



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

OLGA MARIA TEIXEIRA DE CARVALHO

2º Ciclo de Estudos em
Didática das Línguas Materna ou Estrangeiras e Supervisão Pedagógica em
Línguas

“É para dizer o quê?”

Contributo transversal do ensino-aprendizagem do Português:
perspetivas de sucesso

2013

Orientador: Prof. José Domingues de Almeida

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:

Versão definitiva

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que contribuíram para a concretização deste projeto, manifesto a minha profunda gratidão.

Agradeço especialmente:

Aos meus filhos, Diogo e João, que sempre me deram o amor e o carinho de que eu precisava nos momentos mais difíceis e compreenderam a minha ausência.

À minha mãe que me ajudou no acompanhamento de meus filhos sempre que eu não tinha tempo por estar absorvida por este trabalho.

A todos os meus familiares e amigos pelo otimismo e pelo apoio constante.

Ao Professor José Domingues de Almeida pelo exemplo de profissionalismo e pelo apoio prestado.

Aos meus alunos que compreenderam os momentos de cansaço e me fizeram combatê-lo com o seu sorriso e vontade de vencer.

Ao meu grupo de alunos do 10º 3 que se prontificou a trabalhar em momentos extracurriculares e assim tornou possível este trabalho.

À Direção do Externato de Vila Meã que confiou no meu trabalho e me deu a hipótese de intervir.

RESUMO: O domínio da língua materna é de suma importância durante o percurso escolar do aluno, constituindo o objetivo central da aprendizagem do mesmo. O princípio da transversalidade revela aqui toda a sua importância, sendo o Português a língua de escolarização, uma vez que a língua materna e a sua aprendizagem estão diretamente relacionadas com o sucesso escolar. É exatamente sobre este ponto que se debruça esta reflexão, visando um conjunto de regras comuns a todas as disciplinas com procedimentos concretos que devem ser aplicados, valorizando o Português e a sua utilização profícu e continuada, nas vertentes escrita e oral.

Parte-se do pressuposto que a competência da oralidade, da leitura e da escrita ganham papel preponderante no processo de apropriação de conhecimentos e na transmissão de saberes. As reflexões e as práticas realizadas neste trabalho indicam a necessidade de um melhor aproveitamento da disciplina de Português nas escolas, colocando em destaque a importância fundamental de incentivar o aluno a ter gosto pela leitura e, como consequência, ser bom escritor para ser capaz de percorrer um caminho de sucesso acadêmico e social.

PALAVRAS-CHAVE: língua materna, transversalidade, oralidade, leitura, escrita, ensino-aprendizagem

ABSTRACT: The mastery of one's mother tongue is of paramount importance during a student's school career, being the learning of it a central goal. The principle of transversality shows here all its importance, as Portuguese is the language of schooling. Thus it is directly related to school success. It is precisely this topic that this reflection aims to cover, seeking a set of rules common to all subjects with specific procedures that must be applied, valuing the Portuguese language and its continuous correct use both written and orally.

It's believed that skills such as speaking, reading and writing have a leading role in the process of acquiring knowledge and the transmission of knowledge. Reflections and practices performed in this study indicate the need for a better use of the Portuguese language in schools by highlighting the fundamental importance of encouraging students to read and, as a consequence, be good writers in order to be able to follow a path of academic and social success.

KEYWORDS: mother tongue, transversality, speaking, reading, writing, teaching and learning

RÉSUMÉ : La maîtrise de la langue maternelle s'avère d'une extrême importance pendant le parcours scolaire de l'apprenant, et en vient à constituer l'objectif central de son processus d'apprentissage. Le principe de transversalité révèle ici toute son importance alors que le portugais est la langue de scolarisation, étant donné que la langue maternelle et son apprentissage sont directement liés au succès scolaire. C'est exactement sur ce point que se penche cette réflexion en visant un ensemble de règles communes à toutes les matières avec des procédures concrètes qui valorisent le portugais et son usage bénéfique et continu dans les volets écrit et oral.

On part de la prémisse selon laquelle la compétence de l'oral, de la lecture et de l'écriture acquièrent un rôle prépondérant dans le processus d'appropriation de connaissances et dans la transmission de savoirs. Les réflexions et les pratiques réalisées dans ce travail indiquent le besoin d'une meilleure mise à profit du portugais comme matière, en mettant en exergue l'importance fondamentale d'encourager l'élève à apprécier la lecture et, par conséquent, à bien savoir écrire afin d'être capable d'atteindre le succès académique et social.

MOTS-CLÉS: langue maternelle, transversalité, oral, lecture, écriture, enseignement-apprentissage

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - Relevância da área de estudo	18
1.1. A comunicação através da linguagem.....	20
1.2. Uma educação inclusiva.....	21
1.3. Percurso Normativo pelo ensino/aprendizagem do Português.....	24
1.4. Estrutura curricular: unificação de saberes.....	29
CAPÍTULO II - Língua Portuguesa: representações e práticas	35
2.1. Alfabetização na compreensão e expressão oral.....	40
2.2. Pedagogia da expressão escrita.....	42
2.3. Desenvolvimento na compreensão da leitura.....	50
2.4. Operacionalização do desenvolvimento de competências.....	52
2.4.1. Papel da escola: ensinar/avaliar estratégias de aprendizagem.....	52
CAPÍTULO III - Propostas para uma interação colaborativa	62
3.1. Externato de Vila Meã	62
3.1.1. História e localização.....	62
3.1.2. Missão e visão.....	64
3.2. Contributo para uma didática de sucesso.....	67
CONCLUSÃO	87
BIBLIOGRAFIA	92
WEBGRAFIA	94

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Pedagogia do ato de escrever.....	44
Tabela 2: Critérios Gerais de Classificação das disciplinas do 11º ano.....	59
Tabela 3: Fatores de desvalorização nos TI e EN.....	59
Tabela 4: Carga horária semanal nas disciplinas de Português e Matemática.....	64
Tabela 5: Competências transversais do EVM.....	66
Tabela 6: Análise do 1º questionário realizado ao grupo de alunos.....	70
Tabela 7: Exemplo de definição de verbos introdutores de itens segundo os alunos.....	72
Tabela 8: Estratégias de Intervenção Colaborativa.....	79
Tabela 9: Resultado do 2º questionário realizado aos alunos e professores.....	84

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: TI Língua Portuguesa 2º ano.....	47
Gráfico 2: Média das classificações dos TI, 2011/2012, zona Tâmega.....	56
Gráfico 3: Média Nacional Exames 2012, 1ª Fase.....	57
Gráfico 4: Média Nacional Exames 2013, 2º Fase.....	58
Gráfico 5: Evolução dos resultados dos EN do Secundário 2011,2012 e 2013.....	60
Gráfico 6: Percentagem de Positivas/Negativas 1º Período (Turma).....	67
Gráfico 7: Percentagem de Positivas /Negativas 2º Período (Turma).....	68
Gráfico 8: Nº de alunos (do grupo) que consideram relevante a Língua Materna para o seu sucesso de acordo com a tabela 6.....	71
Gráfico 9: Obstáculos ao sucesso segundo os professores.....	74
Gráfico 10: Razões impeditivas de trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula, segundo os professores.....	74
Gráfico 11: Evolução global dos aprendentes antes e após a intervenção didática.....	83
Gráfico 12: Percentagem de Positivas/Negativas 3º Período (Turma).....	84
Gráfico 13: Percentagem comparativa de Negativas: 1º, 2º e 3º Período.....	85

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: 1º Questionário aos alunos

Anexo 2: 1º Questionário aos professores

Anexo 3: 1ª Atividade de Economia

Anexo 4: Ficha Informativa: Trabalho de grupo

Anexo 5: Ficha Informativa: Apresentação oral

Anexo 6: 1ª Atividade Filosofia

Anexo 7: Esquema realizado por um aluno

Anexo 8: 1ª Atividade de Geografia

Anexo 9: Esquema realizado por um aluno

Anexo 10: 2ª Atividade de Geografia

Anexo 11: Esquema realizado por um aluno

Anexo 12: 2º Atividade de Filosofia

Anexo 13: Esquema realizado por um aluno

Anexo 14: 1ª Atividade de Português

Anexo 15: 1ª Atividade de Matemática

Anexo 16: 2ª Atividade de Matemática

Anexo 17: 2º Questionário aos alunos após intervenção didática

Anexo 18: 2ª Questionário aos professores após intervenção didática

SIGLÁRIO

DEB - Departamento de Educação Básica

DES - Departamento Ensino Secundário

EVM - Externato de Vila Meã

LMEB - Língua Materna na Educação Básica

ME - Ministério da Educação

PTI - Projeto Testes Intermédio

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

LM – Língua Materna

CEL – Conhecimento Explícito da Língua

PE2015 – Programa Educação 201

TI – Teste Intermédio

EN – Exame Nacional

QRE – Quadro de Referência Europeu

QEQ – Quadro Europeu de Qualificações

OCDE – Organisation de Coopération et de Développement Économique

UNICEF – United Nations Children’s Fund

GAVE – Gabinete de Avaliação Educacional

DGIDC – Direção Geral da Educação

INTRODUÇÃO

Um dia afirmou Nelson Mandela: “se falares com um homem numa língua que ele entenda, a informação vai para a sua cabeça. Se falares com ele na sua própria língua, a informação vai para o seu coração.”

Uma das motivações para a elaboração desta dissertação prende-se com o prazer de ensinar, de chegar ao coração dos alunos através do diálogo e da partilha, e de com eles aprender e crescer.

Outra motivação para a concretização deste trabalho decorre da verificação, durante a prática docente de que, quando o aluno não consegue interpretar e comunicar em língua materna, é muito difícil que chegue a entender e a produzir conhecimento nas outras áreas do saber. Esta consideração tenta responder, de certa forma, à pergunta tantas e tantas vezes formulada pelos alunos diante de um qualquer exercício: “É para dizer o quê?”. Partindo desta questão, pretende-se refletir sobre a preponderância que a língua materna tem no sucesso do aluno.

Este estudo parte da tomada de consciência de que várias ações educativas relativas à leitura e à produção textual têm vindo a ser discutidas no contexto atual da educação. No entanto, os resultados de várias aferições de compreensão e de produção levadas a cabo revelam que haverá ainda muito a fazer. Assim, espera-se com esta reflexão contribuir à nossa medida para o sucesso educativo, valorizando a língua materna enquanto pilar de acesso transversal a todo o saber.

Este procura identificar algumas das dificuldades sentidas pelos aprendentes, possibilitar conscientização desses obstáculos para assim melhor equacionar estratégias e atitudes didáticas para os mesmos. Nesse âmbito, apresentar-se-á uma intervenção didática baseada no ensino da língua materna, nas suas vertentes oral e escrita, para debater, e ajudar a obviar as aporias previamente apontadas.

Ao longo desta dissertação serão apresentados vários contributos teóricos de reflexão de autores de referência, ilustrados e complementados em alguns casos pela realidade quotidiana da nossa experiência profissional pessoal.

O estudo estrutura-se em três capítulos. No primeiro, é feita uma abordagem teórica à pertinência do tema, partindo da aproximação dos dois pilares escolares: a língua materna e a matemática. Pretende-se mostrar que, ao contrário do que se possa pensar, estes dois saberes “representam elementos fundamentais e complementares” (Machado, 1998: 83), tal como acontece com as outras disciplinas. Para entender esta abordagem, há que equacionar o que é a linguagem, definir as suas propriedades, e identificar-lhe as etapas no processo da comunicação.

Ora, numa sociedade aberta ao conhecimento, ele próprio cada vez mais informatizado, há que apostar no desenvolvimento das competências de comunicação verbal de forma a assegurar um melhor processamento da informação. Neste contexto, considera-se que pode haver uma relação positiva entre o desenvolvimento de competências de leitura, escrita e oralidade e o sucesso em todas as outras áreas do saber.

Ainda neste capítulo será abordada a escola como lugar de inclusão e de sucesso para todos, dando destaque aos cinco fatores de intervenção da escola para o sucesso, segundo *A Língua Materna na Educação Básica* (1997: 35) e, conseqüentemente, para o não abandono escolar.

O avanço das necessidades educativas, nomeadamente no caso do ensino obrigatório, implica uma atenção didática redobrada visando as condições de permanência dos alunos na escola e de uma aprendizagem mais eficiente. A partir da sua experiência e cultura pedagógica, a escola deve dar resposta ao desafio de melhorar a qualidade das aprendizagens, assim como assegurar, no que diz respeito, o sucesso dos seus alunos, partindo da reflexão sobre as práticas letivas e organizacionais desenvolvidas e os efeitos dos reajustamentos continuamente introduzidos.

Neste capítulo, serão ainda analisados os vários documentos do Ministério da Educação para verificar o valor e a transversalidade atribuída à língua materna. Para aferir da relevância transversal do português nas outras disciplinas, proceder-se-á a uma análise dos respetivos Programas.

No capítulo II, tratar-se-á das representações e das práticas didáticas da língua materna. Abordar-se-á a representação da competência da oralidade, da escrita e da leitura enquanto constantes do processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, deparar-nos-emos com uma didática da língua materna enquanto ferramenta pedagógica impres-

cindível à transmissão, explicação, compreensão e expressão de matérias várias e laterais. Assim, evidenciar-se-ão as pertinências de uma reflexão sobre o papel da escola enquanto transmissora de saberes, os instrumentos de que dispõe e as práticas de que se serve para equacionar concretamente a problemática do “saber ensinar” e do “saber aprender”.

De facto, concorrem várias formas de encarar este debate: a análise do processo de organização do trabalho escolar, - que passa pelo estudo das condições de trabalho, da gestão da escola, do currículo, da formação docente, ou ainda a análise e aferição de sistemas e unidades escolares traduzidas, por exemplo, nos resultados escolares obtidos a partir das avaliações externas; razões pelas quais este segundo capítulo abordará uma análise dos resultados dos exames nacionais em várias disciplinas do ensino secundário, cujo objetivo é verificar o grau de sucesso/insucesso, a fim de lançar o desafio de uma reflexão mais profunda a todos os atores do processo de ensino-aprendizagem.

De uma forma geral, as escolas apoiam grupos de alunos com ritmos de aprendizagem diferentes. Assim, pensa-se que, através de mudanças nas práticas letivas, promotoras de uma atividade mais intensa dos alunos e de processos de comunicação mais diversificados na sala de aula, os resultados globais seriam diferentes. Em muitas situações é necessário promover um ensino mais individualizado, permitindo a recuperação de aprendizagens, e fomentar, além disso, práticas de trabalho colaborativo entre professores, nomeadamente, entre a disciplina de língua materna e as restantes disciplinas. A valorização das dinâmicas e sinergias do conselho de turma poderá constituir um ponto de partida para a autonomia e motivação do aluno para o sucesso.

Será, aliás, tendo em conta este apoio individualizado e colaborativo que surgirá o capítulo III. A par da experiência pessoal e profissional, a partilha e a troca de impressões e saberes com outros colegas e aprendentes, abrirá uma porta para minimizar a problemática do insucesso. Nesta perspetiva, apresentar-se-á um trabalho em campo envolvendo um grupo de alunos voluntários do 10º ano que apresenta dificuldades em língua materna ou tenciona melhorar o seu desempenho. Pretende-se um trabalho-projeto colaborativo entre a docente de Português e os colegas docentes das diferentes disciplinas, nomeadamente Matemática, Filosofia, Economia e Geografia.

O estudo da evolução destes alunos, antes, durante e após a intervenção dará forma a este estudo, de modo a verificar se, realmente, o recurso adequado à língua materna (oral, escrita e leitura), interfere e impacta no sucesso escolar. Serão aplicados para esse fim dois inquéritos a alunos e professores sobre as dificuldades sentidas em língua materna que impossibilitem o alcance dos objectivos propostos para cada disciplina: um antes da intervenção e outro no final. Seguidamente, proceder-se-á à intervenção junto dos alunos durante o terceiro período num trabalho que se quer colaborativo, em que serão trabalhados textos/itens (analisados, dissecados, estudo de vocabulário, leitura analítica, elaboração de esquemas, escrita de respostas, diálogo) das disciplinas de intervenção com vista à melhoria dos resultados.

A conclusão dará conta das principais etapas da investigação e dos resultados obtidos e perspetivará de forma otimista os meios de resolução da questão/pergunta de base desta investigação: “É para dizer o quê?”.

A consulta bibliográfica efectuada indica que várias foram já as reflexões sobre a transversalidade da língua materna. No entanto, e perante os resultados nacionais, parece-nos pertinente continuar a aposta num trabalho deste tipo, pois se pretende contribuir para a motivação do professor na sua tarefa de transformar as dúvidas dos seus alunos em certezas, e para a dos aprendentes, no sentido de ganharem coragem e confiança para transformar os seus insucessos em sucessos.

Tanto mais quanto, como lembra Luísa Cristina Fernandes “O professor é, acima de tudo, uma pessoa. Uma pessoa que pensa, sente e age. O aluno é, acima de tudo, uma pessoa. Uma pessoa que pensa, sente e age. As pessoas são como os diamantes, lapidam-se mutuamente.” (2008: 11).

CAPÍTULO I

RELEVÂNCIA DA ÁREA DE ESTUDO

Em todos os países, os alunos vão à escola para aprender a ler, escrever e contar, por isso em todos esses países a língua materna e a matemática fazem parte do currículo como os dois pilares essenciais do saber. Todavia, entre uma e outra disciplina existem barreiras que as impedem de se articular entre si.

Na perspectiva de José Nilson Machado: “A Matemática e a Língua Materna representam elementos fundamentais e complementares, que constituem condições de possibilidade do conhecimento, em qualquer setor, mas que não podem ser plenamente compreendidos quando considerados de maneira isolada.” (1998: 83).

É senso comum nas nossas escolas fazer-se uma separação destes saberes como se de compartimentos estanques se tratasse. No entanto, ambos mantêm uma relação entre si, inclusive fora do contexto escolar. Todavia, nas mesmas escolas paira a concepção de que se o aluno tivesse mais fluência na leitura na língua materna, consequentemente, seria melhor leitor nas aulas de matemática, facilitando a compreensão e, portanto, a aprendizagem. Contudo, no contexto da sala de aula, o professor de matemática espera que o aluno seja capaz de ler, escrever e interpretar a linguagem matemática sem que haja uma “simbiose com a sua língua natural” (Granger, 1974: 141). Para muitos professores, sejam de matemática ou de outra área, não é fácil perceber os obstáculos que levam ao fracasso dos seus alunos. De acordo com Smole e Diniz “não basta atribuir as dificuldades dos alunos em ler textos matemáticos à sua pouca habilidade em ler nas aulas de língua materna.” (2001: 69). É necessário torná-los leitores fluentes nas diversas linguagens.

Estas dificuldades com o ensino-aprendizagem da matemática podem ser minimizadas se forem levadas em consideração atividades de conversão da língua natural

para a linguagem matemática¹. É através da língua materna que o aluno recebe e processa informação matemática, esclarece dúvidas, comunica resultados, propõe soluções e lê os enunciados. Deste modo deparamo-nos com uma didática da matemática que usa a língua materna (oralidade, leitura e escrita) como veículo do processo de transmissão, explicação, compreensão e expressão do seu raciocínio.

Entendendo a linguagem matemática e a língua materna como sendo competências essenciais, presentes em todas as atividades da vida humana, desde as mais simples às mais complexas, procura-se nesta parte apresentar os propósitos teóricos justificativos da atribuição de um interesse cada vez mais transversal às capacidades de compreensão e de produção da informação.

Acreditando que a concretização da alfabetização só é possível quando se unificam as duas formas básicas de linguagem para qualquer instância da vida e qualquer área do conhecimento, julga-se que é impensável ensinar um conteúdo matemático, ou de qualquer outra disciplina, abdicando do bom uso da língua materna, visto que esta constitui, no processo de comunicação, uma ferramenta poderosa no trabalho em sala de aula.

Aliás, como refere Machado: “uma verdadeira autonomia intelectual, a que toda a educação deve visar, somente se viabiliza na medida em que os indivíduos em geral sentem-se capazes de lidar com a Língua Materna e com a Matemática de modo construtivo e não apenas na condição de meros usuários.” (1988: 15).

Dado que o mundo moderno se caracteriza por uma sociedade que se alimenta da circulação da informação, nomeadamente escrita, e que distingue os seus membros pelos seus níveis de acesso à mesma, bem como da capacidade de uso dessa mesma informação, importa, pois, clarificar o(s) possível(eis) significado(s) e implicações que a língua materna tem na vida escolar.

Entre os alunos, os encarregados de educação e os próprios professores se inferem comentários do insucesso escolar que grassa na disciplina de Matemática, Física e Química, História, Filosofia, Biologia e Geologia, entre outras. Desde logo, colocam-se algumas questões: haverá alguma relação entre estas áreas, a linguagem e a comunica-

¹ Segundo Duval, a passagem da língua natural para a linguagem matemática pressupõe uma atividade denominada por ele de conversão.

ção? Todos os professores desenvolvem a prática da língua portuguesa nas suas aulas? Refletir sobre as práticas de sala de aula, onde a linguagem assume grande preponderância, e problematizar a própria comunicação em termos de ensino e aprendizagem, parece uma área de estudo plenamente sustentável a que se tentará dar resposta ao longo deste estudo, mediante pesquisas na especialização e elaboração de propostas pedagógicas.

1.1. A comunicação através da linguagem

O que nos distingue dos outros seres vivos é “a capacidade extraordinária que possuímos para utilizar a linguagem verbal, concatenando cérebro, voz e audição, para nos integramos no grupo de humanos a que pertencemos através da aquisição de uma língua natural.” (Santos, 2011: 13).

A necessidade de nos relacionarmos com o mundo leva-nos desde que nascemos a procurar mecanismos que tornem possível a nossa comunicação com os outros. Os sons e os gestos são as primeiras formas de nos fazermos entender, mas é a partir do uso da linguagem que, enquanto crianças, criamos um meio de comunicação mais sólido, adquirindo conhecimento sobre o mundo que nos rodeia de forma a “resolver a maioria das nossas necessidades, sejam elas físicas, sociais ou até identitárias.” (*idem*: 14).

Apesar de a comunicação e de a linguagem serem algo natural e intuitivo, temos por vezes dificuldade em tomar consciência de que também são suscetíveis de aprendizagem e estudo refletido e têm um percurso com impacto na qualidade da democracia, a qual implica a participação de todos os cidadãos no bom uso da alfabetização.

Na verdade, os seres humanos conseguem aprender a língua natural da comunidade onde se inserem com extraordinária espontaneidade e rapidez. No entanto, se se fizer a distinção da língua em usos primários, que envolvem a linguagem oral, e usos secundários, que envolvem a linguagem escrita (Sim-Sim, 1997: 12), verifica-se com maior acuidade a complexidade e a especificidade da linguagem humana. Enquanto o conhecimento e uso da língua oral é algo espontâneo e transmitido pela comunidade à criança (em contexto familiar e na educação pré-escolar), já o conhecimento e desen-

volvimento da escrita requerem um ensino formal beneficiado por oportunidades educativas.

Tendo ainda por base *A Língua Materna na Educação Básica*, conclui-se que o crescimento linguístico depende de três grandes capacidades da mente humana: “o reconhecimento, atribuição de significado a cadeias fônicas ou gráficas; a produção de cadeias fônicas ou gráficas dotadas de significado e a elaboração que permite a consciencialização e a sistematização do conhecimento da língua.” (*idem*: 24).

A aquisição desta competência linguística, que é a comunicação, desempenha um papel fundamental na interação do ser humano com o meio e a subsequente formação de vínculos. Permite ao indivíduo estruturar o seu pensamento, traduzir o que sente, expressar o que já conhece e comunicar com os demais. Aliás, na sua base etimológica, “comunicar”² aponta para “dividir alguma coisa com alguém”, o que pressupõe a transmissão (codificar) e receção (descodificar) de informação através da linguagem verbal humana em conjunto com outras formas de comunicação, também humanas, mas não verbais.

A língua materna enquanto linguagem primária surge, portanto, como a base para o desenvolvimento integral do aluno. Lídia Valadares em *Transversalidade da Língua Portuguesa* atribui à disciplina de língua materna, neste caso o português, um papel central no currículo porque todas as áreas disciplinares dependem dela, sobretudo da linguagem oral e escrita. Salienta ainda o papel que a escola, todas as disciplinas, todos os professores, deve desempenhar no desenvolvimento da competência linguística para que esta não seja um fator de exclusão e insucesso. (2003: 11).

1.2. Uma educação inclusiva

No artigo primeiro da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Respostas às Necessidades de Educação Básica* lê-se:

Todas as pessoas – crianças, jovens e adultos – devem poder beneficiar de oportunidades educativas, orientadas para responder às suas necessidades educativas básicas. Estas necessidades compreendem os instrumentos de

² Do latim “communicare” in *Dicionário da Língua Portuguesa* (1994). Porto Editora. 7ª Edição

aprendizagem essenciais (como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo e a resolução de problemas) e, também, os conteúdos básicos de aprendizagem (como os conhecimentos, as capacidades, os valores e as atitudes) necessários aos seres humanos para poderem sobreviver, desenvolver plenamente as suas capacidades, viver e trabalhar com dignidade, participar por inteiro no desenvolvimento, melhorar a qualidade das suas vidas, tomar decisões fundamentadas e prosseguir a sua aprendizagem”. (1990: 10s).

Deduz-se que a função da escola é promover este princípio da educação para todos através da transversalidade das aprendizagens que integram cada uma das competências/domínios acima visados: leitura, escrita, oralidade, cálculo e resolução de problemas. Consideradas como fundamentais na organização de contextos curriculares e no desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem, estas áreas de conteúdo podem ser organizadas em três grandes blocos segundo as *Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar*: Formação Pessoal e Social, Conhecimento do Mundo, Expressão/Comunicação. É nesta última área que são contemplados o desenvolvimento da linguagem e as aproximações à linguagem escrita: “Cabe ao educador alargar intencionalmente as situações de comunicação, em diferentes contextos, com diversos interlocutores, conteúdos e intenções que permitam às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e como recetores.” (ME, 1997: 68).

Em *A Língua Materna na Educação Básica* vemos que o português, como língua de escolarização, deve desempenhar um papel decisivo no processo educativo e, para que “a escola seja para todos um lugar de crescimento harmonioso e potencializador de aprendizagens” (*idem*: 101), considera-se essencial que tenha em atenção as seguintes situações:

- i. Contribuir para o crescimento linguístico de todos os alunos, estimulando-lhes o desenvolvimento da linguagem e promovendo a aprendizagem das competências que não decorrem do processo natural de aquisição.
- ii. Possibilitar a todos o acesso ao português padrão e, simultaneamente, promover o respeito pelas restantes variedades.
- iii. Valorizar atitudes cognitivas (curiosidade intelectual, espírito criativo, autonomia e eficácia na resolução de problemas) e fornecer os meios de as

potencializar (competências instrumentais) em detrimento do ensino de conteúdos meramente informativos.

- iv. Conceber e pôr em prática um currículo assente no desenvolvimento e aprendizagem das competências nucleares que defina os mesmos meta-objetivos e a mesma metalinguagem ao longo de todo o percurso escolar do aluno.
- v. Capitalizar o crescimento linguístico em língua materna na aprendizagem das línguas estrangeiras e das restantes disciplinas curriculares. (Sim-Sim, *et alii*, *apud* LMEB: 35s).

Estes cinco fatores parecem fulcrais para que o aluno obtenha a designação atribuída ao termo abstrato “sucesso” no dicionário de Língua Portuguesa: “êxito, bom resultado”. Este êxito cria no aluno a autoestima e a força de vontade, contribuindo para o aumento das taxas de sucesso e, conseqüentemente, para a diminuição da retenção e do abandono escolar.

É verdade que é papel da escola fornecer as condições necessárias à inclusão social, à formação de cidadãos felizes e competentes, mas para isso há que assegurar também a existência de uma escola competente e de qualidade, através da formação de professores competentes e motivados, da promoção de pais competentes e satisfeitos e de uma organização curricular flexível à transdisciplinaridade e transversalidade.

A propósito da necessidade de envolver todos os “atores” do processo de ensino-aprendizagem do aluno, atente-se no apelo de Irina Bokova, diretora-geral da UNESCO, por ocasião do Dia Internacional da Língua Materna em 21 de fevereiro de 2013³:

Neste 14º Dia Internacional da Língua Materna, convoco todos os parceiros da UNESCO, autores e professores de todo o mundo, em universidades, nas Cátedras UNESCO e Escolas Associadas a trabalhar em conjunto para promover a importância da diversidade linguística e cultural e da educação em língua materna.

Nessa mensagem refere ainda: “Encorajamos o ensino na língua materna, o que facilita a luta contra o analfabetismo e contribui com a qualidade da educação.”

³ <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abou-this-office/single> (acedido a 04/05/2013)

É a qualidade da educação e o valor da língua materna que o ME pretende salvar quando considera competências transversais a aquisição de saberes metodológicos que permitem a realização de aprendizagens de natureza cognitiva e afetiva. Estas competências atravessam todas as áreas curriculares ao longo de toda a escolaridade e prolongam-se a outras situações da vida dos alunos.

1.3. Percurso normativo pelo ensino-aprendizagem do Português

Em Portugal, o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da maioria da população escolar e a língua não materna de uma minoria de acolhimento. No *Quadro de Referência Europeu: Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida*⁴, encontramos como definição de língua materna:

A comunicação na língua materna é a capacidade de expressar e interpretar conceitos, pensamentos, sentimentos, factos e opiniões, tanto oralmente como por escrito (escutar, falar, ler e escrever), e de interagir linguisticamente de forma apropriada e criativa em todas as situações da vida social e cultural: na educação e formação, no trabalho, em casa e nos tempos livres.

Reconhecendo-se o papel que a língua portuguesa desempenha na aquisição de múltiplos saberes, nos últimos anos, o sistema educativo português foi sofrendo alterações significativas numa tentativa de aproximar o currículo às exigências de uma sociedade em rápida evolução e aos padrões educacionais europeus, valorizando a transversalidade desta língua ao nível do currículo.

Por ocasião do Dia Internacional da Língua Materna: 21 de fevereiro de 2011⁵ na Mensagem da Diretora-Geral da UNESCO, lê-se:

As línguas maternas e a diversidade linguística são elementos fundamentais para a identidade das pessoas. Como fontes de criatividade e meios

⁴ *Quadro de Referência Europeu* é um anexo de uma recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, publicada no *Jornal Oficial da União Europeia* em 30 de dezembro 2006/L394 http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_pt.pdf (cedido a 29/12/2012)

⁵ http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abouththisoffice/singleview/news/message_from_director_general_of_unesco_on_the_occasion_of_international_mother_language_day/ (acedido 29/12/2012)

para a expressão cultural, elas também são importantes para a saúde das sociedades, além de serem fatores de desenvolvimento e crescimento. Hoje conhecemos a importância do ensino na língua materna para obtermos bons resultados de aprendizagem. A instrução em língua materna é uma poderosa forma de lutar contra a discriminação e para que o conhecimento alcance as populações marginalizadas. Como verdadeiros mananciais de conhecimento, as línguas também são o ponto de partida básico na busca por maior sustentabilidade no desenvolvimento e para criar relações mais harmónicas com o meio ambiente e com as mudanças.

Não há dúvida de que o desenvolvimento de competências linguísticas é essencial para a participação ativa na comunidade em que o aluno se insere, para o sucesso educativo, para a aquisição de uma boa perceção do mundo, bem como para a perceção de si e do outro. Assim sendo, a língua portuguesa, enquanto língua materna, assume o seu lugar de instrumento de comunicação e de estruturação cognitiva no conjunto do currículo e transcende claramente o domínio das aprendizagens meramente disciplinares.

No *Programa de Português do Ensino Básico*, lê-se: “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.” (2009: 12).

Por isso, como se tem vindo a demonstrar, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.

Se se fizer um percurso pelos documentos normativos da educação em Portugal, verifica-se que a grande meta na Educação Básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita atingir o sucesso em todos os campos atrás referidos.

É opinião geral que a educação pré-escolar surge como a primeira etapa da educação básica, complementar da ação educativa da família, no processo de educação ao longo da vida. Por isso a Lei nº 5/97, artigo décimo, alínea e), apresenta como objetivo desta educação inicial o estímulo ao desenvolvimento da expressão e da comunicação

“através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo.”

No documento *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 1º Ciclo* é realçada a importância da língua materna como meio de comunicação e como instrumento de compreensão do mundo. Assim, parte-se do princípio de que a restrição da competência linguística impede a realização integral do aluno, reduz a sua capacidade de comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e diminui a participação cívica. Além disso, “o domínio da língua materna, como fator de transmissão e apropriação de diversos conteúdos disciplinares, condiciona o sucesso escolar.” (2004: 135).

A *Lei de Bases do Sistema Educativo Português* (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) apresenta, no artigo 7º, entre outros, os seguintes objetivos gerais do ensino básico: “desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos de identidade, língua, história e cultura portuguesa”; “proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária”; estimular o gosto por uma contínua “atualização de conhecimentos” e “criar condições de promoção de sucesso escolar e educativo a todos os alunos”.

No artigo seguinte estabelecem-se os objetivos específicos do ensino básico, destacando-se “desenvolvimento da linguagem oral e iniciação e progressivo domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. São privilegiadas também as diferentes formas de expressão - verbal, motora, plástica, musical, artística, científica, tecnológica e cívica - que permitirão ao aluno “assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação”, indispensáveis ao desenvolvimento de “atitudes ativas e conscientes” e “ao ingresso na vida ativa e ao prosseguimento de estudos”.

O *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, vigente desde a publicação do *Decreto-Lei 6/2001*, apresenta um conjunto de competências que, - até ao despacho datado de 12 de dezembro, o qual estipula que este documento deixa de “se constituir como documento orientador do Ensino Básico pelas insuficiências que continha e que se vieram a manifestar como prejudiciais”, - eram consideradas essenciais no âmbito do currículo nacional. Esse documento apresentava competências gerais

a desenvolver ao longo de todo o ensino básico, e competências específicas a desenvolver em cada área curricular de cada um dos três ciclos do ensino básico. Na introdução, explicita-se o conceito de “competência” integrando conhecimentos, capacidades e atitudes fundamentais para o desenvolvimento integral do aluno.

Consideradas as competências gerais desse documento, no final da educação básica, o aluno deve ser capaz de utilizar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o seu pensamento. (*idem*: 15). Seguidamente esta competência ganha caráter transversal: o aluno deve valorizar e apreciar a língua portuguesa como língua materna ou de acolhimento. Deve ser capaz de utilizar a língua de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber numa perspetiva de construção pessoal do conhecimento. Deve ainda usar a língua portuguesa de forma correta e apropriada, respeitando as regras do seu funcionamento. Portanto, os desempenhos linguísticos devem ser progressivamente aperfeiçoados pelo que a operacionalização desta competência “será feita na perspetiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber”. (*idem*: 19).

Durante a enumeração das ações a serem desenvolvidas pelos professores é destacada a organização do ensino valorizando situações de interação e expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e críticas (*ibidem*). O mesmo documento refere que, no final desta educação, o aluno deverá ser competente na compreensão e na produção de discursos orais formais e públicos, deverá ser um leitor fluente e crítico, deverá usar a escrita com múltiplas funcionalidades, com correção linguística e com o domínio de técnicas de composição de diversos tipos de texto. Deverá ainda ser capaz de explicitar “aspetos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise”. (*idem*: 31).

O *Despacho nº 5306/2012 de 18 de abril* consagra que o desenvolvimento do ensino será orientado por Metas Curriculares, revogando o documento “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro). Conjuntamente com os atuais Programas de cada disciplina, as metas constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino: nelas se clarifica o que nos Programas se deve eleger como prioridade, definindo os conhecimentos

a adquirir e as capacidades a desenvolver pelos alunos nos diferentes anos de escolaridade.

Debruçando-nos sobre *As Metas Curriculares de Português* a funcionar como documento orientador a partir do ano letivo 2013/2014, verifica-se que têm como texto de referência o *Programa de Português do ensino Básico* de março de 2009 e o *Dicionário Terminológico da Língua Portuguesa* de outubro de 2009, e vêm clarificar e estabelecer continuidade e progressão entre os três ciclos do ensino básico, dando força à anualização⁶ já focada no referido programa. Nesse documento “foram globalmente respeitados os domínios existentes”⁷, considerando-se que a leitura e a escrita são a “peça fundamental do ensino”, sendo por isso desenvolvidas nos dois primeiros anos do primeiro ciclo, pois anteriormente a criança já desenvolveu capacidades de oralidade e de gramática explícita. (2012: 5).

O *Programa de Português para o Ensino Secundário*, homologado em 2001 para o 10º e em 2002 para o 11º e 12º anos, refere na “Introdução” que:

a aula de Língua Materna deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua, bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo e funcionamento, sujeito que se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo. (2002: 2).

Assim, o ensino do Português é o objeto central da aprendizagem do aluno e cabe ao professor de Português a preocupação de investir na mobilização de estratégias apropriadas à compreensão e expressão oral e escrita. Contudo, este domínio comunicativo previsto no programa não se deve desenvolver apenas nas aulas de língua materna. Importa também sensibilizar e mesmo responsabilizar os docentes das outras áreas disciplinares no sentido de valorizarem a língua materna, apontando para o rigor e a exi-

⁶ Em conformidade com as indicações dadas pelo programa: REIS, Carlos (Coord.), *Programas de Português do Ensino Básico* (2009). DGIDC, Lisboa. p. 106.

⁷ O *Programa de Português* (2009) faz referência ao termo “competência”, enquanto as *Metas Curriculares de Português* (2012) utilizam o termo “domínios”.

gência oral e escrita, emanados do cruzamento dos programas das diversas áreas do saber.

1.4. Estrutura Curricular: unificação de saberes

As medidas declaradas na nova *Estrutura Curricular*⁸ visam três aspetos fundamentais:

- i. A atualização do currículo, nomeadamente através da redução da dispersão curricular.
- ii. A melhoria do acompanhamento dos alunos, com uma melhor avaliação e a deteção precoce de dificuldades.
- iii. O aumento decisivo da autonomia das escolas na gestão do currículo e numa maior liberdade de escolha das ofertas formativas. (ME: 2012).

Assim, a atualização do currículo defende que a redução da dispersão curricular se concretiza no reforço de disciplinas fundamentais, tais como a Língua Portuguesa, a Matemática, a História, a Geografia, as Ciências Físico-Químicas e da Natureza. Concretiza-se também pela promoção do ensino do Inglês, mantendo a pluralidade de oferta de Línguas Estrangeiras.

No ano letivo 2011/12 foi reforçada a carga horária do Português no 3º ciclo e no ano letivo 2012/13 foram tomadas medidas no Ensino Secundário, décimo segundo ano. No *Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho*, consignou-se, no artigo 17.º, que “a carga horária da disciplina de Português no 12.º ano dos cursos científico-humanísticos deve ter em consideração a melhoria da expressão oral e escrita dos alunos”. O Despacho Normativo de 05 de dezembro de 2012, artigo 20, orienta os “planos de atividades de acompanhamento pedagógico orientados para a turma ou individualizados, com medidas adequadas à resolução das dificuldades dos alunos.” Dessas medidas de promoção do sucesso escolar destacam-se as medidas de apoio ao estudo, pois garantem um apoio mais individualizado e eficaz; o Estudo Acompanhado, no 1º ciclo, reforçando as disciplinas de Português e Matemática; a constituição de grupos de homogeneidade relativa nas disciplinas estruturantes (caso do Português) e a coadjuvação em sala de

⁸ *Revisão da Estrutura Curricular*. Comunicado de 23 de março de 2012.

aula, valorizando-se as experiências colaborativas. Perante estas medidas, pode-se afirmar que tem havido por parte do ME uma preocupação com o ensino-aprendizagem da língua materna. Medidas essas, no nosso ponto de vista, enquanto docente de Português, de uma importância fulcral para a melhoria do sucesso nas outras áreas. No entanto, tem-se a convicção que muito mais é possível e necessário fazer para contrariar a ideia de que a leitura e a escrita são exclusividade da aula de Português.

Dada a importância da língua portuguesa e o desenvolvimento de as suas competências/domínios se pautar como condição necessária e indispensável à aquisição de saberes nas outras disciplinas, primou-se por uma análise aos documentos emanados pelo DEB/ME que definem as competências a desenvolver em cada disciplina e indicam as situações de aprendizagem que possibilitam o seu desenvolvimento.

Do cruzamento entre as competências/descriptores de Português, nomeadamente no ensino secundário, visto ser a área de estudo que será avaliada, e as outras disciplinas, verifica-se a existência de pontos possíveis de transversalidade.

Veja-se o *Programa de Português* para o ensino secundário para servir de base à análise paralela entre os diferentes programas. Assim, são finalidades do Português, secundário:

- i. Assegurar o desenvolvimento das competências de compreensão e expressão em língua materna;
- ii. Desenvolver a competência de comunicação, aliando o uso funcional ao conhecimento reflexivo sobre a língua;
- iii. Formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária;
- iv. Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária, garantindo o acesso a um capital cultural comum;
- v. Proporcionar o desenvolvimento de capacidades ao nível da pesquisa, organização, tratamento e gestão de informação, nomeadamente através do recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação;
- vi. Assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal e da reflexão, através do conhecimento progressivo das potencialidades da língua;

- vii. Contribuir para a formação do sujeito, promovendo valores de autonomia, de responsabilidade, de espírito crítico, através da participação em práticas de língua adequadas. (ME, 2001: 6).

Nesta perspectiva, prima-se o ensino do português como uma preocupação coletiva que deve implicar o envolvimento de todos os agentes da educação, pois se julga que o ensino e a aprendizagem do português interferem fortemente nos processos de formação da personalidade, de conhecimento do mundo e de diálogo com os outros. Considera-se ainda que o domínio do português é fator determinante de acesso a outros conhecimentos que, de uma forma ou de outra, dele dependem.

Nesta análise de interação entre o Português e as outras disciplinas, considere-se que a “ comunicação matemática (oral ou escrita) é um meio importante para que os estudantes clarifiquem o seu pensamento, estabeleçam conexões, reflitam na sua aprendizagem, aumentem o apreço pela necessidade de precisão na linguagem, conheçam conceitos e terminologia, aprendam a ser críticos.” Cada estudante de Matemática “deve receber do professor estímulo e oportunidades frequentes para falar, escrever, ler e ouvir nas aulas de matemática (e fora delas), pois assim estarão a organizar, consolidar e ampliar o seu conhecimento matemático.” (ME, 2001: 11). Portanto, o Programa de Matemática A do ensino secundário afirma que se considera finalidades transversais as diferentes formas de organizar o pensamento, a capacidade de comunicar conceitos, raciocínios e ideias, oralmente e por escrito, com clareza e progressivo rigor lógico e a apresentação de textos de forma clara e organizada. (*idem*: 5).

Na disciplina de Biologia e Geologia dos 10º e 11º anos encontram-se várias propostas de atividades que pressupõem que o aluno domina a língua materna:

- i. Sugere-se o desenvolvimento de atividades de discussão que permitam ao aluno visitar e enriquecer o conceito;
 - ii. Poderão ser desenvolvidas atitudes críticas, indispensáveis à compreensão das questões e à construção de juízos e valores cientificamente fundamentados, de modo a que os alunos possam participar nos processos sociais de tomada de decisão;
 - iii. Análise, interpretação, comparação e sistematização de informação;
 - iv. Atividades de discussão, esquematização e sistematização de informação.
- (ME, 2003: 6s).

Como conteúdos procedimentais, encontramos a orientação para o uso de “fontes bibliográficas de forma autónoma – pesquisando, organizando e tratando informação” e saber utilizar diferentes formas de comunicação, oral e escrita.

Ao entrar no 10º ano, o aluno de Geografia A deverá ter por base a seguinte, entre outras, competência essencial adquirida no Ensino Básico: recolher e organizar informação oral e escrita (ME, 2001: 7).

O mesmo documento destaca a “importância da utilização de diferentes sistemas de comunicação, da prática da descodificação e da codificação da informação, nos processos de reorganização cognitiva que estruturam as aprendizagens.” (*idem*: 13). Esta conceção vem, como o próprio programa refere, valorizar a ideia de que todos os professores devem ser professores de português, uma vez que “lêe são exigidas múltiplas competências para dar respostas adequadas aos processos de interação desenvolvidos na sala de aula.” (*ibidem*). Por isso, nas sugestões metodológicas propõem-se atividades de escolha, tratamento e apresentação de informação (pesquisar em documentos, resumir uma comunicação, desenvolver um esquema, elaborar um organograma, dar um título a uma imagem, elaborar relatórios, realizar entrevistas e inquéritos) que “implicam o manuseio sistemático, diversificado e pessoalizado da língua-mãe, o que promoverá a competência do aluno nesta área.” (*idem*: 14s).

A disciplina de Economia A, 10º e 11º anos, apresenta como domínios das competências e atitudes ligadas ao saber em língua materna:

- i. Desenvolver capacidades de compreensão e de expressão oral e escrita;
- ii. Pesquisar informação em diferentes fontes;
- iii. Analisar documentos de diversos tipos – textos de autor, notícias da imprensa, dados estatísticos, documentos audiovisuais;
- iv. Elaborar sínteses de conteúdo de documentação analisada;
- v. Fazer comunicações orais;
- vi. Estruturar respostas escritas com correção formal e de conteúdo. (ME, 2001:5).

Esta aproximação entre o ensino do Português e da Economia pauta-se ainda pela importância dada ao exercitar os alunos na análise de documentos diversificados, textos de autor, notícias e artigos da imprensa, e pelo carácter indispensável dado à síntese.

se, quer de forma oral, quer escrita, das análises feitas e ao debate das temáticas em estudo. (*idem*: 9).

A disciplina de Filosofia do secundário deverá ter como intencionalidade estruturante: “contribuir para que cada pessoa seja capaz de dizer a sua palavra, ouvir a palavra do outro e dialogar com ela, visando construir uma palavra comum e integradora.” (ME, 2001: 5).

As orientações metodológicas para o módulo inicial apontam para uma “avaliação diagnóstica das competências consideradas decisivas para a iniciação ao trabalho filosófico, designadamente nos domínios da leitura compreensiva, da reflexão, da expressão verbal, da expressão escrita” (*idem*: 19). O Programa da referida disciplina considera como fontes e instrumentos de avaliação:

- i. As intervenções orais, em debates, em resposta a solicitações da professora ou do professor, possibilitarão apreciar a qualidade da precisão conceptual e da clareza discursiva, a capacidade da comunicação e o valor da argumentação.
- ii. As exposições orais, a partir de leituras ou de pesquisas solicitadas, permitirão apreciar a pertinência da interpretação, a capacidade de trabalho autónomo, a aquisição de métodos de pesquisa, o conhecimento e o domínio das fontes de informação.
- iii. As produções escritas - atas e relatórios, resumos e notas de leitura, apreciações e reflexões pessoais - possibilitarão avaliar a capacidade de escuta e compreensão oral, a qualidade de leitura compreensiva e sua expressão escrita, a capacidade de (se) questionar (sobre) matérias controversas.
- iv. A análise e interpretação de textos argumentativos - análise metódica, com ou sem guião, interpretação, discussão - permitirá apreciar as capacidades de detetar elementos essenciais tais como: tema/problema, tese/posição do autor, argumentos/provas despendidos e também apreciar as capacidades de contrapor posições alternativas e explicitar argumentos/provas pertinentes.
- v. As composições filosóficas de desenvolvimento metódico (filosófico) de temas/problemas, efetivamente tratados nas aulas, possibilitarão apreciar as capacidades de interpretar, problematizar e argumentar um tema filosoficamente relevante. (*idem*: 23).

É considerada competência na disciplina de História A do ensino secundário: “elaborar e comunicar, com correção linguística e de forma criativa, sínteses de assuntos estudados.” (ME, 2001: 7). Da mesma forma, “os registos escritos de tipo diversificado produzidos pelos alunos, bem como a apresentação oral de atividades realizadas, devem ser particularmente cuidados, no ensino secundário. Caberá ao professor, na perspectiva de transversalidade da língua portuguesa, consciencializar os alunos da necessidade de aperfeiçoarem a sua produção linguística.” (*idem*: 13).

Também a disciplina de Física e Química refere como uma das suas finalidades: “Melhorar as capacidades de comunicação escrita e oral, utilizando suportes diversos” (ME, 2002: 7). Através desta disciplina, refere o Programa, “os alunos poderão ainda desenvolver aprendizagens importantes” como:

- i. Desenvolver a capacidade de selecionar, analisar, avaliar de modo crítico, informações.
- ii. Desenvolver capacidades de trabalho em grupo: confrontação de ideias, clarificação de pontos de vista, argumentação e contra-argumentação na resolução de tarefas.
- iii. Desenvolver capacidades de comunicação de ideias oralmente e por escrito.
- iv. Ser crítico e apresentar posições fundamentadas. (*idem*: 7s).

Nesta disciplina, o aluno deve ainda ser capaz de “elaborar um relatório (ou síntese, oralmente ou por escrito, ou noutros formatos) sobre uma atividade experimental por si realizada”. (*idem*: 8).

Deste modo, deparamo-nos com uma didática das diferentes disciplinas envolvida com a língua materna enquanto ferramenta pedagógica imprescindível à transmissão, explicação, compreensão e expressão de matérias. O programa de Português do ensino secundário “valoriza o exercício do pensamento reflexivo pela importância de que se reveste no desenvolvimento de valores, capacidades e competências decorrentes do processo de ensino formal, atribuindo à escola a função de incrementar a capacidade de compreensão e expressão oral e escrita do aluno.” (ME, 2001: 2s). Portanto, criando um currículo transversal, a escola torna os aprendentes mais autónomos, permitindo o desenvolvimento de habilidades e estratégias facilitadoras da aprendizagem.

CAPÍTULO II

LÍNGUA PORTUGUESA: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS

O ensino do português acha-se hoje fortemente condicionado, se é que não ameaçado, por uma espécie de doxa anti-humanísta que, persistindo como persiste, terá um efeito devastador no nosso futuro próximo, conforme já se vai percebendo pela forma como os nossos jovens escrevem, falam e leem. Pior: pouco leem.⁹

A educação tradicional adotava um único modelo de realidade que era postulado nos livros didáticos perpetuados de geração em geração. Os professores eram formados a partir de um mundo tido como simples cuja realidade acreditavam ser possível descomplexificar para ser mais bem apreendida ou transmitida aos seus alunos. Na sala de aula não havia lugar para o aluno atuar, agir ou reagir de forma individual. Não existiam atividades práticas que permitissem aos alunos participar. Geralmente, as aulas eram expositivas, com muita teoria e exercícios sistematizados para a memorização, não valorizando nem o pensamento nem a criatividade.

Note-se que qualquer perspectiva didática deve ser relativizada e julgada pelos seus resultados. Aliás, inúmeras vozes, tanto em Portugal como no estrangeiro, têm vindo a insistir numa revalorização de certos aspetos tidos por “tradicionais”. Atente-se no que lembra José Domingues de Almeida ao contestar a eficácia de uma aprendizagem “pedagogicamente correta”:

En fait, la pensée “politiquement correct”, si jamais elle existe en tant que telle et qu’elle dégage un discours sociopolitique cohérent, pointe aussi une difficulté à interroger les postures et les fondements idéologiques des pratiques pédagogiques et de l’éducation en général. On ne s’étonnera pas de voir plusieurs essais sur l’échec des politiques éducatives, basées sur le mythe du bon sauvage et des approches tautologi-

⁹ <http://tacansado.wordpress.com/2008/12/10/carlos-reis-o-ensino-do-portugues-e-a-doxa-anti-humanista/> (acedido a 24/04/2013)

ques et circulaires infinies de l'apprentissage: "apprendre à apprendre à apprendre à..." (le "pédagogiquement correct") ou sur la déculpabilisation d'office de l'apprenant ou l'évitement facilitiste de l'effort mémoriel, et de l'effort tout court, provoquer les scandales, ou les remises en cause que l'on sait » (2011: 14).

Contudo, o aluno do século XXI possui as características da sociedade contemporânea marcada pela massificação do acesso às novas tecnologias da comunicação, tornando-se assim urgente a aquisição e desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente no domínio da compreensão da leitura, pois a falta de competências neste domínio leva o aluno ao insucesso, dificulta a sua integração plena na sociedade e a sua inserção no mundo do trabalho. No que se refere especificamente à compreensão na leitura, reconhece-se a importância de trabalhar a capacidade de extrair informação relevante dos textos escritos para que esta se converta num poderoso instrumento de obtenção e tratamento de informação, de aprendizagem transversal e de inserção social, e não se reduza a uma mera aprendizagem escolar. Assim, urge abordar a compreensão na leitura reforçando a sua importância transdisciplinar e extraescolar.

O ensino-aprendizagem da língua portuguesa de forma transversal implica, portanto, uma visão global do currículo e requer a definição de um conjunto de aprendizagens significativas que sejam relevantes pela sua atualidade e pelo seu valor educativo. Cabe à escola, enquanto responsável pela organização curricular, criar espaços de ensino-aprendizagem da língua materna, levando à cooperação entre as diversas disciplinas na procura de práticas pedagógicas que contrariem a fragmentação curricular, por vezes tão enraizada no ensino. Na opinião de Lídia Valadares, o currículo não pode ser encarado como um plano pré-definido, mas como uma "prática em constante questionamento e deliberação, destacando o papel dos professores como decisores, interventores e construtores do currículo" (2003: 13). Para operacionalizar esta prática será necessário, antes de mais, acabar com o individualismo didático, e cada escola terá de criar o seu projeto de ensino-aprendizagem tendo em vista o sucesso da mesma.

Assim sendo, em cada escola a transversalidade da língua portuguesa deve ser uma realidade como refere Ramiro Marques:

Transversalidade é um termo que, na educação, é entendido como uma forma de organizar o trabalho didático na qual alguns temas são integrados

nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. O conceito de transversalidade surgiu no contexto dos movimentos de renovação pedagógica, quando os teóricos conceberam que é necessário redefinir o que se entende por aprendizagem e repensar também os conteúdos que se ensinam aos alunos. (2007: 1).

Por detrás desta transversalidade, surge a noção competência/descritor e, no DEB 1999, encontram-se diferentes níveis de competências: gerais que envolvem o desenvolvimento de conhecimento, capacidades e atitudes; essenciais que englobam as aprendizagens centrais a cada uma das áreas disciplinares; transversais que atravessam todas as áreas de aprendizagem do currículo e se subdividem em processuais que se relacionam com os procedimentos facilitadores do conhecimento, e instrumentais que por sua vez se referem à utilização adequada do código linguístico e às diferentes formas de comunicação.

Ora, se se tiver em consideração que o conceito de “competência” é o somatório de saberes: saber mobilizar, saber combinar, saber agir e reagir, saber transferir e saber partilhar (Le Boterf *apud* Valadares, 1994: 19s), verifica-se que uma das áreas transversais do currículo deve ser a disciplina de Português e que esta deve assumir um papel mais relevante na promoção de saberes indispensáveis à aquisição de outros saberes relacionados com a formação integral do aluno, uma vez que esta é o patamar de acesso ao sucesso e a base de todo o trabalho escolar.

No entanto, Valadares levanta uma questão bastante pertinente, a qual poderá servir de base a toda uma investigação sobre a viabilidade do “caráter transversal” da língua portuguesa: “Serão todos os professores, professores de Língua Portuguesa?” (*idem*: 66).

Como a própria autora conclui no estudo realizado “nem todos agem como professores de Português” (*idem*: 73), apesar de reconhecerem a influência do nível de desenvolvimento em língua materna nas suas disciplina e a necessidade do seu treino, sobretudo na expressão escrita, na expressão e compreensão oral, em todas as disciplinas. Contudo, esses mesmos professores lançam diariamente críticas sobre as deficiências dos alunos no domínio da língua materna, afirmando que a fraca competência linguística prejudica a sua aprendizagem nas outras disciplinas.

Maria do Céu Roldão destaca o papel da escola enquanto responsável pelo “desenvolvimento das competências de análise, de estudo, de organização do conhecimento, de processos de construir conhecimento, de conversão da informação em saber útil” (2002: 37). Para atingir estes objetivos há que modificar progressivamente a postura dos professores face à visão parcial que têm do currículo e incrementar situações de aprendizagem que levem os alunos a tomar consciência de que o desenvolvimento das suas capacidades de leitura, compreensão e expressão orais e escritas o levarão a alcançar o sucesso escolar e social.

Cristina Manuela Sá, por seu lado, afirma que o processo de ensino-aprendizagem do Português “deve conduzir a aprendizagens que se revelarão úteis na frequência de qualquer outra disciplina do currículo do aluno e ainda pela vida fora.” (2004: 7).

Algumas das dificuldades dos nossos estudantes com a aprendizagem nas outras disciplinas são, antes de mais, dificuldades com o português, quer na construção de enunciados, quer na sua compreensão, mesmo quando são claros. Portanto, a utilização correta da língua materna oral e escrita, - base de todo o percurso escolar do aluno -, deve ser expandida a todas as disciplinas do currículo do ensino básico para que o sucesso se estenda ao ensino secundário e universitário.

Aliás, é uma das recomendações da *Conferência Internacional sobre o Português*:

Importa sensibilizar e mesmo responsabilizar todos os professores, sem exceção 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 correção linguística, em todo o momento e em qualquer circunstância do processo de ensino e de aprendizagem. (2008: 238).

Embora seja objetivo da disciplina de Português trabalhar autonomamente as diferentes competências/domínios, há que ter em conta o efeito transversal que cada uma das demais disciplinas tem no produto final que é o desenvolvimento linguístico do aluno, assim como a continuidade vertical das aprendizagens ao longo dos ciclos escolares.

Não há dúvidas em afirmar que o nível linguístico e comunicativo de um aluno depende do nível atingido em cada competência/domínio essencial posto em prática no ensino da língua materna.

No *Programa de Português do Ensino Básico* define-se competência como “o conjunto dos conhecimentos e das capacidades que permitem a realização de ações, bem como a compreensão dos comportamentos de outrem.” (2009: 15). Portanto, o aluno deve adquirir competências linguístico-comunicativas que “são aquelas que permitem ao indivíduo agir, utilizando instrumentos linguísticos, para efeitos de relacionamento com os outros e com o mundo.” (*ibidem*).

As competências específicas desdobram-se em domínios complementares que são a “compreensão do oral” (atribuição de significado a cadeias fónicas); a “expressão oral” (produção de cadeias fónicas dotadas de significado); a “leitura” (extração de significado de cadeias gráficas); a “escrita” (produção de cadeias gráficas dotadas de significado) e o “Conhecimento Explícito da Língua” (CEL)¹⁰ que será transversal a todos esses domínios - “O conhecimento explícito da língua é transversal aos diferentes domínios, com disseminada incidência nas respetivas competências específicas.” (*idem*:19).

De facto, a leitura e a escrita contribuem para o aperfeiçoamento da oralidade e, consequentemente, para o sucesso em todas as tarefas importantes no dia-a-dia do cidadão perfeitamente integrado na sociedade. O aluno que domine estas competências /domínios terá facilidade em analisar/compreender o mundo que o rodeia, pois é hábil na extração de significado em todas as formas de comunicação e não sentirá dificuldade em expressar, oralmente ou por escrito, os seus conhecimentos e sentimentos.

Mas como é possível que, perante a insistência por parte dos documentos normativos do ME na exploração dos domínios referidos, se assista ao insucesso dos nossos alunos no bom uso da língua materna? Esta questão leva-nos ao confronto com várias outras questões: O desenvolvimento destas competências será exclusivo da responsabilidade do professor de Português? Que práticas pedagógico-didáticas são implementadas nas nossas escolas que promovam o sucesso transversal do aluno? A resposta a estas

¹⁰ *Conhecimento Explícito da Língua* (CEL) é a terminologia usada no Programa de Português do Ensino Básico de 1999; o termo *Gramática* é a nova referência dada ao CEL nas Metas Curriculares de Português 2012

questões carece de um estudo pragmático de interação e análise com as outras áreas do saber.

2.1. Alfabetização na compreensão e expressão oral

A oralidade pressupõe duas competências que estão intimamente ligadas entre si. No entanto, a compreensão do oral é desenvolvida antes da expressão oral.

Quando entra na escola, a criança já tem adquirido uma compreensão da oral que pode estar mais ou menos desenvolvida consoante vários fatores externos, entre eles a família e o meio em que se insere. As conversas com as crianças são muito importantes para o desenvolvimento da oralidade. Ao longo destas é essencial que seja feita a correção imediata e se evite a infantilização da língua, caso contrário pode levar a criança a cometer erros ortográficos e a sentir dificuldade na aplicação das regras de sintaxe. Se é verdade que o erro faz parte de todo o processo de aprendizagem, como faz parte da vida, tal não implica que ele se instale correntemente e sem reparo ao longo do processo de crescimento.

Neste contexto, Maria da Graça Pinto salienta “a necessidade de se criarem situações que encorajem a interação verbal e que façam com que a criança interaja com a linguagem, uma vez que todos os aprendentes necessitam de um ambiente verbal interativo”. (2005: 351). No seguimento da necessidade de dinamizar atividades que constituam uma “aventura com a linguagem oral de modo muito participado”, a mesma autora considera que a passividade e o silêncio são “objeto de uma atenção especial”, pelo que valoriza a interação com a linguagem de modo ativo como forma de familiarização com a sua gramática e consequentemente favorece “a compreensão do que é dito/lido/ouvido/escrito”. (*idem*: 358s).

Ao entrar no mundo da alfabetização, importa que a criança tenha já um coeficiente de vocabulário passivo diversificado e uma complexidade sintática desenvolvida para interagir com sucesso na conversa espontânea. Uma deficiente compreensão do oral leva à perda de informação e, por conseguinte, à dificuldade de prestar atenção à mensagem e recuperar informação para uma expressão fluente e necessária na coopera-

ção com os outros. Portanto, poder-se-á afirmar que a incompreensão oral constitui um fator impeditivo de conhecimento e de ineficácia comunicativa.

Tradicionalmente, o ensino da língua materna baseava-se de forma quase exclusiva no treino das capacidades escritas e na reflexão metalinguística assente nas produções escritas e materializada em produtos igualmente escritos. Eram realizados exercícios como a cópia, o ditado e a redação que tomavam a escrita como o ponto de partida, o ponto de chegada e o veículo único da configuração linguística. Porém, a escola contemporânea mostra que a modalidade oral é também passível de trabalho explícito na aula de língua materna.

Assim, será função da escola, ao longo do ensino básico, numa perspectiva evolutiva e estruturada, ensinar os alunos a saber ouvir e saber falar adequadamente ao contexto e à finalidade de cada situação.

O *Programa de Português do Ensino Básico* apresenta como primeiro objetivo para cada um destes domínios: “Saber escutar, para organizar e reter informação essencial, discursos breves em português padrão com algum grau de formalidade” (1º e 2º ciclo) e “Produzir breves discursos orais (coerentes para o 2º ciclo) em português padrão com vocabulário e estruturas gramaticais adequados (com alguma complexidade para o 2º ciclo).” (2009: 25s).

No final do terceiro ciclo, o aluno deve “Saber escutar, visando diferentes finalidades, discursos formais em diferentes variedades do português, cuja complexidade e duração exijam atenção por períodos prolongados” e “Produzir discursos orais corretos em português padrão, usando vocabulário e estruturas gramaticais diversificadas e recorrendo a mecanismos de organização e de coesão discursiva.”. (*idem*: 115).

Nesta perspetiva, cabe à escola criar uma pedagogia do oral, fornecendo as condições indispensáveis para que o aluno se exprima em português padrão nas várias situações comunicativas. É, aliás, fundamental ao longo deste ciclo que, a partir do contacto com discursos com diferentes graus de formalidade e de complexidade, se realizem atividades destinadas a ensinar os alunos a escutar, a reter e a registar a informação pertinente, se invista na aprendizagem sistemática do vocabulário, pois o alargamento do vocabulário é condição de integração na escola e na vida do grupo de que a criança faz parte.

Para desenvolver a expressão oral correta da língua materna é necessário que sejam instituídas regras nas variadas disciplinas que usam o português, ou seja, o ensino oral do português não deve ser exclusivo de uma aula específica, mas deve ser o instrumento fundamental de acesso a todos os saberes. Todos os professores devem criar momentos de maior formalidade na utilização oral da língua portuguesa através da promoção de debates, apresentações de trabalhos, produzir textos orais para exprimir sentimentos ou emoções – relatar/recontar, informar/explicar, descrever, fazer apreciações críticas, argumentar/convencer. É urgente a escola criar situações e contextos de ensino aprendizagem que promovam a consciencialização do uso da palavra com fluência e correção.

O Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – oral parte do “pressuposto de que as competências orais – como qualquer outra competência linguística – não só podem como devem ser objeto de trabalho sistemático, explícito, intencional e estruturado, com vista a uma melhoria substantiva dos índices de desempenho linguístico-comunicativo dos alunos.” (2001: 15).

O mesmo documento faz recomendações gerais para o planeamento, execução e avaliação das atividades de compreensão do oral e de expressão oral. Os manuais escolares de todos os ciclos já apresentam tarefas de compreensão/expressão do oral. E a Portaria 1322/2007 vem reforçar a sua importância na escola ao introduzir momentos de avaliação formal da competência da oralidade no ensino secundário com um peso de 25% da avaliação global do aluno.

Reforça-se, portanto, o uso pleno da compreensão e da expressão oral como trampolim para a entrada no mundo da escrita.

2.2. Pedagogia da expressão escrita

A entrada no mundo da leitura e da escrita será facilitada com as experiências verbais adquiridas pela criança em casa e no contexto pré-escola, como aliás refere Maria da Graça Pinto: “a fala e a escrita (...) teremos de ver nelas uma continuidade e pensar que quanto mais investirmos na fala, conferindo-lhe também a possibilidade de

ser aprendida, tanto menos penoso e mais facilitador se revela o encontro com a escrita.” (2005: 363).

Em *A Urgência de uma Pedagogia da Escrita*¹¹, Fernanda Irene Fonseca questiona “Por que é que os alunos não aprendem a escrever?”. Atrevendo-se a responder afirma: “não aprendem a escrever pela razão simples de que, na escola, não se ensina a escrever.” e prossegue: “não me refiro apenas aos professores de Português; refiro-me igualmente aos das outras disciplinas, que não fomentam a interpretação e produção de textos escritos sobre as matérias que lecionam e que, quando deparam com os resultados desastrosos dessa falta de contacto com a escrita, tomam a atitude incómoda de culpar o professor de Português.”

António José Vilas-Boas afirma: “Os professores reconhecem que o ensino-aprendizagem da escrita está desajustado. Admitem que ensinam como ensinam porque não sabem fazer de outro modo (...) o que aí se pode ver comprova que a escola, por regra, não ensina, nem sabe ensinar a escrever.” (2003: 17).

No *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico sobre Escrita* faz-se uma análise ao processo de escrita, afirmando-se que até finais do século passado, escrever consistia em produzir um conjunto de frases simples, ortograficamente corretas e para chegarem à complexidade de uma composição, os alunos teriam de encontrar os conetores e outros fatores de coesão, como a pontuação, pretensamente adequados à estruturação do texto. (2011: 7s).

Hoje, os professores tomaram consciência de que para comunicar por escrito, cada aprendente precoce tem de aprender a transformar o seu conhecimento, e sentiram a necessidade de serem interlocutores e mediadores dos seus alunos, criando processos de desbloqueamento e cultivando uma atitude de produção continuada da linguagem escrita. (*ibidem*).

O mesmo documento apresenta um quadro comparativo entre estes dois paradigmas de valorização do ato de escrever que permite analisar as diferenças e melhorias entre a correção tradicional e a correção processual. (*Tabela 1*).

¹¹ <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/19971/2/irenefonsecamathesis1992000083609.pdf> (acedido a 23/02/2013)

Tabela 1 – Pedagogia do ato de escrever

Correção tradicional	Correção processual
Ênfase no produto. Corrige-se a versão final do texto.	Ênfase no processo. Corrigem-se os diferentes rascunhos.
Ênfase no texto escrito. Trabalho com os erros dos escritos dos alunos.	Ênfase no escritor. Trabalho com os hábitos do aluno.
Ênfase na forma. Preocupação com a superfície do texto (ortografia, gramática...).	Ênfase no conteúdo e na forma. Primeiro, ajuda a construir o significado do texto e depois a sua expressão linguística.
O professor julga o texto acabado	O professor colabora com o aluno na escrita.
O aluno acomoda-se ao professor; faz e escreve o que este quer.	O professor acomoda-se ao aluno; ajuda-o a escrever o seu texto.
Norma rígida de correção. A mesma norma para todos os alunos e para todos os escritos.	Norma flexível. Cada aluno tem um estilo e cada texto é diferente.
Correção como reparação de defeitos em consequência do desconhecimento das regras de gramática.	Correção como revisão e melhoramento de textos; processo integrante da composição escrita.

Contudo, e atualizando as afirmações de Vilas-Boas, os mesmos professores reconhecem que o ensino-aprendizagem da escrita ainda continua desajustado e não é tarefa fácil, ou porque os mesmos não têm formação que lhes permita perspetivarem modelos alternativos, ou porque não há um ensino programado e planificado da escrita, ou devido à dimensão das turmas e à falta de hábitos de trabalho dos alunos. (Cf. 2003: 17s).

É pois necessário promover nas nossas escolas uma “Oficina de Escrita que integre a reflexão sobre a língua e que, em interação com as outras competências nucleares, favoreça, numa progressão diferenciada, a produção, o alargamento, a redução e a transformação do texto, bem como uma gestão pedagógica do erro.”. (ME/DES, 2001: 21).

Se esta mudança no processo da escrita se concretizar de forma harmoniosa nas escolas, os aprendentes formularão os seus próprios objetivos e tentarão alcançá-los, deixando de ser objetos de projetos alheios para passarem a ser sujeitos ativos, uma vez que a prática de escrita implica um papel de interação e interajuda sistemática entre pro-

fessor e aluno, em que ambos “se empenham num processo de reescrita continua, tendente ao aperfeiçoamento textual e ao reforço da consciência crítica.” (*ibidem*). Os novos programas de Português permitem esta reflexão e lançam o desafio da criação de ambientes promotores do desenvolvimento e da aprendizagem da linguagem escrita. Todavia, “seria necessário acabar com o individualismo didático reinante nas nossas escolas”, conclui Vilas-Boas. (*idem*: 18).

Daqui se deduz que o novo modelo de ensino-aprendizagem da escrita valoriza mais a educação enquanto produtora de criadores, de inventores e inovadores, e não de sujeitos conformistas e passivos, como acontecia no modelo tradicional. O professor ganha o estatuto de mediador do processo ensino-aprendizagem, estando presente, mas deixando o aluno tornar-se criativo.

No *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico-Escrita* “Pretende-se que o professor oriente o apoio direto aos processos de escrita dos alunos” e “Preconiza-se a criação de ambientes favoráveis à produção escrita, em comunidades de linguagem, onde o professor pode funcionar como o mediador mais proficiente.” (2001: 5).

Porém, o processo inerente ao ensino da escrita, apesar de coletivo, não pode alhear-se da existência de estratégias e ritmos de aprendizagem que requerem pedagogias particularizadas. Assim, acredita-se que se deva optar na escola por uma pedagogia que valorize os rascunhos, uma vez que são a origem primeira dos textos que levam ao texto final. Através do rascunho o professor pode ver e acompanhar as diferentes fases de produção de um texto escrito. Aí estarão registados os pensamentos do aluno, as modificações dos planos, as incertezas nas escolhas lexicais e na construção sintática, as dúvidas e os desvios ortográficos e de pontuação. O professor de Português deve fazer ver aos alunos, - explorando rascunhos originais -, que grandes escritores realizaram todo o seu processo de escrita partindo de planos traçados em rascunhos, o que veio, aliás, corroborar a chamada “crítica genética”.

Ao colaborar com o aluno na planificação, na escrita e na reescrita do texto, o professor cria momentos de alegria e entusiasmo em quem provavelmente já terá desistido de escrever. O aprendente que se via confrontado com uma folha de papel em branco onde tinha de escrever algo que fosse ao encontro do tema lançado pelo docente,

sentia-se perdido e sozinho nessa árdua tarefa que lhe era posta em mãos e da qual dependia para mostrar a sua proficiência em redação.

O mesmo documento coloca-nos perante a angústia que o aluno da escola tradicional sentia:

Olhando para a página em branco, sentia-me vazia e à beira do desespero (...) Eu me via a encher páginas e mais páginas com clichés e frases feitas, angustiadamente. Meus escritos eram um reflexo de mim mesma, e eu não gostava nada daquilo que via. Estava muito longe do texto ideal que eu tinha em mente e estava ainda mais longe dos modelos que meus professores haviam mostrado, mas eu não sabia como preencher aquela lacuna entre o imperfeito e o ideal. (2001: 27).

Hoje esse medo deve ser ultrapassado, pois o próprio programa aponta para o facto de os professores assessorarem os aprendentes quando eles estão a escrever, promovendo correções imediatas e reescritas contínuas.

O documento citado refere que:

À produção, preferencialmente decorrente da interação dialógica, segue-se o trabalho sistemático de revisão (...). A consciencialização, pelos alunos, do funcionamento da linguagem escrita através de práticas cooperadas de aperfeiçoamento dos seus próprios textos, produzidos com sentido e intencionalidade social, constitui-se como objetivo primordial para o desenvolvimento da escrita na escola e ao longo de toda a escolaridade. (2001: 5,12).

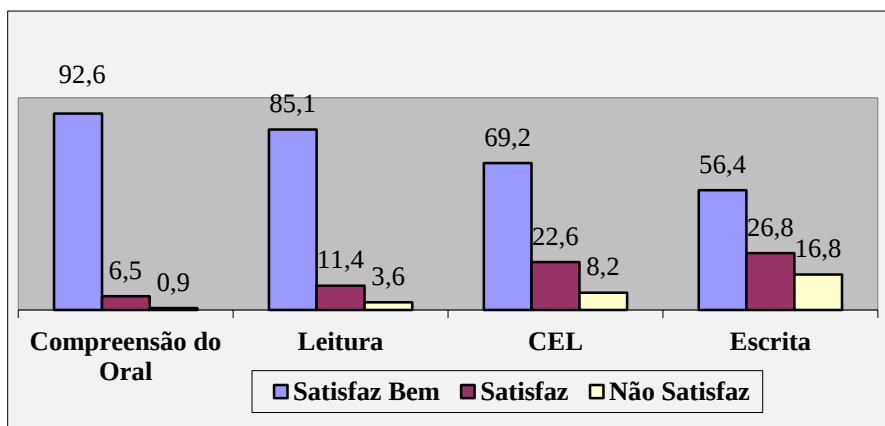
Considera-se de suma importância que a correção ortográfica seja efetuada em todas as aulas em que seja utilizada a língua materna na sua vertente escrita. Mesmo que a formação académica do docente não seja a língua portuguesa, este tem por obrigação identificar os erros ortográficos, e inclusive de sintaxe, que o aluno possa ter cometido num exercício escrito da sua disciplina, e deve assegurar que o aluno faz a sua correção. De forma a levar o aprendente a aprender a estruturar o seu pensamento, servindo-se da língua padrão, é igualmente importante que em todas as disciplinas ele seja confrontado com a necessidade de escrever pequenos textos coerentes e linguisticamente corretos, e sinta a obrigação de elaborar respostas completas.

Como lembra Carlos Reis na *Conferência Internacional sobre o ensino do Português*:

O ensino da língua deve entender o erro como efetiva transgressão e derrogação de um sistema (o sistema linguístico) que tem regras. Mesmo que se não imponha uma conceção rigidamente normativa do ensino da língua, importa acentuar que essa normatividade é um fator de coesão do idioma e uma das garantias da sua eficácia comunicativa; a todo o tempo o professor de português (e com ele, o professor de qualquer outra disciplina) deve encarar o erro como erro, alertando para a sua ocorrência e desincentivando a sua prática. (2007....)

No relatório *Projeto dos Testes Intermédios 2012*, - onde se faz uma análise pormenorizada aos resultados dos testes intermédios realizados em 2012, - dá-se informação acerca dos itens de melhor e pior desempenho dos nossos alunos. Havendo preocupação com o desempenho em língua portuguesa, verificamos que o item que se destaca pelo pior desempenho é “o domínio da Escrita como área específica em que parece ser necessária uma intervenção didática.”, logo, desde cedo, 1º ciclo, se nota a dificuldade em expressão escrita. (2012: 16) (*Gráfico 1*).

Gráfico 1¹² - TI Língua Portuguesa 2º ano



No entanto, numa análise mais abrangente a todas as disciplinas que realizaram os referidos testes no ano letivo de 2011/2012, verifica-se que o domínio da escrita é transversal ao insucesso das diferentes áreas do saber. Assim, são apresentadas como propostas “o reforço de estratégias assentes em modelos processuais de escrita, treinan-

¹² Cf. resultado médio por domínios – 2012. Língua Portuguesa – 1º ciclo EB. *Projeto Testes Intermédios* – Relatório 2012: 66

do a especificidade da planificação, da textualização e da revisão e a reescrita de textos”, assim como “o treino recorrente de escrita com fins multifuncionais.” Refere-se ainda que “a constatação da fraca melhoria no item em que se pretendia avaliar a ortografia confirma também a necessidade de se reforçar práticas de revisão textual, que incluam, nomeadamente, o plano ortográfico.” (*ibidem*).

Na conclusão desse estudo, somos confrontados mais uma vez com a importância da escrita na transversalidade das áreas do saber: “As fragilidades nos domínios da organização e correção linguística são também referidas na análise dos resultados de uma grande maioria de disciplinas em que a mobilização da escrita é essencial para a produção das respostas em contexto teste/exame.” (*idem*:102).

Registam-se ainda:

dificuldades na identificação do objeto de cada item e na consequente planificação da resposta. Esta fragilidade estará associada à incapacidade de reconhecer corretamente o significado dos verbos de comando de itens, pelo que muitas das respostas se revelam total ou parcialmente desadequadas ou incompletas, penalizando fortemente os resultados de cada item e dos testes no seu todo. (*ibidem*).

Portanto, esta análise vai ao encontro dos “desabafos” tantas vezes ouvidos nas salas dos professores, que passo a parafrasear: “Os meus alunos não sabem interpretar o que lhes peço e não sabem elaborar uma resposta a partir do seu conhecimento.” Lamentações que vão, infelizmente, ganhando cada vez mais atualidade e peso nas dificuldades que esses professores sentem em comunicar em sala de aula os conteúdos programáticos da sua disciplina e ir ao encontro da realidade linguística dos seus interlocutores para que haja feedback de sucesso.

Quando chegamos ao topo da escolaridade secundária, no exame de Português do 12º ano “é de destacar que nos itens que exigem resposta estruturada, quer no Grupo I (avaliam-se conhecimentos e capacidades de leitura e de expressão escrita através de itens de construção), quer no Grupo III (avaliam-se conhecimentos e capacidades no domínio da Expressão Escrita)¹³, além das dificuldades ao nível do conteúdo, os alunos

¹³ Cf. Ministério da Educação e da Ciência, Gabinete de Avaliação Educacional, Informação 20.13 (31.01.2013) – Prova de Exame Nacional de Português, Prova 639.

revelam fracos desempenhos nos parâmetros de organização e correção linguística” (*idem*: 63) e apresentam respostas com lapsos de estrutura, não fazendo uso dos conectores discursivos, nem primando a estrutura tripartida em introdução, desenvolvimento e conclusão.

Assim, destacam-se “três áreas específicas passíveis de intervenção didática: a leitura orientada de textos literários, a produção escrita e o funcionamento da língua, em particular o recurso a metalinguagem.” (*idem*: 64).

No mesmo documento, refere-se que as dificuldades reveladas nos Testes Intermédios correspondem às áreas estruturantes para os percursos escolares dos alunos. Salientando-se:

A título de exemplo, os problemas evidenciados na disciplina de Português ao nível dos modelos processuais de escrita, da planificação, da textualização e da revisão e reescrita de textos e no plano da correção ortográfica são recorrentemente identificados como fragilidades ao longo do currículo em todas as disciplinas. Estas dificuldades de aprendizagem revelam-se sempre que é solicitada a escrita de textos que sustentem as respostas a itens de resposta construída, em particular extensa. (*idem*: 101).

Os relatórios – dos Testes Intermédios e dos Exames Nacionais¹⁴ - permitem, aliás, uma escala de análise focada na realidade de cada escola com vista a sustentar uma reflexão dos agentes que poderão intervir localmente no sentido de assegurar a superação das dificuldades de aprendizagem identificadas.

Dessa análise se deduz que muito trabalho há a fazer nas nossas escolas para melhorar os resultados tal, como afirmou Nuno Crato em entrevista à Agência Lusa : “Temos que fazer muito mais pela educação dos jovens portugueses e os resultados das provas e dos exames que agora saíram são apenas indicações. Isto implica que há muito trabalho a fazer.”¹⁵

¹⁴ Cf. <http://www.gave.min-edu.pt/np3/24.html> (acedido a 25/07/2013)

¹⁵ <http://www.lusa.pt/default.aspx?page=home> (acedido a 08/10/2012)

Perante os resultados de 2013, Nuno Crato sublinhou a necessidade de se «continuar a analisar as dificuldades com muito rigor, verificando onde estão as áreas de maior insuficiência e dando-lhes mais atenção».¹⁶

Importa, pois, analisar o papel da escrita e também da leitura na aprendizagem dos alunos portugueses. Urge analisar as práticas de ensino das escolas e refletir acerca do desempenho dos professores e das famílias no acompanhamento dos alunos.

2.3. Desenvolvimento na compreensão da leitura

Uma das questões que surge frequentemente nas nossas escolas e se prende com a leitura é: “Saberão os nossos alunos ler?” Tendo em conta que o ato de ler vai muito além da decodificação de símbolos, conclui-se que os nossos alunos têm realmente dificuldade em ler, quando se diz que ler é saber compreender e interpretar.

O documento *Guião de Implementação Do Programa de Português para o Ensino Básico-Leitura* refere que, depois de analisados vários estudos internacionais incidindo sobre a competência da leitura, os resultados revelaram que:

- i. Os alunos portugueses manifestam dificuldades significativas na leitura e interpretação de textos informativos e menos problemas perante textos narrativos.
- ii. Os alunos portugueses manifestam dificuldades em refletir sobre elementos implícitos e sobre a organização discursiva e os seus efeitos.
- iii. Os alunos portugueses com melhores desempenhos nesses estudos usam mais estratégias para a compreensão dos textos.
- iv. O tempo dedicado à leitura orientada (que incide sobretudo na leitura de textos literários) sobrepõe-se substancialmente às modalidades de leitura para informação e estudo e leitura recreativa. (2001: 5).

Desde logo, urge mudar a política da educação e rever a conceção que o professor tem da pedagogia da leitura. Durante décadas a maioria das escolas esqueceu a boa aceção da palavra leitura, enquanto forma de “penetração” na mensagem de forma crítica; enquanto processo cognitivo e um processo de linguagem. A leitura passou para

¹⁶ <http://www.tvi24.iol.pt/503/sociedade/exames-portugues-matematica-educacao-nuno-crato-tvi24/1470644-4071.html> (acedido a 02/08/2013)

segundo plano dentro da hierarquia da escola e os professores justificavam a falta dessa atividade pedagógica com a “falta de tempo” ou “a dificuldade de trabalhar a leitura em turmas numerosas”, ou mesmo porque “os alunos não gostam de ler”.

No entanto, as constantes mutações da sociedade exigem uma profunda reflexão sobre o papel que a leitura ocupa no currículo e a forma como é ensinada e avaliada. São inúmeras as funções desempenhadas pela leitura, quer na escola, quer na vida em sociedade. Lê-se para obter informação, para ampliar conhecimentos, para descontraír, para refletir, para seguir instruções, para apreender os sentidos da vida e das coisas e para aumentar e melhorar as possibilidades de comunicação. A aprendizagem e o desenvolvimento da leitura não se fazem só na escola, pois nas atividades do dia-a-dia, usamos a capacidade de leitura em revistas, jornais, outdoors, placards, folhetins informativos e instrucionais.

Hoje, os novos Programas de Português dão ênfase à competência de leitura e os professores questionam-se: “O que podemos fazer para que os alunos aumentem e aprofundem as suas competências em leitura?”.

Em primeiro lugar, o papel da escola no ensino da leitura tem de ser entendido como um processo que se inicia na alfabetização mas não tem fim, pois continua por toda a vida. Depois é urgente que a escola promova o ato de ler como algo complexo que engloba vários fatores como a memória, a percepção, a atenção, maturidade, experiência, estado emocional, nível intelectual e ambiente familiar e social em que o aluno leitor vive. Finalmente, devem ser desenvolvidas atividades para a aquisição de estratégias para o processo de compreensão de texto.

Assim, segundo Sim-Sim:

A complexidade envolvida no processo de aprendizagem da leitura requer do aprendiz de leitor motivação, vontade, esforço e consciencialização do que está a ser aprendido. Por sua vez a morosidade inerente ao domínio desta competência exige, também, que o seu ensino não se limite à descodificação alfabética e se prolongue, de forma sistematizada e consistente, ao longo de todo o percurso escolar. (2003: 5).

No *Guia de Implementação da leitura* são apresentadas algumas estratégias básicas de leitura que permitem orientar a receção para se chegar à compreensão:

- i. Estratégias de apoio: ler “na diagonal” ou “varrer” o texto; sublinhar, tirar notas.
 - ii. Ativar conhecimentos prévios – sobre a estrutura do texto, sobre o tema, sobre leituras anteriores.
 - iii. Fazer inferências e deduções – ler nas “entrelinhas”.
 - iv. Colocar hipóteses. Questionar o texto, fazer perguntas sobre o texto
 - v. Representar visualmente o texto.
 - vi. Sintetizar ou resumir a informação, fazer antecipações, previsões.
- (2001: 9s).

Segundo o documento *Projeto Testes Intermédios 2012* no domínio da Leitura, importará não só desenvolver a competência lexical, mas também reforçar um trabalho que envolva a realização de inferências e o posicionamento crítico face aos textos lidos.

Também a leitura deve ganhar uma dimensão alargada, não devendo ser exclusividade da aula de Português, realizada através do corpus de textos de leitura obrigatória, do contrato de leitura, do Plano Nacional de Leitura, entre outras atividades de carácter meramente particular de cada escola como forma de promoção da mesma.

2.4. Operacionalização no desenvolvimento de competências

Sendo a leitura e a escrita um dos objetivos privilegiados da área curricular disciplinar de Português, importa, portanto, saber como, na escola, se ensina a ler e a escrever e através de que instrumentos e práticas.

2.4.1. Papel da escola: ensinar/avaliar estratégias de aprendizagem

Partindo da dicotomia saber ensinar / saber aprender, encontramos os dois pilares do processo ensino-aprendizagem, conferindo igual papel ao docente e ao aprendente, pois ensinar é, cada vez mais nas metodologias atuais, levar o aluno a aprender a aprender, é ensinar estratégias de aprendizagem. É papel do professor desenvolver no aluno o “querer” e o “aprender”, levando-o a manifestar atitudes de motivação, interesse, atenção, compreensão, participação, e criando nele a expectativa de querer aprender a conhecer. Esta atitude de querer aprender desenvolverá no aluno aptidões cognitivas e

procedimentais, levando-o ao desejo de ser competente e aperfeiçoar a capacidade de autoaprendizagem, gerando métodos e técnicas de estudo.

Nesta perspectiva, conclui-se que é tão importante saber ensinar como saber aprender. No entanto, muitos professores têm conhecimentos, mas poucos sabem ensinar a aprender. Muitos alunos têm conhecimentos acumulados na memória, mas poucos sabem pensar e/ou transmitir.

O papel do professor tem sofrido alterações de acordo com os modelos educacionais e a adaptação à realidade da sociedade. Na perspectiva de Rosa Bizarro e Fátima Braga, ao professor magistral, detentor do currículo centralizado, e impermeável à participação do aluno na construção do ato pedagógico, sucede o professor construtivista que, partindo de um currículo menos compartimentado e mais flexível à realidade da sua escola, programa, orienta e proporciona recursos que ajudem o aluno a relacionar os conhecimentos novos com os anteriores. Hoje, prosseguem essas autoras, é necessário que o professor esteja aberto às novas exigências da sociedade moderna, que exige dele a capacidade de ser mediador e facilitador na aquisição e desenvolvimento de aprendizagem. (2005: 18).

Na perspectiva de Hummel, o aluno deve “aprender a pesquisar, aprender a inovar e criar em vez da mera memorização de factos e de teorias”. (1988: 10).

Será, portanto, papel da escola, segundo Hummel:

- i. Estimular o interesse do aluno;
- ii. Desenvolver a criatividade e a autonomia;
- iii. Encorajar o aluno a ultrapassar as fronteiras do contexto escolar e a desenvolver atitudes abertas em relação à vida;
- iv. Integrar dos conhecimentos de diferentes disciplinas (relacionar/interdisciplinaridade);
- v. Iniciar o aluno nas várias formas de aprendizagem. (*Idem*:12).

Criar uma escola unida e aberta à mudança e reflexão deve ser o objetivo/meta de qualquer escola do século XXI, primando pelo currículo de excelência, com um programa/Projeto Curricular de Escola que valorize as atividades de promoção da leitura e da escrita para o sucesso transversal do aluno. Assim, importa sensibilizar todos os docentes, sem exceção seja qual for a sua área disciplinar, no sentido de cultivarem uma

relação com a língua portuguesa, baseada no rigor e na exigência de correção linguística em todos os momentos do processo de ensino–aprendizagem e nomeadamente nos momentos de avaliação.

Errar faz parte da vida, como também faz parte do processo de aprendizagem. O que importa é não tolerar o erro, não deixar que ele se instale sem correção e fazer entender o aluno que o erro linguístico é uma transgressão às regras da língua e que o seu uso pode levar à ineficácia comunicativa. Logo, a todo o momento, o professor deve alertar para a sua ocorrência e desincentivar a sua prática, pois não emendar um erro pode gerar um erro ainda maior.

Isto é, “Acresce a necessidade de se assegurar em cada escola uma efetiva atuação concertada dos professores no âmbito do desenvolvimento de estratégias conducentes à superação das dificuldades de aprendizagem estruturantes e transversais do currículo.” (PTI, 2012: 103).

Analise-se alguns meios ao serviço da construção do saber do aprendente de forma autónoma e responsável, uma vez que esta aprendizagem autónoma depende, essencialmente, do que deve ser aprendido, da metodologia, dos recursos a utilizar e da sua avaliação.

O Decreto-Lei n.º 261/2007 de 17 de julho refere que “apesar da prevalência de uma cultura pedagógica que preconiza a produção e adaptação dos materiais de ensino diferenciados”, os manuais continuam a ser um instrumento fundamental do ensino e da aprendizagem.

Na realidade, os manuais congregam em si um sem número de características que os tornam o objeto central da configuração do processo de ensino-aprendizagem. Ainda hoje, numa sociedade massificada pela informação, os manuais continuam a ser o recurso mais frequentemente usado nas práticas pedagógicas, principalmente nas que ocorrem em sala de aula, oferecendo uma “segurança” reconhecida por muitos dos seus utilizadores que o veem como um agente da transparência dos objetivos da Escola. Também para as famílias, acaba por ser o único meio de medir a atividade e o empenho do professor. Em muitos dos casos é o único livro a entrar em casa. São eles que levam

o aluno à iniciação da leitura, da escrita e do cálculo; são o suporte-base de todo o seu estudo e através dele organizam e estruturam os conhecimentos das disciplinas.

Atribuindo-lhe esta capacidade, o manual deveria ser a ferramenta de promoção da leitura e de desenvolvimento de competências de compreensão e produção escrita. Através do contacto com uma grande variedade de tipologias textuais e da vivência de situações de leitura diferenciadas, o aprendente deveria desenvolver a sua capacidade intelectual, social e afetiva para intervir ativamente na sociedade. Portanto, o manual poderia ser um contributo importante para a formação de cidadãos competentes, interventivos e críticos. O uso do condicional prende-se com a ideia, após vários anos de contacto com manuais de Português, de que o manual de Português não privilegia práticas de compreensão dos textos capazes de desenvolverem competências de leitura que ultrapassem a simples descodificação desses mesmos textos, pois definem e orientam a interpretação que deve ser feita, levando o aluno a limitações na sua criatividade enquanto leitor.

Assim, quer o professor, quer os alunos assumem face ao manual uma posição de dependência, como sendo o ponto de partida e de chegada de todas as decisões didáticas, seja ao nível da seleção e sequencialização dos conteúdos, seja na escolha das atividades e modos como as competências vão ser trabalhadas na sala de aula. Neste sentido, a escola deve promover uma maior interdisciplinaridade de conhecimentos, privilegiando todos os mecanismos de construção de saber do aprendente.

Dada a importância do desenvolvimento das competências em língua portuguesa para a aquisição de saberes em outras áreas, como anteriormente exposto, consideramos a necessidade de uma análise aos documentos avaliativos das várias áreas do saber para averiguar o grau de transversalidade.

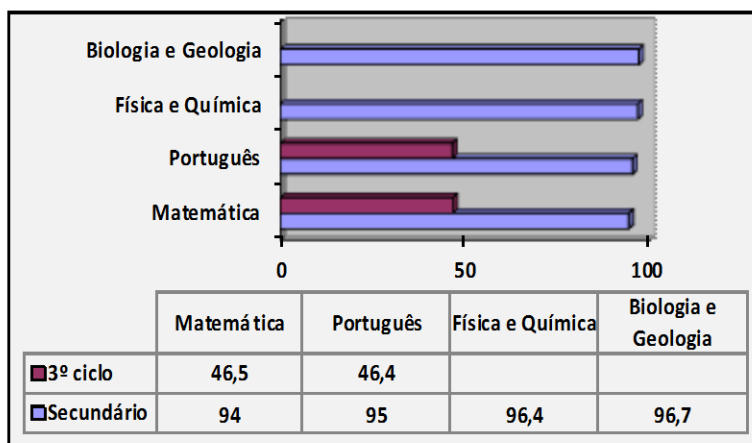
Neste sentido, convém refletir sobre a importância da linguagem e da comunicação no processo de ensino e aprendizagem nas práticas de sala de aula, sobretudo nos momentos de avaliação. Parece assim oportuno questionar a eficácia que a comunicação tem numa aula de Matemática ou de História, por exemplo. A linguagem das várias disciplinas é híbrida, pois resulta do cruzamento da linguagem específica dessa disciplina com uma linguagem natural, no nosso caso, o português. Os atos de fala do professor

durante uma aula contêm uma grande variedade, consoante aquilo que tem em vista, o professor pode expor, explicar, pedir, perguntar e sugerir.

Ao fim de vários anos de avaliação externa (TI e Exames) “parece não haver ainda evidências consistentes que indiquem sinais de superação clara das dificuldades de aprendizagem relativas a capacidades estruturantes e transversais ao currículo.” (2012: 101). O GAVE alerta que os “alunos continuam a evidenciar dificuldades de aprendizagem em disciplinas como Português e Matemática e nas áreas de ciência, que se repetem ao longo de toda a escolaridade.”¹⁷

Vejamos, a título de análise interventiva, a média das classificações 2011/12 dos TI em disciplinas com um histórico de aplicação dos Testes Intermédios mais longo, na zona do Tâmega, por ser aquela onde reside a nossa experiência de intervenção (*Gráfico 2*). Daqui se conclui que a média das classificações dos TI apresenta valores negativos, o que revela o insucesso dos alunos portugueses, uma vez que o mesmo cenário se repetiu nas várias regiões do país.

Gráfico 2¹⁸ – Média das Classificações dos TI, 2011/2012, zona Tâmega



Esta análise revela que a escola deve intervir rapidamente na melhoria da qualidade do ensino, na tentativa de atingir pelo menos uma média positiva. Analisar as causas destes resultados deve ser preocupação de cada agrupamento e de cada escola, ponderando e inventariando todos os fatores – sociais, económicos, educativos - que levam

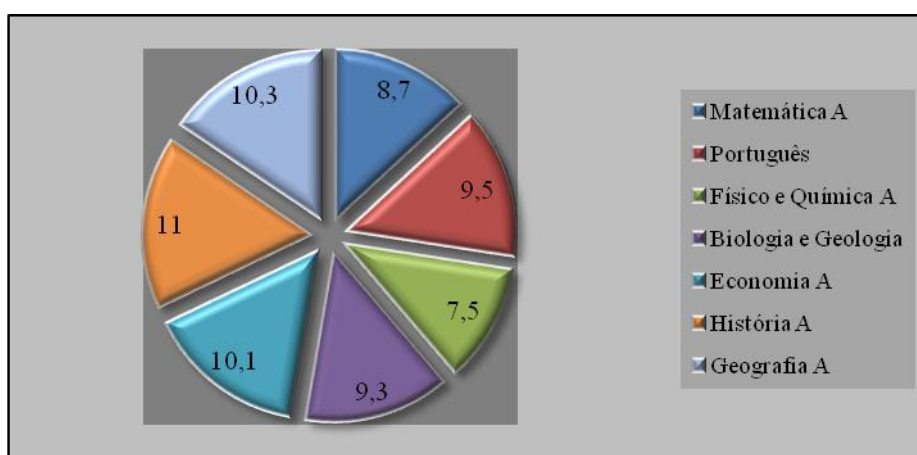
¹⁷ Público, terça 26 fevereiro 2013: 4

¹⁸ Análise realizada a partir do *Relatório Testes Intermédios* (2012: 129s).

os ditos aprendentes a não aprenderem. Deve igualmente ser feita uma prolepse das consequências transversais destes resultados.

Analistem-se agora, os resultados dos Exames Nacionais 2012, 1ª Fase, no ensino Secundário (*Gráfico 3*), partindo da citação: “As disciplinas do ensino secundário da área de ciências, aquela em que o ministério recomendou às universidades que apostassem, obtiveram médias negativas, com Matemática A nos 8,7 valores, Física e Química nos 7,5 e Biologia e Geologia nos 9,3. Em todos estes casos houve descida em relação ao ano passado.”¹⁹. Mais uma vez urge questionar a educação e verificar os fatores deste insucesso, quando aparentemente tem havido maior preocupação com a educação.

Gráfico 3²⁰ - Média Nacional Exames Secundário 2012, 1ª Fase

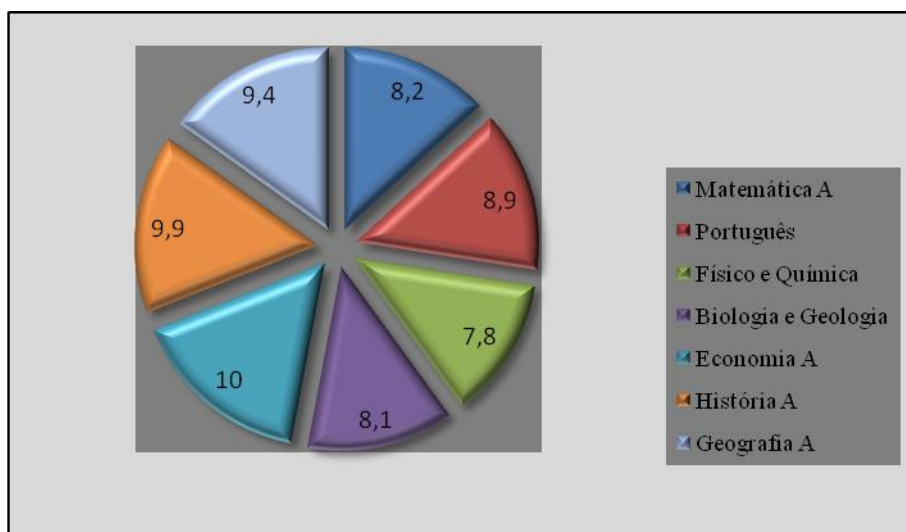


Se se atualizar ainda mais os dados e tivermos em conta os resultados dos Exames Nacionais 2013 (*Gráfico 4*), verifica-se um aproveitamento insuficiente na maioria das disciplinas. É necessário intervir para inverter esta situação e ponderar, portanto, a educação em Portugal ou, no futuro, as consequências poderão ser desastrosas.

¹⁹ <http://sol.sapo.pt/inicio/default.aspx> (acedido a 24/09/2012)

²⁰ Análise realizada a partir dos resultados do Exame Nacional 2012, 1ª Fase, Gave – Distribuição de Classificação por tipo de alunos. A análise foi realizada tendo por base a totalidade dos alunos inscritos e que realizaram a prova, internos e externos.

Gráfico 4 – Média Nacional Exames Secundário 2013, 1ª Fase



Em termos gerais, reparamos que há fragilidades nos resultados dos nossos alunos, o que torna notória a necessidade de investir na melhoria do seu desempenho. Urge, portanto, questionar se, para ter sucesso nestas disciplinas, o aluno tinha de dominar corretamente as competências de leitura e escrita, ou necessitava apenas de mobilizar conhecimentos programáticos da disciplina?

Nos Critérios Gerais de Classificação das disciplinas Física e Química, Biologia e Geologia, Geografia A, Economia A e Filosofia, 11º ano, e de Matemática A, 12º ano, quer para os TI quer para o Exame Nacional, refere-se:

Nos itens de construção com cotação igual ou superior a (...) pontos e que impliquem a produção de um texto, a classificação a atribuir traduz a avaliação simultânea das competências específicas da disciplina e das competências de comunicação escrita em língua portuguesa. A avaliação das competências de comunicação escrita em língua portuguesa contribui para valorizar a classificação atribuída ao desempenho no domínio das competências específicas da disciplina. (GAVE: 2012).

Nas disciplinas do 11º ano, salienta-se, nos *Critérios Gerais de Classificação*, a valorização correspondente “a cerca de 10% da cotação do item de acordo com os níveis de desempenho descritos no quadro seguinte”: (*Tabela 2*).

Tabela 2 – Critérios Gerais de Classificação das disciplinas do 11º ano

Níveis	Descritores
3	Composição bem estruturada, sem erros de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, ou com erros esporádicos, cuja gravidade não implique perda de inteligibilidade e/ou sentido.
2	Composição razoavelmente estruturada, com alguns erros de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, cuja gravidade não implique perda de inteligibilidade e/ou sentido.
1	Composição sem estruturação aparente, com erros graves de sintaxe, de pontuação e/ou de ortografia, cuja gravidade implique perda frequente de inteligibilidade e/ou sentido.

Algo muito semelhante com o que acontece nos *Critérios Gerais de Classificação* do Teste Intermédio e do Exame Nacional de Português do 12º ano, em que o examinando é penalizado através de descontos correspondentes aos abaixo apresentados (Tabela 3).

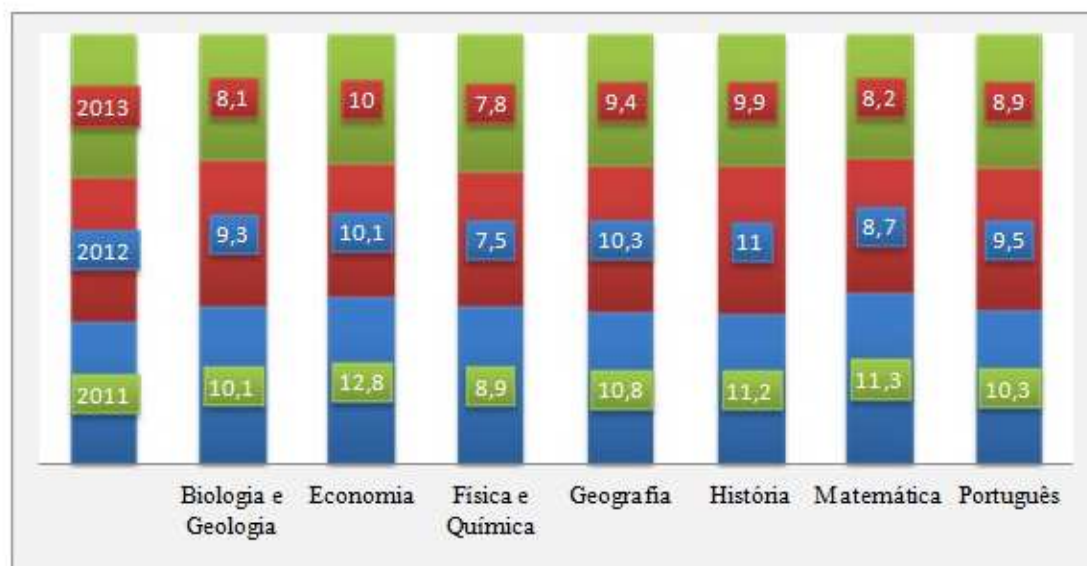
Tabela 3 – Fatores de desvalorização nos TI e EN

Fatores de desvalorização	Desvalorização (pontos)
• Erro inequívoco de pontuação. • Erro de ortografia (incluindo erro de acentuação, uso indevido de letra maiúscula ou letra maiúscula inicial e erro de translineação). • Erro de morfologia. • Incumprimento das regras de citação de texto ou de referência a título de obra.	1
• Erro de sintaxe. • Improriedade lexical.	2

Pode-se inferir que uma das causas deste insucesso dos jovens portugueses passe pela dificuldade em elaborar respostas extensas, “em que a capacidade de organização do discurso escrito, a sua qualidade em termos de estruturação, de coerência discursiva e de coesão ganham mais relevância para a obtenção de classificações próximas das cotações máximas previstas para cada item.” (GAVE: 2012).

A análise do desempenho dos alunos que decorre dos resultados dos exames nacionais 2011, 2012 e 2013 evidencia que há uma quebra, em todas as disciplinas (Gráfico 5).

Gráfico 5 – Evolução dos resultados dos EN Secundário 2011, 2012 e 2013



Verifica-se que os diversos instrumentos utilizados pelo sistema educativo português para avaliar o desempenho dos estudantes portugueses (TI e Exames Nacionais) apontam o baixo rendimento dos alunos. Porém, os dados quantitativos não revelam as reais causas das dificuldades que os alunos têm para aprender os conteúdos dessas áreas do saber, nesse sentido muitas podem ser as razões para a ocorrência desse fato.

Entre elas, destaca-se a dificuldade que os alunos experimentam em dominar a leitura e a escrita em língua materna. No entanto, outras causas poderão estar na base deste insucesso persistente:

- Exames com nível de exigência elevado;
- Critérios de Classificação mais apertados;
- Maior desmotivação nos alunos;
- Menor investimento por parte das escolas;
- Instabilidade vivida nas escolas;

- Menor acompanhamento das famílias;
- Maior número de alunos por turma;
- Instabilidade nos programas curriculares.

É o questionamento que nos leva ao conhecimento e à melhoria, por isso analisar estas causas é um desafio que compete a cada escola, a cada docente, a cada diretor e a cada aluno.

Na verdade a realidade educativa atual implica uma supervisão reflexiva que deve abranger todos os professores e não se limitar à sala de aula. A reflexão em educação impele o crescimento profissional do professor, o qual, fazendo parte integrante da escola, é co-responsável pela sua orientação educativa e curricular e pela visibilidade do serviço público que presta à comunidade.

Como não há padrões de qualidade educativa, encoraja-se à realização de um trabalho colaborativo que se baseie no empenho, dedicação e envolvimento, orientando a escola para a valorização de diferentes atividades educativas das aprendizagens, para a definição de estratégias de intervenção, para a promoção do intercâmbio de experiências pedagógicas e, conseqüentemente, para a melhoria dos resultados.

CAPÍTULO III

PROPOSTAS PARA UMA INTERAÇÃO COLABORATIVA

Os conteúdos que se apresentam neste capítulo estão relacionados com a elaboração e a aplicação de propostas de aplicação prática, em contexto da sala de aula, em que se utiliza a leitura e a escrita em língua materna para o sucesso transversal nas disciplinas de Matemática, Geografia, Economia, Filosofia. Esta experiência reporta-se ao ano letivo de 2012/2013, no Externato de Vila Meã, onde lecionamos.

Assim, julga-se ser oportuno fazer uma breve caracterização da escola, da sua missão e visão, e do meio onde ela se encontra inserida.

3.1. Externato de Vila Meã

3.1.1. História e localização

Nos finais da década de cinquenta, todos os alunos de Vila Meã e localidades das redondezas ao terminar o ensino primário, caso pretendessem continuar os seus estudos, tinham de se deslocar para o Porto, Vila Real ou Guimarães. Surge assim a necessidade de criar uma escola que pudesse suprir essa lacuna. Nos princípios de 1964, foi criada uma comissão cuja primeira missão foi conseguir, em Lisboa, no Ministério, a autorização para o arranque do Externato de Vila Meã. Nesse ano as aulas iniciam-se em instalações provisórias e dois anos depois o atual edifício do Externato de Vila Meã recebe os seus primeiros alunos. Em 1990, a instituição comemorou as suas bodas de prata com um conjunto de iniciativas culturais e recreativas, a que não faltaram as principais forças vivas da região e que contou com a presença do historiador José Hermano Saraiva.

Desde então, o Externato de Vila Meã tem vindo a registar um aumento muito significativo em número de alunos, crescimento que obrigou a construções consecutivas de novas instalações. Esta evolução é o resultado da audácia e da determinação demons-

tradas pela administração do Externato que, desde 1995, - altura em que decidiu abrir as portas ao ensino secundário -, tem vindo a promover a ampliação e melhoria das instalações com o objetivo de proporcionar um espaço de qualidade e bem-estar aos seus alunos. Exemplo disso são a construção do Bloco B, a construção do pavilhão gimno-desportivo, os novos laboratórios de Química, Física e Biologia, modernamente equipados, as três salas de informática, a Biblioteca escolar, a cantina e os campos de jogos.

Portanto, o EVM, enquanto escola de ensino particular e cooperativo, é uma escola jovem, apesar de comemorar os seus 50 anos de existência no ano letivo de 2013/14, e moderna, pois promove a liberdade, o respeito, a solidariedade, a iniciativa e a criatividade; caminhos considerados essenciais à formação dos nossos jovens para a sua plena integração na sociedade atual em constante mudança. Nesta escola funcionam os 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário com o Curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias, Curso Científico Humanístico de Ciências Socioeconómicas, Curso Científico Humanístico de Ciências Línguas e Humanidades e Cursos Profissionais.

O Externato de Vila Meã fica situado na freguesia de Ataíde no extremo ocidental do concelho de Amarante, tendo uma privilegiada localização geográfica. Vila Meã é um centro de serviços beneficiando pela existência de numerosos estabelecimentos de comércio para abastecimento ocasional e de armazéns que servem as necessidades da indústria de confeções da região. Nas freguesias limítrofes, proveniência dos alunos - Ataíde, Mancelos, Oliveira, Real, Santa Cristina de Figueiró, Santiago de Figueiró e Travanca - o setor terciário ocupa uma percentagem de população ativa, a existência de extensas áreas de cultivo leva à prática da atividade agrícola para auto-consumo, algumas unidades industriais, utilizando tecnologias e mão-de-obra intensiva, vão garantindo o desenvolvimento daquela zona, embora o desemprego tenha vindo a aumentar, o que mobiliza algumas famílias para fora do país. Portanto, os alunos do externato são humildes e carecem, na maioria dos casos, dos meios necessários à aprendizagem.

3.1.2. Missão e visão

O principal objetivo subjacente à política de qualidade do Externato de Vila Meã é elevar as competências básicas e os níveis de formação e qualificação dos seus alunos (Cf. *Projeto Educativo*)²¹. Esta melhoria deve pautar-se pelos indicadores nacionais de qualidade educativa, referidos no *Programa Educação 2015*:

Indicador 1 – resultados em provas nacionais.

Indicador 2 – taxas de repetência nos vários anos de escolaridade.

Indicador 3 – taxas de desistência escolar.

Assim, o Externato de Vila Meã encontra-se a desenvolver o PE2015 de forma progressiva (ano letivo 2011-2012 / 2012-2013 / 2013-2014 / 2014-2015), elaborando a sua própria estratégia de melhoria em cada área disciplinar. Partindo dos indicadores atrás referidos estão a ser formulados os objetivos e as metas, selecionadas as metodologias e as estratégias e avaliados e monitorizados os resultados.

Centrar-nos-emos, portanto, nos indicador 1 e 2 visto irem ao encontro do nosso objetivo: melhorar os resultados nas diferentes áreas disciplinares, partindo do ensino-aprendizagem da língua materna.

Para concretizar estas metas, várias linhas de atuação/estratégias têm e estão a ser implementadas:

- Atribuição da carga horária definida na alínea f) do anexo 3 do Decreto-Lei nº 94/2011 às disciplinas de língua Portuguesa e Matemática (*Tabela 4*).

Tabela 1 – Carga horária semanal nas disciplinas de Português e Matemática

Compo- nente de formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (x 90 minutos)							
		5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	10º ano	11º ano	12º ano
Geral	Português	3	3	3	3	2,5	2	2	2,5
Específica	Matemática	3	3	3	3	3	3	3	3

²¹ <http://www.externatovilamea.com/projeto.pdf> (acedido a 20/04/2013)

- Acréscimo aos alunos do 2º ciclo de 45 minutos semanais em aulas de apoio ao estudo, segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, artigo 13º.
- Atribuição de 45 minutos de aulas de apoio ao estudo nas disciplinas de Português e/ou Matemática mediante as dificuldades reveladas.

O EVM premeia objetivos de sucesso:

- Aproximar o modelo dos Testes de Avaliação ao modelo dos Testes Inter-médios e dos Exames Nacionais;
- Reforçar o Plano Nacional de Leitura através de contratos de leitura, oficinas de leitura, pequenas dramatizações de textos abordados na sala de aula, colaboração com as atividades da Biblioteca Escolar;
- Articular as horas de biblioteca dos professores das diferentes áreas disciplinares com o apoio disponibilizado aos alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem.
- Realização de atividades que promovam a autonomia e a criatividade dos alunos e a participação do meio envolvente (Arte na Escola, Festa de Natal, Desfile de Carnaval, Feira do Livro, Dia Aberto na Escola, EducarBrincando, Semana Cultural)

A monitorização é feita por cada departamento curricular e área disciplinar através de uma análise dos resultados em cada momento de avaliação (intercalar e final de período), da aferição das estratégias definidas em grupo, da avaliação das atividades e do acompanhamento dos resultados dos alunos que frequentam o apoio ao estudo.

O EVM apresenta, no seu *Projeto Curricular*²², competências/domínios que se pretendem transversais a todas as disciplinas como forma de melhoria dos seus resultados, numa primeira fase, na avaliação interna e, numa segunda fase, na avaliação externa, com vista a uma aproximação das metas nacionais preconizadas no *Programa Educação 2015*: “Elevar as competências básicas e os níveis de formação e qualificação dos alunos portugueses.” (Introdução) (*Tabela 5*).

²² <http://www.externatovilamea.com/index.php/documentos> (acedido a 20/04/2013)

Tabela 5 – Competências transversais do EVM

Competências gerais	Modos de operacionalização transversal	Ações a desenvolver em cada disciplina
Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio.	Valorizar e apreciar a língua portuguesa, quer como língua materna, quer como língua de acolhimento. Usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento. Usar a língua portuguesa no respeito das regras do seu funcionamento. Promover o gosto pelo uso correto e adequado da língua portuguesa. Autoavaliar a correção e a adequação dos desempenhos linguísticos, na perspectiva do seu aperfeiçoamento.	Organizar o ensino, prevendo situações de reflexão e de uso da língua portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos. Promover a identificação e a articulação dos contributos de cada área do saber com vista ao uso corretamente estruturado da língua portuguesa. Organizar o ensino, valorizando situações de interação e de expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e críticas. Rentabilizar os meios de comunicação social e o meio envolvente na aprendizagem da língua portuguesa. Rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação no uso adequado da língua portuguesa.

Tendo por base este parâmetro da transversalidade do Português a todas as outras disciplinas, realizou-se um estudo de intervenção pedagógica com alunos do 10º ano, numa tentativa de encontrar as reais dificuldades desses alunos que os impossibilitam de ter sucesso. Na realidade foi transposto para o ensino secundário o que o Despacho Normativo da avaliação do básico (Cf. 2012: 23) consignava para o ensino básico: a criação de um grupo temporário de alunos com características semelhantes (dificuldades em língua materna) a fim de colmatar essas dificuldades. Não deixaremos de ter em conta o facto de se tratar de alunos que se deparam com uma maior complexidade de textos que têm de trabalhar nas novas disciplinas, embora consideremos que não seja razão justificativa para o insucesso que nelas se verifica.

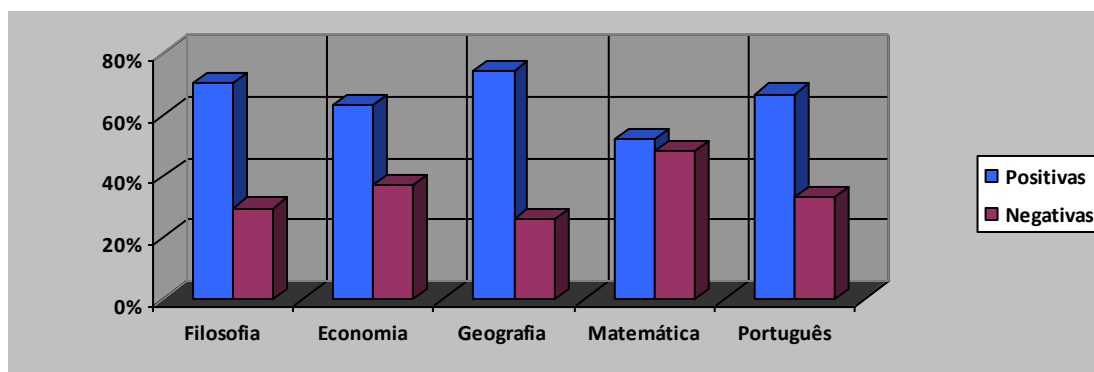
3.2. Contributo para uma didática de sucesso

Este estudo centra-se no ensino do Português e na relação entre a intervenção pedagógica e um conjunto de competências consideradas necessárias ao desenvolvimento da autonomia, ao melhoramento da capacidade de leitura e interpretação de textos e ao aumento da criatividade na expressão escrita dos alunos.

Os sujeitos intervenientes compõem um grupo de dez alunos voluntários da turma 3 do 10º ano e os professores das disciplinas de Filosofia, Geografia A, Economia A e Matemática A e a professora de Português, todos eles profissionalizados e a exercer funções no EVM.

A referida turma é constituída por 26 alunos, sendo 7 rapazes e 19 raparigas, com idades compreendidas entre os 15 e 17 anos. Trata-se de uma turma bastante heterogénea a nível de aproveitamento, apresentando um pequeno grupo de alunos com aproveitamento *Bom*, uma minoria com *Suficiente* e uma parte considerada maioritária com um aproveitamento *Insuficiente*²³, como facilmente se verifica pelos resultados obtidos no 1º e 2º período (Gráficos 6 e 7).

Gráfico 6 – Percentagem de Positivas/Negativas 1º Período (Turma)

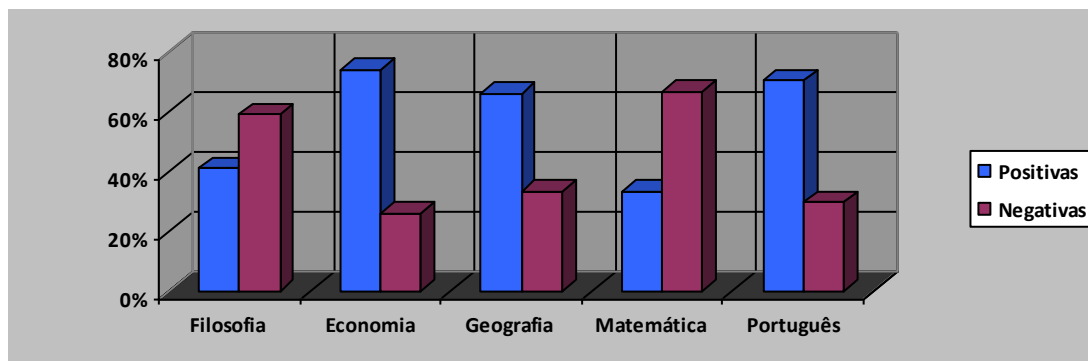


Da análise dos resultados da 1ª avaliação, constata-se que a entrada destes alunos no ensino secundário parece não constituir obstáculo para a maioria dos alunos, provavelmente porque há uma continuidade no início do ano letivo do grau de exigência face ao terceiro ciclo como forma de adaptação progressiva. Pois, ao confrontar estes resul-

²³ Terminologia definida em Conselho Pedagógico do EVM (2012): *Fraco* (1 a 4 valores); *Insuficiente* (5 a 9 valores); *Suficiente* (10 a 13 valores); *Bom* (14 a 17 valores) e *Muito Bom* (18 a 20 valores).

tados com os da avaliação do 2º período, se verifica que houve um aumento do número de níveis negativos em quase todas as disciplinas.

Gráfico 7 – Percentagem de Positivas/Negativas 2º Período (Turma).



Apenas na disciplina de Economia houve uma melhoria dos resultados entre o primeiro e o segundo momento de avaliação. Saliente-se que esta disciplina trata assuntos do dia-a-dia do aprendente, em que ele visualiza os conteúdos através de vivências pessoais, cativando, assim, o seu interesse e levando-o a um sucesso maior nesta área.

Partindo da análise dos resultados dos alunos da referida turma e do pressuposto de que os alunos experimentam dificuldades nas várias disciplinas pelo insuficiente domínio da língua materna, considerou-se como objetivo de estudo identificar as dificuldades do aluno na leitura/compreensão de enunciados e verificar os lapsos existentes na produção escrita. Pretendia-se, pois, conhecer o modo como a realidade do ensino do Português abre caminhos para a leitura e escrita autónoma do aluno, permitindo-lhe adquirir novas capacidades para a aprendizagem de outros conteúdos curriculares. Foi perspectivado ainda o papel do professor das outras disciplinas na evolução do aluno face à leitura/compreensão como atividades de melhoramento. Assim, foi desenvolvido um trabalho de reflexão contínua, partindo de um inquérito realizado aos dois atores do processo ensino-aprendizagem, professores e alunos. Seguidamente, partiu-se para a descoberta das teorias subjacentes à didática de ensino em cada uma das áreas de saber envolvidas: Filosofia, Geografia, Economia e Matemática para passar à fase da experimentação, ao nível das várias competências, nomeadamente, oral, leitura e escrita, através de estratégias diversificadas negociadas com os professores das disciplinas em questão.

A monitorização dos resultados foi realizada através da verificação individual do desenvolvimento autónomo de cada aluno e da realização final de um novo questionário, onde se pretendia aferir o nível de satisfação do aluno na melhoria da apetência para a leitura e para a escrita. A atitude ativa e assídua dos alunos também revelou o contributo positivo destes momentos de coparticipação e de aprendizagem colaborativa para aumentar a relação do aluno com os vários saberes e assim se sentir mais motivado para o estudo.

Neste processo de estudo, o professor de língua materna foi apenas a ponte entre os conteúdos das diferentes disciplinas e o aluno, sendo um mediador da aprendizagem, permitindo maior libertação da linguagem do aluno, o desbloqueamento de atitudes de baixa estima, o alargamento de atitudes de reflexão, iniciativa e sensibilidade para a importância da leitura e da escrita na construção da sua maturidade escolar. Pretendeu-se realizar uma pedagogia centrada em tarefas próprias de cada disciplina onde o uso do português é indispensável na tentativa de trazer algum conhecimento que contribua para uma melhor compreensão e organização da forma como se aprende, uma vez que acreditamos que o aluno deve envolver-se e participar ativamente em todas as experiências de aprendizagem. O propósito inicial foi o de proporcionar ao aprendente um ambiente de aprendizagem seguro, onde este se sinta respeitado e compreendido, levando-o a sentir-se confiante nas tarefas que desenvolve porque lhe é dado tempo para refletir, colocar dúvidas e implicar-se no processo de aprendizagem. A eficácia demonstrada pelos alunos projeta-se ainda no trabalho colaborativo entre os membros do grupo.

Para operacionalizar os objetivos do estudo e dar resposta às questões de investigação, foram postos em prática dois níveis de intervenção: uma reflexão, realizada antes e depois da intervenção didática, através de um inquérito, e uma participação, que consistiu na resolução de tarefas previamente acordadas com os restantes professores. Assim, foi realizado um questionário inicial aos alunos (*cf.* anexo 1) como forma de validar as reais dificuldades que os impedem de obter sucesso. Aos professores, foi pedida uma reflexão sobre o uso do Português no processo de ensino aprendizagem da sua disciplina (*cf.* anexo 2).

Esquematizamos os dados obtidos no primeiro inquérito aos alunos (*Tabela 6*).

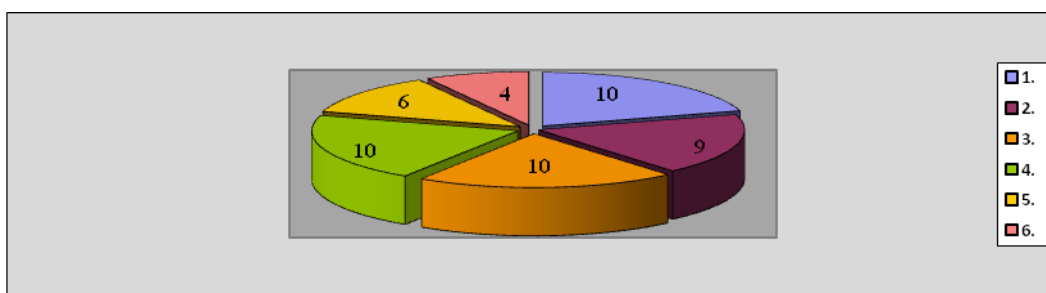
Tabela 2 – Análise do 1º questionário realizado ao grupo de alunos

Questão	Número de alunos	Razões da relevância do português na transversalidade dos outros saberes
 1. Saber ler e escrever são condições essenciais ao sucesso?	Sim: 10 alunos Não: 0 alunos Às vezes: 0 alunos	Ajuda a compreender as perguntas e os textos e ajuda a melhorar as respostas nas várias disciplinas.
 2. Sentes dificuldade em compreender a mensagem dos textos expositivos/informativos?	Sim: 9 alunos Não: 0 alunos Às vezes: 1 aluno	Necessidade de ler várias vezes o texto. Fico atrapalhado quando não percebe a mensagem. Dificuldade em compreender o vocabulário.
 3. Nas fichas de trabalho e sobretudo nos testes de avaliação, sentes dificuldades em compreender o que te é pedido?	Sim: 10 alunos Não: 0 alunos Às vezes: 0 alunos	Às vezes, sei a matéria mas não consigo entender o que é pedido. Por isso não sei responder.
 4. Sentes dificuldades em encontrar palavras e expressões para transmitir os conteúdos que aprendeste?	Sim: 10 alunos Não: 0 alunos Às vezes: 0 alunos	Por vezes, sei a matéria mas não sei expressar-me corretamente para que o professor compreenda.
 5. Achas que seria mais fácil se, em vez de escreveres a matéria que aprendestes nos testes de avaliação escritos, a dissesse oralmente ao professor?	Sim: 6 alunos Não: 3 alunos Às vezes: 1 aluno	Por vezes, consigo dizer melhor a matéria que escrevê-la porque uso vocabulário mais simples e explico por outras palavras. Tenho também muitas dificuldades em me expressar oralmente perante o professor.
 6. Compreendes o vocabulário que os professores usam na sala de aula quando explicam a matéria?	Sim: 4 Não: 2 Às vezes: 4	Por vezes, utilizam palavras que não entendo. Por vezes, os professores repetem por palavras mais simples e já compreendo.

Verifica-se que todos os alunos têm dificuldades em compreender os textos que lhes são dados para estudo, conhecer o significado das tarefas propostas e sobretudo expressar o seu conhecimento, principalmente de forma escrita, para ir ao encontro dos objetivos e dos critérios estipulados pelos professores. Muitas das vezes, estes alunos sentem-se desmotivados porque estudaram, adquiriram conhecimento sobre os conteú-

dos a ser avaliados, mas não conseguem um desempenho positivo aquando da realização das tarefas porque não compreendem o que lhes é pedido e respondem de forma incompleta ou mesmo errada. Portanto, os alunos sentem que dominar a língua materna é uma base segura para o seu bom desempenho nas restantes disciplinas (*Gráfico 8*).

Gráfico 8 – N° de alunos (do grupo) que consideraram relevante a Língua Materna para o seu sucesso de acordo com a tabela 6.



Daqui se deduz que a maioria dos alunos considera essencial dominar a língua materna, quer no domínio da escrita, quer no domínio da leitura/interpretação para atingir sucesso nas várias disciplinas do seu curso. Este grupo de alunos, que reflete a grande maioria dos alunos das nossas escolas, considera que saber os conteúdos não é suficiente para realizar as tarefas que lhes são propostas, quer nas atividades da sala de aulas, quer nos momentos de avaliação. Todos os alunos inqueridos revelaram que sentem dificuldades em compreender o vocabulário usado nos diferentes itens associados às diversas formas de trabalhar cada uma das disciplinas, o que lhes provoca insegurança e necessidade de reler várias vezes os textos/questões. No que se refere à escrita, todos os alunos consideram que sentem dificuldade em passar para o papel (fichas de trabalho, testes de avaliação, testes formativos) os conhecimentos que adquiriram durante as aulas e com o seu estudo.

No entanto, alguns alunos consideram que é mais difícil servir-se da expressão oral para comunicar com o professor, enquanto a maioria acha que consegue expressar-se melhor na oralidade do que na escrita porque utiliza vocabulário mais simples e variado. Na globalidade desta análise, conclui-se que o grande entrave ao sucesso dos nossos alunos nas várias disciplinas é o domínio insuficiente do uso das competências da língua materna.

No mesmo questionário, os alunos foram confrontados com um glossário de verbos introdutores de itens, tendo de dar a definição da tarefa que lhe estava subjacen-

te. Verificou-se que grande parte dos verbos apresentados era do conhecimento dos alunos. Todavia, desconheciam quer o significado, quer as tarefas que exigiam, ou então tinham uma ideia errada das tarefas a realizar.

Passamos a esquematizar algumas das respostas dos inquiridos para compreendermos o porquê de algumas dificuldades reveladas (*Tabela 7*).

Tabela 7 – Exemplo de definição de verbos introdutórios de itens segundo os alunos

Verbo	Definição dada pelo aluno
Analisar	Ver os conteúdos; ler o texto; resumir; analisar o texto.
Caracterizar	Caracterizar algo; descrever; dizer como é; fazer a caracterização; explicar algo.
Comentar	Comentar algo que nos foi dito; fazer um comentário por nossas palavras; dizer a nossa opinião.
Interpretar	Dizer do que é que um texto fala; fazer uma interpretação; ler atentamente; compreender/perceber um texto.
Referir	Referir o que importa; escrever; dizer algo.
Relacionar	Juntar duas frases; fazer uma relação de duas coisas; comparar.
Selecionar	Selecionar uma hipótese; escolher algo; agrupar; identificar em várias coisas.

Desta lista de amostra, se conclui que os alunos definem a atividade usando a mesma terminologia sem conhecer um termo sinónimo que defina as tarefas que têm de realizar para responder adequada e corretamente ao questionário apresentado. Isto justifica a questão: “É para dizer o quê?”, uma vez que o aprendiz ainda não foi capaz de identificar o que lhe era pedido. A sua tarefa torna-se, portanto, complexa, pois tem um duplo obstáculo a ultrapassar: compreender o que lhe é pedido e conseguir transmitir, por escrito, os conteúdos apreendidos na aula e consolidados com o estudo em casa. O seu desempenho será tanto mais positivo quanto maior for a sua capacidade de compreensão do item que o leva a uma resposta adequada aos critérios de correção e a sua aptidão para uma escrita coerente e rigorosa, sem ambiguidades para o professor/leitor e sem desvios aos objetivos que a questão encerra.

Partindo da necessidade de saber em que medida o ensino aprendizagem do Português é fundamental para o sucesso escolar do aluno nas outras disciplinas, realizou-se também um inquérito aos professores dessas áreas que lecionam a turma em estudo,

como forma de averiguar qual a intervenção a realizar junto destes alunos para que melhorem o seu aproveitamento.

Conclui-se do estudo da análise do primeiro questionário aos professores que todos consideram que o Português é o veículo de transmissão, explicação, compreensão e expressão com forte impacto no sucesso na sua disciplina. Todos se servem da língua materna para comunicar com os seus aprendentes e com eles interagirem na troca de informação.

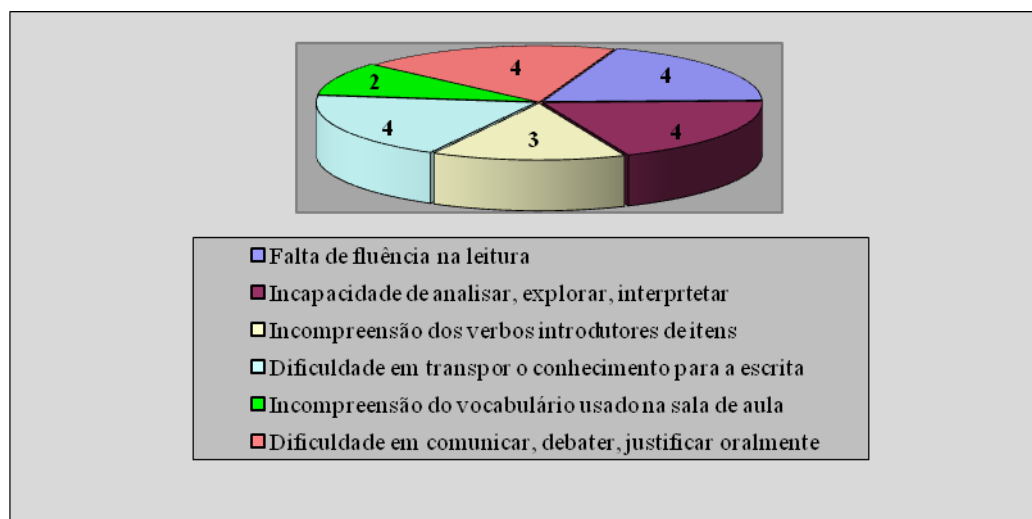
Dividiu-se o questionário nos três domínios que se considera essencial ao bom uso da língua materna em cada disciplina em questão: leitura/escrita /oralidade. Da análise às respostas dos professores, verifica-se que todos consideram realmente que estes domínios são importantes para que o aluno aprenda, compreenda, comunique, expresse e transmita o conhecimento que o levará ao sucesso escolar. Nesse mesmo inquérito os professores assinalaram os principais obstáculos ao sucesso na sua disciplina.

Assim, se conclui que todos dão real importância à falta de fluência na leitura; à incapacidade de analisar, explorar e interpretar; dificuldade em transpor o conhecimento para a escrita e dificuldade em comunicar, debater e justificar oralmente. Destaca-se, de forma positiva, a importância que os docentes afirmam conferir às práticas de escrita, apesar de estes não promoverem momentos de reflexão dessas tarefas. No entanto, referem a importância do trabalho cooperativo, apesar de considerarem ser uma estratégia que usam de forma pontual que não obedece a um trabalho de planificação refletido. Apenas o professor de Matemática considera que os verbos introdutores do discurso não são obstáculo à realização das atividades na sua disciplina, porque o aluno é confrontado com a questão e, de imediato, identifica o tipo de exercício que tem de resolver. No entanto, assinalou que, quando confrontados com problemas que exigem leitura e compreensão do enunciado, os alunos sentem dificuldades em assimilar o enredo do problema para depois o transformar em linguagem matemática.

Relativamente à incompreensão do vocabulário usado na sala de aula, os professores de Economia e de Filosofia afirmaram recorrer a um vocabulário menos elaborado e mais direcionado para os alunos que têm à sua frente. Caso contrário, seria ainda maior a dificuldade de compreensão dos conteúdos. Afirmaram recorrer muitas vezes a exemplos concretos da vida para conseguirem que os seus interlocutores captem a men-

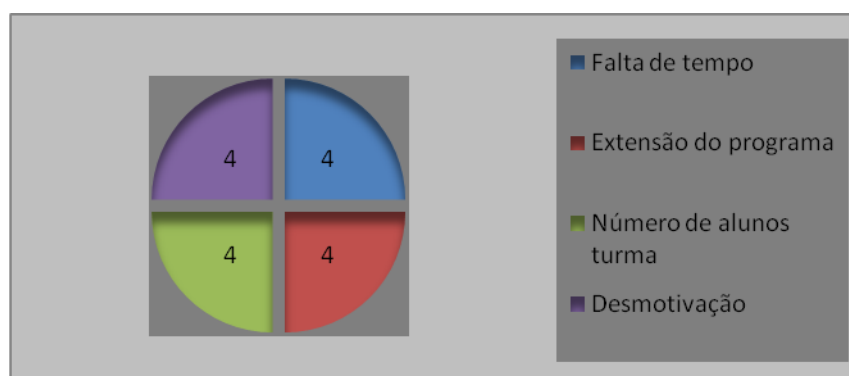
sagem que pretendem transmitir. Quanto à componente oral, esta é considerada essencial na relação professor/aluno e na transmissão e compreensão de conteúdos. Os quatro professores questionados consideram que os seus alunos sentem dificuldades em argumentar as suas opiniões, ficando inquietos quando confrontados com as expressões “Porquê?”, na oralidade, ou “Justifica”, na escrita (*Gráfico 9*).

Gráfico 9 – Obstáculos ao sucesso segundo os professores



Questionados os professores quanto à realização de atividades que valorizem e promovam a leitura e a escrita, todos responderam que estes domínios são trabalhados apenas quando fazem análise de gráficos e interpretação de textos. Salientaram que há vários factores que os impedem de dar mais atenção em contexto sala de aula à leitura e sobretudo à escrita (*Gráfico 10*).

Gráfico 10 – Razões impeditivas de trabalhar a leitura e a escrita em sala de aula, segundo os professores



Na reflexão teórica, levantou-se uma questão que se considera cada vez mais pertinente: “Serão *todos* os professores, professores de Português?”. A resposta válida, porque baseada no questionário realizado aos professores, surge agora para confortar a nossa dúvida, uma vez que todos os inquiridos responderam que apenas assinalam os erros, mas não fazem qualquer correção. Por outro lado, afirmam que exigem respostas completas e coerentes dos seus alunos. Daqui se conclui que os nossos professores valorizam a estruturação da resposta, ao passo que descuidam a correção linguística. No entanto, quando questionados se os critérios de correção definidos pelo grupo valorizam os domínios assinalados, referem que esses critérios apresentam descritores para o uso da língua portuguesa. Tal incongruência justifica-se, segundo eles, pela necessidade de valorizar o máximo possível as respostas dos alunos face ao conhecimento do conteúdo da sua área para que os resultados não sejam tão insatisfatórios.

Perante a questão: “Considera que o manual escolar prepara o aluno para a linguagem e tipo de questões usadas nos testes de avaliação e consequentemente nos exames nacionais?”, são unânimes em responder que não há adequação entre a linguagem usada no manual escolar e os termos usados nas avaliações internas e externas, o que gera dificuldade e confusão no aluno, que se vê confrontado, num momento de avaliação, - que por si só já é gerador de ansiedade -, com um vocabulário diferente do habitual na sala de aula, nomeadamente nos exercícios de atividades do manual. Cabe, portanto, ao professor, quer na oralidade, quer nas fichas de trabalho que realiza, ir adequando a metodologia linguística à usada nos momentos avaliativos.

Assim, alargará o seu leque lexical, tornando o aprendente mais capaz, e dando-lhe maior segurança para a execução das tarefas propostas. No entanto, cada vez mais a realização desta adequação se torna difícil, pois quando questionados se os termos/vocabulário/expressões usadas na sala de aula, quando explicam conteúdos ou levantam questões, são idênticos aos usados nas fichas de trabalho, nos testes de avaliação, nos testes intermédios e nos exames nacionais, todos responderam “na aula tenho que adequar o vocabulário para que me percebam”, o que por si só justifica a expressão do aluno quando confrontado com termos que lhe são pouco ou nada usuais: “É para dizer o quê?”.

Relembramos a este propósito uma situação passada num teste de avaliação de Português em que a questão foi colocada de maneira diferente à habitualmente referida

no manual escolar e na sala de aula pela professora aquando da análise textual, e gerou imensas dúvidas nos alunos.

O item do teste de avaliação partia da análise do texto de Batista Bastos²⁴:

1. “A noite era uma ruína. Eu também”.

1.1. Interpreta a metáfora que a frase encerra.

No manual escolar a questão seria colocada da seguinte forma:

1. “A noite era uma ruína. Eu também.”

1.1. Refere o valor expressivo da metáfora presente na frase.

Esta alteração do vocabulário foi o suficiente para que o aluno não soubesse o que lhe era pedido. No entanto, quando a professora referiu, após verificação de que eles estavam desorientados, “é para dizer o valor expressivo da metáfora.”, ouviu-se um unísono geral “Ah! É para dizer isso?!”.

Perante o resultado destes inquéritos, quer dos alunos, quer dos professores, sentimos, enquanto professora de língua materna e professora de Português da referida turma, a urgência de verificar se um processo de intervenção com leitura e escrita nas diversas disciplinas pode ajudar a promover a construção do conhecimento em cada uma dessas áreas e levar ambas as partes envolvidas à satisfação. A consciência de que se tinha em mãos aquilo de que estes alunos precisavam para superarem as suas lacunas reveladas durante o primeiro e segundo período, nas disciplinas de Filosofia, Geografia, Economia e Matemática, permitiu organizar um corpus de tarefas de intervenção didática nas várias disciplinas em que o ponto de partida para a melhoria era o trabalho com a língua materna.

Nesta aprendizagem colaborativa começou-se por definir a disciplina na qual iria incidir a intervenção, tendo por base a necessidade de adquirir conhecimentos curriculares nessa área do saber uma vez que o aluno iria ser avaliado nas próximas aulas, através de um teste de avaliação escrita. Na seleção destas tarefas foi preponderante o papel do professor da disciplina em questão que organizou e propôs as atividades a desenvolver de acordo com as competências que visava para o sucesso na sua disciplina.

²⁴ “Um certo Natal antigo”, in revista *Montepio*, dezembro de 2005.

Partindo da afirmação de Maria do Céu Roldão²⁵ “ensinar é a promoção da aprendizagem do outro através de diferentes estratégias”, tentou-se compreender o porquê de este grupo de alunos apresentar fraco aproveitamento ou mesmo insucesso nos currículos das referidas disciplinas. Verificou-se que os alunos tinham parcialmente os conhecimentos adquiridos. Lembrando-se da exposição da matéria na sala de aula pelo respetivo professor, sabiam termos específicos do conteúdo abordado e conseguiam ter uma conversa produtiva sobre esses conteúdos. No entanto, quando colocados perante o desafio de responder ao questionário de compreensão e sistematização desses conteúdos, sentiam dificuldade em compreender o que lhes era pedido. A título de exemplo, perante questões apresentadas no *Caderno de Atividades/manual* de Geografia, Filosofia, Economia e Matemática, respetivamente, os alunos hesitavam e perguntavam “É para dizer o quê?”:

- Analisa as potencialidades da costa portuguesa no que respeita aos recursos piscatórios, tendo em conta a profundidade das águas. (Disciplina de Geografia).

Aqui foi necessário, primeiramente, explicar aos aprendentes o significado do verbo introdutor “analisa”, enquanto sinónimo de “diz quais...”. De seguida, alertar para a segunda parte da questão “tendo em conta...” e fazer ver aos interlocutores que devem fazer uma relação entre os recursos piscatórios da costa portuguesa e a profundidade das águas. A partir daqui e do conhecimento adquirido na aula, o aprendente conseguiu compreender o que lhe era pedido e elaborar uma resposta oral onde analisava com pertinência a relação pedida.

- Para o utilitarismo, o que conta é a quantidade total de felicidade que resulta de um ato e não que tipo de pessoas são beneficiadas. Consegues encontrar alguma objeção a esta ideia? Recorre a exemplos para justificar a tua resposta. (Disciplina de Filosofia).

A disciplina de Filosofia serve-se de termos próprios que representam um entrave à compreensão do seu significado por parte do aprendente. Assim, foi necessário recorrer à base do termo “utilitarismo”²⁶, usando mesmo o dicionário de Língua Portuguesa para fazer chegar à sua definição - “atitude daquele que regula a ação por interes-

²⁵ Palestra intitulada: *Afirmções Controversas-Currículo*, professores e ensino” EVM no dia 1/05/13)

²⁶ *Dicionário da Língua Portuguesa*, Porto Editora, 7ª Edição, 1994

se (...) suscetível de propiciar os prazeres maiores”, levando o aluno a encontrar a família de palavras do termo em questão (“utilidade, útil, utilitário, utilização, utilizar, utilmente”) e assim compreender a afirmação apresentada. Outro obstáculo à compreensão era o termo “objeção”, indo ao seu encontro no dicionário, agora por iniciativa própria, um dos alunos presentes, que rapidamente lançou a noção de “oposição” aos colegas. Depois de voltarem a ler a questão em silêncio, os exemplos justificativos iam surgindo corretamente, o que provava que a ideia de “utilitarismo” estava compreendida.

- Os sistemas de contabilidade nacional impõem-se no século XX, a partir de 1930, por necessidade de evitar e combater os efeitos das crises económicas e, assim, permitir um crescimento mais equilibrado da economia e maiores níveis de bem-estar para a população.
 1. Indica os principais objetivos de qualquer sistema de contabilidade nacional e justifica-os do ponto de vista social. (Disciplina de Economia).

Inicialmente, encontrar na citação os objetivos da economia nacional foi tarefa fácil para os aprendentes, sendo apenas necessário aprender as regras da transcrição partindo da citação apresentada. O complexo da questão estava no verbo “justifica”, pois para responder a este item pressupunha que o aprendente conhecesse as ideias principais da economia nacional e o seu impacto na sociedade (conteúdos abordados na aula) e tivesse a agilidade de dar uma resposta que envolvesse os objetivos e revelasse a sua importância na sociedade de forma correta e coerente.

Assim, numa primeira etapa, foi abordado o tema oralmente em que todos davam o seu contributo com os conhecimentos adquiridos nas aulas. Numa etapa seguinte, importava proceder a um registo dessas ideias por tópicos para que nada ficasse esquecido. Numa etapa final, com a ajuda da professora, os aprendentes elaboraram a resposta à questão, seguindo cada objetivo e imediatamente justificando a sua intervenção na vida social. A correção linguística foi mais uma necessidade, pois as frases deixavam de ter nexo por ausência de pontuação.

- Considera as afirmações:
 - I. – “Em qualquer distribuição estatística é sempre possível calcular a média”.

- II. – “Só é possível calcular a média se a variável é quantitativa.”
- III. – “O cálculo da média só faz sentido se a variável é quantitativa”.

Em relação às afirmações apresentadas, pode concluir-se que:

- (A) I é verdadeira, II e III são falsas.
- (B) I e II são falsas e III é verdadeira.
- (C) II é verdadeira, I e II são falsas.
- (D) São todas falsas. (Disciplina de Matemática A).

Ora, aqui estava uma modalidade que constitui problema para um número considerável de alunos, responder a itens de escolha múltipla. Neste tipo de itens, o aluno deve dominar o conteúdo curricular e saber ler/interpretar; daí a sua dificuldade. Primou-se por uma análise de compreensão de cada afirmação apresentada, tendo por base os apontamentos do aluno e o manual escolar. Era necessário que o aprendente interpretasse e assimilasse a informação contida para identificar a hipótese correta.

Depois destes desafios iniciais de exploração de itens, onde a expressão “É para dizer...” respondia à questão inicialmente levantada, surgia a etapa em que os aprendentes sentiam maior dificuldade, escrever a resposta à questão de forma coerente e correta, sem esquecer que não podiam fugir ao que lhes era pedido.

Para reforçar a amostra do trabalho realizado com o grupo de alunos durante o 3º período, vejamos as estratégias de intervenção, por disciplina (*Tabela 8*), refletindo o esboço de uma planificação acordada (mesmo que informalmente) entre a professora investigadora e os docentes das disciplinas de intervenção.

Tabela 8 – Estratégias de intervenção colaborativa

Intervenção didática	Objetivos	Tempo	Estratégias/Etapas	Recursos
1.Disciplina de Economia: Elaboração de um trabalho de grupo para apresentação escrita e oral.	- Ensinar os métodos e as técnicas do trabalho de grupo. - Organizar as funções do grupo. - Pesquisar bibliografias. -Elaborar fichas biblio-	60 minutos	- Elaboração do inventário/plano das tarefas do grupo. - Distribuição de tarefas e responsabilidades. - Pesquisa em documentos e na Internet. - Registo de bibliografia usada, através de fichas bibliográficas. - Elaboração de fichas de leitu-	Manual: <i>Introdução à Economia A</i> . Texto Editoral Ficha Informativa Computador Internet Caderno do

(Cf. Anexo 3 e 4)	gráficas e de leitura.		ra: resumos, tomada de notas.	aluno
2.Disciplina de Economia: Organização do trabalho. (Cf. Anexo 4 e 5)	- Organizar a informação recolhida. - Elaborar a estrutura do trabalho. - Relembrar as regras da apresentação oral.	60 Minutos	- Organização da informação recolhida pelo grupo. - Elaboração da estrutura do relatório. - Compreensão das regras de apresentação oral.	Manual: <i>Introdução à Economia A</i> Texto Editora Ficha Informativa Computador Internet Caderno do aluno
3. Disciplina de Filosofia: "Fundamentação da Metafísica dos Costumes" de Kant (manual: 182) (Cf. Anexo 6 e 7)	-Descodificar vocabulário. -Ler para tirar sentido do texto. -Elaborar esquemas síntese. -Redigir respostas completas.	60 minutos	-Análise dissecada de frases e parágrafos, fazendo a clarificação do vocabulário desconhecido. -Elaboração de um esquema resumo das ideias chave do texto. -Leitura e descodificação / interpretação das questões sobre o texto. -Diálogo sobre as possíveis respostas. -Escrita completa, coerente e com correção das respostas.	Manual: <i>Introdução à Filosofia</i> Porto Editora Caderno do aluno Dicionário de LP
4.Disciplina de Geografia (Cf. Anexo 8 e 9)	-Descodificar vocabulário. - Elaborar esquemas. -Redigir respostas completas.	60 minutos	-Descodificação de verbos introdutórios de itens: elabore, explique, descreva, conclua, fundamente. -Explicitação de vocabulário desconhecido. -Diálogo sobre possíveis respostas. -Elaboração de resposta completas por escrito.	Manual: <i>Geografia A</i> Texto Editora Caderno de Atividades Caderno do aluno Dicionário de LP
5.Disciplina de Geografia: (Cf. Anexo 10 e 11)	-Descodificar vocabulário. - Elaborar esquemas. -Redigir respostas completas.	60 minutos	-Descodificação de verbos introdutórios do discurso. -Diálogo sobre possíveis respostas. -Redação de respostas completas.	Manual: <i>Geografia A</i> Texto Editora Caderno de Atividades Caderno do aluno Dicionário

6. Disciplina de Filosofia: (Cf. Anexo 12 e 13)	- Descodificar vocabulário. - Elaborar esquemas. - Redigir respostas completas.	60 minutos	- Descodificação de vocabulário. - Elaboração de esquemas síntese.	Caderno actividades Caderno do aluno
7. Disciplina de Português: Elaboração de um texto de opinião. (Cf. Anexo 14)	- Elaborar o plano de texto. - Redigir o texto. - Rever o texto e fazer correcções.	60 minutos	- Apresentação de um tema. - Discussão oral sobre o tema, sendo apresentadas e argumentadas opiniões contrárias. - Elaboração de um plano de construção de texto. - Redação do texto por partes: Introdução / desenvolvimento / conclusão. - Correção linguística e estrutura pelos alunos.	Caderno do aluno
8. Disciplina de Matemática. (Cf. Anexo 15)	- Interpretar enunciados.	60 minutos	- Leitura de enunciados de questões de desenvolvimento de estatística. - Análise de vocabulário - Diálogo sobre a análise de gráficos. - Resolução das tarefas propostas.	Manual: <i>Novo Espaço 10</i> Porto Editora.
9. Disciplina de Matemática (Cf. Anexo 16)	- Interpretar enunciados.	60 minutos	- Leitura de enunciados de questões. - Análise de vocabulário.	Manual: <i>Novo Espaço 10</i> . Porto Editora.

Inicialmente, os aprendentes começaram por ter dificuldades em identificar as suas lacunas de compreensão e de escrita, pelo que obrigaram a um trabalho excessivo, enquanto professora-investigadora, para evitar que os alunos dispersassem a sua atenção e mantê-los sempre atentos à sua intervenção através do sublinhado, da escrita, da tomada de notas, da procura no dicionário, da elaboração de esquemas e do registo de palavras-chave. Esta estratégia revelou-se excelente como forma de cativar a atenção do aprendente, pois progressivamente ia captando a mensagem e ganhando gosto pelo desenrolar do texto.

Depois de feita esta experiência, considerada de grande interesse, podem tirar-se algumas conclusões. Verificou-se que os alunos, depois de realizadas as tarefas de descodificação de vocabulário e diálogo entre os elementos do grupo sobre os conteúdos analisados, conseguiram elaborar os seus próprios esquemas e produzir uma maior quantidade de informação (sempre apoiados pela professora que os orientava). Nota-se ainda uma efetiva melhoria no desempenho de compreensão de texto. Todos os alunos sentiram dificuldades quando leram o texto pela primeira vez, mas foram superadas, em grande parte, ao longo da descodificação de vocabulário e da análise pormenorizada de períodos curtos, indo lentamente familiarizando-se com o texto e tomando consciência da mensagem no seu todo.

Este estímulo à compreensão do sentido do texto, levou o aluno à segurança na produção escrita aquando da resposta às questões relacionadas com o texto. Sem grande preocupação com a estrutura sintática da frase e com a correção linguística, o aprendente elaborava uma resposta que considerava coerente e adequada ao seu saber. Quando a professora lia a resposta em voz alta, deparava-se muitas vezes com a expressão súbita do aprendente: “ Não era isso que eu queria dizer”. Então, a professora explicava as incorrecções sintáticas, as impropriedades lexicais usadas, ajudava-os a construir a coesão lexical e frásica de forma a que pudesse melhorar a sua escrita e tornar a sua resposta mais agradável e compreensível à leitura por parte do seu interlocutor e responder aos objetivos. Era notória essa melhoria quando a professora sugeria que lesse as duas respostas (silenciosamente ou em voz alta), o grupo ficava surpreendido com a transformação que se conseguia dar à frase.

A interação realizada apenas em 60 minutos semanais repercutia-se e continuava em trabalho de casa, em que o aprendente tinha a prossecução das tarefas para realizar, provando assim a sua autonomia e aperfeiçoando todo o trabalho. A correção era feita na aula com o professor da disciplina em causa.

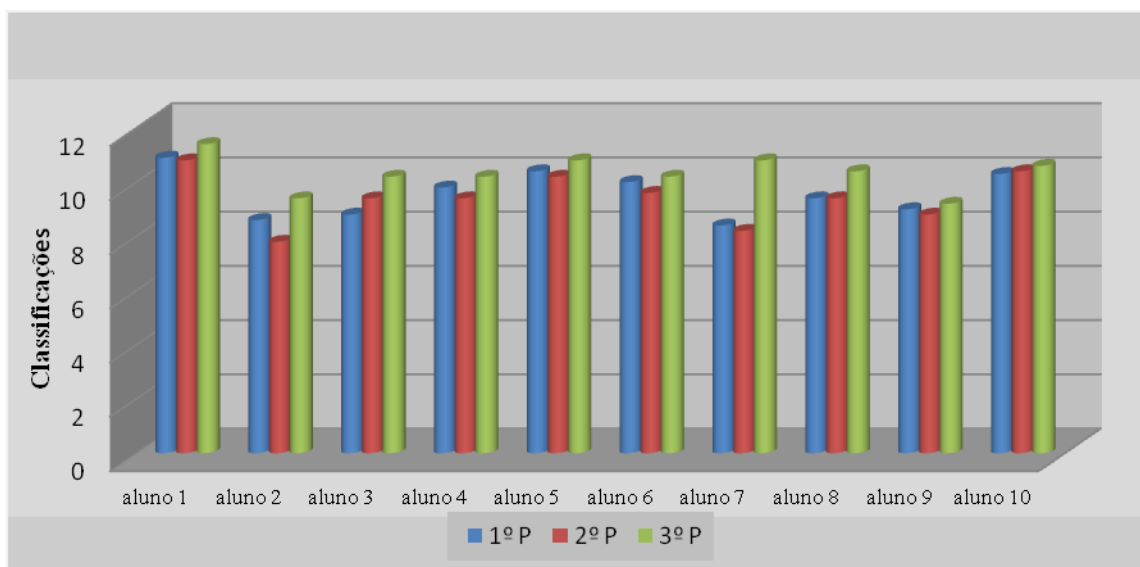
Esta negociação de saberes e estratégias na aprendizagem colaborativa entre professores e alunos permitiu evidenciar alguma evolução dos aprendentes, nomeadamente na tomada de consciência da relevância que o treino da leitura e da escrita tem na aquisição e desenvolvimento do conteúdo curricular. No final desta etapa de confronto com saberes e estratégias mobilizadas em situação de trabalho partilhado no processo de “aprender a aprender”, verifica-se uma maior realização pessoal dos alunos, uma vez

que se afirmaram como participantes ativos no processo de ensino-aprendizagem, abrindo novas perspetivas ao professor que passa a acreditar que é possível a participação do aprendente no processo pedagógico da aula.

A aferição destas atividades foi realizada através da avaliação interna, nomeadamente nas práticas diárias da aula, uma vez que os alunos ganharam confiança para a realização das tarefas propostas, e nos momentos de avaliação sumativa, pois, na generalidade, estes compreenderam a relação de sentido entre os diferentes tipos de tarefa e a atividade a realizar.

Considere-se a evolução destes dez aprendentes ao longo da sua frequência do 10º ano de escolaridade às disciplinas de intervenção antes (1º e 2º período) e após (3º período) a colaboração didática. (*Gráfico 11*).

Gráfico 11 – Evolução global dos aprendentes antes e após a intervenção didática.



Daqui se conclui que entre o 1º e o 2º período, tal como já referido aquando da análise global da turma, há uma quebra no aproveitamento, induzida pela complexidade e acumular de matérias. Todavia, no 3º período em que os conteúdos se vão tornando mais complexos e exigindo mais maturidade, organização e empenho por parte do aprendente, este revelou um progresso, que superou o obtido no 1º período.

No final do trabalho partilhado, observa-se, através de um novo inquérito realizado aos alunos (*cf.* Anexo 17) e aos professores (*cf.* Anexo 18), que esta intervenção

teve um efeito positivo, verificando-se uma consciência progressiva do aluno acerca das tarefas a realizar em cada verbo introdutor do discurso e um aperfeiçoamento na redação das respostas. (Tabela 9). Melhorou essa que incutiu no aprendente a ideia de que o esforço e a partilha de saberes compensa nos resultados e na maior autonomia.

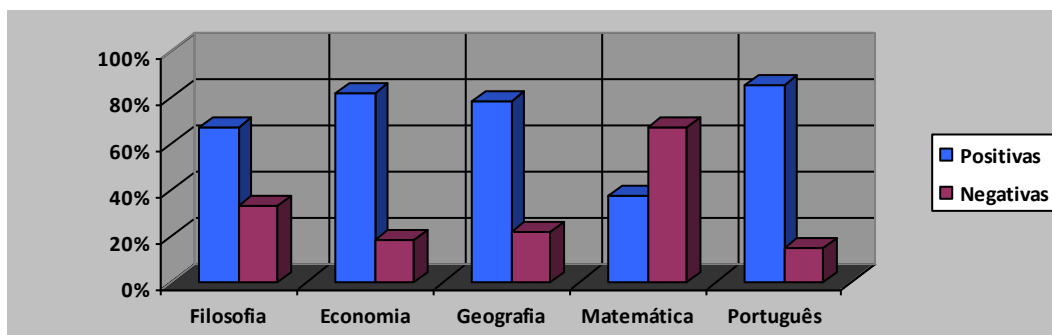
Tabela 3 – Resultado do 2º questionário realizado aos alunos e professores

Questão	Aluno	Questão	Professor
1.Melhoraste o teu desempenho?	Sim: 10 Não: 0	1.Houve evolução no desempenho do aluno?	Sim: 4 Não: 0
2.Aprendeste a estudar partindo da compreensão de vocabulário desconhecido?	Sim: 10 Não: 0	2.O aluno tornou-se mais participativo nas atividades da sala de aula?	Sim: 4 Não: 0
3.Esta intervenção contribuiu para a tua autonomia no sucesso escolar e na vida?	Muito: 10 Pouco: 0 Nada: 0	3.Considera que o aluno se torna mais autónomo e mais motivado no estudo?	Sim: 4 Não: 0
4.Participarias noutras atividades de promoção da leitura e escrita?	Sim: 10 Não: 0	4.Considera essencial o trabalho colaborativo entre a língua materna e a sua disciplina?	Sim: 4 Não: 0
5.Como avalias este trabalho colaborativo?	Muito Bom: 10 Bom: 0 Suficiente: 0 Insuficiente: 0	5.Como avalia este trabalho colaborativo?	Muito Bom: 4 Bom: 0 Suficiente: 0 Insuficiente: 0

Daqui se concluiu também que muitas das vezes, quando os resultados não são os que se esperava, não significa que o aluno seja incapaz de resolver a tarefa ou não saiba os conteúdos, mas resultado da sua incapacidade de compreensão da tarefa e dificuldade em expressar os conhecimentos que adquiriu.

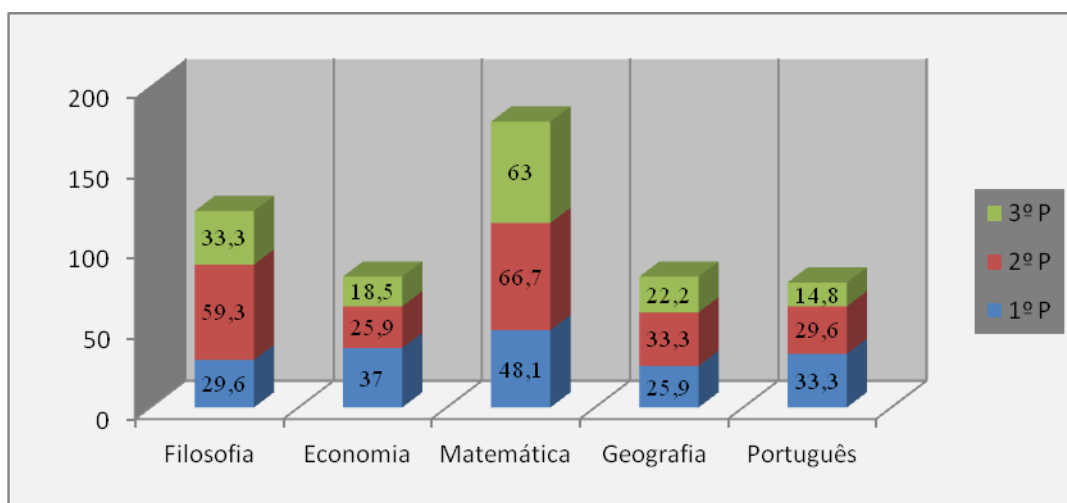
Essa melhoria é evidente no terceiro momento de avaliação em cada disciplina. O grupo de alunos, obtendo positiva, contribuiu para o sucesso global da turma. (Gráfico 12).

Gráfico 12 – Percentagem de Positivas/Negativas 3º Período (Turma)



Procedendo a um estudo comparativo destes três momentos de avaliação reparamos que em todas as áreas de estudo onde se interveio, houve diminuição de percentagem de níveis negativos, o que realça, portanto, a importância de um trabalho em língua materna junto dos aprendentes em que, quer estes, quer os professores vêem o seu esforço pedagógico compensado. (*Gráfico 13*).

Gráfico 13 – Percentagem comparativa de Negativas: 1º, 2º e 3º Períodos



A análise destes resultados revelou ser possível interligar saberes de uma forma transversal, e que o aprendente, quando se familiariza com o conteúdo das tarefas através da identificação da atividade envolvida em cada verbo introdutor de item, descodifica, interpreta e relaciona saberes, tornando-se progressivamente mais autónomo, valorizando e contemplando cada vez mais a proximidade dos saberes, compreende a relevância das competências linguístico-comunicativas em língua materna para o seu sucesso escolar e social.

O mesmo estudo permitiu validar um conjunto de tipologia de tarefas e estabelecer relações entre essas tarefas e os conteúdos mobilizados, para que os professores envolvidos pudessem negociar estratégias de intervenção didática. Assim se acredita ser possível planificar e desenvolver o ensino da língua materna na sua transversalidade, tendo por base a ação pedagógica de todos os professores do conselho de turma envolvidos em ajudar o aluno a refletir, compreender, esclarecer e estruturar as suas aprendizagens.

Este resultado demonstra que é possível acreditar nas potencialidades da aprendizagem colaborativa, em que todos trabalham para o mesmo fim: o sucesso do aluno. Pudemos observar que as estratégias usadas se distribuem pelos domínios do saber ler, do saber escrever e do saber falar e que a sua mobilização deve ser, com maior ou menor frequência, realizada e levada a bom termo em todas as disciplinas. Portanto, este estudo permitiu tecer algumas reflexões, reequacionar práticas didáticas, planificar o ensino voltado para as aprendizagens colaborativas, selecionar tarefas e materiais didáticos que desenvolvam a competência comunicativa entre saberes.

“É para dizer o quê?”, questão que, apesar de revelar incompreensão e ignorância, se tornou tão sábia para este grupo de alunos, pois através da sua ousadia de questionar e revelar o seu desconhecimento e dificuldade, o aprendente fez nascer em si conhecimento e revelou aos outros ser capaz de superar as dificuldades quando a língua materna deixa de ser uma adversidade. É caso para citar Arquimedes “Dêem-me uma alavanca e um ponto de apoio e eu levantarei o mundo.”.

CONCLUSÃO

Considerar terminada uma tarefa de investigação sobretudo em Didática é algo complexo, uma vez que os dados que vamos obtendo enquanto profissionais de educação, vão abrindo novos horizontes e alargam a necessidade de se ir mais longe.

Convém, portanto, relembrar que os objetivos que nos propusemos alcançar são fruto de uma reflexão profunda e de algumas vivências profissionais que nos fizeram sentir a necessidade desta investigação:

- Valorizar o ensino aprendizagem do Português enquanto pilar de acesso transversal a todo o saber.
- Verificar o seu contributo no desenvolvimento de competências transversais.
- Equacionar estratégias e atitudes didáticas para o sucesso do aprendente.

Foi nesta linha de sentido que propusemos a didática da língua materna como um conceito inclusivo, que abarca as diferentes áreas do saber. Efetivamente, é necessário reconhecer a pluralidade da língua materna em todos os domínios, quer orais, quer escritos. Salientamos, nesta perspetiva, a importância da comunicação – enquanto meio de conhecimento de si e do outro -, e da educação – enquanto contexto privilegiado da transmissão e aperfeiçoamento dos domínios linguísticos.

Partindo do pressuposto de que a leitura, a escrita e a oralidade constituem o motor de acesso ao saber e à comunicação entre os seres humanos e de que, desde sempre, o lugar associado à prática destas competências e ao seu uso específico é a escola, tentamos analisar cada um desses domínios enquanto responsável do conhecimento nas outras disciplinas. Consideramos que a escola, enquanto responsável pela inclusão social, exerce uma função fundamental na promoção de valores, atitudes e hábitos destas competências.

Aliás, destacando-se pelo seu objetivo primeiro - a sua inserção de forma positiva na sociedade envolvente - a escola estará a preparar os seus alunos para serem autónomos e competentes, tanto na instituição escolar, como fora dela.

Neste sentido, consideramos que dentro da escola, e na tentativa de associar estes domínios, a disciplina de Português ganha um papel determinante não só no desenvolvimento das competências específicas dos sujeitos comunicativos, como ainda na construção de saberes transversais. Com efeito, é na aula de Português que se deve ensinar estratégias para aprender a ler, escrever e falar. No entanto, sabe-se que estes domínios envolvem atividades complexas cuja realização requer não só conhecimentos sobre a língua, mas também sobre o mundo. Assim, as outras áreas do saber assumem também uma ação modeladora da prática de ensino da língua portuguesa, influenciando o ritmo de progressão das aprendizagens.

Verificamos que, embora possuam um currículo próprio enquanto áreas de saber reguladas por conteúdos orientados para o conhecimento do mundo, as outras disciplinas estão sujeitas ao uso da língua materna nos domínios da leitura, da escrita e da oralidade. Aliás, os programas em vigor que servem de referência nacional para o ensino-aprendizagem definem um conjunto de competências estruturantes a desenvolver nos alunos e as experiências educativas que lhes devem ser proporcionadas, sendo o bom uso da linguagem e da comunicação um dos requisitos necessários ao perfil do aluno no final da escolaridade.

Foi com base neste conjunto de competências estruturantes e transversais que surgiu toda a reflexão, nomeadamente a intervenção didática em língua materna nas outras disciplinas, como forma de cumprir um dos princípios orientadores do ensino e que consiste na valorização da promoção do ensino de conteúdos informativos através de práticas pedagógicas que possibilitem o acesso a conhecimentos, capacidades e atitudes em língua materna.

Através de uma amostra válida e representativa de aprendentes do 10º ano de escolaridade e de professores de outras disciplinas, constatamos, mediante os dados recolhidos sobre a importância da língua portuguesa, que todos reconhecem que o nível de desenvolvimento em língua materna influencia fortemente a aprendizagem de todas as disciplinas, devendo ser treinados em todas as áreas disciplinares os domínios da

expressão escrita e da expressão/compreensão oral, não discorrendo a importância da leitura como base de acesso a esses saberes, pois todas as opiniões deixam transparecer as enormes dificuldades reveladas pelos alunos no domínio da competência linguística em língua materna.

Comprovamos ainda, à semelhança de Inês Sim-Sim, que os professores consideram importante o uso da língua materna para o sucesso do aluno, mas não fazem na prática um trabalho para melhorar essa competência nos vários domínios. Muitas das vezes, as razões apontadas pelos docentes para essa dificuldade prendem-se com a extensão do programa, o número elevado de alunos por turma e a desmotivação dos professores e dos alunos associada à falta de tempo. Estes fatores tornam urgente a existência de um trabalho colaborativo dos diferentes professores na programação de estratégias e atividades para melhorarem a competência linguística do aluno.

Acresce ainda que a intervenção pedagógica primou um conjunto de estratégias necessárias ao sucesso transversal, pois melhorou a leitura/interpretação de textos de diversas tipologias e finalidades e permitiu a criatividade na produção escrita do aluno, ao mesmo tempo que implicitamente aperfeiçoou as regras de gramática.

Portanto, deste estudo concluímos que o ensino da língua portuguesa não deve limitar-se a esta disciplina, devendo ser alargado à responsabilidade de todas as áreas disciplinares, não só no domínio conceitual, mas sobretudo na prática. Os resultados obtidos com esta experiência permitem ainda valorizar o trabalho colaborativo entre os professores, apelando à sensibilização de todos - diretores pedagógicos (Projeto Educativo e Projeto Curricular de Escola), Departamentos Curriculares (Plano Anual de Atividades e Planificações), Conselhos de Turma (Plano de Estudo da Turma com programação de estratégias e atividades de melhoria da competência linguística dos alunos) – para a importância da língua portuguesa no currículo, e à urgência de todos serem “professores de português”. Todavia, é necessário passar da intenção para a ação, permitindo a partilha de experiências e saberes no que diz respeito às questões comunicativas. Assim, reiteramos a urgência da formação nesta área, dotando os docentes de ferramentas que permitam enriquecer as suas práticas pedagógicas, tendo como objeto uma formação em língua portuguesa, visando sempre o exercício de uma educação de sucesso.

Face ao exposto, reiteramos ainda que a escola deve criar condições para o trabalho colaborativo que promova o gosto pelo saber e a criatividade dos alunos no uso da expressão escrita e oral, competências que abrem portas à autonomia no domínio da compreensão de textos e, conseqüentemente, uma maior motivação para a leitura. Também a escola, enquanto promotora de saberes conducentes ao sucesso integral do aluno, deve constituir-se o centro da decisão curricular, tendo por base a Gestão Flexível do Currículo e a Gestão autónoma das escolas, valorizando o trabalho articulado.

Importa referir que os resultados obtidos devem ser considerados e validados enquanto recolha de dados e observação realizada com um grupo de alunos com limitações no domínio da língua portuguesa. Admitimos que o tempo disponível para a realização do trabalho prático possa ter funcionado como uma limitação ao rigor dos objetivos propostos. No entanto, a experiência realizada com o pequeno grupo de aprendentes permitiu clarificar parte do “mito” gerado à volta do insucesso dos alunos, ajudando-os rumo à autoconfiança e a ultrapassar a dúvida “É para dizer o quê?”.

Sublinhamos, por fim, e face à paixão que sentimos pela área de investigação em educação, e pelo prazer e dedicação com que realizamos o presente estudo, alimentados pelo incentivo e confiança transmitidos pelo orientador, que esperamos poder continuar a refletir sobre problemas que emergem da nossa prática docente quotidiana. Aliás, e decorrente deste trabalho de investigação, consideramos oportuno investigar sobre pedagogias diferenciadas em sala de aula, realidade cada vez mais presente nas nossas escolas fruto de uma escolaridade obrigatória até aos dezoito anos.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, José Domingues de (2011). «La face (in)correcte du littéraire. Considérations en guise d'avertissement», *Carnets*, nº spécial printemps/été, pp. 11-17.

BIZARRO, Rosa e Braga, Fátima (2005). “Ser Professor em época de mal-estar docente: que papel para a universidade?” *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*, vol. XXII, Porto, p. 18.

Dicionário da Língua Portuguesa (1994). 7ª Edição. Porto: Porto Editora.

DUVAL, Raymond (2005) *Registros de representações semióticas e o funcionamento cognitivo da compreensão em matemática*. In: MACHADO, Silvia D. Alcantara. (org) *Aprendizagem em Matemática: registros de representações semióticas*. 2. ed. São Paulo: Papirus.

FERNANDES, Luísa Cristina (2008). *Os Medos dos professores...e só deles?*. Setecaminhos, Lisboa, p. 11.

GRANGER, Gilles Gaston (1974). *Filosofia do estilo*. Trad. Escarletto Zeberto Marton. São Paulo, perspectiva, Ed. Da Universidade de São Paulo, p. 141.

HUMMEL (1988). C.Schooltextbooks and lifelong education – *An analysis of school-books from three countries*. Hamburgo: Unesco Institute for Education, p. 10.

MACHADO, Nilson José (1998). *Matemática e Língua Materna: análise de uma interpretação mútua*. S. Paulo: Cortez, pp. 15, 83.

MARQUES, Ramiro (2007). “Transversalidade curricular no ensino básico e novo regime jurídico de habilitação para a docência Comunicação” Atas do Colóquio do CIDI-NE, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, p.1.

PINTO, Maria da Graça Lisboa Castro (2005). “O Oral e a escrita: um espaço de linguagem aberto à interação de ritmos”. *Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas*, II Séries, vol. XXII, Porto, pp. 351s.

REIS, Carlos (2007). “Atas da Conferência Internacional sobre o Ensino do Português”, Lisboa, ME/DGIDC.

ROLDÃO, Maria do Céu (2002). *Os Professores e a Gestão do Currículo*, Porto: Porto Editora, p.37.

SÁ, Cristina Manuela (2004). *Leitura e compreensão escrita no 1º ciclo do Ensino Básico: algumas sugestões didáticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 7.

SANTOS, Joana Vieira (2001). *Linguagem e Comunicação*. Coimbra: Almedina, p. 13.

SILVA, L. M. *Estratégias de ensino e construção da aprendizagem na especificidade da disciplina de Português, Língua Materna*. In *Caminhos da flexibilização e integração – políticas curriculares. Actas do IV Colóquio sobre questões curriculares*. Braga, Universidade do Minho/Instituto de educação e Psicologia, 2000.

SIM-SIM, Inês (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação, pp. 12s.

SMOLE, Kátia C.S. e DINNIZ, Maria Ignez (2001). *Ler escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 69.

VALADARES, Lídia Maria (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Porto: Edições Asa, pp. 11s.

VILAS-BOAS, António José (2003). *Oficina de Escrita*. Porto: Edições ASA, pp. 17-18.

WEBGRAFIA

INFOPEDIA: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa> (acedido a 29/12/2012).

Ministério da Educação: <http://dre.pt/pdf1sdip/1997/02/034a00/06700673.PDF> (acedido a 02/11/2012).

Ministério da Educação: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/2A5E978A-0D63-4D4E-9812-46C28BA831BB/1126/L4686.pdf> (acedido a 02/11/2012).

Ministério da Educação:
http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wpcontent/uploads/2010/09/Curriculo_Nacional1CEB.pdf (acedido a 07/11/2012).

Ministério da Educação:
http://www.ige.minedu.pt/upload/Legisla%C3%A7%C3%A3o/Dec_Lei_139_2012.pdf (acedido a 21/11/2012).

Ministério da Educação:
<http://dre.pt/pdf2sdip/2012/04/077000000/1395213953.pdf> (acedido a 05/12/2012).

Ministério da Educação:
http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=Despacho_n_171692011_CNEB.pdf (acedido a 05/12/2012).

Ministério da Educação:
https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CD8QFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.mindu.pt%2Fensinobasico%2Fdata%2Foutrosprojectos%2FPortugues%2FDocumentos%2FPrograma_portugues_homologado.pdf&ei=NHNHQBUrWNKaWS7QbH0ICQDg&usg=AFQjCNHqsbl4eh5aDwC5GTmCtGS_jMptFA (acedido a 06/12/2012).

Ministério da Educação:
http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wpcontent/uploads/2010/09/Organizacao_curricular_programas1CEB.pdf (acedido a 06/12/2012).

Ministério da Educação:

https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgdc.min-edu.pt%2Feducacaoinfancia%2Fdata%2Feducacaoinfancia%2FDocumentos%2FOrientacoes_curriculares_pre_escolar.pdf&ei=5XkBUznErGv7AbymoDQDA&usg=AFQjCNHs00gqIhndsrB0FHMauUG72Qm2fQg (acedido a 06/12/2012).

Ministério da Educação:

<http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=4> (acedido a 12/12/2012).

Ministério da Educação:

<http://www.dgdc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=15> (acedido a 13/12/2012).

Ministério da Educação:

<http://www.dge.mec.pt/educacaoinfancia> (acedido a 21/12/2012).

Ministério da Educação:

<http://www.dgdc.min-edu.pt/outrosprojetos/index.php?s=directorio&pid=87#i>
(acedido a 04/01/13)

Ministério da Educação:

<http://www.dgdc.min-edu.pt/conferenciaportugues/home.htm> (acedido a 05/1/13)

Ministério da Educação:

<http://www.dgdc.min-edu.pt/conferenciaportugues/home.htm.pt>
(acedido a 05/01/2013)

Ministério da Educação:

<http://www.dgdc.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=90> (acedido a 08/01/2013)

Ministério da Educação:

<https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dge.mec.pt%2Fdata%2Fdgdc%2Flegislacao%2FEnsi>

[no_Secundario%2FPortaria_1322_2007.pdf&ei=Jp0BUo6nFJC6hAebqIGQAw&usg=AFQjCNHRotXviMBMnEonaXOxdvzc5vwRUg](http://www.gave.min-edu.pt/Portaria_1322_2007.pdf&ei=Jp0BUo6nFJC6hAebqIGQAw&usg=AFQjCNHRotXviMBMnEonaXOxdvzc5vwRUg) (acedido a 08/01/2013).

Ministério da Educação: <http://www.gave.min-edu.pt/> (acedido a 12/01/2013).

Ministério da Educação:

https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.minedu.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Fmatematica_a_10.pdf&ei=KX4BUrH2NeLm7Aax-oCADQ&usg=AFQjCNFqxpD5x ugYSEE gcOGZAvls7r4g (acedido a 14/01/2013).

Ministério da Educação:

https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.minedu.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Fbiologia_geologia_10.pdf&ei=iH4BUtW9Cliv7Aaz IDIBg&usg=AFQjCNGNr3PiqXkWRr1pNdV7xEfcgrk5jA (acedido a 14/01/2013).

Ministério da Educação:

https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.minedu.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Feconomia_a_10_11.pdf&ei=xX4BUvuuG4KM7QbcqYHgCA&usg=AFQjCNFT6btloNuTBQOfuRLe_SUa0DTdTg (acedido a 16/01/2013).

Ministério da Educação:

https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.minedu.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Ffilosofia_10_11.pdf&ei=H4BUperMazA7AbV6IHgDA&usg=AFQjCNH8l8B35hjr0038z0wJ4HvGAqPblQ (acedido a 16/01/2013).

Ministério da Educação:

https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.minedu.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Ffisica_quimica_a_10.pdf&ei=Kn8BUtGGK6qP7AamgoHQAQ&usg=AFQjCNEgMvqqO3hg8FlAHf5q_2tQHtYWoQ (acedido a 18/01/2013).

Ministério da Educação:

https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.minedu.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Fgeografia_a_10_11.pdf&ei=YH8BUuXyG8OO7QbNvICADA&usg=AFQjCNHmgG8WPzz0RNv-LKQ9FBsZ3bWVgQ (acedido a 18/01/2013).

Ministério da Educação:

https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fbaltum.no.sapo.pt%2Fconteudos%2Fprhista.htm&ei=IX8BUv2kEqKM7Qb82YC4Cw&usg=AFQjCNHgjIjm_UgqHBJyf4B1UqE0AV_HaXA (acedido a 18/01/2013).

Ministério da Educação:

https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.dgidc.minedu.pt%2Fdata%2Fensinosecundario%2FProgramas%2Fportugues_10_11_12.pdf&ei=x38BUUsAMMqR7AbSr4HgCg&usg=AFQjCNHovvTdDHBDgZqZ6vrL7k0fXx04dA (acedido a 18/01/2013).

Ministério da Educação:

<http://www.tacansado.wordpress.com/> (acedido a 22/01/2013).

Ministério da Educação:

<http://dre.pt/pdf2sdip/2011/01/005000000/0098600988.pdf> (acedido a 16/02/2013).

OCDE:

<http://www.oecd.org/fr/> (acedido a 05/1/13).

Quadro de Referência Europeia:

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pt.pdf (acedido a 20/12/2012).

GAVE: <http://www.gave.min-edu.pt/np3/482.html> (acedido a 08/01/2013).

UNICEF: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm (acedido a 26/10/2012).

UNESCO:

<https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Funesdoc.unesco.org%2Fimages%2F0008%2F000>

[862%2F086291por.pdf&ei=CI0BUqOuGef07AbArICgAw&usg=AFQjCNEhDRJJXffWw7ZufsKzX-D0yHGqHw](#) (acedido a 26/10/2012).

ANEXOS

ANEXO 1

1º QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

Este questionário tem por objetivo compreender até que ponto o Português é um dos obstáculos ao teu sucesso e selecionar estratégias para te ajudar a melhorar os resultados nas várias disciplinas.

Grata pela tua colaboração

1. Na tua opinião, saber ler e saber escrever bem são condições essenciais ao sucesso nas várias disciplinas?

2. Quando te deparas com um texto de informação de conteúdos (explicação de matéria), seja na disciplina de Economia, Geografia, Filosofia ou mesmo Matemática, tens dificuldades em compreender a sua mensagem?

3. Nas Fichas de Trabalho e sobretudo nos Testes de Avaliação sentes dificuldades em compreender o que te é pedido?

4. Quando te são apresentadas tarefas, estas surgem sob a forma de verbos. Da lista abaixo apresentada assinala (fazendo um círculo à volta da alínea) aqueles cujas tarefas te são familiares.

a) Agrupar_____

b) Analisar_____

c) Associar_____

d) Caracterizar_____

e) Classificar_____

f) Comentar_____

g) Deduzir_____

h) Definir_____

i) Delimitar_____

j) Descrever_____

k) Determinar_____

l) Distinguir_____

m) Documentar_____

n) Elaborar_____

o) Enumerar_____

p) Especificar_____

q) Esquematizar_____

r) Exemplificar_____

s) Explicar_____

t) Identificar_____

u) Ilustrar_____

v) Inferir_____

- w) Interpretar_____
- x) Justificar_____
- y) Mencionar_____
- z) Nomear_____
- aa) Ordenar_____
- bb) Recontar_____
- cc) Redigir_____
- dd) Referir_____
- ee) Relacionar_____
- ff) Resumir_____
- gg) Selecionar_____
- hh) Sintetizar_____
- ii) Textualizar_____
- jj) Transcrever_____

5. Consegues definir, por palavras tuas, a tarefa que eles exigem que faças?
Escreve à frente do verbo a definição das tarefas que sabes.
6. Sentes dificuldades em encontrar palavras e expressões para transmitir os conteúdos que aprendeste?

7. Achas que seria mais fácil se, em vez de escreveres a matéria que aprendeste nos testes de avaliação escritos, disseses a matéria oralmente ao professor?

8. Compreendes o vocabulário que os professores usam na sala de aula quando explicam a matéria?

ANEXO 2

1º QUESTIONÁRIO A PROFESSORES

Este estudo surge no âmbito da realização de um trabalho científico que partiu da necessidade de saber em que medida o ensino aprendizagem do Português é fundamental para o sucesso escolar do aluno nas outras disciplinas: Matemática, Geografia, Economia e Filosofia.

Partindo da questão:

Em que medida um processo de intervenção com leitura e escrita nas diversas disciplinas pode ajudar a promover a construção do conhecimento em cada uma dessas áreas?

O estudo será realizado com um grupo de alunos da turma 3 do 10º ano de escolaridade.

Pretende-se um trabalho colaborativo e cooperativo para melhorar os resultados dos alunos do Externato de Vila Meã.

Grata pela colaboração!

1. Considera que o Português é o veículo de transmissão, explicação, compreensão e expressão ao sucesso na sua disciplina?

Domínio da Leitura

2. Considera que a falta de fluência na leitura impossibilita a aprendizagem do aluno na sua disciplina?

3. Sente que os seus alunos têm menos sucesso à sua disciplina porque não têm capacidade de analisar/explorar/ interpretar os enunciados/textos propostos?

4. Os verbos ditos de comando e introdutores das tarefas escolares (analisar, caracterizar, deduzir, delimitar, determinar, especificar, inferir, relacionar, transcrever, entre outros) constituem, na sua opinião, um obstáculo à elaboração da resposta correta?

5. Na sua prática pedagógica realiza atividades que valorizam e promovem a leitura? Se sim, dê exemplos:

6. A sua disciplina proporciona aos alunos a leitura/interpretação de textos de diferentes tipologias e finalidades?

Domínio da Escrita

5. Considera que os seus alunos têm dificuldade em transpor o pensamento/conhecimentos para a escrita?

6. Que práticas de escrita são exigidas no processo aprendizagem da sua disciplina?

7. Realiza correção ortográfica e sintática nos trabalhos e testes de avaliação dos seus alunos?

De que forma? _____

8. Exige que os seus alunos elaborem/estruturem respostas completas e coerentes?

9. Os seus alunos correspondem a essa exigência?

10. Considera que o manual escolar, além de sequencializar e regular os conteúdos da sua disciplina, prepara o aluno para a linguagem e tipo de questões usadas nos Testes de Avaliação, e consequentemente nos Exames Nacionais?

Domínio da Oralidade

11. Nas suas aulas, para que os alunos o compreendam, tem de adequar o seu vocabulário ao nível deles?

12. Os termos/vocabulário e/ou expressões usadas na sala de aula, quando explica um conteúdo ou quando levanta questões, são idênticos aos usados nas Fichas de Trabalho, nos Testes de Avaliação, nos Testes Intermédios e nos Exames Nacionais?

13. Sente que seus alunos têm dificuldade em comunicar/debater/justificar uma opinião pela falta de competência comunicativa?

14. Os critérios de correção definidos no seu grupo valorizam estes domínios atrás referidos?

15. Que propostas de intervenção didática sugere que se realizem nas aulas de Português de forma a melhorar a leitura e escrita na sua disciplina?

ANEXO 3

ACTIVIDADES

1. A estrutura produtiva de uma economia é um elemento que nos permite aferir o nível de desenvolvimento de um país e, recorrendo a informações complementares, avaliar o bem-estar da sua população.

Assim, propomos-te um pequeno trabalho de pesquisa para que comeces a conhecer um pouco mais a realidade económica nacional, reflectindo sobre o tipo de desenvolvimento adoptado, em termos regionais e globais, avaliando as consequências ecológicas do crescimento industrial praticado nalgumas zonas do país e questionando a qualidade de vida dos cidadãos. Para tal, procura com os teus colegas nas estatísticas oficiais (Boletins do Instituto Nacional de Estatística — INE — ou nos Relatórios do Banco de Portugal, por exemplo) valores sobre a estrutura produtiva do país.

Com a ajuda dos teus colegas e a orientação do teu professor, procura caracterizar a economia portuguesa em função dos seguintes itens:

- peso da Agricultura no conjunto do produto;
- importância da Indústria no total do produto;
- valor do Sector Terciário em relação aos outros dois sectores de actividade;
- tipo de indústrias com maior contribuição para o valor do produto;
- factor produtivo mais intensamente utilizado nas indústrias acima referidas;
- sector de actividade com investimento mais elevado;
- outros indicadores que te pareçam relevantes como a importância das exportações de determinados produtos em relação ao total das exportações e em relação ao PIB, por exemplo.

Apresenta as conclusões do trabalho do teu grupo à turma, procurando debater aquilo que achares mais pertinente.

ANEXO 4

Ficha Informativa

Objetivos de um Trabalho de Grupo:

- Saber em que consiste um trabalho de grupo.
- Decifrar as vantagens e as finalidades do trabalho de grupo no ensino/aprendizagem.
- Saber identificar as condições de êxito no trabalho de grupo.
- Saber estruturar um trabalho escrito.

Funcionamento do grupo:

- Elaboração do plano de compromissos (aponta as tarefas de cada membro).
- Determinação de prazos.

Inventário / Etapas das tarefas do grupo:

- Tomar notas (aulas, leituras, pesquisas...).
- Resumos.
- Pesquisas bibliográficas.
- Elaboração de fichas bibliográficas.
- Elaboração de fichas de leitura.
- Organização da informação.
- Redação do texto do trabalho.
- Estruturação do trabalho.

Estrutura do trabalho final:

Capa	Inclui o nome dos autores, o título do trabalho, o nome da disciplina, nome do local e data de entrega.
Índice	Identifica as várias partes do trabalho e respetiva paginação.
Introdução	Refere o assunto a tratar e as circunstâncias (objetivos) que estão na origem do trabalho.
Partes	Apresenta as características de objetividade e de opinião dos autores.
Conclusão	Apresenta as conclusões ou soluções propostas.
Bibliografia	Indica as obras/sites utilizados
Anexos	Apresenta documentos úteis.

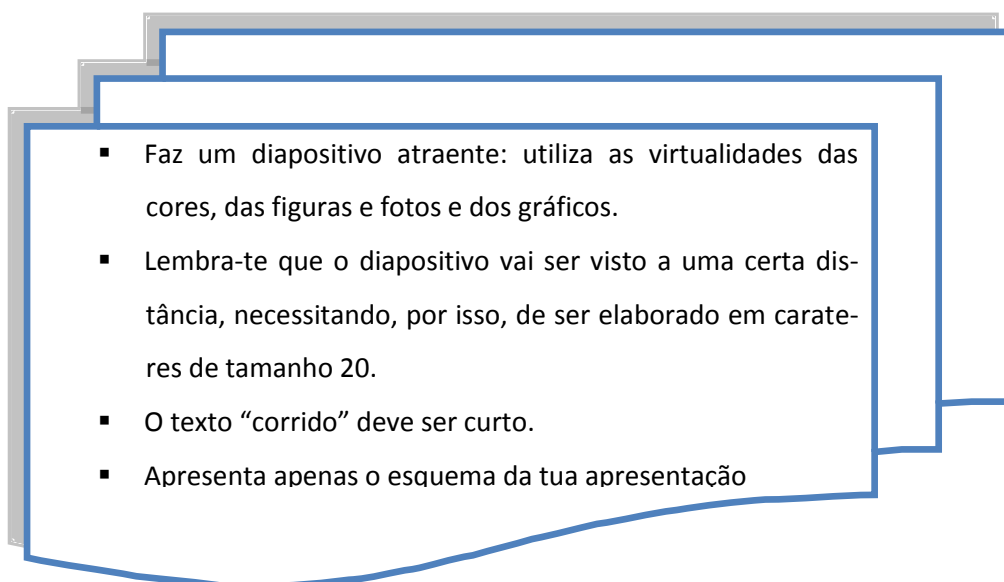
ANEXO 5

Ficha Informativa

Fazer uma apresentação oral:

Para que a comunicação tenha êxito, os diapositivos do PowerPoint devem seguir as várias partes do plano de comunicação, focando o mais importante e ilustrando o que o orador vai dizendo.

Regras para elaboração do PowerPoint:



A imagem do orador:

- Apresentação física.
- Criar empatia com o público.
- Posição durante a apresentação.
- Manter uma atitude calma e segura.
- Dar atenção às reações do público.
- Respeitar o limite de tempo.
- Mostrar-se recetivo às perguntas do público.

ANEXO 6

ACTIVIDADE 2

Leia atentamente o seguinte texto:

«De todas as coisas que é possível conceber neste mundo [...], nada existe que sem qualquer restrição possa ser tido por bom, a não ser mesmo uma vontade boa. A inteligência, o dom de apreender as semelhanças entre as coisas, [...] e outros talentos do espírito, independentemente do nome que lhes seja atribuído, ou até mesmo a coragem, a decisão, a perseverança, enquanto qualidades do temperamento, são sem dúvida em muitos aspectos coisas boas e desejáveis; mas estes dons da natureza podem também tornar-se extremamente maus e funestos se a vontade que deles vier à fazer uso [...] não for boa.

O que faz com que a boa vontade (a moralidade) seja aquilo que é não são as suas obras ou os seus êxitos, não é a sua aptidão para atingir este ou aquele fim que se tenha proposto, mas somente o querer em si mesmo (a intenção pura). Quer isso dizer que é em si mesma que ela é boa; e, considerada em si mesma, ela deve ser avaliada como muito superior a tudo o que por seu intermédio pudesse vir a ser alcançado em favor de uma inclinação, ou mesmo, se se quiser, da soma de todas as inclinações e todos os interesses.

Mesmo que, por especial infelicidade do destino ou pela avara dotação de uma natureza madrastra, essa vontade se encontrasse completamente desprovida do poder de realizar os seus desígnios, mesmo que mau grado o seu total empenhamento nada pudesse alcançar; mesmo que nada mais restasse do que apenas a pura intenção (e por intenção não se deve entender o simples desejo, mas a profunda determinação da vontade), ela não deixaria de brilhar, como uma jóia, com todo o fulgor que é o seu, enquanto coisa que contém em si mesma o seu próprio valor».

I. Kant, *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*, Lisboa, Lisboa Editora, 1998, p. 60. (Adaptado)

- 1 – Que diferença estabelece Kant entre a boa vontade e outras qualidades do ser humano? Pense no caso de uma qualidade como a lealdade. Será que podemos dizer que é incondicionalmente boa?
- 2 – Imagine que é arrastado pela forte corrente de um rio e que não sendo bom nadador corre sério risco de se afogar. Duas pessoas apercebem-se do perigo e correm para ajudar. Uma delas tropeça e desloca um ombro. A outra consegue entrar na água e evita uma tragédia. Segundo Kant podemos dizer que só a acção da pessoa bem sucedida teve valor?
- 3 – Imagine uma pessoa cheia de nobres intenções mas que nada procura fazer para as levar à prática. É a esse tipo de pessoas que Kant se refere ao elogiar a boa vontade?

ANEXO7

Filosofia:

→ Kant - Moral deontológica

Kant considera que, sendo racionais, todos os seres humanos são capazes de distinguir o bem e o mal e, como tal, todos são chamados a cumprir o seu dever.

Considera que é a razão que distingue o ser humano dos outros animais, conferindo-lhe a capacidade de pensar por si próprio.

Ser humano:

Sensível

Ser da natureza condicionado por disposições naturais.



Levam à procura do prazer e fuga à dor.

Racional

Capaz de se regular por leis que impõe a si mesmo.



Tais leis revelam a sua autonomia e proximidade da razão.



Bom vontade:

Para Kant a boa vontade é a única coisa absolutamente boa.

Exemplos de boa vontade:

A → a felicidade só é uma coisa boa se for merecida. (exemplo do assassino.)

São leis morais que se fazem a praticar o bem em detrimento dos seus caprichos e interesses individuais.

B → a felicidade depende de vários factores que escapam do ser humano. (exemplo: ser feliz é uma questão de sorte.)

No entanto a riqueza, a força, a coragem e a inteligência são qualidades que, segundo Kant podem ser evitadas através da boa vontade.

Segundo ele a boa vontade não é avaliada pelos resultados que provoca, mas o motivo ou a intenção que leva a realizar esse ato.

Boa vontade = intenção correta
= agir por dever

Ações por dever



= cumprir o dever por dever
como fim único = vontade



Cumprimento do dever sem
interesse.

Ações conformes ao dever



Exemplo: devolver a carteira
por medo de ser descoberto =
desjar consequências = interesse
pessoal.



Não tem verdadeiro valor
moral.

O dever moralmente correto está na consciência de todos os seres racionais.



"Deves em qualquer circunstância cumprir o dever por dever". (Kant - lei moral).

A lei moral de Kant dá-nos a forma correta de cumprir os deveres, seguindo duas normas:

Imperativa (deves / não deves...)
categórica:



Ações por dever = respeito pela
lei moral.



Imperativa (deves / não deves...
se...) hipotética:



Ações conformes ao dever.



Fazer uma ação sem interesse



"Deves ser honesto:"



Obrigação

= < desinteresse / imparcial
incondicional

Ex: "Diz a verdade".

Motivo



Universal

→ Máximas (agir por alguma razão)



moralmente corretas



Princípios universais

("todos devem agir assim")

= lei universal

("Pedir dinheiro sem ter intenção de o devolver não é uma máxima universal").



Fórmula da humanidade

Ética do respeito pelas pessoas
≠

Instrumento para atingir um fim.

"Deve ser honesto porque a honestidade compensa".

= < interesse / parcial
condicional

Ex: "Se queres ser respeitado, diz a verdade".

Motivo



pessoal



Motivo



pessoal

→ Mas uma máxima pessoal



Finalidade única



Máxima não universal

→ (comerciante)

ANEXO 8

41

Os recursos piscatórios

1. A Fig. 1 representa esquematicamente o fundo marinho.

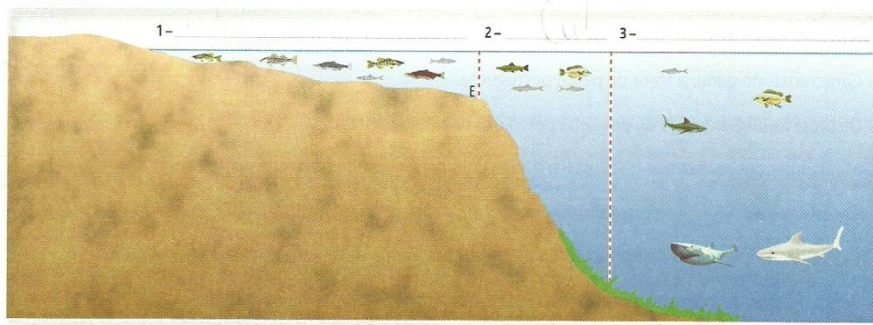


Fig. 1

- 1.1. Complete a Fig. 1:
- 1.1.1. preencha os espaços a ponteados com as designações correspondentes;
 - 1.1.2. insira o valor relativo à profundidade máxima da área 1.
- 1.2. Explique a importância da área assinalada com 1 para o desenvolvimento da actividade piscatória, referindo os respectivos factores.
- 1.3. Discuta as potencialidades da costa portuguesa no que respeita aos recursos piscatórios, tendo em conta a profundidade das suas águas.
- 1.4. Explique o significado de *upwelling*, equacionando o seu contributo no aumento da produtividade da pesca em Portugal.
2. Leia, atentamente, o Doc. 1.
- 2.1. Justifique a afirmação destacada.
 - 2.2. Comente a última afirmação, relacionando-a com os condicionamentos físicos da pesca no nosso País.
 - 2.3. Refira duas áreas de pesca, fora das águas nacionais, mencionando as principais espécies capturadas.
3. Questões relacionadas com o direito à exploração dos recursos marítimos levaram à delimitação de determinadas áreas.
- 3.1. Distinga Mar Territorial de Zona Contígua.
 - 3.2. Explique em que consiste a ZEE.
 - 3.3. Justifique a vasta extensão da ZEE portuguesa.
 - 3.4. Explique a importância do seu controlo para Portugal.

Doc. 1

Condicionamentos físicos da pesca

Quando se consideram os condicionamentos físicos da pesca, evoca-se a configuração geral da costa, regularizada, batida com frequência por ventos fortes; os abrigos são escassos, o que não se pode considerar propício.

Mas é todo um amplo conjunto de factores que tem comandado a pesca portuguesa, aliás, desde cedo, solicitada também por áreas mais ou menos distantes.

Adaptado de Carlos A. Medeiros,
Geografia de Portugal, 1991.

1. A pesca é uma actividade historicamente importante em Portugal. Assiste-se, todavia, a um declínio contínuo da frota pesqueira, sendo que em 2004 esta representava menos de dois terços da frota de 1990. O mesmo se passa com a população empregada na pesca.

- 1.1. Caracterize, no geral, a frota de pesca portuguesa.
- 1.2. Distinga as embarcações de pequena pesca das da pesca do largo.
- 1.3. Mencione duas razões que justifiquem o «declínio contínuo» da frota pesqueira nacional.
- 1.4. Caracterize a população empregada na pesca no que respeita à estrutura etária e ao nível de instrução.
- 1.5. Explique a importância da formação da mão-de-obra para o desenvolvimento da actividade.
- 1.6. Refira o papel da Iniciativa Comunitária Pesca, no contexto de crise do sector.

2. Leia o Doc. 1.

Doc. 1

Recurso inesgotável

No período que se situa entre as duas grandes guerras mundiais, um pouco por toda a parte, consideravam-se as possibilidades dos mares, em matéria de pesca, como um manancial quase inesgotável. Mas, aos poucos, ao mesmo tempo que aumentavam as capturas, em função de progressos notáveis, à medida também que se tornavam maiores as exigências de consumo, agravadas pela pressão demográfica, começaram a evidenciar-se limitações que **levaram os diferentes países a acautelarem os seus recursos e a modificarem a sua orientação no sector.**

Adaptado de Carlos A. Medeiros, *Geografia de Portugal*, 1991.

- 2.1. Identifique os dois factores que levaram à pressão sobre os recursos da pesca.
- 2.2. Dê exemplos dos «progressos notáveis» a que se refere o autor.
- 2.3. Compare a viabilidade económica e a sustentabilidade ambiental do tipo de pesca praticada pelas embarcações do largo com as da pesca local.
- 2.4. Refira uma medida tomada a nível internacional que vá ao encontro da última afirmação do Doc. 1.

3. Os dados do Quadro I dizem respeito à produção da indústria transformadora da pesca.

QUADRO I

Produção (toneladas)	2000	2001	2002	2003	2004
Conservas, semiconservas, salmoura	36 384	38 060	42 852	44 244	46 957
Congelados	47 013	54 833	63 936	59 547	61 641
Secos e salgados	40 988	33 659	35 410	49 553	47 646

Fonte: Principais Indicadores Socioeconómicos das Pescas, DGPA, 2005.

- 3.1. Identifique o subsector desta indústria com maior produção e o que teve evolução mais favorável.
- 3.2. Indique dois exemplos da produção de cada um dos subsectores que identificou.

ANEXO 9

Razões da diversidade Piscícola da Plataforma continental:

- Menor profundidade;
 - Maior luminosidade;
 - Maior oxigenação;
 - Mais plancton;
 - Menor salinidade.
- ↓
- ▲ A plataforma continental é relativamente estreita ao longo de todo o litoral português, sendo quase inexistente nas regiões autónomas devido à origem vulcânica dos dois arquipélagos.

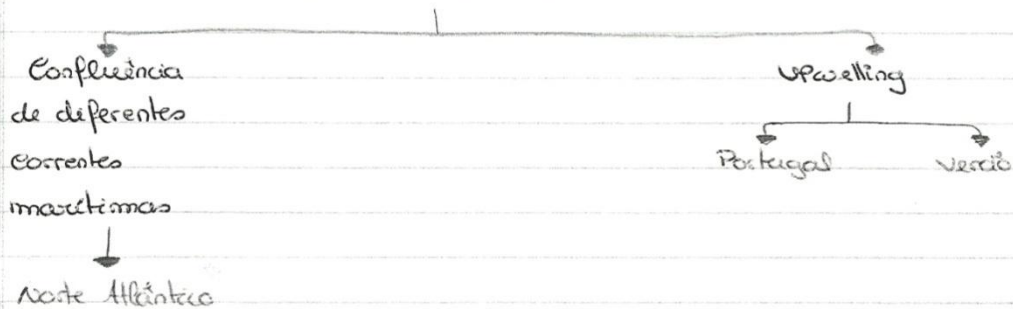
Plataforma continental:

↓

→ mais estreita junto a Portugal

Menor abundância de peixe

Correntes Marítimas:



Upwelling: É uma corrente de compensação provocada pelos ventos que sopram na costa portuguesa durante o verão (Nortada) e que afastam as águas superficiais para longe da costa permitindo a subida de águas profundas que assim fazem diminuir a temperatura, aumentar agitação das águas e assim aumentar também a quantidade de nutrientes e necessariamente também de peixe.

Devido ao upwelling nos meses de verão

→ É possível pescar na costa portuguesa

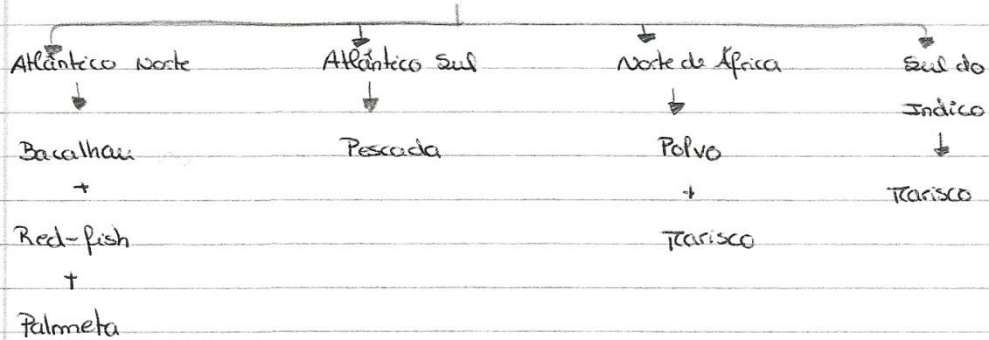
→ maior quantidade de espécies como a sardinha e o carapau.

Zona Económica Exclusiva:

→ ZEE

→ distância de 200 milhas

Principais Zonas de Pesca Para Portugal:



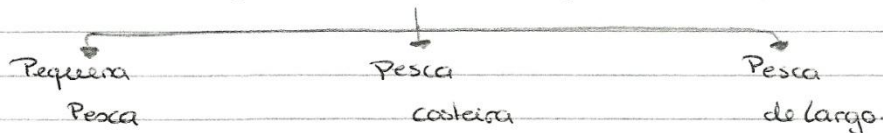
- Regularidade de linha de costa

- Reduzida extensão da plataforma continental

→ São pouco favoráveis ao desenvolvimento da actividade piscatória.

Pesqueiros → áreas onde se localizam e capturam os cardumes.

Tipos de Pesca em Portugal:



Embarcações de pequena pesca:

- * Apresentam pequenas dimensões;
- * São construídas mistitariamente em madeira;
- * Actuam em águas interiores ou perto da costa, até 6 milhas;
- * Utilizam artes de pesca diversificadas;
- * Desenvolvem a actividade em curtos períodos de tempo, por vezes com carácter sazonal;

- * Capturam sobretudo espécies de alto valor comercial como, por exemplo, robalo, linguado, polvo, choco.

- * São responsáveis por um grande número dos postos de trabalho no setor.

Embarcações de pesca costeira:

- * desenvolvem a sua actividade para lá das 6 milhas de distância da costa;

- * podem operar em águas mais afastadas, mesmo além da ZEE nacional;

- * detêm meios de conservação do pescado;

- * têm maior potência e maior autonomia do que as embarcações da frota local;

- * as de maior dimensão podem atingir 2-3 semanas de actividade, normalmente em pesqueiros do norte de África.

Polivalente → utiliza diversas artes;

De arrasto → utiliza redes em forma de saco que são puxadas muito rapidamente, impedindo que o peixe escape e é dirigida a peixes de profundidade e de crustáceos;

De cerco → a rede é colocada em volta de um cardume e o cabo profundo pode ser puxado até formar um saco onde o peixe fica aprisionado.

Embarcações de pesca de largo:

- * Têm grandes dimensões;

- * Actuam para lá das 12 milhas da linha de costa, nas águas internacionais ou em ZEE estrangeiras;

- * Detêm condições de autonomia que permitem a permanência no mar durante longos períodos de tempo, que podem ser meses.

- * Utilizam técnicas de captura e detecção de cardumes, como sondas, meios aéreos e informações via satélite;

- * Encontram-se equipadas com tecnologias que permitem a transformação, conservação e congelação do pescado a bordo.

1. Leia, atentamente, o Doc. 1.

Doc. 1

Memórias dos Lobos do Mar

Durante três gerações, uma família de pescadores dependeu da pesca dirigida ao bacalhau, arinca e solha nos mares ao largo de Nova Inglaterra. No tempo do avô, um bacalhau de 25 quilos não era invulgar. O pai lembra-se de chegar a capturar duas toneladas e meia em cada hora de arrasto. Hoje, o filho pode pescar uns 1000 quilos de bacalhau de tamanho médio mas à custa de oito horas de arrasto duro.

Adaptado do site oficial do IPIMAR, Outubro de 2006.

- 1.1. Justifique a evolução descrita no documento.
- 1.2. Refira duas medidas que podem ser tomadas para prevenir o agravamento dessa situação.
- 1.3. Mencione o papel da investigação científica no domínio dos recursos marítimos.

2. O Doc. 2 remete para um problema ainda frequente no litoral português.

Doc. 2

Protesto na ria Formosa

Mais de uma dezena de ambientalistas em protesto pretendem alertar os cidadãos para a poluição existente na ria Formosa, distribuindo panfletos onde escreveram «A ria Formosa está de luto». A organização reivindica a construção de um emissário submarino que sirva toda a zona por onde se estende a ria, desde Cacela à Quinta do Lago, para evitar que mais descargas de esgotos sejam feitos no sistema lagunar. Após um levantamento dos «pontos negros» da ria efectuado nos concelhos de Faro e Olhão, em colaboração com a Universidade do Algarve, o movimento identificou e marcou as coordenadas de pelo menos 36 focos de poluição.

Adaptado de *Jornal de Notícias*, 28/07/2006.

- 2.1. Localize a forma litoral a que se refere a notícia.
 - 2.2. Identifique a causa do problema retratado.
 - 2.3. Relacione-a com a ocupação humana nessa região.
 - 2.4. Demonstre a gravidade da situação, atendendo às características dessa zona.
3. A imagem da Fig. 1 corresponde a um troço da costa portuguesa.
- 3.1. Identifique o tipo de costa a que diz respeito.
 - 3.2. Descreva, a partir da imagem, a acção do mar sobre este tipo de costa.
 - 3.3. Avalie as consequências futuras dessa acção.
 - 3.4. Relacione as tendências de distribuição da população em Portugal com a degradação do litoral.

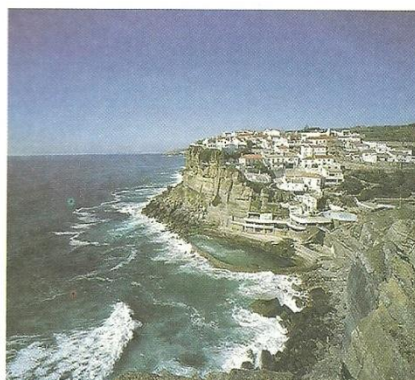


Fig. 1

ANEXO 11

Gestão do Litoral e do Espaço Marítimo:

Problemas:

- * Sobreexploração dos recursos da pesca

↓
Redução
dos stocks

↓
Espécies
em perigo

- * Poluição das águas:

↓
Actividade portuária

↓
Descargas
de afluentes

↓
Tráfego
marítimo

- * Degradação do litoral

↓
Pressão
Urbanística

↓
Erosão
costeira.

Soluções:

- * Medidas de protecção das espécies

↓
Tamanhos
mínimos

↓
Restrições
nas capturas

↓
Definição de
quotas da pesca

- * Reforçar a vigilância

- * Ordenamento do litoral

↓
Planos de Ordenamento da Zona Costeira

- * Valorização de outros recursos.

Os planos de ordenamento da zona costeira:

Objectivos:

- * O ordenamento dos usos e actividades específicas da faixa costeira;
- * A classificação, valorização e qualificação das praias estratégicas em termos ambientais e turísticos;
- * O enquadramento das actividades específicas da faixa costeira.
- * A defesa e conservação da Natureza.

ANEXO 12

ACTIVIDADE 5

- 1- No capítulo 4 de *Utilitarismo*, Mill tenta provar que a felicidade é o fim último (embora não o único fim) das acções humanas. Eis o argumento:

«A única coisa que pode provar que um objecto é visível é o facto de as pessoas o verem efectivamente. A única prova de que um som é audível é elas ouvirem-no. (...) Similarmente, entendo que a única coisa que pode mostrar que uma coisa é desejável é o facto de as pessoas efectivamente a desejarem. (...) Não se pode indicar qualquer razão para mostrar que a felicidade geral é desejável a não ser que cada pessoa, na medida em que acredita que ela é alcançável, deseja a sua própria felicidade. Isto, sendo um facto, dá-nos não só toda a prova que o caso admite, mas toda a que é possível exigir, para mostrar que a felicidade é um bem: a felicidade de cada pessoa é um bem para essa pessoa e a felicidade geral é, logo, um bem para o agregado de todas as pessoas.»

- Mill começa por dizer que, se as pessoas vêem uma coisa, isso prova que ela é visível. Analogamente, se as pessoas desejam uma coisa isso prova que ela é desejável. Considera bom este argumento? Pense nos significados da palavra desejável. O facto de desejar um gelado significa necessariamente que esse gelado deve ser desejado?
- Mill conclui que a felicidade geral é desejável porque cada pessoa deseja a sua própria felicidade. Será este raciocínio uma boa prova a favor do princípio da maior felicidade? Do facto de cada elemento de um grupo desejar a sua própria felicidade conclui-se necessariamente que todos os elementos do grupo desejam a felicidade do grupo?

- 2 - De acordo com Mill, na promoção da felicidade devemos ter sobretudo em conta a qualidade dos prazeres. A melhor vida é aquela em que predominam os prazeres superiores. Leia atentamente o seguinte texto:

«Se me perguntarem o que entendo pela diferença de qualidade entre prazeres ou por aquilo que torna um prazer mais valioso do que outro, simplesmente enquanto prazer e sem ser por ser maior em quantidade (isto é, o que torna um prazer intrinsecamente mais valioso do que outro), só há uma resposta possível. Entre dois prazeres, se houver um ao qual todos ou quase todos os que tiveram a experiência de ambos dão uma preferência decidida, independentemente de sentirem qualquer obrigação moral para o preferir, então esse é o prazer mais desejável.»

(Mill, *Utilitarismo*).

- Que prazer é qualitativamente superior? Jogar às cartas ou pintar? Ouvir Mozart ou Pink Floyd? Ver um filme protagonizado por Chuck Norris ou por Al Pacino? Ler ensaios ou ler romances? Praticar surf ou nadar? Jogar futebol ou ténis? Poderá o texto de Mill ajudar-nos a distinguir qual o prazer qualitativamente melhor?

outro culto religioso. Nesse mesmo país existe uma pequena minoria que pratica outra religião de modo completamente pacífico. A maioria fanática pretende acabar com a vida de todos os que praticam outra religião caso esse escasso número de pessoas não abandone o país. É essa pretensão moralmente justificável ou moralmente condenável?

Se adoptássemos um ponto de vista meramente quantitativo, as consequências que produzissem maior satisfação total seriam moralmente aprovadas. Mill defende contudo uma avaliação sobretudo qualitativa dos prazeres. É por conseguinte possível dizer que, para Mill, o prazer obtido pelos guardas sádicos e pela maioria fanática não justifica moralmente as suas acções porque é tão baixo que não pode valer mais do que a dor e o sofrimento do prisioneiro e da minoria oprimida. Mill defendeu a abolição da escravatura, o direito ao voto das mulheres, a liberdade de expressão e advertiu para os perigos de uma democracia sem cidadãos informados e educados. O seu princípio da maior felicidade não implica a supremacia dos gostos, desejos e preferências da maioria.

ACTIVIDADE 6

1 – Segundo o princípio ético fundamental do utilitarismo:

- a) estamos proibidos de procurar a nossa felicidade;
- b) mais do que pensarmos no bem-estar dos outros, devemos preocupar-nos em não os prejudicar;
- c) uma acção é correcta se produzir bem-estar.
- d) uma acção é correcta se produzir mais bem-estar do que qualquer outra acção possível ao agente no momento.

2 – Leia o seguinte texto

«Não é um defeito de qualquer credo (teoria moral), pois isso resulta da natureza complicada dos assuntos humanos, que as regras de conduta não possam ser coricebidas de modo a não requerer excepções e que dificilmente qualquer espécie de acção possa ser estabelecida seguramente como ou sempre obrigatória ou sempre condenável. (...) Se a utilidade é a fonte última das obrigações morais, então pode ser invocada para decidir entre elas quando as suas exigências são incompatíveis. Embora a aplicação do padrão possa ser difícil, é melhor tê-lo do que não ter nenhum (...).»

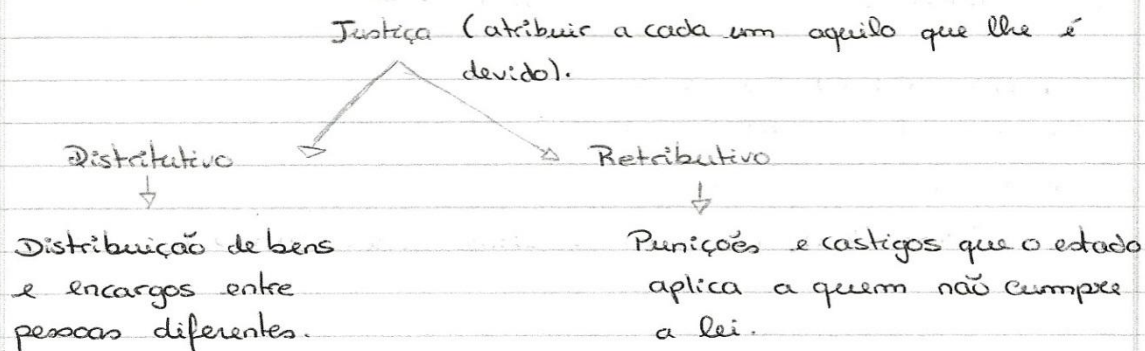
Mill, *Utilitarismo*, 1861, pp. 69-72

- a) Segundo Kant, certos deveres são absolutos e por isso as acções que os violam não devem nunca ser realizadas. A partir deste texto, pensa que Mill está de acordo? Justifique.

- b) Neste texto Mill estabelece uma relação entre as regras de conduta (as normas morais comuns) e o princípio de utilidade. Por que razão podemos concluir da leitura do texto que as normas morais comuns são regras subordinadas?

ANEXO 13

Filosofia ☺



→ A filosofia política é o estudo filosófico de como a vida em sociedade deve ser organizada.

* Problema da justificação do Estado:

→ Trata-se de saber se e como o poder e autoridade do Estado podem ser justificados.

→ Para responder a este problema serão abordadas as teorias contratualistas de Hobbes e Locke.

* Justiça distributiva:

→ Como devem ser distribuídos os bens numa sociedade de modo a que se constitua uma sociedade justa? Todos preferimos uma sociedade justa, as divergências surgem quando se trata de definir o que é uma sociedade justa.

* Problema da liberdade política:

→ relação entre as leis mediante as quais o Estado visa assegurar a ordem e o controlo sociais e a liberdade e os direitos dos indivíduos.

Estado → O estado é uma instituição que regula e organiza a vida social exercendo o seu poder e autoridade sobre os cidadãos. O Estado tem como características essenciais a soberania (não se submete a qualquer outro poder quer externo quer interno)

e como consequência dessa autonomia possui o monopólio da "violência legítima". O poder político é um poder coercitivo, isto é, em nome do cumprimento das leis recorre, quando necessário, à força e estabelece penas e sanções para quem não agir dentro da legalidade.

Estado:

→ Soberania ou poder político autônomo
→ Capacidade de constituir leis jurídicas e de tomar decisões que regulam a vida pública de uma sociedade.

Teorias Contratualistas → Teorias que explicam a origem e legitimidade do estado como resultado de um pacto mediante o qual os indivíduos admitem ser governados por um poder e autoridade soberanos. Em troca, o estado garante os interesses que no estado de natureza estavam em risco ou os direitos que naturalmente os indivíduos possuíam.

Teorias contratualistas:

Hobbes ↓ Locke

↓
"Como era a vida dos seres humanos antes de se constituírem a sociedade política?"

↓
Antes da criação do estado impera a lei natural de mais forte.

↓
Hobbes considera que todos os homens nascem livres e iguais, e estão às mesmas condições objectivas no seu estado natural.

Ética deontológica

≠

Ética teleológica ou consequencialista



- a priori → porque não precisamos ver a ação para saber se ela é boa ou má, basta conhecer a intenção do agente.

- formal → porque o que conta não é o conteúdo da ação ou aquilo que nós fazemos mas sim a forma da ação se ela é ou não praticada por dever.

- a posteriori → porque tem que praticar a ação para saber se ela é boa ou má.

- material → porque o que conta é aquilo que se faz e não a intenção.

Maxima → Quando o agente moral faz algo por alguma razão está a seguir uma máxima. Para Kant a avaliação moral de um ato depende da máxima do agente.

Ética utilitarista:

1.º. O facto de um ato ser considerado certo ou errado depende da sua contribuição para a felicidade.

O que importa promover não é a felicidade do próprio agente mas, a felicidade em geral.

O utilitarismo diz-nos para promover o bem estar de todos, sem dar importância ao nosso próprio bem estar.

2.º. A felicidade ou bem estar do indivíduo consiste no prazer e na ausência de dor ou sofrimento.

Considera que as experiências agradáveis são boas pelo simples facto de serem agradáveis. (hedonismo)

↳ são experiências que nos dão prazer

→ Stuart Mill considera que existem prazeres superiores a outros.

Para vivermos melhor é preciso dar uma forte preferência aos prazeres superiores recusando trocá-los por uma quantidade igual (ou ainda maior) de prazeres inferiores.

Prazeres superiores:



Resultam do exercício das nossas capacidades intelectuais.

Prazeres inferiores:



São corporais ou sensíveis.

Se quisermos saber se uma determinada ação é certa ou errada, tudo o que precisamos saber é, em que medida, comparando com ações alternativas, esta contribui para a felicidade geral.

Assim:

um ato é permissível se, e só, se maximiza imparcialmente o bem.

Característica: é uma ética utilitarista.

Egoísmo ético

≠

Egoísmo Psicológico



Prescritiva / normativa

Descritiva



Teoria prescritiva não diz o que as ações são, mas como devem ser. Considera que devemos agir de forma a salvaguardar os nossos interesses.

Agimos moralmente bem quando promovemos o nosso próprio bem-estar.

Teoria descritiva. Considera que todas as nossas ações são motivadas pela satisfação de interesses pessoais. Todas as nossas ações são determinadas pela preocupação com o nosso próprio interesse ou bem-estar.

ANEXO 14

Classificação:

Texto Expositivo-argumentativo

O Papel da curiosidade na vida do ser humano.

Plano:

Introdução: A curiosidade está presente na vida de toda gente, sendo esta a vontade de saber mais acerca de algo ou mesmo de descobrir algo para lá das nossas conveniências.

Desenvolvimento: - Argumento positivo - muitas destas pessoas utilizam o bom uso da curiosidade ex. descobrir filmes, livros, países.

- Argumento negativo - outras pessoas utilizam o mau uso da curiosidade ex. pessoas "biobiotekivas" ou pessoas que querem descobrir coisas que não lhe pertencem.

Conclusão: Então, a curiosidade é uma libertação de todos os nossos desejos ou de toda a nossa vontade de fazer descobertas, fazendo assim fazer coisas boas ou más.

transporte

EVM-EDU

Introdução

A curiosidade está presente na vida de toda a gente, sendo esta a vontade de saber mais sobre algo ou mesmo de descobrir algo para além dos nossos conhecimentos, uma vez que foi mais que uma pessoa aprendendo e descobria coisas novas, está sempre apta para saber mais sobre o mundo.

Argumento

Por um lado, a curiosidade pode ter um bom uso, sendo este um positivo em casos de conhecimentos criativos, artísticos ou de carácter cultural para assim ser usado na elevação do intelecto e da sabedoria das pessoas. Este tipo de curiosidade ~~está~~ ^é

Exemplo

presente foi exemplo na descoberta de novas países, línguas, músicas ou até mesmo na interação de tirar um curso em que nos identificamos.

Argumento Negativo

Por outro lado, a curiosidade pode ter um mau uso, uma vez que muitas vezes, as pessoas em vez de a utilizar para elevar os seus conhecimentos culturais, utilizam-na antes para se informarem sobre coisas que não lhes dizem respeito. Estando este tipo de curiosidade presente nas pessoas que gostam de "bisbilhotar" a vida de outros e de querer saber o que elas fazem a todo o momento. Um bom exemplo

Exemplo

deste mau uso da curiosidade são aquelas pessoas que ouvem as conversas de outros de propósito para ficar a saber mais sobre a vida dos mesmos.

conclusões

Concluindo assim, a curiosidade é
uma libertação de todos os nossos desejos
ou de toda a nossa vontade de fazer
descobertas, podendo as pessoas analisar
ou não para satisfazerem as curiosidades,
uma vez que estas podem fazer coisas
boas, assim como coisas más.

Palavras sublinhadas → Articuladores

(1) → temas (ortografia)

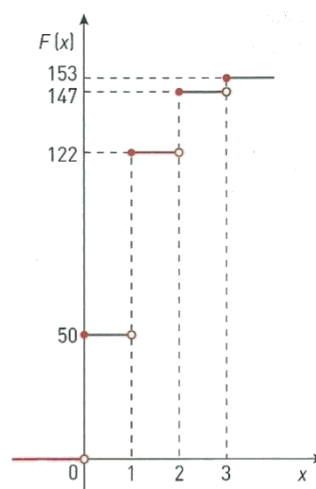
1.1 → acentuação

ANEXO 15

Proposta 17

Numa escola, o Clube da Biblioteca iniciou uma campanha para incentivar a leitura. Numa fase preliminar, fez-se um pequeno inquérito para se conhecer os hábitos de leitura da população escolar, perguntando aos alunos o número de livros lidos durante o último período letivo.

Após o tratamento da informação obtida, os resultados foram divulgados através do gráfico da função F , função cumulativa das frequências absolutas, que é apresentado na figura ao lado.



1. Quantos alunos responderam ao inquérito?
2. Quantos alunos não leram qualquer livro durante o último período?
3. Quantos alunos leram, no máximo, um livro no período considerado?
4. Diz qual é o significado de:

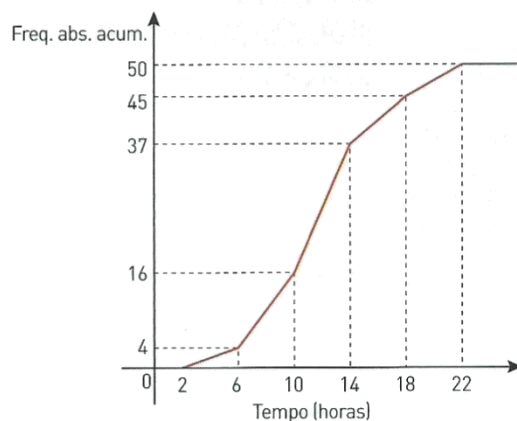
4.1 $F(2)$;

4.2 $F(3) - F(1)$.

Proposta 18

À entrada de um museu, muito frequentado por turistas, fez-se um inquérito em que uma das perguntas era: "No seu período de férias, quanto tempo, em horas, reserva para visitas a exposições?".

O tratamento das respostas dadas permitiu construir o gráfico da função F , função cumulativa, que é apresentado a seguir.



1. Quantas pessoas responderam à pergunta?
2. Calcula $F(6)$ e $F(9)$. Indica o significado desses valores no contexto apresentado.
3. Identifica a classe modal da distribuição do tempo gasto em visitas a exposições durante o período de férias, indicado pelos turistas.

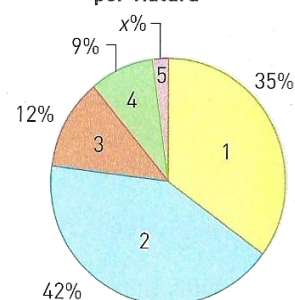
ANEXO 16

Proposta 19

O problema do trânsito afeta as grandes cidades. Numa das principais entradas da cidade A , numa das horas de ponta e durante 30 minutos, fez-se o registo do número de ocupantes dos 1500 automóveis ligeiros que aí passaram.

1. Do conjunto de viaturas observadas, quantas transportavam apenas o condutor? E cinco pessoas?
2. Desenha o gráfico da função F , função cumulativa de frequências absolutas.
3. Recorrendo à função F , responde às seguintes questões.
 - 3.1 Em quantas viaturas o número de ocupantes não excedeu três?
 - 3.2 Qual é o significado de $F(4) - F(1)$?

Distribuição do n.º de ocupantes por viatura

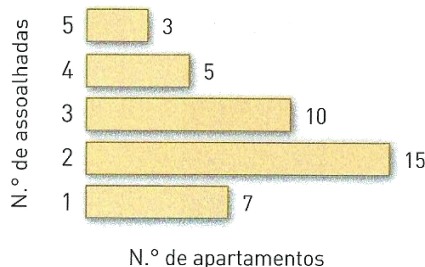


Proposta 20

Uma agência imobiliária possui 40 apartamentos para alugar. Sabe-se que o número de assoalhadas e o valor mensal da renda apresentam as seguintes distribuições:

Renda mensal (em €)	N.º de apartamentos
[250, 300[	8
[300, 350[	12
[350, 400[	9
[400, 450[	6
[450, 500[	5

Distribuição das assoalhadas



1. Calcula a média da renda mensal por apartamento e o desvio-padrão.
2. Se o valor da renda de cada um dos apartamentos sofrer um aumento de 8%, que valor passam a ter a média e o desvio-padrão da distribuição das rendas mensais?
3. Constrói o histograma das frequências absolutas das rendas e localiza geometricamente a moda da distribuição.
4. Constrói o polígono de frequências relativas acumuladas das rendas e localiza geometricamente a mediana e os quartis.
5. Considera a distribuição do número de assoalhadas, em que $\bar{x}$ e s representam respetivamente a sua média e o seu desvio-padrão.
 - 5.1 Determina a percentagem de apartamentos que têm o número de assoalhadas pertencente ao intervalo $]\bar{x} - s, \bar{x} + s[$.
 - 5.2 Desenha o gráfico da função cumulativa F .

ANEXO 17

Questionário aos alunos após intervenção didática

1. Melhoraste o teu desempenho escolar?

2. Aprendeste a estudar partindo da compreensão de vocabulário desconhecido?

3. Esta intervenção contribuiu para a tua autonomia no sucesso escolar e na vida?

_____ Se sim, de que forma? _____

4. Participarias em outras atividades de promoção da leitura e da escrita?

_____. Dá exemplos: _____

5. Como avalias este trabalho colaborativo?

Obrigada pela colaboração!

ANEXO 18

Questionário aos professores após intervenção didática

1. Houve evolução no desempenho do aluno?

2. O aluno tornou-se mais participativo nas atividades da sala de aula?

3. Considera que o aluno se torna mais autónomo e mais motivado ao estudo?

4. Considera essencial o trabalho colaborativo entre a língua materna e a sua disciplina?

5. Como avalia este trabalho colaborativo?

Obrigada pela colaboração!

