



Programa de Português do Ensino Básico I.º Ciclo Anotado

Fonte: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)

Programa de Português do Ensino Básico 1.º Ciclo Anotado

Fonte: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)

SUMÁRIO

Introdução.....	3
I Parte: Questões Gerais.....	6
1. Enquadramento: questões estruturantes e programáticas	6
2. Fundamentos e conceitos-chave.....	7
3. Opções programáticas	10
II Parte: Programas	12
1. Organização programática: 1.º ciclo.....	12
1.1. Caracterização	12
1.2. Resultados esperados.....	13
1.3. Descritores de desempenho	15
Compreensão do oral – 1.º e 2.º anos.....	16
Compreensão do oral – 3.º e 4.º anos.....	17
Expressão oral – 1.º e 2.º anos.....	18
Expressão oral – 3.º e 4.º anos.....	20
Leitura – 1.º e 2.º anos.....	22
Leitura – 3.º e 4.º anos.....	25
Escrita – 1.º e 2.º anos.....	28
Escrita – 3.º e 4.º anos.....	31
Conhecimento Explícito da Língua (CEL) – 1.º e 2.º anos	34
Conhecimento Explícito da Língua (CEL) – 3.º e 4.º anos	41
1.4. <i>Corpus</i> textual	48
1.5. Orientações de gestão	51
III Parte: <i>Anexos</i>	
Materiais de Apoio – Bibliografia Geral – Sítios na Internet.....	54
O papel do professor na gestão do novo Programa – pistas e sugestões.....	57

Introdução

1. O conjunto de programas de Português¹ para o Ensino Básico a seguir enunciados decorre de um trabalho desenvolvido ao longo de um ano, envolvendo cerca de uma dezena de professores, com o aconselhamento de diversos consultores e com o apoio da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. De acordo com a solicitação a que procurámos corresponder, tratava-se de proceder à revisão dos programas que até agora têm vigorado; entendia-se e entende-se que, datando de há quase duas décadas, chegou o momento de aqueles programas serem substituídos por outros, susceptíveis de incorporarem não apenas resultados de análises sobre práticas pedagógicas, mas também os avanços metodológicos que a didáctica da língua tem conhecido, bem como a reflexão entretanto produzida em matéria de organização curricular.

Intervenientes no novo Programa

Razões para o surgimento do novo Programa

Isto significa que a referida revisão não pôde deixar de tomar como ponto de partida os programas de 1991, comportando-se todavia em relação a eles com uma considerável liberdade de movimentos. Numa matéria estruturante e nuclear como a que aqui está em causa, há, naturalmente, componentes programáticos que não devem ser ignorados, por muito profunda que seja a reelaboração que se empreende; mas isso não inibe essa reelaboração de formular outras abordagens, entendidas como mais adequadas à realidade e às circunstâncias actuais do ensino e da aprendizagem do Português. Inevitavelmente – porque a cena educativa é dinâmica e permeável a realidades sociais e culturais em permanente mudança – os programas que agora se apresentam serão um dia substituídos por outros.

Formulação de outras abordagens

Acontece ainda que, para além das práticas pedagógicas a que os antigos programas deram lugar (práticas de que defluem ensinamentos importantes), foram entretanto produzidos documentos que, com carácter variavelmente normativo, constituem referências de enquadramento para o trabalho aqui produzido; a par desses documentos, ocorreram e ocorrem iniciativas em que se reconhece uma feição doutrinária ou de orientação pedagógica que não pode ser esquecida. Cinco exemplos:

Documentos normativos referenciais

- Em **2001** foi publicado, pelo Ministério da Educação, o ***Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais***, que trata de definir as que são as “competências gerais” e as “competências específicas” estabelecidas para aquele nível de ensino e também, naturalmente, para o ensino do Português²;
- Desde **2006** está em curso o ***Programa Nacional de Ensino do Português***, destinado a aprofundar a formação de professores de Português, designadamente os do 1.º ciclo;
- Desde **2007** e sob responsabilidade do Ministério da Educação, está em desenvolvimento um ***Plano Nacional de Leitura*** (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt>), cuja filosofia, orientações e objectivos são acolhidos nestes programas, com especial incidência no 1.º e no 2.º ciclos;
- Em Maio de **2007**, teve lugar em Lisboa uma ***Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*** que deu lugar a intervenções qualificadas, a amplo debate e a um conjunto de recomendações que podem ser entendidas como ponto de partida para este trabalho.³
- Em **2008** foi publicado o ***Dicionário Terminológico*** (<http://dt.dgidc.minedu.pt/>), documento que fixa os termos a utilizar na descrição e análise de diferentes aspectos do conhecimento explícito da língua.

CNEB, 2001 – Competências Essenciais

Programa Nacional de Ensino do Português, 2006

Plano Nacional de Leitura, 2007

Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, 2007

Dicionário Terminológico, 2008

¹ Apesar de em textos legais ser utilizada a expressão Língua Portuguesa para designar a disciplina que aqui está em causa, no presente documento utilizamos o termo Português. É esta a tendência que se verifica noutros sistemas educativos, tendência já consagrada em Portugal em programas de trabalhos oficiais (p. ex.: Plano Nacional de Ensino do Português) bem como na disciplina (Português) correlativa a esta do Ensino Secundário.

² Em directa relação com o CNEB e precedendo-o encontra-se o estudo *A língua materna na educação básica: competências nucleares e níveis de desempenho*, por Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento de Educação Básica, 1997.

³ Cf. *Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC, 2008.

Expectativas e circunstâncias contributivas

Ferramentas e linguagens – TIC

Textos literários no ensino da língua

Necessidade do conhecimento explícito do funcionamento da língua

Consultores e entidades intervenientes no novo Programa de Português

A importância do ensino e aprendizagem do Português – língua materna na formação das crianças

A acção do professor na aprendizagem e a correcta utilização do idioma

2. O que até agora ficou dito significa que o trabalho que aqui se encontra não se concretizou à margem de coordenadas que nele se reconhecerão de forma variavelmente explícita. Para além dessas coordenadas, foram ponderadas expectativas e circunstâncias que não podiam deixar de ser tidas em conta. Dessas expectativas e circunstâncias podem ser destacadas as seguintes:

- O ensino do Português desenrola-se hoje num cenário que apresenta diferenças substanciais, relativamente ao início dos anos 90 do século passado. Exemplo flagrante disso: a projecção, no processo de aprendizagem do idioma, das ferramentas e das linguagens facultadas pelas chamadas **tecnologias da informação** e comunicação, associadas a procedimentos de escrita e de leitura de textos electrónicos e à disseminação da Internet e das comunicações em rede.
- Nos últimos anos, foram bem audíveis vozes que reclamaram uma presença efectiva dos **textos literários no ensino da língua**, valorizados na sua condição de testemunhos de um legado estético e não meramente integrados como *casos tipológicos* a par de outros com muito menor densidade cultural. Uma tal condição não deve ser desqualificada por utilizações pedagógicas que a desvirtuem, com prejuízo da possibilidade de muitos jovens terem acesso a tais textos; por muitas dificuldades que se levantem à integração dos textos literários nos programas de Português, é obrigação da escola trabalhar para que essa integração seja inequívoca e culturalmente consequente.
- Do mesmo modo, não foram poucos os testemunhos que sublinharam a necessidade de se acentuar, no ensino do Português, uma componente de reflexão expressa sobre a língua, sistematizada em processos de conhecimento explícito do seu funcionamento, sem que isso se traduza necessariamente numa artificial e rígida visão prescritiva da nossa relação com o idioma.⁴

3. Para se chegar aos programas que agora são apresentados muito contribuiu o esforço que o grupo de trabalho levou a cabo, no sentido de bem entender as expectativas mencionadas e de bem dialogar com os documentos de enquadramento de que se dispôs. Mas não menos decisiva do que isso foi a participação, neste processo, de outros agentes e de outras instâncias: destaca-se aqui o contributo de um conjunto alargado de consultores, atentamente ouvidos em momentos próprios. Integram esse conjunto de consultores não apenas diversas personalidades, a título individual – professores, investigadores, pedagogos –, mas também entidades associativas directamente ligadas ao ensino do Português, à investigação linguística, à escrita e à edição de livros escolares, bem como ao campo da qualificação profissional, sem esquecer os pais e as suas associações representativas.

Para além disso, os programas a seguir explanados foram concebidos e desenhados à luz da clara consciência de que a disciplina a que se reportam ocupa um lugar de capital importância na economia curricular em que se integram. Por outras palavras: o ensino e a aprendizagem do Português determinam irrevogavelmente a formação das crianças e dos jovens, condicionando a sua relação com o mundo e com os outros. Se muitas vezes designamos o Português como *língua materna*, não o fazemos certamente por acaso: naquela imagem representa-se bem a noção de que a língua que aprendemos (e que a escola depois incorpora como matéria central) está directamente ligada à nossa criação e ao nosso desenvolvimento como seres humanos. Naturalmente que são diferentes destas as vivências dos alunos que não têm o Português como língua materna, alunos cuja integração na língua de acolhimento se processa em termos que, como é óbvio, são distintos e para os quais existem orientações.

A isto importa acrescentar o seguinte: se o ensino do Português previsto nestes programas se desenrola numa aula específica e com um professor formado para o efeito, isso não significa que nessa aula e com esse professor se esgote, para o aluno, a

⁴ Significativamente, uma das recomendações da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português afirma: "Deve ser instituído ou reforçado, na aula de Português, o ensino da gramática, sem propósito de ilustração de correntes linguísticas e das respectivas concepções gramaticais, privilegiando-se antes uma gramática normativa, como ponto de partida para a revalorização da gramaticalidade do idioma" (*Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*, ed. cit., p. 240).

aprendizagem do idioma e a sua correcta utilização. A nossa língua é um fundamental instrumento de acesso a todos os saberes; e sem o seu apurado domínio, no plano oral e no da escrita, esses outros saberes não são adequadamente representados. Por isso mesmo, numa das já citadas recomendações da **Conferência Internacional sobre o Ensino do Português** dizia-se que “importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem excepção e seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma relação com a língua que seja norteadada pelo rigor e pela exigência de correcção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem.”⁵

Aquela recomendação significa que não se esgota nestes programas a questão do ensino e da aprendizagem do português. E assim, em vez de “dramatizarmos” a sua função, exigindo deles aquilo que eles não podem cumprir, devemos antes sublinhar que estes programas são tão-só um componente, certamente importante, mas não único, de um colectivo de instrumentos e de agentes com responsabilidades próprias: os materiais didácticos (em particular os manuais) com a qualidade que lhes deve ser exigida; as famílias e o enquadramento sociocultural que lhes cabe; os equipamentos escolares e o bom acolhimento que devem facultar. Todos estes e antes deles os professores, com a formação de base que possuem e com a formação complementar de que regularmente carecem; em primeira análise, são eles os destinatários imediatos destes programas, sendo as crianças e os jovens os destinatários mediatos que eles devem servir.

*CISEP – responsáveis,
todos os professores,
sem excepção,
em todo o momento
e em qualquer
circunstância.*

Materiais didácticos:
• manuais escolares
• equipamentos
escolares
Bom acolhimento

*Destinatários
mediatos do novo
Programa
de Português:
crianças e jovens*

⁵ Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português, ed. cit., p. 238.

I Parte

Questões Gerais

1. Enquadramento: questões estruturantes e programáticas

Concepção, desenho e explanação do novo Programa de Português para o Ensino Básico

1.1 A concepção, o desenho e a explanação dos programas de Português para o Ensino Básico obedece à preocupação de elaborar um documento de trabalho tanto quanto possível claro e sintético. Trata-se de **configurar rumos pedagógicos** que, não prescindindo de elementos programáticos precisos – designadamente no que toca aos **conteúdos** –, **deixem ao professor uma certa liberdade de movimentos, permitindo-lhe fazer interagir aquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos de Português.**

Matriz comum

Ao mesmo tempo, estes programas são construídos em função de uma **matriz comum aos três ciclos, sem prejuízo de reajustamentos pontuais determinados pela natureza desses ciclos e pelas etapas que eles representam.**

Espera-se que uma tal matriz favoreça uma visão não atomizadora dos três ciclos, anulando-se assim o risco de eles serem considerados momentos de ensino e de aprendizagem estanques; em vez disso, reconhece-se que **os três ciclos traduzem uma progressão constante, obrigando a ponderados cuidados de gestão curricular nos momentos de passagem entre eles.**

Os manuais escolares, verdadeiros auxiliares pedagógicos

1.2 Em função do que fica dito, cultiva-se aqui uma arquitectura de programas em que o professor possa orientar-se com facilidade, entendendo os **instrumentos curriculares** como **recursos fundamentais para a prática de ensino**; pretende-se deste modo reposicionar **os manuais escolares no seu papel de verdadeiros auxiliares pedagógicos. Sendo instrumentos de trabalho muito importantes, os manuais não devem sobrepor-se aos programas**, como com alguma frequência se verifica; para que não aconteça uma tal sobreposição, é necessário que o professor cultive uma relação activa com estes programas, colocados na primeira linha do seu labor pedagógico.

1.3 O desenho curricular aqui adoptado rege-se pela unidade alargada que é o *ciclo*. Isso não impede que, sendo conhecida a realidade pedagógica em que decorre o ensino do português, se saliente a importância assumida nessa realidade pelo princípio da **anualidade**, com ressalva da singularidade própria do 1.º ciclo e das soluções de operacionalização a que aquele princípio pode ser submetido. É justamente no que toca à anualização que, sem prejuízo daquilo que aqui se dirá, importa reconhecer a autonomia das escolas, no que à gestão dos programas diz respeito.

Um programa com uma configuração ponderada para uma atitude de exigência quanto ao domínio do Português, língua de escolarização

Deliberadamente, estes programas não apresentam uma configuração excessivamente extensa. A par disso, **estimula-se aqui uma declarada atitude de exigência no que respeita ao domínio do português enquanto língua de escolarização, com reforço de saberes e de competências considerados essenciais.**

Uma tal exigência é postulada como desígnio educativo fundamental, pedagogicamente estruturante e estabelecido como factor de condicionamento de todas as aprendizagens, nas diferentes áreas do saber.

A acção do professor, agente das decisões de operacionalização

1.4 Conforme ficou já sugerido, estes programas pressupõem uma concepção do professor de Português como *agente* do desenvolvimento curricular. Em constante diálogo com as propostas que aqui são feitas, **o professor deverá ser capaz de tomar adequadas decisões de operacionalização** (o que será entendido, evidentemente, como valorização do importante papel que lhe está destinado), **adaptando-as à realidade educativa da sua escola e da sala de aula.** Isto não significa que a **gestão dos programas** seja aleatória nem radicalmente subjectiva, devendo **cultivar-se um desejável equilíbrio entre aquilo que neles é essencial e a liberdade do professor para ajustar o currículo ao cenário em que ele se desenvolve.** Para se encontrar o ponto certo daquele equilíbrio **será conveniente**, a todo o tempo, **ter presentes as metas a alcançar, especialmente no final de cada ciclo.**

A boa consecução daquela **equilibrada gestão** depende da **valorização do princípio da progressão**, à luz da noção de que o processo de ensino e aprendizagem do idioma progride por patamares sucessivamente consolidados. De acordo com esta noção, **a aprendizagem constitui um “movimento” apoiado em aprendizagens anteriores; do mesmo modo, entende-se que o desenvolvimento do currículo é um *continuum* em que o saber se alarga, se especializa, se complexifica e se sistematiza.**

Admite-se que certos componentes programáticos sejam retomados, em níveis de dificuldade crescente e sempre em sintonia com a necessidade de se manter uma forte articulação entre ciclos, mas com o cuidado de evitar repetições injustificadas.

1.5 No sentido de facilitar a utilização deste documento de trabalho, nos vários componentes que envolve, procurou-se privilegiar uma **estrutura clara e coerente**. Para além do sumário, da introdução e do índice, essa estrutura contempla os seguintes momentos e estádios de apresentação:

- I. Numa **primeira parte** abordam-se **questões gerais**, como as que agora mesmo começaram a ser tratadas, abrangendo os seguintes domínios de análise e orientação:
 1. Um **enquadramento estruturante e programático** (que acabou de ser feito);
 2. A **análise de fundamentos metodológicos e de conceitos-chave**, a seguir reencontrados de forma explícita ou implícita;
 3. Um **conjunto de opções programáticas**, preparando e alicerçando o desenvolvimento dos programas;
- II. Numa **segunda parte** são **explanados os programas** propriamente ditos, perfilhando-se a organização por ciclo e completando-se essa segunda parte com o elenco dos referenciais disponíveis (documentos e programas de trabalho em vigor). Assim:
 1. Num primeiro momento é caracterizado o **ciclo de estudos**, enquanto etapa de aprendizagem própria;
 2. São depois formulados **os resultados esperados para a aprendizagem do Português**, em cada ciclo;
 3. Procedem-se depois à apresentação do **quadro de descritores de desempenho e conteúdos**;
 4. Contempla-se depois, sempre ciclo por ciclo, o **corpus textual**, com critérios de selecção e quadro-síntese;
 5. Enunciam-se por fim **orientações de gestão** para cada ciclo.
- III. Numa **terceira parte** inserem-se diversos anexos, designadamente:
 1. Listas de autores e de textos para leitura (3.º ciclo);
 2. Elenco de materiais de apoio;
 3. Conselho Consultivo;
 4. Grupo de trabalho.

2. Fundamentos e conceitos-chave

2.1 Conforme ficou sugerido anteriormente e é em geral reconhecido, a aprendizagem do **Português** define-se como **componente fundamental da formação escolar**. Para além disso (e mesmo antes disso), a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo, bem como a progressiva afirmação de procedimentos cognitivos, de competências comunicativas e de atitudes afectivas e valorativas que são determinantes para a referida relação com o mundo e com aqueles que o povoam.

Num outro plano, que é indissociável do anterior, **a aprendizagem do Português** encontra-se directamente relacionada com a **configuração de uma consciência cultural** progressivamente elaborada, no âmbito da qual se vão afirmando e depurando o reconhecimento e a vivência de uma identidade de feição colectiva. Entram nessa **identidade colectiva** componentes de natureza genericamente cultural, histórica, social, artística, geográfica, simbólica, etc., componentes esses que a língua trata de modelizar; nesse

Valorização do princípio de progressão

Estrutura do novo Programa de Português

Primeira parte:

- *questões gerais*
- *enquadramento*
- *análise de fundamentos metodológicos e conceitos-chave*
- *opções programáticas*

Segunda parte:

- *caracterização de ciclo de estudos*
- *resultados esperados*
- *quadro de descritores de desempenho e conteúdos*
- *corpus textual*
- *orientações de gestão*

Terceira parte:

- *anexos diversos*

Português, componente fundamental da formação escolar

Português, consciência cultural: Identidade colectiva

Visão preconizada
pelos textos literários

quadro, **ocupam um lugar capital os textos literários, entendidos como modelização própria, esteticamente codificada e também culturalmente vinculada a visões do mundo que interagem com o espaço** (e em particular com o espaço nacional) em que surgem.

Princípio da
transversalidade

Sendo a língua de *escolarização* no nosso sistema educativo, o português afirma-se, antes de mais por essa razão, como um elemento de capital importância em todo o processo de aprendizagem, muito para além das suas “fronteiras” disciplinares. O **princípio da transversalidade** afirma aqui toda a sua relevância, o que significa que **a aprendizagem do português está directamente relacionada com a questão do sucesso escolar, em todo o cenário curricular do Ensino Básico** e mesmo, naturalmente, antes e para além dele.

Competências
específicas

2.2 Quando nos reportamos ao **domínio das competências que o ensino do Português** há-de ter em vista, estamos a pensar não apenas em **competências específicas** como as que estão enunciadas no **Currículo Nacional do Ensino Básico**, mas também (e de certa forma antes delas) em **competências gerais** ali formuladas⁶. De um modo sintético, podemos dizer que as referidas competências têm que ver com um conjunto de actividades, de volições e de valorações resumidas em quatro grandes eixos de actuação que, evidentemente, não podem ser equacionados de forma isolada:

Competências
gerais

Quatro eixos:

- *Eixo da experiência humana (Identidade nacional configurada em várias instâncias; múltiplos discursos)*
- *Eixo da comunicação linguística (prática da oralidade; prática da escrita)*
- *Eixo do conhecimento linguístico (regras gramaticais; consciência do funcionamento da língua)*
- *Eixo do conhecimento translinguístico (relação da língua; aquisição de outros saberes)*

- O **eixo da experiência humana**, onde se situa a tensão entre a individualidade e a comunidade, com os correspondentes procedimentos de integração; a interacção do sujeito linguístico com uma **identidade nacional configurada em várias instâncias e em múltiplos discursos** insere-se neste eixo de actuação, o mesmo acontecendo com a relação que ele estabelece com variações sociolectais, dialectais ou nacionais (p. ex., o português do Brasil), bem como com minorias linguísticas;
- O **eixo da comunicação linguística**, dominado pela interacção do sujeito linguístico com os outros, seja pela **prática da oralidade**, seja pela **prática da escrita**; os processos de ajustamento dos actos comunicativos a contextos específicos e a ponderação dos fins que esses actos têm em vista (com as correlatas opções discursivas) são aspectos particulares daquela interacção;
- O **eixo do conhecimento linguístico**, de um modo geral centrado na progressiva capacidade de descrição da língua e na sua utilização proficiente e continuada; é aqui que se encontra o **domínio de regras gramaticais** que conferem ao sujeito linguístico um índice elevado de **consciência do funcionamento da língua**, em directa conexão com a observação do erro como derrogação da norma e com singularidades susceptíveis de serem comparativamente relacionadas com outros idiomas;
- O **eixo do conhecimento translinguístico**, remetendo para a relação da língua com a aquisição de outros saberes a que ela dá acesso e que por seu intermédio são representados; nesse sentido, a aprendizagem do português conduz directamente à estruturação de um pensamento próprio por parte do sujeito linguístico e à configuração de todo o conhecimento que o sistema de ensino potencia, incluindo o acesso a práticas e a bens culturais que pelo idioma e no idioma se afirmam e sedimentam.

Valores que
estruturam
e fundamentam estes
programas

Aquilo que **nestes quatro eixos deve ler-se** não é uma simples rearticulação do que se encontra no **Currículo Nacional do Ensino Básico**, mas sim **uma** sua **interpretação** e mesmo uma sua **explicitação axiológica**. Trata-se de realçar, pela via dessa interpretação, um conjunto de valores (que não uma doutrina ideológica) que estruturam e fundamentam estes programas: **uma concepção da língua** como património e factor identitário; **uma postulação do sujeito linguístico** como entidade que enuncia a sua singularidade e a sua diferença relativa, no alargado espaço da língua portuguesa; **uma afirmação do ensino da língua** como domínio capital do processo educativo, com as inerentes responsabilidades que esse estatuto implica; **um reconhecimento** e a decorrente **valorização da língua portuguesa** como sofisticada instância de modelização artística, consubstanciada nos textos literários que nela são plasmados.

⁶ Cf. *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica, 2001, p. 15.

2.3 No artigo 3.º do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, são definidos os princípios orientadores a que obedecem a organização e a gestão do currículo. Estabelece-se naquele artigo não apenas “a coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário”, mas também a “integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares”, bem como o “reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo”.

Os programas de Português para o Ensino Básico conformam-se a estes princípios e têm presente o que está dito no *Currículo Nacional do Ensino Básico*. De acordo com este documento de orientação, a disciplina de Português deve apontar para um conjunto de metas que, em geral, contemplam aspectos essenciais da utilização da língua: **a compreensão de discursos, as interações verbais, a leitura** como actividade corrente e crítica, **a escrita correcta**, multifuncional e tipologicamente diferenciada, **a análise linguística** com propósito metacognitivo, etc.⁷

É com base nestes textos reguladores que os programas elaborados adoptam um **conjunto de termos** e de **conceitos operatórios** que importa desde já definir. Não se trata, note-se, de fixar a reflexão e as orientações curriculares numa terminologia fechada sobre si mesma, esgotando-se nela a relação do professor com as mencionadas orientações. Por outras palavras: **os termos** e **os conceitos** aqui presentes **são instrumentos de trabalho para o professor**; situando-se num plano de ponderação metapédagógica, eles **não são transferíveis de forma linear para a sala de aula**, espaço em que **o professor de Português deve ser antes de mais um educador atento às realidades éticas, linguísticas e culturais dos seus alunos**.

2.4 Ficando bem claras estas precauções, enunciam-se de seguida os referidos termos e conceitos. Assim:

- Entende-se por **competências** o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de acções, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem.
- São **competências gerais** aquelas que permitem realizar actividades de todos os tipos, incluindo as actividades linguísticas.
- **As competências gerais dos alunos** incluem:
 - A **competência de realização**, entendida como **capacidade para articular o saber e o fazer**;
 - A **competência existencial**, entendida **como capacidade para afirmar modos de ser e modos de estar**;
 - A **competência de aprendizagem**, entendida **como capacidade para apreender o saber**;
 - O **conhecimento declarativo**, entendido como **capacidade para explicitar os resultados da aprendizagem formal**, articulada com o conhecimento implícito decorrente da experiência.
- As **competências linguístico-comunicativas** são aquelas que **permitem a um indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo**. As actividades linguísticas abrangem a **competência comunicativa em língua oral ou escrita**, em práticas de recepção ou de produção.
- As **competências específicas** implicadas nas **actividades linguísticas que se processam no modo oral são a compreensão do oral e a expressão oral**; as **competências específicas** implicadas nas actividades linguísticas que se processam no modo escrito são a **leitura** e a **escrita**. Mais directamente dependente do ensino explícito, formal e sistematizado e sendo transversal a estas competências, o **conhecimento explícito da língua** permite o controlo das regras e a selecção dos procedimentos mais adequados à compreensão e à expressão, em cada situação comunicativa.

Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro – artigo 3.º

Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do Ensino Básico e articulação com o Ensino Secundário

Metas do Português:

- *compreensão de discursos*
- *interacções verbais*
- *leitura*
- *escrita*
- *análise linguística*

Termos e conceitos operatórios

Competências

Competências gerais

Competências gerais dos alunos

Competências linguístico-comunicativas

Competências específicas

⁷ Cf. *Currículo Nacional do Ensino Básico*, ed. cit., p. 31. Alguns dos conceitos que a seguir serão referidos provêm do CNEB, tendo sido pontualmente reajustados, também por confronto com o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001).

<i>Compreensão oral</i>	– Entende-se por compreensão do oral a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do português . Esta competência envolve a recepção e a descodificação de mensagens por acesso a conhecimento organizado na memória;
<i>Expressão oral</i>	– Entende-se por expressão oral a capacidade para produzir sequências fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua . Esta competência implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interacção comunicativa , bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação ;
<i>Leitura</i>	– Entende-se por leitura o processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto , em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica , construção de conhecimento , etc.); em termos translatos, a leitura pode ainda ser entendida como actividade que incide sobre textos em diversos suportes e linguagens, para além da escrita verbal;
<i>Escrita</i>	– Entende-se por escrita o resultado , dotado de significado e conforme à gramática da língua, de um processo de fixação linguística que convoca o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado , bem como processos cognitivos e translinguísticos complexos (planeamento, textualização, revisão, correcção e reformulação do texto);
<i>Conhecimento explícito</i>	– Entende-se por conhecimento explícito da língua a reflectida capacidade para sistematizar unidades, regras e processos gramaticais do idioma , levando à identificação e à correcção do erro; o conhecimento explícito da língua assenta na instrução formal e implica o desenvolvimento de processos metacognitivos.
<i>Conteúdo</i>	• Os conteúdos são de natureza conceptual e descritiva e activam competências meta-linguísticas, metatextuais e metadiscursivas , como resultado de uma reflexão pedagógica orientada sobre situações e usos particulares da língua e visando o conhecimento sistematizado da estrutura e das práticas do português-padrão.
<i>Desempenho</i>	• O conceito de desempenho designa aquilo que se espera que o aluno faça , após uma experiência de aprendizagem.
<i>Descritor de desempenho</i>	– O descritor de desempenho apresenta-se como um enunciado sintético, preciso e objectivo , indicando o que se espera que o aluno seja capaz de fazer. Cada descritor cruza conteúdos programáticos com operações de diversa natureza (da ordem do saber-fazer, do saber-ser, do saber-estar, do saber-aprender e do saber declarativo);
<i>Indicador de desempenho</i>	– O indicador de desempenho é passível de quantificação e idealmente parametrizável, estando associado às operações de controlo, de regulação ou de avaliação ⁸ .

3. Opções programáticas

<i>Opções programáticas</i>	3.1 Para além do que foi já dito, é agora clarificado um conjunto de opções programáticas que regem o desenvolvimento dos programas, nos vários aspectos e componentes que eles englobam . Estas opções programáticas podem também ser entendidas pelos professores (é a eles que este documento se destina) como informal “guião de leitura” e pressuposto para a operacionalização dos programas.
<i>Organização por competências</i>	3.2 Parece conveniente que as orientações curriculares sejam organizadas por competências , de acordo com diversos documentos de referência e com aquelas que, nos últimos anos, têm sido as tendências predominantes em matéria de organização curricular. A opção pela valorização das competências não impede que sejam explicitados os conteúdos específicos da disciplina, por forma a que o professor apreenda os componentes programáticos que melhor definem a sua especificidade, salvaguardando-se um outro princípio fundamental: o da progressão que a operacionalização do programa requer. Os referidos conteúdos obedecem globalmente a uma distribuição longitudinal , sempre com ressalva de um seu tratamento flexível.
<i>Distribuição longitudinal dos conteúdos</i>	

⁸ O **indicador de desempenho** é aqui referido por razões meramente analíticas, sendo sabido que ele diz respeito a questões de avaliação externa, que não são do âmbito deste documento.

3.3 Considera-se pertinente que a **distribuição dos conteúdos** específicos se faça por ciclos, incluindo, **no 1.º ciclo, conteúdos para os primeiros dois anos de escolaridade**. Faculta-se, assim, **ao professor a possibilidade de delinear**, de modo pessoal, **a planificação das actividades de ensino** e os **ritmos de aprendizagem mais adequados**, em **harmonia com o que for estabelecido pelo Projecto Educativo da Escola e pelos Projectos Curriculares de Turma**. Isto não impede que, em momento próprio, sejam aqui sugeridas orientações de gestão, dando atenção ao princípio da **anualização** que está **consagrado na nossa tradição escolar**.

No que toca **ao primeiro ciclo, justifica-se**, para efeitos de definição quer dos conteúdos, quer das competências, **que os dois primeiros anos de escolaridade sejam tratados como um todo, assim como os 3.º e 4.º anos**. Este tratamento deve salvaguardar uma **assumida lógica de complementaridade**.

3.4 De acordo com o *Currículo Nacional do Ensino Básico*, contemplam-se aqui as competências específicas que naquele documento estão discriminadas, incluídas nos domínios do *modo oral*, do *modo escrito* e do *conhecimento explícito da língua*. São as referidas competências que subjazem à enunciação de *descritores de desempenho* organizados por ciclo. Isso não impede que em certos momentos destes programas (e designadamente no 3.º ciclo) sejam perfilhadas soluções de operacionalização que tratam de interpretar as competências específicas em função do que é aconselhado por um determinado estado de desenvolvimento curricular.

Ao mesmo tempo, importa notar que, sendo certo que **o conhecimento explícito da língua é transversal aos diferentes domínios, com disseminada incidência nas respectivas competências específicas (compreensão e expressão oral; leitura e escrita)**, também é certo que ele merece um cuidado especial e momentos de trabalho autónomo. Assim, de acordo com o que foi dito no texto preambular, **há que reforçar a exigência do chamado conhecimento explícito da língua, nos vários estádios de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem da língua e tendo em vista o ensino da gramática. Um tal trabalho iniciar-se-á logo no primeiro ciclo**, com expressa indicação nesse sentido.

3.5 Nos casos e nas etapas em que tal se justifica, são estabelecidos **corpora de textos para leitura, organizados por autores e com especificação de critérios subsidiários** (p. ex.: **género literário**). Aplica-se o que fica dito ao programa do 3.º ciclo, que é aquele em que de forma mais significativa cabe valorizar a nossa herança literária e cultural; p. ex.: um autor como Gil Vicente e uma obra como *Os Lusíadas* não podem, naturalmente, ser ignorados aqui, estando em causa, no segundo caso, excertos a contextualizar adequadamente.

Nos casos do 1.º e do 2.º ciclos a situação é diferente. Deverão aqui ser tidos em conta, para leitura na sala de aula, os elencos de textos e de autores estabelecidos no Plano Nacional de Leitura para aquele efeito⁹; também por isso, os programas formulam sugestões de operacionalização (consistindo na apresentação de critérios de selecção e de orientações de leitura), por forma a integrar os textos e os autores daqueles elencos em programas de Português, de acordo com a especificidade curricular da disciplina, significando isto que essa especificidade se não confunde com o propósito de promoção da leitura que motiva o PNL.

3.6 Entende-se ser conveniente que os programas contenham indicações sobre experiências significativas de aprendizagem que os alunos hão-de viver ao longo de cada ciclo, perspectivando-se a progressão e a consolidação das aprendizagens e apoiando-se estas em sugestões de actividades e em exemplos de operacionalização de alguns conteúdos. A consequência e o termo correlato daquelas indicações são os resultados esperados, no que a desempenhos diz respeito; a explicitação daqueles resultados levará a determinar os modos de articulação e os momentos de passagem entre ciclos (do 1.º ciclo para o 2.º ciclo e deste para o 3.º ciclo), bem como o estado de desenvolvimento do aluno e o que dele se espera, no final do 3.º ciclo, ao aceder ao Ensino Secundário.

Distribuição dos conteúdos específicos por ciclos

1.º ciclo

1.º e 2.º anos de escolaridade, um todo

3.º e 4.º anos de escolaridade, um todo

Competências específicas discriminadas no CNEB

O conhecimento explícito da língua é transversal aos diferentes domínios

Corpora de textos para leitura

Leitura nos 1.º e 2.º ciclos – PNL

Plano Nacional de Leitura

Perspectivar a progressão e a consolidação com apoio em sugestões de actividades e operacionalização de alguns conteúdos

⁹ Ter-se-á em conta que está prevista no PNL a actualização periódica daqueles elencos.

II Parte

Programas

1. Organização programática: 1.º ciclo

1.1 Caracterização

1.º ciclo –
desenvolvimento
integrado de
actividades e áreas
de saber

Carácter transversal
do Português

1.º ciclo = dois
momentos
1.º momento – 1.º e
2.º anos

Comunicação oral
Carácter adaptativo

Função de
capacitação dos
alunos

Relações essenciais
entre língua falada e
língua escrita

Desenvolvimento da
consciência
fonológica

2.º momento – 3.º e
4.º anos

Novas concepções
sobre o texto escrito

Promoção
de desenvolvimento
linguístico

Textos literários

Diversas
modalidades
de textos

1.1.1 O **1.º ciclo** proporciona a muitos alunos o primeiro contacto com um modelo de educação formal, constituindo uma etapa determinante de todo o seu percurso escolar.

Este ciclo **privilegia um desenvolvimento integrado de actividades e áreas de saber, visa facultar aos alunos a apropriação de procedimentos e instrumentos de acesso à informação, nomeadamente a utilização das tecnologias da informação e comunicação**, e de construção do conhecimento, bem como aprendizagens significativas, essenciais ao seu crescimento pessoal e social.

Pelo seu carácter transversal, o Português constitui um saber fundador, que valida as aprendizagens em todas as áreas curriculares e contribui de um modo decisivo para o sucesso escolar dos alunos. Iniciada de modo natural em ambiente familiar, a aprendizagem da língua desempenha um papel crucial na aquisição e no desenvolvimento de saberes que acompanharão o aluno ao longo do percurso escolar e ao longo da vida.

1.1.2 Embora se constitua como um ciclo único, entende-se aqui que o **1.º ciclo compreende**, pela sua especificidade, **dois momentos**. No primeiro momento, composto pelos **dois anos iniciais**, as aprendizagens devem desenvolver nos alunos comportamentos verbais e não verbais adequados a situações de comunicação com diferentes graus de formalidade. Assim, a **comunicação oral** desempenha, nesta etapa, uma dupla função: uma função de carácter **adaptativo** ao novo ambiente escolar e à consequente integração dos alunos numa nova comunidade de aprendizagem; uma função de **capacitação** dos alunos para se exprimirem de modo mais fluente e ajustado às situações (p. ex.: relatando acontecimentos, retendo a informação relevante, formulando perguntas e respostas, etc.).

É também este o momento em que os alunos tomam consciência das **relações** essenciais **entre a língua falada e a língua escrita**. Esta tomada de consciência, para alguns iniciada em contexto pré-escolar, num ambiente rico em experiências de leitura e escrita, permitiu-lhes construir e desenvolver algumas concepções relativas aos aspectos figurativos e conceptuais da linguagem escrita: a direccionalidade, a diferença entre escrever e desenhar, etc. Aos outros, que pela primeira vez contactam com o texto escrito no primeiro ano de escolaridade, as actividades a desenvolver devem proporcionar-lhes a tomada de consciência daqueles aspectos fundamentais.

Paralelamente a estas actividades, assumem particular importância o trabalho ao nível do **desenvolvimento da consciência fonológica** e o **ensino explícito e sistemático da decifração**, como condições básicas **para a aprendizagem da leitura e da escrita**.

1.1.3 Após a interiorização das principais relações entre os sistemas fonológico e ortográfico, inicia-se um **segundo momento**. Nele, apresentam-se como fundamentais: a **aprendizagem de novas convenções** sobre o modo **como o texto escrito se organiza**, o uso **correcto da pontuação**, o **alargamento do repertório lexical** e o **domínio de uma sintaxe mais elaborada**. Em simultâneo, deve processar-se a **aprendizagem gradual de procedimentos de compreensão e de interpretação textual**, associados à promoção do desenvolvimento linguístico dos alunos, à sua formação como leitores e à ampliação do conhecimento experiencial sobre a vida e sobre o mundo.

O convívio frequente com **textos literários** adequados à faixa etária dos alunos assume uma importância fundamental neste ciclo, tal como a descoberta de **diversas modalidades de texto, escritos e multimodais**. As diferentes experiências de leitura, com fins e em contextos diversificados, possibilitam o desenvolvimento da velocidade e da fluência imprescindíveis à sua formação enquanto leitores, num trabalho diário com **materiais de natureza e objectivos variados**.

1.1.4 Estes **quatro anos** deverão ainda permitir aos alunos o **exercício efectivo da escrita**, através da **redacção de textos** que possibilitem ora a realização de **actividades reguladas por modelos**, ora a **escrita pessoal e criativa**. As actividades a desenvolver terão como objectivo **proporcionar-lhes a aquisição contextualizada de regras, normas e procedimentos respeitantes à estrutura, à organização e à coerência textuais**. Todo o processo de escrita, em diferentes etapas (planificação, textualização e revisão) e incluindo componentes gráficos e ortográficos, será organizado, executado e avaliado sob regulação do professor.

Exercício efectivo da escrita

Processo de escrita (planificação, textualização e revisão)

Desta experiência começarão gradualmente a emergir critérios de elaboração de textos escritos, que constituam para os alunos, individualmente ou em grupo, referenciais quer de avaliação (tendo em vista um processo de aperfeiçoamento e de reescrita), quer de novas produções.

1.1.5 A **análise** e a **reflexão sobre a língua** concretizam-se quer em **actividades** nos domínios do **modo oral** e do **modo escrito**, quer em **trabalho oficial**. Trata-se, deste modo, de **desenvolver a consciência linguística**, no sentido de **transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito da língua**.

Desenvolvimento da consciência linguística

1.1.6 Assim, neste ciclo, são iniciadas e estabilizadas aprendizagens que garantam a adequação de comportamentos verbais e não verbais em situação de comunicação. Note-se que **está em desenvolvimento, nesta etapa**, o **domínio das relações essenciais entre os sistemas fonológico e ortográfico**, bem como o **estabelecimento de traços distintivos** entre a língua falada e a língua escrita.

Iniciação e estabilização das aprendizagens

São **adquiridas** algumas **categorias essenciais de carácter metalinguístico, metatextual e metadiscursivo** que permitam descrever e explicar alguns usos do português no modo oral e no modo escrito. Serão proporcionadas aprendizagens que conduzam a desempenhos progressivamente mais proficientes em cada um desses modos.

Categorias essenciais de carácter metalinguístico, metatextual e metadiscursivo

1.2 Resultados esperados

Os **resultados esperados** a seguir apresentados projectam um conjunto de expectativas pedagógicas, formuladas em termos prospectivos, regidas e estruturadas em função das competências específicas que se encontram enunciadas no *Currículo Nacional do Ensino Básico*. Reafirma-se aqui um princípio fundamental que subjaz a estes programas: o princípio da *progressão*, desde logo inerente a cada ciclo, mas sobretudo representado nos sucessivos e mais exigentes estádios de aprendizagem que a passagem de ciclo para ciclo evidencia.

Projeção dos resultados esperados

Note-se ainda que aquilo que se segue deve estimular uma leitura dos resultados esperados nos diferentes ciclos, por forma a que o professor apreenda a dinâmica de progressão aqui contemplada. Uma tal leitura aperceber-se-á também de singularidades próprias de cada ciclo (p. ex.: **o desdobramento do primeiro ciclo em duas etapas**), evidenciadas também na caracterização e na organização programática dos três ciclos.

Leitura de resultados esperados

Desdobramento do primeiro ciclo em duas etapas: 1.º e 2.º ano

1.2.1 Primeiro e Segundo Anos

Compreensão do oral	<ul style="list-style-type: none"> • Saber escutar para reproduzir pequenas mensagens e para cumprir ordens e pedidos. • Prestar atenção a breves discursos sobre assuntos que lhe são familiares, retendo o essencial da mensagem. • Compreender o essencial de histórias contadas, de poemas e de textos da tradição oral.
Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> • Falar de forma clara e audível. • Esperar a sua vez, saber pedir a palavra. • Formular pedidos e perguntas tendo em conta a situação e o interlocutor. • Narrar situações vividas e imaginadas.

Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Ler com clareza textos variados com extensão e vocabulário adequados. • Compreender o essencial dos textos lidos. • Ler textos variados com fins recreativos.
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho.
Conhecimento explícito da língua	<ul style="list-style-type: none"> • Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. • Explicitar regras de ortografia e pontuação. • Mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos.

2.ª etapa:
3.º e 4.º anos

1.2.2 Terceiro e Quarto Anos

Compreensão do oral	<ul style="list-style-type: none"> • Saber escutar, para organizar e reter informação essencial, discursos breves em português-padrão com algum grau de formalidade. • Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, o que é essencial do que é acessório.
Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir e tomar a palavra e respeitar o tempo de palavra dos outros. • Planificar e apresentar exposições breves sobre temas variados. • Produzir breves discursos orais em português-padrão com vocabulário e estruturas gramaticais adequados.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Ler diferentes tipos de textos e em suportes variados para obter informação e organizar conhecimento. • Ler para formular apreciações de textos variados. • Distinguir entre facto e opinião, informação implícita e explícita, essencial e acessória. • Ler em voz alta com fluência textos com extensão e vocabulário adequados.
Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação. • Utilizar processos de planificação, textualização e revisão, utilizando instrumentos de apoio, nomeadamente ferramentas informáticas. • Escrever, em termos pessoais e criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita. • Produzir textos de diferentes tipos em português-padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.
Conhecimento explícito da língua	<ul style="list-style-type: none"> • Manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua. • Explicitar regras e procedimentos nos diferentes planos do conhecimento explícito da língua. • Respeitar as diferentes variedades do português e reconhecer o português-padrão como a norma que é preciso aprender e usar na escola e nas situações formais fora dela. • Reconhecer diferentes registos de língua e compreender em que contextos devem ser usados. • Mobilizar o conhecimento adquirido para melhorar o desempenho pessoal no modo oral e no modo escrito.

1.3 Descritores de desempenho

1.3.1 Os quadros que a seguir se apresentam **constituem referenciais de progressão programática**, articulando componentes curriculares de duas naturezas:

Referenciais de progressão programática

i) Na **coluna dos descritores de desempenho** indica-se **aquilo que o aluno deve ser capaz de fazer**, como resultado de uma aprendizagem conduzida em função do estágio de desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional em que ele se encontra, bem como das etapas que antecederam esse momento; conforme ficou já sugerido e ainda será reforçado, não se esgotam neste domínio as aprendizagens relevantes a levar a cabo em cada escola;

O que o aluno deve ser capaz de fazer

ii) Na **coluna dos conteúdos** (de natureza declarativa e procedimental) são apresentados **os termos que cobrem conceitos relativos às diferentes competências, progressivamente mais elaborados e sempre tendo em conta variações sociolectais, dialectais ou nacionais**. Nos quadros relativos ao **conhecimento explícito da língua** são elencados **os conteúdos específicos dessa competência**; nos respeitantes à **oralidade**, à **leitura** e à **escrita** são apresentados **os dessas competências e ainda uma selecção de conteúdos do conhecimento explícito da língua**. A cor cinzenta indica que **o conceito** subjacente ao conteúdo **pode ser trabalhado**, mas sem explicitação do termo aos alunos, uma vez que ele **fará parte apenas da metalinguagem do professor**.

Termos/Conceitos relativos às diferentes competências:

- *conhecimento explícito da língua*
- *leitura*
- *escrita*

A fim de contrariar a eventual propensão para se acentuar o eixo dos conteúdos, chama-se a atenção para a necessidade de se **não trabalhar o programa apenas em função dos referidos conteúdos**; estes facultam uma metalinguagem comum aos professores dos três ciclos, no sentido de se reverter a deriva terminológica que se foi manifestando nos últimos anos. De um **ponto de vista didáctico**, eles **devem ser activa e criativamente articulados com os desempenhos esperados**, agrupados por grandes *linhas orientadoras* (coluna da esquerda) do trabalho sobre as competências; a não ser assim, o programa poderá resultar numa mera descrição de conceitos, com escassas consequências no plano da aquisição e do desenvolvimento de competências. Acrescente-se ainda que **mais importante do que levar os alunos a memorizar definições de termos** (um risco que se agrava quando estão em causa termos metalinguísticos) é **torná-los capazes de utilizar correctamente, em contexto, os respectivos conceitos**. A **coluna adicional de notas** reporta-se a **sugestões de actividades e a clarificações**, não pondo em causa a autonomia da acção do professor.

Unificar a terminologia comum aos três ciclos

Importa tornar os alunos capazes de utilizar os conceitos em contexto

1.3.2 Os quadros que agora estão em causa **são organizados de acordo com o conjunto de competências específicas estabelecidas no Currículo Nacional do Ensino Básico para a disciplina de Português**, a saber: **compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua**. Note-se que, podendo embora parecer extensos, os quadros que se seguem implicam, em diversos momentos do processo de ensino e aprendizagem, tratamentos articulados e em simultâneo das competências e dos desempenhos que lhe estão associados. Reservam-se para a **parte final** deste capítulo as **orientações de gestão**, tendo em atenção, entre outras, a **questão da anualidade**.

Como estão organizados os quadros

Orientações de gestão Anualidade do 1.º ciclo

COMPREENSÃO DO ORAL – 1.º e 2.º anos

DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
<p>Escutar para aprender e construir conhecimento(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível (1): <ul style="list-style-type: none"> – apropriar-se de padrões de entoação e ritmo (2); – memorizar e reproduzir sequência de sons; – apropriar-se de novos vocábulos; – associar palavras ao seu significado (3); – identificar palavras desconhecidas (3); – integrar sistematicamente novas palavras no seu léxico (3); – cumprir instruções (4); – responder a questões acerca do que ouviu; – relatar o essencial de uma pequena história ouvida ou de uma ocorrência; – identificar o tema central; – apreender o sentido global de textos ouvidos; – recontar histórias. • Utilizar técnicas simples para registar, tratar e reter a informação (5): <ul style="list-style-type: none"> – identificar palavras-chave; – organizar a informação; – procurar informação complementar com ajuda do professor. • Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos (uma audição musical, uma peça de teatro, notícias, anúncios publicitários, histórias). • Detectar algumas semelhanças e diferenças entre o texto oral (falado ou lido) e o texto escrito (6). 	<p>Cf. Plano fonológico e plano discursivo Entoação e ritmo</p> <p>Vocabulário: sinónimos, antónimos, famílias de palavras, campo semântico, campo lexical</p> <p>Instruções; indicações</p> <p>Informação essencial e acessória</p> <p>Tema e assunto</p> <p>Reconto</p> <p>Texto oral e texto escrito</p>

NOTAS

- (1) Consciencializar para a importância de prestar atenção ao que ouvem. Uma das actividades que poderá ser proposta, e a título de exemplo, é "ouvir e desenhar": as crianças ouvem uma história (que deverá conter pormenores – cores, objectos...) ou a descrição de uma personagem, devendo desenhá-la em seguida. Quando confrontados com a leitura posterior da história, apercebem-se de que desenharam aspectos que não pertenciam à história, esquecendo-se de outros fundamentais. Poderá ser este um ponto de partida para a importância de "tomar notas" ou pequenos apontamentos.
- (2) Ex.: Audição de enunciados gravados (áudio) e propor às crianças que identifiquem: "foi uma pergunta", "... estava contente ou triste", "zangada... feliz". Explorar a justificação dada.
- (3) Ex.: Introduzir, intencionalmente, palavras "novas" em enunciados e pedir que as crianças as identifiquem: "qual a palavra nova?". Mobilizar na expressão oral; pedir que use a(s) nova(s) palavra(s) que poderão estar em cartazes na sala de aula. Ex. novas palavras para dizer *bonito*.
- (4) Ex.: Poderão integrar aspectos relativos à organização espaço-temporal, à lateralidade... Ex. "Coloca o lápis à direita do livro".
- (5) Ex.: Preparar as actividades de escuta: mobilizar conhecimentos prévios ("o que sei sobre?"); antecipar conteúdos com base em imagens, temas. Actividades durante a escuta: elaboração de pequenas notas ou apontamentos com a orientação do professor e de acordo com instruções prévias (completar "o que sei sobre"). Actividades depois da escuta: organizar "o que ouviu" em listas de palavras, pequenos esquemas organizados em perguntas ou tópicos...
- (6) Ex.: Propor a audição de uma pequena história lida ou contada; confrontar com a versão escrita e detectar algumas diferenças e semelhanças. Sensibilizar para a ausência (no texto escrito) dos gestos, olhares, sorrisos...

COMPREENSÃO DO ORAL – 3.º e 4.º anos

DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
<p>Escutar para aprender e construir conhecimento(s)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prestar atenção ao que ouve de modo a tomar possível: <ul style="list-style-type: none"> – apropriar-se de novos vocábulos; – descobrir pelo contexto o significado de palavras desconhecidas; – cumprir instruções; – responder a questões acerca do que ouviu; – identificar informação essencial e acessória; – identificar facto e opinião; – identificar informação explícita e implícita; – relatar o essencial de uma história ouvida ou de uma ocorrência; – fazer inferências; – esclarecer dúvidas; – recontar o que ouviu; – identificar diferentes intencionalidades comunicativas. • Pedir informações e esclarecimentos para clarificar a informação ouvida. • Utilizar técnicas para registar, tratar e reter a informação: <ul style="list-style-type: none"> – identificar ideias-chave; – hierarquizar a informação; – tomar notas; – preencher grelhas de registo; – esquematizar; – articular a informação retida com conhecimentos prévios; – procurar informação complementar. • Identificar diferentes graus de formalidade em discursos ouvidos. • Detectar semelhanças e diferenças entre o texto oral (ouvido ou lido) e o texto escrito (7). • Manifestar sentimentos, sensações, ideias e pontos de vista pessoais suscitados pelos discursos ouvidos (uma audição musical, uma peça de teatro, notícias, reportagens, anúncios publicitários, histórias). • Identificar aspectos de diferenciação e variação linguística (8). 	<p>Vocabulário: sinónimos, antónimos, famílias de palavras, campo semântico, campo lexical</p> <p>Instruções, indicações</p> <p>Informação essencial e acessória</p> <p>Facto e opinião</p> <p>Informação explícita e implícita</p> <p>Ideia principal</p> <p>Inferências</p> <p>Reconto</p> <p>Intencionalidade comunicativa: informar; recrear; mobilizar a acção</p> <p>Pesquisa e organização da informação: Tema, tópico, assunto</p> <p>Hierarquização da informação</p> <p>Mapas de ideias, de conceitos</p> <p>Palavras-chave</p> <p>Abreviaturas</p> <p>Esquemas</p> <p>Registo formal e informal</p> <p>Texto oral e texto escrito (DT C1.1) elipses, repetições, frases inacabadas, pausas...</p> <p>Variação e normalização linguística: língua-padrão (A2.2)</p>

NOTAS

Cf. Plano fonológico e plano discursivo e textual

(7) Ex.: Exercícios de comparação de textos, (p. ex: notícia sobre o mesmo assunto em registo áudio e impresso).

(8) Ex.: Audição de textos produzidos por diferentes interlocutores usando registos diversificados da língua.

EXPRESSÃO ORAL – 1.º e 2.º anos

DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
<p>Falar para aprender (aprender a falar; construir e expressar conhecimento)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articular correctamente palavras, incluindo as de estrutura silábica mais complexa (grupos consonânticos). • Usar vocabulário adequado ao tema e à situação. • Respeitar as regras de entoação e ritmo adequados (1). • Construir frases com graus de complexidade crescente (2). • Falar, com progressiva autonomia e clareza, sobre assuntos do seu interesse imediato. • Produzir discursos com diferentes finalidades e de acordo com intenções específicas: <ul style="list-style-type: none"> – formular pedidos; – formular perguntas; – formular avisos, recados, instruções; – partilhar ideias, sensações e sentimentos pessoais; – relatar vivências; – contar histórias; – reproduzir provérbios. • Dizer poemas memorizados. 	<p>Articulação, acento, entoação, pausa (DT B1)</p> <p>Vocabulário: sinónimos, antónimos; campo lexical</p> <p>Entoação e ritmo</p> <p>Grupo nominal e grupo verbal; expansão dos grupos nominal e verbal</p> <p>Intencionalidade comunicativa: Pergunta, pedido, aviso, recado, instrução</p> <p>Relato: sequencialização das ações Narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão</p>

NOTAS

Cf. Plano fonológico e discursivo

(1) Ex.: Propor às crianças que produzam diferentes tipos de enunciados: "a ri"; "zangado"; "uma pergunta" ...

(2) Ex.: Apresentar uma frase simples. Recorrendo a perguntas (Onde? Com quem? Quando?...), complexificar a estrutura frásica.

EXPRESSÃO ORAL – 1.º e 2.º anos

Participar em situações de interação oral	DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar o discurso às situações de comunicação e à natureza dos interlocutores (3). • Participar em actividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos: (3) <ul style="list-style-type: none"> – ouvir os outros; – esperar a sua vez; – respeitar o tema. 	<p>Formas de tratamento e princípio de cortesia</p> <p>Regras e papéis da interação oral</p>

NOTAS

(3) Ex.: Jogos de simulação e dramatizações onde as crianças assumem diferentes papéis: médico; vendedor...

EXPRESSÃO ORAL – 3.º e 4.º anos

DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
<p>Falar para aprender (aprender a falar; construir e expressar conhecimento)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar a palavra clara e audível no âmbito das tarefas a realizar. • Produzir frases complexas (4). • Planificar o discurso de acordo com o objectivo, o destinatário e os meios a utilizar. • Produzir discursos com diferentes finalidades de acordo com intencções específicas: <ul style="list-style-type: none"> – expressar sentimentos e emoções; – relatar, recontar, contar; – informar, explicar, dar instruções; – descrever; – formular avisos, recados, perguntas, convites; – partilhar informações e conhecimentos (5). • Dizer textos poéticos memorizados com clareza e entoação adequadas. • Reproduzir e recriar trava-línguas, lengalengas, adivinhas, provérbios, contos. 	<p>Articulação, acento, entoação, pausa (DT B1)</p> <p>Frase simples e complexa Coordenação e subordinação</p> <p>Planificação do discurso: identificação do tópico/tema; selecção e hierarquização da informação essencial de acordo com o objectivo</p> <p>Reconto Descrição: plano geral, pormenores</p> <p>Aviso, pergunta, pedido, recado, instrução (actos de fala)</p>

NOTAS

Cf. Plano fonológico e discursivo

(4) Ex.: Complexificar frases simples, recorrendo à expansão do Grupo Nominal e do Grupo Verbal. (Cf. Plano sintáctico).

(5) Ex.: Apresentar trabalhos individualmente ou em grupo, dando conta dos objectivos, organização e conclusões dos mesmos; recorrer às tecnologias da informação como suporte à apresentação oral; responder a questões suscitadas pela apresentação do trabalho.

DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
<p>Le para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber manusear livros folheando-os correctamente. • Distinguir texto e imagem. • Reconhecer que a mesma letra pode ser representada através de diferentes formas gráficas. • Ler, respeitando a direccionalidade da linguagem escrita (1). • Relacionar os diferentes suportes de escrita com diferentes mensagens (2). • Reconhecer a representação gráfica da fronteira de palavra (3). • Distinguir letra, palavra, frase, texto. • Identificar as funções da leitura (para que serve ler) (4). • Identificar os sons da palavra e estabelecer as correspondências som/letra; letra/som. • Localizar palavras em diferentes contextos e diferentes suportes (5). • Ler palavras através de (6): <ul style="list-style-type: none"> – reconhecimento global; – correspondência som/letra; – antecipação; chaves contextuais (leitura de palavras em contexto). • Utilizar técnicas simples de consulta de informação em diferentes suportes (convencional ou digital). • Antecipar conteúdos (7). • Mobilizar conhecimentos prévios (8). 	<p>Texto e imagem Letra maiúscula, minúscula, impressa, manuscrita</p> <p>Direccionalidade da linguagem escrita</p> <p>Fronteira de palavra</p> <p>Letra, palavra, frase, texto</p> <p>Funções da leitura</p> <p>Estratégias de leitura Leitura de palavras: via directa e indirecta</p> <p>Técnicas de localização da informação: Palavra-chave; formas de destaque (negrito, itálico, sublinhado); ordem alfabética</p>

NOTAS

Cf. Plano fonológico; Plano da representação gráfica e ortográfica

(1) Ex.: Ler palavras em listas horizontais, verticais e em textos. Ler à frente das crianças de forma pausada apontando palavra a palavra.

(2) Ex.: Jornais, revistas, rótulos.

(3) Ex.: Segmentar (recortar) textos em frases e palavras, identificar as frases e reconstruir o texto.

Realizar a mesma actividade segmentando frases em palavras.

(4) Ex.: Realização de passeios descoberta pela escola ou pelo meio circundante, identificando o material escrito e descobrindo a sua função.

(5) Ex.: Rodear em textos letras, palavras, sílabas e fonemas.

(6) Ex.: Actividades de leitura com pseudopalavras.

(7) Ex.: Actividades a desenvolver antes da leitura do texto: adivinhar o conteúdo do texto com base no título, nas ilustrações.

(8) Ex.: Mapas de ideias – “o que sei sobre...?” (relacionar com um tema específico – ex. os animais, as plantas...).

LEITURA – 1.º e 2.º anos

Ler para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)	DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Ler com progressiva autonomia palavras, frases e pequenos textos para: <ul style="list-style-type: none"> – confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto; – relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; – identificar o sentido global de textos; – Identificar o tema central; – localizar a informação pretendida; – seguir instruções escritas para realizar uma acção; – responder a questões sobre o texto; – formular questões sobre o texto; – memorizar peças de informação; – compreender melhor (reler para resolver problemas de compreensão); – procurar informação complementar com a ajuda do professor (9); – propor títulos para textos ou partes de textos (10). • Ler em voz alta para diferentes públicos. 	<p>Vocabulário relativo ao livro: (título, subtítulo, capa, contracapa, lombada, ilustração, ilustrador) Autor</p> <p>Instruções; indicações Assunto; ideia principal Tipos de perguntas</p> <p>Leitura em voz alta</p>

NOTAS

(9) Ex.: Para completar os mapas de ideias ou esquemas, listas de palavras.

(10) Apresentar vários títulos para o mesmo texto e discutir com as crianças qual a opção mais adequada, justificando a escolha.

LEITURA – 1.º e 2.º anos

DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
<p>Ler para apreciar textos variados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler pequenos textos de acordo com orientações previamente estabelecidas. • Ler por iniciativa própria. • Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal) (11). • Expressar sentimentos, emoções, opiniões provocados pela leitura de textos. • Comparar diferentes versões da mesma história. • Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto (12). • Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais. • Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir ao texto (13). 	<p>Leitura orientada</p> <p>Tipos e formas de leitura</p> <p>Texto narrativo, título</p> <p>Introdução, desenvolvimento e conclusão</p> <p>Personagem, espaço, tempo, acção</p>

NOTAS

(11) Ex.: Utilizar os diferentes tipos de entoação na leitura: ler a “chorar”, “a rir” ...; musicar poemas; representação plástica.

(12) Ex.: Acrescentar novos episódios, propor um final diferente.

(13) Ex.: Construir com as crianças códigos para registar as suas reacções aos textos: uma estrela (não gostei); duas estrelas (gostei); três estrelas (gostei muito) porque...

LEITURA – 3.º e 4.º anos

DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
<p>Le para aprender (aprender a ler, obter informação e conhecimento)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler de modo autónomo, em diferentes suportes, as instruções de actividades ou tarefas. • Encontrar num enunciado a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar (14). • Dominar as técnicas que, em suporte de papel e informático, permitem aceder à informação (15). • Dominar o léxico do livro e da leitura e dos meios informáticos de acesso à informação. • Localizar a informação a partir de palavras ou expressões-chave (16). • Utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação: <ul style="list-style-type: none"> – sublinhar; – tomar notas; – esquematizar. • Mobilizar conhecimentos prévios (17). • Antecipar o assunto de um texto (17). • Definir o objectivo da leitura (18). • Saber utilizar diferentes estratégias de leitura de acordo com o objectivo (18). • Fazer uma leitura que possibilite: <ul style="list-style-type: none"> – confrontar as previsões feitas com o assunto do texto; – identificar a intenção comunicativa; – distinguir relações intratextuais. 	<p>Leitor (DT C1.2) Instruções; indicações</p> <p>Texto (DT C1.2) Paratexto e vocabulário relativo ao livro (título, subtítulo, capa, contracapa, lombada, ilustração, ilustrador, índice...) Autor</p> <p>Pesquisa e organização da informação: Tema, tópico, assunto Hierarquização da informação Mapas de ideias, de conceitos Palavras-chave Abreviaturas Esquemas</p> <p>Configuração gráfica, produção de sentido (DT C1.2)</p> <p>Funções e objectivos da leitura Intenção comunicativa (informar, recrear, mobilizar a acção) Relações intratextuais: parte-todo causa-efeito facto-opinião</p>

NOTAS

Cf. Plano fonológico; Plano da representação gráfica e ortográfica

(14) Ex.: Identificação das ações necessárias para a realização de uma tarefa; p. ex. na resolução de problemas; actividades experimentais.

(15) Ex.: Consulta de índices e ficheiros.

(16) Ex.: Treino, na biblioteca ou no centro de recursos, de pesquisa em suporte de papel (índices, ficheiros...) e informático (endereço, motores de busca...) por palavras, por expressão...

(17) Ex.: Actividades a desenvolver antes da leitura do texto: *brainstorming*, mapas de ideias.

Ex.: Antecipação do assunto com base no título, índice, ilustração.

(18) Ex.: Actividades que permitam perceber a diferença entre uma leitura global e uma leitura selectiva (ler para definir um conceito; para encontrar uma palavra específica...); para tirar notas; para organizar e completar os mapas de ideias...

LEITURA – 3.º e 4.º anos

<p>Let para aprender (aprender a ler, obter informação e organizar o conhecimento)</p>	<p>DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO</p>	<p>CONTEÚDOS</p>
	<ul style="list-style-type: none"> – distinguir entre ficção-não-ficção; – detectar informação relevante; – identificar o tema central e aspectos acessórios; – descobrir o sentido de palavras desconhecidas com base na estrutura interna e no contexto semântico (19); – relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto; – captar sentidos implícitos; – comparar um texto com outro(s) e detectar traços comuns e contrastes; – transformar, parcial ou totalmente, textos lidos em quadros-síntese, mapas conceptuais, esquemas...; – responder a questões; – formular questões; – Identificar as principais características de diferentes tipos de texto ou sequências textuais; – identificar o sentido global de um texto; – resumir textos, sequências ou parágrafos; – procurar informação complementar; – propor títulos para textos ou partes de textos. <ul style="list-style-type: none"> • Recorrer a diferentes estratégias para resolver problemas de compreensão (20). • Ler em voz alta para diferentes públicos. 	<p>Ficção, não-ficção Informação relevante e acessória Assunto e ideia principal</p> <p>Sentidos explícitos e implícitos</p> <p>Esquemas, mapas, quadros</p> <p>Tipos de perguntas (21)</p> <p>Texto narrativo, expositivo, descritivo, instrucional, conversacional, poesia Componentes da narrativa: personagens (principal, secundária(s)), espaço, tempo e acção Estrutura da narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão Fórmulas de abertura e encerramento; conectores discursivos</p> <p>Texto expositivo: facto, explicação, exemplos; introdução, desenvolvimento, conclusão</p> <p>Carta: fórmulas de saudação e despedida; assunto; data; remetente, destinatário</p> <p>Texto instrucional: instrução; acção, explicação; sequencialização; abreviaturas</p> <p>Poesia: verso, estrofe, rima e refrão</p> <p>Texto conversacional: verbos introdutores do relato no discurso; marcas gráficas (travessão; dois pontos)</p>

NOTAS

(19) Ex.: Mobilizar o conhecimento adquirido relativo à formação de palavras. (Cf. Plano morfológico – CEL).

(20) Ex.: Fomentar a utilização de materiais de referência (dicionários, enciclopédias...) para resolver problemas de compreensão.

(21) Ex.: Construção de um código de correspondência com os diferentes tipos de perguntas: perguntas para dizer sim ou não; para pesquisar no texto; para mobilizar conhecimento prévio; para pesquisar noutros textos...

LEITURA – 3.º e 4.º anos

DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
<p>Ler para apreciar textos variados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler, de acordo com orientações previamente estabelecidas, textos de diferentes tipos e com diferente extensão. • Ler por iniciativa própria. • Recriar textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal) (22). • Expressar sentimentos, emoções, opiniões, provocados pela leitura de textos. • Comparar diferentes versões da mesma história. • Propor soluções/alternativas distintas, mas compatíveis com a estrutura nuclear do texto. • Identificar estratégias usadas pelo autor para construir sentido. • Escolher autonomamente livros de acordo com os seus interesses pessoais. • Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e reagir aos textos (23). 	<p>Leitura orientada Tipos e formas de leitura</p> <p>Ilustração, grafismo; humor, ironia; rimas</p> <p>CrITÉrios de selecção de textos</p>

NOTAS

(22) Ex.: Utilizar os diferentes tipos de entoação na leitura: ler a “chorar”, a “rir” ...; musicar poemas; representação plástica...

Ateliés de leitura respeitando as diferentes fases (preparação, execução, apresentação e avaliação).

(23) Ex.: Implementar a utilização de um caderno de leitura, para registo das leituras feitas e reacções aos textos lidos, evoluindo de reacções mais emocionais (gostei, não gostei) para apreciações progressivamente mais críticas e fundamentadas.

DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
<p>Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber que a escrita é uma representação da língua oral. • Respeitar a direcionalidade da escrita (1). • Usar adequadamente os instrumentos de escrita. • Utilizar a linha de base como suporte da escrita. • Usar adequadamente maiúsculas e minúsculas. • Assinalar a mudança de parágrafo. • Aplicar regras dos sinais de pontuação. • Escrever legivelmente, e em diferentes suportes, com correção (ortográfica e gerindo correctamente o espaço da página (2): <ul style="list-style-type: none"> – palavras e frases de acordo com um modelo; – palavras e frases sem modelo; – pequenos textos ditados; – legendas de imagens. • Dominar as técnicas básicas para usar o teclado de um computador. • Copiar textos, tendo em vista a recolha de informação: <ul style="list-style-type: none"> – de modo legível e sem erros; – em suporte de papel ou informático. • Elaborar por escrito respostas a questionários, roteiros de tarefas e actividades. • Planificar pequenos textos em colaboração com o professor (3): <ul style="list-style-type: none"> – organizar a informação; – pesquisar mais informação. 	<p>Escrita (DT C1.1)</p> <p>Direccionalidade da escrita</p> <p>Maiúsculas e minúsculas</p> <p>Parágrafos</p> <p>Sinais de pontuação: vírgula – enumeração; ponto final; ponto de interrogação; ponto de exclamação; dois pontos</p> <p>Palavra, frase, texto, imagem</p> <p>Planificação de textos</p> <p>Listas de palavras; ordem alfabética; esquemas; quadros</p>

NOTAS

Cf. Plano da representação gráfica e ortográfica; Plano discursivo e textual

Ex.: Utilizar regularmente, gramáticas, dicionários, prontuários e outros instrumentos sistematizadores, em suporte convencional ou digital, de apoio à produção escrita.

(1) Ex.: Com a utilização do computador as crianças vão-se apercebendo da orientação da escrita (esquerda-direita; cima-baixo).

(2) Ex.: Quadro, papel, computador...

(3) Ex.: Mobilizar conhecimentos prévios: propor momentos para que o aluno possa pensar "no que sei sobre?"; organizar a informação em mapas ou esquemas com a ajuda do professor (mapas de perguntas; de tópicos...).

Levar o aluno a pensar: "o que sei é suficiente para escrever o texto?", habituar as crianças a confrontar as suas informações e conhecimentos com o objectivo do texto a produzir (em colaboração directa com o professor).

Mobilizar os conhecimentos e ferramentas adquiridos na compreensão e expressão oral e na leitura.

ESCRITA – 1.º e 2.º anos

Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento)	DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Redigir textos: <ul style="list-style-type: none"> – de acordo com o plano previamente elaborado em colaboração com o professor; – respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação; – evitando repetições. • Utilizar materiais de apoio à produção escrita (4). • Escrever pequenas narrativas. • Elaborar uma descrição – de uma cena, objecto, paisagem, personagem (5). • Elaborar um pequeno texto informativo-expositivo. • Escrever pequenos textos instrucionais. • Escrever uma curta mensagem – recado, aviso, nota, correio electrónico. • Rever os textos, com apoio do professor: <ul style="list-style-type: none"> – identificar erros (7); – acrescentar, apagar, substituir a informação; – reescrever o texto; – expandir o texto. • Cuidar da apresentação final dos textos (8). 	<p>Textualização</p> <p>Progressão temática; configuração gráfica</p> <p>Texto narrativo, expositivo, descritivo e instrucional</p> <p>Título</p> <p>Introdução, desenvolvimento e conclusão</p> <p>Personagem, espaço, tempo, acção</p> <p>Fórmulas de fecho e abertura de histórias (6)</p> <p>Instruções</p> <p>Receitas</p> <p>Regras</p> <p>Legenda</p> <p>Revisão</p> <p>Tipos de erros</p>	

NOTAS

- (4) Ex.: Dicionários ilustrados; listas de palavras; cartazes...
- (5) Ex.: Utilização de adjectivos para a caracterização de cenas, objectos, personagens...
- (6) Ex.: Construir, p. ex., listas de palavras e expressões com as crianças para começar e acabar as histórias; para *caracterizar as personagens e os espaços*; para *não repetir sempre as mesmas palavras* (ex. *depois...*) – conectores discursivos.
- (7) Nas actividades de identificação e gestão do erro, o professor deverá ter em conta os diferentes níveis de análise da língua, não se restringindo apenas ao erro ortográfico.
- (8) Ex.: Integrar os textos em circuitos pedagógicos de divulgação (jornal da escola, blogues...).

ESCRITA – 1.º e 2.º anos

Escrever em termos pessoais e criativos	DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever pequenos textos por sua iniciativa (9). • Escrever textos mediante proposta do professor (10). 	

NOTAS

(9) e (10) Ex.: Utilização de um caderno de escrita pessoal, de acordo com regras previamente negociadas, no qual o aluno pode escrever *o que quiser, quando quiser e onde quiser*; realização de oficinas de escrita, participação em concursos, projectos de escrita colaborativa.
 "Jogar com a escrita": caligramas, acrósticos, palavra proibida, palavra puxa palavra...

ESCRITA – 3.º e 4.º anos

Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento)	DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Copiar textos, formulários, tabelas... tendo em vista a recolha de informação: <ul style="list-style-type: none"> – de modo legível e sem erros; – no computador. • Elaborar, por escrito, de modo autónomo, respostas a questionários. • Utilizar técnicas específicas para seleccionar, registar, organizar e transmitir a informação. • Planificar textos de acordo com o objectivo, o destinatário, o tipo de texto e os conteúdos (11): <ul style="list-style-type: none"> – recolher a informação em diferentes suportes; – organizar a informação. • Redigir textos (de acordo com o plano previamente elaborado; respeitando as convenções (orto)gráficas e de pontuação; utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados (12). 	<p>Escrita (DT C1.1)</p> <p>Seleção e organização da informação</p> <p>Abreviatura, formas de destaque, nota, apontamento, sumário, índice, gráficos, tabelas, mapas, esquemas...</p> <p>Planificação de textos</p> <p>Textualização</p> <p>Escrita compositiva</p> <p>Coesão e coerência, deixis, anáfora, progressão temática, configuração gráfica: pontuação e sinais auxiliares de escrita, ortografia</p>

NOTAS

Articular o trabalho de escrita com os diferentes planos do CEL

Utilizar regularmente gramáticas, dicionários, prontuários e outros instrumentos sistematizadores, em suporte convencional ou digital, de apoio à produção escrita.

(11) Ex.: Mobilizar conhecimentos prévios: propor momentos para que o aluno possa pensar “no que sei sobre?”; organizar a informação em mapas ou esquemas.

Ex.: Levar o aluno a pensar: “o que sei é suficiente para escrever o texto?”, habituar as crianças a confrontar as suas informações e conhecimentos com o objectivo do texto a produzir (em textos de apoio, no manual, perguntando ao professor).

(12) Ex.: Utilização de retomas nominais e pronominais; adequação dos tempos verbais; utilização de conectores discursivos; estrutura compositiva e formato adequados; respeito pelo tema e intenção definidos.

Escrever para aprender (para aprender a escrever; para construir e expressar conhecimento(s))	DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> – construir narrativas, no plano do real ou da ficção, obedecendo à sua estrutura...; – elaborar uma descrição – de uma cena, objecto, paisagem, pessoa ou personagem (13); – elaborar um texto informativo-positivo – relativo a uma experiência/observação, explicação de um fenómeno, uma viagem, desenvolvimento de um tema...; – redigir uma notícia breve ou um pequeno artigo (14); – escrever uma curta mensagem – recado, aviso, nota, correio eletrónico; – redigir uma carta, com intenção específica; – elaborar um texto instrucional; – elaborar um texto, integrando situações de diálogo (banda desenhada, entrevistas...). <ul style="list-style-type: none"> • Rever os textos com vista ao seu aperfeiçoamento (15): <ul style="list-style-type: none"> – identificar erros (16); – acrescentar, apagar, substituir; – condensar, reordenar, reconfigurar; – reescrever o texto. • Cuidar da apresentação final dos textos 	<p>Texto narrativo, expositivo, descritivo, instrucional, conversacional, poesia</p> <p>Componentes da narrativa: personagens (principal, secundária(s)), espaço, tempo e acção</p> <p>Estrutura da narrativa: introdução, desenvolvimento e conclusão</p> <p>Fórmulas de abertura e encerramento; conectores discursivos</p> <p>Texto expositivo: facto, explicação, exemplos; introdução, desenvolvimento, conclusão</p> <p>Carta: fórmulas de saudação e despedida; assunto; data; remetente, destinatário</p> <p>Texto instrucional: instrução; acção, explicação; sequencialização; abreviaturas</p> <p>Texto conversacional: verbos introdutores do relato no discurso; marcas gráficas (travessão; dois pontos)</p> <p>Revisão de textos</p> <p>Tipos de erros</p>	<p>NOTAS</p> <p>(13) Sensibilizar para os planos da descrição. Identificação de elementos, localização e caracterização. Ex.: Utilização dos adjectivos.</p> <p>(14) Ex.: Quem? Onde? Quando? O quê? (Porquê? Como?)</p> <p>(15) Ex.: Evoluir progressivamente de um trabalho mais colaborativo e orientado pelo professor para um trabalho mais autónomo e individual. Ex.: Utilização de diferentes técnicas de revisão: confrontar com o plano; grelhas de auto-avaliação.</p> <p>(16) Nas actividades de identificação e gestão do erro, o professor deverá ter em conta os diferentes níveis de análise da língua, não se restringindo apenas ao erro ortográfico.</p>

NOTAS

(13) Sensibilizar para os planos da descrição. Identificação de elementos, localização e caracterização.

Ex.: Utilização dos adjectivos.

(14) Ex.: Quem? Onde? Quando? O quê? (Porquê? Como?)

(15) Ex.: Evoluir progressivamente de um trabalho mais colaborativo e orientado pelo professor para um trabalho mais autónomo e individual.

Ex.: Utilização de diferentes técnicas de revisão: confrontar com o plano; grelhas de auto-avaliação.

(16) Nas actividades de identificação e gestão do erro, o professor deverá ter em conta os diferentes níveis de análise da língua, não se restringindo apenas ao erro ortográfico.

ESCRITA – 3.º e 4.º anos

Escrever em termos pessoais e criativos	DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos por sua iniciativa. • Escrever diferentes textos mediante proposta do professor. 	

NOTAS

Ex.: Utilização de um caderno de escrita pessoal, de acordo com regras previamente negociadas, no qual o aluno pode escrever o *que quiser*, *quando quiser* e *onde quiser*, realização de oficinas de escrita, participação em concursos, projectos de escrita colaborativa.

Ex.: "Jogar com a escrita": caligramas, acrósticos, palavra proibida, palavra puxa palavra...

CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA (CEL) – 1.º e 2.º anos

DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
<p>• Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos (1):</p> <ul style="list-style-type: none"> – segmentar e reconstruir a cadeia fónica; – discriminar os sons da fala; – articular correctamente os sons da língua; – produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos. <p>• Comparar dados e descobrir regularidades (1)</p> <ul style="list-style-type: none"> – estabelecer relações de semelhança e diferença entre sons; – identificar rimas. <p>• Explicitar regras e procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – identificar e classificar os sons da língua; – identificar ditongos; – identificar sílabas. <p>• Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (2).</p>	<p>Sons e fonemas (DT B1.1.)</p> <p>Vogais oral, nasal; consoantes Ditongos Sílabas, monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo Sílabas tónica e sílaba átona</p> <p>Entoação: declarativa, interrogativa, exclamativa, imperativa</p>

NOTAS

(1) Ex.: Actividades que permitam a identificação do número de palavras numa frase, o número de sílabas e fonemas numa palavra.

Ex.: Manipular as sílabas de uma palavra (adição, supressão, troca de ordem e substituição).

Ex.: Exercícios de construção e reconstrução da cadeia fónica: segmentar palavras em sílabas; sílabas em fonemas; reconstruir fonemas em sílabas; sílabas em palavras.

Ex.: Actividades visando a verificação de que, em português, é possível identificar, foneticamente, não cinco vogais – a, e, i, o, u – mas catorze.

Ex.: Exercícios que visem a produção de palavras que tenham grupos consonânticos pertencentes à mesma sílaba (br, cl) e os de articulação instável (*drm, bs*).

Ex.: Exercícios que permitam estabelecer relações de semelhança e diferença entre os sons.

Ex.: Exercícios de representação da segmentação silábica (ex. *ca.rro*).

Ex.: A partir de palavras ouvidas, identificar sons que se repetem.

Ex.: Actividades para a descoberta e produção de rimas.

(2) Ex.: Utilizar os diferentes tipos de entoação em actividades de leitura e expressão oral (dramatizações).

CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA (CEL) – 1.º e 2.º anos

DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
<p>• Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos (1):</p> <ul style="list-style-type: none"> – formar femininos, masculinos; singulares e plurais; – produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos. <p>• Comparar dados e descobrir regularidades (1).</p> <p>• Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (3).</p>	<p>Morfologia flexional (DT B2.2)</p> <p>(1) Flexão nominal, adjectival – número (singular, plural); género (masculino, feminino)</p> <p>Flexão pronominal – número (singular, plural); género (masculino, feminino), pessoa (1.ª, 2.ª, 3.ª)</p> <p>Flexão verbal (2)</p> <p>Tempos verbais – presente, futuro, pretérito (perfeito)</p>

NOTAS

- (1) Ex.: Actividades que permitam descobrir regras de flexão dos nomes e adjectivos em número e em género (sem recurso à metalinguagem).
- (2) Ex.: Propor alguns verbos cuja flexão seja irregular.

- (3) Ex.: Utilizar a flexão dos nomes, adjectivos e verbos na produção de frases e de pequenos textos.
- Ex.: Construir listas de palavras de apoio à expressão oral e escrita com nomes e adjectivos (feminino, masculino, singular, plural).

CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA (CEL) – 1.º e 2.º anos

Plano das Classes de Palavras – DT B3	DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Manipular palavras em frases (1). • Comparar e descobrir regularidades (1). • Explicitar: <ul style="list-style-type: none"> – distinguir nomes, verbos e adjectivos. • Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (2). 	<p>Nome – próprio, comum (colectivo)</p> <p>Adjectivo</p> <p>Verbo</p>

NOTAS

(1) Ex.: Observação e descoberta das características que justificam a inclusão de palavras em classes.

(2) Ex.: Elaborar descrições utilizando adjectivos.

Ex.: Construção de listas de adjectivos e de verbos para utilizar na produção oral e escrita (ex. adjectivos para descrever personagens, espaços...).

Ex.: Listas de verbos para indicar acções (textos instrucionais).

Ex.: Listas de nomes organizados por ordem alfabética.

CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA (CEL) – 1.º e 2.º anos

Plano Sintático – DT B4	DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar o conhecimento adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (2). 	<ul style="list-style-type: none"> • Manipular palavras (ou grupos de palavras) em frases (1): <ul style="list-style-type: none"> – expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos. • Comparar dados e descobrir regularidades (1). 	<p>Frases, não-frase</p> <p>Sujeito e predicado</p> <p>Grupo nominal e grupo verbal</p> <p>Expansão do grupo verbal e nominal</p>

NOTAS

- (1) Ex.: Atividades de expansão e redução de frases.
 Ex.: Recortar frases em palavras e proceder à sua organização (retirando uma palavra; substituindo uma palavra por outra(s)...; alterando a ordem...)
- Ex.: Atividades que permitam observar a concordância sujeito-predicado.

- (2) Ex.: Aplicar a noção de concordância sujeito-predicado na produção de frases.

CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA (CEL) – 1.º e 2.º anos

Plano Lexical e Semântico – DT B5.B6	DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Manipular palavras e frases (1). • Comparar dados e descobrir regularidades (1). 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (2). 	<p>Vocabulário</p> <p>Família de palavras</p> <p>Sinónimos, antónimos</p>

NOTAS

(1) Ex.: Aquisição de vocabulário (por temas; áreas de interesse; relativo ao conhecimento do mundo).
 Ex.: Actividades que permitam perceber que a mesma palavra pode ter diferentes significados.

(2) Ex.: Listas de sinónimos, antónimos, de famílias de palavras, como suporte à produção oral e escrita.

CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA (CEL) – 1.º e 2.º anos

Plano Discursivo e Textual – DT C	DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar dados e descobrir regularidades (1). • Identificar características do texto oral e do texto escrito. • Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (2). 	<p>Princípio de cortesia</p> <p>Formas de tratamento</p> <p>Texto oral e texto escrito (DT C1.1)</p>

NOTAS

(1) Ex.: Atividades que permitam utilizar diferentes formas de tratamento e diferentes princípios de cortesia.
 Ex.: Atividades que permitam descobrir algumas diferenças entre texto oral e texto escrito: gestos, olhares, pausas, repetições.

(2) Ex.: Usar as formas de tratamento e os princípios de cortesia em diferentes situações.

CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA (CEL) – 1.º e 2.º anos

Plano da Representação Gráfica e Ortográfica – DT E	DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Manipular dados e observar os efeitos produzidos (1). • Comparar dados e descobrir regularidades (1). • Explicitar regras e procedimentos: <ul style="list-style-type: none"> – identificar os tipos de letras; – estabelecer correspondências entre som e letra(s); – conhecer a ordem alfabética; – identificar e aplicar a noção de fronteira de palavra; – identificar e aplicar os acentos gráficos e diacríticos; – explicitar regras de pontuação; – explicitar regras de ortografia. • Mobilizar o saber adquirido na leitura e escrita de palavras, frases e textos (2). 	<p>Letra: maiúscula, minúscula; manuscrita, imprensa; dígrafos</p> <p>Ordem alfabética (alfabeto)</p> <p>Acento gráfico: agudo, grave, circunflexo; til, cedilha</p> <p>Sinais de pontuação (DT E.2): ponto (final); ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, vírgula, dois pontos, travessão</p> <p>Utilização da vírgula em situação de enumeração</p> <p>Configuração gráfica: espaço, margem, período, parágrafo</p>

NOTAS

(1) Ex.: Atividades que permitam descobrir algumas regularidades. Ex.: A ocorrência de <m> antes de <p> e ; o <s> entre vogais...

Ex.: Descobrir que o mesmo som pode ter diferentes representações gráficas; a mesma representação gráfica pode corresponder a diferentes sons.

Ex.: Segmentar palavras com vista à translineação (ex. *carro* – *car-ro*) por comparação à segmentação silábica.

(2) Ex.: A ordem alfabética: na consulta de dicionários ilustrados; na construção de listas de palavras.

Ex.: Aplicar a noção de fronteira de palavra na escrita de frases e pequenos textos.

CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA (CEL) – 3.º e 4.º anos

Plano Fonológico – DT B1	DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Manipular os sons da língua e observar os efeitos produzidos (1): <ul style="list-style-type: none"> – segmentar e reconstruir a cadeia fónica; – produzir palavras por alteração, supressão e inserção de elementos. • Comparar dados e descobrir regularidades (1). • Explicitar regras e procedimentos: <ul style="list-style-type: none"> – distinguir sons orais e sons nasais; – distinguir ditongos orais de ditongos nasais; – classificar palavras quanto ao número de sílabas; – distinguir sílaba tónica e sílaba átona; – classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica; – identificar os diferentes tipos de entoação; – identificar diferentes estruturas silábicas nas palavras. • Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (2). 	<p>Sons e fonemas (DT B1.1.)</p> <p>Vogais orais, nasais; consoantes</p> <p>Ditongos orais e nasais</p> <p>Sílaba, monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo</p> <p>Sílaba tónica e sílaba átona</p> <p>Palavras agudas, graves, esdrúxulas</p> <p>Entoação: declarativa, interrogativa, exclamativa, imperativa</p>

NOTAS

(1) Ex.: Reconstruir ou reinventar palavras alterando a sua estrutura silábica (aumentar sílabas, suprimir, trocar...).

Ex.: Actividades de exploração dos efeitos prosódicos resultantes da articulação de sons em fronteiras de palavras (ex. Este chocolate é de leite./Este chocolate é um delite).

(2) Ex.: Utilizar os diferentes tipos de entoação em actividades de expressão oral.

CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA (CEL) – 3.º e 4.º anos

DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
<p>• Manipular palavras e constituintes de palavras e observar os efeitos produzidos (1):</p> <ul style="list-style-type: none"> – segmentar palavras nos seus constituintes; – produzir novas palavras a partir de sufixos e prefixos. <p>• Comparar dados e descobrir regularidades (1).</p> <p>• Explicitar regras e procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – distinguir palavras variáveis e invariáveis; – explicitar algumas regras de flexão nominal, adjectival, pronominal e verbal (verbos regulares); <p>– distinguir palavras simples e complexas;</p> <p>– identificar os processos de formação de palavras.</p> <p>• Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (3).</p>	<p>Morfologia flexional (DT B2.2)</p> <p>Palavras variáveis e invariáveis</p> <p>Flexão nominal, adjectival – número (singular, plural); género (masculino, feminino); grau (aumentativo, diminutivo), (normal, comparativo, superlativo)</p> <p>Flexão pronominal – número (singular, plural); género (masculino, feminino), pessoa (1.ª, 2.ª, 3.ª)</p> <p>Flexão verbal (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> – conjugação (1.ª, 2.ª, 3.ª) – pessoa (1.ª, 2.ª, 3.ª) singular, plural – número (singular, plural) <p>Vogal temática</p> <p>Tempos verbais – presente, futuro, pretérito (perfeito, imperfeito),</p> <p>Modos verbais – indicativo, imperativo, condicional, infinitivo</p> <p>Palavra, palavra simples, palavra complexa</p> <p>Radical, sufixo, prefixo</p> <p>Derivação – prefixação, sufixação</p> <p>Composição</p>

NOTAS

(1) Ex.: Identificação de radicais e afixos em palavras.

Ex.: Actividades que permitam descobrir que os afixos são portadores de sentido; descobrir o sentido mais frequente de alguns afixos (ex. -inho com sentido de diminutivo, in- com sentido de negação).

Ex.: Actividades que permitam identificar regularidades de flexão.

Ex.: Actividades que permitam concluir que há palavras que não obedecem aos padrões regulares de flexão dos nomes (cão – cães; mão – mãos); dos verbos (comer – eu como; fazer – eu faço; dizer – eu digo).

(2) Ex.: Verbos regulares e verbos irregulares mais frequentes: *dizer, estar, fazer, ir, poder, querer, ser, ter*.

(3) Ex.: Descobrir o significado de palavras desconhecidas pela análise da sua estrutura interna.

CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA (CEL) – 3.º e 4.º anos

DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
<p>• Manipular palavras em frases (1).</p> <p>• Comparar e descobrir regularidades (1).</p> <p>• Explicitar:</p> <ul style="list-style-type: none"> – classificar e seriar (estabelecer classes, ordenar elementos em classes, distinguir uma classe de outra); – identificar as características que justificam a inclusão (ou exclusão) de palavras numa classe. <p>• Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (2).</p>	<p>Determinante – artigo (definido, indefinido), possessivo, demonstrativo</p> <p>Quantificador numeral</p> <p>Nome – próprio, comum (colectivo)</p> <p>Pronome – pessoal (forma tónica e átona); possessivo, demonstrativo, interrogativo</p> <p>Quantificador numeral</p> <p>Adjectivo – numeral, qualificativo</p> <p>Verbo – principal, copulativo, auxiliar</p> <p>Advérbio – negação, afirmação, quantidade e grau</p> <p>Preposição</p> <p>Conjunção coordenativa (copulativa), subordinativa (temporal, causal, final)</p>

NOTAS

(1) Ex.: Observação e descoberta das características que justificam a inclusão de palavras em classes.

(2) Ex.: Reescrita de textos com recurso a conectores discursivos (ex. construção de listas de palavras para substituir o "e depois" ...).

Ex.: Verificação experimental do valor do adjectivo em textos (nos seus diferentes graus).

Ex.: Utilizar os pronomes para evitar repetições de nomes.

Ex.: Actividades de leitura para descoberta do referente que é retomado pelo pronomes.

Ex.: Construção de listas de adjectivos e de verbos para utilizar na produção oral e escrita (ex. bonito; belo; bellissimo; formoso; bonitinho; dar, oferecer, presentear...).

CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA (CEL) – 3.º e 4.º anos

DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
<p>• Manipular palavras (ou grupos de palavras) em frases (1):</p> <ul style="list-style-type: none"> – expandir, substituir, reduzir, segmentar e deslocar elementos. <p>• Comparar dados e descobrir regularidades (1):</p> <ul style="list-style-type: none"> – processos de concordância. <p>• Explicitar regras e procedimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – distinguir frase simples e frase complexa; – identificar e classificar os tipos de frases; – distinguir sujeito de predicado; – identificar os constituintes principais da frase; – identificar funções sintáticas. <p>• Mobilizar o conhecimento adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (2).</p>	<p>Processos de concordância</p> <p>Frase simples, frase complexa</p> <p>Tipos de frase – declarativa, interrogativa, exclamativa, imperativa</p> <p>Funções sintáticas (DT B4.2) – sujeito (simples, composto)</p> <p>Predicado, complemento directo, modificador, predicativo do sujeito</p> <p>Frase e constituintes da frase (DT B4.1)</p> <p>Grupo nominal (GN), Grupo verbal (GV), Grupo adverbial (GAdv)</p>

NOTAS

(1) Ex.: Observar os efeitos de sentido produzidos pelas actividades de manipulação.
Ex.: Possibilitar a descoberta do núcleo de cada constituinte da frase. (nome – GN; verbo – GV; advérbio – GAdv)

(2) Ex.: Verificação experimental da utilização dos sinais de pontuação em articulação com as funções sintáticas (ex. a não colocação da vírgula entre o sujeito e o predicado).

Ex.: Produção de enunciados e textos recorrendo à utilização de estruturas sintáticas progressivamente mais complexas.

Ex.: Utilizar o conhecimento dos diferentes tipos de frases na produção de textos conversacionais (orais e escritos).

CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA (CEL) – 3.º e 4.º anos

DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Manipular palavras e frases (1). • Comparar dados e descobrir regularidades (1). • Explicitar regras e procedimentos: <ul style="list-style-type: none"> – identificar palavras que pertencem à mesma família; – identificar relações de significado entre palavras; – distinguir frase afirmativa e negativa; – identificar marcadores temporais. • Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (2). 	<p>Léxico e vocabulário (DT B.5.1)</p> <p>Família de palavras</p> <p>Significação; relações semânticas entre palavras (DT B.5.2)</p> <p>Sinónimos, antónimos</p> <p>Polissemia</p> <p>Valores semânticos da frase: afirmativa, negativa</p> <p>Tempo: anterior, simultâneo, posterior</p>

NOTAS

(1) Ex.: Observar a ocorrência da mesma palavra em diferentes contextos e com diferentes significados.

Ex.: Transformar frases afirmativas em frases negativas – não e nunca – e vice-versa.

Ex.: Atividades que permitam identificar palavras ou expressões temporais que marquem valores de anterioridade (antigamente, naquele tempo...); simultaneidade (entretanto, enquanto, ao mesmo tempo que...); posterioridade (depois de; passado algum tempo; posteriormente...).

(2) Ex.: Listas de sinónimos, antónimos, de famílias de palavras, mapas semânticos como suporte à produção oral e escrita.

Ex.: Reescrever textos (ou partes de textos) alterando o seu valor temporal.

CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA (CEL) – 3.º e 4.º anos

Plano Discursivo e Textual – DT C	DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
	<ul style="list-style-type: none"> • Comparar dados e descobrir regularidades (1). • Explicitar regras e procedimentos: <ul style="list-style-type: none"> – identificar marcas de registo formal e informal; – identificar marcas do discurso directo no modo oral e escrito; – distinguir discurso directo e discurso indirecto; – distinguir texto oral e texto escrito. • Mobilizar o saber adquirido na compreensão e expressão oral e escrita (2). 	<p>Comunicação e interacção discursivas (DT C.1.1.)</p> <p>Registo formal e informal</p> <p>Diálogo</p> <p>Discurso directo, verbos introdutores do relato do discurso; discurso indirecto</p> <p>Texto oral e texto escrito (DT C1.1)</p> <p>Princípios reguladores da interacção discursiva (DT C.1.1.1.)</p> <p>Princípio de cortesia</p> <p>Formas de tratamento</p> <p>Língua-padrão</p> <p>Variedade geográfica, social, situacional</p>

NOTAS

(1) Ex.: Actividades que permitam mobilizar diferente vocabulário de acordo com diferentes contextos situacionais (vocabulário específico da matemática, do estudo do meio, do ensino experimental das ciências).

Ex.: Actividades que permitam perceber em discursos ouvidos ou lidos alguns aspectos que identificam: quem o produz, a quem se destina, a intencionalidade, o tema ou assunto, o registo utilizado (formal, informal).

Ex.: Proporcionar actividades que permitam utilizar e compreender formas corteses de atenuar a força ilocutória (ex. fazer pedidos em vez de dar ordens; usar fórmulas de delicadeza como *se não se importa, se faz favor...*).

(2) Ex.: Utilizar diferentes formas de introduzir as "falas das personagens": disse, murmurou, argumentou, respondeu...

Ex.: Usar adequadamente as formas de tratamento e os princípios de cortesia em situações com diferentes graus de formalidade.

CONHECIMENTO EXPLÍCITO DA LÍNGUA (CEL) – 3.º e 4.º anos

DESCRITORES DE DESEMPENHO	CONTEÚDOS
<ul style="list-style-type: none"> • Manipular dados e observar os efeitos produzidos (1). • Comparar dados e descobrir regularidades (1). • Explicitar regras e procedimentos: <ul style="list-style-type: none"> – identificar os acentos gráficos e diacríticos; – identificar os sinais auxiliares de escrita; – explicitar as regras de pontuação; – explicitar regras de ortografia (incluindo a translineação); – identificar palavras homónimas, homófonas e homógrafas. • Mobilizar o saber adquirido na leitura e escrita de palavras, frases e textos (2). 	<p>Acento gráfico: agudo, grave, circunflexo</p> <p>Diacríticos: hífen</p> <p>Sinais auxiliares de escrita: parênteses curvos, aspas</p> <p>Sinais de pontuação (DT E.2): ponto (final), ponto de interrogação, ponto de exclamação, reticências, vírgula (não utilização entre o sujeito e o predicado), dois pontos, travessão</p> <p>Relações entre palavras escritas e entre grafia e fonia – homonímia, paronímia, homofonia, homografia</p> <p>Configuração gráfica: espaço, margem, período, parágrafo</p> <p>Formas de destaque: itálico, negrito, sublinhado</p>

NOTAS

Ex.: Atividades que permitam utilizar os sinais de pontuação para: representar aspectos da entoação; delimitar constituintes da frase; representar tipos de frase.

Ex.: Atividades que permitam manipular os sinais de pontuação para produzir diferentes sentidos da frase.

(2) Exemplos

A ordem alfabética: na consulta nos dicionários; na construção de listas de palavras.

Aplicar a noção de fronteira de palavra na escrita de textos.

Utilizar as formas de destaque na produção de textos escritos.

Aplicar as regras de configuração gráfica dos textos.

Aplicar os acentos gráficos, diacríticos e sinais auxiliares de escrita na produção de textos.

1.4 Corpus textual

<i>Os textos no 1.º ciclo</i>	<p>1.4.1 Durante o 1.º ciclo, a escola proporcionará ao aluno um conjunto de experiências de descoberta e utilização de materiais escritos e uma multiplicidade de situações de interacção oral que lhe permitirão começar a compreender o funcionamento da língua e saber utilizá-la cada vez melhor. Os textos com que convive, antes de aprender a ler, através da voz de alguém de quem gosta, os textos com que aprende a ler e os textos que descobre sozinho, antes e depois de saber ler, contribuem, de forma decisiva, para fazer nascer a vontade de querer ler como acto voluntário.</p>
<i>Interacções orais</i>	<p>A riqueza das interacções orais proporcionadas à criança permitir-lhe-á adquirir vocabulário, produzir estruturas cada vez mais complexas e discursos com graus de formalidade e adequação progressivamente crescente. Ao mesmo tempo, convivendo com uma diversidade de textos escritos ela interiorizará múltiplas estruturas textuais, alargando a sua competência discursiva e textual, quer do ponto de vista da produção, quer da compreensão.</p>
<i>Diversidade de textos escritos</i>	
<i>Corpus textual</i>	<p>Neste ciclo de ensino, assume particular relevância a constituição de um corpus textual que contemple textos escritos. Em actividades que visem o desenvolvimento de competências do modo oral, pode também recorrer-se a textos orais gravados.</p>
<i>Conjunto de critérios a ter em conta pelo professor</i>	<p>1.4.2 Na constituição de um <i>corpus</i> textual, o professor deve ter em conta um conjunto de critérios, que a seguir se enumeram:</p> <p>1.4.2.1 Representatividade e qualidade dos textos</p> <p>A qualidade dos conteúdos, estimulando a capacidade para despertar emoções, para obrigar a pensar e a reflectir, para fazer sonhar, para divertir e aprender, deve aliar-se à qualidade literária, linguística, de grafismo e de imagem. No caso dos livros destinados a crianças mais jovens, o grafismo e a imagem são factores determinantes na sedução do leitor.</p> <p>Salienta-se que, na fase inicial de aprendizagem da leitura, deve haver uma preocupação muito grande em seleccionar textos de autor, com qualidade, mesmo que isso signifique que há palavras que as crianças ainda não conseguem ler. Nas obras traduzidas, a qualidade da tradução deve ser igualmente um componente a considerar.</p> <p>1.4.2.2 Integridade dos textos</p> <p>O trabalho a desenvolver em sala de aula à volta dos textos implica o respeito pela autoria, pela fonte e pelos demais dados de identificação e origem. Por outro lado, é de evitar o recurso a cortes e a adaptações abusivas dos textos, já que isso dificulta a reconstrução do sentido.</p> <p>O contacto com o texto integral promove, entre outros aspectos: i) a descoberta de personagens e situações geradoras de empatia e afectos entre o leitor e o texto; ii) o conhecimento de esquemas narrativos diversificados, levando o aluno a compreender, pouco a pouco, diferentes mecanismos usados na construção de sentido; iii) o contacto com sistemas de valores que podem contribuir para a sua formação pessoal, social, estética e ética.</p> <p>1.4.2.3 Progressão</p> <p>O 1.º ciclo do ensino básico compreende uma fase inicial e agora mais sistemática de descoberta da linguagem escrita e de aquisição das técnicas de decifração, a que se segue uma fase de desenvolvimento das competências de leitura. Os alunos estão em momento de formação enquanto leitores, apresentando diferentes níveis de competência de leitura. Assim, os textos apresentarão graus de dificuldade adequados a esses diferentes níveis de competência. Decorre deste pressuposto que a escolha e a forma de abordagem dos textos terá em conta a progressiva complexidade dos mesmos, de acordo com o nível de desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.</p> <p>A selecção realizada deverá, por um lado, possibilitar o convívio com textos que apresentem características que são familiares e geradoras de empatia imediata, permitindo, por outro lado, o acesso à novidade e ao insólito, para despertar curiosidade e entusiasmo. Ao mesmo tempo, os textos devem constituir-se como desafios à compreensão: não tão difíceis que levem à desistência, nem tão fáceis que desincentivem qualquer abordagem.</p>
<i>Textos de autor – alargamento do vocabulário</i>	
<i>Rigor nos dados bibliográficos</i>	
<i>Exigência do texto integral</i>	
<i>Fases de progressão e complexidade</i>	
<i>Seleção textual diversificada</i>	
<i>Nível dos textos</i>	

1.4.2.4 Diversidade textual

Os alunos devem **contactar com múltiplos textos em diferentes suportes e formatos**, de **diferentes tipos** e com **finalidades distintas**, considerando o domínio do **literário** e o do **não literário**. Tal opção emerge de dois pressupostos: i) a **construção de uma cultura literária** partilhada por todos os alunos; ii) o **papel fundamental dos textos não literários na construção e organização do conhecimento**, tendo em conta que os alunos estão a descobrir o mundo e a aprender a classificá-lo.

Na criação de hábitos de leitura estáveis e na sedução do leitor, o **texto literário desempenha um papel determinante**. Assim, no domínio do literário devem ser seleccionados **textos de ontem e de hoje** (**clássicos** e **contemporâneos**); textos de **longe** e de **perto** (**autores portugueses e estrangeiros**) e **textos de diferentes géneros**.

No âmbito do **texto não literário**, a fim de desenvolver as competências leitora e enciclopédica, devem ser considerados **textos que possibilitem o contacto com diferentes formas de representar e de organizar a informação**: **descrição**, **comparação** e **contraste**, **causa e efeito**, **sequência** e **enumeração**, **mapas**, **gráficos**, **tabelas** e **esquemas diversos**, **entre outros**. São também de incluir neste domínio os **textos do quotidiano**, aos quais recorreremos para nos inserirmos no meio em que vivemos: **notícias**, **bilhetes**, **formulários**, **instruções**, **horários**, **informação que consta nas embalagens dos produtos de consumo habitual**, etc.

1.4.3 Convém ter em conta que a existência de **novos cenários**, **linguagens e suportes para o acesso à informação exige o domínio de literacias múltiplas**, nomeadamente, a **literacia informacional** (associada às **tecnologias de informação e comunicação**) e a **literacia visual** (**leitura de imagens**). Este facto torna imprescindível, desde cedo, a convivência com **diferentes suportes e com diferentes linguagens**.

No **domínio do oral**, poder-se-á, nalgumas situações, recorrer a **textos orais gravados** para realizar actividades que possibilitem: i) a **aprendizagem de comportamentos sociais e linguísticos adequados** aos diferentes contextos e situações de comunicação; ii) a **sensibilização para a diversidade que a nossa língua apresenta, a vários níveis**, fruto de múltiplos factores, nomeadamente, geográficos e sociais; iii) o **contacto com discursos com diferentes graus** de formalidade; iv) o **alargamento do vocabulário**. Para possibilitar este trabalho, as bibliotecas deverão integrar material áudio e vídeo que possibilite o desenvolvimento das competências atrás enunciadas. **Entrevistas**, **debates**, **bons modelos de dicção de textos poéticos e contos narrados oralmente** são alguns exemplos de textos a que se pode recorrer.

No que se refere à **leitura**, serão privilegiadas, numa fase inicial, as **situações de ouvir ler**, evoluindo-se progressivamente para **situações de leitura cada vez mais autónoma**. As **crianças devem ouvir ler o adulto** para se apropriarem de bons modelos de leitura: **ler em voz alta às crianças fortalece os vínculos afectivos entre quem lê e quem ouve**, estimula o prazer de ouvir, o prazer de imaginar, facilita a aquisição e o desenvolvimento da linguagem e faz emergir a vontade de querer aprender a ler. O professor desempenha um papel de mediação fundamental nesta fase, criando condições favoráveis à descoberta do livro e da leitura.

Quando **a criança já sabe ler** é necessário diversificar as situações de leitura. **Ler individualmente de forma autónoma** ou **com ajuda do professor ou de um colega**, ler em **pequenos grupos**, ler **para outros ouvirem** e **ouvir ler** são exemplos de situações de leitura a cultivar. Momentos para se **falar sobre livros** e leitura devem também ser previstos.

Os **espaços de leitura**, dentro e fora da sala de aula, com particular relevância para a **biblioteca escolar** devem ser utilizados como lugares onde se vivem experiências gratificantes de contacto com os livros e com a leitura.

1.4.4 Tendo sempre presente que, neste ciclo, a razão fundamental para a leitura do texto literário é a fruição pessoal, ele pode, no entanto, ser objecto de **leitura orientada** ou constituir-se como **pretexto para a realização de actividades que o prolonguem ou o recriem**.

Ainda no que se refere à **leitura literária** apresentam-se de seguida **algumas considerações a ter em conta** na selecção de textos literários.

*Multiplicidade textual
– cultura literária*

*Construção
e organização
do conhecimento
a partir de textos
não literários*

*Textos e autores
a seleccionar*

*Texto não literário
– tipologias*

*Literacias múltiplas –
literacia informacional
(TIC) e literacia visual*

*Domínio do oral
Comportamentos
sociais e linguísticos
adequados
Diversidade
linguística
Diversidade
discursiva
Alargamento do
vocabulário*

Leitura

- *Ouvir ler*
- *Ler autonomamente*
- *Papel do professor*

*Diversificação das
situações de leitura*

Espaços de leitura

*Leitura orientada
Leitura recreativa*

Leitura literária

Textos clássicos

Obras clássicas reescritas

Autores portugueses e estrangeiros

Autores – Países de língua oficial portuguesa

Diferentes géneros literários

Corpus textual

A **leitura de textos clássicos** contribui para a formação estética e literária e possibilita os primeiros passos no conhecimento de um património literário nacional e universal riquíssimo, ajudando a criar, ainda que incipientemente, um conjunto de referenciais que permitirão compreender melhor o funcionamento do mundo e estabelecer relações entre textos. Neste ciclo de ensino, poder-se-á recorrer a obras clássicas que foram reescritas por autores reconhecidos, tendo como potenciais receptores as crianças.

A leitura de **autores portugueses e estrangeiros** permite alargar as referências culturais, levando a conhecer outros modos de ser, de fazer e de estar, outros espaços, outras gentes e outras vozes, ao mesmo tempo que se contribui para um melhor conhecimento e aceitação do outro e do mundo. É de particular relevância a **leitura de autores de países de língua oficial portuguesa**, já que ela possibilita a compreensão de que a mesma língua pode unir diferentes culturas e veicular diferentes perspectivas. A leitura destes autores permite ainda reconhecer que há **variedade nos usos da língua** e que essa variedade deve ser entendida como um factor de riqueza.

O **contacto com diferentes géneros literários** possibilita a vivência de diferentes experiências literárias, de diferentes formas de gerar sentidos, de diferentes formas de ler o mundo e de organizar a informação; ajuda ainda a definir o gosto de cada leitor, permitindo a identificação com este ou com aquele género. Assim, o **corpus textual** deve cobrir um **vasto leque de géneros**, incluindo **textos do maravilhoso e do fantástico, narrativas com forte ligação ao real, narrativas de aventura, textos dramáticos, fábulas, lendas, mitos, poesias, textos de literatura popular e tradicional, biografias e relatos históricos**, entre outros.

1.4.5 Com o objectivo de dar conta, de forma clara, da diversidade dos textos a contemplar apresenta-se o seguinte quadro-síntese:

TEXTOS LITERÁRIOS E PARALITERÁRIOS	TEXTOS NÃO LITERÁRIOS
<ul style="list-style-type: none"> • narrativas da literatura portuguesa clássica e contemporânea (originais ou adaptações) • narrativas de literaturas de países de língua oficial portuguesa • narrativas da literatura universal, clássica e contemporânea (originais ou adaptações) • textos da literatura popular e tradicional (cancioneiro, contos, mitos, fábulas, lendas...) • narrativas de literatura para a infância, portuguesas e estrangeiras: <ul style="list-style-type: none"> – de aventuras – fantásticas – com forte ligação ao real • textos dramáticos • poemas, canções • biografias; autobiografias • descrições, retratos, auto-retratos • banda desenhada • diários; memórias • relatos de viagem • relato histórico • adaptações para filmes e séries de televisão de obras de literatura para a infância ou outras adequadas a esta faixa etária 	<ul style="list-style-type: none"> • textos dos <i>media</i> (notícia, reportagem, entrevista, publicidade) • textos de manuais escolares; textos científicos; textos de enciclopédias, de glossários, de dicionários... • cartas, correio electrónico, SMS, convites, avisos, recados • blogue, fórum • textos instrucionais: regulamentos, receitas, regras, normas • índices, ficheiros, catálogos • roteiros, mapas, legendas • planos, agendas, esquemas, gráficos

1.4.6 No 1.º ciclo sugerem-se como **textos e autores para leitura os elencados no Plano Nacional de Leitura**. Deve ter-se em atenção que, conforme está referido nos documentos disponíveis, estas listagens são regularmente actualizadas.

*Textos e autores
PNL*

Esta sugestão não pretende restringir as escolhas dos professores apenas ao Plano Nacional de Leitura. Desde que aplicados os pressupostos e os critérios atrás enumerados (ponto 2.2 – *corpus* textual) poderão ser seleccionados outros textos e outros autores.

Outras escolhas

1.5 Orientações de gestão

Na elaboração deste programa optou-se por apresentar **descritores que correspondem a desempenhos a atingir no final do 2.º ano e no final do 4.º ano de escolaridade**. Esta opção decorre da especificidade do ciclo, designadamente das idades dos alunos que o frequentam e conseqüentemente das diferenças relativas ao seu desenvolvimento. **Os dois primeiros anos configuram o período das aquisições fundamentais** no domínio da linguagem oral e escrita; os **dois anos seguintes o seu desenvolvimento e aprofundamento**.

Desempenhos a atingir no final do 2.º ano e do 4.º ano

Conforme ficou expresso, **os descritores dizem respeito às cinco competências nucleares: compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua**. Não pretendendo ser uma lista exaustiva, aqueles descritores reflectem os desempenhos considerados mais relevantes no âmbito do ano e da competência em causa.

Cinco competências nucleares:

- *compreensão oral*
- *expressão oral*
- *leitura*
- *escrita*
- *conhecimento explícito*

1.5.1 Contextos e recursos

1.5.1.1 O termo contexto usa-se aqui num sentido abrangente que **engloba macro e microcontextos**. Ao **nível da escola** é possível criar condições que contribuam para a educação linguística, literária e cultural dos alunos, e de atitudes positivas face às aprendizagens em geral e à aprendizagem da língua em particular. A **escola do 1.º ciclo** deve, assim, constituir-se como um **contexto favorável ao desenvolvimento de literacias múltiplas**, nomeadamente na **leitura**, na **escrita** e nas **tecnologias de informação e comunicação**.

Macro e micro contexto

A escola do 1.º ciclo – contexto favorável

1.5.1.2 A escola deverá dar ao **material escrito** um **estatuto de especial relevo**, não apenas no que diz respeito à sua quantidade e variedade, mas também no que toca à sua **visibilidade**, assumindo aqui uma importância fundamental os **materiais expostos** com o objectivo de **informar** e de **divulgar**. Nesse sentido um dos recursos a potencializar é a **biblioteca escolar**, actualmente inserida em centros de recursos equipados com as tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Material escrito

Biblioteca escolar

Estes espaços devem constituir-se como **pólos dinamizadores de actividades** que envolvam toda a escola, esperando-se que desempenhem um papel relevante no que respeita à **promoção da leitura**, resultando em mais e melhores leitores. Tendo em conta a **idade dos alunos**, o **envolvimento das famílias** neste tipo de projectos ajuda a fomentar a criação de hábitos de leitura.

Promoção da leitura

A propósito da dinamização da biblioteca, as informações disponibilizadas pelo Plano Nacional de Leitura podem ser de grande utilidade.

Dinamização

Outra área onde se espera que a biblioteca – como a escola em geral – desempenhe um papel relevante é a da **implementação do uso das TIC**, tendo em vista a criação de **hábitos de pesquisa** e o **desenvolvimento de competências** que permitam a todos **aceder à informação em diferentes suportes e linguagens**. No que respeita ao acesso à Internet, os alunos terão de **aprender, desde cedo, regras básicas de segurança e de comportamento ético**, principalmente no que diz respeito às **questões de autoria da informação**.

Implementação e uso das TIC

1.5.1.3 Enquanto contexto promotor de cultura **a escola deverá criar oportunidades de aprendizagem através de um conjunto de acções que possibilitem a todos os alunos o acesso aos bens culturais**. Quer saindo da escola para **visitas a museus, exposições e bibliotecas, idas ao teatro** e a **outros espectáculos de natureza cultural**, quer fazendo acontecer dentro da escola **eventos significativos e enriquecedores neste domínio com o envolvimento da comunidade**, a escola estará a contribuir decisivamente para esbater dificuldades no acesso à cultura e a contribuir para a construção de **referências culturais partilhadas**.

Acções que possibilitam o acesso a bens culturais

Organização da sala de aula

1.5.1.4 A **sala de aula** deve ser organizada de forma a **constituir um lugar de aprendizagens significativas** no âmbito das diversas competências, para o que deverão ser criados diferentes espaços equipados com materiais adequados. No que à aprendizagem do Português diz respeito, salienta-se a necessidade de **espaços dedicados à leitura e à escrita**:

Espaço para a leitura

i) Um **espaço dedicado à leitura** permite aos alunos ter acesso fácil e rápido ao livro. Aí podem **ler sozinhos** ou em **pequenos grupos**, em momentos de **trabalho autónomo**, ou **escutar alguém ler para todos**. Um tal espaço deverá estar equipado com livros e com outros materiais de leitura, que poderão ser trazidos da biblioteca da escola e substituídos regularmente;

Espaço para a escrita

ii) Um **espaço dedicado à escrita** deverá estar equipado com materiais de apoio às actividades de escrita, onde **o computador** terá um lugar relevante. **Ficheiros variados, dicionários, prontuários e gramáticas** são exemplos de materiais a incluir também neste espaço.

Materiais a produzir:

- *materiais para exposição*
- *instrumentos de regulação*

Nas **paredes**, em **placares**, estarão expostos **trabalhos produzidos pelos alunos; materiais de apoio** (listas de palavras, cartazes...) e instrumentos de regulação das aprendizagens e dos comportamentos (**registo da assiduidade, registo de leituras feitas, registo de distribuição de tarefas, registo de letras aprendidas, normas de comportamento**, entre outros).

Diversidade de espaços equipados

A diversidade de espaços equipados com materiais próprios, cuja utilização seja regulada por regras adequadas às circunstâncias, promove a autonomia dos alunos e é um recurso indispensável para pôr em prática a diferenciação pedagógica.

1.5.2 Desenvolvimento das diferentes competências

Desenvolvimento integrado de todas as competências

1.5.2.1 Enumeram-se neste ponto algumas linhas gerais orientadoras a ter em conta no trabalho a levar a cabo, no âmbito das diferentes competências. Apesar de se apresentarem desempenhos específicos para cada uma delas, tal facto não significa que o trabalho a realizar na aula não promova um desenvolvimento integrado de todas as competências. Significa, isso sim, que actividades planificadas com o objectivo de desenvolver uma competência específica devem coexistir com actividades onde as diferentes competências são trabalhadas de forma integrada.

As crianças, portadoras de herança oral e escrita

1.5.2.2 Os professores deverão estar conscientes de que, **quando chegam à escola do 1.º ciclo, as crianças já fizeram um caminho de descoberta da língua falada e da linguagem escrita; construíram concepções e realizaram aprendizagens que têm de ser tidas em conta na organização do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa.**

Trabalhar a língua portuguesa, numa perspectiva transversal, noutras áreas curriculares

No 1.º ciclo, a **aprendizagem da língua não pode restringir-se aos momentos estabelecidos para a aula de Português**. Os professores deverão aproveitar as outras áreas para, numa perspectiva transversal, trabalhar a língua portuguesa. Os **enunciados matemáticos**, os **textos expositivos da área de estudo do meio**, entre outros, são exemplos excelentes para desenvolver competências de leitura e escrita.

Materiais publicados – PNEP

Sugere-se aos professores a **leitura atenta dos materiais já publicados** no âmbito do **Programa Nacional do Ensino do Português**, por serem de grande qualidade e por conterem actividades devidamente fundamentadas, visando o desenvolvimento das diferentes competências.

Compreensão oral

1.5.2.3 No domínio da **compreensão do oral** as crianças deverão desenvolver **habilidades de escuta** para serem capazes de extrair informação dos textos ouvidos. É fundamental a **realização de actividades** que **ensinem** os alunos **a escutar, a reter e a registar a informação pertinente** a partir de discursos com diferentes graus de formalidade e complexidade.

Aquisição de vocabulário

A **aprendizagem sistemática de vocabulário é indispensável** para compreender os discursos ouvidos. É preciso promover o alargamento do vocabulário da criança para que ela compreenda **os discursos da escola**, se integre plenamente na vida do grupo a que agora pertence e na comunidade de que faz parte.

Expressão oral

1.5.2.4 No domínio da **expressão oral** é fundamental que se evolua de situações de comunicação oral informais para situações progressivamente mais formais.

A criança aprenderá **primeiro a utilizar a palavra para gerir os conflitos e as interações sociais**, respeitando as **regras de convivência social** e as **regras da língua**. A seguir aprenderá a **gerir situações de comunicação oral formal**, aprendendo a preparar **o seu discurso**, a **apresentá-lo e a agir em situação**, de acordo com as reacções do público.

Gestão progressiva pela criança

O trabalho a desenvolver deverá **proporcionar aos alunos situações explícitas de aprendizagem de técnicas de expressão oral** e de **mobilização de novos vocábulos ou estruturas** que ouviu ou leu e que deverá integrar nos seus discursos.

Trabalho a desenvolver

1.5.2.5 No **domínio da leitura** preconiza-se, como já anteriormente ficou referido, que as aprendizagens já realizadas sejam o ponto de partida para a aprendizagem da decifração. A **compreensão da funcionalidade da linguagem escrita**, a descoberta das **características dessa mesma linguagem**, a **compreensão do princípio alfabético** e o **desenvolvimento da consciência fonológica** são aprendizagens a privilegiar no início da escolaridade. O **desenvolvimento da consciência fonológica** a partir de **actividades de identificação**, de **manipulação**, de **segmentação** e de **reconstrução dos sons da língua** facilita a aprendizagem da leitura.

Domínio da leitura

Aprendizagens a privilegiar no início da escolaridade

O **convívio diário** com **materiais escritos**, incluindo os **textos produzidos pelos alunos**, explorados em **interacção na sala de aula** e a **audição de textos** com sentido, interessantes e desafiantes, são essenciais para se aprender a ler. A sala de aula deve comportar **materiais diversificados de apoio à aprendizagem da leitura** (listas, abecedários, dicionários ilustrados...), facultando actividades de descoberta e localização de informação nesses suportes.

Convívio com materiais escritos

Materiais de apoio à leitura diversificados

Aceder ao **sentido dos textos** implica o treino da decifração, sendo fundamental que a escola ensine as diferentes **técnicas de decifração** que permitem extrair **sentido do material escrito**. Aprendidas as técnicas é fundamental o ensino explícito de **estratégias de compreensão** que possibilitem o acesso à informação. De uma fase de leitura mais centrada no ler para aprender a ler, evolui-se para uma fase em que o **ler para extrair e organizar conhecimentos é privilegiada**. No desenvolvimento da competência de leitura o aluno deve tomar **consciência** e aprender a pôr em prática **três etapas fundamentais do acto de ler: pré-leitura, leitura e pós-leitura**.

Técnicas de decifração de textos

Três etapas fundamentais do acto de ler:

i) Na pré-leitura, o professor deve **privilegiar a mobilização de conhecimentos prévios** dos alunos que se possam articular com o texto, antecipando o seu sentido.

i) pré-leitura

ii) A leitura consiste na **configuração e na construção dos sentidos do texto**. Deverão ser ensinadas de forma explícita e sistematizada **técnicas de localização, de selecção e de recolha de informação**, de acordo com o(s) objectivo(s): sublinhar, tirar notas, esquematizar, etc.

ii) leitura

iii) A pós-leitura engloba **actividades** que pretendem **integrar e sistematizar conhecimentos**.

iii) pós-leitura

Paralelamente devem implementar-se **acções de promoção da leitura** e **promover a vivência de experiências de leitura gratificantes** com o objectivo de transformar os alunos em leitores autónomos e que gostem de ler.

Para se ser leitor não basta saber ler: é preciso querer ler.¹⁰

1.5.2.6 No que se refere à **escrita**, a aprendizagem das **correspondências som/letra** e a compreensão das **diferentes funções da escrita** serão o ponto de partida, sempre em estreita relação com a aprendizagem da leitura. A aprendizagem da escrita implica o desenvolvimento de **três competências**: a **competência gráfica** (relativa ao desenho das letras); a **competência ortográfica** (relativa ao domínio das convenções da escrita); e a **competência compositiva** (relativa aos modos de organização das expressões linguísticas para formar um texto). As duas primeiras competências devem ser automatizadas o mais cedo possível para permitir à criança maior disponibilidade para investir nas tarefas que dizem respeito à competência compositiva.

Domínio da escrita

Três competências:

- *competência gráfica*
- *competência ortográfica*
- *competência compositiva*

A **actividade de produção de textos escritos** exige a activação de um número importante de conhecimentos e de processos. Esta actividade comporta **tarefas relativas a três componentes: planificação, textualização e revisão**. A realização destas tarefas não é linear e pode ocorrer em diferentes momentos do processo de escrita. No **momento da textualização** realizam-se também **tarefas de planificação e revisão**, sem prejuízo de

Produção de textos escritos

Tarefas

Três componentes:

Planificação, textualização e revisão.

¹⁰ Veja-se, a propósito da leitura, o que se diz no ponto 1.4 *Corpus* textual.

que se aprenda a planificar e a rever globalmente os textos, respectivamente no princípio e no fim da actividade de escrita. Assim:

i) *Planificação*

i) Na **planificação** equaciona-se o **objectivo da comunicação**, o **tipo de texto**, geram-se ideias e **elabora-se um plano**. A leitura ou audição de textos pode constituir-se como actividade a ter conta para a geração e organização de ideias.

ii) *Textualização*

ii) A **textualização** corresponde à **redacção do texto** segundo o plano previamente elaborado, **seleccionando vocabulário, organizando as frases, períodos e parágrafos**, para formar um texto coerente. As listas de palavras e expressões trabalhadas no oral deverão ser mobilizadas e disponibilizadas para que os alunos possam consultá-las e usá-las.

iii) *Revisão*

iii) A **revisão** tem como objectivo **melhorar o texto**.

As diferentes **técnicas de planificação, textualização e revisão** devem ser ensinadas e treinadas, para que o aluno se torne cada vez mais autónomo na realização das tarefas de escrita. Devem estar acessíveis materiais de apoio que possam ser utilizados para ajudar a resolver problemas durante todo o processo de escrita.

Exposição de referenciais na sala de aula para auxílio

Para o desenvolvimento da autonomia na escrita, numa fase inicial, o espaço **sala de aula** deve conter **referenciais expostos** que possibilitem à criança descobrir, de forma cada vez mais autónoma, a informação de que precisa para produzir os seus escritos. A partir de textos escritos pelas crianças promover-se-á a reflexão em interacção, orientada pelo professor, com vista à expansão e ao aperfeiçoamento dos mesmos.

Desenvolver a competência da escrita

Para **desenvolver a competência de escrita** preconiza-se que os alunos vivam situações diversificadas, aprendendo a **produzir diferentes tipos de texto**. As **situações de escrita** criadas deverão ser o mais **significativas** possível para que as crianças interiorizem as diferentes funcionalidades da escrita e se apropriem dos diferentes tipos de texto. Para valorizar as produções dos alunos deverão ser criados circuitos que possibilitem a sua divulgação, nomeadamente blogues, jornais de turma e de escola, etc.

Criação de circuitos valorativos da produção escrita

Conhecimento explícito da língua:

1.5.2.7 O trabalho que incide sobre o **conhecimento explícito da língua** tem um objectivo triplo:

i) *consciência linguística*

i) O **desenvolvimento da consciência linguística** dos alunos, num trabalho de observação, comparação e manipulação de dados, para descoberta de regularidades no funcionamento da língua;

ii) *sistematização e explicitação*

ii) A **sistematização** e a **explicitação** dessas regularidades, com recurso ou não à metalinguagem;

iii) *mobilização de conhecimentos*

iii) A **mobilização dos conhecimentos** adquiridos na compreensão e na produção de textos orais e escritos.

Planificação pelo professor

Decorre do que foi dito que o **trabalho a realizar** com os alunos **deverá ser devidamente planificado pelo professor** para que, por um lado, se desenvolvam **momentos específicos de trabalho com a língua e sobre a língua** e para que, por outro lado, o resultado desse trabalho se constitua como efectiva ferramenta de apoio ao desenvolvimento das competências dos alunos.

Materiais de Apoio

Indicações de trabalho para o professor

Os materiais de apoio a seguir enunciados constituem **indicações de trabalho para os professores**, tendo em vista o aprofundamento ou a ilustração documental de temas e de questões contempladas nos programas. Procurou-se elaborar elencos não demasiados extensos e sobretudo acessíveis, incluindo-se neles sítios electrónicos que, em muitos casos, se encontram em constante renovação.

Bibliografia geral

- Actas. Conferência Internacional sobre o Ensino do Português. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC, 2008 [Também em DVD: Conferência Internacional sobre o Ensino do Português. Comissário: Carlos Reis. Lisboa: Universidade Aberta, 2008]
- AMOR, Emília. *Didáctica do Português*. Lisboa: Texto Editora, 1993.
- AZEVEDO, Fernando (coord.). *Formar leitores das Teorias às Práticas*. Lisboa: Lidel, 2007.
- AZEVEDO, Fernando (coord.). *Língua Materna e Literatura Infantil Elementos Nucleares para professores do Ensino Básico*. Lisboa: Lidel, 2006.
- BACH, Pierre. *O Prazer na Escrita*. Porto: ASA, 1991.
- BARBEIRO, Luís Filipe. *Aprendizagem da Ortografia*. Porto: ASA, 2007.
- BARBEIRO, Luís Filipe e Luísa Álvares PEREIRA. *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007 (colab. de Conceição Aleixo e Mariana Oliveira Pinto).
- BARROS, Clara e Joaquim FONSECA (orgs.). *A Organização e o Funcionamento dos Discursos – Estudos sobre o Português*. Porto: Porto Editora, 1998.
- BASTOS, Glória. *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta, 1999.
- CASTRO, Rui Vieira de e Maria de Lourdes SOUSA (coord.). *Linguística e Educação*. Lisboa: Colibri – Associação Portuguesa de Linguística, 1998.
- CASTRO, Rui Vieira de e Maria de Lourdes Dionísio de SOUSA. *Entre Linhas Paralelas: Estudos sobre o Português nas Escolas*. Braga: Angelus Novus, 1998.
- Conselho da Europa. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: ASA, 2001.
- CORREIA, Margarita e Lúcia San Payo de LEMOS. *Inovação Lexical em Português*. Lisboa: APP – Edições Colibri, 2005.
- COSTA, Ana e João COSTA. *O que é um Advérbio?* Lisboa: APP – Edições Colibri, 2001.
- COUTINHO, Maria Antónia. *Texto(s) e Competência Textual*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2003.
- Didáctica da Língua e da Literatura*. Coimbra: Almedina/ILLP Faculdade de Letras, 2000, 2 vols.
- DIONÍSIO, Maria de Lurdes da Trindade. *A construção escolar de comunidades de leitores. Leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina, 2000.
- DUARTE, Inês. *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta, 2000 (colab. de Maria João Freitas).
- DUARTE, Inês. *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.
- DUARTE, Inês e Paula MORÃO. *Ensino do Português para o Século XXI*. Lisboa: FLUP – Edições Colibri, 2006.
- FERRAZ, Maria José. *Ensino da Língua Materna*. Lisboa: Ed. Caminho, 2007.
- FIGUEIREDO, Olívia. *Didáctica do Português Língua Materna – Dos Programas de ensino às Teorias e das Teorias às Práticas*. Porto: ASA, 2004.
- FIGUEIREDO, Olívia e Eunice FIGUEIREDO. *Dicionário Prático para o Estudo do Português – Da Língua aos Discursos*. Porto: ASA, 2003.
- FONSECA, Fernanda Irene (org.). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora, 1994.
- FREITAS, Maria João, Dina ALVES e Teresa COSTA. *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.
- FREITAS, Maria João e Ana Lúcia SANTOS. *Contar (Histórias de) Sílabas. Descrição e Implicações para o Ensino do Português como Língua Materna*. Cadernos de Língua Portuguesa 2. Lisboa: APP – Edições Colibri, 2001.
- GIASSON, Jocelyne. *A Compreensão da Leitura*. Porto: ASA, 2007.
- GONÇALVES, Anabela. *(Auxiliar a) Compreender os Verbos Auxiliares*. Lisboa: APP – Edições Colibri, 2002.
- JOLIBERT, Josette. *Formar Crianças Leitoras*. Porto: ASA, 1998.
- LOMAS, Carlos. *O Valor das Palavras*. Porto: ASA, 2003, 2 vols.
- MARTINS, M. Raquel Delgado et al. *Para a Didáctica do Português*. Lisboa: Ed. Colibri, 1992.
- MARTINS, Margarida Alves e Ivone NIZA. *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- MELLO, Cristina et al. (org.). *Didáctica das Línguas e Literaturas em Portugal: Contextos de Emergência, Condições de Existência e Modos de Desenvolvimento*. Coimbra: SPDLL/Pé de Página Editores, 2003.
- MELLO, Cristina. *O Ensino da Literatura e a Problemática dos Géneros Literários*. Coimbra: Almedina, 1998.
- MELLO, Cristina (coord.). *I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina, 1999.
- MELLO, Cristina et al. (coord.). *II Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina, 2002.
- MORAIS, José. *A Arte de Ler. Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Cosmos, 1997.
- NEVES, Dulce Raquel e Vítor Manuel OLIVEIRA. *Sobre o Texto: Contribuições Teóricas para Práticas Textuais*. Porto: ASA, 2001.
- NIZA, Sérgio (coord.). *Criar o Gosto pela Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação – Dep. de Educação Básica, 1998.
- OLIVEIRA, Fátima e Isabel Margarida DUARTE (orgs.). *Da Língua e do Discurso*. Porto: Campo de Letras, 2004.
- PEREIRA, Luísa Álvares. *Escrever com as Crianças: Como Fazer Bons Leitores e Escritores*. Porto: Porto Editora, 2008.
- PEREIRA, Luísa Álvares. *Escrever em Português: didácticas e práticas*. Porto: ASA, 2004.
- PERES, João A. e Telmo MÓIA. *Áreas Críticas da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1995.
- PONTE, João Pedro. *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora, 1997.
- RAMOS, Ana Margarida. *Livros de Palma e Meio: Reflexões sobre Literatura para a Infância*. Lisboa: Caminho, 1998.
- REIS, Carlos. *O Conhecimento da Literatura. Introdução aos Estudos Literários*. 4.ª reimp. Coimbra: Almedina, 2008.

- REIS, Carlos e Ana Cristina M. LOPES. *Dicionário de Narratologia*. 7.ª ed. Coimbra: Almedina, 2007.
- RIBEIRO, Lucie Carrilho. *Avaliação da Aprendizagem*. 2.ª ed. Lisboa: Texto Editora, 1990.
- SANTANA, Inácia. *A aprendizagem da Escrita. Estudo sobre a Revisão Cooperada de Texto*. Porto: Porto Editora, 2007.
- SIM-SIM, Inês. *Avaliação da Linguagem Oral. Um Contributo para o Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.
- SIM-SIM, Inês. *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- SIM-SIM, Inês. *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007 (colab. de Cristina Duarte e Manuela Micaelo).
- SIM-SIM, Inês (coord.). *Ler e Ensinar a Ler*. Porto: ASA, 2006.
- SIM-SIM, Inês, Inês DUARTE e Maria José FERRAZ. *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Min. da Educação – Dep. de Educação Básica, 1997.
- VIANA, Fernanda Leopoldina e Maria Margarida TEIXEIRA. *Aprender a Ler. Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Edições ASA, 2002.
- VIANA, Fernanda Leopoldina. *Da Linguagem Oral À Leitura. Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- VILAS-BOAS, António José. *Ensinar e Aprender a Escrever – por uma Prática Diferente*. Porto: Edições ASA, 2001.

Sítios na Internet

- <http://www.ait.pt/> (Associação de Informação Terminológica)
- <http://www.apl.org.pt> (Associação Portuguesa de Linguística)
- <http://www.app.pt/> (Associação de Professores de Português)
- <http://www.bienlire.education.fr> (Sobre leitura)
- <http://www.casadaleitura.org> (Casa da Leitura)
- <http://www.ciberduvidas.sapo.pt> (Ciberdúvidas da Língua Portuguesa)
- <http://www.clube-de-leituras.net> (Clube de Leituras)
- <http://curriculum.qca.org.uk/> (Currículo Nacional do Inglês)
- http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos_multimedia/recursos_cd.asp (Recursos multimédia)
- <http://www.dgicd.min-edu.pt/TLEBS/gramatica/index.html> (Fóruns e materiais didácticos)
- <http://www.dgicd.min-edu.pt/TLEBS/GramaTICa/index.html> (GramÁTIC^a.pt)
- <http://www.ecrits-vains.com/atelier/atelier.htm> (Oficina de escrita)
- <http://www.estacaodaluz.org.br/> (Museu da Língua Portuguesa)
- <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=pcn.html> (Parâmetros Curriculares Nacionais; Brasil)
- <http://www.historiadodia.pt/pt/index.aspx> (História do dia)
- <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/aprender-portugues.html> (Instituto Camões. Centro Virtual)
- <http://www.linguateca.pt/assoc.html> (Linguateca)
- <http://www.nonio.uminho.pt/netescrita/> (Projecto Netescrit@)
- <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt> (Plano Nacional de Leitura)
- <http://www.porbase.org> (Porbase)
- <http://www.portaldalinguaportuguesa.org/> (Portal da Língua Portuguesa – Iltec)
- <http://www.reading.org/> (Associação Internacional de Leitura)
- <http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/PNEP.aspx> (Programa Nacional de Ensino do Português)
- <http://dt.dgicd.min-edu.pt/> (Dicionário Terminológico)

O papel do professor na gestão do novo Programa – pistas e sugestões

O sucesso do Novo Programa de Português para o Ensino Básico depende em grande parte, senão decisivamente, da forma como o professor irá gerir/planificar o currículo que será proporcionado aos alunos:

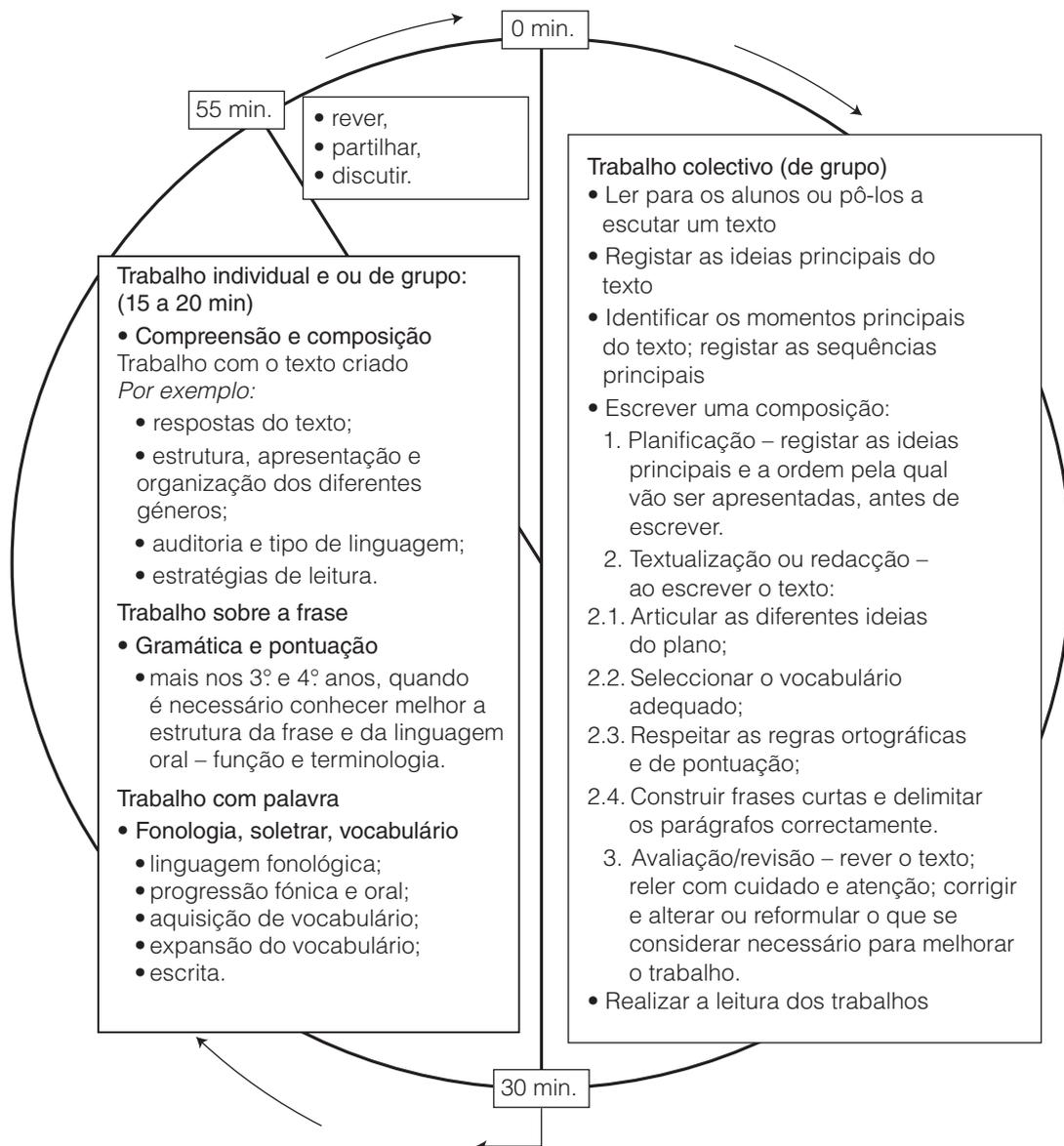
- a perspectiva integrada que tem do Programa (finalidades, objectivos, temas e capacidades transversais a desenvolver nos e com os alunos);
- a diversidade de actividades e tarefas que propõe;
- a forma como organiza o trabalho dos alunos para realizarem essas mesmas tarefas e actividades;
- os recursos que utiliza;
- o ambiente que cria.

Nesse sentido, apresentam-se, de seguida, algumas sugestões e pontos de reflexão.

Novo Programa de Português – 1.º Ciclo do Ensino Básico



Alguns aspectos a considerar na programação das aulas de Português



Orientações metodológicas para o ensino da Língua

ORALIDADE

Oralidade

A promoção da oralidade na sala de aula pressupõe que o professor trabalhe duas dimensões, duas competências: a competência para **falar** e a competência para **ouvir**. Para os alunos desenvolverem o domínio da oralidade é preciso experimentar várias situações em que eles sejam orientados para se expressarem, de acordo com a intenção da sua mensagem, de acordo com o público a que se dirigem, de acordo com a situação em que se encontram. Assim, é necessário preparar percursos para que os alunos sejam levados a: *expor um assunto/tema, argumentar, dialogar, perguntar e responder*.

Do mesmo modo que é importante estimular e treinar a expressão oral, também é fundamental ensinar os alunos a ouvir aquilo que os outros dizem, fazendo-os treinar a sua capacidade para reter as informações que ouvem. Saber **tomar notas**, **registar ideias-chave**, **responder a questionários** sobre algo que ouviram são algumas das competências básicas que os alunos precisam de dominar com vista a uma efectiva compreensão do oral.

As sugestões que a seguir se apontam procuram fornecer possíveis pistas para trabalhar o domínio da oralidade – quer na perspectiva da produção (falar), quer na perspectiva da recepção (ouvir) –, cabendo ao professor adaptá-las à sua realidade concreta, aos alunos, aos conteúdos e assuntos que eventualmente pretenda ensinar. O que se propõe é, sobretudo, propor caminhos metodológicos que favoreçam o desenvolvimento das competências já mencionadas.

Exposição Oral

- Selecção de um tema (poderá ser um assunto da actualidade, um tema da História do país ou da História Universal, um tema ligado à Ciência, etc.).
- Indicação de textos, livros e outros materiais para os alunos recolherem informações sobre o assunto com a ajuda do professor e dos colegas. A pesquisa poderá envolver a família, fornecendo ao professor outros dados sobre os vários papéis e laços familiares, importantes no desempenho escolar da criança.
- Diálogo com os alunos sobre as informações recolhidas.
- Registo, a seu tempo, das informações mais relevantes, com a ajuda do professor. Mais tarde, feito pelos alunos.
- Discussão com os alunos sobre as formas de apresentação do trabalho (gestão do tempo; imagens que apoiem o texto; treinar antes o que vão dizer e estudar a forma como vão dizer – apresentarem com vivacidade para entusiasmar quem ouve; não repetirem várias vezes a mesma ideia; falarem de forma a que se ouça bem e dizendo claramente todas as palavras).
- Marcação do tempo (20-30 min).
- Selecção de quem vai apresentar o assunto (pode ser apenas um aluno mas também se poderá optar por seleccionar mais do que um, para que eles possam confrontar diferentes formas de apresentar o mesmo assunto).
- Exposição oral / apresentação do tema escolhido.
- Avaliação da actividade: os alunos preenchem uma ficha com alguns tópicos que permitam reflectir sobre a actividade, o que foi conseguido e o que há a melhorar. Esta avaliação será feita pelo próprio aluno que fez a exposição (auto-avaliação) e pelos outros que assistiram (hetero-avaliação).

Exposição oral

Avaliação

Um exemplo de um instrumento de **avaliação**, que poderá ser utilizado para auto e hetero-avaliação, é o que se segue. Este instrumento poderá ser adaptado a outras situações e actividades, de acordo com os objectivos pretendidos, conforme os propósitos da actividade.

Avaliação

AVALIAÇÃO

Faz a tua avaliação da actividade realizada. Coloca um **X** na coluna que escolheres.

	Muito	Pouco	Nada
Percebeu-se qual era o assunto.			
As ideias estavam organizadas.			
A linguagem foi clara.			
As palavras foram bem articuladas.			
Ouvia-se bem o que foi dito.			
O orador entusiasmou os ouvintes.			
O orador variou o tom da voz enquanto falava.			
Foi respeitado o tempo previsto para a exposição.			
Uma sugestão para melhorar:			

*Trabalho de grupo***EM DEBATE – Argumentar – Trabalho de grupo**

- Explicar o que é um debate ou apresentar excerto gravado. Definir bem os vários papéis de todos os intervenientes.
- Apresentar uma imagem relativa a um tema actual (trabalho infantil, violência, a escola, etc.) ou apresentar um problema que afecte a comunidade local.
- Escolher um moderador para fazer a gestão das intervenções.
- Dividir a classe em dois grupos: um grupo a favor, outro grupo contra. Cada elemento do grupo tem de defender um ponto de vista (contra ou a favor) e dizer por que motivo a sua posição é mais razoável do que a do outro.
- Os participantes levantam o braço para pedir a palavra; o moderador vai tomando nota de quem quer falar para lhe dar a palavra no momento oportuno.
- No final do tempo previsto, o moderador encerra o debate e não aceita mais inscrições para falar.
- Cada grupo tenta fazer uma síntese dos principais argumentos utilizados.

Uma solução: Pró ou contra?

- Apresentar um problema real ou inventado que precisa de ser resolvido com urgência.
- Cada aluno pensa (2 minutos) numa solução rápida e prática para o resolver.
- À vez, os alunos vão apresentando as suas soluções.
- O professor vai registando as soluções apontadas (exclui as que se repetem).
- Perante as soluções, os alunos expõem a sua opinião, dizendo se estão a favor ou contra e apresentando os argumentos que justificam a sua opinião.

Imagens para uma história

Duas hipóteses para contar uma história oralmente.

Hipótese A

- Mostrar uma imagem que seja bem visível para todos (evitar imagens pequenas).
- Durante um a dois minutos, todos observam a imagem.
Ponto prévio: Esclarecer que cada um dá a sua opinião sem comentários dos outros colegas (evitar a inibição da expressão individual).
- Cada aluno diz / escreve uma palavra (UMA SÓ PALAVRA) que a imagem lhe lembra.
- Pedir aos alunos que digam onde gostariam de ter a imagem, onde a guardariam, que nome lhe dariam.
- Dividir a classe em dois ou três grupos (conforme o número de alunos da classe).
- Cada grupo construirá oralmente uma história. Um aluno começa, o outro continua e assim sucessivamente. O último aluno conclui obrigatoriamente a história (mesmo que seja uma narrativa aberta, terá de apresentar uma conclusão, nem que seja uma formulação do género: “Não se sabe se todos se encontraram.”)

Se a classe for pequena, haverá apenas uma história contada desta forma, mas quando o número de alunos for elevado, é mais adequado contar várias histórias para que as crianças não percam o fio condutor e consigam ir encadeando as ideias. Se houver condições, os alunos poderão estar sentados em círculo e a história vai sendo construída em roda, seguindo a ordem pela qual as crianças estão sentadas.

Hipótese B

- Apresentar um sequência de imagens e colocá-las em local com visibilidade para os alunos.
- Diálogo com os alunos sobre o que vêem nas imagens, se a ordem lhes parece adequada, que imagem mudariam ou retirariam do conjunto, de que forma começariam uma história com aquelas imagens (“Era uma vez”; “Era o dia / a tarde / a noite”; “Havia...”; “Naquele dia de...”).
- Observação em silêncio das imagens. Cada um diz ou escreve o lugar onde imagina que a história pudesse ocorrer.
- Cada aluno conta uma história, de acordo com a sequência das imagens.

Nota: Chamar a atenção para o facto de todos estarem atentos a ouvir mas sem fazerem qualquer comentário relativamente ao que os colegas estão a contar. O professor também não fará qualquer comentário enquanto o aluno está no uso da palavra, excepto se o próprio aluno pedir ajuda. Se for necessário algum comentário por parte do professor, este fá-lo-á no fim, de uma forma genérica, sem apontar falhas individuais que possam criar inibições nos alunos, não os deixando à vontade em actividades futuras.

OUVIR E DIZER

- Os alunos ouvem (o professor lê ou passa uma gravação) um poema, uma canção, uma lengalenga, um trava-línguas (um texto curto).
- O professor mostra/distribui o texto em papel (mesmo que os alunos ainda não dominem a competência da leitura é importante contactarem desde o início com o texto impresso para uma crescente familiarização com a palavra escrita).
- Repete-se a audição do texto.
- Os alunos repetem o que ouviram com o professor, fazem a leitura a par.

Nota: Se já forem capazes de ler sozinhos, farão primeiro uma leitura silenciosa, seguida de uma leitura em voz alta e só depois tentam dizer o texto sem olhar para o papel.

- Repetem oralmente o texto várias vezes até o memorizarem. Poderão fazê-lo em coro.

SUGESTÃO PARA EXPLORAR LENGALENGAS, CANÇÕES, ADIVINHAS E OUTRAS RIMAS

- Dizer ou passar uma gravação de adivinhas; canções; lengalengas; rimas soltas.
- Repetir em coro com os alunos.
- Dividir os alunos em dois ou três grupos e dizer/cantar com um grupo de cada vez.
- Solicitar que os alunos individualmente, digam/cantem o texto memorizado.

Também poderá ser dito/cantado em partes: uma parte da turma começa e a outra continua, como se estivessem a responder ao que foi dito/cantado.

LEITURA E ESCRITA

Ler e escrever são competências que se adquirem pela aprendizagem, que necessitam de ensino explícito, sistemático e planeado. Ser capaz de ler e de escrever é um poder que se conquista pelo treino, pelo esforço, pela persistência. É fundamental ler e escrever todos os dias e, desde o primeiro dia de escola. Ler e ouvir ler são actividades cruciais para ajudar a criança a compreender o acto de ler e a riqueza que a capacidade de ler acrescenta à sua vida.

Ler é compreender. Não há leitura se não existir compreensão. O leitor adquire aqui um papel fundamental, pois para ler a criança vai fazer apelo às suas vivências, àquilo que já aprendeu em meio natural (na família, no grupo, na comunidade em que vive), vai colocar hipóteses na tentativa de descobrir significados perante o texto que lhe é apresentado, vai associar letras, vai relacionar sons e letras para descobrir também novas palavras. Ao utilizar todas estas estratégias, a criança está a encontrar sentido para aquilo que lê. E só quando a criança atribui sentido àquilo que lê, só quando ela compreende o texto impresso é que se poderá falar de leitura, pois ler não é apenas decifrar,

Importância de ler

ler é compreender. As actividades que ocorrerão na escola serão estruturadas com base nesta orientação que fundamenta o acto de ler.

É na escola que a criança poderá conviver com textos de diverso tipo, cabendo ao professor fornecer aos alunos géneros variados de textos: poemas, contos, histórias, adivinhas, provérbios, trava-línguas, lengalengas, notícias, textos publicitários, etc.

As actividades que se apresentam constituem algumas sugestões que preconizam a leitura e a escrita associadas ao trabalho, ao esforço, mas também ao prazer, valorizando a dimensão lúdica na aprendizagem, perspectivando o jogo como algo que ajuda a pensar, que estimula o raciocínio e desenvolve a personalidade.

Ler e escrever necessitam de presença quotidiana obrigatória na escola, com actividades diversificadas, para que possam transformar-se em efectivas competências que equipam os alunos para se tornarem seres humanos mais livres, mais autónomos, mais sabedores, capazes de melhor compreenderem os outros e o mundo à sua volta.

LER

Ouvir ler

- Escolher um livro para ler aos alunos. Pode ser lido durante uma aula ou ao longo de várias sessões. Explicar aos alunos como vai decorrer a leitura (livro lido de uma só vez ou em pequenos excertos, ao longo de vários dias, no início ou no fim da aula).
- Mostrar o livro aos alunos e apresentá-lo: título, autor, editor, ilustrador, editor.
- Explicar o que é a capa e a contracapa.
- Dizer quais as informações contidas na contracapa.
- Leitura pelo professor. Poderá escolher uma suave música de fundo para acompanhar a leitura.

Um conto

- Distribuir o texto aos alunos.
- Leitura do texto pelo professor em voz alta.
- Leitura silenciosa pelos alunos.
- Nova leitura, em silêncio, para os alunos sublinharem partes dos textos seleccionadas.
- Em trabalho de pares, os alunos voltam a ler o texto para preencherem um quadro semelhante a este:

<p>Situação inicial: Elemento desencadeador: Complicação: Resolução: Fim:</p>
--

- Comparação dos trabalhos realizados para correcção.
- O professor coloca perguntas sobre o texto, para que os alunos fiquem com uma visão global deste.

Poema

- Apresentação do poema.
- Leitura do poema pelo professor ou audição de uma gravação.
- Leitura silenciosa pelos alunos.
- Sublinhar duas palavras que se relacionem com o título.
- Registo dessas palavras no quadro.

- Pedir aos alunos sinónimos dessas palavras que se possam aplicar ao texto.
- Leitura do(s) verso(s) com os sinónimos propostos.
- Discutir qual a diferença que traz a utilização de uma ou de outra palavra (adequação, expressividade, força, sonoridade, etc.).
- Leitura individual – cada aluno treina palavras que lhe pareçam difíceis de ler, lendo-as isoladamente.
- Leitura em voz alta pelos alunos.

Nota:

Leitura individual – Um aluno lê todo o poema.

Leitura a par – Dois alunos lêem em simultâneo o texto, respeitando um o ritmo e a velocidade de leitura do outro, tendo que estar em sintonia.

Leitura coral – Dividir a classe em grupos (de acordo com o número de alunos). Distribuir um verso a cada grupo. Cada grupo lê em coro o verso que lhe foi atribuído.

PATRIMÓNIO ORAL

Adivinhas

- Distribuir uma folha com adivinhas.
- Leitura das adivinhas pelo professor.
- Preparação da leitura das adivinhas pelos alunos. Em pares os alunos escolhem duas adivinhas para lerem. Podem ler em conjunto ou ler uma adivinha cada um. É fundamental ter em conta a entoação e a clareza da forma de dizer, articulando bem as palavras.

Provérbios

- Apresentar uma folha (ou registar no quadro) um conjunto de provérbios incompletos mas com espaço para os alunos registarem a parte que falta. A parte em falta estará numa outra folha.
- Em silêncio, os alunos observam os provérbios e tentam completá-los. O professor ouve sem fornecer qualquer pista.
- O professor lê as partes que faltam.
- Distribuição aos alunos da folha com as partes em falta.
- Em trabalho individual, de pares ou de pequeno grupo, os alunos descobrem a parte que falta a cada provérbio.
- Registo na folha inicial para que cada um dos provérbios fique completo.
- Leitura dos provérbios pelos alunos.

Trava-línguas

- Apresentar um trava-línguas (poderão ser apresentados mais do que um para os alunos escolherem e treinarem).
- Explicar a natureza do trava-línguas.
- O professor diz o trava-línguas com rapidez.
- Os alunos dizem juntamente com o professor.
- Cada aluno lê silenciosamente o trava-línguas apresentado/escolhido.
- Os alunos dizem a(s) palavra(s) que consideram mais difíceis. Repetem até dizerem satisfatoriamente.
- Leitura silenciosa pelos alunos.
- Leitura rápida em voz alta.

ESCREVER

- Dizer e escrever o título de um conto, de uma notícia, de um livro, de um filme.
- Pedir aos alunos que digam quem seria a personagem principal, onde viveria e o que estaria a fazer naquele momento.
- Registrar as duas ideias mais originais.
- Oralmente, os alunos tentam construir uma breve história com os elementos que indicaram.
- Construção da história: os alunos partem do título que está registado no quadro ou afixado num cartaz e vão construir uma história, de acordo com as indicações:

A história passa-se _____. Há uma personagem que _____.

Surge um problema quando _____.

Depois disso _____. É nesse momento que _____.

O problema resolve-se quando _____. Por fim _____.



94061.10 1 0
5 601023 940615
ISBN 978-972-0-94061-2

EXEMPLAR DO PROFESSOR
AMOSTRA NÃO COMERCIALIZÁVEL

www.programaespecialalfa.portoeditora.pt