. F. (1990). *“A Escola Cultural. Horizonte Decisivo da reforma Educativa ”*. Texto Editora: Lisboa.

Pedro. M. E. (1992). *“O discurso na aula. Uma análise sócio-linguística da prática escolar em Portugal.”* Caminho.

Pereira, D. (1998). Desenvolvimento linguístico das minorias de origem crioula e formação de professores. In DEB (ed.). *“O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua”*. Lisboa: Ministério da Educação.

Propp, Vladimir (1970), *“Morphologie du Conte”*, Paris : *Édition du Seuil*.

Rodari, Gianni (2002), *“Gramática da Fantasia”*, Lisboa: Caminho.

Rumelhart (1975). “Notes on a Schema for stories. In Bobrow e Collins. Representations and understanding studies in cognitive sciences.” N.Y.: Academia Press.

Rosing (2006). “El estímulo a la (re)descubierta de leyendas y la (re)significación de la identidad.” Jovens, Livros e lectura. Universidade de Passofundo. Editora Universitários.

Sardinha M. G. (2005). “*A Activação do Conhecimento Temático no Âmbito da Planificação da Escrita*”, UBI: Covilhã.

Sardinha M. G. (2005). “*As Estruturas Linguísticas, Cognitivas e Culturais e a Compreensão Leitora*”, Tese de Doutoramento. UBI: Covilhã

Sardinha M. G. (2006). “*O Processo de Escrita: Actualidade e Explicitação de um Modelo*”, Revista de Letras. Departamento de Letras: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Sardinha M. G. (2007). “Du portugais comme langue maternelle aux portugais comme langue étrangère.”, *Interculturalidad y Language II Identidad Cultural y Pluralidad lingüística*. Eds : Durã e Beltrã

- Silva (2007). “Identidade docente. Uma construção entre saberes e práticas.” Coord. Nardi, Lopes e Hansen. S. Camilo: Brasil.
- Simonsen, Michèle (1984). “*Le conte Populaire*”, Paris : PUF.
- Sim-Sim, I. (1989). “*Desenvolvimento da Linguagem.* ” Lisboa: U.A.
- Soriano, Marc (1975), “*Guide de la littérature pour la jeunesse*”, Paris :
Hachette.
- Tavares, F. (2007). “*Didáctica do Português Língua Materna e Não Materna no Ensino Básico*”. Porto Editora.
- Tomatis. A. (1991) “*Todos Nascemos Políglotas*”, Lisboa: Instituto Piaget.
- Traça, M. Emília (1992) “*O Fio da Memória. Do Canto Popular ao Canto para Crianças*”, Porto Editora.
- Vigner, Gérard (2001) “*Enseigner le français comme langue seconde*”,
CLE International.
- Zabalza, Miguel Angel (1996) “*Didáctico de la Educación Infantil*”,
Madrid: Ediciones Nancea

Outra Bibliografia

A.A.V.V. “*Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*”. Academia das Ciências de Lisboa. Ed. Verbo, 2001

Competências do Currículo Nacional da Língua Portuguesa

Ministério da Educação. Despacho Normativo n.º 7/2006.

Disponível em Diário da República – I SÉRIE – B N.º 26 – 6 de Fevereiro de 2006

Webgrafia

<http://criarmundos.do.sapo.pt/Linguistica/pesquisalinguagem001.html>

<http://pt.wikipedia.org/wiki/multiculturalismo>

<http://www.cndp.fr/Revue/E1/hs/3/04907011.pdf>

<http://www.dgdc.min-edu.pt/inovbasic/edicoes/noe/nge51/dossies1.htm>

<http://www.fesh.unl.pt/edtl/verbetes/M/multiculturalismo.htm>

<http://www.ipv.pt/millennium.pt> - 9 de Janeiro de 2003

http://www.ufsm.br/vc/01_04/AngelaMarcia.htm

Serragiotto, Graziano “Il Fattore Culturale nell’insegnamento della língua”.

www.irre.toscana.it/italiano_12/materiali/rete.htm

ANEXOS

ANEXO 1
(Fax)



Direcção Regional
de Educação do Centro

Coordenação Educativa de Castelo Branco
Fax: 272 349 599

Ministério da
Educação

FAX

Nº 817

Para: Ex.ma Senhora Secretária do Departamento de Letras da UBI
Dra. Paula Fernandes

Data: 2007-07-25


Páginas: 1+2

Assunto: Envio de dados

Na sequência do solicitado por V. Ex^a, junto remeto os dados existentes neste serviço sobre alunos que não têm o Português como língua materna.

Mais se informa que as escolas/AE deste distrito, constam na posição 2, 16, 25 e 29.

Com os melhores cumprimentos,

A Coordenadora em exercício

(Maria Laurinda Sanches)

PM/MC

PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA (cont.)								
	Agrupamento de Escolas	Total:	Ciclo	Dos 6-10 anos	Dos 11-15 anos	Dos 16-18 anos	Nacionalidades	Projectos
16	Agrupamento de Escolas Serra da Gardunha	10	1CEB, 3CEB	4	5	1	Brasil=2; Cabo Verde; Lituânia; Moldávia; Suíça=2; Ucrânia=3	Há acompanhamento por parte de um professor.
17	Agrupamento de Escolas de Ovar	22	2CEB, 3CEB	6	14	0	Ucrânia=6; Venezuela; Roménia=3; Rússia=4; França; Cazaquistão; Alemanha=3; Reino Unido; Moldávia; Portuguesa	Visitas a locais referidos na literatura; leitura recreativa; encontros com escritores...
18	Agrº Cordinha	12	1CEB, 2CEB, 3CEB	3	8	1	África do Sul=3; Holanda=2; Bélgica=2; Alemanha=2; Escócia (Portugal=2)	Plano Nacional de Leitura.
21	Escola Secundária com 3º Ciclo de Oliveira do Hospital	1	3CEB	0	1	0	Inglaterra	Nada.
24	Agrupamento de Escolas da Branca, Aveiro	2	1CEB, 3CEB	1	1	0	Rússia; França	Jornal Voz Activa
25	Agrº Serta	2	2CEB, 3CEM	1	1		Alemanha	-
26	Agrupamento de Escolas de Avelar	9	1CEB, 2CEB, 3CEB	3	6	0	Ucrânia=3; Roménia=3; França; Filipinas; Colômbia	Oficina de Leitura e de Escrita; Clube "Palavra"; Oficina de Teatro...
27	ES Dr. Mário Sacramento	5	3CEB	0	5	0	Rússia=2; Ucrânia=2; China;	PORTOS - Português Para Todos
28	Agrº Pampilhosa do Botão	7	2CEB, 3CEB	2	4	1	Ucrânia=4; Moldávia=3	-
29	Agrupamento de Escolas de Vila Velha de Ródão	1	1CEB	1	0	0	Holanda	Pais frequentam a alfabetização/recurso
30	Agrº Vilarinho do Bairro	2	2CEB, 3CEB	1	1	0	Venezuela	-
31	Agrº Góis	16	1CEB, 2CEB, 3CEB	9	5	2	Inglaterra=6; Holanda=3; França=2; Austrália; Alemanha; Grã-Bretanha; Portugal=2	-
32	Agrº Dr. Correia Mateus	62	1CEB, 2CEB, 3CEB	20	40	2	Ucrânia=24; França=8; Cabo Verde=7; Roménia; Rússia=3; Honduras; Moldávia; Checa; Cuba=1. Brasil=13	Girls Get in.

Nota1: Conforme dados disponibilizados através da recolha de dados efectuada, por e-mail, telefone e fax, em Jan./07 e Mar./07.

**Escolas na área desta Direcção Regional, com alunos que não têm o português como
língua materna e respectivos países de origem**

PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA								
	Agrupamento de Escolas	Total:	Ciclo	Dos 6-10 anos	Dos 11-15 anos	Dos 16-18 anos	Nacionalidades	Projectos
2	Agrupamento de Escolas de Idanha-a-Nova	12	3CEB	8	3	1	Ucrânia=3; Roménia=2; Índia=2; Equador; Inglaterra; S. Tomé	-
3	Agrupamento de Escolas de Esgueira	4	2CEB	0	4	0	Letónia; Ucrânia; Guiné-Bissau; Angola	-
4	Escola Secundária D. Dinis, Coimbra	3			1	2	Ucrânia	-
6	Agrupamento de Escolas Grão Vasco, Viseu	14	2CEB, 3CEB	3	10	1	China=4; Alemanha; Ucrânia=7; Roménia; Bulgária	Deram continuidade ao Projecto SIQE (DGIDC).
8	Agrupamento de Escolas de Aradas, Aveiro	13	1CEB	2	10	1	Rússia; Ucrânia; Brasil; S. Tomé; Angola	-
9	Agrupamento de Escolas da Batalha	30		22	8	0	Ucrânia=12; Brasil=9; Roménia=4; Moldávia=2; Cabo Verde=1; França=2.	-
10	Agrupamento de Escolas, Dr. Daniel de Matos, Vila Nova de Poiares, Coimbra	4	1CEB, 2CEB	1	3	0	Reino Unido; Holanda; França=2	Piano Nacional de Leitura; Oficina de Leitura e Escrita...
11	Agrupamento de Escolas Lousã, Coimbra	39		15	22	0	Inglaterra; Brasil; Marrocos; Angola; Alemanha; Ucrânia; Luxemburgo; França; Índia; Nepal; São Tomé.	"Pintar um Sorriso no Futuro"; materiais feitos do Manual "Português XXI" (Lidel)...
14	ES c/3ª Mealhada	2		0	2	0	Moldávia; Ucrânia	-

ANEXO 2 (Legislação)

A extensão das alterações da convenção tem, no plano social, o efeito de melhorar as condições de trabalho de um conjunto significativo de trabalhadores e, no plano económico, promove a aproximação das condições de concorrência entre empresas do mesmo sector.

Foi publicado o aviso relativo à presente extensão no *Boletim do Trabalho e Emprego*, 1.ª série, n.º 42, de 15 de Novembro de 2005, à qual não foi deduzida oposição por parte dos interessados.

Assim:

Ao abrigo dos n.ºs 1 e 3 do artigo 575.º do Código do Trabalho, manda o Governo, pelo Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social, o seguinte:

1.º

1 — As condições de trabalho constantes das alterações do contrato colectivo de trabalho (CCT) entre a Associação do Comércio e Serviços do Distrito de Setúbal e outra e o CESP — Sindicato dos Trabalhadores do Comércio, Escritórios e Serviços de Portugal e outros, publicadas no *Boletim do Trabalho e Emprego*, 1.ª série, n.ºs 24, de 29 de Junho de 2004, e 20, de 29 de Maio de 2005, são estendidas, no distrito de Setúbal:

- a) Às relações de trabalho entre empregadores não filiados nas associações de empregadores outorgantes que exerçam as actividades económicas abrangidas pela convenção, com excepção dos empregadores que se dedicam à actividade de serviços pessoais de penteado e estética e trabalhadores ao seu serviço das profissões e categorias profissionais nela previstas;
- b) Às relações de trabalho entre empregadores filiados nas associações de empregadores outorgantes que exerçam as actividades económicas abrangidas pela convenção e trabalhadores ao seu serviço das referidas profissões e categorias profissionais não representados pela associação sindical outorgante.

2 — A extensão das alterações do CCT publicadas no *Boletim do Trabalho e Emprego*, 1.ª série, n.º 24, de 29 de Junho de 2004, apenas compreende as cláusulas 24.ª, n.ºs 1 e 2, alínea a), 37.ª, n.º 3, 59.ª, alínea b), e 70.ª e o anexo I.

3 — A presente extensão não se aplica a empresas não filiadas nas associações de empregadores outorgantes desde que se verifique uma das seguintes condições:

- Sendo de comércio a retalho alimentar ou misto, disponham de uma área de venda contínua de comércio a retalho alimentar igual ou superior a 2000 m²;
- Sendo de comércio a retalho não alimentar, disponham de uma área de venda contínua igual ou superior a 4000 m²;
- Sendo de comércio a retalho alimentar ou misto, pertençam a empresa ou grupo que tenha, ao nível nacional, uma área de venda acumulada de comércio a retalho alimentar igual ou superior a 15 000 m²;
- Sendo de comércio a retalho não alimentar, pertençam a empresa ou grupo que tenha, ao nível nacional, uma área de venda acumulada igual ou superior a 25 000 m².

4 — Não são objecto de extensão as cláusulas contrárias a normas legais imperativas.

2.º

A presente portaria entra em vigor no 5.º dia após a sua publicação no *Diário da República*.

O Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social, José António Fonseca Vieira da Silva, em 18 de Janeiro de 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Despacho Normativo n.º 7/2006

As mudanças ocorridas na sociedade portuguesa nas últimas décadas, em resultado de sucessivos movimentos migratórios, colocam constantes desafios às escolas que, num esforço suplementar, procuram fazer da diversidade um factor de coesão e de integração.

A heterogeneidade sócio-cultural e a diversidade linguística da respectiva população escolar representam uma riqueza singular que implica a criação de condições pedagógicas e didácticas inovadoras capazes de lhe proporcionar a adequada aprendizagem da língua portuguesa em todas as áreas do saber e da convivência.

Numa sociedade multicultural, como é a portuguesa, o reconhecimento e o respeito pelas necessidades individuais de todos os alunos e, em particular, das necessidades específicas dos alunos recém-chegados ao sistema educativo nacional devem ser assumidos como princípio fundamental através da construção de projectos curriculares que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo.

Tal princípio é garantido quer por diversos instrumentos da ordem jurídica constitucional e infraconstitucional portuguesa quer ainda no âmbito das normas constantes de diversos instrumentos de direito internacional ratificados e subscritos pelo Estado Português.

No contexto da legislação ordinária portuguesa merece especial destaque o Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, diploma que comete às escolas e agrupamentos de escolas a responsabilidade em proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos do ensino básico cuja língua materna não é o português.

Incumbe, pois, às escolas e agrupamentos de escolas, no domínio da sua autonomia e no respeito pelos princípios consagrados no citado diploma legal, encontrar respostas adequadas para que estes alunos usufruam de actividades que lhes garantam um domínio suficiente da língua portuguesa enquanto veículo dos saberes escolares, permitindo a sua integração no sistema educativo nacional.

Neste quadro, e tendo presente o disposto no Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 209/2002, de 17 de Outubro, determina-se o seguinte:

1.º

Objecto e âmbito

1 — O presente despacho normativo estabelece, no âmbito da organização e gestão do currículo nacional,

princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos de escolas no domínio do ensino da língua portuguesa como língua não materna.

2 — O presente despacho normativo aplica-se aos alunos dos três ciclos do ensino básico inseridos no sistema educativo nacional cuja língua materna não seja o português.

2.º

Grupos de nível de proficiência linguística

1 — Para o desenvolvimento das actividades abrangidas pelo presente despacho normativo, são criados, com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, os seguintes grupos de nível de proficiência linguística:

- a) Iniciação (A1, A2);
- b) Intermédio (B1);
- c) Avançado (B2, C1).

2 — Os grupos de nível de proficiência linguística são organizados em função dos resultados obtidos pelos alunos na avaliação diagnóstica em língua portuguesa, realizada nos termos dos números seguintes.

3 — Cabe ao estabelecimento de ensino proceder a uma avaliação diagnóstica do aluno, com vista a determinar o seu nível de proficiência linguística em língua portuguesa nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita.

4 — O teste diagnóstico é realizado e avaliado na escola, sob a coordenação de um professor de língua portuguesa, com base em modelo disponibilizado pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

3.º

Funcionamento

1 — A coordenação de cada grupo de nível de proficiência linguística a que se refere o presente despacho normativo é da responsabilidade de um professor de língua portuguesa, que deve articular com os restantes elementos do conselho de turma no caso dos 2.º e 3.º ciclos, com o professor titular no caso do 1.º ciclo ou com o coordenador/assessor no caso do ensino recorrente.

2 — A planificação do trabalho para cada grupo de nível de proficiência linguística é efectuada tendo em conta as características individuais dos alunos e do grupo que integram, bem como as orientações nacionais para o ensino da língua portuguesa como língua não materna.

3 — O professor titular da turma do 1.º ciclo e os professores de cada conselho de turma devem contribuir para a construção de materiais didácticos e para a construção de glossários temáticos para as áreas curriculares.

4 — As actividades a desenvolver no âmbito do presente despacho normativo atendem às necessidades do aluno ou do grupo de alunos e são de frequência obrigatória.

5 — As actividades a que se refere o número anterior não dispensam a frequência pelos alunos da área curricular disciplinar de Língua Portuguesa.

6 — No decurso do ano lectivo o aluno, de acordo com o seu progresso, pode transitar de grupo de nível de proficiência linguística.

4.º

Nível de iniciação (A1, A2) e nível intermédio (B1)

1 — Os alunos que, em função dos resultados obtidos no teste diagnóstico, foram inseridos no nível de iniciação ou no nível intermédio beneficiam de actividades em língua portuguesa como língua não materna, cuja carga horária semanal corresponde a um período de noventa minutos, no âmbito da área curricular não disciplinar de Estudo Acompanhado.

2 — A direcção executiva de cada escola ou agrupamento de escolas pode, ainda, se considerar necessário, dispor da oferta de escola para as actividades a desenvolver em língua portuguesa como língua não materna.

3 — As actividades de apoio à língua portuguesa como língua não materna devem ser planeadas, realizadas e avaliadas, quando necessário, em articulação com outros técnicos de educação, envolvendo os pais ou encarregados de educação e os alunos.

5.º

Nível avançado (B2, C1)

1 — Os alunos que, em função dos resultados obtidos no teste diagnóstico, foram inseridos no nível avançado, consideram-se aptos no domínio da língua portuguesa, o que lhes permite acompanhar o currículo nacional.

2 — A direcção executiva de cada escola ou agrupamento de escolas pode, ainda, se considerar necessário, desenvolver actividades de enriquecimento no âmbito da língua portuguesa como língua não materna.

6.º

Avaliação

1 — A avaliação sumativa interna no âmbito do ensino da língua portuguesa como língua não materna obedece às seguintes regras:

- a) Aplicação de um teste diagnóstico de língua portuguesa, no início do ano lectivo ou no momento em que o aluno iniciar as actividades escolares;
- b) Definição de critérios de avaliação específicos, após conhecimento dos resultados do teste diagnóstico, de forma a adaptar o projecto curricular de turma às necessidades do aluno;
- c) Elaboração de testes intermédios para avaliar continuamente o progresso dos alunos em língua portuguesa, nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita;
- d) O *portfolio* constitui o instrumento fundamental de registo inicial, das várias fases de desenvolvimento, das estratégias utilizadas, das experiências individuais e dos sucessos alcançados.

2 — Os alunos que, de acordo com a avaliação interna, atingiram as competências necessárias para transitar de grupo de nível de proficiência linguística podem fazê-lo em qualquer altura do ano lectivo.

3 — A certificação em língua portuguesa como língua estrangeira é obtida mediante a realização de um teste de língua portuguesa concebido pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira, da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

7.º

Gestão e acompanhamento

1 — A direcção executiva de cada agrupamento ou escola assegura os recursos humanos e materiais necessários ao funcionamento dos grupos de nível de proficiência linguística.

2 — As actividades a desenvolver em cada grupo de nível de proficiência linguística são organizadas, realizadas e avaliadas pelos diferentes órgãos e intervenientes no processo, tendo presentes os critérios de adequação às situações diagnosticadas, os recursos disponíveis e os efeitos positivos nas aprendizagens.

3 — O funcionamento dos grupos de nível de proficiência linguística é objecto de avaliação contínua, participada e formativa, e de avaliação global, a realizar pelo conselho pedagógico, no final do ano lectivo.

4 — No final do ano lectivo, e após a avaliação final, a direcção executiva envia à direcção regional de educação respectiva um relatório de avaliação, do qual devem constar os seguintes elementos:

- a) Público-alvo;
- b) Recursos mobilizados;
- c) Modalidades adoptadas;
- d) Resultados alcançados, incluindo:
 - i) Alunos que foram inseridos em grupo de nível de proficiência e que transitaram de ano;
 - ii) Alunos que foram inseridos em grupo de nível de proficiência e que não transitaram de ano;
 - iii) Alunos que não foram inseridos em grupo de nível de proficiência, razões justificativas e resultados dos mesmos.

8.º

Produção de efeitos

O presente despacho normativo produz efeitos no dia seguinte ao da sua publicação.

Ministério da Educação, 20 de Janeiro de 2006. —
O Secretário de Estado da Educação, *Valter Victorino Lemos*.

REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA**Presidência do Governo****Decreto Regulamentar Regional n.º 2/2006/M****Execução do Orçamento da Região Autónoma da Madeira**

O Orçamento da Região Autónoma da Madeira foi aprovado pela Assembleia Legislativa da Madeira através do Decreto Legislativo Regional n.º 21-A/2005/M, de 30 de Dezembro.

O presente diploma destina-se a dar execução ao Orçamento na parte respeitante às despesas.

Nestes termos:

O Governo da Região Autónoma da Madeira decreta, ao abrigo do disposto na alínea *d*) do n.º 1 do artigo 227.º

da Constituição da República Portuguesa e da alínea *d*) do artigo 69.º do Estatuto Político-Administrativo da Região Autónoma da Madeira, aprovado pela Lei n.º 13/91, de 5 de Junho, e revista pela Lei n.º 130/99, de 21 de Agosto, com as alterações previstas na Lei n.º 12/2000, de 21 de Junho, o seguinte:

Artigo 1.º**Execução do Orçamento**

A execução do Orçamento da Região Autónoma da Madeira para 2006 processa-se de acordo com o disposto nos artigos seguintes.

Artigo 2.º**Controlo das despesas**

Compete à Secretaria Regional do Plano e Finanças, no âmbito da sua acção de liquidação das despesas orçamentais e autorização do seu pagamento, proceder à análise quantitativa e qualitativa das despesas, visando o controlo e legalidade das mesmas.

Artigo 3.º**Utilização das dotações orçamentais**

1 — Na execução dos seus orçamentos para 2006, todos os serviços da administração pública regional deverão observar normas de rigorosa economia na administração das dotações orçamentais atribuídas às suas despesas.

2 — Os serviços e organismos, incluindo os dotados de autonomia administrativa e financeira, são obrigados a manter actualizados os sistemas contabilísticos correspondentes às suas dotações orçamentais com o registo dos encargos assumidos.

3 — Para efeito do disposto no número anterior, o compromisso deverá ser relevado contabilisticamente logo que seja emitida a respectiva nota de encomenda, requisição oficial ou que seja celebrado o correspondente contrato.

4 — Os compromissos resultantes de leis, tratados ou contratos já firmados e renovados automaticamente são lançados nas contas correntes dos serviços e organismos pelos respectivos montantes anuais no início de cada ano económico.

5 — A assunção de compromissos exige a prévia informação de cabimento dada pelos serviços de contabilidade no respectivo documento de autorização para a realização da despesa, ficando os dirigentes dos serviços e organismos responsáveis pela assunção de encargos com infracção das normas legais aplicáveis à realização das despesas públicas, nos termos da legislação em vigor.

6 — O cumprimento do disposto nos números anteriores será objecto de fiscalização nos termos da legislação em vigor.

7 — Os projectos de diploma contendo a reestruturação de serviços só poderão prosseguir desde que existam adequadas contrapartidas no orçamento do respectivo serviço.

Artigo 4.º**Regime duodecimal**

1 — Todas as dotações orçamentais estão sujeitas às regras do regime duodecimal, com excepção das abaixo indicadas:

- a) As dotações destinadas a despesas com o pessoal, os encargos de instalações, comunicações,

ANEXO 3
(Competências do Currículo
Nacional no 1º Ciclo)

Competências

Língua Portuguesa - 1º Ano

Competências Gerais	Competências Específicas	Competências Transversais	Níveis de Desempenho
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.</i> ➤ <i>Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.</i> 	<p><i>Leitura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito.</i> ➤ <i>Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto.</i> ➤ <i>Conhecimento de estratégias básicas para a decifração de cadeias grafemáticas e para extracção de informação de material escrito.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir).</i> ➤ <i>Transformar informação oral e escrita em conhecimento.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Identifica todas as letras do alfabeto e a maior parte dos casos especiais da língua.</i> ➤ <i>Descobre elementos comuns a várias palavras.</i> ➤ <i>Consulta listas de palavras.</i> ➤ <i>Antecipa conteúdos a partir de gravuras e de títulos.</i> ➤ <i>Lê pequenos textos em voz alta (textos próprios, produzidos pelos companheiros e de autor)</i> ➤ <i>Identifica as personagens dos textos lidos.</i> ➤ <i>Forma palavras a partir de sílabas desordenadas.</i> ➤ <i>Ordena frases.</i>

Competências

Língua Portuguesa - 1º Ano

Competências Gerais	Competências Específicas	Competências Transversais	Níveis de Desempenho
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do cotidiano. 	<p style="text-align: center;">Compreensão Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão. ➤ Capacidade de extrair e reter informação essencial de discursos em diferentes variedades do português, incluindo o português padrão. ➤ Familiaridade com o vocabulário de variedades do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objetivos comunicativos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 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. ➤ Ser rigoroso na recolha e observação de dados linguísticos e objetivos na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar. ➤ Usar a estratégia do raciocínio verbal na resolução de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interpreta uma ordem , um pedido. Um recado. ➤ Retém informações a partir de um enunciado oral (recados, avisos) ➤ Identifica intervinientes em contos orais. ➤ Formula perguntas e respostas simples. ➤ Transpõe enunciados orais para outras formas de expressão (gestual, sonora) ➤ Interpreta a mensagem do interlocutor.

Competências

Língua Portuguesa - 1º Ano

Competências Gerais	Competências Específicas	Competências Transversais	Níveis de Desempenho
<i>Expressão Oral</i>			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Usar adequadamente línguas das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para expressar. ➤ Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de posição. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Alargamento da expressão oral em Português padrão. ➤ Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo. ➤ Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comunicar, discutir e defender ideias próprias. ➤ Exprimir-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa. ➤ Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas. ➤ Propor situações de intervenção individual ou colectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utiliza formas de tratamento adequadas ao contexto escolar. ➤ Formula pedidos, dá ordens e informações tendo em conta a situação e o interlocutor. ➤ Narra situações vividas e imaginadas. ➤ Descreve cenas e objectos observados. ➤ Participa, em grupo, na elaboração de histórias e de relatos. ➤ Completa histórias. ➤ Apresenta e emite opiniões sobre trabalhos simples (textos, desenhos e pinturas) ➤ Regula a participação nas diferentes situações comunicativas (aguarda a vez de falar, ouve e respeita a fala dos outros).

Competências

Língua Portuguesa - 1º Ano

Competências Gerais	Competências Específicas	Competências Transversais	Níveis de Desempenho
<ul style="list-style-type: none"> ➢ Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio. ➢ Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados. 	<p style="text-align: center;">Expressão Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Domínio das técnicas instrumentais da escrita: ➢ Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos. ➢ Conhecimento das técnicas básicas de organização textual. ➢ Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito ➢ Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto. ➢ Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Utilizar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento. ➢ Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exigem algum grau de formalidade. ➢ Dominar metodologias de estudo tais como sublinhar, tirar notas e resumir) 	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Escreve o nome próprio e dos companheiros. ➢ Escreve o seu nome completo. ➢ Regista a presença e datas de aniversário. ➢ Escreve avisos, recados e convites. ➢ Escreve por iniciativa própria. ➢ Reconstrói frases a partir de palavras desordenadas. ➢ Reconstrói um texto com expressões ou palavras desordenadas, face ao modelo. ➢ Descobre palavras iguais em produções diferentes e nas mesmas produções. ➢ Efectua a divisão silábica das palavras. ➢ Constrói palavras por combinatoria de elementos conhecidos. ➢ Constrói listas de palavras que contêm elementos conhecidos. ➢ Realiza jogos de substituição de letras ou sílabas para formar novas palavras. ➢ Escreve um pequeno texto. ➢ Participa no aperfeiçoamento de textos. ➢ Utiliza o teclado do computador para escrever palavras e frases. ➢ Utiliza o ponto final e as letras maiúsculas. ➢ Responde a questionários simples. ➢ Identifica todas as letras do alfabeto e a maior parte dos casos especiais. ➢ Descobre elementos comuns a várias palavras. ➢ Consulta listas de palavras ➢ Lê pequenos textos em voz alta. ➢ Identifica as personagens dos textos lidos. ➢ Forma palavras a partir de sílabas desordenadas. ➢ Ordena frases. ➢ Antecipa os conteúdos a partir de gravuras e de títulos

Competências

Língua Portuguesa - 2.º Ano

Competências Gerais	Competências Específicas	Competências Transversais	Níveis de Desempenho
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.</i> ➤ <i>Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformação em conhecimento mobilizável.</i> 	<p><i>Leitura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito.</i> ➤ <i>Capacidade para decifrar de forma automática cadeias gramáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto.</i> ➤ <i>Conhecimento de estratégias básicas para a decifração de cadeias gramáticas e para extracção de informação de material escrito.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir).</i> ➤ <i>Transformar informação oral e escrita em conhecimento.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Lê pequenos textos.</i> ➤ <i>Reconstrói textos com frases em desordem.</i> ➤ <i>Identifica personagens principais de um texto ou história.</i> ➤ <i>Estabelece a sequência dos acontecimentos principais do texto.</i> ➤ <i>Identifica a sequência cronológica das acções de um pequeno texto.</i> ➤ <i>Reconstrói um texto com palavras recortadas.</i> ➤ <i>Apreende o sentido de um texto eliminando a «frase pirata»</i> ➤ <i>Apreende o sentido de um texto com lacunas.</i> ➤ <i>Forma palavras a partir de sílabas desordenadas.</i> ➤ <i>Pratica leitura lúdica (adivinhas, lengalengas)</i> ➤ <i>Lê histórias.</i> ➤ <i>Lê um pequeno livro.</i> ➤ <i>Relaciona textos lidos com a sua vivência.</i>

Competências

Língua Portuguesa - 2º Ano

Competências Gerais	Competências Específicas	Competências Transversais	Níveis de Desempenho
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do cotidiano. 	<p>Compreensão Oral</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão. ➤ Capacidade de extrair e reter informação essencial de discursos em diferentes variedades do português, incluindo o português padrão. ➤ Familiaridade com o vocabulário de variedades do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objetivos comunicativos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 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. ➤ Ser rigoroso na recolha e observação de dados linguísticos e objetivos na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar. ➤ Usar a estratégia do raciocínio verbal na resolução de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Retém o essencial de uma pequena história. ➤ Reconta a história. ➤ Identifica os intervenientes numa história. ➤ Dramatiza uma história. ➤ Responde a questionários orais. ➤ Reproduz recados, avisos, instruções. ➤ Transpõe enunciados orais para outras formas de expressão (gestual, sonora). ➤ Reconhece os objetivos comunicativos do interlocutor.

Competências

Língua Portuguesa - 2.º Ano

Competências Gerais	Competências Específicas	Competências Transversais	Níveis de Desempenho
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Usar adequadamente línguas das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para expressar. ➤ Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de posição. 	<p><i>Expressão Oral</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alargamento da expressão oral em Português padrão. ➤ Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo. ➤ Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintáticas de complexidade crescente. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comunicar, discutir e defender ideias próprias. ➤ Expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa. ➤ Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas. ➤ Propor situações de intervenção individual ou colectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Interage verbalmente de forma confiante no contexto de sala de aula. ➤ Participa, de forma construtiva, em debates de interesse comum. ➤ Relata acontecimentos vividos ou imaginados. ➤ Reconta histórias. ➤ Inventa histórias a partir de ilustrações. ➤ Formula perguntas, respostas e recados. ➤ Participa, em grupo, na construção de histórias. ➤ Apresenta e emite opiniões sobre determinados acontecimentos. ➤ Utiliza vocabulário diversificado.

Competências

Língua Portuguesa - 2.º Ano

Competências Gerais	Competências Específicas	Competências Transversais	Níveis de Desempenho
<p>➢ Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio.</p> <p>➢ Adohtar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.</p>	<p>Expressão Escrita</p> <p>➢ Domínio das técnicas instrumentais da escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos. ➢ Conhecimento das técnicas básicas de organização textual. <p>➢ Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito</p> <p>➢ Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto.</p> <p>➢ Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito.</p>	<p>➢ Utilizar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento.</p> <p>➢ Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade.</p> <p>➢ Dominar metodologias de estudo tais como sublinhar, tirar notas e resumir)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Regista decisões tomadas na aula. ➢ Regista a presença, tarefas e datas de aniversário. ➢ Escreve avisos, recados e convites. ➢ Regista experiências vividas ou imaginadas. ➢ Produz textos por iniciativa própria. ➢ Escreve com correcção ortográfica palavras do vocabulário fundamental. ➢ Forma palavras com sentido a partir de sílabas desordenadas. ➢ Faz jogos de substituição, de comutação e de combinatoria de letras e de sílabas. ➢ Reconstrói textos com frases em desordem. ➢ Participa no enriquecimento de textos, em grupo. ➢ Utiliza os principais sinais de pontuação. ➢ Utiliza adequadamente as maiúsculas. ➢ Escreve um pequeno texto no computador.

Competências

Língua Portuguesa - 2.º Ano

Competências Gerais	Competências Específicas	Competências Transversais	Níveis de Desempenho
<p>➤ Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio</p>	<p>Conhecimento Explícito</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais. ➤ Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita. ➤ Conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Utilizar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento. ➤ Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Identifica palavras com letras « pirata ». ➤ Decompõe palavras em sílabas. ➤ Forma palavras com sentido a partir de sílabas / letras desorganizadas. ➤ Explora situações de « nonsense » em letras e em sílabas. ➤ Aperfeiçoa textos, em grupo. ➤ Reconstrói textos simples com frases em desordem. ➤ Identifica as personagens principais do texto. ➤ Identifica o tempo e o espaço em que decorre a acção. ➤ Nomeia, por ordem, as letras do alfabeto. ➤ Organiza palavras por ordem alfabética, tendo em conta a primeira letra. ➤ Constrói dicionário ilustrado. ➤ Utiliza dicionários ilustrados e enciclopédias infantis. ➤ Elabora listas de palavras segundo critérios diversos. ➤ Conhece os sinais de pontuação. ➤ Identifica as vogais, as consoantes, e os ditongos. ➤ Utiliza correctamente as maiúsculas (início das frases, nomes próprios) ➤ Relaciona palavras com o mesmo sentido. ➤ Relaciona palavras com sentido contrário.

Competências

Língua Portuguesa - 3º Ano

Competências Gerais	Competências Específicas	Competências Transversais	Níveis de Desempenho
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.</i> ➤ <i>Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformação em conhecimento mobilizável.</i> 	<p><i>Leitura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito.</i> ➤ <i>Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto.</i> ➤ <i>Conhecimento de estratégias básicas para a decifração de cadeias grafemáticas e para extracção de informação de material escrito.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir).</i> ➤ <i>Transformar informação oral e escrita em conhecimento.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Faz leitura expressiva.</i> ➤ <i>Respeita os sinais de pontuação.</i> ➤ <i>Faz leitura dialogada.</i> ➤ <i>Interpreta os enunciados escritos.</i> ➤ <i>Estabelece a sequência dos acontecimentos.</i> ➤ <i>Dá um título ao texto.</i> ➤ <i>Responde a questionários escritos.</i> ➤ <i>Localiza a acção no tempo e no espaço.</i> ➤ <i>Apreende o sentido do texto no qual foram apagadas ou semi- apagadas palavras ou letras.</i> ➤ <i>Lê um livro por iniciativa própria.</i> ➤ <i>Reconta uma história ou texto.</i> ➤ <i>Levanta hipóteses acerca do conteúdo de um texto ou história a partir da capa ou do título.</i> ➤ <i>Compara hipóteses com o conteúdo original</i> ➤ <i>Assinala diferenças e semelhanças entre as hipóteses e o conteúdo original.</i>

Competências

Língua Portuguesa - 3º Ano

Competências Gerais	Competências Específicas	Competências Transversais	Níveis de Desempenho
<p>➤ Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do cotidiano.</p>	<p>➤ Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão.</p> <p>➤ Capacidade de extrair e reter informação essencial de discursos em diferentes variedades do português, incluindo o português padrão.</p> <p>➤ Familiaridade com o vocabulário de variedades do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objetivos comunicativos.</p>	<p>Compreensão Oral</p> <p>➤ 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.</p> <p>➤ Ser rigoroso na recolha e observação de dados linguísticos e objetivos na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar.</p> <p>➤ Usar a estratégia do raciocínio verbal na resolução de problemas</p>	<p>➤ Dramatiza um texto, uma história.</p> <p>➤ Interpreta recados, avisos, instruções.</p> <p>➤ Transpõe enunciados orais para outras formas de expressão (gestual, sonora).</p> <p>➤ Retém a informação essencial da apresentação de um tema / trabalho.</p> <p>➤ Varia a entoação de frases de acordo com a intencionalidade.</p> <p>➤ Sabe escutar.</p> <p>➤ Reconhece o objetivo comunicativo do interlocutor.</p>

Competências

Língua Portuguesa - 3º Ano

Competências Gerais	Competências Específicas	Competências Transversais	Níveis de Desempenho
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para expressar. ➤ Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de posição. 	<p style="text-align: center;"><i>Expressão Oral</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alargamento da expressão oral em Português padrão. ➤ Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo. ➤ Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintáticas de complexidade crescente. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comunicar , discutir e defender ideias próprias. ➤ Expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa. ➤ Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas. ➤ Propor situações de intervenção individual ou colectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exprime-se de forma clara e audível. ➤ Formula recados, avisos, instruções. ➤ Faz pedidos, formula perguntas, dá respostas. ➤ Relata acontecimentos e narra situações. ➤ Conta histórias ouvidas ou lidas. ➤ Completa histórias. ➤ Interage verbalmente com confiança no contexto da sala de aula. ➤ Participa construtivamente na discussão em grupo. ➤ Exprime-se por iniciativa própria, ou quando solicitada. ➤ Utiliza variações expressivas da língua oral. ➤ Dramatiza textos próprios , ou dos outros, cenas e situações. ➤ Utiliza formas de tratamento adequado em contexto escolar. ➤ Descreve cenas e objectos observados. ➤ Utiliza vocabulário adequado e diversificado. ➤ Utiliza estruturas sintáticas de subordinação.

Competências

Língua Portuguesa - 3.º Ano

Competências Gerais	Competências Específicas	Competências Transversais	Níveis de Desempenho
<p>➢ Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio.</p> <p>➢ Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.</p>	<p>➢ Domínio das técnicas instrumentais da escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos. ➢ Conhecimento das técnicas básicas de organização textual. <p>➢ Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito</p> <p>➢ Capacidade para decifrar de forma automática cadeias gramáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto.</p> <p>➢ Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias gramáticas e para a extracção de informação de material escrito.</p>	<p>➢ Utilizar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➢ Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade. <p>➢ Dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➢ Escreve ligeiramente, gerindo correctamente o espaço da folha. ➢ Escreve com destreza e precisão caligráfica. ➢ Divide correctamente as palavras para efeitos de translineação. ➢ Domina as técnicas básicas para usar o teclado de um computador. ➢ Escreve um texto no computador colocando correctamente os espaços, as maiúsculas, a pontuação e acentuação. ➢ Formata um texto ao nível do alinhamento, do tipo, tamanho ou cor das letras e imprime. ➢ Escreve com correcção ortográfica palavras do vocabulário fundamental. ➢ Utiliza os principais sinais de pontuação as letras maiúsculas e assinala a mudança de parágrafo. ➢ Tem automatizadas as regras ortográficas. ➢ Conhece os homófonos e parónimos mais frequentes ➢ Antecipa a grafia de uma palavra, dada uma parte da sua forma gráfica. ➢ Corrige e enriquece um texto escrito. ➢ Utiliza a escrita como substituto do oral, reutilizando recados e cartas a familiares e amigos. ➢ Elabora listas de palavras e ordena sequencialmente acções (lista de compras, montar um jogo.) ➢ Escreve textos memorizados (provérbios, lengalengas, adivinhas, poesias) ➢ Regista produções do património oral. ➢ Escreve um carta informal. ➢ Escreve histórias curtas. ➢ Escreve relatos e experiências pessoais. ➢ Escreve um texto narrativo. ➢ Colabora no aperfeiçoamento de textos

			<p>escritos (dá sugestões, apresenta críticas).</p> <ul style="list-style-type: none">➤ <i>Participa na reescrita do texto.</i>➤ <i>Reconta histórias lidas ou ouvidas.</i>➤ <i>Transforma histórias.</i>➤ <i>Legenda gravuras e associa as mesmas a pequenos textos.</i>➤ <i>Ordena e legenda seqüências narrativas em Banda Desenhada.</i>➤ <i>Respeita as regras elementares de concordância da frase.</i>➤ <i>Completa frases e substitui palavras</i>➤ <i>Usa frases complexas para exprimir seqüências e relações.</i>
--	--	--	---

Competências

Língua Portuguesa - 3º Ano

Competências Gerais	Competências Específicas	Competências Transversais	Níveis de Desempenho
<p>➤ Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio</p>	<p>➤ Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais.</p> <p>➤ Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.</p> <p>➤ Conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas</p>	<p>➤ Utilizar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento.</p> <p>➤ Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade</p>	<p>➤ Conhece e aplica as regras elementares da translineação.</p> <p>➤ Decomõe palavras em sílabas para efeitos da translineação.</p> <p>➤ Conhece regras básicas de pontuação.</p> <p>➤ Distingue sílaba tónica de sílaba átona.</p> <p>➤ Estabelece relações semânticas de semelhança e de oposição entre palavras (sinónimos e antónimos).</p> <p>➤ Distingue diferentes tipos de texto (prosa, banda desenhada, poesia).</p> <p>➤ Distingue em frases simples os elementos fundamentais.</p> <p>➤ Verifica a mobilidade de alguns elementos da frase.</p> <p>➤ Distingue as formas afirmativa e negativa.</p> <p>➤ Organiza famílias de palavras.</p> <p>➤ Distingue nomes próprios, comuns e colectivos.</p> <p>➤ Identifica adjectivos e verbos.</p> <p>➤ Identifica os sinais gráficos de acentuação.</p> <p>➤ Utiliza os diferentes graus dos adjectivos.</p> <p>➤ Aplica os pronomes pessoais.</p> <p>➤ Aplica as formas verbais (presente, pretérito perfeito e futuro) dos verbos regulares.</p>

Confecimento Explícito

Competências

Língua Portuguesa - 4.º Ano

Competências Gerais	Competências Específicas	Competências Transversais	Níveis de Desempenho
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.</i> ➤ <i>Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformação em conhecimento mobilizável.</i> 	<p><i>Leitura</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Aprendizagem dos mecanismos básicos de extração de significado do material escrito.</i> ➤ <i>Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto.</i> ➤ <i>Conhecimento de estratégias básicas para a decifração de cadeias grafemáticas e para extração de informação de material escrito.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir).</i> ➤ <i>Transformar informação oral e escrita em conhecimento.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Faz leitura silenciosa.</i> ➤ <i>Lê com clareza em voz alta.</i> ➤ <i>Identifica as ideias principais de um texto.</i> ➤ <i>Localiza num texto a informação pretendida.</i> ➤ <i>Antecipa conteúdos a partir de capas, gravuras, títulos e primeiras linhas.</i> ➤ <i>Toma a iniciativa de ler.</i> ➤ <i>Lê por prazer.</i>

Competências

Língua Portuguesa - 4º Ano

Competências Gerais	Competências Específicas	Competências Transversais	Níveis de Desempenho
Compreensão Oral			
<p>➤ Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do cotidiano.</p>	<p>➤ Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão.</p> <p>➤ Capacidade de extrair e reter informação essencial de discursos em diferentes variedades do português, incluindo o português padrão.</p> <p>➤ Familiaridade com o vocabulário de variedades do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objetivos comunicativos.</p>	<p>➤ 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.</p> <p>➤ Ser rigoroso na recolha e observação de dados linguísticos e objetivos na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar.</p> <p>➤ Usar a estratégia do raciocínio verbal na resolução de problemas</p>	<p>➤ Sabe escutar / ouvir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - uma narrativa - uma gravação - uma exposição oral - um diálogo <p>➤ Reconhece o objetivo comunicativo do interlocutor, através de indícios não linguísticos.</p> <p>➤ Distingue o essencial do que foi ouvido.</p> <p>➤ Descobre pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.</p> <p>➤ Decifra estruturas sintáticas e gramaticais com alguma complexidade.</p>

Competências

Língua Portuguesa - 4.º Ano

Competências Gerais	Competências Específicas	Competências Transversais	Níveis de Desempenho
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Usar adequadamente línguas das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para expressar. ➤ Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de posição. 	<p style="text-align: center;"><i>Expressão oral em Português padrão.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alargamento da expressão oral em Português padrão. ➤ Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo. ➤ Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintáticas de complexidade crescente. 	<p style="text-align: center;"><i>Expressão Oral</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Comunicar, discutir e defender ideias próprias. ➤ Exprimir-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa. ➤ Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas. ➤ Propor situações de intervenção individual ou colectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Exprime-se por iniciativa própria em conversas, diálogos e debates. ➤ Participa na organização e gestão de vida da sala: dá sugestões, apresenta críticas, pede esclarecimentos, informa. ➤ Participa na realização de projectos de turma ou de grupo, dando sugestões, manifestando opiniões, críticas etc. ➤ Apresenta opiniões sobre trabalhos apresentados pelos colegas. ➤ Intervém oralmente na aula, de acordo com as regras estabelecidas: sabe ouvir, respeita opiniões, faz intervenções oportunas. ➤ Conta histórias. ➤ Recria histórias. ➤ Participa na elaboração oral de história, relatos, resumos.

Competências

Língua Portuguesa - 4.º Ano

Competências Gerais	Competências Específicas	Competências Transversais	Níveis de Desempenho
<p>> Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio.</p> <p>> Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.</p>	<p style="text-align: center;">Expressão Escrita</p> <p>> Domínio das técnicas instrumentais da escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos. > Conhecimento das técnicas básicas de organização textual. <p>> Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito</p> <p>> Capacidade para decifrar de forma automática cadeias gramáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto.</p> <p>> Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias gramáticas e para a extracção de informação de material escrito.</p>	<p>> Utilizar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento.</p> <ul style="list-style-type: none"> > Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade. <p>> Dominar metodologias de estudo tais como sublinhar, tirar notas e resumir)</p>	<ul style="list-style-type: none"> > Domina as técnicas básicas para usar alguns programas informáticos (Word, Internet) > Escreve com correcção ortográfica palavras do vocabulário fundamental. > Utiliza os principais sinais de pontuação as letras maiúsculas e assinala a mudança de parágrafo. > Utiliza a escrita para organização da vida escolar. > Utiliza a escrita para concretização de projectos. > Utiliza frases complexas para exprimir sequências e relações. > Organiza um texto por parágrafos. > Respeita as regras elementares de concordância. > Identifica e categoriza uma gravura, por legendagem. > Ordena e faz a legenda de uma sequência narrativa em banda desenhada. > Altera um pequeno texto em função dos diferentes destinatários.

Competências

Língua Portuguesa - 4º Ano

Competências Gerais	Competências Específicas	Competências Transversais	Níveis de Desempenho
<p>➤ Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio</p>	<p>➤ Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais.</p> <p>➤ Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita.</p> <p>➤ Conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas</p>	<p>➤ Utilizar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento.</p> <p>➤ Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade</p>	<p>➤ Explicita as regras elementares de ortografia.</p> <p>➤ Utiliza os sinais de pontuação e auxiliares de escrita (ponto final, vírgula, travessão e dois pontos) exclamação, vírgula, travessão e dois pontos)</p> <p>➤ Distingue sílaba tónica e átona, acento gráfico e fónico.</p> <p>➤ Utiliza os sinais gráficos de acentuação (acento agudo, grave, circunflexo e til).</p> <p>➤ Infere o significado de palavras a partir do contexto.</p> <p>➤ Utiliza a mobilidade de elementos da frase.</p> <p>➤ Identifica o grupo móvel.</p> <p>➤ Estabelece relações semânticas de semelhança e de oposição entre palavras (sinonímia e antonímia).</p> <p>➤ Organiza famílias de palavras segundo um critério determinado.</p> <p>➤ Compara onomatopeias com sons que imitam ou sugerem.</p> <p>➤ Identifica nomes.</p> <p>➤ Distingue nomes próprios, comuns e colectivos.</p> <p>➤ Identifica o género, o número e grau dos nomes, pelas marcas do contexto.</p> <p>➤ Identifica a reger geral e as excepções mais frequentes do género e número.</p> <p>➤ Identifica adjectivos.</p> <p>➤ Substitui adjectivos por outros de sentido equivalente num determinado contexto.</p> <p>➤ Aplica os diferentes graus dos adjectivos.</p> <p>➤ Substitui elementos da frase por determinantes possessivos e demonstrativos.</p> <p>➤ Aplica pronomes pessoais.</p> <p>➤ Identifica verbos.</p> <p>➤ Aplica as formas do presente, futuro e pretérito perfeito do indicativo de verbos regulares e irregulares (ser, estar, ler)</p> <p>➤ Distinguir em frases os elementos</p>

Conhecimento Explícito

			<p><i>fundamentais (por extensão e por redução .)</i></p> <ul style="list-style-type: none">➤ <i>Verifica a mobilidade de alguns elementos da frase.</i>➤ <i>Consulta o dicionário e a enciclopédia.</i>
--	--	--	--

ANEXO 4

(Cartazes)

CARTAZ 1



CARTAZ 2



Autor: Maria Isabel Mendonça Soares
(Adaptado por M^a Teresa G. Moreira)

ANEXO 5
(Fichas Formativas)

Ficha Cloze

Coloca as seguintes palavras no respectivo lugar:

meninos	castanhas	Maria Castanha	disse	tudo	vendedor	disseram
---------	-----------	----------------	-------	------	----------	----------

“A Maria Castanha caiu também e ficou sentada nos meio das _____.

– Ah, minha atrevida! – gritou o _____ de castanhas todo zangado.

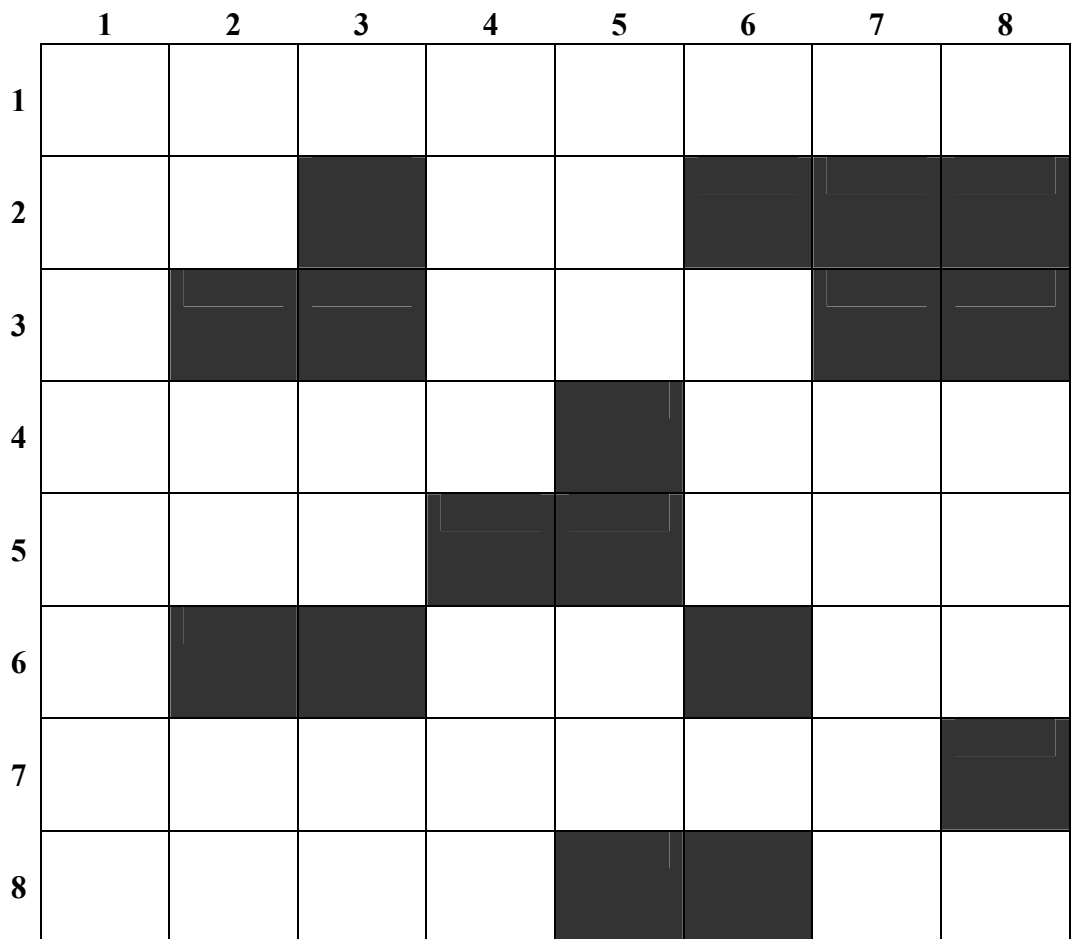
– Foi sem querer – _____ a Maria Castanha.

– Foi sem querer – _____ os outros _____.

Eu ajudo a apanhar _____ disse a _____ _____.”

Palavras Cruzadas

Espero que tenhas gostado da história que acabaste de ouvir. Chegou a hora de brincar um pouco. Diverte-te a descobrir as palavras cruzadas. Para isso, toma atenção às dicas que te dou:



Horizontal:

- 1 – Fruto que se come no Outono;
- 2 – Alegre; Determinante artigo definido, género masculino, número singular;
- 3 – Algarismo 1 em Numeração Romana; Oferecer;
- 4 – Antónimo de Baixo; Determinante artigo indefinido, género feminino, número singular;
- 5 – Negação; Algarismo 3 em Numeração Romana;
- 6 – Consoante; Pão; Batráquio;
- 7 – Recipiente para Assar;
- 8 – Antónimo de Entrar; Respirar;

Vertical:

- 1 – Sinónimo de Meninos;
- 2 – Grito; Revestimento do Corpo da Ovelha; Boa;
- 3 – Porco; Nota Musical;
- 4 – Antónimo de Nada; Casa;
- 5 – Aia; Nota Musical Invertida;
- 6 – Nome de Homem;
- 7 – Especiaria;
- 8 – Ama

Soluções:

	1	2	3	4	5	6	7	8
1	C	A	S	T	A	N	H	A
2	R	I		U	M			
3	I			D	A	R		
4	A	L	T	O		U	M	A
5	N	A	O			I	I	I
6	Ç			L	O		R	A
7	A	S	S	A	D	O	R	
8	S	A	I	R			A	R

Escolha Múltipla:

De acordo com as afirmações apresentadas, marca com **X** a que te parece correcta:

1) Os meninos brincam:

No pátio

No jardim

No passeio

2) Quem chegou de novo ao jardim:

Um menino russo

Uma menina asiática

Uma menina africana

3) Maria Castanha tinha:

Carinha redonda, pele castanha, olhos escuros e brilhantes, cabelo frisado e fofinho.

Carinha redonda, pele clara, olhos azuis, cabelo louro e frisado

Carinha redonda, pele clara, olhos verdes, cabelo castanho e liso

4) Maria Castanha brincou:

Sozinha

Com amigos

Com os pais

5) Enquanto corriam, a menina derrubou:

Um carrinho de bebé

Um saco de castanhas

Um cesto de tricot

6) Como se sentiu o vendedor:

Divertido

Indiferente

Zangado

7) Onde estão os pais da Maria Castanha:

Foram procurar casa

Foram procurar emprego

Foram fazer compras

8) Eles fizeram uma festa:

De aniversário

De castanhas

De Natal

9) A menina nunca comeu castanhas:

Porque na sua terra não havia castanhas

Porque não tinham dinheiro para as comprar

Porque era alérgica

10) Como reagiu Maria Castanha, quando ouviu estalar as castanhas:

Divertiu-se

Assustou-se

Ficou indiferente

11) Maria Castanha e o vendedor estabeleceram uma relação de:

Amizade

Parceria

Amizade e Parceria

12) O material utilizado nos cartuchinhos é:

Papel pardo

Papel reciclado

Papel de jornal

Soluções:

1) Os meninos brincam:

No pátio

No jardim

No passeio

2) Quem chegou de novo ao jardim:

Um menino russo

Uma menina asiática

Uma menina africana

3) Maria Castanha tinha:

Carinha redonda, pele castanha, olhos escuros e brilhantes, cabelo frisado e fofinho.

Carinha redonda, pele clara, olhos azuis, cabelo louro e frisado

Carinha redonda, pele clara, olhos verdes, cabelo castanho e liso

4) Maria Castanha brincou:

Sozinha

Com amigos

Com os pais

5) Enquanto corriam, a menina derrubou:

Um carrinho de bebé

Um saco de castanhas

Um cesto de tricot

6) Como se sentiu o vendedor:

Divertido

Indiferente

Zangado

7) Onde estão os pais da Maria Castanha:

Foram procurar casa

Foram procurar emprego

Foram fazer compras

8) Eles fizeram uma festa:

De aniversário

De castanhas

De Natal

9) A menina nunca comeu castanhas:

Porque na sua terra não havia castanhas

Porque não tinham dinheiro para as comprar

Porque era alérgica

10) Como reagiu Maria Castanha, quando ouviu estalar as castanhas:

Divertiu-se

Assustou-se

Ficou indiferente

11) Maria Castanha e o vendedor estabeleceram uma relação de:

Amizade

Parceria

Amizade e Parceria

12) O material utilizado nos cartuchinhos é:

Papel pardo

Papel reciclado

Papel de jornal

Acrósticos

Que tal se agora brincares um pouco com as palavras? Vamos fazer
acrósticos ...

M _____

A _____

R _____

I _____

A _____

C _____

A _____

S _____

T _____

A _____

N _____

H _____

A _____

J _____

A _____

R _____

D _____

I _____

M _____

V _____

E _____

N _____

D _____

E _____

D _____

O _____

R _____

Crucigrama

Escreve no crucigrama as palavras relacionadas com as imagens:

The crossword puzzle grid consists of the following structure of empty cells:

- Across:**
 - Row 1: 10 cells
 - Row 2: 10 cells
 - Row 3: 10 cells
 - Row 4: 10 cells
 - Row 5: 10 cells
 - Row 6: 10 cells
 - Row 7: 10 cells
 - Row 8: 10 cells
 - Row 9: 10 cells
 - Row 10: 10 cells
 - Row 11: 10 cells
 - Row 12: 10 cells
 - Row 13: 10 cells
 - Row 14: 10 cells
 - Row 15: 10 cells
 - Row 16: 10 cells
 - Row 17: 10 cells
 - Row 18: 10 cells
 - Row 19: 10 cells
 - Row 20: 10 cells
 - Row 21: 10 cells
 - Row 22: 10 cells
 - Row 23: 10 cells
 - Row 24: 10 cells
 - Row 25: 10 cells
 - Row 26: 10 cells
 - Row 27: 10 cells
 - Row 28: 10 cells
 - Row 29: 10 cells
 - Row 30: 10 cells
 - Row 31: 10 cells
 - Row 32: 10 cells
 - Row 33: 10 cells
 - Row 34: 10 cells
 - Row 35: 10 cells
 - Row 36: 10 cells
 - Row 37: 10 cells
 - Row 38: 10 cells
 - Row 39: 10 cells
 - Row 40: 10 cells
 - Row 41: 10 cells
 - Row 42: 10 cells
 - Row 43: 10 cells
 - Row 44: 10 cells
 - Row 45: 10 cells
 - Row 46: 10 cells
 - Row 47: 10 cells
 - Row 48: 10 cells
 - Row 49: 10 cells
 - Row 50: 10 cells
 - Row 51: 10 cells
 - Row 52: 10 cells
 - Row 53: 10 cells
 - Row 54: 10 cells
 - Row 55: 10 cells
 - Row 56: 10 cells
 - Row 57: 10 cells
 - Row 58: 10 cells
 - Row 59: 10 cells
 - Row 60: 10 cells
 - Row 61: 10 cells
 - Row 62: 10 cells
 - Row 63: 10 cells
 - Row 64: 10 cells
 - Row 65: 10 cells
 - Row 66: 10 cells
 - Row 67: 10 cells
 - Row 68: 10 cells
 - Row 69: 10 cells
 - Row 70: 10 cells
 - Row 71: 10 cells
 - Row 72: 10 cells
 - Row 73: 10 cells
 - Row 74: 10 cells
 - Row 75: 10 cells
 - Row 76: 10 cells
 - Row 77: 10 cells
 - Row 78: 10 cells
 - Row 79: 10 cells
 - Row 80: 10 cells
 - Row 81: 10 cells
 - Row 82: 10 cells
 - Row 83: 10 cells
 - Row 84: 10 cells
 - Row 85: 10 cells
 - Row 86: 10 cells
 - Row 87: 10 cells
 - Row 88: 10 cells
 - Row 89: 10 cells
 - Row 90: 10 cells
 - Row 91: 10 cells
 - Row 92: 10 cells
 - Row 93: 10 cells
 - Row 94: 10 cells
 - Row 95: 10 cells
 - Row 96: 10 cells
 - Row 97: 10 cells
 - Row 98: 10 cells
 - Row 99: 10 cells
 - Row 100: 10 cells
- Down:**
 - Column 1: 10 cells
 - Column 2: 10 cells
 - Column 3: 10 cells
 - Column 4: 10 cells
 - Column 5: 10 cells
 - Column 6: 10 cells
 - Column 7: 10 cells
 - Column 8: 10 cells
 - Column 9: 10 cells
 - Column 10: 10 cells
 - Column 11: 10 cells
 - Column 12: 10 cells
 - Column 13: 10 cells
 - Column 14: 10 cells
 - Column 15: 10 cells
 - Column 16: 10 cells
 - Column 17: 10 cells
 - Column 18: 10 cells
 - Column 19: 10 cells
 - Column 20: 10 cells
 - Column 21: 10 cells
 - Column 22: 10 cells
 - Column 23: 10 cells
 - Column 24: 10 cells
 - Column 25: 10 cells
 - Column 26: 10 cells
 - Column 27: 10 cells
 - Column 28: 10 cells
 - Column 29: 10 cells
 - Column 30: 10 cells
 - Column 31: 10 cells
 - Column 32: 10 cells
 - Column 33: 10 cells
 - Column 34: 10 cells
 - Column 35: 10 cells
 - Column 36: 10 cells
 - Column 37: 10 cells
 - Column 38: 10 cells
 - Column 39: 10 cells
 - Column 40: 10 cells
 - Column 41: 10 cells
 - Column 42: 10 cells
 - Column 43: 10 cells
 - Column 44: 10 cells
 - Column 45: 10 cells
 - Column 46: 10 cells
 - Column 47: 10 cells
 - Column 48: 10 cells
 - Column 49: 10 cells
 - Column 50: 10 cells
 - Column 51: 10 cells
 - Column 52: 10 cells
 - Column 53: 10 cells
 - Column 54: 10 cells
 - Column 55: 10 cells
 - Column 56: 10 cells
 - Column 57: 10 cells
 - Column 58: 10 cells
 - Column 59: 10 cells
 - Column 60: 10 cells
 - Column 61: 10 cells
 - Column 62: 10 cells
 - Column 63: 10 cells
 - Column 64: 10 cells
 - Column 65: 10 cells
 - Column 66: 10 cells
 - Column 67: 10 cells
 - Column 68: 10 cells
 - Column 69: 10 cells
 - Column 70: 10 cells
 - Column 71: 10 cells
 - Column 72: 10 cells
 - Column 73: 10 cells
 - Column 74: 10 cells
 - Column 75: 10 cells
 - Column 76: 10 cells
 - Column 77: 10 cells
 - Column 78: 10 cells
 - Column 79: 10 cells
 - Column 80: 10 cells
 - Column 81: 10 cells
 - Column 82: 10 cells
 - Column 83: 10 cells
 - Column 84: 10 cells
 - Column 85: 10 cells
 - Column 86: 10 cells
 - Column 87: 10 cells
 - Column 88: 10 cells
 - Column 89: 10 cells
 - Column 90: 10 cells
 - Column 91: 10 cells
 - Column 92: 10 cells
 - Column 93: 10 cells
 - Column 94: 10 cells
 - Column 95: 10 cells
 - Column 96: 10 cells
 - Column 97: 10 cells
 - Column 98: 10 cells
 - Column 99: 10 cells
 - Column 100: 10 cells

Moldura de Textos

Completa o texto com as frases destacadas.

A Maria Castanha caiu também e ficou sentada no meio das castanhas.

– Foi sem querer – disse a Maria Castanha.

– Eu ajudo a apanhar tudo – disse a Maria Castanha de joelhos, a apanhar as castanhas caídas.

Pronto, ficaram as castanhas apanhadas num instante.

Frases:

E os outros ajudaram também.

– Ah, minha atrevida! Gritou o Vendedor de castanhas todo zangado.

– Foi sem querer – explicaram os outros meninos.

Soluções:

A Maria Castanha caiu também e ficou sentada no meio das castanhas.

– Ah, minha atrevida! Gritou o Vendedor de castanhas todo zangado.

– Foi sem querer – disse a Maria Castanha.

– Foi sem querer – explicaram os outros meninos.

– Eu ajudo a apanhar tudo – disse a Maria Castanha de joelhos, a apanhar as castanhas caídas.

E os outros ajudaram também.

Pronto, ficaram as castanhas apanhadas num instante.

Sopa de Letras

Procura na vertical e na horizontal, 8 palavras que se relacionam com a história e transcreve-as em baixo:

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

Soluções:

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