

**A LÍNGUA MATERNA**  
**na**  
**Educação Básica**

**Competências Nucleares  
e Níveis de Desempenho**

Colecção  
**Reflexão Participada**

1.  
RELATÓRIO DO PROJECTO “REFLEXÃO PARTICIPADA  
SOBRE OS CURRÍCULOS DO ENSINO BÁSICO”

2.  
A LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
Competências Nucleares e Níveis de Desempenho

**Ministério da Educação  
Departamento da Educação Básica**

**A LÍNGUA MATERNA  
na  
Educação Básica**

**Competências Nucleares  
e Níveis de Desempenho**

**Lisboa, 1997**

Biblioteca Nacional – Catalogação na Publicação

Portugal. Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica

A língua materna na educação básica : competências nucleares e níveis de desempenho / [elab.] Inês Sim-Sim, Inês Duarte, Maria José Ferraz. – (Reflexão participada ; 2)

ISBN 972-742-084-2

I– Sim-Sim, Inês, 1946–

II– Duarte, Inês, 1951–

III– Ferraz, Maria José, 1930–

CDU 81'27

373.31.4

**Título**

A LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA  
Competências Nucleares e Níveis de Desempenho

**Editor**

Ministério da Educação  
Departamento da Educação Básica  
Av. 24 de Julho, 140 – 1350 Lisboa Codex

**Directora do Departamento  
da Educação Básica**

Teresa Vasconcelos

**Autoras**

Inês Sim-Sim  
Inês Duarte  
Maria José Ferraz

**Capa**

Cecília Guimarães

**Revisão**

Fernanda Araújo

**Composição e Impressão**

Colibri Artes Gráficas  
Ap. 42 001 – 1600 Lisboa

**ISBN**

972-742-084-2

**Depósito legal n.º 114 087/97**

**Data da Edição**

Setembro de 1997

Este estudo, realizado a solicitação  
do Departamento de Educação Básica, foi elaborado por\*:

Inês Sim-Sim

Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Lisboa

Inês Duarte

Professora Associada do Departamento de Linguística Geral  
e Românica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa

Maria José Ferraz

Professora do 8.º grupo da Escola Secundária Rainha D. Leonor

---

\* As autoras agradecem a Emília Amor, Lourdes Sousa e Mercês Moita os comentários construtivos sobre versões preliminares do texto. Quaisquer lacunas ou imprecisões são da exclusiva responsabilidade das autoras.



## NOTA PRÉVIA

---

Na sequência do Projecto de Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico, e tal como informámos os professores e as escolas, o Departamento da Educação Básica está a encomendar estudos a especialistas sobre áreas curriculares que necessitem de especial atenção.

Assim, enviamos para as escolas do 1º, 2º e 3º ciclos, mas também para os jardins de infância, o estudo intitulado *A Língua Materna na Educação Básica: competências nucleares e níveis de desempenho* que o Departamento encomendou às Professoras Inês Sim-Sim (Escola Superior de Educação de Lisboa), Inês Duarte Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa) e à Drª Maria José Ferraz (Associação de Professores de Português).

Trata-se de um trabalho elaborado com o maior rigor científico mas também com o necessário pragmatismo, o qual poderá ajudar os professores, não apenas os de Língua Portuguesa, mas de todas as áreas curriculares, a equacionar como poderão ajudar as nossas crianças e jovens a manusear esse instrumento precioso que é a Língua Materna. Outros estudos se seguirão.

As escolas, na autonomia que lhes é reservada, poderão organizar-se de formas diversificadas para estudar e pôr em prática o conteúdo riquíssimo destes documentos.

Insistimos que não se trata de “novos programas”. São, sim, instrumentos de trabalho, pontos de apoio à prática dos professores.

Lisboa, Setembro de 1997

A Directora do Departamento da Educação Básica

Teresa Vasconcelos

## ÍNDICE

---

Nota prévia	7
Capítulo 1 – Introdução	11
Capítulo 2 – Enquadramento teórico	15
Capítulo 3 – Princípios orientadores do ensino da língua materna	33
Capítulo 4 – Competências nucleares e níveis de desempenho	43
Capítulo 5 – Reflexões finais	101
Bibliografia de referência	107



## Capítulo 1

### INTRODUÇÃO

---

O presente estudo é norteado pela concepção de educação básica definida na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Resposta às Necessidades de Educação Básica*, cujo artigo 1.º transcrevemos parcialmente:

1. 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 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. [...]

4. A educação básica, mais do que um fim em si própria, é a base de uma educação e de um desenvolvimento humano permanentes sobre os quais os países podem construir, de modo sistemático, níveis e formas mais avançados de educação e de formação<sup>1</sup>.

[in UNICEF, UNESCO, PNUD, Banco Mundial (1990): *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos*. Lisboa: Editorial do ME. pp. 10-11]

---

<sup>1</sup> Sublinhado nosso.

Nesta perspectiva, o nosso trabalho deve ser encarado como uma proposta de concretização dos objetivos e necessidades da educação básica acima definidos relativamente à área curricular da língua materna.

Tal proposta baseia-se, por um lado, no conhecimento disponibilizado pela investigação realizada no domínio do crescimento linguístico e, por outro, no nível de mestria linguística que consideramos possível e desejável atingir no final da educação básica.

Assim, consideram-se três grandes capacidades que derivam da organização e funcionamento da mente humana: o **reconhecimento**, a **produção** e a **elaboração**. No que diz respeito à linguagem, estas capacidades traduzem-se, respectivamente, na atribuição de significado a cadeias fónicas ou gráficas, na produção de cadeias fónicas ou gráficas dotadas de significado e na consciencialização e sistematização do conhecimento intuitivo da língua.

Com base nestas três capacidades e na distinção entre **usos primários** (i.e., os que envolvem o oral) e **usos secundários** (i.e., os que envolvem a escrita) da língua, reconhecem-se cinco competências<sup>2</sup> nucleares a desenvolver na área curricular da língua materna: a **compreensão do oral** e a **leitura**, a **expressão oral** e a **expressão escrita**, e o **conhecimento explícito**, que alimenta especificamente cada uma das quatro outras competências.

Distinguindo em cada competência aquilo que resulta do processo de aquisição daquilo que precisa de ser aprendido (e, por isso, ensinado), concebemos o ensino da língua materna nos três ciclos da educação básica como o desenvolvimento pro-

---

<sup>2</sup> O termo 'competência' é aqui utilizado numa acepção distinta daquela com que foi introduzido no paradigma generativista nos anos sessenta. O próprio Chomsky, nos anos oitenta, passou a usar os termos 'conhecimento da língua' e 'língua-I(terna)' para designar conhecimento intuitivo da língua.

No presente estudo, 'competência' designa um saber-em-uso radicado numa capacidade, cujo domínio envolve treino e ensino formal.

gressivo das cinco competências nucleares acima referidas no sentido do domínio cada vez mais adequado (do ponto de vista comunicativo), exigente (do ponto de vista da correção linguística), sofisticado (do ponto de vista da qualidade discursiva e textual) e diversificado (do ponto de vista dos objectivos com que tais competências são mobilizadas) de cada uma delas. A proposta inclui, por isso, não só a indicação dos níveis essenciais de desempenho a atingir em cada uma das cinco competências nucleares no final do 3.º ciclo da educação básica, como também a indicação dos níveis de desempenho intermédios a atingir no final do 1.º e do 2.º ciclos, indispensáveis para o sucesso no ciclo seguinte.

O estudo é constituído por cinco capítulos. O capítulo 1 foi concebido como um guia de leitura do trabalho, onde se enunciam os grandes objectivos que nele se prosseguem e se apresenta a estrutura do mesmo. O capítulo 2 enuncia os pressupostos teóricos relevantes sobre a especificidade e complexidade da linguagem humana e as capacidades e competências em que assenta a **mestria linguística**. O capítulo 3 formula, sob a forma de princípios, os meta-objectivos do ensino da língua materna na educação básica. No capítulo 4, apresentam-se as competências nucleares a desenvolver e a ensinar, os conteúdos que servem tal desenvolvimento e aprendizagem e os níveis de desempenho que se considera imprescindível atingir no final de cada ciclo. No capítulo 5 tecem-se reflexões sobre condições que assegurem a todos os alunos oportunidades educativas para atingir os níveis esperados de mestria linguística.

Como decorre do que atrás foi exposto, o estudo não foi concebido nem como um programa para a disciplina de Português, nem como um manual de metodologia de ensino do Português. Concebemo-lo, sim, como um material de trabalho que pode constituir um contributo para a área do desenvolvimento curricular no domínio da língua materna e, conseqüentemente, para a formação inicial e contínua de professores.

Independentemente dos fins específicos para que venha a

ser disponibilizado, o estudo constitui um todo, desempenhando cada parte um papel particular e complementar das restantes na arquitectura global do trabalho.

## Capítulo 2

### ENQUADRAMENTO TEÓRICO

---

#### **Especificidade da linguagem humana**

A espécie humana é a única espécie biológica programada geneticamente para adquirir os sistemas altamente complexos, estruturados e específicos que são as línguas naturais. Na realidade, os seres humanos adquirem espontaneamente, com incrível rapidez e uniformidade, a língua natural da comunidade em que passam os primeiros anos de vida – a sua **língua materna** – e usam-na criativamente como locutores, interlocutores e ouvintes.

A investigação desenvolvida nos últimos quarenta anos permitiu identificar propriedades da linguagem humana<sup>3</sup> que não se encontram nos sistemas de comunicação animal, pelo que só por extensão metafórica é legítimo considerar estes últimos “linguagem”.

Em primeiro lugar, descobriu-se que a linguagem humana é dos poucos sistemas do mundo natural que se pode caracterizar como um **sistema combinatório discreto** – i.e., cada língua natural dispõe de um conjunto finito de elementos distintos que se combinam para formar unidades mais vastas, cujas propriedades são diferentes das dos elementos que as constituem. Assim, por exemplo, a palavra *mar* tem

---

<sup>3</sup> ‘Linguagem humana’ designa aqui o tipo de sistema de que cada língua natural é uma realização particular.

propriedades que não se encontram nos segmentos /m/, /a/, /r/ que se combinam para a formar: nomeadamente, enquanto à primeira é possível atribuir uma categoria sintáctica e um significado, aos últimos não é.

Em segundo lugar, porque são sistemas combinatórios discretos, as línguas naturais permitem a formação de um número ilimitado de expressões, pelo uso reiterado das regras de combinação do número finito de elementos que as constituem – i.e., as línguas naturais têm a propriedade da **recursividade**, pelo que fazem um uso infinito de meios finitos. Este uso infinito de meios finitos é paradigmático em lengalengas infantis, em que a reiteração do mesmo processo de combinação de palavras permite a continuação (teoricamente *ad infinitum*) da lengalenga. Exemplificando, em *O castelo de Chuchurumel*, é o processo de formação de orações relativas que é utilizado reiteradamente: *Aqui está a chave/Que abre a porta/Do castelo/De Chuchurumel/Aqui está o cordel/Que prende a chave/Que abre a porta/.../Aqui está o sebo/Que unta o cordel/Que prende a chave/Que abre a porta/...*

Em terceiro lugar, as línguas naturais manifestam uma propriedade inesperada para o falante comum: as combinações de elementos que formam unidades mais vastas não são meras sequências lineares, são antes sequências dotadas de uma **estrutura hierárquica**. Três tipos de fenómenos fornecem evidência empírica para a propriedade atrás referida: (a) constituintes descontínuos; (b) dependências a longa distância; (c) ambiguidade estrutural.

#### (a) Constituintes descontínuos

Conjunções correlativas em frases como *Não só ele lhe telefonou como a convidou para sair* exemplificam constituintes descontínuos; nestes casos, a nível do planeamento, a informação é formatada em duas grandes unidades, cada uma das quais iniciada por um membro

da conjunção correlativa; a nível do reconhecimento, é necessário reter na memória o primeiro membro da referida conjunção e, quando se encontra o segundo, “voltar atrás” para o correlacionar com o primeiro;

**(b) Dependências a longa distância**

Frases contendo pronomes relativos e interrogativos como *O livro que o João leu é interessante* e *O que achas que a Maria vai oferecer ao Pedro?* envolvem dependências a longa distância: o reconhecimento da primeira exige que se reconstitua a relação entre o pronome relativo e o verbo não contíguo *ler*; o da segunda implica a reconstituição do nexos entre o pronome interrogativo em posição inicial da oração principal e o verbo principal da oração completiva *oferecer*;

**(c) Ambiguidade estrutural**

Frases como *O João trouxe o vinho do Porto*, a que é possível atribuir duas interpretações (*O que o João trouxe do Porto foi o vinho* e *Foi o vinho do Porto que o João trouxe*), constituem exemplos de ambiguidade estrutural; nestes casos, a pluralidade de interpretações possíveis não decorre da existência de palavras polisémicas ou homónimas, mas sim do modo como se combinaram as palavras para formar as frases. Intuitivamente, no exemplo acima, a primeira interpretação corresponde ao processo de combinação em que *o vinho* e *do Porto* constituem unidades distintas, ambas complemento do verbo; a segunda, ao processo em que *do Porto* se combina directamente com *o vinho* para formar a unidade complexa *o vinho do Porto*, com a relação gramatical de objecto directo.

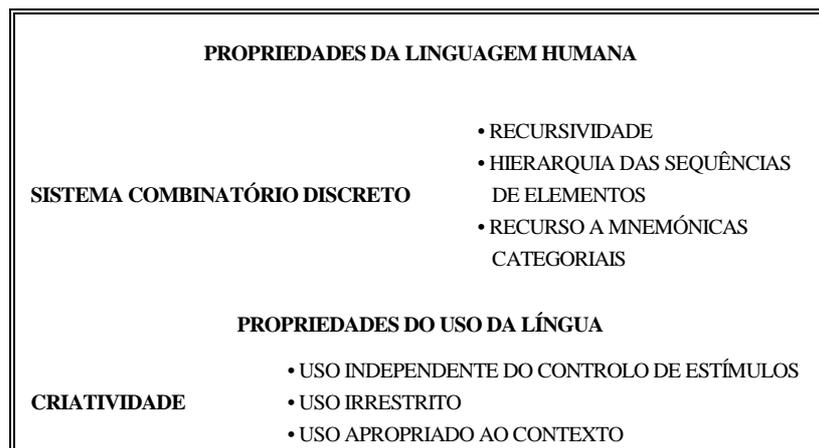
Em quarto lugar, as línguas naturais usam “mnemónicas” para a classificação dos seus elementos e para a formulação dos padrões de combinação dos mesmos. As mnemónicas em ques-

tão são **categorias**, que servem para classificar os elementos da língua e que são simultaneamente usadas na formulação dos padrões de combinação de segmentos, morfemas e palavras. Os elementos são classificados em certas categorias, em função das suas propriedades, e os padrões de combinação, extremamente simples e económicos, são definidos através de tais categorias: por exemplo, a nível fonológico, vogal e consoante; a nível morfológico, radical e afixo; a nível sintáctico, nome e verbo; a nível semântico, estado e evento.

Estas propriedades estruturais da linguagem humana permitem que, funcionalmente, os falantes usem criativamente a sua língua. O conceito de **uso criativo da língua** envolve três características: usamos a nossa língua de um modo independente do controlo de estímulos, irrestrito (i.e., somos capazes de produzir e reconhecer enunciados que nunca tínhamos ouvido antes) e de uma forma apropriada ao contexto.

As propriedades estruturais da linguagem humana e as características do uso da língua acima referidas encontram-se sintetizadas na figura 1:

#### PROPRIEDADES DA LINGUAGEM E DO USO DA LÍNGUA



**Figura 1**

As propriedades estruturais da linguagem humana acima referidas são um produto da organização e funcionamento da mente humana. Conhecer e usar criativamente uma língua natural, em particular a língua materna, é possuir um sistema mental que podemos mobilizar nas situações em que somos levados a (inter)agir verbalmente. Tanto quanto sabemos, as propriedades estruturais acima assinaladas são uma das chaves mais importantes para a compreensão da organização e funcionamento da mente humana, do “mistério” da rapidez e da uniformidade do processo de aquisição da linguagem pelas crianças, do desenvolvimento que desemboca no conhecimento da língua do falante adulto e do uso criativo que todos fazemos desse conhecimento.

### **Mestria linguística**

A rapidez e a uniformidade do processo de aquisição da língua materna<sup>4</sup> levaram os investigadores a supor que da arquitetura da mente faz parte uma faculdade da linguagem, responsável pela “vocação” para a linguagem da espécie humana.

Em condições normais de inserção numa comunidade linguística, o *input* linguístico que a comunidade fornece à criança (i.e., as trocas verbais entre os pais e os irmãos, os discursos que os familiares lhe dirigem) activa a faculdade da linguagem e leva-a a evoluir para um sistema de conhecimento específico: o conhecimento da língua natural falada pela comunidade linguística a que pertence.

Este sistema de conhecimento, que se torna estável no final

---

<sup>4</sup> O processo é independente de variáveis como raça, sexo, nacionalidade, inteligência e origem sócio-económica e geográfica.

da adolescência, denomina-se **conhecimento da língua**. O conhecimento da língua é intuitivo (i.e., não consciente) e pode conceber-se como a gramática<sup>5</sup> da língua materna desenvolvida natural e espontaneamente pelo falante a partir da interação entre a faculdade da linguagem e o *input* linguístico que o meio lhe fornece.

É este sistema que mobilizamos em actividades de reconhecimento e de produção de enunciados na nossa língua materna.

A faculdade humana para nos apropriarmos e usarmos a linguagem radica na especificidade da organização e funcionamento cerebral, herdados geneticamente, e responsáveis pela actividade mental. Entende-se aqui por **actividade mental** os processos mentais que nos permitem receber, organizar, elaborar, reter e recuperar a informação. É através de tais processos que a mente constrói e manipula símbolos e, portanto, acede a sistemas simbólicos cujo nível de complexidade é patente em qualquer língua natural.

As três grandes capacidades enunciadas no capítulo 1 – **reconhecimento, produção e elaboração** – decorrem dos processos mentais implicados numa cadeia dinâmica de tratamento da informação, que opera desde a recepção do *input* sensorial<sup>6</sup> à sua transformação em material simbólico (i.e., em representações) e ao armazenamento, à conservação e à posterior recuperação de tais representações, recuperação essa essencial à organização e produção de respostas (*output*).

A etapa de processamento responsável pelo armazenamento, conservação e recuperação de representações é designada **memória**; a memória pode, tal como os órgãos dos sentidos, dis-

---

<sup>5</sup> A gramática de uma língua é um sistema de elementos e regras que caracterizam o modo como, nessa língua, se relaciona som e significado.

<sup>6</sup> Informação sensorial recebida pelo organismo.

ponibilizar informação para a cadeia de processamento<sup>7</sup>.

A eficácia de qualquer das três capacidades em questão depende do funcionamento dos processos mentais e, muito em particular, do conhecimento já disponível em memória. O **reconhecimento** implica a identificação da informação de entrada (*input*) com o material (itens, categorias, relações e regras) armazenado; a **produção** é a construção do *output*, tendo como base a informação registada na memória; e a **elaboração** consiste no tratamento, como objecto de análise e estudo, de material acessível através da memória.

Para além da memória, são determinantes no tratamento da informação os processos que permitem seleccionar, discriminar e categorizar a informação a ser tratada. Os primeiros funcionam como filtro selectivo do *input* e incorporam a etapa denominada **atenção**, a qual é responsável pela concentração da actividade mental em determinada informação, proveniente dos órgãos dos sentidos ou da memória. Sem filtragem de estímulos jamais seria possível a organização da informação<sup>8</sup> e, por sua vez, do adequado desenvolvimento de estratégias de atenção (activas e passivas) depende a eficácia de comportamentos essenciais à aprendizagem, tais como a **automatização**, entendida como o produto da eliminação de processos de concentração de atenção durante o processamento.

Por sua vez, os processos de **discriminação** dizem respeito à etapa de tratamento através da qual são extraídas e isoladas as características e particularidades dos estímulos. É graças às possibilidades de discriminação que nos é possível determinar as

---

<sup>7</sup> Toda a dinâmica do tratamento da informação se materializa na utilização de estratégias de processamento diversificadas (ascendentes, descendentes e paralelas), consoante é privilegiada a entrada de estímulos sensoriais, de representações já guardadas na memória, ou de percursos interactivos.

<sup>8</sup> Vem a propósito referir a importância dada pela investigação na última década aos défices de atenção, particularmente no que respeita às repercussões dos mesmos nos processos de aprendizagem.

características de um estímulo, distingui-lo de outro, reconhecer padrões<sup>9</sup> e realizar a interpretação perceptiva da informação – i.e., identificar o estímulo ou as suas características com base no recurso à informação em memória. Através da discriminação acedemos aos atributos do estímulo que nos permitem estabelecer relações de similaridade que são a base dos processos de **categorização** e, conseqüentemente, dos conceitos. Um conceito é uma representação mental resultante da categorização e a sua mestria depende da codificação apropriada dos atributos relevantes, disponibilizados pela discriminação e pelos registos mnésicos. Para além da codificação de atributos, uma outra operação mental indispensável aos processos de categorização é a **generalização**, graças à qual reduzimos a necessidade de aprendizagens constantes sobre fenómenos idênticos e economizamos, por isso, em conservação de representações.

O arquivo das representações é o núcleo central da actividade mental e a sua perda a grande responsável pelas limitações dessa actividade. O registo organizado das representações é chamado **memória semântica** e corresponde a um banco de dados que inclui o conhecimento do significado do material simbólico, dos conceitos, das relações e das regras. Através da **recordação**, mediante operações de reconhecimento, evocação ou reconstrução, tornamos presente a informação registada e disponibilizamo-la, de novo, para o processamento. Problemas no acesso aos registos mnésicos comprometem definitivamente o reconhecimento, a produção e a elaboração.

Quando a informação a ser tratada é de natureza linguística, a mente humana utiliza no seu tratamento os mesmos processos mentais. Exemplificando:

- (a) O uso espontâneo da língua materna requer a **automatização** do acesso aos itens lexicais e às regras linguísticas

---

<sup>9</sup> 'Padrão' é aqui entendido como um arranjo mais ou menos complexo de estímulos sensoriais.

registados em memória semântica. Uma velocidade de elocução superior à esperada, o uso de palavras, formas fónicas ou construções desconhecidas ou incorrectas determinam, no interlocutor ou nos ouvintes, a mobilização activa da atenção, do que resulta um processamento mais lento, com eventual perda de informação;

- (b) Embora a capacidade de **discriminação** de qualquer som de qualquer língua seja idêntica em todos os bebés, a exposição à língua materna restringe tal capacidade à dos sons que essa língua usa distintivamente. Assim, contrariamente a um falante adulto do Japonês, qualquer falante do Português distingue as palavras *caro*, *carro*, *calo*, que se opõem exclusivamente pela consoante que inicia a última sílaba (/r/, /R/, /l/);
- (c) Um dos aspectos envolvidos na atribuição de uma interpretação literal a combinações de palavras é a **categorização** subjacente ao conhecimento de cada item lexical. Deste modo, o conhecimento de *assassinar* inclui saber que quem assassina é um ser dotado de intencionalidade (na nossa cultura, uma pessoa ou certos animais) e o objecto assassinado um ser animado (uma pessoa ou um animal); por outras palavras, o significado de *assassinar* pode ser descrito como “causar intencionalmente a morte de um ser animado”. Por esta razão, é possível interpretar literalmente frases como *O raptor assassinou a vítima* ou *A orca assassinou o pescador*, mas não uma frase como *A cadeira assassinou o presidente*;
- (d) O processo de **generalização** é fundamental no processamento de informação linguística, manifestando-se, por exemplo, na formação de novas palavras (*cola<sub>N</sub>* => *colar<sub>V</sub>*; *clone<sub>N</sub>* => *clonar<sub>V</sub>*) e na hipergeneralização

das crianças (*beber=>bebeu; fazer=>fazeu*);

- (e) No que diz respeito à linguagem, a **memória semântica** pode ser descrita como o conhecimento da língua, i.e., o sistema de unidades e regras que constituem a gramática da língua existente na mente do falante.

Consideremos agora as capacidades de reconhecimento, produção e elaboração, quando mobilizadas no tratamento de informação linguística.

O **reconhecimento** consiste na atribuição de significado a cadeias fónicas ou gráficas e implica a identificação do *input* fónico ou gráfico com material existente no conhecimento da língua (itens lexicais, categorias sintácticas, regras fonológicas, ...).

A **produção** consiste na elocução de cadeias fónicas ou na realização de cadeias gráficas dotadas de significado, o que supõe o acesso a informação disponível no conhecimento da língua.

Finalmente, a **elaboração** permite a consciencialização e sistematização do conhecimento da língua, o que possibilita que este se constitua em objecto de análise para o próprio falante.

Como já foi referido, o processo de aquisição da linguagem desemboca no conhecimento (intuitivo) da língua (materna). A observação deste processo mostra que o que é espontânea e universalmente adquirido é o conhecimento da língua **oral**. A emergência e o desenvolvimento da escrita não são um produto directo do processo de aquisição, pelo que exigem ensino formal. Por outro lado, todas as sociedades humanas conhecidas dispunham ou dispõem de uma língua natural, embora muitas delas não tenham desenvolvido sistemas de representação **escrita** dessa língua.

Por estas duas razões, a linguagem é primariamente oral, sendo a escrita, enquanto representação do oral, um sistema secundário.

A capacidade de reconhecimento da informação linguística desdobra-se nas competências de **compreensão do oral** (atribuição de significado a cadeias fônicas) e de **leitura** (extração de significado de cadeias gráficas). Por sua vez, a capacidade de produção de informação linguística desdobra-se nas competências de **expressão oral** (produção de cadeias fônicas dotadas de significado) e de **expressão escrita** (produção de cadeias gráficas dotadas de significado). Finalmente, a capacidade de elaboração sobre o conhecimento (intuitivo) da língua concretiza-se no **conhecimento explícito** da língua – abreviadamente, conhecimento explícito.

Estas cinco competências, embora conceptualmente distintas, inter-relacionam-se permanentemente, formando um todo que enforma e alimenta o crescimento linguístico do sujeito.

A estrutura, a dinâmica e os produtos da arquitectura mental no que respeita à linguagem estão esquematizados na figura 2:



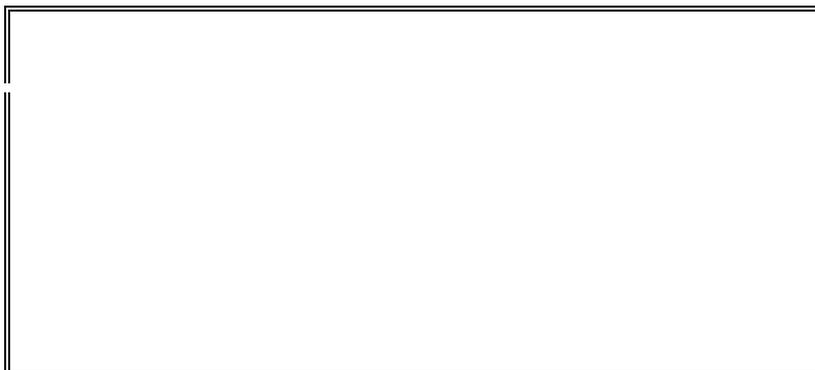


Figura 2

### Competências nucleares

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

A **compreensão do oral** é a competência responsável pela atribuição de significado a cadeias fónicas produzidas de acordo com a gramática de uma língua. Envolve a recepção e a decifração da mensagem e implica o acesso à informação linguística registada permanentemente na memória. Sem tal registo não há compreensão, na medida em que não pode haver reconhecimento do significado das unidades ouvidas, sejam elas palavras, expressões ou frases.

Embora a compreensão do oral e a expressão oral estejam intimamente relacionadas, em termos de desenvolvimento, a primeira precede sempre a segunda. Por outras palavras, ao adquirir linguagem, a criança compreende primeiro e só posteriormente produz o que já é capaz de compreender.

O nível de compreensão do oral da criança à entrada na educação básica depende da extensão e diversidade do seu

vocabulário passivo, bem como da complexidade sintáctica que já adquiriu. Depende igualmente da sua exposição ao grau de formalidade do discurso ouvido e aos tópicos abordados no mesmo.

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

Assim, na perspectiva da educação básica, é função da escola ensinar os alunos a saber ouvir – i.e., a prestar atenção ao interlocutor –, a identificar com clareza o essencial da mensagem, a apreender o fio condutor de uma exposição, a identificar os pontos críticos de um argumento e a participar de forma apropriada e eficaz numa discussão em grupo. Para que este nível de mestria seja atingido na compreensão do oral, é necessário que a escola exponha os alunos a discursos orais em diferentes variedades do Português, com níveis de complexidade e formalidade crescentes, e que utilize estratégias de alargamento do vocabulário passivo.

Por **leitura** entende-se o processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. A extracção do significado e a conseqüente apropriação da informação veiculada pela escrita são os objectivos fundamentais da leitura, dependendo o nível de compreensão atingido do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença.

Ao contrário da compreensão do oral, a leitura não é nem uma actividade natural, nem de aquisição espontânea e universal. O seu domínio exige um ensino directo que não se esgota na aprendizagem, ainda que imprescindível, da tradução letra-som, mas que se prolonga e aprofunda ao longo da vida do sujeito. A respectiva mestria permite o aumento do potencial

comunicativo e a expansão dos interesses individuais e é a grande facilitadora das aprendizagens escolares e do crescimento cognitivo de cada aluno (Sim-Sim, 1995).

O percurso da aprendizagem da leitura deve ter como meta primordial a **fluência**, que implica rapidez de decifração, precisão e eficiência na extração do significado do material lido. A fluência de leitura exige que o leitor descodifique automaticamente, de tal modo que possa canalizar a capacidade de atenção para a compreensão do texto. A consequência pedagógica decorrente é a necessidade de treino sistematizado de técnicas de automatização que permitam ultrapassar o processo moroso de tradução letra-som, conduzindo ao imediato reconhecimento visual de palavras e possibilitando o rápido acesso à compreensão do texto. Velocidade e profundidade de compreensão são os dois grandes pilares que suportam a eficácia desta competência, que se traduz em fluência.

Assim, na perspectiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar. Se nos primeiros anos de escolaridade uma atenção particular é devida aos processos de descodificação e automatização, há que desenvolver nos anos subseqüentes técnicas de consulta e estratégias de estudo, proporcionando ao longo de todo o percurso escolar situações que fomentem o gosto pela leitura e que sedimentem os hábitos que caracterizam os leitores fluentes.

A capacidade para produzir cadeias fônicas dotadas de significado e conformes à gramática de uma língua denomina-se **expressão oral**. Esta capacidade envolve o planeamento do que se pretende dizer, a formatação linguística do enunciado e a execução articulatória do mesmo.

Ao entrar na escola, a criança possui um desenvolvimento linguístico que lhe permite interagir com sucesso na conversa espontânea. Instância primária da expressão oral, a conversa

espontânea, enquanto *joint activity* (Clark, 1996), é uma actividade que recruta saberes linguísticos e sociais e que supõe tanto o conhecimento que os interlocutores devem ter dos seus papéis como a cooperação entre os mesmos.

Compete à escola proporcionar aprendizagens conducentes a uma expressão fluente e adequada nos géneros formais e públicos do oral<sup>10</sup>, que se caracterize por um vocabulário preciso e diversificado e por uma progressiva complexidade sintáctica. O aluno deve, por isso, ser preparado para se exprimir em Português padrão nas situações que o exigem: para pedir e dar informações em contexto formal, para defender um ponto de vista, para participar construtivamente num debate, para estruturar uma exposição, para planear colectivamente actividades a realizar.

Aprender a exprimir-se oralmente é, por isso, também, aprender a reflectir sobre os vários géneros do oral, a conhecer as regras sociais que os regulam, a prever as reacções dos interlocutores e a reformular o seu discurso em função das mesmas, a construir estratégias para informar, persuadir, explicar, argumentar com sucesso.

Assim, na perspectiva da educação básica, compete à escola adoptar uma pedagogia do oral que proporcione ao aluno um saber-fazer de ordem linguística, cognitiva e social que lhe permita exprimir as suas interrogações e os seus pontos de vista considerando o contexto, as reacções dos seus interlocutores, as suas expectativas e valores, e ter uma imagem de si próprio que o faça sentir-se um interlocutor de pleno direito (Perrenoud, 1991).

A **expressão escrita** consiste no processo complexo de produção de comunicação escrita. Tal como a leitura, não é uma

---

<sup>10</sup> Entende-se por 'géneros formais e públicos do oral' discursos com algum grau de formalidade, produzidos em situações institucionais, com objectivos específicos (entrevista, debate, exposição apoiada por guião, ...).

actividade de aquisição espontânea e natural, exigindo, por isso, ensino explícito e sistematizado e uma prática frequente e supervisionada. Como modalidades secundárias da língua que partilham a necessidade do recurso à tradução do oral em gráfico, a leitura e a escrita usufruem reciprocamente do nível de mestria atingido em cada uma delas.

A expressão escrita é um meio poderoso de comunicação e aprendizagem que requer o domínio apurado de técnicas e estratégias precisas, diversas e sofisticadas. As funções da escrita são múltiplas e variadas: escreve-se para identificar algo ou alguém, para mobilizar a acção, para recordar, para satisfazer pedidos ou exigências, para reflectir, para aprender e para criar (Grabe & Kaplan, 1996). Os objectivos da escrita determinam o formato da produção, que precisa de ser consistentemente ensinado e treinado – desde a atenção às variáveis situação, tarefa a realizar e destinatário até às técnicas e estratégias envolvidas em produtos escritos de diferente grau de complexidade (escrita não compositiva, escrita compositiva para relato de conhecimento e para elaboração de conhecimento)<sup>11</sup>.

Deste modo, o ensino da expressão escrita não se esgota no conhecimento indispensável da caligrafia e da ortografia, mas abarca processos cognitivos que contemplam o planeamento da produção escrita (selecção dos conteúdos a transmitir e sua organização), a formatação linguística de tais conteúdos (selecção dos itens lexicais que os exprimem com maior precisão, sua formatação em sequências bem formadas, coesas, coerentes, e adequadas), o rascunho, a revisão, correcção e reformulação e, finalmente, a divulgação da versão final para partilha com os destinatários.

---

<sup>11</sup> 'Escrita não compositiva' e 'compositiva' designam, respectivamente, escrita sem e com composição. Entende-se aqui por 'composição' o processo de combinação de micro- e macro-unidades estruturais de que resulta uma peça coesa e coerente: um objecto escrito dotado das propriedades definidoras da textualidade.

Assim, na perspectiva da educação básica, é função da escola garantir a aprendizagem das técnicas e das estratégias básicas da escrita (incluindo as de revisão e autocorreção), bem como o domínio pelos alunos das variáveis essenciais nela envolvidas – nomeadamente, o assunto, o interlocutor, a situação e os objectivos do texto a produzir. Dado o papel da linguagem escrita na aprendizagem de todas as disciplinas curriculares, a escola deve igualmente ensinar a usar a expressão escrita como instrumento de apropriação e transmissão do conhecimento.

Por **conhecimento explícito** entende-se a progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso da língua.

Desempenhando a língua materna um papel primordial no desenvolvimento pessoal e social e na comunicação com outros, sendo um meio essencial na expressão do pensamento e nas aprendizagens escolares, é desejável que, ao longo da educação básica, os alunos aprendam “coisas” sobre ela, tal como aprendem “coisas” sobre a matéria e a energia, a vida, as sociedades humanas ou os climas (Hudson, 1992; Duarte, 1997).

Para além deste objectivo, o conhecimento explícito serve propósitos instrumentais. Assim, no que respeita às restantes aprendizagens escolarizadas no âmbito da língua materna (domínio do Português padrão<sup>12</sup>, leitura e escrita), a consciencialização do conhecimento implícito facilita a referência aos conteúdos a trabalhar, ajuda os alunos a descobrirem as regras gramaticais que usam (e as que devem usar) e permite a identificação rápida das dificuldades que manifestam no uso que fazem da língua.

Por outro lado, a consciência linguística desenvolvida na língua materna pode com proveito ser capitalizada na aprendizagem das línguas estrangeiras curriculares. Acresce que, se o

---

<sup>12</sup> Cf. nota 14.

ensino do conhecimento explícito for concebido como uma actividade de descoberta (cf. Duarte, 1992), exigindo dos alunos treino de observação, classificação de dados e formulação de generalizações quanto ao comportamento dos mesmos, ele constituirá uma excelente propedêutica à atitude de rigor na observação e compreensão do real exigida noutras disciplinas curriculares.

Assim, na perspectiva da educação básica, é função da escola promover o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos com o grau de sistematização necessário para que possam mobilizá-la com objectivos estritamente cognitivos e com objectivos instrumentais.

### Capítulo 3

## PRINCÍPIOS ORIENTADORES DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

---

Desde a década de setenta, um dos objectivos da política educativa no nosso país tem sido o de alargar a escolaridade básica (de quatro para seis, de seis para nove anos), garantindo que a ela tenham acesso todas as crianças e jovens.

Como nas restantes sociedades democráticas, o direito à educação é um direito fundamental de cada cidadão, pelo que a massificação do ensino se tem tornado uma realidade.

Esta política trouxe para o sistema educativo uma população estudantil e uma população docente social, cultural, linguística e economicamente heterogéneas. Se, como acreditamos convictamente, é objectivo da escola corrigir assimetrias imputáveis a diferentes condições sócio-culturais de origem e dar a todas as crianças e jovens que a frequentam idênticas oportunidades de desenvolverem as suas capacidades, por outras palavras, se pretendemos que a democratização do ensino seja uma realidade, o sistema educativo tem de ser capaz de lidar com a heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a comunidade escolar na nossa sociedade. A concretização deste objectivo exige uma tradução adequada na formação de professores, no desenvolvimento dos currículos, na prática pedagógica, no tempo, espaço e instrumentos de trabalho que a escola deve disponibilizar àqueles que não têm condições

para estudar em casa.

A investigação realizada nas últimas décadas no domínio das ciências da cognição<sup>13</sup>, nomeadamente da linguística e da psicologia experimental, deixa claro que o processo de crescimento linguístico do sujeito, tendo as suas raízes na herança genética da humanidade, usufrui substancialmente das influências proporcionadas pelo meio, incluindo aqui a situação escolar. Daí a importância que as sociedades ocidentais atribuem ao papel da escola no desenvolvimento das competências que conduzem a uma sofisticada mestria linguística, necessária ao sucesso profissional e social do indivíduo, em particular, e da comunidade em geral.

Embora seja possível e desejável trabalhar autonomamente as diversas competências, há que estar consciente do efeito recíproco de cada uma delas nas restantes e, conseqüentemente, no produto global que é o desenvolvimento linguístico do aluno. Qualquer que seja o domínio contemplado, o desenvolvimento materializa-se sempre em alterações qualitativas de desempenho e no uso de estratégias de complexidade crescente. Para que o crescimento linguístico ocorra de forma harmónica e potencializadora, há que valorizar a sequencialidade do processo, respeitando a continuidade vertical e transversal das aprendizagens ao longo dos ciclos escolares e das diferentes áreas disciplinares.

Tomando como macro-objectivo o desenvolvimento da mestria linguística de todos os alunos, assumimos que a escola deve reger-se por princípios que orientem o ensino da língua materna, do primeiro ao último ano de escolaridade. Nesta linha de pensamento, compete à escola:

---

<sup>13</sup> As ciências da cognição são um conjunto de campos do saber que têm como objecto o estudo de processos cognitivos envolvidos na apreensão, conservação e elaboração do conhecimento pelo homem e que convocam a articulação, entre outros, dos domínios da psicologia experimental, da neurociência, da linguística e da inteligência artificial.

*1. 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.*

Ao iniciar a escolaridade básica qualquer criança possui um domínio significativo da língua usada no grupo de socialização primária, i.e., a família. Tal domínio resulta de um processo de aquisição natural e espontâneo da língua materna, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino. Embora poderosíssimo, o desenvolvimento da linguagem atingido nos primeiros cinco ou seis anos de vida não está de modo algum terminado à entrada na escola. Cabe a esta um papel determinante no crescimento linguístico do jovem falante: promover a sua capacidade de expressão oral e dar-lhe acesso à mestria da vertente escrita da língua.

No que respeita à oralidade, a escola deve confrontar os alunos com o valor de “saber ouvir” e “saber expressar-se” adequadamente ao contexto e à finalidade de cada situação. No primeiro caso, o grande objectivo é criar na criança a necessidade de prestar atenção ao que é dito, de seguir a mensagem do interlocutor, de identificar com clareza o essencial da mensagem e de determinar o acessório. No segundo, é ensiná-la a ser eficaz na comunicação oral – o mesmo é dizer, a expressar-se de forma clara, eficiente e criativa –, o que pressupõe o crescimento em termos do conteúdo linguístico (vocabulário e estruturas gramaticais), do repertório de estratégias de interacção (antecipação, síntese e reflexão) e de flexibilização do uso da língua em situações e actividades diversificadas.

A mestria da vertente escrita da língua contempla a competência de extracção de significado de material escrito (leitura) e o domínio do sistema de tradução da linguagem oral em símbolos e estruturas gráficas (expressão escrita). No que respeita à leitura, a grande função da escola é ensinar a ler fluentemente, i.e., a extrair o significado do material escrito de

forma precisa, rápida e sem esforço. Quanto à produção escrita, a escola tem que ensinar as regras e técnicas necessárias a uma execução com precisão, fluência e confiança e tem que desenvolver as capacidades cognitivas que permitem organizar o pensamento com vista à planificação da mensagem e à sua transmissão de forma clara e eficaz.

Dado o papel que a linguagem desempenha na comunicação e na veiculação das aprendizagens (escolares e não escolares), a estimulação linguística é pedra basilar no crescimento do sujeito. Para além do domínio implícito da língua, as aprendizagens escolares, particularmente a mestria da leitura e da escrita, implicam formas de apreensão do conhecimento que mobilizam um conjunto de processos cognitivos conducentes à consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicitação de regras, estratégias e técnicas que devem ser objecto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado por parte da escola.

2. *Possibilitar a todos o acesso ao Português padrão e, simultaneamente, promover o respeito pelas restantes variedades.*

Em qualquer comunidade linguística circulam variedades geográficas (diatópicas), sociais (diastráticas) e situacionais (diafásicas) diferentes. Por razões de diversa natureza, uma dessas variedades adquire maior prestígio e é erigida em norma da língua falada pela comunidade, sendo utilizada como língua oficial, de cultura e de escolarização: a norma ou língua padrão<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> No contexto educativo apenas nos interessam as características da língua padrão em termos vocabulares e gramaticais estritos (i.e., morfologia e sintaxe).

Recorde-se que a norma padrão do Português, aqui denominada Português padrão, é simultaneamente um dialecto (a variedade do eixo geográfico Lisboa-Coimbra) e um sociolecto (a variedade das camadas mais escolarizadas dessa região): trata-se do “conjunto de usos linguísticos das classes

---

cultas da região Lisboa-Coimbra” (Cunha & Cintra, 1984: 10). A este propósito, ver igualmente Barros Ferreira, 1992.

Assim, a língua padrão é a variedade utilizada nas situações institucionais de interacção (incluindo a própria escola) e, conseqüentemente, é ela a variedade predominantemente utilizada nos documentos escritos que circulam na comunidade linguística em questão. Ou seja, a língua padrão é utilizada nos textos que consignam as normas de convivência social, jurídica e política da comunidade, nos compêndios escolares, na generalidade das obras científicas, filosóficas e literárias nela produzidas, bem como na imprensa escrita.

O papel da língua padrão nas sociedades humanas contemporâneas faz dela um instrumento essencial de cidadania: o cidadão necessita de a dominar para se informar, para estudar, para desempenhar actividades profissionais que exigem qualificação científica ou técnica diferenciada, para aceder a produtos culturais, para se comportar adequadamente nas situações institucionais em que é chamado a interagir verbalmente e a exprimir-se por escrito.

A democratização do ensino trouxe para a escola crianças e jovens cuja variedade linguística de origem não é a língua padrão. A única forma de prevenir que razões sociolinguísticas conduzam ao seu insucesso escolar e, no futuro, à sua discriminação e exclusão, é a escola garantir que todos os alunos acedam à língua padrão e a dominem de modo a poder usá-la fluente e apropriadamente.

Sendo um dos objectivos centrais do ensino do Português como língua materna promover o acesso de todos os alunos ao Português padrão, constitui objectivo complementar deste consciencializá-los da legitimidade cultural e linguística das restantes variedades. Para além de os sensibilizar para a problemática da variação linguística, que constitui por si só uma propedêutica ao multilinguismo e multiculturalismo que caracterizam actualmente a generalidade dos espaços nacionais e transnacionais, tal consciencialização contribuirá para a formação de valores de tolerância e respeito pelas diferenças.

3. *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.*

Numa sociedade em que é respeitado e fomentado o direito de todos à educação, chegam à escola alunos com níveis de mestria e estratégias de comunicação díspares. Tais estratégias materializam-se em padrões específicos de interacção social, em formas particulares de conceptualização do real e em diferentes abordagens na resolução de problemas. Conhecedora desta realidade, a escola terá que promover práticas pedagógicas que permitam a todos o acesso ao conhecimento e às capacidades e valores necessários para que, de forma crítica, conheçam e transformem o real em que se encontram inseridos, quer esse real seja o contexto escolar, a actividade profissional ou o quotidiano social.

A rapidez de evolução do conhecimento no mundo actual não se compadece com a transmissão de meros conteúdos informativos, muitos dos quais já desactualizados quando transmitidos. A capacidade de raciocinar sobre a informação disponível é crucial na tomada de decisões e é estimulada pelo acesso a fontes de informação diversificadas e a pontos de vista não forçosamente convergentes. Por outro lado, o acesso à informação nunca foi tão fácil, rápido e eficaz. É nesta perspectiva que a escola nos surge como o interlocutor privilegiado para "ensinar" a transformar a informação disponível em conhecimento, mediante o desenvolvimento das potencialidades literácitas<sup>15</sup> de cada aluno. Na promoção destas há que contemplar, por um lado, o desenvolvimento das capacidades cognitivas individuais e, por outro, o acesso a competências

---

<sup>15</sup> Ou seja, das potencialidades referentes à compreensão e à produção de informação escrita.

instrumentais, essenciais à obtenção de conhecimento via estudo.

A função mais produtiva da escola no que respeita ao ensino da língua materna consiste na promoção da mestria que possibilite a cada aluno interagir com o real de forma activa e criativa, extraindo e produzindo significados através de estruturas linguísticas expressas nas vertentes oral e escrita. Tal objectivo não invalida, pelo contrário requer, o treino de mecanismos de automatização e a aprendizagem de estratégias essenciais à eficácia e rapidez de acesso ao conhecimento. A exercitação de rotinas e a automatização de processos são meios imprescindíveis na economia e gestão de recursos mentais, fundamentais no processamento da informação.

4. *Conceber e pôr em prática um currículo assente no desenvolvimento e aprendizagem das competências nucleares que defina os mesmos meta-objectivos e a mesma metalinguagem ao longo de todo o percurso escolar do aluno.*

O desenvolvimento do ser humano nem se inicia nem se confina ao espaço e tempo escolares. Especificamente no que respeita ao crescimento linguístico, inicia-se muito antes da idade escolar e continua para lá da escola, sendo, contudo, inegável o papel que a instituição escolar desempenha em tal processo. A mestria linguística, como aliás qualquer mestria, não é um somatório de capacidades discretas, antes sim, o desenrolar de um *continuum* que se alarga e aprofunda a partir de um núcleo de competências básicas. A sequencialidade das aprendizagens linguísticas deve, portanto, obedecer ao princípio da continuidade longitudinal e reger-se pelos mesmos objectivos-alvo desde o primeiro ao último ano de escolaridade. O desrespeito por tal princípio é gerador de condições de insucesso em muitos alunos.

Uma das componentes nucleares do ensino da língua materna diz respeito à capacidade de manipulação consciente do

sistema linguístico, com vista à análise e descrição do conhecimento intuitivo que a criança possui da língua materna. No desenrolar de tal processo de aprendizagem, e durante todo o percurso escolar, deverá ser respeitada e mantida a mesma metalinguagem, quer para analisar quer para descrever categorias e processos gramaticais: só deste modo poderão ser asseguradas a sequencialidade e a sedimentação da competência em questão.

5. *Capitalizar o crescimento linguístico em língua materna na aprendizagem das línguas estrangeiras e das restantes disciplinas curriculares.*

É hoje unanimemente reconhecido que um bom nível de proficiência na língua materna, o domínio de conceitos gramaticais básicos e o treino de reflexão sobre a língua materna constituem factores que favorecem uma aprendizagem bem sucedida das línguas estrangeiras.

Paralelamente, o nível de mestria atingido na leitura com objectivos de estudo e na expressão escrita constitui um factor de sucesso na generalidade das disciplinas curriculares. Vários estudos têm demonstrado um elevado nível de correlação entre o desempenho atingido nas competências de leitura e de expressão escrita em língua materna e o sucesso noutras disciplinas curriculares; inversamente, tem sido igualmente demonstrado que, quanto maior atenção for dada nestas à leitura e à escrita, tanto melhores serão os resultados obtidos pelos alunos na disciplina de língua materna. Este “círculo virtuoso” exige da escola e dos professores um trabalho pluridisciplinar convergindo nos mesmos meta-objectivos, que torne claro aos alunos que a diversidade de disciplinas curriculares constitui uma unidade no que respeita aos grandes objectivos de formação e ao tipo de capacidades cognitivas gerais e de estratégias de aprendizagem que mobilizam.

Finalmente, as capacidades cognitivas gerais que

constituem objectivo educativo da maioria das disciplinas curriculares podem, desde muito cedo, ser desenvolvidas na disciplina de Português, uma vez que elas são cruciais para o desenvolvimento e aprendizagem das competências nucleares desta disciplina: consciencialização, pela observação, do carácter estruturado dos objectos; capacidade de generalização e resolução de problemas; crença na capacidade de compreensão do mundo por qualquer observador humano treinado.

6. *Desenvolver em todos os alunos a mestria de competências que lhes permitam, através da leitura de textos literários e não literários de várias épocas e géneros, tomar consciência da multiplicidade de dimensões da experiência humana.*

O património escrito que nos foi legado por diferentes épocas e sociedades constitui um arquivo vivo da experiência cultural humana. O contacto com esse património proporciona aos alunos contrapontos da sua própria experiência e oportunidade para reflectirem sobre formas diferentes de existência e conhecimento, bem como sobre sistemas de valores alternativos aos seus, potenciando atitudes de abertura à tolerância pelas diferenças e contribuindo para a construção e sedimentação da sua identidade própria.

No caso particular dos textos literários, a sua dimensão adicional de criações artísticas proporciona aos alunos a fruição de um novo tipo de experiência estética (assim como a correspondente construção de formas individualizadas de resposta a tal experiência) e permite-lhes contactar com as características próprias da linguagem literária, o que requer a aprendizagem de estratégias específicas de leitura e estimula o domínio de recursos vocabulares e estilísticos mais sofisticados.

O acesso de todos os alunos ao acervo legado pelo pensamento humano, às realizações científicas, tecnológicas e culturais da Humanidade constitui um poderoso contributo para a efectivação dos direitos de cidadania.





## Capítulo 4

### COMPETÊNCIAS NUCLEARES E NÍVEIS DE DESEMPENHO

---

#### **O desenvolvimento das competências nucleares a montante da escolaridade básica**

A caminhada em direcção à mestria das cinco competências nucleares inicia-se muito antes da entrada na escola. Com efeito, aos seis anos de idade, a criança possui uma mestria verbal que lhe permite expressar-se oralmente com desenvoltura e interagir adequadamente com qualquer interlocutor falante da mesma língua. Por outro lado, revela sensibilidade a eventuais erros articulatórios na sua própria produção ou na produção alheia e uma especial apetência por jogos de palavras e sílabas (invenções e rimas). Tal sensibilidade é um indicador claro do desabrochar da consciência linguística, motor do conhecimento explícito e a grande ponte de ligação entre o oral e o escrito. Simultaneamente, se nos anos que precedem a entrada na escola for proporcionado à criança um contacto regular com materiais de leitura e escrita, é possível detectar um conjunto de manifestações precoces de conhecimento e interesse pela linguagem escrita.

Um olhar sobre o caminho percorrido durante os primeiros anos de vida pode ajudar a perceber as potencialidades do jovem aluno e as dificuldades que terá de superar nas

aprendizagens escolares relativas à língua materna.

A rapidez com que a criança se apropria da língua natural da sua comunidade e a universalidade patente nos principais marcos de desenvolvimento linguístico permitem-nos afirmar que a aquisição da linguagem é, provavelmente, o mais impressionante empreendimento que o ser humano realiza durante a infância. Ao longo do processo de aquisição, a criança vai descobrindo e vai-se apropriando, natural e espontaneamente, do sistema linguístico a que é exposta.

Sob o ponto de vista fonológico, os primeiros meses de vida são caracterizados por manifestações de palreio e riso (dois-três meses), a que se segue a reduplicação silábica que, por sua vez, dá lugar à produção de sílabas simples, acompanhadas de gíria entoacional, e ao posterior aparecimento das primeiras palavras (entre os nove e os 14 meses). O domínio articulatório dos sons da língua materna fica completo na maioria das crianças pelos quatro-cinco anos de idade. Anteriormente, por volta dos 36 meses, o jovem falante atingiu a maturação discriminatória que lhe permite reconhecer os sons da sua própria língua.

Tal como a evolução da discriminação é mais rápida do que a mestria articulatória, a compreensão lexical e sintáctica também antecede a produção vocabular e a estruturação frásica. Em termos de vocabulário, o período que medeia entre o aparecimento da primeira palavra e a entrada na escola (cinco-seis anos) é de tal modo rico que há quem tenha comparado as crianças desta idade a aspiradores lexicais (Pinker, 1994), tal é a sua velocidade de aquisição de novas palavras. Com efeito, o vocabulário passivo médio de uma criança de seis anos ronda as 25.000 palavras, ainda que só utilize no seu quotidiano aproximadamente a décima parte desse conhecimento. Neste período de desenvolvimento, o campo lexical é o mais sensível às características do ambiente linguístico a que a criança é exposta. Se a escola não prestar uma particular atenção a esta realidade, as diferenças individuais podem transformar-se num factor poten-

cializador de assimetrias.

Quanto à estruturação frásica, é possível encontrar manifestações de conhecimento da ordenação linear das palavras tão cedo quanto os 18 meses, embora a capacidade de compreensão de frases simples, particularmente ordens, seja detectável meses antes, quando os enunciados produzidos pela criança se restringem a apenas uma palavra. Após o período caracterizado pela produção de palavras isoladas, surgem as primeiras sequências de duas palavras, onde é já possível constatar padrões de ordem típicos da língua em aquisição. Estas sequências são caracterizadas pela combinação de nomes e verbos (raramente adjetivos) e pela inexistência de palavras com mera função gramatical. Pela semelhança com a linguagem telegráfica, é comum chamar-se a este período de telegráfico. O domínio da produção de frases simples, obedecendo em Português à ordem não marcada SVO, em que a posição pré-verbal é tipicamente reservada à função de sujeito e a posição pós-verbal à função de objecto, está solidamente instalado pelos três anos. A partir desta fase são cada vez mais frequentes as expansões dentro da frase simples e a ocorrência de combinações frásicas, particularmente a nível da coordenação.

Ao iniciar a escolaridade básica, o nível de compreensão e de produção sintáctica é significativo, embora o processo de aquisição não esteja ainda terminado e possa beneficiar substancialmente da exposição, no meio escolar, a estruturas de complexidade crescente, nem sempre frequentes no ambiente de origem da criança.

À medida que o conhecimento implícito da língua se instala e que o jovem falante consolida e alarga o domínio e o uso das estruturas da língua materna, começam a surgir indicadores que manifestamente revelam alguma capacidade de distanciamento e de manipulação da língua para além de objectivos estritamente comunicativos. Dito de outra forma, estamos perante os primórdios do que virá a transformar-se no conhecimento explícito da língua.

As primeiras manifestações traduzem-se em autocorreções, particularmente ao nível da articulação, da especificação lexical e de concordâncias sintácticas. A ocorrência das autocorreções tem lugar, quase sempre, com o objectivo de esclarecer o interlocutor e mostra-nos que a criança, ainda que não conscientemente, possui já alguma capacidade para comparar os enunciados por si produzidos com as produções do adulto. A partir dos três anos de idade é possível detectar autocorreções articulatórias às quais se associa, um pouco mais tarde, o prazer lúdico de construir rimas (Adams, 1994), de deturpar voluntariamente palavras e de criar neologismos com a finalidade de provocar o riso. A produção de rimas é um claro indicador de sensibilidade à estrutura silábica, o qual é consubstancialmente confirmado através da grande facilidade revelada pelas crianças de quatro anos na reconstrução e segmentação silábica (Sim-Sim, 1997b). Este tipo de desempenhos indicia um domínio das regras fonológicas que ultrapassa finalidades comunicativas, e que já se provou ser determinante na posterior aprendizagem da leitura.

A consciência da aceitabilidade gramatical, que implica a capacidade para voluntariamente prestar atenção à língua e para a tratar como objecto de análise, requer níveis de conhecimento linguístico superiores aos exigidos para usar as estruturas da língua com finalidades comunicativas. Embora não seja possível falar de consciência lexical, sintáctica ou morfológica antes dos seis anos, é frequente detectar no discurso das crianças desta idade substituições de palavras ou de frases ouvidas que, por não estarem em conformidade com regras já interiorizadas, são por elas rejeitadas. Com efeito, não se tratando de um processo consciente de reflexão, a rejeição de excepções e irregularidades morfológicas é, seguramente, um indicador de sensibilidade à estrutura e aos padrões de combinação dos elementos da língua. Há ainda a acrescentar que, quanto mais tardia é a aquisição de uma determinada estrutura, maior é a dificuldade de apreciação da gramaticalidade da mesma. Dito de outro modo, o conheci-

mento implícito precede sempre o conhecimento explícito e, ao iniciar a escolaridade básica, muito caminho há ainda a percorrer. À escola cabe estimular tal percurso.

O conceito de **comportamentos emergentes de leitura e de escrita**, apresentado pela primeira vez em 1966 por Marie Clay, refere-se a manifestações precoces de conhecimento que indiciam futuras potencialidades literárias. De entre tais manifestações, salientamos a descoberta da existência da linguagem escrita e dos seus propósitos e utilidade, assim como de alguns princípios básicos que regem a representação gráfica da língua. A eclosão de tais manifestações está dependente da participação activa em experiências de leitura em situações da vida real (Morrow & Rand, 1993); o envolvimento e a motivação para este tipo de actividades são os dois vectores que impulsionam a emergência de leitura e da escrita em idades anteriores ao ensino formal destas competências.

As crianças são observadoras astutas que, quando rodeadas de linguagem escrita, depressa descobrem que esta aparece em todo o lado, dos livros à televisão, das embalagens às moedas, e que os adultos a usam de diferentes maneiras e com finalidades distintas. A constatação de que a escrita é diferente de outras formas gráficas, como por exemplo o desenho, conduz ao conhecimento de que o escrito contém informação que se destina a ser lida e que tal informação é permanente. Uma vez na posse destes dois princípios, o futuro leitor apercebe-se de que a escrita é uma simbolização da linguagem oral e que qualquer um pode produzir escrita, através de diversos meios e com múltiplos materiais.

O domínio de outros princípios que regem a linguagem escrita, e cujo conhecimento deverá preceder o ensino da decifração letra-som, é essencial à introdução do pré-leitor na estrutura e organização gráfica. Assim, através da exposição ao texto escrito e da exploração orientada do mesmo, a criança vai descobrir que a escrita se organiza em segmentos gráficos que

incluem unidades com significado – as palavras – e unidades mínimas – as letras – que têm nomes. Compreende, também, que existe uma organização sequencial e posicional das letras e que há regras que nos obrigam a ler da esquerda para a direita e de cima para baixo. Na posse de todo este manancial de conhecimentos, a aprendizagem formal da leitura terá sucesso assegurado. Lacunas experienciais e, conseqüentemente, a não existência de comportamentos emergentes de leitura, comprometem o desenrolar do percurso do aprendiz de leitor.

Quanto à expressão escrita, os primeiros esboços da criança não são por ela vistos nem como representações de experiências, nem como formas de interagir com os outros. Tal como os primeiros desenhos, as primeiras letras surgem acompanhadas de gestos ou palavras que lhes dão significado: são uma espécie de jogo exploratório de formas e direccionalidade para o qual inventam um conteúdo, quando questionadas pelo adulto (Dyson, 1993). A relação entre o oral e a expressão escrita só posteriormente é estabelecida, sendo as letras vistas, no início, como propriedade ou pertença de alguém ou de algo. O reconhecimento da relação entre o oral e o escrito significa um salto qualitativo a que se irá associar o conhecimento da função comunicativa que a escrita encerra.

As pesquisas realizadas sobre comportamentos emergentes de leitura e de escrita levam-nos a equacionar novas perspectivas pedagógicas sobre o ensino destas competências, sendo hoje inquestionável que o sucesso na iniciação à leitura e à escrita depende essencialmente da exposição à linguagem escrita a que a criança foi submetida antes da entrada na escola. Dito de outra forma, a maior ou menor facilidade na aprendizagem inicial da leitura e da escrita vai depender do que o pré-leitor já sabe sobre a linguagem escrita antes de iniciar o ensino formal da mesma.

### **O desenvolvimento das competências nucleares ao longo da educação básica**

O desenvolvimento das cinco competências nucleares no ensino da língua materna durante a educação básica implica que se definam **objectivos de desenvolvimento** e **níveis de desempenho** intermédios e finais.

A importância atribuída à sequencialidade do processo levou-nos a apresentar tal desenvolvimento por competência, propondo um percurso orientado para o alargamento e aprofundamento da mesma, que se encontra materializado na progressão dos objectivos de desenvolvimento e na dos níveis de desempenho por ciclo.

A proposta apresentada baseia-se, por um lado, no conhecimento dos grandes marcos que caracterizam universalmente o crescimento linguístico, em estudos sobre desenvolvimento e sobre aprendizagens escolarizáveis realizados noutros países e nos dados disponibilizados pelos escassos trabalhos de investigação sobre o desenvolvimento das crianças que têm o Português como língua materna ou de escolarização. Por outro lado, a proposta considerou ainda como parâmetro o nível de mestria em língua materna requerido para a entrada na vida activa e para o prosseguimento de estudos, pelo que tal nível deve constituir o objectivo-alvo da educação básica.

Como acontece em qualquer sistema educativo com trabalhos desta natureza, é necessário e urgente realizar estudos empíricos que garantam que esta proposta se vá ajustando com o máximo rigor possível à realidade da população escolar portuguesa.

## **Compreensão do oral**



**1.º ciclo****Objectivo de desenvolvimento:**

**Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão**

No final do 1.º ciclo, as crianças devem ser capazes de:

- Saber escutar (i.e., prestar atenção a) discursos em diferentes variedades (sociais, regionais, nacionais) do Português
- Reter o essencial do que ouvirem
- Reconhecer os objectivos comunicativos do interlocutor através de chaves linguísticas e paralinguísticas
- Descobrir pelo contexto o significado de palavras ainda desconhecidas, alargando, assim, o vocabulário passivo
- Reconhecer estruturas sintácticas com alguma complexidade<sup>16</sup>

Para que as crianças atinjam os níveis de desempenho acima identificados, é necessário que a escola lhes dê oportunidades de:

- Ouvir pequenas narrativas
- Ouvir gravações ou assistir a representações teatrais de qualidade
- Ouvir diálogos sobre assuntos bem delimitados
- Ouvir curtas exposições informativas
- Participar em jogos para descoberta do significado das palavras integradas num contexto linguístico

---

<sup>16</sup> Estudos experimentais demonstraram que, na fase etária que corresponde ao final do 1.º ciclo, ainda pode ser problemática, por exemplo, a compreensão de passivas reversíveis (cf. Sim-Sim, 1997b) e de vários tipos de relativas de *que* (cf. Vasconcelos, 1991).

- Participar em actividades que exijam compreensão de estruturas sintácticas específicas

**2.º ciclo****Objectivo de desenvolvimento:****Alargamento da compreensão a géneros formais e públicos do oral**

No final do 2.º ciclo os alunos devem ser capazes de:

- Saber escutar e compreender o discurso expositivo (i.e., seguir e apreender o fio condutor de uma exposição)
- Saber escutar e compreender uma discussão (i.e., seguir e apreender o fio condutor da mesma)
- Seleccionar e reter do que ouvem a informação necessária ao objectivo visado
- Distinguir diferentes géneros do oral (um diálogo, uma entrevista, um inquérito, uma discussão, um debate...)
- Sintonizar com o interlocutor a partir do vocabulário e da estrutura frásica que este utiliza

Para que os alunos atinjam os níveis de desempenho acima identificados, é necessário que a escola lhes dê oportunidades de, sob orientação:

- Ouvir exposições produzidas pelos professores, por outros adultos e pelos colegas
- Seguir exposições orais apoiadas por guiões
- Participar em discussões de grupo com a finalidade de relato oral
- Ouvir gravações de textos de diferentes géneros do oral
- Assistir a representações teatrais de qualidade ao vivo ou em gravação
- Ouvir gravações de poemas lidos por profissionais
- Isolar fragmentos de diversos géneros do oral com a finalidade de identificar diferenças sintácticas e lexicais
- Realizar tarefas que envolvam a compreensão de discursos orais com a finalidade de focalizar a atenção
- Realizar tarefas que envolvam a compreensão de instruções

para a acção dotadas de alguma complexidade sintáctica

### 3.º ciclo

#### Objectivo de desenvolvimento:

**Compreensão das formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento de estudos ou para a entrada na vida activa**

No final da escolaridade básica, os alunos devem ser capazes de:

- Saber escutar e compreender géneros formais e públicos do oral, mantendo a atenção por períodos prolongados
- Seguir uma discussão e uma exposição, retendo a informação que lhes permita intervir construtivamente
- Saber escutar criticamente discursos orais, identificando factos, opiniões e enunciados persuasivos
- Compreender discursos argumentativos, o que envolve o recurso a estratégias de raciocínio hipotético-dedutivo
- Identificar a intenção comunicativa do interlocutor (*e.g.*, informar *vs.* brincar, ironizar, mentir, troçar, seduzir)
- A partir de chaves linguísticas, desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconstituir raciocínios inferenciais

Para que os alunos atinjam os níveis de desempenho acima identificados, é necessário que a escola lhes dê oportunidade de:

- Ouvir registos audio de documentos produzidos quer em português padrão, quer noutras variedades
- Realizar exercícios de compreensão do oral envolvendo respostas orais ou escritas
- Tirar notas a partir de exposições orais
- Realizar tarefas que envolvam a compreensão de discursos orais com a finalidade de manter a atenção focalizada por períodos de tempo progressivamente superiores
- Avaliar espontaneamente os objectivos, a forma e a adequação do discurso do interlocutor à situação, com vista à

selecção da estratégia a adoptar na interacção (como interlocutor e como ouvinte)



**Leitura**



**1.º ciclo**

**Objectivo de desenvolvimento:**

**Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito**

No final do 1.º ciclo as crianças devem ser capazes de:

- Executar leitura silenciosa
- Ler com clareza em voz alta
- Identificar as ideias principais de um texto
- Localizar no texto a informação pretendida
- Antecipar conteúdos a partir de capas, gravuras, títulos e primeiras linhas
- Tomar a iniciativa de ler

Para que as crianças atinjam os níveis de desempenho acima identificados, é necessário que o processo de decifração (letra-som) esteja automatizado, o que constitui condição necessária para que a atenção possa ser canalizada para a extracção de significado. Independentemente do método de leitura adoptado, todas as crianças têm de realizar actividades de:

- Descobertas dos princípios espaciais de organização da representação gráfica (de cima para baixo e da esquerda para a direita)
- Reconhecimento do padrão posicional das letras
- Distinção entre letras, diacríticos (acentos e cedilha) e sinais de pontuação
- Reconhecimento da representação gráfica da fronteira de palavra (espaço)
- Exercícios de reconstrução segmental
- Exercícios de segmentação da cadeia fónica em unidades (palavras, sílabas, segmentos fonológicos) e respectiva identi-

ficção

- Treino da correspondência letra-som
- Treino do reconhecimento da representação gráfica de sílabas
- Treino do reconhecimento global de palavras

Uma vez automatizado o processo de decifração, a escola tem de proporcionar às crianças a oportunidade de lerem com duas finalidades básicas e diferentes: para recreação (leitura recreativa) e para recolha de informação (leitura para fins informativos).

A **leitura recreativa** tem como objectivo a aprendizagem da extracção de significado de diferentes tipos de textos que promovam o desenvolvimento do imaginário, do espírito criativo e do pensamento divergente. Para que a aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção do significado tenha sucesso com este objectivo, é necessário dar a oportunidade às crianças de contactarem com textos dos seguintes tipos:

- Lengalengas<sup>17</sup>
- Adivinhas<sup>18</sup>
- Narrativas: fábulas (*e.g.*, de Esopo e La Fontaine), contos de fadas (*e.g.*, de Perrault, Andersen e irmãos Grimm), aventuras
- Poesia (*e.g.*, poesias do romanceiro popular)
- Revistas infantis

A **leitura para fins informativos** tem como objectivo a aprendizagem da extracção de significado com o objectivo de transformar a informação em conhecimento. Para que a aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção do significado

---

<sup>17</sup> Com o objectivo de treino do automatismo da leitura, dada a sua natureza paralelística.

<sup>18</sup> Com o objectivo de treino do automatismo da leitura, dadas as suas características de rima e ritmo.

tenha sucesso com este objectivo, é necessário dar a oportunidade às crianças de contactarem com documentos e textos escolares de vários tipos, proporcionando-lhes práticas de:

- Leitura de horários (escola, transportes, bibliotecas, cinemas, lojas, ...)
- Localização em mapas de cidades, rios, acidentes geográficos, ...
- Consulta do calendário com fins diversos
- Procura de um número de telefone ou de uma morada na lista telefónica
- Leitura de preços de géneros, de bilhetes, de livros,...
- Leitura de instruções que constituam guias para a acção (receitas culinárias, itinerários, regras de jogos individuais e colectivos, ...)
- Consulta de enciclopédias infantis
- Leitura de textos escolares no domínio da Matemática, do Meio Físico e Social e da História.

**2.º ciclo****Objectivo de desenvolvimento:****Criação de autonomia na leitura  
e de hábitos de leitura**

No final do 2.º ciclo, os alunos devem ser capazes de:

- Ler em voz alta, restituindo ao ouvinte o significado do texto
- Identificar as ideias importantes de um texto e as relações entre as mesmas
- Procurar num texto a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar
- Utilizar estratégias diversificadas para procurar informação escrita
- Seleccionar a estratégia de leitura adequada ao objectivo em vista (recreativo *vs.* informativo; geral *vs.* estudo)
- Sublinhar e tomar notas com objectivo de estudo
- Ler voluntária e continuamente para recreação e para obtenção de informação (em particular com objectivo de estudo)

Para que os alunos atinjam os níveis de desempenho acima identificados, a escola tem de lhes dar oportunidade de lerem com duas finalidades básicas e diferentes: para recreação (leitura recreativa) e para recolha de informação (leitura para fins informativos, principalmente com finalidade de estudo<sup>19</sup>).

Como mencionado anteriormente, a **leitura recreativa** tem como objectivo a aprendizagem da extracção de significado de diferentes tipos de textos que promovam o desenvolvimento do imaginário, do espírito criativo e do pensamento divergente. Para que a autonomia e os hábitos de leitura sejam atingidos, é necessário dar oportunidade aos alunos de contactarem com

---

<sup>19</sup> 'Estudo' designa o esforço deliberado para compreender, lembrar e usar conhecimentos específicos (Devine, 1991).

textos dos seguintes tipos:

- Narrativas épicas adaptadas (*e.g.*, *Odisseia*, *Os Lusíadas* contados às crianças)
- Literatura de aventuras (*e.g.*, de Júlio Verne, de Mark Twain) e de viagens – adaptações (*e.g.*, *Peregrinação*) ou obras escritas originalmente para este nível etário
- Contos populares, mitos e lendas do património literário nacional
- Banda desenhada
- Biografias (de figuras históricas, exploradores, cientistas, artistas célebres, ...)
- Peças de teatro adequadas ao nível etário
- Poesia clássica e moderna adequada ao nível etário

Como já mencionado, o ensino da **leitura para fins informativos** tem como objectivo a extracção de significado de diferentes tipos de texto, com o objectivo de transformar a informação escrita em conhecimento. Neste ciclo, deverá ser dada prioridade à função instrumental da leitura, no sentido de proporcionar aos alunos a aprendizagem de técnicas e metodologias de estudo. Para que a aprendizagem da leitura com fins informativos tenha sucesso, é necessário proporcionar aos alunos práticas de:

- Identificação de objectivos de leitura
- Extracção e condensação de informação
- Paráfrase de macro-sequências do texto
- Autoverificação sistemática da compreensão do que se está a ler
- Listagem das ideias-chave do texto
- Identificação e realce da informação relevante num contexto homogéneo
- Criação de chaves indiciadoras que permitam a posterior recuperação de informação

**3.º ciclo****Objectivo de desenvolvimento:****Fluência de leitura e eficácia na  
selecção de estratégias adequadas  
ao fim em vista**

No final da escolaridade básica, os alunos devem ser capazes de:

- Ler com fluência, conservando em memória o significado do texto
- Reconstruir mentalmente o significado de um texto em função da relevância e hierarquização das unidades informativas deste
- Utilizar chaves linguísticas e textuais para desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos
- Seleccionar as fontes de informação e as estratégias de leitura adequadas à tarefa a realizar
- Resumir e reduzir a esquema um texto com objectivo de estudo
- Ler textos cuja complexidade ou dimensão requeira alguma persistência
- Distinguir as formas naturais de literatura (narrativa, dramática e lírica)
- Estabelecer relações temáticas entre textos
- Reconhecer valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos que perpassam nos textos

Para que os alunos atinjam os níveis de desempenho acima identificados, a escola tem de lhes dar oportunidade de lerem com duas finalidades básicas e diferentes: para recreação (leitura recreativa) e para recolha de informação (leitura para fins informativos, principalmente com objectivo de estudo).

Como foi anteriormente mencionado, a **leitura recreativa**

tem como objectivo a aprendizagem da extracção de significado de diferentes tipos de textos que promovam o desenvolvimento do imaginário, do espírito crítico e do pensamento divergente. No que diz respeito ao texto literário em língua portuguesa, o *corpus* de textualidade canónica deve ser organizado de molde a que os alunos reconheçam grandes marcos temporais e entrem em contacto com a diversidade geográfico-cultural das suas realizações. Este *corpus* deve ser enriquecido com boas traduções de textos da literatura universal de reconhecida qualidade. Para que a fluência de leitura e a eficácia na selecção das estratégias adequadas a um determinado objectivo sejam atingidas é necessário dar aos alunos a oportunidade de contactarem com textos dos seguintes tipos:

- Narrativas épicas (*e.g.*, excertos de *Os Lusíadas*)
- Literatura de viagens (*e.g.*, excertos da *Peregrinação*) e de aventuras
- Contos populares, mitos e lendas do património nacional e mundial
- Novelas e contos de autor
- Textos dramáticos (*e.g.*, um auto ou uma farsa de Gil Vicente)
- Poesia clássica e moderna adequada ao nível etário dos alunos (*e.g.*, Camões, Pessoa, e poetas contemporâneos)

Como foi anteriormente mencionado, o ensino da **leitura para fins informativos** tem como objectivo a extracção de significado de diferentes tipos de textos, com o objectivo de transformar a informação escrita em conhecimento. Para que a aprendizagem da leitura para fins informativos tenha sucesso, é necessário proporcionar aos alunos práticas de:

- Rotinização de estratégias diversificadas de leitura
- Condensação de informação (resumos e esquemas de textos lidos)
- Preenchimento de formulários de vários tipos

- Comparação de notícias e de outro tipo de textos dos *media* quanto à objectividade e à informatividade

## **Expressão oral**



**1.º ciclo****Objectivo de desenvolvimento:****Alargamento da expressão oral  
em Português padrão**

No final do 1.º ciclo as crianças devem ser capazes de:

- Falar de uma forma clara e audível
- No contexto da sala de aula, interagir verbalmente de uma forma confiante e participar construtivamente na discussão em grupo
- Utilizar as formas de tratamento adequadas ao contexto escolar
- Formular pedidos, dar ordens e informações, tendo em conta a situação e o interlocutor
- Narrar situações vividas e imaginadas
- Descrever cenas e objectos observados
- Usar vocabulário diversificado
- Utilizar estruturas sintácticas de subordinação com maior frequência e diversidade do que à entrada na escola

Para que as crianças atinjam os níveis de desempenho acima identificados, é necessário que a escola lhes dê oportunidade de participar nas seguintes actividades:

- Prática de trava-línguas, com objectivos de adaptação articulatória
- Exercícios que envolvam a função distintiva da entoação (*e.g.*, pergunta/ordem/pedido/asserção)
- Treino das estruturas do diálogo para tomada consciente de palavra e troca de papéis
- Exercícios visando a adequação do discurso ao interlocutor (formas de tratamento dirigidas a adultos e dirigidas a pares), à situação (formal, na sala de aula; informal, no recreio) e ao meio de comunicação (em presença ou em ausência), bem

como a aprendizagem e rotinização de fórmulas feitas (fórmulas de delicadeza e de saudação)

- Dramatizações, recontos orais (de narrativas e acontecimentos) e completamento de histórias
- Descrição de pessoas, objectos e gravuras
- Planeamento verbal de actividades a realizar (*e.g.*, uma visita de estudo, a organização de um jornal de turma, ...)

**2.º ciclo****Objectivo de desenvolvimento:****Domínio progressivo de géneros formais e públicos do oral**

No final do 2.º ciclo os alunos devem ser capazes de:

- Utilizar os recursos prosódicos e de voz adequados ao objectivo comunicativo
- Adaptar o discurso em função das reacções do interlocutor
- Utilizar formas de tratamento e fórmulas de delicadeza adequadas a contextos sociais diversificados
- Formular perguntas com clareza, de forma adequada à situação e ao interlocutor e com pertinência relativamente ao assunto
- Narrar situações vividas e imaginadas de modo a prender a atenção do interlocutor
- Elaborar relatos que sintetizem discussões em grupo
- Usar vocabulário preciso
- Usar a complexidade gramatical requerida em diferentes géneros do oral

Para que os alunos atinjam os níveis de desempenho acima identificados, é necessário que a escola lhes dê oportunidade de participar nas seguintes actividades:

- Exercícios orientados de audição de debates e exposições a partir de programas gravados, utilizados como modelo
- Respostas a questionários sobre o que ouviram, leram ou viram
- Respostas a pedidos de informações
- Simulações de conversas em situações sociais diversificadas, em presença e em ausência (*e.g.*, telefone, rádio escolar)
- Concursos de contadores de histórias
- Exercícios para a auto- e heterocorreção de produções orais

**3.º ciclo****Objectivo de desenvolvimento:**

<b>Fluência e adequação da expressão oral em contextos formais</b>
--

No final da escolaridade básica, os alunos devem ser capazes de:

- Utilizar recursos expressivos, linguísticos e não linguísticos, como estratégias de adesão, de oposição e de persuasão
- Conversar confiante e adequadamente em situações sociais que exigem alguma formalidade
- Adequar o discurso ao objectivo comunicativo e a diferentes auditórios
- Utilizar o Português padrão nas situações de interacção social que o exigem
- Fazer exposições orais com e sem guião
- Expressar pontos de vista, resumir, argumentar, destacar unidades informativas relevantes de forma correcta e adequada
- Usar a formatação linguística adequada à expressão de raciocínios hipotético-dedutivos
- Seleccionar a complexidade gramatical e o vocabulário requeridos nos géneros do oral essenciais ao prosseguimento de estudos e à entrada na vida activa

Para que os alunos atinjam os níveis de desempenho acima identificados, é necessário que a escola lhes dê oportunidade de participar nos seguintes tipos de actividades:

- Participação em debates em que lhes sejam distribuídos papéis diversos (*e.g.*, defender um ponto de vista, manifestar-se contra esse ponto de vista, concordar com esse ponto de vista, moderar o debate)

- Realização de sínteses orais de debates e de textos expositivos
- Formulação de perguntas a propósito do que ouvem, lêem ou vêem e exercícios para variar a sua formatação linguística (*e.g.*, actos ilocutórios directos vs. indirectos)
- Exercícios de transformação dos géneros orais de referência (*e.g.*, de uma conversa espontânea para um debate, de uma entrevista para uma exposição, de um debate televisivo para uma síntese)
- Exercícios sobre aspectos textuais do discurso: estruturas linguísticas de argumentação, formas linguísticas de modalização e formas de expressão de anuência e oposição



**Expressão escrita**



**1.º ciclo****Objectivo de desenvolvimento:****Domínio das técnicas básicas da escrita**

No final do 1.º ciclo, as crianças devem ser capazes de:

- Escrever legivelmente, gerindo correctamente o espaço da página
- Dominar as técnicas básicas para usar o teclado de um computador
- Escrever com correcção ortográfica palavras do vocabulário fundamental, usar os principais sinais de pontuação e as letras maiúsculas e assinalar a mudança de parágrafo
- Utilizar a escrita como substituto do oral para redigir recados e cartas a familiares e amigos
- Escrever histórias curtas e relatos de experiências pessoais
- Recontar histórias lidas ou ouvidas
- Legendar gravuras e associar as mesmas a pequenos textos
- Elaborar respostas curtas a perguntas em contexto escolar
- Respeitar as regras elementares de concordância (sujeito - verbo; nome - adjectivo - determinante)
- Usar frases complexas para exprimir sequências e relações<sup>20</sup>

Para que as crianças atinjam os níveis de desempenho acima identificados, é necessário que a escola lhes dê oportunidade de participarem frequentemente, e de forma assistida e orientada, em actividades de:

---

<sup>20</sup> Temporais (*quando*), causais (*porque*), condicionais (*se*).

- **Cariz técnico**
- Exercícios de destreza e precisão caligráficas
- Prática de escrita num teclado de computador
- Exercícios para a automatização das regras ortográficas: ditados (do professor aos alunos, de um aluno aos seus pares); trabalho sobre homófonos e parónimos mais frequentes; antecipação da grafia de uma palavra, dada uma parte da sua forma gráfica; ...
- Exercícios de escrita de textos memorizados (*e.g.*, provérbios, lengalengas, poesias curtas)
  
- **Escrita não compositiva**
- Elaboração de listas de palavras e de acções ordenadas sequencialmente com vista à realização de uma determinada actividade (fazer compras, montar um jogo, ...)
- Identificação e categorização de figuras de uma gravura, por legendagem
- Completamento de frases e substituição de palavras
- Ordenação e legendagem de sequências narrativas em banda desenhada
  
- **Escrita compositiva para relato**
- Exercícios de reescrita de textos conhecidos
- Exercícios de escrita visando a automatização das rotinas discursivas características dos textos narrativos e das cartas informais
- Alteração de um pequeno texto em função de destinatários diferentes
- Escrita colectiva, em pequenos grupos e individual, de rascunhos e respectiva correcção e melhoramento

**2.º ciclo****Objectivo de desenvolvimento:****Criação de automatismo e de desenvoltura no acto da escrita**

No final do 2.º ciclo os alunos devem ser capazes de:

- Escrever com correcção ortográfica palavras do vocabulário específico das disciplinas curriculares, dominando as principais regras de translineação e de pontuação
- Usar de forma elementar um processador de texto
- Escrever cartas para formular pedidos, agradecimentos e protestos, tendo em conta o objectivo e o destinatário
- Escrever para informar e protestar
- Escrever textos narrativos subordinados a temas impostos ou por livre iniciativa
- Resumir textos narrativos
- Legendar gravuras de modo a construir uma narrativa
- Redigir planos de actividades a realizar
- Responder a questionários com finalidades escolares
- Usar vocabulário variado
- Escrever com correcção morfológica e sintáctica
- Organizar o texto em períodos e parágrafos

Para que os alunos atinjam os níveis de desempenho acima identificados, é necessário que a escola lhes dê oportunidade de participarem frequentemente, e de forma assistida e orientada, em actividades de:

- **Cariz técnico:**
- Uso do computador para processar pequenos textos
- Uso eficaz de dicionários

- Mobilização do conhecimento sobre a estrutura interna das palavras para tirar dúvidas sobre a grafia das mesmas
- **Escrita não compositiva:**
  - Respostas curtas a questionários
  - Preenchimento de formulários simples
  - Descrição de instruções, procedimentos e regras de jogos e construções
  - Planificação escrita de actividades a realizar
  - Tomar notas a partir de textos lidos ou ouvidos
- **Escrita compositiva para relato de conhecimento:**
  - Elaboração de respostas a questões formuladas para testar conhecimentos
  - Redacção de cartas (saudações, relatos, pedidos de informação e protestos)
  - Elaboração de relatos de pequenos projectos em que tenham participado (uma visita de estudo, uma experiência em Ciências da Natureza, ...)
  - Produção de pequenos artigos informativos (para o jornal da escola ou da turma)
  - Exercícios de escrita colectiva com a finalidade de planificação, elaboração de rascunho, correcção e edição
- **Escrita compositiva para elaboração de conhecimento:**
  - Produção de textos narrativos curtos
  - Elaboração de pequenos diálogos dramáticos

**3.º ciclo****Objectivo de desenvolvimento:****Naturalidade e correcção no uso multifuncional da escrita**

No final da escolaridade básica, os alunos devem ser capazes de:

- Escrever com total correcção ortográfica, recorrendo, se necessário, a prontos-emprego e correctores ortográficos, e usar a pontuação de acordo com os objectivos visados
- Usar com desenvoltura o processador de texto no processo de elaboração, revisão e correcção
- Escrever cartas formais, tendo em conta o objectivo e o destinatário
- Escrever textos com diversos objectivos comunicativos (expor, comentar, questionar, convencer alguém de um ponto de vista)
- Dominar as técnicas de escrita compositiva para a elaboração de conhecimento
- Redigir projectos de trabalho
- Resumir textos informativos e reduzir um texto a esquema
- Escrever notas a partir de textos lidos ou de comunicações orais, para reter informação ou para a reorganizar
- Usar a escrita como forma de organização do pensamento
- Usar vocabulário rico e preciso, recorrendo, se necessário, a processos figurativos
- Usar diversidade sintáctica na produção escrita
- Organizar parágrafos de forma e extensão apropriadas, estabelecendo entre eles relações temporais e lógicas

Para que os alunos atinjam os níveis de desempenho acima identificados, nos limites impostos pela idade e desenvolvimento cognitivo, é necessário que a escola lhes dê oportunidades de participar frequentemente, e de forma assistida e orientada, em actividades de:

- **Cariz técnico:**
  - Uso do computador para elaborar textos e corrigi-los
  - Uso de dicionários, prontuários e correctores ortográficos como instrumentos auxiliares da escrita
- **Escrita não compositiva:**
  - Elaboração de questionários sobre temas específicos
  - Formulação de perguntas sobre textos lidos ou ouvidos
  - Preenchimento de formulários e respostas a inquéritos
  - Planificação escrita de projectos de trabalho
  - Redução a esquema de textos lidos ou ouvidos
- **Escrita compositiva para relato de conhecimento:**
  - Elaboração de respostas a anúncios
  - Redacção de cartas formais para formulação de pedidos (*e.g.*, de emprego, de informação sobre campos de férias e cursos, ...)
  - Elaboração de resumos
  - Elaboração de relatórios de actividades e experiências realizadas
  - Elaboração de textos a partir de notas ou de sínteses
  - Elaboração de respostas de desenvolvimento sobre temas em estudo
- **Escrita compositiva para elaboração de conhecimento:**
  - Escrita orientada para a apropriação de diferentes modelos (texto narrativo, descritivo e expositivo)
  - Escrita criativa<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> “Formas de escrita em prosa e poesia que exprimem o pensamento e os sentimentos de quem escreve de uma forma imaginativa, principalmente

---

através de linguagem metafórica e de pensamento relacional.” (Harris & Hodgens, 1995: 47).



## **Conhecimento explícito<sup>22</sup>**

---

<sup>22</sup> Utilizamos aqui a nomenclatura gramatical proposta em Duarte, Delgado-Martins, Costa, Pereira & Prista, 1991.



**1.º ciclo****Objectivo de desenvolvimento:****Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais<sup>23</sup>**

No final do 1.º ciclo, as crianças devem ser capazes de:

- Explicitar algumas regras elementares de ortografia (incluindo regras gerais de translineação) e as regras básicas de pontuação
- Distinguir sílabas tónicas e átonas e identificar os elementos que as constituem (vogais, consoantes, ditongos)
- Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir da sua estrutura interna
- Estabelecer relações semânticas de semelhança e de oposição entre palavras (i.e., palavras sinónimas e antónimas)
- Identificar as classes principais de palavras, reconhecer funções sintácticas centrais e tipos de frases
- Conhecer paradigmas da flexão nominal, adjectival e verbal
- Usar instrumentalmente dicionários e enciclopédias infantis

Para que as crianças atinjam os níveis de desempenho acima identificados, é necessário que a escola lhes dê oportunidade de participar nas seguintes actividades:

- Exercícios visando a automatização da ordenação alfabética
- Exercícios visando a sistematização de algumas regras elementares de ortografia<sup>24</sup> e das regras básicas de pontuação<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Ou seja, para a aprendizagem das restantes competências nucleares.

<sup>24</sup> Regras de uso dos dígrafos, de *c* e *ç*, de *q* e *g*; consequência ortográfica da regra geral de acentuação do Português; regra de uso do til.

<sup>25</sup> Uso do ponto final, da vírgula, do ponto de interrogação; uso dos dois pontos e do travessão como introdutores de discurso directo.

- Classificação de palavras quanto ao número de sílabas e quanto à acentuação, identificação de sílabas tónicas e átonas e distinção de vogais, consoantes e ditongos
- Reconhecimento do significado de palavras contendo alguns prefixos<sup>26</sup> e sufixos<sup>27</sup>
- Descoberta e identificação das classes principais de palavras<sup>28</sup>
- Distinção e identificação de alguns tipos de frases<sup>29</sup>
- Descoberta e identificação de funções sintácticas centrais<sup>30</sup>
- Identificação do tipo de relação entre acontecimentos ou situações expresso por conectores de subordinação já usados oralmente<sup>31</sup>
- Consciencialização e sistematização de aspectos da flexão nominal e adjectival<sup>32</sup>
- Consciencialização e sistematização de aspectos da flexão verbal<sup>33</sup>
- Treino dos paradigmas de conjugação verbal<sup>34</sup>

---

<sup>26</sup> *des-* e *re-*.

<sup>27</sup> Nominais: *-(d)ade, -eza, -ção, -mento, -eiro, -ista, -or*;  
 Verbais: *-ar*;  
 Adjectivais: *-oso* e *-vel*.

<sup>28</sup> Nomes, verbos, adjectivos, preposições; pronomes pessoais tónicos; a forma de tratamento *você*.

<sup>29</sup> Frases afirmativas e negativas (com *não* e *nunca*); frases declarativas, interrogativas (directas) *sim/não*, exclamativas e imperativas.

<sup>30</sup> Sujeito, predicado e complemento de objecto directo.

<sup>31</sup> *Porque, quando, se*.

<sup>32</sup> Oposições mais produtivas singular/plural (*-Ø/-s; -r/-es; -ão/-ões*);  
 oposições mais produtivas masculino/feminino (*-o/-a; -Ø/-a; -ão/-ona*);  
 sufixo aumentativo *-ão* e sufixos diminutivos *-inho* e *-zinho*.

<sup>33</sup> Modos: indicativo, imperativo e infinitivo.  
 Tempos: presente, pretérito perfeito simples e futuro do indicativo.

<sup>34</sup> Verbos regulares da 1.<sup>a</sup> conjugação: nos tempos e modos indicados na nota 33.  
 Verbos irregulares *dizer, estar, fazer, ir, poder, querer, ser, ter*: nos tempos e modos indicados na nota 33.

- Treino de consulta de dicionários e de enciclopédias infantis

**2.º ciclo****Objectivo de desenvolvimento:****Alargamento e sedimentação da  
consciência linguística com objec-  
tivos instrumentais<sup>35</sup>**

No final do 2.º ciclo os alunos devem ser capazes de:

- Explicitar regras ortográficas (incluindo regras de acentuação gráfica e de translineação) e regras de pontuação
- Distinguir vogais e ditongos orais e nasais
- Identificar diferentes processos de formação de palavras
- Estabelecer relações semânticas de hierarquia (classe-elemento da classe) e de todo-parte entre palavras
- Identificar classes e subclasses de palavras, reconhecer funções sintácticas e todos os tipos de frases
- Distinguir entre frases simples e frases complexas, identificar frases coordenadas e alguns tipos de orações subordinadas
- Alargar o conhecimento de paradigmas da flexão nominal, adjectival e verbal
- Identificar diferentes formas linguísticas de formular pedidos e fazer perguntas, em função da situação e do interlocutor
- Identificar formas de tratamento menos usuais, utilizadas em situações institucionais com um elevado grau de formalidade
- Usar instrumentalmente dicionários de verbos conjugados

Para que os alunos atinjam os níveis de desempenho acima identificados, é necessário que a escola lhes dê oportunidade de participar nos seguintes tipos de actividades:

---

<sup>35</sup> Cf. nota 23.

- Exercícios visando a interiorização de regras ortográficas e de pontuação<sup>36</sup>
- Exercícios para detecção das particularidades do vocabulário utilizado em diferentes gêneros do oral
- Exercícios visando a descoberta e a identificação de processos de formação de palavras<sup>37</sup>
- Construção (por complemento e por substituição) de frases com palavras cujas propriedades de regência se quer treinar
- Exercícios de procura dos correlatos de relações classe-elemento e todo-parte, dado um dos elementos da relação
- Reconhecimento do significado de palavras contendo os prefixos e sufixos nominais, adjectivais e verbais mais produtivos no Português contemporâneo<sup>38</sup>
- Descoberta e identificação de classes de palavras invariáveis<sup>39</sup>
- Descoberta e identificação de subclasses de palavras<sup>40</sup>
- Distinção e identificação de tipos de frases<sup>41</sup>

---

<sup>36</sup> Regra geral de acentuação gráfica das palavras esdrúxulas; regras de acentuação gráfica das palavras graves e agudas; regras de utilização dos dois pontos e do ponto de exclamação.

<sup>37</sup> Composição e conversão (ou derivação imprópria).

<sup>38</sup> Sufixo adverbial *-mente*. A progressão no reconhecimento e sistematização dos afixos derivacionais deve ter em conta, por um lado, a sua produtividade no Português contemporâneo e, por outro, a frequência da sua ocorrência.

<sup>39</sup> Advérbios: de tempo, lugar e negação;  
conjunções: coordenativas; subordinativas (integrantes, causais, temporais e condicionais);  
interjeições.

<sup>40</sup> Nomes: próprios e comuns; concretos e abstractos; colectivos;  
verbos: principais; copulativos; auxiliares (dos tempos compostos; da passiva; do futuro próximo; da perifrástica - i.e., aspectuais);  
pronomes: relativos e interrogativos; pessoais átonos (reflexos e não reflexos);  
determinantes: artigos; demonstrativos e possessivos;  
quantificadores: numerais.

<sup>41</sup> Frases activas e passivas; interrogativas (directas-Q).

- Descoberta e identificação da estrutura de períodos compostos<sup>42</sup>
- Descoberta e identificação de funções sintáticas<sup>43</sup>
- Descoberta e identificação dos antecedentes de pronomes
- Descoberta e identificação de processos de concordância<sup>44</sup>
- Construção de frases complexas por coordenação e subordinação, a partir de frases simples
- Consciencialização da flexão nominal e adjectival
- Descoberta e identificação do grau dos adjectivos
- Consciencialização e sistematização de aspectos da flexão verbal<sup>45</sup>
- Treino de paradigmas de conjugação verbal<sup>46</sup>
- Identificação do tipo de destinatário através da forma de tratamento

---

<sup>42</sup> Períodos constituídos por: orações coordenadas; oração subordinante e orações subordinadas (relativas restritivas com antecedente expresso; completivas com a função de objecto directo).

<sup>43</sup> Complemento de objecto indirecto, predicativo do sujeito, vocativo.

<sup>44</sup> Concordância sujeito-verbo, nome-adjectivo, sujeito-predicativo do sujeito.

<sup>45</sup> Modos: conjuntivo e condicional;  
tempos: pretérito imperfeito do indicativo; presente, imperfeito e futuro do conjuntivo.

<sup>46</sup> Verbos regulares das 1.<sup>a</sup>, 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> conjugações e verbos irregulares.

- Exercícios de transformação de pedidos e perguntas em função do interlocutor e da situação
- Treino de consulta de dicionários de verbos conjugados

**3.º ciclo****Objectivo de desenvolvimento:**

<b>Conhecimento sistematizado dos aspectos básicos da estrutura e do uso do Português padrão</b>
--

No final da escolaridade básica, os alunos devem ser capazes de:

- Ter um conhecimento sistemático das regras ortográficas e de pontuação
- Descobrir e identificar processos fonéticos de supressão, acrescentamento e alteração de segmentos que actuam diacrónica e sincronicamente
- Descobrir e identificar processos de inovação lexical
- Tomar consciência das propriedades de polissemia e de ambiguidade
- Reconhecer alguns usos figurativos da linguagem
- Descobrir e identificar sequências de tempos e modos exigidas em frases complexas
- Identificar classes e subclasses de palavras e reconhecer funções sintácticas
- Distinguir processos de subordinação substantiva, adjectiva e adverbial
- Ter um conhecimento sistemático dos paradigmas de flexão nominal, adjectival e verbal
- Identificar diferentes formas linguísticas de assumir compromissos e de exprimir apreciações em situação escolar
- Usar instrumentalmente prontuários e gramáticas

Para que os alunos atinjam os níveis de desempenho acima identificados, é necessário que a escola lhes dê oportunidade de participar nos seguintes tipos de actividades:

- Exercícios visando a sistematização e explicitação das regras ortográficas e de pontuação

- Exercícios visando a descoberta e a identificação dos grandes tipos de processos fonéticos que actuam diacrónica e sincronicamente
- Descoberta e identificação de processos de inovação lexical<sup>47</sup>
- Exercícios visando a descoberta e a compreensão do papel da polissemia e da ambiguidade na criação de sentido
- Análise de fragmentos discursivos com vista à identificação de usos figurativos da linguagem<sup>48</sup> e à compreensão do significado dos mesmos
- Exercícios de construção e completamento de frases contendo vários tipos de orações subordinadas, com vista à consciencialização e sistematização de sequências de tempos e de modos verbais<sup>49</sup>
- Descoberta e identificação de subclasses de palavras<sup>50</sup> e de funções sintácticas<sup>51</sup>
- Exercícios de construção de frases complexas formadas por subordinação substantiva, adjectiva e adverbial<sup>52</sup>
- Análise e identificação de orações subordinadas substantivas, adjectivas e adverbiais<sup>53</sup>
- Consciencialização e sistematização dos paradigmas de flexão nominal, adjectival e verbal
- Exercícios de construção e de transformação de enunciados exprimindo compromissos e apreciações

---

<sup>47</sup> Extensão metafórica e empréstimo.

<sup>48</sup> Comparação, metáfora, hipérbole, personificação.

<sup>49</sup> Orações completivas seleccionadas por várias subclasses de verbos; todos os tipos de orações adverbiais finitas.

<sup>50</sup> Nomes: contáveis e massivos;  
verbos: transitivos, intransitivos, impessoais;  
pronomes: demonstrativos, possessivos e indefinidos;  
quantificadores.

<sup>51</sup> Predicativo do objecto directo; complementos preposicionais e adverbiais; circunstantes.

<sup>52</sup> Completivas seleccionadas por verbos; relativas explicativas; adverbiais finitas.

<sup>53</sup> Cf. nota 52.



**Quadros-síntese do desenvolvimento  
das cinco competências nucleares**



## COMPREENSÃO DO ORAL

1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
<b>Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão</b>	<b>Alargamento da compreensão a géneros formais e públicos do oral</b>	<b>Compreensão das formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento de estudos ou para a entrada na vida activa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Saber escutar discursos em diferentes variedades do Português</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Saber escutar e compreender o discurso expositivo</li> <li>•Saber escutar e compreender uma discussão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Saber escutar e compreender géneros formais e públicos do oral, mantendo a atenção por períodos prolongados</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Reter o essencial do que ouviram</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Seleccionar e reter do que ouvem a informação necessária ao objectivo visado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Seguir uma discussão e uma exposição, retendo a informação que lhes permita intervir construtivamente</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Distinguir diferentes géneros do oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Saber escutar criticamente discursos orais, identificando factos, opiniões e enunciados persuasivos</li> <li>•Compreender discursos argumentativos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Reconhecer os objectivos comunicativos do interlocutor através de chaves linguísticas e paralinguísticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Sintonizar com o interlocutor a partir do vocabulário e da estrutura frásica que este utiliza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Identificar a intenção comunicativa do interlocutor</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Descobrir pelo contexto o significado de palavras ainda desconhecidas, alargando, assim, o vocabulário passivo</li> <li>•Reconhecer estruturas sintácticas com alguma complexidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Compreender instruções para a acção dotadas de alguma complexidade sintáctica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•A partir de chaves linguísticas, desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconstituir raciocínios inferenciais</li> </ul>

## LEITURA

1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
<b>Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito</b>	<b>Criação de autonomia na leitura e de hábitos de leitura</b>	<b>Fluência de leitura e eficácia na selecção das estratégias adequadas ao fim em vista</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Executar leitura silenciosa</li> <li>•Ler com clareza em voz alta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ler em voz alta, restituindo ao ouvinte o significado do texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ler com fluência, conservando em memória o significado do texto</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Identificar as ideias principais de um texto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Identificar as ideias importantes de um texto e as relações entre as mesmas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Reconstruir mentalmente o significado de um texto em função da relevância e hierarquização das unidades informativas deste</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Localizar num texto a informação pretendida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Procurar num texto a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Utilizar chaves linguísticas e textuais para desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Utilizar estratégias diversificadas para procurar informação escrita</li> <li>•Seleccionar a estratégia de leitura adequada ao objectivo em vista</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Seleccionar as fontes de informação e as estratégias de leitura adequadas à tarefa a realizar</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Antecipar conteúdos a partir de capas, gravuras, títulos e primeiras linhas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Sublinhar e tomar notas com objectivo de estudo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Resumir e reduzir a esquema um texto com objectivo de estudo</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Tomar a iniciativa de ler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ler voluntária e continuamente, para recreação e para obtenção de informação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ler textos cuja complexidade ou dimensão requeira alguma persistência</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>•Distinguir as formas naturais da literatura</li> <li>•Estabelecer relações temáticas entre textos</li> <li>•Reconhecer valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos que perpassam nos textos</li> </ul>

## EXPRESSÃO ORAL

1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
<b>Alargamento da expressão oral em Português padrão</b>	<b>Domínio progressivo de géneros formais e públicos do oral</b>	<b>Fluência e adequação da expressão oral em contextos formais</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Falar de uma forma clara e audível</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Utilizar os recursos prosódicos e de voz adequados ao objectivo comunicativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Utilizar recursos expressivos, linguísticos e não linguísticos, como estratégias de adesão, de oposição e de persuasão</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•No contexto da sala de aula, interagir verbalmente de uma forma confiante e participar construtivamente na discussão em grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Adaptar o discurso em função das reacções do interlocutor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Conversar confiante e adequadamente em situações sociais que exigem alguma formalidade</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Utilizar as formas de tratamento adequadas ao contexto escolar</li> <li>•Formular pedidos, dar ordens e informações, tendo em conta a situação e o interlocutor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Utilizar formas de tratamento e fórmulas de delicadeza adequadas a contextos sociais diversificados</li> <li>•Formular perguntas com clareza, de forma adequada à situação e ao interlocutor e com pertinência relativamente ao assunto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Adequar o discurso ao objectivo comunicativo e a diferentes auditórios</li> <li>•Utilizar o Português padrão nas situações de interacção social que o exigem</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Narrar situações vividas e imaginadas</li> <li>•Descrever cenas e objectos observados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Narrar situações vividas e imaginadas, de modo a prender a atenção do interlocutor</li> <li>•Elaborar relatos que sintetizem discussões em grupo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Fazer exposições orais com e sem guião</li> <li>•Expressar pontos de vista, resumir, argumentar, destacar unidades informativas relevantes de forma correcta e adequada</li> <li>•Usar a formatação linguística adequada à expressão de raciocínios hipotético-dedutivos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Usar vocabulário diversificado</li> <li>•Utilizar estruturas sintácticas de subordinação com maior frequência e diversidade do que à entrada na escola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Usar vocabulário preciso</li> <li>•Usar a complexidade gramatical requerida em diferentes géneros do oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Seleccionar a complexidade gramatical e o vocabulário requeridos nos géneros do oral essenciais ao prosseguimento de estudos e à entrada na vida activa</li> </ul>

## EXPRESSÃO ESCRITA

1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
<b>Domínio das técnicas básicas da escrita</b>	<b>Criação de automatismos e de desenvoltura no acto da escrita</b>	<b>Naturalidade e correcção no uso multifuncional da escrita</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Escrever legivelmente, gerindo correctamente o espaço da página</li> <li>•Dominar as técnicas básicas para usar o teclado de um computador</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Escrever com correcção ortográfica palavras do vocabulário fundamental, usar os principais sinais de pontuação, as letras maiúsculas e assinalar a mudança de parágrafo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Escrever com correcção ortográfica palavras do vocabulário específico das disciplinas curriculares, dominando as principais regras de translineação e de pontuação</li> <li>•Usar de forma elementar um processador de texto</li> </ul>	<p>Escrever com total correcção ortográfica, recorrendo, se necessário, a prontosuários e a correctores ortográficos, e usar a pontuação de acordo com os objectivos visados</p> <p>Usar com desenvoltura o processador de texto no processo de elaboração, de revisão e de correcção</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Utilizar a escrita como substituto do oral para redigir recados e cartas a familiares e amigos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Escrever cartas para formular pedidos, agradecimentos e protestos, tendo em conta o objectivo e o destinatário</li> <li>•Escrever para informar e protestar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Escrever cartas formais, tendo em conta o objectivo e o destinatário</li> <li>•Escrever textos com diversos objectivos comunicativos</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Escrever histórias curtas e relatos de experiências pessoais</li> <li>•Recontar histórias lidas ou ouvidas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Escrever textos narrativos subordinados a temas impostos ou por livre iniciativa</li> <li>•Resumir textos narrativos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Dominar as técnicas de escrita compositiva para a elaboração de conhecimento</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Legendar gravuras e associar as mesmas a pequenos textos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Legendar gravuras de modo a construir uma narrativa</li> <li>•Redigir planos de actividades a realizar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Redigir projectos de trabalho</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Elaborar respostas curtas a perguntas em contexto escolar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Responder a questionários com finalidades escolares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Resumir textos informativos e reduzir um texto a esquema</li> <li>•Escrever notas a partir de textos lidos ou de comunicações orais para reter informação ou para a reorganizar</li> <li>•Usar a escrita como forma de organização do pensamento</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Respeitar as regras elementares de concordância (sujeito-verbo, nome-adjectivo-determinante)</li> <li>•Usar frases complexas para exprimir sequências e relações</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Usar vocabulário variado</li> <li>•Escrever com correcção morfológica e sintáctica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Usar vocabulário rico e preciso, recorrendo, se necessário, a processos figurativos</li> <li>•Usar diversidade sintáctica na produção escrita</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Organizar o texto em períodos e parágrafos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Organizar parágrafos de forma e extensão apropriadas, estabelecendo entre eles relações temporais e lógicas</li> </ul>

## CONHECIMENTO EXPLÍCITO

1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO
<b>Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais</b>	<b>Alargamento e sedimentação da consciência linguística com objectivos instrumentais</b>	<b>Conhecimento sistematizado dos aspectos básicos da estrutura e do uso do Português padrão</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Explicitar algumas regras elementares de ortografia e as regras básicas de pontuação</li> <li>•Distinguir sílabas tónicas e átonas e identificar os elementos que as constituem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Explicitar regras ortográficas e de pontuação</li> <li>•Distinguir vogais e ditongos orais e nasais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ter um conhecimento sistemático das regras ortográficas e de pontuação</li> <li>•Descobrir e identificar processos fonéticos de supressão, acrescentamento e alteração de segmentos que actuam diacrónica e sincronicamente</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir da sua estrutura interna</li> <li>•Estabelecer relações semânticas de semelhança e de oposição entre palavras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Identificar diferentes processos morfológicos de formação de palavras</li> <li>•Estabelecer relações semânticas de hierarquia e de todo-parte entre palavras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Descobrir e identificar processos de inovação lexical</li> <li>•Tomar consciência das propriedades de polissemia e de ambiguidade</li> <li>•Reconhecer alguns usos figurativos da linguagem</li> <li>•Descobrir e identificar sequências de tempos e modos exigidas em frases complexas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Identificar as classes principais de palavras, reconhecer funções sintácticas centrais e tipos de frases</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Identificar classes e subclasses de palavras, reconhecer funções sintácticas e todos os tipos de frases</li> <li>•Distinguir entre frases simples e frases complexas, identificar frases coordenadas e alguns tipos de orações subordinadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Identificar classes e subclasses de palavras e reconhecer funções sintácticas</li> <li>•Distinguir processos de subordinação substantiva, adjectiva e adverbial</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Conhecer paradigmas da flexão nominal, adjectival e verbal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Alargar o conhecimento de paradigmas de flexão nominal, adjectival e verbal</li> <li>•Identificar diferentes formas linguísticas de formular pedidos e fazer perguntas, em função da situação e do interlocutor</li> <li>•Identificar formas de tratamento menos usuais, utilizadas em situações institucionais com um elevado grau de formalidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ter um conhecimento sistemático dos paradigmas de flexão nominal, adjectival e verbal</li> <li>•Identificar diferentes formas linguísticas de assumir compromissos e de exprimir apreciações em situação escolar</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•Usar instrumentalmente dicionários e enciclopédias infantis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Usar instrumentalmente dicionários de verbos conjugados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Usar instrumentalmente prontuários e gramáticas</li> </ul>



## Capítulo 5

### REFLEXÕES FINAIS

---

Como explicitámos no capítulo 1, este trabalho deve ser encarado como uma proposta de concretização das oportunidades educativas no âmbito da língua materna, na perspectiva de uma educação de qualidade para todos. Definimos e descrevemos a evolução desejável das competências que reclamamos de nucleares, porque seminais, na mestria linguística dos alunos. Ancorámos o desenvolvimento de tais competências em princípios que reputamos de orientadores da acção educativa no que respeita à língua materna, tendo como duas grandes balizas o axioma de que a proficiência linguística, nas suas diversas componentes, é o grande factor de sucesso, escolar e social, do indivíduo e que é função da escola promover esse mesmo sucesso. Realçámos a necessidade da sequencialidade do processo, respeitando a continuidade vertical e transversal das aprendizagens que integram cada uma das competências visadas, sem esquecer que o desenvolvimento de cada uma das cinco competências influencia e é influenciado pelo desenvolvimento das restantes quatro.

Assumindo que a língua de escolarização (neste caso o Português) desempenha um papel central no processo educativo, para que a escola seja para todos um lugar de crescimento harmonioso e potencializador de aprendizagens, consideramos indispensável conceder uma particular atenção a um conjunto de situações e de necessidades que passamos a

enunciar:

1. *Alunos que não têm o Português como língua materna.*

Como se sabe, a mestria linguística na língua de escolarização é uma condição de sucesso escolar. A entrada na educação básica como falante de uma língua distinta da de escolarização coloca o aluno na situação de aprendente de uma língua segunda (ou estrangeira) que tem de usar como veículo das aprendizagens escolares. Esta situação requer um conjunto de medidas pedagógicas específicas conducentes a uma aprendizagem tão rápida e eficaz quanto possível do Português (padrão). Experiências realizadas noutros países mostraram a vantagem de, para este tipo de população, serem desenvolvidos programas de ensino bilingue.

2. *Alunos cuja variedade linguística de origem não é o Português padrão.*

Dada a heterogeneidade linguística que caracteriza qualquer sociedade, muitos alunos iniciam a escolaridade básica sem dominarem a variedade padrão do Português.

Visto que esta é a variedade de referência da língua escrita e que, conseqüentemente, é ela o veículo das aprendizagens escolares, há que promover o seu domínio por todos os alunos. Tal não significa uma discriminação negativa das restantes variedades, cujo estatuto, do ponto de vista linguístico e cultural, é idêntico ao da variedade padrão e que, legitimamente, poderá continuar a ser usada nos círculos familiares e de amigos.

Para que os alunos que chegam à escola com uma variedade de origem diferente alcancem o nível de mestria necessário no Português padrão, não pode esquecer-se que a simples exposição ao modelo fornecido pelo professor e por

outros colegas não é suficiente, havendo que promover, na sala de aula, estratégias de ensino diferenciadas, direccionadas para este propósito específico.

3. *Alunos que, não tendo atingido em fim de ciclo os níveis essenciais em alguma das competências nucleares, se encontram a frequentar o ciclo seguinte.*

Ao identificarmos níveis de competência por ciclo de escolaridade apontámos indicadores de mestria que, a não serem atingidos, comprometerão o sucesso escolar dos alunos no ciclo seguinte. Nesta perspectiva, é indispensável conhecer o perfil de desempenho de cada aluno em cada competência nuclear, o que remete para a necessidade de uma avaliação de diagnóstico precisa e fiável.

Só a disponibilização de informação detalhada sobre o desempenho em cada uma das cinco competências nucleares permitirá o planeamento e execução de um percurso particularizado para cada aluno.

O cumprimento do percurso tanto poderá beneficiar de uma gestão e organização particular da sala de aula, como do aproveitamento do espaço privilegiado de qualquer forma de apoio pedagógico, como ainda da criação de um projecto de escola, de ciclo ou de ano com a finalidade de promover as aprendizagens em défice. O que nos parece imprescindível é garantir que tais aprendizagens não deixem de ser feitas.

4. *Necessidade de desenvolver e aplicar um processo de avaliação dos alunos ajustado à especificidade dos objectivos do ensino da língua materna.*

Tendo em conta que o processo de avaliação em língua materna na educação básica visa orientar e regular o ensino e a aprendizagem das competências nucleares enunciadas, tal processo deve permitir a identificação precisa dos níveis de desem-

penho já atingidos pelos alunos em cada uma delas, a planificação e execução da sequência das aprendizagens e o controlo do progresso efectuado por cada aluno.

Para que estes objectivos sejam cumpridos, é necessário que a escola assuma que:

- *A avaliação em língua materna tem como principal propósito servir o ensino e a aprendizagem, reorientando a acção do professor em função das necessidades linguísticas dos alunos*
- *A avaliação se integra nas práticas pedagógicas, tendo um papel essencialmente formativo*
- *Os instrumentos de avaliação devem ser específicos para cada competência e adaptados aos objectivos e níveis de desempenho fixados em cada ciclo*
- *Os resultados da avaliação dos alunos em cada competência nuclear devem ser registados metódica e continuamente ao longo do seu percurso*
- *A avaliação deve reflectir as aprendizagens do que foi realmente ensinado*
- *A avaliação deve ter sentido para todos os intervenientes no processo educativo: alunos, pais e restante comunidade educativa*

Para que a avaliação em língua materna seja eficaz, ajustada e formativa, é preciso garantir que os professores partilhem a mesma concepção da finalidade da escola, da sua função social, do seu modo de regulação e selecção. (Hadji, 1993)

##### *5. Necessidade de promover formação de qualidade para os professores.*

O facto de se ser falante de uma língua não garante o nível de conhecimento reflexivo e sistematizado da referida língua necessário para poder ensiná-la. O ensino da língua materna

exige um conhecimento sólido sobre a Língua Portuguesa e uma formação especializada na aplicação prática de tal conhecimento ao ensino. Este requisito abrange os professores de qualquer nível de ensino, salvaguardadas as especificidades de formação respeitantes aos ciclos que integram o sistema escolar nacional.

Embora a autonomia científica das escolas de ensino superior favoreça a liberdade de organização e estruturação dos cursos que preparam professores, é necessário garantir que a todos os futuros docentes de língua materna seja oferecida e exigida uma substancial e actualizada formação sobre o conhecimento da língua e, simultaneamente, sobre os processos cognitivos e linguísticos que permitem ao ser humano apropriar-se, via aquisição e via ensino, das diversas componentes que materializam a mestria linguística exigida pelas circunstâncias da sociedade actual. A eficácia de articulação entre o conhecimento da língua e a aplicação desse conhecimento ao ensino reflectirá a capacidade de o professor conceptualizar e justificar o que pode e deve ser ensinado em cada etapa do ciclo escolar dos alunos. É por isso que pensar a formação pós-inicial como um processo continuado de actualização científica e pedagógica dos docentes é, em nossa opinião, um dever e uma urgência.

#### *6 Necessidade de desenvolver e divulgar investigação nacional nestes domínios.*

A actualização científica escora-se nos resultados disponibilizados pela investigação, uma vez que sem investigação não há construção de conhecimento. Daí a importância de que a mesma se reveste quando o objectivo é o desenvolvimento da sociedade, em geral, e do indivíduo, em particular.

No que respeita ao ensino da língua materna, vários são os domínios científicos intervenientes na construção do conhecimento pedagógico. Pela sua directa pertinência, salientamos a importância da pesquisa nos campos da linguística e no de outras ciências da cognição, que nos permitem a compreensão

de marcos e estratégias de desenvolvimento linguístico do ser humano e onde se devem ancorar as metodologias de avaliação e ensino das competências definidas neste estudo como nucleares. Por sua vez, as questões emergentes do real pedagógico poderão constituir um manancial produtivo no desencadear de temáticas e problemas a investigar. Fazer da investigação e respectiva divulgação uma prioridade nacional terá certamente um efeito potencializador na qualidade do ensino da língua materna na educação básica.

## BIBLIOGRAFIA DE REFERÊNCIA

---

ADAMS, M.

1994 *Beginning to Read. Thinking and Learning about Print*. Camb., Mass: The MIT Press.

BARROS FERREIRA, M.

1992 “Dialectologia da Área Galego-Portuguesa”. In Ferronha (org.): *Atlas da Língua Portuguesa na História e no Mundo*. Lisboa: IN-CM, Comissão Nacional para a Comemoração dos Descobrimentos Portugueses, União Latina.

CARDOSO, A., A. COSTA, I. DUARTE, I. SIM-SIM & M. J. FERRAZ

1994 “À Volta da Leitura”. In *Inovação*, 7, 2: 187-200.

CLARK, H.

1996 *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

CLAY, M.

1966 *Emergent Reading Behavior*. Univ. de Auckland, N.Z: Tese de Ph.D.

1976 *Young Fluent Readers*. Londres: Heinemann.

COMISSION FOR READING

1985 *Becoming a Nation of Readers*. Washington, D.C: The National Institute of Education.

CUNHA, C. & L. F. C. CINTRA

1984 *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Edições João Sá da Costa.

DEPARTMENT FOR EDUCATION

1988 *English for Ages 5 to 16*. Londres: DES & Welsh Office.

1995 *English in the National Curriculum*. Londres: DFE.

DELGADO-MARTINS, M. R. & I. DUARTE

1993 “Brincar com a Linguagem, Conhecer a Língua, Fazer Gramática”. In

Sequeira (org.): *Linguagem e Desenvolvimento*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho. Pp. 9-16.

DEVINE, T.

- 1991 "Studying: Skills, Strategies and Systems". In Flood, Jensen, Lapp & Squire (orgs.): *Handbook of Research on Teaching the English Language*. Nova Iorque: MacMillan. Pp. 743-753.

DUARTE, I.

- 1992 "Oficina Gramatical: Contextos de Uso Obrigatório do Conjuntivo". In Delgado-Martins et alii: *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística*. Lisboa: Edições Colibri. Pp. 165-177.
- 1996 "Se a Língua Materna se Tem de Ensinar, Que Professores Temos de Formar?". In Delgado-Martins, Rocheta & Pereira (orgs.): *Formar Professores de Português, Hoje*. Lisboa: Edições Colibri. Pp. 75-84.
- 1997 "Algumas Boas Razões para Ensinar Gramática". A publicar em *Actas do 2.º Encontro de Professores de Português. A Língua Mãe e a Paixão de Aprender. Homenagem a Eugénio de Andrade*. Porto: Areal Editores.

—, M. R. DELGADO-MARTINS, A. COSTA, A. I. MATA, D. R. PEREIRA & L. PRISTA

- 1991 "Proposta de Nomenclatura Gramatical (Ensino Básico e Secundário)". In Delgado-Martins et alii: *Documentos do Encontro sobre Novos Programas de Português*. Lisboa: Edições Colibri. Pp. 65-80.

DYSON, A.

- 1993 "From Prop to Mediator: The Changing Role of Written Language in Children's Symbolic Repertoire". In Spodek & Saracho (orgs.): *Language and Literacy in Early Childhood Education. Yearbook in Early Childhood Education*. Vol. IV. Nova Iorque: Columbia University. Pp. 21-41.

GRABE, W. & R. KAPLAN

- 1996 *Theory and Practice of Writing*. Londres: Longman.

HADJI, C.

- 1993 *Avaliação, Regras do Jogo*. Porto: Porto Editora.

HARRIS, T. & HODGES (orgs.)

- 1995 *The Literacy Dictionary. The Vocabulary of Reading and Writing*. Newark: International Reading Association.

HUDSON, R.

1992 *Teaching Grammar. A Guide for the National Curriculum*. Oxford: Blackwell.

INTERNATIONAL READING ASSOCIATION & NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH

1994 *Standards for the Assessment of Reading and Writing*. USA: IRA & NCTE.

1996 *Standards for the English Language Arts*. USA: IRA & NCTE.

JANSSEN-VOSS, F

1995 *Educational Objectives in Basic Development*. Comunicação apresentada à "Fifth European Conference on Quality of Early Childhood Education".

KINGMAN COMMITTEE

1988 *Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of the English Language*. Londres: HMSO.

MORROW, L. & M. RAND

1993 "Preparing Teachers to Support the Literacy Development of Young Children". In Spodek & Saracho (orgs.): *Language and Literacy in Early Childhood Education. Yearbook in Early Childhood Education*. Vol. IV. Nova Iorque: Columbia University. Pp. 178-195.

PERRENOUD, P.

1991 "Bouche Cousue ou Langue Bien Pendue. L'École entre Deux Pédagogies de l'Oral". In Wirthner, Martin Perrenoud (orgs.): *Parole Étouffée, Parole Libérée. Fondements et Limites d'une Pédagogie de l'Oral*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé. Pp. 15-40.

PINKER, S.

1994 *The Language Instinct*. Nova Iorque: William Morrow and Company.

ROST, M.

1990 *Listening in Language Learning*. Londres: Longman.

SIM-SIM, I.

1989 "Literacia e Alfabetização: Dois Conceitos não Coincidentes". In *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, 2: 62-66.

1995 "Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua". In A. de Carvalho (org.): *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora. Pp. 198-226.

- 1997a “Literacia e Aprendizagem da Leitura e da Escrita”. In *Palavras*, 11: 47-50.
- 1997b *Avaliação da Linguagem Oral: Um Contributo para o Conhecimento do Desenvolvimento das Crianças Portuguesas*. (no prelo)
- UNICEF, UNESCO, PNUD, BANCO MUNDIAL
- 1990 *Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. Quadro de Acção para Responder às necessidades de Educação Básica. Conferência Mundial sobre Educação Para Todos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação. 1991.
- VASCONCELOS, M.
- 1991 *Compreensão e Produção de Frases com Orações Relativas*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa: Dissertação de Mestrado.
- WIRTHNER, M., D. MARTIN & P. PERRENOUD (orgs.)
- 1991 *Parole Étouffée, Parole Libérée. Fondements et Limites d'une Pédagogie de l'Oral*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

**Compreensão do oral**

**Leitura**

**Expressão oral**

**Expressão escrita**

**Quadros-síntese do desenvolvimento  
das cinco competências nucleares**