

**A Oficina de Português Língua Não Materna da Escola E.B 2,3 de
Vialonga - Estudo de Caso**

Dissertação

**de Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e
Estrangeira**

2012

Universidade Nova de Lisboa
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Estudos Portugueses

**A Oficina de Português Língua Não Materna da Escola E.B 2,3 de
Vialonga - Estudo de Caso**

Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira

Patrícia Maria Casimiro Pimpão

Orientação científica: Prof.^a Doutora Ana Maria Mão de Ferro Martinho
Carver Gale

Lisboa

2012

Resumo

O estudo de caso intitulado " A Oficina de Português Língua Não Materna da Escola E.B 2,3 de Vialonga" tem como principal objectivo apresentar e analisar o quadro de ação metodológica implementado num contexto de ensino-aprendizagem de língua segunda. O foco principal da análise incide sobre as metodologias implementadas, assentes no modelo/paradigma socioconstrutivista e que privilegiam a diferenciação pedagógica, o trabalho cooperativo e a dimensão social das aprendizagens. A par desta perspetiva associam-se as teorias de aquisição de língua segunda que defendem a interação e a cooperação como factores promotores da aquisição da língua segunda. Pretendendo-se evidenciar, por meio de casos exemplificativos, como se concretizam e dinamizam as metodologias e estratégias e de que forma favorecem a progressão dos alunos na aquisição da língua segunda.

Palavras-chave: socio-construtivismo, diferenciação pedagógica, aquisição da língua segunda, interação e cooperação

Abstract

The case study entitled as " A Oficina de Português Língua Não Materna da Escola E.B 2,3 de Vialonga " has as main purpose to expose and analyze the methodology implemented in the context of teaching and learning second language acquisition. The main goal of this investigation focuses on the methodologies implemented, based on socioconstructivism model/ paradigm and which emphasizes pedagogical differentiation, cooperative work and social dimension of learning. Associated to this model are the theories of second language based on interaction and cooperation which promote the acquisition. Intending also, to demonstrate in practice through illustrative cases the methodologies and strategies used and how they favor the progression of students in second language acquisition

Key words – SLA (Second Language Acquisition), Socio-constructivism, Pedagogical differentiation, Cooperative Learning, Interaction

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido escrito sem a contribuição de diversas pessoas, algumas das quais de forma directa e outras indirectamente. Por isso quero, amavelmente, expressar os meus enormes agradecimentos a todas essas pessoas.

Nesta sequência, o meu agradecimento vai para a Prof.^a. Doutora Ana Maria Mão de Ferro Martinho Carver Gale pela mestria e amabilidade com que me mostrou os caminhos a percorrer, desde a fase dos seminários até a realização deste trabalho.

À minha colega e amiga Joana Filipe pelo empenho e amizade demonstrados nos momentos de leitura dos meus escritos

Aos meus pais e à minha irmã Cecília pela compreensão, apoio e reforço constantes.

Ao Lino

...pela paciência, amor, compreensão....

Lista de Símbolos e abreviaturas

L2 – Língua segunda

PLNM – Português Língua Não Materna

PIT – Plano Individual de trabalho

QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TEIP – Território educativo de intervenção pedagógica

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I: Enquadramento teórico do quadro de acção metodológica da Oficina de PLNM.....	3
1.1. Teorias de aquisição de língua segunda.....	4
1.2. A diferenciação pedagógica.....	9
Capítulo II: Apresentação do quadro de acção metodológico da Oficina de PLNM.....	18
2.1 Apresentação da Oficina de PLNM.....	19
2.2 O Plano Individual de Trabalho.....	23
2.3 O Tempo de Estudo Autónomo.....	28
2.4 O trabalho de Projeto.....	31
2.5 Dimensão social das aprendizagens – os circuitos comunicativos.....	34
Capítulo III: Apresentação de estudos de caso exemplificativos do quadro de acção metodológica da Oficina de PLNM.....	38
3.2 Implementação do trabalho de projecto.....	39
3.2 Aprendizagem através do Plano Individual de Trabalho.....	47
3.3 A aquisição inicial da língua segunda.....	50
Conclusão.....	57
Bibliografia.....	63
Anexo I.....	68
Anexo II.....	85
Anexo III.....	98
Anexo IV.....	103
Anexo V.....	105
Anexo VI.....	137
Anexo VII.....	157

Anexo VIII.....	169
Anexo IX.....	177
Anexo X.....	181
Anexo XI.....	184
Anexo XII.....	191

Introdução

O estudo de caso realizado tem como título “A Oficina de Português Língua Não Materna da Escola E.B 2,3 de Vialonga – Estudo de caso”. O pressuposto básico deste estudo de caso reside na apresentação e análise do quadro de ação metodológica implementado num contexto de ensino-aprendizagem de língua segunda. O foco principal da análise incide sobre as metodologias implementadas, assentes no modelo/paradigma socioconstrutivista e que privilegiam a diferenciação pedagógica, o trabalho cooperativo e a dimensão social das aprendizagens. A este modelo associam-se as teorias de aquisição de língua segunda que defendem a interação e a cooperação como factores promotores da aquisição da língua segunda. Pretendendo-se evidenciar, por meio de casos exemplificativos, como se concretizam e dinamizam as metodologias e estratégias e de que forma favorecem a progressão dos alunos na aquisição da língua segunda.

Este estudo pretende mostrar que perante o público-alvo da Oficina de PLNM, proveniente, na sua maioria, de países africanos de língua oficial portuguesa e, em menor número, de países eslavos, o ensino-aprendizagem é feito através de práticas que assentam na construção social das aprendizagens. Esta perspectiva permeia quer o ensino-aprendizagem quer a relação entre alunos e entre alunos e professor, valorizando-se o trabalho cooperativo, a interacção entre pares e entre estes e a comunidade escolar, a diferenciação dos percursos de aprendizagem e a identidade individual de cada aprendente. No seguimento desta linha de atuação destacam-se instrumentos de orientação, organização e regulação das aprendizagens como o plano individual de trabalho, onde estão inseridos os tempos de estudo autónomo, de trabalho de projeto e o tempo destinado a socializar os escritos/produtos dos alunos inserindo-os em circuitos comunicativos. Este quadro de ação da Oficina fundamenta-se também nos módulos das atividades curriculares de diferenciação pedagógica do Movimento da Escola Moderna, entre os quais se privilegia¹, o trabalho de aprendizagem curricular por projectos cooperativos, os circuitos de comunicação para

¹ Devido ao número reduzido de alunos, por grupo

difusão e partilha dos produtos culturais e o trabalho autónomo e acompanhamento individual.

Este quadro de atuação metodológica da Oficina é evidenciado no último capítulo através de vários casos exemplificativos, correspondentes aos diferentes níveis de proficiência linguística, mostrando como se concretizam e dinamizam, na prática, as metodologias e estratégias defendidas nos capítulos anteriores. Entre outros aspectos, pretende demonstrar-se como se efetua a utilização do Plano Individual de trabalho, como se desenrola o trabalho por projeto ou o estudo autónomo e acompanhamento individual e como decorre a aquisição inicial da língua segunda. Sublinhando de que forma a utilização destes instrumentos e metodologias promovem e favorecem a progressão dos aprendentes. De entre todos os estudos de caso sobressai, de forma transversal, a valorização da identidade, da individualidade e da cultura de cada aprendente bem como a promoção de situações que favorecem a integração, na comunidade escolar.

Capítulo I

Enquadramento teórico do quadro de ação metodológica da Oficina de PLNM

Introdução

No enquadramento e fundamentação teórica do quadro de ação metodológica da Oficina apresentam-se, num primeiro momento perspectivas teóricas referentes à aquisição da língua segunda e que têm como linha orientadora a interação e a cooperação como elemento impulsionador e promotor de aquisições. Num segundo momento, explicita-se de que forma o ensino-aprendizagem, centrado no aprendente e em estratégias pedagógicas baseadas na cooperação e interação, promovem e proporcionam a aquisição da língua segunda. Em seguida, evidencia-se a perspectiva de Meirieu sobre as vantagens da diferenciação pedagógica e a do Movimento da Escola Moderna sobre práticas pedagógicas que favorecem o ensino-aprendizagem. Por último, acrescenta-se, ainda a visão de Perrenoud e Aires sobre a metodologia de trabalho de projeto.

1.1 Teorias de aquisição da Língua Segunda

Segundo Selinker (1994), citado por Ellis (1997), um dos fatores relevantes para a aquisição e desenvolvimento da língua segunda é a interação entre os interlocutores. A gramática dos aprendentes de uma L2 é permeável, estando aberta à recepção de estímulos exteriores, de *input* e que conduzem à produção de enunciados escritos e orais - o *output*. O processo de aquisição é também influenciado pôr mecanismos cognitivos quando, por exemplo, há omissão, sobre generalização ou transferência de erros, constituindo evidências de um processo interno.

A interação constante entre o meio e os falantes faz com que a sua gramática seja transitória, assimilando, acrescentando e reestruturando regras. Este *continuum* faz com que estes tenham uma série de gramáticas mentais conforme aumenta o conhecimento da língua segunda. Segundo o mesmo autor, os aprendentes de uma outra língua constroem um sistema linguístico desenhado, em parte, nas aprendizagens da língua materna, no entanto, diverge desta e da língua alvo, sendo um único sistema linguístico e visto como uma gramática mental, designado por interlinguagem.

Howard Giles (1984) citado por Ellis (1997) defende a teoria da acomodação, referindo que quando o aprendiz interage com outros falantes, os primeiros tentam produzir um discurso similar de forma a torná-lo convergente, para enfatizar a coesão social ou pelo contrário, atuando de forma divergente, acentuando as diferenças. Sugeriu, também, que a aquisição da L2 envolve convergência de longo prazo, ou seja, quando as condições sociais são favoráveis, os aprendentes estão motivados de forma a convergir com as normas dos falantes nativos. Neste caso há um alto nível de proficiência/aquisição a acontecer, no entanto, se o contexto social encoraja os falantes de L2 a ficarem no seu próprio grupo, diminui a aprendizagem/aquisição. Segundo Giles, os fatores sociais influenciam o desenvolvimento da interlíngua através do impacto que têm nas atitudes dos falantes.

No seguimento da valorização da interação como factor de promoção de aquisições, Michael Long's (1983) citado por Ellis (1997) defende a *interaction hypothesis* que destaca o *input* compreensível, defendendo que este se torna mais significativo quando há negociação de sentido. Em situação de comunicação, os aprendentes recebem evidências negativas quando o interlocutor não percebe o que foi dito. Desta forma, o aprendiz pode alterar e corrigir o seu discurso, clarificar o que foi dito e ao mesmo tempo adquirir novas formas da L2.

Segundo Rulon e McCreary (1986:2) citado por McCafferty (2006), quando a aquisição da língua se realiza em grupos, promove-se a negociação de sentido uma vez que quanto mais íntimo é um ambiente, mais proporciona aos alunos a oportunidade para negociar a linguagem que ouvem, longe do ritmo acelerado da aula do professor. Para além da reestruturação e modificação que a oralidade permite, a negociação de sentido também pode ocorrer através do melhoramento de um texto. As pesquisas feitas pelo mesmo autor referem que através da negociação de sentido, a quantidade de *input* compreensível aumenta.

Swain (1995) citado por Ellis (1997) refere que não só o *input* é suficiente para a aquisição da L2, este estímulo de entrada deve ser utilizado para produzir enunciados orais e escritos e receber compreensão/feedback do discurso produzido. Descodificar certas formas da língua não significa conseguir produzi-las, devendo assim inserir-se os

aprendentes em processos sintáticos da linguagem. Como já foi referido na negociação de sentido, deve permitir-se testar na linguagem oral e escrita o que foi compreendido e o que é necessário corrigir. Quando os interlocutores não conseguem compreender o que o aprendente produziu, gera-se uma evidência negativa que evidencia lacunas no uso da fala. Desse modo, é benéfico criar oportunidades para obtenção de feedback entre os vários aprendentes, negociando o sentido e acrescentando palavras que faltam, proporcionando a alteração do output.

A teoria de Krashen (1985) (citado por Ellis (1997) denominada de “input hypothesis” defende que a aquisição tem lugar quando o aprendente compreende o input/estímulo de entrada e este contém formulas gramaticais mais avançadas que o nível atual de interlinguagem do aprendente. O nível certo de *input* é atingido automaticamente quando os interlocutores estão em situação de comunicação e há *input* compreensível. O benefício da comunicação é trazer mais estímulos, apesar das formas incorretas da língua, estas são mais positivas do que negativas, desde que não seja o único *input* a que os aprendentes estejam expostos.

Em seguida, explicita-se de que forma o trabalho cooperativo, enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, promove a aquisição da língua segunda. Uma das vantagens do trabalho cooperativo é o trabalho conjunto e a comunicação entre os alunos. Estes comunicam mais numa aula destes moldes do que numa centrada no professor, em que este monopoliza o discurso e os atos de fala utilizados são restritos. Pelo contrário, em grupo, promove-se um conjunto de situações que se aproximam da vida real e em que os alunos podem praticar a competência comunicativa através da gestão da conversa. Segundo Freman & Freman (1954:153) citado por McCafferty (2006) defendem que a linguagem se desenvolve em contextos de uso funcional, devendo os professores criar uma diversidade de situações e contextos de modo a proporcionar aos alunos diferentes usos da língua. Estes autores fornecem um exemplo de actividade em que, num primeiro momento, o professor lê um texto e, num segundo momento, os alunos tomam notas para, em seguida, reconstruírem o texto, em grupos e, por fim, compararem o seu texto à versão original.

De acordo com McCafferty (2006), no que diz respeito aos alunos de língua segunda e à aprendizagem cooperativa, a teoria sociocultural enfatiza a natureza social das aprendizagens que são mediadas pela interação em contextos culturais e históricos. Os estudantes utilizam as suas próprias histórias e o meio que os envolve para dar sentido às aquisições feitas na língua segunda.

No trabalho cooperativo, os professores funcionam como facilitadores de aprendizagens baseando o ensino-aprendizagem na dinamização de situações efectivas de uso da língua, em que os aprendentes interagem com os seus pares. Kagan & Kagan (1998) citados por McCafferty (2006) defendem três maneiras de ensinar de acordo com essa metodologia. Referem que o ensino deve ter em conta a forma como os alunos preferem aprender, proporcionando actividades e estratégias diversificadas que coloquem o aprendente fora da sua zona de conforto e, por último, conduzir os aprendentes a reconhecer, compreender e valorizar a diversidade que existe entre eles. A variedade de estilos de aprendizagem dos aprendentes resulta da utilização de múltiplas estratégias para aprender e usar a L2, incluídas nas estratégias que efetivamente promovem a aprendizagem estão as sociais que envolvem a colaboração entre pares e outros.

Em seguida, apresenta-se a perspectiva de Vygotsky (1981) sobre a interação do aprendente com o meio envolvente enquanto promotor de desenvolvimento e das aprendizagens. Este autor refere que a criança está rodeada pelo contexto sociocultural que exerce influência imediata no seu desenvolvimento e na compreensão do mundo por meio da interacção, o que conduz ao crescimento cognitivo. Faz referência também à mediação semiótica, ao uso de sinais, principal linguagem, que deriva do contexto social que nos ajuda a compreender o nosso mundo, tornando-se o veículo primário para o crescimento cognitivo. Newman & Holtzman (1993) citado por McCafferty (2006) consideram que a zona de desenvolvimento proximal, conceito enunciado por Vygotsky e que consistia em ter um aluno mais experimentado na co-construção da aprendizagem/conhecimento, é mais produtiva e eficaz quando pensada enquanto atividade em vez de um lugar/espço, uma vez que os aprendentes se encontram todos em interacção. O trabalho colaborativo concretiza essa interacção baseada em relações estruturadas pela

interdependência positiva, ao contrário das aulas centradas na figura do professor. Johnson & Johnson (1994b) citados por McCafferty (2006) desenvolveram várias aplicações do conceito de interdependência e consideram que quando a aula é centrada no professor, os alunos sentem uma interdependência negativa entre os pares. O objetivo destes teóricos era encontrar formas de criar interdependência positiva dentro de grupos de trabalho/de aprendizagem.

Wood, Bruner e Ross (1976) introduziram a noção de *scaffolding*/andaime estabelecendo uma analogia entre a aprendizagem e uma estrutura arquitectónica, Assim, quando o edifício está quase completo, o andaime é gradualmente retirado, do mesmo modo, no trabalho de cooperação, o professor retira o apoio dado aos estudantes quando estes estão quase preparados para realizar a tarefa sozinhos. Desta perspectiva saem várias possibilidades de cooperação entre grupos como a tutoria entre pares e a tutoria entre várias idades. Bruner (2002) considerou que o desenvolvimento humano assenta num processo de colaboração entre o adulto e a criança, em que o primeiro assume um papel de mediador e apoia a criança quando, perante a realização de uma tarefa, esta se depara com elementos que excedem as suas competências. O papel do adulto baseia-se em assegurar os elementos que ultrapassam as competências da criança para que ela se concentre naqueles que domina. Desta perspectiva saem várias possibilidades de cooperação entre grupos como a tutoria entre pares e a tutoria entre várias idades. Um apoio eficaz é aquele que estabelece a ligação aos esquemas de conhecimento que o aluno possui dos conteúdos em causa, que parte do significado que lhes é atribuído e que apresenta desafios ao aluno, conduzindo-o ao ponto de se por em causa os significados que anteriormente lhe atribuía, fazendo uma reestruturação do seu próprio conhecimento. Segundo Onrubia (2001), uma ajuda eficaz orienta-se para saberes que o aluno ainda não domina, levando-o a estar numa situação constante de esforço de compreensão e de atuação.

Os psicólogos cognitivistas concentraram-se na validação do uso da aprendizagem cooperativa. Webb & Farivar (1994) citados por McCafferty (2006) relataram que em grupos de 1º ciclo que aprendiam matemática, a melhor aprendizagem ocorreu quando os alunos pediram apoio a colegas de grupo e

receberam explicações. Essas explicações beneficiaram tanto quem as deu como quem as recebeu. Entre pares, encontraram formas de explicar melhor. Craik e Lockhart (1972) citados por McCafferty (2006) desenvolveram o conceito de processo de profundidade que diz que quanto mais profunda é a elaboração do pensamento mais provável é esse conteúdo ser compreendido e lembrado.

A aprendizagem cooperativa dá um passo em frente em relação à dependência do professor, dando mais confiança ao aluno e à relação entre pares. O objetivo desta estratégia não é conduzir todos a pensarem de igual modo, é antes fazer com que todos pensem, partilhem e desenvolvam o pensamento relacionando-se com os outros (práticas democráticas). Os educadores da língua segunda foram influenciados pela psicologia humanista e destacam a importância dos grupos para criar uma atmosfera que promova o desenvolvimento individual.

Próxima da perspectiva humanista, a educação global defende que se pode relacionar o que acontece dentro da sala de aula com o mundo exterior. Dewey (1966) e Freire (1970) citados por McCafferty (2006) defendem que os educadores têm a responsabilidade de ajudar os alunos a desenvolver não só competências curriculares mas também sociais que permitem desenvolver cidadãos ativos.

1.2 A diferenciação pedagógica

No seguimento do enquadramento teórico, segue-se a apresentação das metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem implementadas na Oficina de PLNM e que estruturam a aquisição da língua segunda.

Segundo Meirieu (1995), do ponto de vista do aprendiz, verifica-se que “uma diferenciação pedagógica que segue itinerários de acordo com as “possibilidades” do aluno pode ser limitativa. O aluno tímido ou que domina mal a linguagem oral poderia ver-se preso aos exercícios escritos e aí ser bem sucedido, no entanto, a sua dificuldade na expressão oral continuaria. A homogeneidade das capacidades poderá fomentar uma clivagem que interdita a interação e comunicação entre os alunos, revelando-se esta riquíssima.”

Como alternativa, o autor sugere “fazer uma gestão alternada entre os tempos de aprendizagem diferenciada e os momentos de sistematização em que, apoiando-se nas aquisições feitas, se possa garantir a evolução/progressão cognitiva dos alunos. Acrescenta-se que as competências devem ser desenvolvidas em função das necessidades do aprendente, de forma a proporcionar a progressão na ordem de saberes. Desta forma, o aluno não realizará apenas uma ficha individualmente, mas apresentará um trabalho à turma, implicar-se-á em actividades diversificadas que desenvolvam várias competências. Assim, a diferenciação não será estática e enclausurada. O docente tem de observar/avaliar os resultados e repensar as suas escolhas/estratégias. A pedagogia diferenciada não tem um carácter sistemático, mas antes dinâmico, procurando pontos de apoio na rede complexa que constitui o ato de aprendizagem, perseguindo ao mesmo tempo o rigor e a liberdade.”

O autor continua a propor que “num primeiro momento, pode implementar-se a diferenciação, mantendo o habitual funcionamento da aula, tendo a preocupação em alternar diferentes ferramentas e situações de aprendizagem. Estas diferentes situações vão quebrar o monopólio do professor e devem criar situações práticas, tais como produzir e melhorar um texto ou pesquisar e seleccionar informação sobre um tema. Nestes momentos o aluno está no centro da aprendizagem. Quando se introduzem as práticas diferenciadas, multiplicam-se as possibilidades de sucesso uma vez que se apresentam/oferecem aos aprendentes uma diversidade de propostas e estímulos graças aos quais eles podem construir a sua própria estratégia. A flexibilidade não significa incoerência, é antes a capacidade de receber instruções sobre um objectivo orientado por instrumentos/ferramentas e situações diversificadas. Meirieu (1995) afirma que a melhor pedagogia consista no “método do ecletismo” uma vez que o docente selecciona sempre o método/estratégia que conduz o aluno ao sucesso de acordo com metas definidas. Esta diferenciação denominada de sucessiva, em que o professor parte de um objectivo ou mais objectivos/conteúdos e elabora uma diversidade de instrumentos e situações que introduz sucessivamente, na sua aula.”

Na diferenciação simultânea, as dificuldades são maiores, os alunos centram-se em actividades diversas, definidas por cada um deles e correspondentes às suas

necessidades, exigindo recursos mais importantes. Da parte do professor requer uma transformação radical na sua perspectiva do ensino-aprendizagem uma vez que segue a direção oposta do método tradicional. Meirieu (1995) fornece um exemplo de uma turma em diferenciação simultânea, num espaço em que reina uma aparente desordem, três alunos fazem um ditado sob a responsabilidade de um colega, outro ouve as notícias e faz o resumo/síntese para apresentar à turma, outros fazem um texto narrativo a partir de cartas orientadoras, entre outras atividades. O professor funciona como um orientador/supervisor que passa por cada grupo ou que apoia um grupo a melhorar um texto ou ainda que apoia na transformação de informação por palavras do aluno.”

De acordo com Meirieu (1995), para implementar “a diferenciação é necessário elaborar um programa de objetivos, comunicá-lo aos alunos, servindo de fio condutor do trabalho. É a partir deste documento que a turma se orienta e que as actividades se relacionam tal como estão presentes os critérios da avaliação. Este programa geral deve ser negociado com cada aluno na forma de plano individual de trabalho, sendo o seu término variável e poderá ser delimitado de acordo com a idade do aluno (uma semana, um mês ou um trimestre). Segundo o autor, para cada objetivo deve estar indicado o nível atingido anteriormente pelo aluno de forma a planificar e a estabelecer uma meta em função dos resultados. Após a produção de um plano individual de trabalho, existe uma série de outras questões a tratar: a organização da sala de aula, a colocação à disposição de instrumentos/materiais necessários sendo que neste domínio nunca nada é perfeito, dado o tempo e o espaço que os docentes têm para as suas aulas.”

Dando continuidade à perspectiva de Meirieu (1995), é necessário que “a diferenciação se faça acompanhar de uma exigência extremamente firme no que respeita ao plano de trabalho assim como a afirmação das regras que regem a vida social, na sala de aula. Essas regras não estão relacionadas com a repressão, é precisamente o contrário, pois a falta de exigência é que inicia a repressão. Gerir a diferenciação passa pelo respeito da tomada de palavra, pelos deslocamentos, o uso do material, entre outros aspetos. É desejável que essas regras sejam explicadas e negociadas, devendo igualmente prever-se as sanções ou a forma de as fazer respeitar.

O professor torna-se uma “personne-ressource” que colabora estreitamente com o aprendiz em vez de lhe impor arbitrariamente a sua lei. Assim, a diferenciação permite associar e integrar progressivamente os aprendentes ao processo de aprendizagem.”

A diferenciação pedagógica é uma das práticas do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (2008) que desenvolveu módulos curriculares que a refletem, tais como o Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos, onde são desenvolvidos projetos de natureza diversa (de estudo, de produção artística, de pesquisa científica ou de intervenção social), os circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais, espaço de comunicação e de difusão do trabalho em projetos, apresentação de produções, exposição de trabalhos, troca de correspondência e interação virtual; o trabalho curricular participado pela turma, onde se desenvolve trabalho em coletivo, se constroem ou reconstroem conceitos e saberes ou se procede à revisão ou reescrita de textos que sirvam as diversas áreas do currículo, com a colaboração ativa dos professores e participada por todos; a organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa para planeamento, avaliação e análise de ocorrências significativas; e o Trabalho autónomo na aula e acompanhamento individual, isto é, o tempo de estudo e aprofundamento dos conteúdos disciplinares, treino e produção intelectual dos alunos guiados por um plano individual de trabalho, e trabalho rotativo do professor para ensino interativo dos alunos que precisam de acompanhamento individualizado.

De acordo com Niza (2003) “é a maneira cooperada de gerir os espaços, os tempos, os recursos e os projectos de construção de produtos culturais que incorpora e activa a apropriação dos conhecimentos. Essa apropriação (a aprendizagem), distribuída pelos vários componentes do sistema de produção cultural e educativa, é alimentada por fluxos de comunicação e de trocas, quer no interior desse sistema, quer pela criação de interfaces com outros sistemas, comunitários ou virtuais. Trata-se de dispor de dinâmicas de interação alargada que permitam realimentar e fazer evoluir as aprendizagens e os desempenhos científico-culturais e sociais dos estudantes e dos professores.”

Manuela Pestana (2010) refere que “os alunos deverão conhecer os objetivos da sua aprendizagem (o que posso aprender e para que me servirá este conhecimento), deverão saber os caminhos que podem percorrer para alcançar o conhecimento (como posso fazer, tomada de consciência dos mesmos), deverão ter momentos em que se sujeitam à avaliação qualitativa e descritiva dos percursos realizados, com o feedback dos seus colegas e do professor, para que desta forma possam saber se atingiram o objetivo inicial ou não. Se não, deverão modificar estratégias, percorrer caminhos diferentes, em parceria, para conseguir atingir, finalmente, o seu objetivo, desenvolver o conhecimento (estratégias cognitivas e metacognitivas. O plano individual de trabalho é o instrumento de regulação que permite este percurso de apropriação do percurso individual de aprendizagem.”

De acordo com Abreu (2006), “o plano individual de trabalho funciona como instrumento de planificação do trabalho, nas sessões de apoio pois, para além do programa, contém as actividades de estudo autónomo, o trabalho de projecto, a regulação e a avaliação das aprendizagens e do comportamento. Este plano encontra-se num portefólio que espelha o percurso e o processo de aprendizagem/das competências desenvolvidas pelo aluno ao longo de um ano escolar. A utilização do PIT é vantajosa a vários níveis, entre os quais se destacam o envolvimento e a responsabilização do aluno pelo seu percurso de aprendizagem, o desenvolvimento do conhecimento de si próprio enquanto aprendiz, a tomada de consciência das suas dificuldades reais, a tomada de decisões em relação à sua aprendizagem e a definição de um percurso de aprendizagem. Acrescenta-se o desenvolvimento de determinadas competências, nomeadamente, a capacidade de seleccionar as actividades que melhor de adequam às suas dificuldades e de seleccionar os modos de trabalhar adequados ao seu modo de aprender, de assumir e cumprir compromissos, de auto-avaliar e de melhorar o seu desempenho.”

Pais e Monteiro (2002) destacam a importância de “levar o aluno a construir o seu plano individual de trabalho (e a cumpri-lo) é transmitir-lhe a importância de saber sempre o que há a fazer, quando o fazer e também o tempo de que dispõe para outras actividades (...) respeitando os seus compromissos e adquirindo autonomia (...).”

Abreu (2006) continua afirmando que “o aluno aprende a gerir o seu tempo, a organizar o seu trabalho, a ser responsável. Assim, a selecção das actividades é feita com base no conhecimento que, gradualmente, o aluno vai adquirindo sobre o estado das suas aprendizagens. Este conhecimento resulta do seu confronto com as dificuldades que vai sentindo na realização das tarefas, com os resultados dos testes e outros trabalhos, com o feedback regular do professor. Com o PIT, o aluno aprende a estabelecer metas e a definir objectivos individuais, a estabelecer prioridades e a definir estratégias para as atingir. O feedback do professor apoia-o ao longo de todo o processo e incentiva-o a continuar a trabalhar. Além das actividades para treino, consolidação ou aprofundamento das aprendizagens, o PIT também inclui o registo do trabalho realizado no âmbito dos projectos dos alunos e das actividades de oralidade.

A autora destaca que o “feedback dado ao aluno não é mais do que a avaliação/regulação do seu trabalho. Esta está sempre presente em todos os momentos em que ocorre o ensino e as aprendizagens, seja para diagnosticar necessidades e dificuldades, seja para fazer balanços do que se ensinou e do que se aprendeu e de como se ensinou e se aprendeu. O carácter regulador da avaliação permite que os alunos desenvolvam um melhor conhecimento de si próprios, que lhes permite identificar dificuldades, potencialidades e definir percursos de trabalho e de aprendizagem ajustados aos objectivos previamente definidos.”

Relativamente ao tempo de Estudo Autónomo, Serralha (2007) refere que “é uma ferramenta cultural concebida pelos professores do Movimento para ampliar a compreensão dos alunos. Daí que coloquem a ênfase na ajuda negociada dos companheiros e no apoio direto do professor, enquanto meios que proporcionam aos estudantes uma ampliação das suas capacidades intelectuais, que decorrem de um tempo diário de estudo assistido, por entenderem ser este o caminho mais prático para a sistematização dos conteúdos curriculares que, a cada criança, se vão revelando de mais difícil consolidação. Em rigor, trabalham-se ali as necessidades vitais de cada aluno, para que todos possam aprender tudo aquilo que ainda não dominam, ou seja, proporcionam a cada criança o tipo de andaime mais adequado à sua situação em particular.”

Como refere Joaquim Liberal (2010b) [a]pós o processo de consciencialização das dificuldades das crianças, tornou-se evidente para a turma que o trabalho a ser desenvolvido junto destes alunos teria que assumir como objetivos primordiais a superação desses problemas e que todas as estratégias desenvolvidas teriam que dar um contributo efectivo nesse sentido. Daqui decorre a necessidade de nos organizarmos de modo a que os professores possam de facto realizar um trabalho de diferenciação das aprendizagens, planeando momentos através dos quais se possa sentar ao lado das crianças em dificuldade de modo a compreendê-las melhor, ajudando-as a tomar consciência dos problemas que têm e da forma como podem ser resolvidos (...).”

Abreu (2006) afirma que “a implementação do estudo autónomo apresenta factores que potenciam a aprendizagem a vários níveis: o conhecimento dos alunos resulta de um processo de construção individual e de interacção com os pares, a construção do conhecimento é baseado no trabalho pessoal e nas experiências de aprendizagem com que o aluno é confrontado, em vez de nos saberes transmitidos pelo professor, as aprendizagens só são efectivas e duradouras se o professor tiver em conta o ponto de partida dos alunos e, a partir dele, apoiá-los na sua progressão, sendo que a progressão dos aprendentes, no currículo passa inevitavelmente pela tomada de consciência das dificuldades que sentem e da selecção dos métodos e estratégias de aprendizagem que melhor se adequam à sua forma própria de aprender. Para além disso, o trabalho de aprendizagem desenvolvido consolida conhecimentos essenciais para outras aquisições mais complexas, a disponibilização de um tempo de aula para o desenvolvimento de estudo autónomo motiva os alunos para a aprendizagem e aumenta a sua auto-estima, o trabalho realizado melhora significativamente, tanto em quantidade como em qualidade e o apoio individual do professor é fundamental na superação de algumas dificuldades.”

Segundo Roldão (1999), na prática, “a adequação e a diferenciação curricular [são] necessárias para que todos tenham acesso ao mesmo a que têm direito, através dos caminhos diversos que lhes permitam chegar lá”. Sobre o tempo de estudo autónomo, Abreu sublinha que “as atividades dinamizadas são essenciais para o treino, aprofundamento e consolidação de aprendizagens já realizadas, mas que

exigem trabalho suplementar, a superação de dificuldades reveladas em testes e outros trabalhos de avaliação, a preparação para testes e outros trabalhos para avaliação, o aperfeiçoamento de textos, a produção de textos no âmbito dos projectos dos alunos e a produção de fichas de leitura sobre livros. Esta necessidade de diferenciar o trabalho e as aprendizagens dos alunos fundamenta-se no facto de os aprendentes revelarem diferentes tipos de competências, diferentes ritmos de aprendizagem, diferentes tipos e níveis de conhecimentos já adquiridos, diferentes estilos de aprendizagem e diferentes experiências de aprendizagem anteriores. Durante as aulas de estudo autónomo, os alunos realizam actividades por eles planificadas de acordo com as suas necessidades.”

O trabalho de projeto, na perspectiva de Perrenoud (2001), “tem por base uma produção final concreta, podendo ser, por exemplo, um texto, um jornal, um espetáculo, uma maquete, um concurso, entre outros. No sentido de concretizar este objetivo é realizado um conjunto de tarefas em que todos os alunos estão envolvidos e desempenham um papel ativo, que pode variar em função dos seus interesses. Através desta metodologia de trabalho suscita-se a aprendizagem de saberes e da gestão do trabalho de projeto como a tomada de decisão, planificação, coordenação, entre outros. Ao mesmo tempo, realizam-se as aprendizagens do currículo presentes numa ou mais disciplinas. A implementação desta dinâmica de trabalho exercita a mobilização de saberes e saber-fazer adquiridos e ajuda a construir competências. Permite a construção de saberes e aprendizagens, partindo dos interesses e motivações do aluno ou do grupo turma, inserindo-os num conjunto de práticas sociais e dando-lhes sentido através da criação de circuitos comunicativos. Normalmente, o grupo ou o aluno investem em temas que desconhecem, provocando a aquisição de novos saberes. Através da auto-avaliação e balanço final, permite identificar os saberes adquiridos ou que carecem de mais aprofundamento. Desenvolve-se a cooperação e autonomia do grupo/turma uma vez que este tem de tomar decisões e negociar perante a selecção e apropriação de informação, a produção de texto, a organização da apresentação.

Aires (2003) desenvolveu o projeto Guided Discovery in a Community of learners, centrado na aprendizagem colaborativa, em que os aprendentes estavam

envolvidos na sua própria aprendizagem e incentivados a serem parcialmente responsáveis pelo seu próprio desenho curricular. À semelhança do trabalho de projecto, trabalhavam em várias áreas temáticas, organizavam-se em diferentes grupos de pesquisa para se tornarem especialistas em subtópicos do tema. Em seguida, partilhavam o que aprendiam para todos os elementos da turma poderem dominar todos os temas. Assim, a comunidade de aprendizes da sala de aula apresentava como principais características a responsabilidade individual (dominar muito bem um tema) e a partilha comunitária (o dever de comunicar aos outros membros dos grupos o que aprendeu). O discurso de sala de aula era caracterizado pela discussão construtiva, questionando e criticando as apresentações. A sala de aula passou a ser vista como um espaço onde existem múltiplas zonas de desenvolvimento próximo, nas quais se incluem professor e alunos, diferentes níveis de competência bem como os textos e instrumentos que apoiam a aprendizagem. Os resultados demonstraram que os alunos pertencentes a esta comunidade de aprendizagem retiveram muito melhor a área de domínio específico do que os indivíduos de grupo de controlo. Eram também capazes de pensar de forma crítica sobre o conhecimento e registaram progressos significativos nas competências de literacia, como a leitura compreensiva e a argumentação oral. Neste molde de atuação, o professor deixou de ser um mero transmissor de conhecimentos e passou a ser um organizador social das aprendizagens que recorre a procedimentos adequados de acordo com as necessidades e interesses demonstrados pelos alunos.

Capítulo II

Apresentação do quadro de ação metodológica da Oficina de Português Língua Não Materna

2.1 Apresentação da Oficina de PLNM

A oficina de Português Língua Não Materna é um projecto (Anexo I) desenvolvido pelo Agrupamento de escolas de Vialonga no seguimento do Despacho Normativo 7/2006 no sentido de dar resposta aos sucessivos movimentos migratórios. De acordo com o despacho, colocam-se desafios às escolas que procuram fazer da diversidade um factor de coesão e integração. A heterogeneidade sócio-cultural e a diversidade linguística implicam a criação de condições pedagógicas e didácticas inovadoras no sentido de proporcionar a aprendizagem adequada da Língua Portuguesa em todas as áreas do saber e da convivência. De um contexto multicultural surge a necessidade de reconhecer e respeitar as necessidades dos alunos, em particular, as dos recém-chegados ao sistema educativo nacional, construindo projectos curriculares que assegurem condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo.

Remete às escolas e agrupamentos a responsabilidade em proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos do ensino básico cuja língua materna não é o português. A Escola deve encontrar respostas adequadas que garantam um domínio suficiente da língua portuguesa enquanto língua de escolarização, permitindo a sua integração no sistema educativo nacional. Este despacho fornece princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação das actividades curriculares e extracurriculares específicas a desenvolver pelas escolas e agrupamentos.

O Agrupamento de Escolas de Vialonga desenvolveu este projecto, pois situa-se num meio de grande heterogeneidade sócio-cultural e linguística. Esta diversidade reflecte-se nas escolas, onde se encontram alunos portugueses e oriundos de diversos países e/ou descendentes de famílias de imigrantes. O levantamento das nacionalidades e das origens dos alunos indicam que, actualmente estão presentes no Agrupamento cerca de dez grupos: Caboverdiano, Santomense, Guineense, Angolano, Moçambicano, Brasileiro, Romeno, Moldavo, Ucrainiano, Estónio, Chinês e Iraquiano. De acordo com o Documento Orientador do Português Língua Não Materna no

Currículo Nacional, tendo em conta a língua dos pais, podemos afirmar que fazem parte deste Agrupamento os quatro grandes grupos aí referidos:

“- alunos cujos pais têm o português como língua materna (faz parte deste grupo a maior parte dos filhos de portugueses e brasileiros e de alguns africanos);

- filhos de pais para quem o português era, até à sua chegada a Portugal, uma língua estrangeira (fazem parte deste grupo os filhos de estrangeiros originários de países em que o português não é língua oficial);

- alunos cujos pais são originários de um país africano em que o português é língua oficial e que têm como língua materna uma língua africana (fazem parte deste grupo os filhos de angolanos e de moçambicanos);

- alunos cujos pais são originários de um país em que o português é língua oficial e que têm como língua materna ou como língua veicular uma língua crioula de base lexical portuguesa (fazem parte deste grupo os filhos de cabo-verdianos, de guineenses e de são-tomenses.”

Os fatores sócio/culturais e educacionais que este Agrupamento apresenta justificam o desenvolvimento deste projeto, entre os quais se destacam:

- a frequente entrada nas escolas do Agrupamento, ao longo de todo o ano lectivo, de alunos provenientes, essencialmente, dos PALOP e de países do Leste Europeu;

- o baixo nível das qualificações profissionais e o índice elevado de trabalho precário da comunidade envolvente;

- o baixo nível de escolaridade da comunidade envolvente e a significativa taxa de analfabetismo;

- o Despacho Ministerial, datado de 26 de Setembro de 2006, relativo aos Contratos de desenvolvimento para escolas em meio social difícil (TEIP)

- a transversalidade da Língua Portuguesa e o facto de ser uma segunda língua para parte dos alunos do agrupamento;

- o desfasamento sentido entre as competências consignadas no Currículo Nacional e as efectivamente adquiridas pelos alunos;
- a existência de um acompanhamento específico destes alunos, à luz da legislação existente, embora não abrangendo a sua totalidade;
- a falta de formação específica dos professores dos diferentes graus de ensino, no que concerne ao ensino do PLNM.

É neste âmbito que se justifica a pertinência deste projecto da Oficina de PLNM, iniciado em 2006.

De forma genérica, a Oficina pretende oferecer condições equitativas para assegurar a integração efectiva dos alunos, no âmbito cultural, social e académico, independentemente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade; promover o sucesso escolar como forma de garantir a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de uma cidadania activa; desenvolver as competências linguísticas necessárias à integração efectiva dos alunos no Currículo Nacional (e em qualquer nível ou modalidade de ensino), respeitando a língua e a cultura de origem; fomentar o diálogo inter e multicultural, em condições de igualdade e de reciprocidade; permitir a partilha de saberes culturais entre a comunidade de acolhimento e a comunidade de origem; e implicar, gradualmente, os Encarregados de Educação dos alunos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem dos seus educandos.

Os objetivos específicos da Oficina centram-se no desenvolvimento, de forma gradual e específica, da proficiência linguística dos alunos, nomeadamente ao nível da expressão e compreensão e interacção orais e da expressão e compreensão escritas; na mobilização de conhecimentos linguísticos e culturais dos alunos no processo de aquisição da Língua Portuguesa; na minimização de dificuldades inerentes ao bilinguismo sentidas pelos alunos (nomeadamente ao nível de interferências, transferências e inferências); no desenvolvimento de uma progressiva autonomia pessoal no âmbito escolar e social; na promoção de uma integração efectiva dos alunos no currículo nacional e em qualquer nível ou modalidade de ensino e no sucesso educativo e o desenvolvimento de uma cidadania activa.

O Agrupamento de escolas de Vialonga identificou e caracterizou os diferentes grupos culturais e formou uma equipa para dar resposta e ser responsável pelo processo individual e escolar do aluno recém-chegado. A evolução da aprendizagem numa língua depende de factores como a idade, o nível de proficiência linguística na língua não materna, nas línguas que conhece e na sua língua materna. A acção pedagógico-didáctica deve ter em consideração o perfil de cada aluno e a forma como a sua língua materna se relaciona com a língua portuguesa, só assim é possível diagnosticar, com rigor as dificuldades do aprendente e desenvolver estratégias para as minimizar eficazmente.

De acordo com o relatório final (Anexo II) do ano lectivo 2010/2011 eram cerca de 116 os alunos que usufruíam deste apoio, num tempo superior a 45 minutos semanais (regra geral 90 minutos semanais, ou para alunos recentemente chegados a Portugal 90+45 minutos) utilizando-se o horário de Formação Cívica e/ou Comunicação, para os 2º e 3º ciclos e o de Apoio ao Estudo para o 1º ciclo.

Num universo de 116 alunos, passaram de nível de proficiência linguística 41 alunos, mantendo-se 75 no mesmo nível. Encontram-se várias justificações para a esta manutenção de nível, entre as quais de destacam a chegada recente ao país de acolhimento, a instabilidade da carga horária que não permitiu o usufruto do tempo de apoio necessário à progressão de nível, a falta de assiduidade e, por último, a velocidade de aquisição da Língua Segunda que segundo LEIRIA (2008) “depende de factores diversos que vão desde a relação genealógica entre a LM e a LNM às características pessoais e ao percurso de escolarização prévia do aluno. Independentemente do perfil pessoal, em média, a fluência conversacional para a comunicação em contextos sociais é atingida após aproximadamente dois anos de exposição inicial à língua em contexto de imersão.

Em contrapartida, a aprendizagem de conhecimentos linguísticos que permitam a sua utilização em contextos específicos de aprendizagem formal pode atingir os oito ou nove anos. Este é um dado a ter em conta no ensino e na avaliação.”

Com vista a uma melhor regulação do trabalho, a programação das actividades com cada aluno, individualmente, implica a criação de diversas dinâmicas e a

elaboração e o recurso a materiais diversificados. Um desses materiais é o portefólio, essencial para a evolução e progressão das aprendizagens dos alunos, no qual constam as actividades realizadas e os diversos instrumentos de regulação, nomeadamente, o plano individual de Trabalho.

2.2 O Plano Individual de trabalho

O quadro de ação metodológica da Oficina de PLNM sustenta-se na conciliação da perspetiva sócio-construtivista, que assenta quer na construção social das aprendizagens quer no princípio da diferenciação pedagógica em estreita ligação às teorias de aquisição da língua segunda de forma a promover, como atrás foi referido, a integração plena do aluno na comunidade escolar e ao mesmo tempo desenvolver aprendizagens significativas na língua segunda. No seguimento desta linha de orientação, baseia-se também em alguns dos módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica do modelo do Movimento da Escola Moderna (2008) e que são o trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos, onde são desenvolvidos trabalhos de projecto de natureza diversa, o trabalho autónomo na aula e acompanhamento individual onde se estuda e aprofundam os conteúdos disciplinares, sendo os alunos guiados por um plano individual de trabalho, e apoiados rotativamente aqueles precisam de apoio individualizado e, por último, os circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais. Para além desta linha de orientação, suporta-se também nas competências gerais do Currículo Nacional bem como nos documentos oficiais de PLNM, como o Quadro de Referência para o ensino do português no estrangeiro e as Orientações Programáticas de PLNM para o Ensino Secundário e o Quadro Europeu Comum de referência para as línguas.

De acordo com Niza (2004), “o princípio da diferenciação pedagógica consiste na identificação e resposta a um leque diverso de capacidades de um grupo, de forma que os alunos, numa determinada aula, não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma. A diferenciação não acentua o papel instrutivo do professor, sublinha antes a função de organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno se possa processar. A diferenciação dos percursos de

aprendizagem não pressupõe que cada aluno o faça sempre de forma individualizada, pelo contrário, é útil alternarem os momentos em colectivo, com os momentos de trabalho individual, de trabalho de grupo ou de apoio directo do professor.”

O plano individual de trabalho é o instrumento organizador por excelência da diferenciação pedagógica uma vez que ele regista o percurso individual e coletivo de cada elemento da turma/grupo. Seguindo a linha socioconstrutivista, o plano de trabalho individual proporciona uma aprendizagem baseada num conjunto de processos de interacção, negociação e de colaboração, sendo que o conhecimento é socialmente construído e transformado através destes processos. Para Palincsar (1998) citado por Rodrigues (2006) “os conhecimentos são construídos pelo indivíduo através das experiências que ele vive no seu ambiente.” Assim, a aprendizagem que se foca exclusivamente na transmissão dos conteúdos dos programas escolares é insuficiente.

Deste modo, o percurso diferenciado, na Oficina de PLNLM, inicia-se com a gestão do currículo que é feita em cooperação com o aluno através da negociação, do controlo e distribuição das actividades. Este currículo/programa presente quer nas Orientações Programáticas para o Ensino Secundário quer no QuaREPE, está presente no Plano Individual de Trabalho de cada discente, por nível de proficiência linguística e é gerido pela díade professor/aluno. A explicitação do currículo quer para os alunos quer para os restantes docentes revela-se de suma importância pois, demonstra que apesar de se tratar de um apoio, a oficina de PLNLM tem por base um currículo a implementar.

No PIT de nível de proficiência linguística A1/A2 encontram-se os temas presentes nas orientações programáticas para o ensino da LNM, ao passo que no de nível de proficiência linguística B1, em que há um maior investimento no desenvolvimento da competência escrita, se encontram enumeradas tipologias textuais. No sentido de concretizar tanto os temas como as tipologias textuais, são dados exemplos de trabalhos já realizados por outros alunos, estes estão afixados nas paredes ou no blogue da oficina². A partir do que já foi feito, o professor apresenta

² <http://escolab2-3-ol.blogspot.pt>

ainda uma lista de actividades/trabalhos de projecto possíveis e solicita aos alunos sugestões para desenvolver os temas/tipologias aí presentes. De sublinhar que a escolha inicial dos temas/tipos de texto é feita com o aluno, mas que o professor, enquanto organizador de respostas a necessidades, orienta a sequência de aprendizagem e introduz conteúdos que visam minimizar as dificuldades do discente.

O plano individual de trabalho da oficina está dividido em três grandes tempos, baseados nos módulos das actividades curriculares de diferenciação pedagógica do modelo do Movimento da Escola Moderna, e que são o tempo dos projetos, o tempo de Estudo Autónomo e de apoio individualizado e o tempo das comunicações dos alunos. O primeiro decorre quer dos temas ou tipologias do PIT quer dos programas curriculares, é escolhido pelos alunos de acordo com os seus interesses e necessidades de aprendizagem, realizado individualmente, a pares ou por pequenos grupos e completado pelas comunicações dos seus produtos finais à turma ou ao grupo. O segundo decorre das dificuldades do aluno percebidas durante o trabalho de projecto. Assim, é durante o Estudo Autónomo que se sistematizam, treinam e aprofundam conhecimentos, individualmente, em pares ou pequenos grupos. Meirieu (1995) sugere fazer uma “gestão alternada entre os tempos de aprendizagem diferenciada e os momentos de sistematização em que, apoiando-se nas aquisições feitas, se possa garantir a evolução/progressão cognitiva dos alunos.” O terceiro tempo, constituído pelas comunicações dos alunos, dá uma dimensão social aos trabalhos realizados, inserindo-os em circuitos comunicativos de forma a promover a difusão e partilha dos projetos, dos textos ou outros produtos finais junto da turma ou da comunidade escolar. De sublinhar que a gestão de grupos tão heterogéneos como aqueles que se apresentam na Oficina só é possível através do recurso à diferenciação pedagógica e à utilização de um instrumento de regulação e planificação como o plano individual de trabalho de forma, dando espaço ao apoio individualizado.

Para Abreu (2006), “o plano individual de trabalho funciona como instrumento de planificação do trabalho (...), para além do programa, contém as actividades de estudo autónomo, o trabalho de projecto, a regulação e a avaliação das aprendizagens e do comportamento. Este plano encontra-se num portefólio que espelha o percurso e o processo de aprendizagem/das competências desenvolvidas pelo aluno ao longo de

um ano escolar. Tornando-se a sua utilização vantajosa a vários níveis, entre os quais o envolvimento e a responsabilização do aluno pelo seu percurso de aprendizagem, o conhecimento de si próprio enquanto aprendiz, a tomada de consciência das suas dificuldades reais, a tomada de decisões orientada em relação à sua aprendizagem bem como a definição de um percurso de aprendizagem. Para além disso, desenvolve-se a capacidade de seleccionar actividades que melhor se adequam às suas dificuldades, de assumir e cumprir compromissos e de auto-avaliar e de melhorar o seu desempenho. “

Segundo Pais e Monteiro (2002) “levar o aluno a construir o seu plano individual de trabalho (e a cumpri-lo) é transmitir-lhe a importância de saber sempre o que há a fazer, quando o fazer e também o tempo de que dispõe para outras actividades (...) respeitando os seus compromissos e adquirindo autonomia (...). O aluno aprende a gerir o seu tempo, a organizar o seu trabalho, a ser responsável.”

Para os alunos de língua segunda, o plano individual de trabalho apresenta diferentes funções de acordo com o seu nível de proficiência linguística. Num nível inicial (A1), em que se desconhece completamente a L2, a condução e gestão do trabalho é feita pelo professor, introduzindo o aluno neste modo de trabalhar através da realização de trabalhos de projecto e outras actividades que se centram no universo seu pessoal e a partir daí desenvolvem-se as diferentes competências.

A partir do nível de proficiência linguística A1/A2, em que o aluno apresenta um domínio mínimo de compreensão, expressão e produção orais e escritos, inicia-se a seleção de actividades que vão permitir quer a evidenciação quer a resolução de dificuldades, ou seja, a realização de uma produção escrita, num trabalho de projeto, evidenciará a falta de léxico ou dificuldades na construção frásica, registando o professor e o aluno que no tempo de estudo autónomo terá de treinar a expansão lexical e o aperfeiçoamento de texto. Tal como refere Abreu (2006), “a selecção das actividades é feita com base no conhecimento que, gradualmente, o aluno vai adquirindo sobre o estado das suas aprendizagens. Este conhecimento resulta do seu confronto com as dificuldades que vai sentindo na realização das tarefas, com os resultados dos testes e outros trabalhos, com o feedback regular do professor.”

Para além do trabalho gradual, na oficina, acrescentam-se-lhes as listas de verificação/regulação das aprendizagens, por nível de proficiência linguística, construídas pelo docente e que vão permitir ao aluno/grupo e ao professor fazer o ponto da situação, seja para planificar as actividades a realizar, seja para sistematizar ou rever conteúdos. Este constante devolver aos alunos as suas dificuldades e melhorias permite-lhes, gradualmente, perceber onde investir, em que competências têm mais dificuldades e planificar o trabalho de projeto seguinte ou onde treinar no tempo de estudo autónomo. O PIT inclui um espaço para a auto-avaliação dos conhecimentos adquiridos ou não correspondente ao período a sua realização intitulado “Sou capaz de...”. O aprendente regista o que tem feito e desenha um sorriso para o que já consegue fazer ou assinala os conteúdos em que ainda sente dificuldades. Perrenoud (1991) citado por Perrenoud (1999) explica que “o feedback do professor apoia [o aluno] ao longo de todo o processo e incentiva-o a continuar a trabalhar e ao mesmo tempo faz a avaliação/regulação do seu trabalho. A avaliação formativa aparece como uma componente necessária de um dispositivo de individualização das aprendizagens e de diferenciação das intervenções e dos meios pedagógicos, e mesmo dos passos de aprendizagem ou dos ritmos de progressão, ou ainda dos próprios objectivos. A avaliação é para Jorba e Sanmarti (2003) um processo de “regulação tanto no sentido da adequação dos procedimentos utilizados pelo magistério às necessidades e progressos dos alunos, quanto de regulação para permitir que os alunos possam ir construindo um sistema pessoal de aprendizado e adquiram a maior autonomia possível”.

Meirieu (1995) reforça que “as competências devem ser desenvolvidas em função das necessidades do aprendente, com o objectivo de progredir na ordem dos saberes. Desta forma o aluno não realizará apenas uma ficha individualmente, mas apresentará um trabalho à turma, implicar-se-á em actividades diversificadas que desenvolvam várias competências: desde actividades concretas a abstractas. Desta forma, a diferenciação não será estática e enclausurada. Estas diferentes situações de aprendizagem vão quebrar o monopólio do professor e devem criar situações práticas, tais como produzir e melhorar o seu texto ou pesquisar e seleccionar informação sobre um tema. Nestes momentos o aluno está no centro da aprendizagem.” Quando se introduzem as práticas diferenciadas, multiplicam-se as possibilidades de sucesso (...)

uma vez que se apresentam/oferecem aos aprendentes uma diversidade de propostas e estímulos graças aos quais eles podem construir a sua própria estratégia. A flexibilidade não significa incoerência, é a capacidade de receber instruções sobre um objectivo orientado por instrumentos/ferramentas e situações diversificadas. Daí que Meirieu (1995) afirme que a melhor pedagogia consista no “método do ecletismo” uma vez que o docente selecciona sempre o método/estratégia que o conduz ao sucesso de acordo com metas definidas.”

Meirieu (1995) fornece um exemplo de uma turma em há uma aparentemente desordem, “três alunos fazem um ditado sob a responsabilidade de um colega, outro ouve as notícias e faz o resumo/uma síntese para apresentar à turma, outros fazem um texto narrativo a partir de cartas orientadoras, entre outras atividades. O professor funciona como um orientador/supervisor que passa por cada grupo ou que apoia um grupo a melhorar um texto ou ainda que apoia na transformação de informação por palavras do aluno.” Pode afirmar-se que através da diferenciação, o professor torna-se um recurso que colabora estreitamente com o aprendente em vez de lhe impor as suas decisões.

Segundo Jonnaert & Borght (2002), a aprendizagem em contexto escolar constitui um processo individual que só se concretiza através de interações com os outros, tornando-se fundamental criar espaços de diálogo, na sala de aula, de modo que os alunos possam construir pessoalmente os seus conhecimentos.

2.3 O tempo de Estudo Autónomo e acompanhamento individualizado

Outro tempo forte de diferenciação do ensino e das aprendizagens é o de estudo autónomo e, tal como já foi referido, encontra-se presente no plano individual de trabalho. No caso específico da oficina, estão enumeradas diversas atividades, por domínio de aprendizagem, nomeadamente, de gramática, de ortografia, de escrita e de leitura e que correspondem às competências que o aluno tem de desenvolver. As actividades podem ser retiradas de manuais ou produzidas de acordo com as necessidades específicas dos discentes. Após a realização de um trabalho de projeto

ou da dinamização de uma sequência de aprendizagem efetua-se, com o aluno, um levantamento dos conteúdos ou competências em que apresentou mais dificuldades. Segundo Abreu (2006), o estudo autónomo é essencial para o treino, aprofundamento e consolidação de aprendizagens que exigem trabalho suplementar, permite a superação de dificuldades reveladas em testes e outros trabalhos, investindo-se em diversas actividades nomeadamente o aperfeiçoamento de texto ou a produção de fichas de leitura sobre livros.

O aprendente planifica o seu tempo de estudo, seleccionando as actividades que vai realizar durante o treino, que poderá ser feito com o professor ou com um colega experimentado naquele conteúdo. Na oficina de PLNM, devido ao constrangimento do tempo de apoio, as actividades são seleccionadas, semanalmente. Focando-se o estudo autónomo não tanto na responsabilização de realizar aquilo que se planificou, mas na necessidade constante de minimizar e dar, de imediato, resposta a uma dificuldade, criando um percurso diferenciado e adequado e respeitando os ritmos de trabalho. Apesar de o objetivo primeiro não ser a responsabilização, esta encontra-se presente ao ter feedback/conhecimento constante das suas dificuldades, no momento da auto-avaliação do seu percurso, reflectindo sobre o grau de investimento que colocou neste tempo de treino. No nível inicial, a seleção de actividades é feita pelo professor, dando-se mais autonomia ao aluno à medida que avança no nível de proficiência linguística (A2 e B1). A correcção pode ser feita pelo professor ou pelo aluno sob a forma de fichas de auto-correcção. Enquanto esta actividade de estudo e treino decorre, o professor individualiza o apoio a um aluno, podendo, entre outras actividades, produzir com ele um texto ou explicitar um conteúdo gramatical.

Segundo Abreu (2006), “a implementação do estudo autónomo potencia a aprendizagem a vários níveis, uma vez que o conhecimento dos alunos resulta de um processo de construção individual e de interação entre os pares, sendo este construído com base no trabalho pessoal e nas experiências de aprendizagem com que o aluno é confrontado, em vez de nos saberes transmitidos pelo professor. As aprendizagens só são efectivas e duradouras se o professor tiver em conta o ponto de partida dos alunos e, a partir deste, apoiá-los na sua progressão, sendo que a progressão dos aprendentes, no currículo passa inevitavelmente pela tomada de consciência das

dificuldades que sentem e da selecção dos métodos e estratégias de aprendizagem que melhor se adequam à sua forma própria de aprender. Para além disso, o trabalho de aprendizagem desenvolvido consolida conhecimentos essenciais para outras aquisições mais complexas, a disponibilização de um tempo de aula (...) motiva os alunos para a aprendizagem (...) o trabalho realizado melhora significativamente, tanto em quantidade como em qualidade e o apoio individual do professor é fundamental na superação de algumas dificuldades”.

Para os alunos de língua segunda, em específico, este tempo revela-se de suma importância uma vez que permite a definição de um percurso individualizado, tendo em conta as especificidades da língua materna de cada aprendente, os diferentes ritmos de aprendizagem, as competências já desenvolvidas e a necessitar de desenvolver. Segundo Roldão (1999), na prática, “a adequação e a diferenciação curricular [são] necessárias para que todos tenham acesso ao mesmo a que têm direito, através dos caminhos diversos que lhes permitam chegar lá”. De acordo com Niza (2006) “estas duas funções complementares e indispensáveis, a de trabalho autónomo e a de apoio individual do professor, realizadas num mesmo tempo curricular concretizam uma relevante dimensão individualizada, necessária ao sistema de diferenciação da aprendizagem-ensino”.

Uma ajuda/apoio eficaz é a que estabelece a ligação aos esquemas de conhecimento que o aluno possui dos conteúdos em causa, que parte do significado que o aluno lhes atribui e que apresenta desafios ao aluno ao ponto de este por em causa os significados que anteriormente lhe atribuía, fazendo uma reestruturação do seu próprio conhecimento. Segundo Onrubia (2001), uma ajuda eficaz orienta-se para saberes que o aluno ainda não domina, levando-o a estar numa situação constante de esforço de compreensão e de atuação. Bruner (2002) considerou que o desenvolvimento humano assenta num processo de colaboração entre o adulto e a criança, em que o primeiro assume um papel de mediador, daquele que apoia a criança quando, perante a realização de uma tarefa, esta se depara com elementos que vão ao encontro das suas competências e outros que as excedem. O papel do adulto baseia-se em assegurar os elementos que ultrapassam as competências da

criança para que ela se concentre naqueles que domina. Este mecanismo ficou conhecido por andaime ou *scaffolding*".

2.4 O Trabalho de projecto

Segundo Perrenoud (2001), "o trabalho de projeto tem por base uma produção final concreta, podendo ser, por exemplo, um texto, um jornal, um espetáculo, uma maquete, um concurso, entre outros. No sentido de concretizar este objetivo é realizado um conjunto de tarefas em que todos os alunos estão envolvidos e desempenham um papel ativo, que pode variar em função dos seus interesses. Através desta metodologia de trabalho suscita-se a aprendizagem de saberes e da gestão do trabalho de projeto como a tomada de decisão, planificação, coordenação, entre outros. A implementação desta dinâmica de trabalho exercita a mobilização de saberes e saber-fazer adquiridos e ajuda a construir competências".

Aires (2003) desenvolveu o projeto Guided Discovery in a Community of Learners, centrado na aprendizagem colaborativa, em que os aprendentes estavam envolvidos na sua própria aprendizagem e incentivados a serem parcialmente responsáveis pelo seu próprio desenho curricular. À semelhança do trabalho de projeto, trabalhavam em várias áreas temáticas, organizavam-se em diferentes grupos de pesquisa para se tornarem especialistas em subtópicos do tema. Em seguida, partilhavam o que aprenderam para todos os elementos da turma poderem dominar todos os temas. Assim, a comunidade de aprendizes da sala de aula apresentava como principais características a responsabilidade individual (dominar muito bem um tema) e a partilha comunitária (o dever de comunicar aos outros membros dos grupos o que aprendeu). O discurso de sala de aula caracterizou-se pela discussão construtiva, questionando e criticando os colegas.

Na Oficina de PLNM, o trabalho de projecto é totalmente realizado em sala de aula, desde a identificação de informação que sabem acerca do tema até à que pretendem pesquisar. No momento de elaboração das questões, o professor apresenta dúvidas e sugere perguntas, tal como os colegas. A pesquisa de informação pode ser feita autonomamente ou sob a orientação do professor através da indicação

dos sítios na internet ou de livros. Num nível inicial de proficiência linguística (A1) e tendo em conta a língua materna, o professor selecciona a informação ao aluno. Já os alunos de níveis elementares e intermédios fazem a selecção da informação. O tratamento de informação é realizado com o apoio do docente através da procura de sinónimos, da apreensão do sentido com vista a transformá-lo em discurso do aluno. Outra das estratégias utilizadas para a compreensão e apreensão do lido é a selecção das palavras principais, por parágrafo, seguida da procura de significados e sinónimos e da produção de frases a partir destes.

Na perspectiva de Perrenoud (2001), o projeto pode ser realizado individualmente, no entanto, limitar-se-ia o seu mais amplo desenvolvimento, uma vez que o trabalho coletivo assume uma função moderadora, informadora e avaliadora. Este trabalho em parceria inicia-se desde logo com a antecipação das fases/etapas pelas quais se terá de passar até chegar ao produto final definido pelo grupo. Importa referir que esta planificação não é rígida, tem antes um carácter flexível, havendo espaço para a reorganização do trabalho se assim o grupo o decidir. Esta negociação coletiva alterna com o trabalho individual realizado por cada um dos alunos. O professor intervém a pedido do grupo ou por iniciativa própria, assumindo o papel de coordenador e de informador, pode indicar as fontes de informação, orientar na seleção e recolha de informação, apoiar na organização e melhoramento de textos, entre outros aspetos. As etapas do trabalho de projecto podem ser explicitadas antes do trabalho ser realizado, na planificação, ou no final através da sistematização.” O produto final e a apresentação/comunicação do trabalho são realizados pelo aluno bem como a escolha do destinatário de modo a inserir os seus projectos em processos de difusão e de partilha. A introdução dos trabalhos de projeto em circuitos comunicativos produz um efeito desencadeador, ou seja, a apresentação conduz o aluno/espetador a querer trabalhar em projecto e a seleccionar o tema em que quer investir. Importa salientar que a consecução dos trabalhos de projecto pode surgir de um interesse do aluno, de uma sugestão do professor ou de colegas ou ainda da necessidade de desenvolver uma competência aliada ao interesse do aluno. Segundo Legrand citado por Leite (1990), “o trabalho de projeto é perspectivado enquanto tal quando assume um valor afetivo para o aluno, sendo a sua realização voluntária e pessoal. Assim, o grau de empenhamento voluntário do aluno é fundamental para se

trabalhar em projeto, sendo que este poderá surgir de uma sugestão do professor ou ser desencadeado por um colega, não estando a sua origem exclusivamente no aluno que o produzirá”.

Através do trabalho em projecto, os alunos podem trabalhar, em simultâneo as macrocompetências, ler, escrever, falar, ouvir e interagir, a par da competência comunicativa, nas vertentes lexical, discursiva e linguística. Para além disso, abordam-se as competências gerais do currículo nacional, nomeadamente, a adopção de metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados; a planificação e organização das suas actividades de aprendizagem; a pesquisa, selecção e organização de informação para transformar em conhecimento mobilizável; a rentabilização das tecnologias da informação e comunicação nas tarefas de construção do conhecimento; e por último, a realização de actividades de forma autónoma, responsável e criativa.

Gaonac’h (1991) citado por Moirand (1982) explicita que a comunicação é “uma troca entre pelo menos dois indivíduos situados socialmente, cada indivíduo pode ser emissor ou receptor de mensagens.” Acrescenta que o termo interacção pode fazer referência a situações em que os participantes estão presentes em simultâneo, no entanto, nada impede que esta definição se aplique a trocas escritas. Refere, ainda, que a distinção entre oralidade e escrita é, para si, artificial, misturando-se situações orais e escritas, estando estreitamente relacionadas. A metodologia de trabalho de projecto assenta nesta perspectiva de troca, de interacção, quer escrita quer oral, tanto na planificação como no desenvolvimento da sequência de aprendizagem, em grupo, ou na apresentação à turma. É através destes circuitos comunicativos, de interacção com outros, numa constante negociação de sentidos que a aprendizagem significativa se produz. Segundo Ervin-Tripp (1981), “a aquisição da L2 depende de factores ligados aos aspectos comunicacionais da língua, à rede de interacção em que se desenvolve a actividade de linguagem, à natureza da actividade de linguagem que serve de suporte à aquisição e às variações sociais da língua.

Tal como refere Gaonac’h (1991) citado por Moirand (1982), “a existência de uma interacção efectiva necessita de uma negociação de papéis, de anúncio de intenções, de expressão de advertências, da planificação de acções, da solicitação de

informações, da persuasão ou contradição, da expressão de pedidos indirectos. Por vezes, está ligada ao domínio de “rituais” que permitem reter a atenção, de tomar a palavra ou de a dar, de estabelecer ou trocar de tema de interacção. O interesse pedagógico destas actividades de linguagem é que permitem rapidamente estabelecer uma relação eficaz entre as necessidades linguísticas e a expressão das intenções de comunicação: as situações deste tipo permitem que sejam reconhecidas rapidamente significações ligadas às interacções, a partir de um pequeno número de indícios linguísticos, que podem ser retomados, adaptados, corrigidos relativamente à acção que os sustém. Um debate ou uma mesa redonda não funcionam como motivação, mas antes como uma actividade que permite o desenvolvimento de vários actos de linguagem/fala, sobre os quais se realizarão as aquisições linguísticas.”

A competência comunicativa insiste sobre a actividade do aprendente, que constrói ele mesmo através do seu percurso de aprendizagem. Este imperativo pedagógico está associado à exigência de que a aprendizagem passa primeiro por uma prática intensiva de interrelações, através de trocas onde cada um se empenha por comunicar qualquer coisa (Gaonac’h:1991).

2.5 A dimensão social das aprendizagens - os circuitos comunicativos

Todos os docentes da Oficina de PLNM valorizaram a dimensão social das aprendizagens, procurando atribuir um sentido comunicativo ao trabalho realizado pelos alunos. Neste sentido, foram dinamizados os blogues correspondentes ao 1º ciclo e ao 2º e 3º ciclos, reeditou-se o Boletim da Oficina de PLNM e feito um Mural com o objectivo de dar maior visibilidade aos escritos dos alunos e foi criada a nova página da Oficina de PLNM no moodle³ do Agrupamento. A sua remodelação assentou na ideia de disponibilizar recursos educativos, não só aos professores, mas essencialmente aos alunos, indo ao encontro do Projeto Educativo de Escola. Esta será, futuramente, uma ferramenta útil para exercitar as competências de Língua

³ <http://projectos.es.e.ips.pt/vialonga/course/view.php?id=89>

Portuguesa de forma autónoma e lúdica. Para além disso, e à semelhança do que tem sido feito em anos anteriores foi organizada e dinamizada a Semana da Língua Materna (Anexo III), no âmbito do dia Internacional da Língua Materna que se comemora a 21 de Fevereiro. Esta comemoração tem como objectivo divulgar a cultura e as línguas faladas na comunidade escolar através dos trabalhos dos alunos que, na maioria das vezes, retratam vivências e a cultura do seu país. Pretendia-se ainda implicar a comunidade escolar, tendo-se dinamizado um concurso de leitura expressiva que se revelou um sucesso, tendo participado turmas dos vários anos lectivos com dramatizações, declamação de poemas, leitura de textos com recurso a imagens, a vários objectos, a danças, entre outras atuações. Os vencedores foram divulgados no Boletim da Oficina e entregues os respectivos diplomas. Outra forma de incluir a comunidade escolar nesta iniciativa foi pedindo ao curso de Pré-Impressão que produzisse o cartaz de divulgação do evento (Anexo IV). Acrescenta-se também o ateliê sobre “A maior flor do mundo” dinamizado pela Fundação José Saramago e que contou com a participação de turmas do 6º ano de escolaridade. Ao programa da semana da língua juntaram-se as comunicações dos trabalhos dos alunos sob a assistência e participação das respectivas turmas, os workshops de várias línguas entre as quais o romeno, o crioulo cabo-verdiano e o árabe e uma exposição de panos de pente, artesanato tradicional da Guiné-Bissau bem como a prova de sumos e de compotas deste país. Seguem-se alguns testemunhos de alunos sobre o seu envolvimento neste evento:

Um dos trabalhos que mais gostei de fazer para a Semana da Língua foi a “Apresentação da Roménia”. Gostei de escolher as fotos e de ensinar à minha turma palavras romenas. Eles ficaram contentes por conhecer e repetir as novas palavras e ouvir música romena. Georgiana Baciú – 9.ºF

Gostei muito de fazer o trabalho de projecto sobre a violência doméstica. Num dos dias da semana da língua pude apresentar o trabalho aos meus colegas. Fizeram muitas perguntas e participaram, algumas participações foram sobre acontecimentos que tinham vivido ou que viram sobre o tema. – Wanda Van-Dúnem – 6ºD

Quando eu cheguei à turma apresentei-lhes uma proposta: dramatizar um conto e eles aceitaram, ficaram muito entusiasmados. Gostei muito da dramatização, afinal só tinha três falas. Treinámos muito nos ensaios para que saísse bem. A reacção da turma foi boa tirando a parte deles saberem que os professores que estavam no concurso eram júris. Antes da dramatização estive a ler um texto de opinião à turma sobre a adolescência. Foi bom alertá-los sobre o que é a adolescência é que em breve também vão chegar a esta fase de transformações. Luzilete Gomes – 8ºH.

Outra das formas de inserir os trabalhos dos alunos em circuitos comunicativos foi através do reinício da edição do boletim da Oficina⁴. Assim, cada docente apresentou, mensalmente, textos dos seus alunos e toda a equipa seleccionou alguns textos que se relacionavam ou por temática ou por tipologia e publicou-os. Ao mesmo tempo que se pretendia divulgar os trabalhos dos alunos, visava-se mostrar o modelo de trabalho dinamizado neste espaço e a diversidade de produções que gera, tal como se pode verificar nos boletins anexos. Estes são trabalhos de projecto ou produções escritas que incorporam várias tipologias textuais e que vão do 1º ao 3º ciclo de escolaridade para além disso, evidencia o privilégio que se dá às origens e vivências dos alunos falantes de outras línguas, sendo visível pela publicação de textos sobre os seus países e de personalidades da sua cultura.

Transcrevem-se, em seguida, testemunhos de alunos acerca da Oficina de PLNM. No que diz respeito à metodologia utilizada, uma aluna que frequenta o projecto sublinha: “ A Oficina de Língua é para que as crianças que vêm de outros países aprendam a falar português. Nós cá fazemos muitas coisas. A nossa professora dá-nos uma folha que tem várias actividades para nós escolhermos (o P.I.T). Estas actividades são: leitura, ditado de imagens, escrita livre, ficheiro de escrita, ficheiro de ortografia, ficheiro de gramática, desenho/pintura, jogo didáctico, o blogue onde nós pomos todos os nossos textos para as outras pessoas verem e dar a opinião delas e o trabalho de projeto (pesquisar em grupo sobre o que gostamos). Depois, quando

⁴ Consulta online em

acabamos dizemos quais foram as actividades que mais gostamos e as actividades onde tivemos dificuldades.” (aluna caboverdiana do 4º ano de escolaridade)

Uma aluna ucraniana, a frequentar o 5º ano, refere que “ as aulas da oficina de plnm são muito divertidas porque são diferentes. Nós aqui cada dia aprendemos coisas novas. (...) Mas o mais importante é que nós fazemos alguma coisa com os trabalhos que fazemos. Tudo o que nós fazemos serve para apresentar aos colegas e para alguém aprender mais. E não é só sobre a língua, mas também sobre muitas coisas mais.”

É igualmente importante mencionar o testemunho do formador de Trabalho Autónomo do Agrupamento aquando da sua visita à Oficina, acerca desta forma de organização do trabalho: “Hoje estou na oficina de língua (...) são quatro os meus anfitriões. Quando os três rapazes e a rapariga entraram estava a professora ainda a trabalhar duas histórias com duas crianças do 2º ano. Eles pegaram nos seus materiais e começaram a trabalhar: o Flávio na sua pesquisa acerca do Jorge Andrade, a Viviana acerca de uma estrela da série Hanna Montana, enquanto o Miguel e o Maurício começaram a correcção de um texto deles, para depois ilustrar. Têm cada um o seu plano de trabalho, em que apontam o que irão fazer nas próximas sessões de trabalho. Os projectos entram neste plano. Discutem com a professora o que irão fazer no projecto que propõem, porque [segundo os alunos] o que interessa “é porcurar coisas que ainda não sabemos”. Não têm dúvidas que a Oficina de Língua é útil e como disse a Viviana, não gostam dela, adoram-na”. (Pascal)

Capítulo III

Estudos de caso exemplificativos do quadro de ação metodológica da Oficina de PLNM

Introdução

Ao longo deste capítulo mostra-se como se dinamiza, na prática, o ensino-aprendizagem através do paradigma socioconstrutivista, assente na construção social das aprendizagens a par de estratégias para a aquisição da língua segunda. Pretende-se explicitar como é que a partir de um contexto específico de alunos provenientes, principalmente, dos PALOP e de países eslavos, se faz a aprendizagem da língua segunda e por que razão se utiliza determinada metodologia e estratégia em detrimento de outra. Apresentar-se-ão vários estudos de casos de alunos pertencentes aos níveis de proveniência linguística A1, A2 e B1 e que pretendem mostrar o modo de utilização do plano individual de trabalho, a dinamização do trabalho de projeto e a aquisição inicial da L2 e de forma promovem a progressão dos aprendentes.

3.1 Trabalho de projecto

As estratégias de ensino-aprendizagem da língua segunda implementadas basearam-se na construção de um percurso diferenciado que se alicerçou na valorização do universo pessoal, na co-responsabilização e gestão participada das aprendizagens/currículo através da percepção das reais dificuldades e da selecção e realização de actividades com vista à respetiva superação. Acrescenta-se também a metodologia de trabalho de projecto enquanto estratégia de ensino/aprendizagem nesta dinâmica de trabalho e, como consequência verifica-se um desenvolvimento integral do aluno, ao nível da autonomia, da organização e utilização de métodos de trabalho, da consciencialização crescente das suas dificuldades, espelhadas em todo o percurso através dos vários instrumentos de regulação, acrescentando-se também a capacidade de intervenção no universo escolar. De forma a concretizar o que atrás foi dito, apresenta-se, em seguida, o percurso individual e colectivo de um grupo de alunos provenientes da Guiné-Bissau e de Cabo-Verde.

O trabalho de projecto sobre o bullying (Anexo V) surgiu de uma sugestão do professor: encontrar um tema comum para trabalhar em grupo, em cooperação e investir no desenvolvimento das competências em défice. Os discentes enumeraram

várias hipóteses de atividades, “descrever uma notícia ou um documentário, fazer perguntas sobre o que ouvimos, fazer um glossário.” (Mário Pamente) (Anexo V) até que chegaram a consenso sobre o assunto que queriam saber mais. Pretendia-se, assim, que os alunos trabalhassem a partir dos seus interesses, se apropriassem do funcionamento da metodologia de projeto e, ao mesmo tempo, minimizassem as suas dificuldades.

O primeiro passo consistiu em registar o que já sabiam sobre o assunto: “Bullying existe nas escolas, as pessoas obrigavam as outras a dar o que têm, dão porrada, inventam coisas.”(Mário Pamente) (Anexo V). De seguida, elaboraram questões que correspondiam à informação que queriam pesquisar e em que fontes de informação. A partir das pesquisas dos alunos e dos materiais que o docente disponibilizou, nomeadamente, o filme de testemunhos, o artigo de revista, a história e outros testemunhos de blogues, foram distribuídos pelos elementos do grupo tendo em conta as dificuldades/competências a necessitar de desenvolvimento, gerando-se mais ou menos consenso. A intervenção do docente na distribuição e organização do trabalho foi discutida com o grupo uma vez que as etapas do trabalho a realizar foram elaboradas por todos, havendo uma negociação e cedência. Segue, um excerto das três primeiras etapas e do processo de realização que corresponde à questão “Como vou fazer?”: “Escolher o tema – decidir em conjunto com os meus colegas; escrever o que sei sobre o bullying – fazer as perguntas em conjunto; pesquisar informação – na Internet, em livros, revistas.” (Luzilete) As etapas foram registadas no plano individual de trabalho uma vez que esta planificação permite ao grupo orientar-se e dar baixa do trabalho que foi realizado e falta realizar funcionando como um regulador e organizador do trabalho em sala de aula. Quando chega a cada aula, o aluno não questiona o docente sobre o trabalho a desenvolver, verifica no plano individual de trabalho em que etapa se encontra e o que tem de fazer

Assim, o aluno⁵ proveniente da Guiné-Bissau, situado no nível de proficiência linguística A2/B1 com dificuldades na produção, compreensão e expressão orais e escritas centrou-se no filme de testemunhos sobre o bullying. De forma a apoiá-lo na compreensão do oral, o docente elaborou questões de resposta múltipla e diretas

⁵ Este aluno tal como todos os elementos do grupo frequentavam o 7º ano de escolaridade

sobre o relato que o aluno escolheu no sentido de orientar o respectivo reconto escrito. O melhoramento do escrito foi feito com o docente em constante ato dialógico, com vista a introduzir o aprendente num processo de questionamento sobre as incoerências, a informação em falta e os erros ortográficos, entre outros aspetos.

A aluna de origem cabo-verdiana, situada no nível de proficiência linguística A2 com dificuldades na compreensão e produção escritas e na expressão e produção orais leu, compreendeu e recontou, num primeiro momento, por escrito um texto narrativo. O reconto escrito foi orientado por um guião de leitura e por um levantamento de palavras difíceis e procura de significados, investindo-se noutra lacuna, o défice lexical. No momento do melhoramento de texto, percebeu-se da incorrecção sintática de algumas frases e de que a discente não se apropriou, na totalidade, do sentido do texto, não utilizando palavras suas para realizar o reconto. Na sua primeira versão, escreveu este excerto: "Se fossem com eles a serem apelido depreciativo de Polegarzinho alguém que é pequeno, meio alcunha para alguém que é pequeno não haviam de gostar." Durante o melhoramento de texto, após lhe ser perguntado o que queria dizer e de se encontrar uma expressão equivalente para "*apelido depreciativo*" a aluna escreveu: "Se fossem eles a serem alcunhados também não haviam de gostar." (Anexo V)

Outra das alunas, caboverdiana, cujo nível de proficiência linguística a situava no nível B1, apresentava dificuldades na competência escrita, nomeadamente na selecção e tratamento de informação. Assim, partindo das questões que elaborou, seleccionou a informação, tentando que utilizasse palavras suas na produção das respostas. Anexo

Por fim, a última aluna, de origem guineense, que se situava no nível de proficiência linguística A2/B1 pesquisou sobre testemunhos de casos de bullying na Internet e recontou-os, sendo o melhoramento dessas produções feita de acordo com o que atrás foi descrito sobre aperfeiçoamentos de texto. (Anexo V)

Este trabalho de projecto centrava-se quer em momentos de trabalho individuais quer em momentos coletivos, sendo que o primeiro já se encontra descrito e ia ao encontro das necessidades de cada aluno. Os resultados/progressos dos alunos foram visíveis de acordo com o ponto de partida de cada um, o primeiro conseguiu produzir um pequeno texto a partir do que compreendeu, orientado pelas questões,

sendo que o melhoramento incidiu em questões de correcção morfosintática e ortográfica. O segundo apresentou mais dificuldades na compreensão e produção escrita, sendo o apoio do docente imprescindível no melhoramento do texto de forma a obter sucesso. A aluna que apresentava o desafio de ler o artigo e de o recontar, superou-o uma vez que seguiu a sugestão dos colegas de o recontar como se fosse uma história. Quanto à seleção de informação, conseguiu apropriar-se da maioria da informação que introduziu em frases por si elaboradas: “As pessoas que fazem/exercem bullying são violentas, arrogantes e por vezes têm uma grande necessidade de controlar ou dominar. Os bullies são preconceituosos, provocadores, normalmente são os mais populares”. (Anexo V)

O momento colectivo permitiu o investimento numa lacuna comum a todos os elementos do grupo, a expressão e produção orais. Assim, o momento de partilha das produções de cada um teve uma dupla finalidade: trabalhar a oralidade e fazer com que cada um se apropriasse do que foi dito uma vez que tinham de tomar notas das apresentações, ouvir um relato, responder a questões e dar a sua opinião sobre o bullying. Seguem exemplos da tomada de notas e da opinião formulada pelos discentes: “no 5º ano o Leandro foi agredido por jovens maiores que ele, os agressores pediam-lhe dinheiro e um dia o Leandro ia atirar-se ao rio e o irmão disse para não atirar e ele acabou por se atirar ao rio” (Mário sobre a apresentação da Djamilia); “Para mim o bullying é um ataque físico, é um insulto, uma provocação, às vezes envolve agressão por exemplo: batem-te, roubam-te e ameaçam-te e dizem-te coisas horríveis, até podem pôr-te no hospital” (Luzilete)” (Anexo V)

Em simultâneo, trabalharam-se a compreensão e a expressão orais e escrita através da interacção constante entre os elementos do grupo. Cada interveniente, quando comunicou, teve de se fazer perceber, quando isso não sucedeu, o interlocutor teve de interpelar o locutor e este reformulou o seu discurso, havendo assim uma constante negociação de sentido até haver compreensão. Esta partilha de informação também permitiu a cada aluno a aprendizagem de mais informação sobre o tema, proveniente não do professor mas de um colega, de um par, gerando uma interdependência positiva entre discentes.

Através desta metodologia de trabalho de projecto, o ensino-aprendizagem não se centrou no professor, antes nos alunos, assumindo o primeiro o papel de

organizador e orientador do percurso de cada aluno. Como o professor não assume a figura de detentor do conhecimento, antes coloca cada aluno a assumir esse papel e a precisar de partilhá-lo e explicitá-lo para ajudar o seu colega, essa entreajuda em forma de explicação é mais vantajosa uma vez que é feita numa linguagem muito próxima entre pares, não fomentando a competição/interdependência negativa em relação ao colega.

Através deste conjunto de estratégias, que enformam o trabalho de projecto, desenvolvem-se várias competências desde as curriculares às sociais. Na primeira abordam-se as quatro macrocompetências de forma interligada e cumpre-se um dos principais objectivos da língua segunda, que é o uso da língua em situação efectiva de comunicação, conseguido através da partilha dos escritos e da formulação de opinião sobre o tema. Para além disso, a planificação das etapas permite ao aluno desenvolver capacidades de organização do seu trabalho pois é veiculada a mentalinguagem do processo que vai enformar a textualização do seu projecto, ao mesmo tempo promove-se a autonomia uma vez que no próximo trabalho, o aprendente já terá as ferramentas necessárias para atuar sozinho. Na segunda, desenvolve-se a consciência cívica sobre uma problemática crescente no contexto escolar, considerando-se que é através de informação sobre o modo como se desenrola aquela situação que se capacita o aluno para um saber reconhecer e agir perante uma manifestação semelhante.

Na Oficina de PLNM, muitas vezes, a metodologia de projeto aborda conteúdos transversais ao currículo utilizando assim este conjunto de estratégias para apoiar o aluno de forma transdisciplinar, tal como está contemplado nas Orientações Programáticas de PLNM para o ensino secundário. Há uma preocupação em investir nas disciplinas em que o aprendente obteve nível negativo e uma aposta nos conteúdos que constituem um obstáculo.

O próximo trabalho de projeto a relatar revela-se significativo porque emoldura outras estratégias e investe na capacitação de outras competências. Trabalham-se, em simultâneo, as competências a desenvolver no nível de proficiência linguístico B1 e tocam-se outras vertentes tais como a educação para a cidadania e a educação para a saúde. Importa salientar que este trabalho de projeto foi desenvolvido em parceria

com a professora de Formação Cívica e nasce da abordagem de um tema discutido nesta disciplina, a alimentação.

A aluna⁶ que desenvolveu este trabalho de projeto é de origem guineense e no ano lectivo 2010/2011 estava em Portugal há perto de dois anos, situando-se no nível de proficiência linguístico B1. As suas dificuldades diziam respeito, principalmente, à competência oral, isto é, quando pretendia exprimir-se de forma coerente e organizada, tinha de preparar o seu discurso previamente recorrendo à escrita, consequentemente, os momentos de comunicação à turma ou em pequeno grupo, constituíam um enorme obstáculo. A interacção era desorganizada apesar de um pouco mais espontânea quando participava em conversas sobre assuntos relacionados com a vida quotidiana, a actualidade, descrevendo experiências pessoais ou acontecimentos, sentimentos e reacções. Nas restantes competências, era capaz de escrever textos simples e articulados, numa sequência linear sobre vários assuntos no âmbito dos seus interesses, de compreender informação em textos ou em partes de textos, razoavelmente extensos, seleccionando informação para cumprimento de uma tarefa específica.

Sabendo antecipadamente o tema, a aluna pensou em várias hipóteses/sugestões enumeradas pela docente de língua segunda e viu o blogue da oficina onde estão presentes os trabalhos de projeto dos colegas. Escolheu realizar um trabalho de projecto à semelhança do que um colega já tinha feito: elaborar um inquérito que lhe devolvesse a saúde alimentar da sua turma, sendo este o produto final. A visualização de trabalhos realizados por outros alunos assume grande importância uma vez que funciona como desencadeador e fator de motivação para a consecução do próprio projecto, vendo o que o par consegue realizar acredita que também tem as mesmas capacidades, observa como o outro fez, podendo seguir o seu exemplo/modelo ou introduzir alterações.

Neste caso específico, partindo das dificuldades observadas após o preenchimento da lista de verificação, a aluna propôs-se trabalhar uma das suas maiores dificuldades, a expressão e produção orais, ficando em segundo plano a produção escrita. Assim, para iniciar o desbloqueio da oralidade após ter planificado,

⁶A frequentar o 8º ano de escolaridade

de forma geral, o seu projecto, foi apresentá-lo à turma e pedir a sua colaboração/participação. Começou por ler o pequeno texto de apresentação que produziu: “Bom dia turma! Hoje estou cá para vos fazer um inquérito sobre a alimentação. (...)” (Anexo VI) e que lhe conferia segurança.

Após a leitura do convite, produziu discurso oral mais ou menos organizado, sem suporte escrito, ao responder a variadas questões sobre o projecto, tirar dúvidas sobre as perguntas do inquérito e explicitar o modo de preenchimento. Considera-se que esta estratégia de interacção e participação da turma, no trabalho de projecto, fomentou a comunicação em situação e, por isso, promoveu aquisições significativas na língua segunda. Para além disso, promoveu a integração e valorização do aluno perante o seu grupo/turma, uma vez que os alunos de língua segunda precisam de um reforço e um reconhecimento constante do seu esforço e progressão. Pelo fato deste trabalho de projecto ter sido desenvolvido em constante interacção com a turma, a aluna conseguiu, à medida que o projecto avançava, expressar-se sem suporte escrito, num discurso minimamente coerente e organizado. Para tal contribuíram os diversos momentos de divulgação/comunicação, que geraram situações de comunicação/interacção efectivas e significativas uma vez que o aprendente de língua segunda esteve exposto a vários estímulos e teve de lhes dar resposta utilizando diversos actos de fala em enunciados orais e escritos.

Em seguida, iniciou o tratamento de dados dos inquéritos da turma, em parceria com a professora de L2. De forma a melhor ilustrar esses resultados, foi-lhe mostrado como se faziam gráficos, sendo esta tarefa feita quer no apoio quer na Oficina de Tecnologias. A partir dos resultados, a aluna produziu, em parceria com o professor, um texto interpretativo, introduzindo léxico e algumas expressões até ali desconhecidas para a discente: “ Os legumes que a turma come com mais frequência, às refeições, são a couve, o tomate e a alface com 19% cada (o que perfaz 51%) Em segundo lugar exéquo estão as batatas e as cenouras com 16% cada. Por último estão os brócolos e a salada com 7% e 3% respectivamente.” (Anexo VI). Esta escrita é feita em interacção dialógica, mostrando o docente como se faz num primeiro momento e pedindo, em seguida, ao aluno para fazer. Este desafio permite ao aluno utilizar saberes que já tem e assimilar novos, como se se tratasse de uma zona de desenvolvimento proximal: uma actividade desenvolvida entre alguém mais

experimentado e outro que precisa do seu apoio para avançar. Apesar das dificuldades sentidas nesta etapa do projecto, a aluna mostrou-se sempre motivada porque os seus escritos estavam inseridos num circuito comunicativo, estava a realizar uma tarefa para os seus pares e não para o professor, ganhando, desse modo, um sentido, devolver os dados do inquérito à sua turma.

No momento da apresentação dos gráficos e do texto, que oscilou entre o discurso mais ou menos espontâneo e o recurso à leitura, a turma reagiu de forma muito produtiva, fazendo inúmeras perguntas, efectuando a sua própria análise e interpretando os dados que conduziram à conclusão de que precisavam de alguém que, de forma profissional, lhes explicasse como deveria ser a sua alimentação. É neste momento que o trabalho de projecto deixa de ser apenas da Luzilete em colaboração com a turma e passa a ser de ambos: a turma produziu questões/dúvidas para um enfermeiro pediátrico fazer uma sessão de esclarecimento (Anexo VI) sobre alimentação saudável e que serviram de orientação para a palestra.

Podemos concluir que é através de metodologias como a de projecto que os alunos se inscrevem como atores no seu próprio processo de aprendizagem uma vez que definem, sob supervisão, as actividades a realizar, que introduzem e acrescentam alterações quando necessário de forma a ajustar-se às suas necessidades. Este foi o caso da palestra para informar um grupo/turma sobre um tema específico. A construção de circuitos comunicativos, ou seja, de uma cadeia de interacções onde se permite apresentar e divulgar os escritos produz aprendizagens significativas que promovem a evolução/progressão. Considera-se, pois que através deste trabalho de projecto, a aluna consegue comunicar de forma mais espontânea, organizada e fluente perante o pequeno e grande grupo. Acrescenta-se que a aluna para além de desenvolver as competências curriculares de forma transversal, desenvolveu as competências sociais, uma vez que interveio no seio da sua comunidade particular que é a sua turma, conduziu a uma reflexão conjunta sobre um problema da turma e, em parceria, pediram esclarecimentos no sentido de encontrar respostas. Considero que a aquisição da língua segunda se torna efectivamente mais produtiva quando associada à construção social das aprendizagens.

3.2 Plano Individual de Trabalho

Como já foi mencionado no segundo capítulo da tese, na oficina de PLN, utiliza-se o plano individual de trabalho como instrumento organizador e regulador das aprendizagens. Descreve-se, a seguir, o modo de utilização do PIT pelos alunos de língua segunda. Para melhor perceber este contexto/ situação, importa salientar que existem dois factores determinantes que diferenciam a utilização do PIT em contexto de turma e numa oficina (apoio): o tempo de permanência e o número de alunos em presença. Na oficina, o aluno usufrui, no máximo de noventa mais quarenta e cinco minutos semanais, quando se encontra em níveis iniciais de proficiência linguística e de noventa minutos em níveis intermédios. Tendo a presença do aluno uma vez, por semana, retirado em contra horário ou das áreas curriculares não disciplinares como Estudo Acompanhado. Os grupos são constituídos por um máximo de quatro alunos e um mínimo de dois, pertencentes a vários níveis de proficiência linguística uma vez que devido à disparidade de horários é tarefa quase impossível estabelecer a respetiva consonância. O tempo de ausência arrasta muitas vezes a realização dos projectos, retalha actividades, provoca o esquecimento, servindo o PIT para relembrar e fazer o ponto de situação. Pelos aspectos atrás referidos, justifica-se a existência, na Oficina, de um plano individual de trabalho, por período.

Em seguida, explicita-se como um aluno⁷ de nível de proficiência linguística B1 utilizou o plano individual de trabalho (Anexo VII), no 2º período. Após ter preenchido a lista de verificação identificou a produção escrita como uma das dificuldades a minimizar. Este aluno estava consciente de que as suas dificuldades se centravam na organização e coerência textual bem como na correcção da estrutura frásica e na falta de pontuação. Deste modo, seleccionou, de entre as várias actividades de estudo autónomo enumeradas para a competência escrita, o reconto de uma história ou conto. De entre um conjunto de livros que o docente disponibiliza na oficina, o aluno seleccionou um e decidiu realizar o reconto ilustrado e legendado de uma das obras. Salienta-se a ilustração de um reconto como estratégia profícua uma vez que permite verificar a compreensão e orienta e organiza a escrita/reconto. O melhoramento de

⁷ A frequentar o 6º ano de escolaridade

texto permitiu verificar que o texto estava mais ou menos organizado, tendo-se focado a atenção na coesão, coerência e correcção das estruturas frásicas bem como na explicitação de ideias. (Anexo VII) A progressão do aluno é visível no momento do aperfeiçoamento de texto, quando o relê com o docente e identifica autonomamente ou através de questionamento, incorrecções morfonssintáticas ou de coerência e coesão textual e propõe as respectivas melhorias.

O aluno decidiu apresentar o texto ilustrado à sua turma durante a comemoração da Semana da Língua Materna, convidou-a para a sua comunicação. A apresentação foi muito produtiva pois o aluno utilizou as ilustrações para interagir e questionar os colegas sobre os sucessivos acontecimentos.

Para além desta actividade de treino, o aluno seleccionou, de entre as várias tipologias textuais presentes no PIT a produção de diálogos. Na sequência de sugestões do professor e da visualização de actividades realizadas pelos colegas e publicadas quer no blogue quer no mural da oficina, o aluno decidiu realizar um trabalho de projecto que consistia em dramatizar um conto lusófono. Este trabalho foi feito em parceria com colegas de turma do aluno que foram convidados e aceitaram participar, frequentando as sessões de apoio durante as aulas de Comunicação. A participação de elementos da turma dos alunos que têm o português como língua segunda e se encontram em níveis intermédios de proficiência linguística foi uma estratégia desenvolvida no sentido de proporcionar momentos de escrita com pares mais capacitados e como tal criar uma zona de desenvolvimento proximal em que se cria um espaço para o aluno adquirir novas expressões, estruturas frásicas e léxico em cooperação com os seus pares. A escrita a várias mãos gera sempre discussões sobre o modo como se vai registar uma ideia, neste caso específico da dramatização torna-se ainda mais proveitosa na medida em que tinham de reflectir sobre os sentimentos e comportamento das personagens pondo-se na sua pele. O melhoramento de texto do aluno foi feito quase em simultâneo ao da produção uma vez que ao sugerir uma frase, os restantes elementos do grupo concordavam com esta de acordo com a sua coerência e correcção sintática. Seguiram-se os momentos de ensaio da dramatização bem como a escolha das imagens que serviram de cenário e ainda a indumentária. A dramatização foi feita durante o Concurso de Leitura Expressiva no âmbito da comemoração da Semana da Língua Materna.

O aluno realizou algumas fichas de conhecimento explícito correspondentes aos conteúdos em que sentia mais dificuldade, incluindo-se no tempo de estudo autónomo. Por último, transcrevo algumas das passagens da auto-avaliação do aluno relativamente ao trabalho desenvolvido ao longo do período e onde se destacam as actividades acima descritas, vendo-se o grau de empenho e gosto em dinamizá-las: “Um dos trabalhos que eu mais gostei de fazer foi “O plano magnífico do lobo” (...), neste trabalho esforcei-me e adorei e acho que os meus colegas também gostaram. (...) [no outro trabalho] distribuámos as personagens e a minha era o perito em enganar, então treinámos mais ou menos três vezes. Passados alguns dias, apresentámos na semana da Língua, estávamos um pouco nervosos mas acho que conseguimos fazer tudo bem. E adorei.”

Segue-se a perspectiva de uma aluna⁸ sobre o trabalho desenvolvido na Oficina de PLNM e que incluiu a sua visão sobre o plano individual de trabalho (Anexo VIII), o trabalho de projecto e a selecção dos temas e actividades: “mostrei-lhe tudo o que estava a fazer, sobre o Michael Jackson, as nossas fotos na parede e quem somos. A deputada perguntou se eu gostava do apoio, eu disse que sim, ajuda-me a saber mais. Perguntou como é que trabalhamos e eu disse que o plano tem várias coisas, o que se deve fazer, o que fiz, o que gosto ou não de fazer. Tem fichas, trabalho de projecto e muitas coisas mais. Escolho as actividades do plano, aquilo que eu gosto ou não de fazer. Uma lista de várias matérias, se eu tinha dificuldades, se percebia, se não. A lista é sobre o que eu devo fazer.

Escolhemos o trabalho que queremos fazer, organizamos as perguntas que queremos fazer, pesquisamos na internet, nos sites, escrevemos um texto por palavras minhas e escrevemos o texto no computador, pedimos ajuda ao professor para corrigir o texto, eu corrijo com o professor. E depois faço o power point e apresentamos.

O cantor, a violência doméstica, o diário de Angola, os temas sou eu que escolho, mas a professora também dá ideias. Eu quero saber mais coisas sobre estes temas. A violência doméstica é um tema que não é para a minha idade, os outros

⁸ A frequentar o 6º ano de escolaridade

temas que a professora sugeriu eu não gostei, escolhi porque há muitas mulheres a sofrer de violência e eu queria saber mais”.

3.3 Aquisição inicial da Língua Segunda

No ano lectivo anterior chegaram à sede do agrupamento de escolas de Vialonga alunos provenientes de diferentes países, nomeadamente, da Roménia, e do Iraque, situando-se no nível de proficiência linguística inicial A1. De acordo com a faixa etária de cada aluno, estes encontrar-se-iam, no que respeita à aprendizagem da sua língua materna, ao nível de um 2º e 3º ciclos. Como já referi no segundo capítulo, quando os aprendentes desconhecem completamente a língua não se utiliza o plano individual de trabalho, sendo o professor que organiza e orienta o ensino/aprendizagem da aquisição da língua segunda. Opta-se pela sua não utilização uma vez que o aluno não compreende a língua e, como tal, ainda não perceberia a funcionalidade do instrumento. Apesar de ser o docente a organizar o processo de aprendizagem, não significa que o aluno deixou de estar no centro das aprendizagens, sendo, nestes casos, valorizada a sua individualidade através das suas experiências e vivências. Relembrando o que nos diz PINHEIRO (1997), “nestes casos, inicia-se um trabalho muito específico, que tem como objectivo principal chegar ao aluno através do conhecimento das suas vivências e da sua identidade, de forma que este se sinta aceite e respeitado pois, numa primeira fase de aprendizagem da língua segunda as crianças adoptam atitudes expectantes e pouco participativas, não reagindo às propostas dos professores. Estas encontram-se num primeiro patamar de observação e de escuta da nova realidade que é a escola.” Segue-se a descrição de dois casos de alunos que se posicionavam neste contexto e através destes evidenciam-se práticas de valorização do universo pessoal, de vivências e experiências e da língua materna e quais as vantagens/progressões que se registaram.

A aluna⁹ romena, num momento inicial de aquisição da língua segunda, resistiu à aprendizagem devido às dificuldades que sentiu pois estava num nível inicial e viu-se

⁹ A frequentar o 6º ano de escolaridade

confrontada com diversas disciplinas, numa língua totalmente desconhecida para si. Num segundo momento a situação alterou-se pois a discente estava habituada a ter boas notas, empenhou-se de tal forma que progrediu de nível de proficiência linguística (A2) apresentando já competências no nível intermédio. O que revela que o trabalho desenvolvido foi profícuo, tendo-se investido nas competências escrita e oral partindo das vivências da aluna. O ensino-aprendizagem da língua segunda, no caso desta aluna, fez-se tendo em conta o seu universo pessoal, entre outras actividades, apresentou o seu país de origem e realizou-se, em parceria com o conselho de turma um projecto sobre a vida de cada aprendiz, uma espécie de biografia, denominada o “Livro do Eu” (Anexo IX). Na disciplina de Ciências Naturais, por exemplo, os alunos descreviam a sua gestação e nascimento, através da informação dos pais, em Educação Física, solicitava-se a descrição de desportos praticados. Este projecto foi realizado pela aluna, na oficina de PLNM, em constante diálogo com os professores. Vindo responder a uma das necessidades referidas no projecto educativo do Agrupamento de escolas de Vialonga relativamente aos alunos de L2 e que se foca no reforço do trabalho conjunto entre o professor de cada disciplina e o professor da Oficina no sentido de que as respostas dadas correspondam, de facto, a necessidades identificadas e que os progressos obtidos pelo aluno sejam valorizados em sala de aula. Esta articulação foi bastante proveitosa uma vez que o trabalho realizado na oficina sustentava as outras disciplinas e a aluna sentia o apoio como uma mais-valia e eliminava sentimentos de frustração.

Em seguida, apresentam-se as estratégias desenvolvidas para a consecução do “Livro do Eu”. Tal como já foi referido, a aquisição da língua segunda foi feita a partir do universo de experiências e vivências do aprendiz como forma de desbloqueio de aprendizagens e, ao mesmo tempo, em busca do universo referencial da aluna e das suas origens de forma a aprender com base naquilo que se conhece.

Adoptou-se uma postura interativa para a sua realização, de forma a implicar a família: elaborou questões para os pais responderem, a propósito da sua gestação e nascimento, partindo das respostas para a textualização (“Como foi a sua gravidez?”, Quanto tempo é que a mãe me amamentou?, Como é que eu era quando era pequenina?”) (Anexo). As fotografias que ia trazendo serviram de desencadeador de discurso oral e escrito, desempenhando, assim uma dupla funcionalidade. Importa

salientar que a aluna utilizou, com muita recorrência, durante as suas produções escritas, a sua língua materna, utilizando um tradutor online uma vez que queria aplicar as imagens que tinha do seu mundo, o vocabulário e a gramática da língua materna à língua segunda. No seu caso específico como a língua materna, o romeno, faz parte do mesmo ramo da língua segunda, constituiu um impulsionador de aprendizagens. Como tal, a fase de releitura e do melhoramento de texto foi feito em constante ato dialógico, de questionamento e explicitação de léxico, de expressões, de uso de tempos verbais, entre outros aspectos de correção morfossintáctica e semântica. Permitiu também trabalhar a gramática textual ao elidir repetições, explicitar ideias, entre outros aspectos. Foi neste momento de reescrita que se aprofundaram conhecimentos uma vez que a aluna utilizou conjunções subordinadas utilizadas na sua língua materna e que traduziu para a língua segunda, apesar da utilização incorreta, foi sistematizado o seu uso na L2, permitindo uma aquisição baseada em conhecimentos já adquiridos.

O que importa realçar é o facto de a aluna produzir, oralmente e por escrito, uma sequência de acontecimentos, localizados no tempo e no espaço, em língua segunda. Destaca-se ainda um facto não menos relevante, só foi possível essa construção porque o aluno foi buscar informações ao seu mundo referencial, o da língua materna, fundamentando-se a importância da língua materna na aprendizagem da língua segunda. Recorde-se o que diz PINHEIRO (1997) sobre a sua importância: “as competências adquiridas em Língua Materna são fundamentais para a aquisição da língua segunda: as novas aprendizagens da língua segunda são compreendidas de acordo com a língua materna, é desta forma que os enunciados da L2 ganham significado.

O perfil de saída da aluna mostrava que era capaz de produzir textos relativamente extensos com uma estrutura frásica que incluía conjunções coordenadas e algumas subordinadas, inserindo léxico diversificado e expressando-se temporalmente de forma adequada. Relativamente à oralidade, exprimia-se sobre assuntos familiares e em que se sentia à vontade. Quanto à competência leitora, era capaz de ler textos mais ou menos curtos, recorrendo ao apoio do professor e do tradutor para explicitação de significados.

No seguimento do que atrás foi dito, o conhecimento declarativo do aluno desempenha um papel fundamental na aquisição da língua segunda, uma vez que há uma relação estreita entre as imagens do mundo e dos seus mecanismos e o vocabulário e a gramática da sua língua materna, desenvolvendo-se estas em função uma da outra. A comunicação depende da congruência das imagens do mundo e da língua interiorizadas pelas pessoas implicadas (QECR). Como atrás foi referido, é essencial ir ao encontro desse mundo referencial para construir as aprendizagens em L2, por esse facto se investiu no conhecimento do quotidiano e das vivências dos alunos, no país de origem.

Neste caso específico da aluna romena registam-se vários factores promotores da aquisição da língua segunda, destacando-se a importância da afectividade como introdutor de estímulos positivos e em que se verificou um *output* significativo já que a aluna conseguiu exprimir-se e produzir discurso oral e escrito. Significando que a valorização do universo pessoal permite minimizar o bloqueio mental que o confronto com uma nova realidade provoca. Em consonância com a afectividade como promotora da aquisição da L2 encontra-se a valorização da língua materna como facilitador das aprendizagens, acrescentando a interacção constante entre professor/grupo/família. A estratégia de aprendizagem da língua segunda baseada nas vivências do aluno e aplicadas aos exemplos atrás descritos, assentaram na 5ª hipótese do filtro afectivo, da teoria de Krashen, segundo o qual existem uma série de variáveis afectivas que funcionam como facilitador na aquisição da língua segunda. Essas variáveis incluem motivação, autoconfiança e ansiedade. Logo, é no estabelecimento de uma relação com as suas vivências e na valorização da sua identidade que se promovem estes factores, de forma a minimizar o bloqueio mental que o confronto com uma nova realidade e língua provocam (Schutz:2007).

O aluno¹⁰ iraquiano, que estava em Portugal há cerca de nove meses, apresentava-se num nível inicial A1, sendo que o obstáculo principal residia na disparidade entre as línguas materna e segunda, começando logo no código e orientação do registo escrito, acrescentando a gramática da língua. Estas diferenças

¹⁰ A frequentar o 9º ano de escolaridade

fizeram com que a aquisição da língua segunda fosse muito difícil, exprimindo-se apenas por meio de palavras isoladas ou frases incoerentes que se refletiam numa escrita sem nexos. As diferenças culturais e a personalidade introvertida do aluno constituíram outra das dificuldades principais para a aquisição da língua segunda e da sua integração no meio escolar.

O seu caso diferia no sentido em que se encontrava em situação de aprendizagem da língua segunda há nove meses e a sua compreensão, expressão e produção orais e escrita situavam-se num nível de proficiência linguística inicial A1. Querendo isto dizer que o seu discurso oral compreendia apenas sujeito e objecto e ou não utilizava verbo ou não o conjugava, sendo que não compreendia a maioria do discurso produzido na língua segunda, apenas o respeitante ao seu universo pessoal. Assim, utilizaram-se, as mesmas estratégias de ensino/aprendizagem referentes à aluna romena, no que respeita aos assuntos a abordar, indo ao encontro do seu universo pessoal, vivenciado no país de origem ou experienciado no país de acolhimento.

A apresentação das estratégias dinamizadas neste caso específico considera-se pertinente uma vez que a aquisição da língua segunda foi extremamente difícil dadas as diferenças entre esta e a língua materna. O início do processo de aquisição da língua foi feito com base em aprendizagem de léxico e expressões necessárias para descrever a rotina diária e o fim-de-semana. Num primeiro momento, foram fornecidas imagens de uma rotina e produziram-se frases que a descreviam, em seguida o aluno e o grupo redigiram a sua em decalque do modelo já elaborado. Num segundo momento, cada aluno partilhou a sua rotina ao grupo e o docente, em cada aula, como uma rotina de oralidade, perguntava sobre o dia anterior ou os acontecimentos do fim-de-semana, permitindo ao mesmo tempo que o grupo se conhecesse e entrosasse e que praticasse os conteúdos aprendidos em situação efectiva de comunicação.

Este foi o primeiro passo para a partilha de vivências, em seguida, pediu-se aos alunos para falar espontaneamente do seu país de origem, como era de esperar devido ao pouco léxico adquirido, optaram por mostrar imagens, que conduziram à produção de um trabalho de projecto devido à curiosidade pelos países uns dos outros. Com o apoio do professor registaram, em forma de questões, aquilo que queriam saber. O aluno iraquiano, bem como os restantes, realizaram uma pesquisa na sua língua

materna e traduziram, com o apoio do professor, para a língua segunda. As respostas foram elaboradas com o apoio quer dos colegas quer do docente, na L2 (Anexo X). A apresentação deste projecto à turma do aluno iraquiano promoveu a sua integração na turma ao tornar visível o seu país de origem, a sua realidade, provocando o interesse e a curiosidade do grupo. Esta cadeia de interacções desencadeou uma valorização e um reforço positivo do trabalho do aprendente, gerando em si próprio motivação, autoconfiança e auto-estima, servindo de *input* para o restante processo de aprendizagem. Neste caso específico crescem as diferenças culturais, logo era de suma importância dar a conhecer-se ao outro para que houvesse aceitação e aproximação.

Nas actividades que se seguiram a este projeto, entre as quais a apresentação do cantor preferido, a descrição de imagens do país de origem, evidenciava-se sempre a mesma dificuldade em construir uma frase que respeitasse a estrutura Sujeito/Verbo/objecto decorrente das interferências da língua materna. Para além deste obstáculo, o aluno mostrava e verbalizava uma clara preferência em, em primeiro lugar, adquirir léxico e, só depois, aplicá-lo em produções escritas, constituindo assim um factor de resistência e de aumento de dificuldades. Conjugaram-se, então, as duas estratégias no reconto de Simbad (Anexo XI). Nesta atividade, após o reconto oral da história, elaborou a lista de palavras que iria utilizar no reconto e, em seguida, elaborou-o. Nesta produção escrita continuava a incorrecção das estruturas frásicas devido à má utilização do verbo: podendo não estar presente na frase ou estar duplamente ou encontrar-se no lugar do sujeito ou objecto. A estratégia utilizada consistiu, num primeiro momento em pedir ao aluno que escrevesse uma frase na sua língua materna e que identificasse a pessoa ou o objeto que faz/pratica a acção, em seguida, o que se faz (verbo e objeto). Após a identificação do aluno, chegou-se à conclusão que a estrutura frásica, na língua árabe, era igual à da língua portuguesa, diferindo apenas a orientação do registo escrito, na folha. Este processo foi explicitado ao aluno e foi sistematizado através do treino, tendo preenchido vários quadros que tinham as entradas “quem faz/de quem se fala/do que se fala” para o sujeito, “o que se faz” para o predicado/verbo e objecto (Anexo XII). Para além disso, ordenou frases e identificou o grupo nominal e verbal. O treino foi

baseado nos textos/frases já produzidas como forma a melhorá-las e compreender o aperfeiçoamento que anteriormente tinha feito em parceria com o professor, mas onde nem sempre tinha compreendido o processo.

Considera-se que as estratégias implementadas foram frutuosas uma vez que o aluno, no final do ano lectivo, conseguia produzir e organizar o seu discurso oral tal como produzir e compreender textos curtos e simples sobre temas do seu universo pessoal e do seu interesse. Estas estratégias vão ao encontro das teorias da aquisição da língua segunda que defendem que um dos fatores relevantes para a aquisição e desenvolvimento da L2 é a interação com os interlocutores.

Conclusão

O estudo de caso sobre a Oficina de Português Língua Não Materna da Escola E.B 2,3 de Vialonga pretendeu evidenciar/mostrar qual o quadro de ação metodológica (estratégias e práticas) implementado num contexto específico de ensino-aprendizagem de língua segunda, tendo em conta o público-alvo, na sua maioria, alunos provenientes dos PALOP e, em menor número, de países eslavos.

No primeiro capítulo, apresenta-se o enquadramento teórico que sustenta e fundamenta as práticas desenvolvidas na Oficina de PLNM. Desta forma, apresentaram-se várias perspectivas de estudiosos acerca da aquisição da língua segunda, sendo que, na sua maioria, sublinham que a aquisição efectiva e profícua acontece quando o aprendente está em situação de interacção, comunicação com os seus pares, no decorrer de actividades de trabalho colaborativo/cooperativo que proporcionam o uso funcional da língua segunda. Assim, a aquisição da língua começa quando existe input compreensível, no entanto, para este ser efectivo não é suficiente o estímulo de entrada, tendo de inserir-se o aprendente na produção de enunciados orais e escritos de forma a verificar que o falante compreendeu efectivamente o interlocutor. Neste processo de ensino-aprendizagem destaca-se o fato de os falantes estarem expostos a estímulos corretos ou não, pois é por meio da negociação de sentido que se permite testar a linguagem oral e escrita dos falantes, gerando evidência negativa quando o interlocutor não compreende o output, sendo necessário corrigir o que não foi compreendido.

As perspectivas acerca da aquisição da língua segunda acima apresentadas, de forma breve e sucinta, seguem a linha de ação metodológica que privilegia a aquisição da língua centrada no aprendente e de que são exemplos dessa prática, estratégias como a interacção, a negociação e a cooperação entre pares, sendo aspectos fundadores do paradigma socioconstrutivista. Assim, no segundo capítulo, mostrou-se, na prática, o quadro de ação metodológica da Oficina de PLNM, que se funda na conciliação da perspectiva socioconstrutivista que assenta quer na construção social das aprendizagens quer no princípio da diferenciação pedagógica em estreita ligação às teorias de aquisição da língua segunda, (de forma a promover a integração plena do aluno na comunidade escolar). No seguimento desta linha de orientação, baseia-se

também em alguns dos módulos de atividades curriculares de diferenciação pedagógica do modelo do Movimento da Escola Moderna (2008) e que são o Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos, onde são desenvolvidos trabalhos de projecto de natureza diversa, o Trabalho autónomo na aula e acompanhamento individual onde se estuda e aprofundam os conteúdos disciplinares, sendo os alunos guiados por um plano individual de trabalho e apoiados rotativamente e, por último, os circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais. Para além desta linha de orientação, suporta-se também nas competências gerais do Currículo Nacional bem como nos documentos oficiais de PLNM, como o QuaREPE e as Orientações Programáticas de PLNM para o ensino secundário e o Quadro Europeu Comum de referência para as línguas.

Este quadro de atuação da Oficina é evidenciado no último capítulo através de vários estudos de caso exemplificativos, correspondentes aos níveis iniciais e intermédios de proficiência linguística, que mostram como se concretizam e dinamizam, na prática, as metodologias e estratégias defendidas nos capítulos anteriores. Estes exemplos de situações práticas pretendem mostrar como se faz a utilização do Plano Individual de trabalho, como se desenrola o trabalho por projecto ou o estudo autónomo e acompanhamento individual e como decorre a aquisição inicial da língua segunda. De entre todas elas sobressai, de forma transversal, a valorização da identidade, da individualidade e da cultura de cada aprendente bem como tentam proporcionar situações que favoreçam a sua integração, na comunidade escolar.

Após o resumo dos capítulos, coloca-se uma questão de suma pertinência: de que forma a implementação das práticas atrás referidas promove a progressão dos aprendentes na aquisição da língua segunda? Os estudos de caso apresentados sobre o trabalho de projecto, o estudo autónomo e apoio individualizado e a aquisição inicial da Língua segunda mostram que houve progressão/evolução dos alunos nas competências em que apresentavam dificuldades. Considera-se que se registaram melhorias uma vez que se atendeu às necessidades de cada aluno, organizando um percurso diferenciado e individualizado, dando resposta direta a dificuldades verificadas. Esta adequação e focalização de estratégias, revela-se de suma importância para os aprendentes que estão em processo de aquisição de língua,

permitindo minimizar dificuldades e dar resposta a necessidades, reforçando a auto-estima e segurança do aluno ao contrário de todos fazerem a mesma coisa, ao mesmo tempo. Citando Vigotsky (1981), “o conhecimento é socialmente construído e transformado através das experiências vivenciadas no ambiente/contexto do aluno.” Assim, estes aprendentes constroem as suas aprendizagens através de trabalhos de projecto que têm um sentido social, comunicativo e interventivo. Exemplo disso é o trabalho de projecto acerca da alimentação da turma da aluna de língua segunda que implicou os colegas através da resposta a inquéritos e lhes devolveu os resultados, conduzindo-os a uma reflexão sobre a sua alimentação. Este projecto provocou reflexão e acção uma vez que a turma necessitou de respostas que foram dadas recorrendo-se a um profissional de enfermagem especializado. Em simultâneo, investiu-se na oralidade, competência em que a aluna apresentava mais dificuldades, nomeadamente na produção de discurso coerente e organizado em contextos informais e formais. Pelo fato deste trabalho de projecto ter sido desenvolvido em constante interacção com a turma, a aluna conseguiu, sem suporte escrito, expressar-se num discurso coerente. Para tal contribuíram os diversos momentos de divulgação/comunicação, o que gerou situações de comunicação/interacção efectivas e significativas uma vez que o aprendente de língua segunda esteve exposto a vários estímulos e teve de lhes dar resposta utilizando diversos actos de fala em enunciados orais e escritos. Acrescenta-se que apesar de a escrita não ser a competência foco a trabalhar, a aluna adquiriu léxico e expressões relacionadas com a produção de texto sobre o inquérito, colocando-a numa situação de esforço de compreensão e atuação, sendo, de acordo com Onrubia (2001), é nestes momentos que se realiza uma aprendizagem eficaz, pois o docente funciona como mediador entre aquilo que o aprendente sabe e não sabe.

A utilização do plano individual de trabalho assume um carácter organizador e regulador das aprendizagens dos aprendentes. No caso específico da Oficina de PLNM, este instrumento permite veicular o programa dos vários níveis de proficiência linguístico quer em temas (A1 e A2) quer em tipologias textuais (B1) promovendo o envolvimento do aluno e a responsabilização pelo seu percurso de aprendizagem. Um dos estudos de caso registados no último capítulo mostrava a forma como o aluno se apropriava do instrumento através da seleção das actividades. As escolhas que

efectuou resultaram de uma consciência clara das suas dificuldades, resultando esta consciencialização quer do feedback constante do professor quer da utilização de listas de verificação quer, ainda do registo, no plano individual, daquilo que é capaz de fazer. Sabendo que as suas reais dificuldades se situavam na organização, coesão e coerência escrita bem como na correcção sintática e ortográfica e a utilização de léxico adequado (B1), seleccionou, no tempo de estudo autónomo, o reconto de uma história e a respectiva ilustração. A ilustração de um reconto permite perceber se houve compreensão da história e orienta o aprendente na organização e sequencialidade dos vários acontecimentos. Autonomamente o discente recontou e ilustrou a história. O respectivo melhoramento foi feito com o docente em constante ato dialógico, isto é, quando o aluno releu o texto, frase a frase, foi questionado sobre a coerência e correcção ou foi-lhe assinalado a existência de um erro sintático ou morfológico. É nestes momentos de resposta e correcção de frases ou acrescento de informação que se verifica a evolução/progressão do aluno. Como tal, a existência do Estudo autónomo e do acompanhamento individualizado possibilita não só o olhar constante sobre os escritos dos alunos, mediado pelo docente, como a sistematização, o treino e a consolidação de conteúdos em que se verificou dificuldades durante a produção de texto, possibilitando a sua superação. De acordo com Meirieu (1995), promove-se uma progressão na ordem dos saberes uma vez que se desenvolvem competências em função de necessidades. Para além disso, tem-se em conta o ponto de partida dos saberes de cada discente e define-se um percurso para este chegar ao conhecimento. O trabalho de projecto assenta numa perspectiva de construção do conhecimento por andaime (Bruner:2002) em que se parte dos saberes do aprendente e se constrói o saber por andares, consolidando-se o que se sabe e acrescentando novos saberes mediados pelo professor ou colega mais experimentado. Exemplo disso é o trabalho de projecto sobre o bullying apresentado no último capítulo, em que os alunos apresentam como ponto de partida aquilo que já sabem sobre o tema e definem aquilo que querem saber por meio de questões e que constitui o desafio. Neste caso específico, os alunos seleccionaram informação de revistas, Internet e pequeno documentário com testemunhos. A selecção de informação foi orientada pelo professor e recorreu a questões de resposta múltipla e diretas que apoiavam a compreensão do vídeo, de uma história e de um texto informativo. Foi durante o

tratamento de informação que surge o professor como mediador de novos conhecimentos, pois surgem palavras ou expressões desconhecidas, procuram-se significados e sinónimos e explicita-se, em seguida, a informação através de palavras do aprendente. É em todo este processo de tratamento e apropriação que se conjuga o que se sabe a par de novos conhecimentos e se avança nas aprendizagens.

Segundo Aires (2003), é durante estes trabalhos de cooperação entre pares em que se realiza pesquisa, selecção e tratamento de informação, produção de texto e partilha dos escritos que acontecem os progressos significativos pois criam-se momentos de discussão construtiva, sendo nestes circuitos comunicativos de interacção efectiva que se dão as aprendizagens efetivas. Foi o caso deste grupo, investiu-se na competência em que cada um tinha dificuldade e, em seguida, partilharam os seus escritos com o grupo, que tirou notas e questionou a informação apresentada de forma a poder formular a sua opinião sobre o bullying.

Outro exemplo é o trabalho de projecto do aluno que realizou as actividades de estudo autónomo acima referido. De entre as tipologias textuais, seleccionou os diálogos, ou seja, a dramatização de um conto. Constituía um desafio para o aluno pelo acrescento das indicações cénicas, pela organização e coerência que tinha de dar ao texto, pela transformação em falas. Em vez de o docente funcionar como mediador daquelas aprendizagens, foram os colegas de turma, os pares, mais experimentados que produziram o texto dramático em cooperação com o colega de língua segunda. A interacção e a constante negociação de sentido que a escrita a várias mãos proporciona, permitiu ao aluno pensar em diálogo com os colegas sobre a coerência e organização do texto e das frases, os novos significados adquiridos, entre outros aspectos. A progressão é verificada no momento da apresentação da dramatização à turma, onde o aluno se expressa num discurso coerente, organizado e espontâneo.

Por último, exemplificaram-se dois casos de alunos em fase inicial de aquisição da língua segunda, cujas estratégias de ensino-aprendizagem implementadas passaram pela valorização do seu universo pessoal e referencial bem como o recurso constante à língua materna e à interacção de forma a usar a língua em situação funcional. Assim, o investimento incidu sobre a aquisição lexical e a expressão e produção orais e escritas abordando assuntos do seu universo pessoal vivenciado no país de origem ou de

acolhimento. Os resultados foram positivos uma vez que ambos progrediram de nível de proficiência linguística.

Por último, importa sublinhar que a gestão de grupos tão heterogéneos como aqueles que se apresentam na Oficina só é possível através do recurso à diferenciação pedagógica e à utilização de um instrumento de regulação e planificação como o plano individual de trabalho de forma, dando espaço ao apoio individualizado.

Bibliografia

Abreu, M. (2006). O Tempo de Estudo Autónomo na Aprendizagem da Língua Estrangeira: Treinar, Consolidar, Aprofundar Conhecimentos e Competências. Revista do Movimento da Escola Moderna. Lisboa. Nº 27, 5ª série.

Aires, L. (2003), Vygostky e a construção social do conhecimento. Revista Psicologia, educação e cultura, VII, p.45-68.

Assunção, C. (2011). O Tempo de Estudo Autónomo e a diferenciação pedagógica. Revista do Movimento da Escola Moderna. Lisboa. Nº 40. 5ª Série.

Bruner, J. (1999) Para uma teoria da educação (Manuela Vaz, Trad.). Lisboa: Relógio d'água. (original work published 1966)

Bruner J. (2002) Acción, pensamento e lenguaje (José Luís Linaza, Trad.). (6ªed). Madrid: Alianza Editorial. (original work published data)

Ellis, Rod (1997). Second language acquisition. Séries Editor H.G. Widowson. New York: Oxford University Press.

Gaonac'h, D. (1991). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Paris: Les éditions Didier.

Gass, S.M., & Silenker, L. (2008), Second language acquisition: na introductory course (3ª ed.). New York: Routledge.

Jonnaert, P., & Brogght, C.V. (2002) Criar condições para aprender: o socioconstrutivismo na formação de professores (Fátima Murad, Trad.). (pp-17-36) São Paulo: Artes Médicas Sul. (original work published 1999)

Jorba, J., Sanmarti, N. (2003). «A Função Pedagógica da Avaliação», in Ballester et al. Avaliação como Apoio à Aprendizagem. col. Inovação Pedagógica, n.º 8. Porto Alegre: Artmed Editora.

Kilpatrick, W. (2007) O Método de Projecto (2ª ed.) Viseu:Edições Pedagógicas.

Leiria, Isabel et al. (2008). Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário, Direcção geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC). Disponível em:

<http://www.dgicd.min->

[edu.pt/linguaportuguesa/Documents/OrientProgramatPLNMVersaoFinalAbril08.pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/linguaportuguesa/Documents/OrientProgramatPLNMVersaoFinalAbril08.pdf)

Leite, E., Malpique, M. & Santos, M.R. (1990). Trabalho de Projeto - A Pedagogia do Projeto – Louis Legrand. Porto: Edições Afrontamento,

Liberal, J. (2010). O trabalho do professor no acompanhamento dos alunos em dificuldades, O lugar dos nossos escritos – escritos partilhados I. Disponível em: <http://mam.net.educom.pt/course/view.php?id=35> Consultado a 10/02/2012

Liberal, J. (2010). O Plano Individual de Trabalho: contributos para uma avaliação qualitativa das aprendizagens. Revista do Movimento da Escola Moderna. Lisboa. Nº35, 5ª série.

McCafferty, S. Jacobs, G. & Iddings, A. (2006). Cooperative learning and second language teaching. New York: Cambridge University Press.

Meirieu, Ph. (1995). L'école mode d'emploi: des méthodes actives à la pédagogie différenciée. Paris: ESF Éditeur – Collection Pedagogies.

MEM (2008) sintaxe do modelo: Módulos de actividades curriculares de diferenciação pedagógica. Disponível em: <http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt> Consultado a 15/02/2012

Niza, S. (2003). Editorial. Revista do Movimento da Escola Moderna. Lisboa. Nº 18. 5ª Série (não percebo)

Nisa, S. (2004). A Acção de Diferenciação Pedagógica na Gestão do Currículo. Revista do Movimento da Escola Moderna. Lisboa. nº21, 5.ª série. pp ?

Nisa, S. (2004) A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem. Revista do Movimento da Escola Moderna. Lisboa. nº9, 5.ª série.

Onrubia, J. (2001). Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas. In Coll et all (Eds.). [O construtivismo na sala de aula – novas perspectivas para a acção pedagógica]. (José Carlos Eufrásio, Trad.). (pp. 120-149). Porto: Asa editores. (original publicado em espanhol em 1997).

Osório, P., Meyer, R. (2008). Português língua segunda e língua estrangeira: da(s) teoria(s) à(s) prática(s). Lisboa: Lidel-Edições Técnicas.

Pais, A., & Monteiro, M. (2002). Avaliação – Uma Prática Diária (2.ª ed). Col. Ensinar e Aprender. N.º 4. Lisboa: Editorial Presença.

Palincsar, A. S. (1998). Social Constructivist perspectives on teaching and learning. Annual Reviews Psychology, 49, 345-375.

Perrenoud, Ph. (1996). La pédagogie à l'école des différences (2ª ed). Paris: ESF Éditeur – Collection Pedagogies.

PERRENOUD, Ph. (1999). Construir Competências desde a Escola. Porto Alegre: Artmed Editora

PERRENOUD, Ph. (2001) Aprender na escola através de projectos? Porquê? Como?. Cadernos do CRIAP. nº28 . Porto: ASA.

Pestana, M. (2011), A apresentação de produções, um momento impulsionador de aprendizagens cooperativas, O lugar dos nossos escritos – escritos partilhados III. Disponível em:

<http://mem.net.educom.pt/course/view.php?id=35> Consultado a 26/03/2012

Pinheiro, J. (1997). Ensinar/aprender numa língua segunda - implicação na formação de professores. In Vários, Actas do Seminário Internacional de Português como Língua estrangeira (pp. 121-127). Macau: Direcção dos serviços de educação e juventude

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação. (2001). Porto: Edições ASA.

Randsdell, S., & Barbier, M. (2002). New directions for Research in L2 Writing. The Netherlands : Ed. Kluwer Academic Publishers.

Rodrigues, A. (2006). Os Modelos de Estudo: Breve Perspectiva Histórica. Revista do Movimento da Escola Moderna. Lisboa. Nº26, 5ª série.

Roldão, M. C. (1999). Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise. Col. CIDINE. N.º 9. Porto: Porto Editora.

Schutz, R. (2007). Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition, Assimilação Natural - o Construtivismo Comunicativo no Ensino de Línguas. Disponível em:

<http://www.sk.com.br/sk-krash.html> Consultado a 25/01/2012

Serralha, F. (2007). Trabalho em Projectos. In A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa. pp 166-174.

Serralha, F. (2007). O Tempo de Estudo Autónomo. In A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1º CEB. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa: Lisboa. p.175

Vygostky, L. (1998). A formação social da mente. São Paulo: Martins Fortes.

Anexo I



Agrupamento
de Escolas
de Vialonga

Projecto: Oficina de Português Língua Não Materna

Lema: Português, língua de afectos e sonoridades

Quadriénio 2009-2013



**Projecto:
Oficina de
Português Língua
Não Materna**

Quadriénio 2009-2013



PREÂMBULO

No decorrer das últimas décadas, Portugal tem sido palco de uma vaga migratória considerável. Anteriormente destino privilegiado de indivíduos oriundos dos PALOP¹, desde meados da década de 90 que os fluxos migratórios se têm estendido aos países do Leste Europeu e a países como a China e a Índia. Esta mudança tem causado uma transformação na sociedade portuguesa, no que respeita à diversidade étnica, linguística e cultural, tornando necessária a criação e a promoção de mecanismos facilitadores da integração destes imigrantes.

Sendo a escola uma instituição fundamental na sociedade, o seu desafio é, hoje, fazer da diversidade crescente um fator de inclusão e de coesão, tanto mais que a realidade atual deixou de abarcar apenas as supostas minorias “lusófonas”.²

Neste âmbito, a questão da heterogeneidade linguística e cultural dos discentes tem vindo a ser contemplada, apesar de “*lacunar em alguns aspectos e nem sempre adequada às diferentes situações*”³, na legislação educativa portuguesa.

Com base nos documentos vigentes, a escola deve, atualmente, não só identificar e caracterizar os diferentes grupos culturais, como também valorizar a diversidade linguística dos mesmos.

Contudo, e apesar de recém-chegados, estes discentes integram turmas constituídas maioritariamente por alunos portugueses, por forma a alcançar saberes e uma certificação, num sistema ministrado em língua veicular portuguesa.

O desconhecimento ou o domínio deficiente da língua do país de acolhimento aparece, portanto, como um enorme obstáculo à consecução dos referidos objetivos na maioria das disciplinas que constituem os *curricula* nacionais e muito particularmente na disciplina de Língua Portuguesa.

Por sua vez, os docentes desta área curricular são confrontados com uma realidade para a qual não foram cientificamente preparados, dado que a sua formação académica não contempla, tradicionalmente, o ensino da língua portuguesa como língua não materna.

CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO

O Agrupamento de Escolas de Vialonga situa-se num meio de grande heterogeneidade sócio/cultural e linguística. Consequentemente, encontramos nas suas

¹ PALOP: Países de Língua Oficial Portuguesa.

² De facto, apenas recentemente foi aceite o facto dos alunos provenientes dos PALOP, ou descendentes de indivíduos oriundos destes, terem culturas e línguas distintas da língua e cultura portuguesas. **Esta aceitação parece ter sido despoletada pelo elevado insucesso escolar destes discentes e pelas dificuldades de integração social dos mesmos.** Assim, e tal como referiu Hans-Peter Heilmair-Reichenbach, no Fórum de Reflexão sobre a Formação de Professores que teve lugar em Curia a 23 e 24 de Maio de 1996: “*Urge desmistificar o conceito de lusofonia, para afastar de vez a ideia de se tratar, nesses alunos [oriundos dos PALOP], de indivíduos que, por definição (“lusófono” significa “ser de expressão portuguesa”), deviam saber bem o português de Portugal! (...)*”

³ *Português Língua do País de Acolhimento*, Cadernos de Formação, ACIDI, 2004.

ENQUADRAMENTO LEGAL

- O **Decreto-Lei n.º6/2001** que estipula os princípios da reorganização e gestão curricular;
- O **Despacho Normativo n.º7/2006**, relativo ao Ensino da Língua Portuguesa como Língua Não Materna;
- O Documento Orientador “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional” de Julho de 2005;
- O Documento «Orientações Nacionais Português Língua Não Materna no Currículo nacional»;
- O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR);
- O Portefólio Europeu de Línguas (elaborado no Conselho da Europa);
- O Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuAREPE)
- O Despacho Ministerial, datado de 26 de Setembro de 2006, relativo aos “Contratos de desenvolvimento para escolas em meio social difícil”;
- Ofício-Circular n.º 55/DSEE/06, de 19/12/2006;
- Ofício-Circular n.º 23/DSEE/DES/07;
- Ofício-Circular n.º OFC-DGIDC/2008/1;
- Ofício-Circular n.º OFC-DGIDC/2008/19;
- Ofício-Circular n.º OFC-DGIDC/2009/3.

OBJETIVOS GERAIS

- Oferecer condições equitativas para assegurar a integração efetiva dos alunos, cultural, social e académica, independentemente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade;
- Promover o sucesso escolar como forma de garantir a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de uma cidadania ativa;
- Desenvolver as competências linguísticas necessárias à integração efetiva dos alunos no Currículo Nacional (e em qualquer nível ou modalidade de ensino), respeitando a língua e a cultura de origem;
- Fomentar o diálogo inter e multicultural, em condições de igualdade e de reciprocidade;
- Permitir a partilha de saberes culturais entre a comunidade de acolhimento e a comunidade de origem;
- Implicar, gradualmente, os Encarregados de Educação dos alunos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem dos seus educandos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS E ESTRATÉGIAS

- Desenvolver, de forma gradual e específica, a proficiência linguística dos alunos, nomeadamente ao nível da expressão e compreensão orais e da expressão e compreensão escritas;



Anteriormente conhecido como um país emissor de migrantes, Portugal revela-se, actualmente, um país receptor. Apesar de este não ser um fenómeno recente, posto que, desde os anos 70, Portugal é o destino privilegiado de indivíduos provenientes dos PALOP¹, a partir de meados da década de 90 a vaga migratória estendeu-se, com a ruptura do bloco soviético e a globalização, aos países do Leste Europeu e a países como a China e a Índia. Esta mudança rápida acarretou uma transformação da sociedade portuguesa, no que respeita a diversidade étnica, linguística e cultural, tornando necessária a criação e a promoção de mecanismos facilitadores da integração destes imigrantes.

Sendo a escola uma das instituições principais de qualquer sociedade, esta tem como desafio fazer da diversidade crescente um factor de integração, de riqueza e de coesão, tanto mais que a realidade actual deixou de abranger apenas as supostas minorias "lusófonas".²

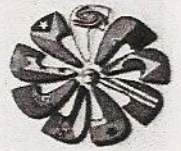
Neste âmbito, a questão da heterogeneidade linguística e cultural dos alunos das escolas portuguesas tem vindo a ser contemplada, apesar de "*lacunar em alguns aspectos e nem sempre adequada às diferentes situações*"³, na legislação educativa portuguesa.

Com base nos presentes documentos, a escola deve, actualmente, não só identificar e caracterizar os diferentes grupos culturais, como também valorizar a diversidade linguística dos mesmos. De facto, se

¹ PALOP: Países de Língua Oficial Portuguesa.

² De facto, apenas recentemente foi aceite o facto dos alunos provenientes dos PALOP, ou descendentes de indivíduos oriundos destes, terem culturas e línguas distintas da língua e cultura portuguesas. Esta aceitação parece ter sido despoletada pelo elevado insucesso escolar destes discentes e pelas dificuldades de integração social dos mesmos. Assim, e tal como referiu Hans-Peter Heilmair-Reichenbach, no Fórum de Reflexão sobre a Formação de Professores que teve lugar em Curia a 23 e 24 de Maio de 1996: "*Urge desmistificar o conceito de lusofonia, para afastar de vez a ideia de se tratar, nesses alunos [oriundos dos PALOP], de indivíduos que, por definição ("lusófono" significa "ser de expressão portuguesa"), deviam saber bem o português de Portugal! (...)*"

³ *Português Língua do País de Acolhimento*, Cadernos de Formação, ACIDI, 2004.



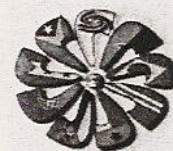
nos debruçarmos sobre as *Medidas de Acolhimento* podemos ler que “*deverão ser postas em prática em todas as escolas/agrupamentos de escolas onde a presença de alunos oriundos de outros sistemas educativos se faça sentir*” e que “*têm como principal função agilizar e tornar mais eficaz a socialização destes alunos*”, equipas multidisciplinares e multilingues responsáveis pelo processo individual e escolar do aluno.

Conscientes de que a evolução na aprendizagem dos discentes, no que a uma língua diz respeito, depende da idade, do seu nível de proficiência linguística em língua portuguesa e nas línguas que conhece, e da sua língua materna, a acção pedagógico-didáctica deve ter em consideração o perfil de cada aluno e a forma como a sua língua materna se relacionada com a língua portuguesa. Só assim, se revela possível diagnosticar, com maior rigor, as dificuldades de cada discente e criar estratégias para as ultrapassar eficazmente.

O Agrupamento de Escolas de Vialonga situa-se num meio de grande heterogeneidade sócio/cultural e linguística. Consequentemente, encontramos nas suas escolas, não apenas alunos portugueses (lusos e ciganos), como também discentes oriundos de diversos países e/ou descendentes de famílias de imigrantes. O levantamento das nacionalidades e das origens dos alunos, permitem referir que, actualmente, coabitam no Agrupamento pelo menos dez grupos: Caboverdiano, São-Tomense, Guineense, Angolano, Moçambicano, Brasileiro, Chinês, Romeno, Moldávio, Ucraniano e Estónio. Sendo que esta diversidade pressupõe a existência de um grande leque de línguas e culturas.

Assim, recorrendo ao Documento Orientador *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional* e usando como critério a língua dos pais, podemos afirmar que fazem parte deste Agrupamento os quatro grandes grupos de alunos neste referido:

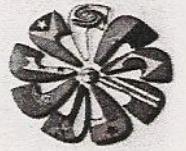
“- alunos cujos pais têm o português como língua materna (faz parte deste grupo a maior parte dos filhos de portugueses e brasileiros e de alguns africanos);



- *filhos de pais para quem o português era, até à sua chegada a Portugal, uma língua estrangeira (fazem parte deste grupo os filhos de estrangeiros originários de países em que o português não é língua oficial);*
- *alunos cujos pais são originários de um país africano em que o português é língua oficial e que têm como língua materna uma língua africana (fazem parte deste grupo os filhos de angolanos e de moçambicanos);*
- *alunos cujos pais são originários de um país em que o português é língua oficial e que têm como língua materna ou como língua veicular uma língua crioula de base lexical portuguesa (fazem parte deste grupo os filhos de cabo-verdianos, de guineenses e de são-tomenses.”*

Perante esta realidade, e tendo igualmente em conta outros factores sócio/culturais e educacionais, como:

- a frequente entrada nas escolas do Agrupamento, ao longo de todo o ano lectivo, de alunos provenientes, essencialmente, dos PALOP e de países do Leste Europeu;
- o baixo nível das qualificações profissionais e o índice elevado de trabalho precário da comunidade envolvente;
- o baixo nível de escolaridade da comunidade envolvente e a significativa taxa de analfabetismo;
- o Despacho Ministerial, datado de 26 de Setembro de 2006, relativo aos Contratos de desenvolvimento para escolas em meio social difícil (TEIP);
- a transversalidade da Língua Portuguesa e o facto de ser uma segunda língua para parte dos alunos do agrupamento;
- o desfasamento sentido entre as competências consignadas no Currículo Nacional e as efectivamente adquiridas pelos alunos;
- a existência de um acompanhamento específico destes alunos, à luz da legislação existente, embora não abrangendo a sua totalidade;
- a falta de formação específica dos professores dos diferentes graus de ensino, no que concerne ao ensino do PLNМ.

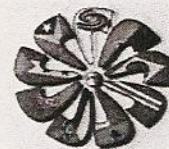


Neste âmbito, justifica-se a pertinência do projecto **Oficina de Português Língua Não Materna** (existente desde 2006), cuja reformulação e actualização passamos a apresentar.

1. ENQUADRAMENTO LEGAL

De acordo com:

- O Decreto-Lei nº6/2001 que estipula os princípios da reorganização e gestão curricular;
- O Despacho Normativo nº7/2006, relativo ao Ensino da Língua Portuguesa como Língua Não Materna;
- O Documento Orientador “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional” de Julho de 2005;
- O Documento «Orientações Nacionais Português Língua Não Materna no Currículo nacional»;
- O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR);
- O Portefólio Europeu de Línguas (elaborado no Conselho da Europa);
- O Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuAREPE)
- O Despacho Ministerial, datado de 26 de Setembro de 2006, relativo aos “Contratos de desenvolvimento para escolas em meio social difícil”;
- Ofício-Circular n.º 55/DSEE/06, de 19/12/2006;
- Ofício-Circular n.º 23/DSEE/DES/07;
- Ofício-Circular n.º OFC-DGIDC/2008/1;
- Ofício-Circular n.º OFC-DGIDC/2008/19;
- Ofício-Circular n.º OFC-DGIDC/2009/3.



2. DIAGNÓSTICO SÓCIO/LINGUÍSTICO DA COMUNIDADE EDUCATIVA

Quadro-Resumo N.º1: Grupo de Trabalho do Ano Lectivo 2010/2011

Nível de proficiência	A1	A1/A2	A2	A2/B1	B1	B2
N.º de alunos (abril de 2011)	9	10	27	25	38	5
Anos de Escolaridade	1.º,2.º,3.º,4.º,5.º,6.º,7.º,8.º e 9.º anos, Secundário e CEF's					
Proveniência	Guiné-Bissau: 1 Iraque: 2 Roménia: 6	Angola: 1 Cabo Verde: 3 S.T. Príncipe: 1 Guiné-Bissau: 2 Ucrânia: 2 China: 1	Angola: 1 Cabo Verde: 15 Guiné-Bissau: 2 S. T. Príncipe: 2 Roménia: 1 Ucrânia: 1 Moldávia: 2 Estónia: 1 Espanha: 2 Portugal: 2	Angola: 1 Cabo Verde: 14 Guiné-Bissau: 2 Roménia: 1 Ucrânia: 1 Espanha: 1 França: 1 Portugal: 4	Angola: 4 Cabo Verde: 19 Guiné-Bissau: 4 S. T. Príncipe: 4 Roménia: 5 Moldávia: 2	Angola: 1 Cabo Verde: 2 Guiné-Bissau: 1 Ucrânia: 1

3. OBJECTIVOS

3.1. OBJECTIVOS GERAIS *(cf. ver anexo I - Objectivos gerais por nível de proficiência linguística)

- Oferecer condições equitativas para assegurar a integração efectiva dos alunos, cultural, social e académica, independentemente da sua língua, cultura, condição social, origem e idade;
- Promover o sucesso escolar como forma de garantir a igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de uma cidadania activa;
- Desenvolver as competências linguísticas necessárias à integração efectiva dos alunos no Currículo Nacional (e em qualquer nível ou modalidade de ensino), respeitando a língua e a cultura de origem;



- Fomentar o diálogo inter e multicultural, em condições de igualdade e de reciprocidade;

- Permitir a partilha de saberes culturais entre a comunidade de acolhimento e a comunidade de origem;

- Implicar, gradualmente, os Encarregados de Educação dos alunos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem dos seus educandos.

3.2. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver, de forma gradual e específica, a proficiência linguística dos alunos, nomeadamente ao nível da expressão e compreensão e interacção orais e da expressão e compreensão escritas;

- Mobilizar os conhecimentos linguísticos e culturais dos alunos no processo de aquisição da Língua Portuguesa;

- Colmatar dificuldades inerentes ao bilinguismo sentidas pelos alunos (nomeadamente ao nível de interferências, transferências e inferências);

- Desenvolver uma progressiva autonomia pessoal no âmbito escolar e social;

- Proporcionar uma integração efectiva dos alunos no currículo nacional e em qualquer nível ou modalidade de ensino;

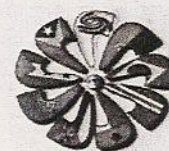
- Promover o sucesso educativo e o desenvolvimento de uma cidadania activa.

4. ESTRATÉGIAS

- Promover, por intermédio de actividades diversificadas, a integração social destes alunos no grupo/turma a que pertencem;

- Criar condições de acompanhamento e regulação diferenciadas no processo de ensino/aprendizagem de cada aluno;

- Adequar práticas de ensino específicas, indo ao encontro das necessidades e dos interesses dos alunos.



5. DESTINATÁRIOS

- O presente projecto visa apoiar os alunos do Agrupamento para quem o Português é uma **língua não materna** (Língua Segunda ou Estrangeira).

6. PLANO DE ACÇÃO

Desta forma, pretende-se elaborar, com e para cada aluno, um **plano de trabalho individualizado**, em articulação com o professor de Língua Portuguesa e o Conselho de Turma. Este terá como objectivo nuclear promover a progressão gradual dos alunos ao nível do domínio da Língua Portuguesa, respeitando os seus ritmos de aprendizagem e de acordo com o Despacho Normativo nº7/2006.

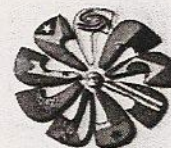
Quadro-Resumo N.º2:

Indicação dos domínios de aprendizagem a privilegiar em cada nível de proficiência

Níveis de proficiência linguística	COMPREENDER		FALAR		ESCREVER
	Compreensão Oral	Leitura	Interação Oral	Produção Oral	Escrita
Iniciação (A1);	+++	+	+++	++	++
Iniciação (A2);	++	++	++	+++	++
Intermédio (B1);	+	+++	+	++	+++

E respeitando os seguintes **pressupostos**:

- Aceitação das variantes em relação à Norma-Padrão do Português;
- Respeito pela cultura do aluno;
- Recurso a uma base textual da cultura de origem do aluno e da cultura portuguesa;



- Consideração especial da oralidade;

- Recurso a uma metodologia inicial de Língua Segunda ou de Língua Estrangeira;
- Perspectivação cultural e literária das diversas comunidades de Língua Portuguesa;
- Estudo comparativo das línguas.

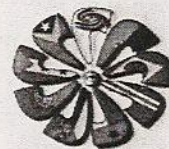
No cumprimento deste plano, propõe-se a realização de diversas actividades relativas aos domínios de aprendizagem atrás enunciados e que serão postas em prática, tendo em conta o Plano Individual de Trabalho de cada aluno:

COMPREENDER

- ✚ Audição e respectiva análise do discurso oral dos alunos;
- ✚ Utilização de jogos de linguagem, tendo em vista:
 - A sensibilização aos sons e o desenvolvimento da percepção auditiva;
 - A discriminação fonética
 - A compreensão oral
 - A articulação dos sons
- ✚ Visitas a exposições e a monumentos do património cultural português;
- ✚ Utilização de folhetos, postais, revistas,..., dos países de origem dos alunos, para proporcionar situações comunicativas significativas;
- ✚ Aquisição pelos alunos, e de forma lúdica, de uma maior discriminação visual e organização espaço-temporal;
- ✚ Análise de registos orais do Português em diversos formatos e suportes;
- ✚ Pesquisa de informações relacionadas com o seu país e a sua língua;
- ✚ Interpretação de imagens e textos de fontes diversas;
- ✚ Prática do aperfeiçoamento de textos próprios e outros;
- ✚ Verificação experimental da coerência e da coesão de um texto;
- ✚ ...

FALAR

- ✚ Utilização de jogos de linguagem para desenvolver:
 - O ritmo e a entoação
 - A expressão oral
- ✚ Exploração de situações comunicativas do quotidiano, de forma a desenvolver o vocabulário temático e activo;
- ✚ Estimulação da expressão oral, a partir de outras linguagens (dramática,



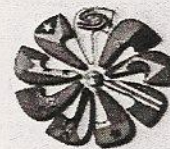
musical e plástica);

- ✚ Exploração de diferentes produções do património oral (trava-línguas, lengalengas, adivinhas, quadras populares e pequenas narrativas), em diferentes variedades do Português;
- ✚ Divulgação do património oral de cada grupo cultural, no programa de rádio da escola;
- ✚ Reconto de textos lidos e ouvidos;
- ✚ Reconto de histórias alterando a ordem dos acontecimentos;
- ✚ Troca de impressões sobre leituras realizadas; enredos de filmes; assuntos do quotidiano escolar, familiar e nacional;
- ✚ Justificação de pontos de vista sobre um assunto;
- ✚ ...

ESCREVER

- ✚ Treino da grafomotricidade;
- ✚ Elaboração de inícios/fins de histórias a partir de:
 - Elementos da narrativa;
 - Mapas de histórias;
 - Binómio fantástico;
 - Salada de contos;
 - Ficheiros de imagens;
 - Baralho de histórias;
 - ...
- ✚ Reflexão sobre a linguagem escrita, a partir dos suportes escritos utilizados, para compreensão dos desvios ocorridos relativamente ao Português-padrão;
- ✚ Realização de exercícios relacionados com situações do quotidiano;
- ✚ Produção de pequenos textos: dedicatórias, notas, recados, postais, cartas, com intencionalidade comunicativa;
- ✚ Preenchimento de fichas com dados pessoais;
- ✚ Confrontação de textos próprios com textos de outros aprendizes do Português, de forma a tomar consciência das regras inerentes à aprendizagem da língua;
- ✚ Organização de um *portefólio* pessoal com todos os trabalhos realizados ao longo do ano;
- ✚ Análise da evolução dos escritos dos alunos, inseridos no portefólio;

- ✚ Criação do Diário da Oficina de Língua, onde os alunos propõem e dinamizam actividades a serem desenvolvidas no seio da Oficina;
- ✚ Escrita de textos a partir de outros textos de diferentes géneros (narrativas, poesia, teatro, ...);
- ✚ Constituição de um dossiê de textos, agrupando-os de forma a evidenciar distintas intenções comunicativas;
- ✚ Auto e hetero-aperfeiçoamento de textos próprios e outros, privilegiando o domínio da coerência...



7. REGULAÇÃO DAS APRENDIZAGENS

- Contínua e qualitativa;
- Baseada em instrumentos reguladores (EX: grelhas de planificação e registo das actividades realizadas; critérios de avaliação específicos para cada actividade; relatórios individuais relativos às aprendizagens efectuadas (identificação dos progressos verificados e das dificuldades sentidas); criação, por aluno, de um *portefólio* de trabalhos realizados;...)
- Assente em critérios de avaliação e de atribuição de nível, elaborados com base nos documentos legais, aprovados pelo Departamento de Língua Portuguesa e Conselho Pedagógico* (cf. ver anexo II - Critérios de avaliação e Critérios de atribuição de nível).

8. ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO

ESPAÇOS:

- Sala cedida pela autarquia, no Pavilhão Gimnodesportivo;
- Sala polivalente da escola/Sala de Estudo;
- Salas de Aula;
- Biblioteca/Centro de Recursos.

1º CICLO:

Pequenos grupos: 1 a 3 alunos

Carga horária: em função das necessidades dos alunos (entre 90m e 4h semanais)

Regime: preferencialmente em contra horário e nas horas de Apoio ao Estudo.

Assiduidade: perdem o direito à frequência após a 4ª falta injustificada

Número de alunos abrangidos: cerca de 25

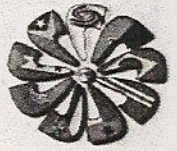
Educadores envolvidos:



Projecto: Oficina de Português Língua Não Materna

Lema: Português, língua de afectos e sonoridades

Quadriénio 2009-2013



- Quatro professores responsáveis pelo projecto ao nível do 1º ciclo;
- Os professores Titulares de Turma;

- Os professores de Apoio Educativo;
- A animadora do Centro de Recursos;
- O professor de Expressão Dramática;
- Os professores das Actividades Extra Curriculares.

2º, 3º CICLOS, Cef's e Secundário

Pequenos grupos: 1 a 4 alunos

Carga horária: entre 1 e 4 tempos lectivos semanais;

Regime: preferencialmente nas horas de Estudo Acompanhado, de Área de Projecto e de Língua Portuguesa no horário dos alunos e, em casos excepcionais, em horas avulsas;

Número de alunos abrangidos: 26 no 2.º ciclo; 46 no 3.º ciclo; 14 nos Cef's e 3 no Secundário.

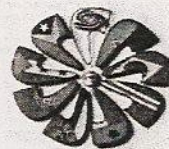
Assiduidade: perdem o direito à frequência da Oficina após a 4ª falta injustificada (por período);

Educadores envolvidos:

- Quatro professores responsáveis pelo projecto ao nível do 2º e 3º ciclos;
- O Director de Turma, o professor de Língua Portuguesa e o Conselho de Turma;
- Os professores de Apoio Educativo;
- A responsável pelo Centro de Recursos.

9. RECURSOS MATERIAIS (disponíveis na escola)

- ✚ Tecnologias de informação (Computadores e Internet)
- ✚ Meios audiovisuais (Cd's e Cd-Roms interactivos)
- ✚ Materiais inter e multiculturais (Manuais e Cadernos de actividades especializados)
- ✚ Manuais e outros recursos da Porto Editora
- ✚ Maleta das Novas Literaturas de Língua Oficial Portuguesa
- ✚ Ficheiros Bola de Neve (e outros)



- ✚ Gramáticas e Prontuários
- ✚ Dicionários ilustrados de Língua Portuguesa
- ✚ Dicionários e gramáticas das línguas em presença...

10. PARCERIAS PONTUAIS

ACIDI

Associação dos Africanos

Embaixadas dos países de origem dos alunos

Centro Comunitário de Vialonga

Associação para o Bem Estar Infantil de Vialonga

Junta de Freguesia de Vialonga

Agrupamentos de Escolas da DREL com projectos semelhantes...

11. DIVULGAÇÃO

- Boletim da Oficina (1 vez por mês)
- Semana da Língua e da Cultura Maternas (fevereiro 2011)
- *Blogue* da Oficina de PLNM
- Página web da escola
- Jornal da escola "De Mão em Mão"
- Exposição ou peça de teatro;
- Mural da Oficina da Língua;
- Brochuras e Panfletos;
- Pequenas publicações;
- Comunicações às turmas e a outras escolas.

12. PROFESSORES RESPONSÁVEIS

JOÃO PAULO RAPOSO PEREIRA

Licenciado e Profissionalizado em Língua Portuguesa e Língua Francesa

Mestrando em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira

MANUEL FERNANDO CASTRO OLIVEIRA



Agrupamento
de Escolas
de Vialonga

Projecto: Oficina de Português Língua Não Materna

Lema: Português, língua de afectos e sonoridades

Quadriénio 2009-2013



Licenciada e profissionalizada em Línguas e literaturas Modernas –
Estudos Portugueses

PATRÍCIA MARIA CASIMIRO PIMPÃO

Licenciada e profissionalizada em Língua Portuguesa e Língua Francesa
Mestranda em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira

SUSETE DA CONCEIÇÃO COSTA ALBINO

Licenciada e Profissionalizada em Língua Portuguesa e Língua Francesa
Mestre em Ensino do Português como Língua Segunda e Estrangeira.

Vialonga, 07 de dezembro de 2010

Os Professores Responsáveis

Anexo II



RELATÓRIO DE ATIVIDADES DA OFICINA DE PLNM

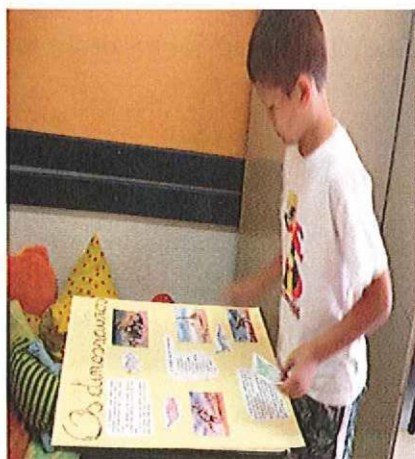
1.º, 2.º e 3.º Ciclos, CEF'S e Secundário

ATIVIDADES REALIZADAS

Descrição do trabalho realizado

Ao longo do ano letivo, a Oficina de Português Língua Não Materna apoiou 116 alunos, num tempo igual ou superior a 90 minutos/semana (90' + 45' para os alunos recentemente chegados a Portugal). O apoio implicou que alunos de várias turmas se juntassem no espaço da Oficina, tendo sido necessário conjugar os diversos horários para que a progressão na aquisição de conteúdos das áreas curriculares não fosse afetada.

À semelhança dos anos anteriores, foram criadas **dinâmicas de trabalho** diversificadas, nomeadamente:



1- **Trabalho de projeto**: quase todos os alunos tiveram oportunidade de elaborar, pelo menos, **um trabalho de projeto**. Este passou por cinco etapas fundamentais: i) a planificação; ii) a pesquisa, seleção e tratamento de informação; iii) a produção textual (produção, aperfeiçoamento, reescrita e processamento de texto); iv) a elaboração do produto final; v) a comunicação à turma ou ao grupo.

Cada um desses projetos partiu:

- da vontade de divulgar e aprofundar a sua própria língua e cultura;
- de conteúdos programáticos das várias áreas curriculares que os alunos quiseram aprofundar;
- de curiosidades ou interesses sobre os temas selecionados;
- da leitura de outros projetos realizados por alunos da Oficina;



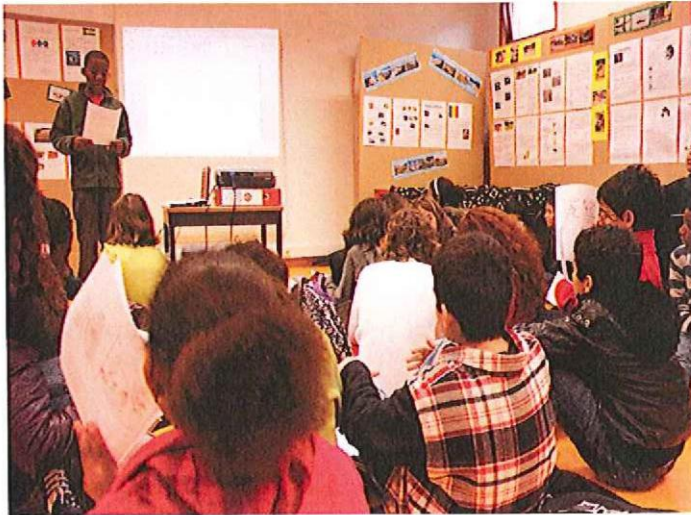
Projeto: Oficina de PLNM

Lema: *Português, língua de afectos e sonoridades*

2010-2011

- da vontade de partilhar experiências ou conhecimentos.

2 - Comunicações: grande parte dos alunos realizou comunicações na sua turma ou noutras turmas. Esta dinâmica, para além de ter proporcionado o desenvolvimento da competência oral, procurou dar resposta aos constrangimentos inerentes à integração



deste grupo de alunos no espaço escolar.

3- Registos áudio:

foram efetuados diversos registos áudio, no computador: rotinas de oralidade; leituras expressivas; resumos de livros; troca de ideias e atividades dos testes de regulação das aprendizagens.

- **Processamento de texto:** todos os alunos da Oficina passaram pela atividade de processamento de texto.

MATERIAIS CRIADOS E ALTERADOS

Relativamente aos materiais mantidos, alterados e criados ao longo deste ano letivo:

- Foram **mantidos:**

- O perfil sociolinguístico do aluno;
- O portefólio;
- As listas de verificação;
- Os testes de avaliação de diagnóstico;
- O relatório de regulação das aprendizagens.

- Foram **alterados:**

- Os Planos Individuais de Trabalho;
- Os Diversos Dossiês (Dossiê da Oficina; Ficheiros...).

- Foram **melhorados:**

- Ficheiro de Escrita;
- Ficheiro de Leitura;



Projeto: Oficina de PLNM

Lema: Português, língua de afectos e sonoridades
2010-2011



- Ficheiro “Trabalho de Projeto”;
- Ficheiro de Ortografia;
- Ficheiro de Gramática;
- Dossiê com Sequências Didáticas.

DIMENSÃO SOCIAL DAS APRENDIZAGENS

Todos os docentes que integraram o Projeto valorizaram a dimensão social das aprendizagens, procurando atribuir um sentido comunicativo ao trabalho realizado.



Neste sentido: i) foram dinamizados os dois blogs

(<http://escolab1-n2-ol.blogspot.com/> - <http://escolab2-3-ol.blogspot.com/>), ii) foi reeditado o *Boletim da Oficina de PLNM* e feito um Mural com o objetivo de dar maior visibilidade aos escritos dos alunos; iii) foi criada a nova página da Oficina de PLNM no moodle do Agrupamento. A sua remodelação assentou na ideia de disponibilizar recursos educativos, não só aos professores, mas essencialmente aos alunos, indo ao encontro do Projeto Educativo de Escola. Esta será, futuramente, uma ferramenta útil para exercitar as competências de Língua Portuguesa de forma autónoma e lúdica.

Para além disso, e à semelhança do que tem sido feito nos dois anos anteriores,



foi organizada e dinamizada a Semana da Língua Materna, no âmbito do *Dia Internacional da Língua Materna* que se comemora a 21 de fevereiro.

Pretendeu-se, com esta iniciativa, proporcionar um conjunto de atividades, nomeadamente: i) uma exposição de fotografias dos PALOP,

de panos de pente da Guiné-Bissau (cedidos pela Associação AFAIJE – Associação dos



Projeto: Oficina de PLNM

Lema: *Português, língua de afectos e sonoridades*
2010-2011



filhos e amigos de Jeta) e de objetos tradicionais; ii) um Ateliê dinamizado pela Fundação José Saramago sobre o conto “A maior flor do Mundo”; iii) Concurso de Leitura Expressiva; iv) Workshops de línguas.

ALUNOS

ANOS DE ESCOLARIDADE DOS ALUNOS DA OFICINA DURANTE O ANO LETIVO 2010/2011:

Nível de proficiência	A1	A1/A2	A2	A2/B1	B1	B2
N.º de alunos (abril de 2011)	11	10	27	25	38	5
Anos de Escolaridade	1.º,2.º,3.º,4.º,5.º,6.º,7.º,8.º e 9.º anos, Secundário e CEF's					
Proveniência	Guiné-Bissau: 1 Iraque: 2 Roménia: 6 S. T. Príncipe: 2	Angola: 1 Cabo Verde: 3 S.T. Príncipe: 1 Guiné-Bissau: 2 Ucrânia: 2 China: 1	Angola: 1 Cabo Verde: 15 Guiné-Bissau: 2 S. T. Príncipe: 2 Roménia: 1 Ucrânia: 1 Moldávia: 2 Estónia: 1 Espanha: 2 Portugal: 2	Angola: 1 Cabo Verde: 14 Guiné-Bissau: 2 Roménia: Ucrânia: 1 Espanha: 1 França: 1 Portugal: 4	Angola: 4 Cabo Verde: 19 Guiné-Bissau: 4 S. T. Príncipe: 4 Roménia: 5 Moldávia: 2	Angola: 1 Cabo Verde: 2 Guiné-Bissau: 1 Ucrânia: 1

ALUNOS QUE PASSARAM DE NÍVEL AO LONGO DO ANO:

Nº de alunos que **passaram** de nível: 41

Nº de alunos que **se mantêm** no mesmo nível: 75

JUSTIFICAÇÕES PARA OS ALUNOS QUE SE MANTIVERAM NO MESMO NÍVEL:

- Alunos que chegaram a Portugal há poucos meses e ainda não desenvolveram competências que lhes permitissem passar de nível;



Projeto: Oficina de PLNM

Lema: Português, língua de afectos e sonoridades

2010-2011



- Alunos que, devido à instabilidade da carga horária, não usufruíram do tempo de apoio necessário para passarem de nível;

- Alunos que faltaram a grande parte das atividades;

- Alunos que, para além das dificuldades linguísticas, apresentam outros problemas;

- Velocidade de aquisição: *“A velocidade de aquisição de uma língua segunda depende de fatores diversos que vão desde a relação genealógica entre a LM e a LNM às características pessoais e ao percurso de escolarização prévia do aluno. Independentemente do perfil pessoal, em média, a fluência conversacional para a comunicação em contextos sociais é atingida após aproximadamente dois anos de exposição inicial à língua em contexto de imersão.*

Em contrapartida, a aprendizagem de conhecimentos linguísticos que permitam a sua utilização em contextos específicos de aprendizagem formal pode atingir os oito ou nove anos. Este é um dado importante a ter em conta no ensino e na avaliação.” (in: LEIRIA, Isabel (coord.), Orientações Programáticas de PLNM, DGIDC – ME, 2008)

PREPARAÇÃO DO PRÓXIMO ANO

- Levantamento dos alunos que ainda não integram a Oficina de PLNM para diagnóstico, ao nível do Agrupamento;

- Organização dos grupos de trabalho;

- Dinamização dos *Blogues*;

- Planificação das atividades para a *Semana da Língua Materna* – fevereiro de 2011.

- *Rádio*: programa semanal a ser criado com vista ao desenvolvimento da competência oral e da divulgação do trabalho produzido na Oficina;

- Dinamização da página moodle da Oficina;

- *Boletim da Oficina de PLNM*: divulgação de trabalhos realizados por alunos de outros países lusófonos, em parceria com professores a trabalhar em projetos de cooperação na Guiné-Bissau, São-Tomé e Príncipe e Timor-Leste.

Vialonga, 14 de Julho de 2011

Escola Básica 1, Cabo de Vialonga
LISTA DE ALUNOS (Ano lectivo 2011-2012) – 1.º Ciclo

Nome	Ano	Naturalidade	Nacionalidade	LM/L2	Naturalidade do pai	Naturalidade da mãe	Nível
Letícia Almeida	1ºBC	Santomense	Portuguesa	forro/ português	Portuguesa	Santomense	a)
Flávio Landeira	1ºBC	Portuguesa	Portuguesa	português/ romeno	Portuguesa	Romena	a)
Jorge Lozovanu	1ºBC	Portuguesa	Portuguesa	português/ moldavo	Moldava	Moldava	a)
Raul Varela	1ºBC	Portuguesa	Portuguesa	português/ caboverdiano	Caboverdiana	Portuguesa	a)
Ariana de Brito	1ºCC	Portuguesa	Portuguesa	português/ caboverdiana	Portuguesa	Caboverdiana	a)
Yara Cruz	1ºCC	Portuguesa	portuguesa	português/ crioulo	Guineense	Guineense	a)
Daniel Harti	2.ºAC	Portuguesa	Portuguesa	português/ romeno	Moldava	Moldava	A2
Daniela Gomes	2.ºAC	Portuguesa	Portuguesa	português/ caboverdiano	Caboverdiana	Portuguesa	a)
Mónica Lupascu	2.ºAC	Portuguesa	Portuguesa	português/ romeno	Moldava	Moldava	B1
Rute Kaidussis	2.ºAC	Portuguesa	Portuguesa	português/ 1 língua bantu	Moçambicana	Portuguesa	a)
Carolina Lima	2.ºBC	Portuguesa	Portuguesa	português/ 1 língua bantu	Guineense	Angolana	a)
João Sarabando	2.ºCC	Portuguesa	Portuguesa	português/ 1 língua bantu	Portuguesa	Moçambicana	a)
Diana de Faria	3.ºAC	Portuguesa	Portuguesa	português/ 1 língua bantu	Angolana	Angolana	a)
Leonel Cardoso	3.ºAC	Portuguesa	Portuguesa	português/ crioulo	Caboverdiana	Santomense	a)
Jéssica Vieira	3.ºBC	Portuguesa	Portuguesa	português/ crioulo	Caboverdiana	Caboverdiana	a)
Miriam Barbosa	3.ºBC	Portuguesa	Portuguesa	português/ crioulo	Portuguesa	Caboverdiana	a)
Vanessa Harti	3.ºBC	Portuguesa	Portuguesa	português/ romeno	Moldava	Moldava	a)
Sun Ran Chen	3.ºBC	Portuguesa	Portuguesa	português/ mandarim	Chinesa	Chinesa	a)
Bruna Naicker	3.ºCC	Portuguesa	Portuguesa	português/ 1 língua bantu	Moçambicana	Portuguesa	a)
Fábio Brito	4ºAC	Portuguesa	Portuguesa	português/ crioulo	Caboverdiana	Caboverdiana	a)
Cláudio Bularu	4ºBC	Portuguesa	Portuguesa	português/ Romeno	Português	Moldava	a)
Joana Rosário	4ºBC	Portuguesa	Portuguesa	português/1 língua Bantu	Angolana	Angolana	a)
João Rosário	4ºBC	Portuguesa	Portuguesa	Português/1 Língua Bantu	Angolana	Angolana	a)
Carla	4.ºCC	Moçambicana	Portuguesa	português/	Portuguesa	Moçambicana	a)



Projeto: Oficina de PLNM
Lema: Português, língua de afectos e sonoridades
2010-2011



ANEXOS



Projecto: Oficina de Língua Portuguesa
Lema: Português, língua de afectos e sonoridades
2010-2011 – junho 2011



LISTA DE ALUNOS (Ano letivo 2010-2011) – 1.º Ciclo
EB1, N.º1

ID	Nome	Ano / Turma	Sexo	Naturalidade	Nacionalidade	LM/L2	Prof. Titular	Professor de apoio	Nível Inicial	Nível Final	Transitou / Não Transitou
15483	Andrei Daniel	3.ºA1	M	romeno	romeno	romeno/ português	Orlanda Carvalho	João Pereira	A2/B1	B1	Transitou
16064	Fernando Tordosillos	3.ºA1	M	espanhola	espanhola	castelhano/ português	Orlanda Carvalho	João Pereira	A1/A2	A1/A2	Transitou

LISTA DE ALUNOS (Ano letivo 2010-2011) – 1.º Ciclo
EB1 - Cabo

ID	Nome	Ano / Turma	Sexo	Naturalidade	Nacionalidade	LM/L2	Prof. Titular	Professor de apoio	Nível Inicial	Nível Final	Transitou / Não Transitou
16464	Daniel Arti	1.ºAC	M	portuguesa	portuguesa	moldavo/ português	Paula Gonçalves	João Pereira	A2	A2	Transitou
16234	Mónica Lupascu	1º AC	F	portuguesa	portuguesa	moldavo/ português	Paula Gonçalves	João Pereira	B1	B1	Transitou
14928	Cátia Gomes	4.ºAC	F	guineense	guineense	português/ manjaco	Margarida Martins	João Pereira	B1	B1	Transitou
16860	Kelissa Cardoso	4ºCC	F	caboverdiana	caboverdiana	caboverdiano	Filipa Rodrigues	João Pereira	A2/B1	A2/B1	Transitou

Gomes				1 língua bantu			
Cristiana Leal	4.ºCC	Caboverdiana	Caboverdiana	português/ caboverdiano	Angolana	Angolana	a)

a)	Alunos para diagnóstico - setembro de 2011.
	Alunos que já frequentam o PLNM, ao abrigo do Despacho Normativo 7/2006



Projecto: Oficina de Língua Portuguesa
Lema: Português, língua de afectos e sonoridades
 2010-2011 – junho 2011



LISTA DE ALUNOS (Ano letivo 2010-2011) – 1.º Ciclo
EB1 – Santa Eulália

ID	Nome	Ano / Turma	Sexo	Naturalidade	Nacionalidade	LM/L2	Prof. Titular	Professor de apoio	Nível Inicial	Nível Final	Transitou Não Transitou
16451	Alexandra Tudorache	1º BS	F	portuguesa	romena	romeno/ português	Judite Campos	João Pereira	B1	B1	Transitou
16452	Andreea Tudorache	1º AS	F	portuguesa	romena	romeno/ português	Mariãa Neves	João Pereira	B1	B1	Transitou

LISTA DE ALUNOS (Ano letivo 2010-2011) – 1.º Ciclo
EB1, N.º2

ID	Nome	Ano / Turma	Sexo	Naturalidade	Nacionalidade	LM/L2	Prof. Titular	Professor de apoio	Nível Inicial	Nível Final	Transitou Não Transitou
16453	Gilsel Trindade	1.ºA2	M	santomense	santomense	forro	Sérgio Silva	Manuel Castro	A1	A1/A2	Transitou
16229	Lúcia Miranda	2.ºA2	F	caboverdiana	caboverdiana	caboverdiano	Odete Carrilho	Patrícia Pimpão	A2	A2	Transitou
16650	Rositas Mustabashov	2ºA2	F	portuguesa	bulgara/ portuguesa	português	Odete Carrilho	Patrícia Pimpão	A2	A2	Transitou
16697	Stinga Eugen	2.ºA2	M	romena	romena	romeno	Odete Carrilho	Patrícia Pimpão	A1	A1/A2	Transitou
16609	Mariam	2.ºC2	F	iraquiana	iraquiana	árabe	Lídia	Manuel	A1	A1/A2	Transitou



Projecto: Oficina de Língua Portuguesa
 Lema: *Português, língua de afectos e sonoridades*
 2010-2011 – junho 2011



	Abrebra								Lopes	Castro			Transitou
16713	Quévin Injai	2.ºC2	M	caboverdiana	portuguesa/ caboverdiana	português/ caboverdiano	Lídia Lopes	Manuel Castro	A2	A2	A2	Transitou	
16002	Edinéria Nazaré	3.ºA2	F	santomense	santomense	forro	Sandra Fernandes	Manuel Castro	A2	A2	A2	Transitou	
14231	Grace Kelly	3ºB2	F	portuguesa	portuguesa	caboverdiano / português	Elisabete Ramos	Susete Albino	A2/B1	B1	B1	Transitou	
16696	Stinga Nicoleta	3.ºB2	M	romena	romena	romeno	Elisabete Ramos	Manuel Castro	A1	A1/A2	A1/A2	Transitou	
16028	Djenabu Caba	3.ºC2	F	guineense	guineense	crioulo da Guiné	Tânia Alves	Manuel Castro	A1/A2	A1/A2	A1/A2	Transitou	
15776	Ederlindo Borges	3.ºC2	M	caboverdiana	caboverdiana	caboverdiano	Tânia Alves	Patrícia Pimpão	B1	B1	B1	Transitou	
15363	Lívia Tavares	3.ºC2	F	caboverdiana	caboverdiana	caboverdiano	Tânia Alves	Patrícia Pimpão	A2/B1	B1	B1	Transitou	
15429	Suleimane Djaló	3.ºC2	M	guineense	guineense	crioulo da Guiné	Tânia Alves	Patrícia Pimpão	B1	B1	B1	Transitou	
15535	Diolony Fernandes	4.ºB2	M	caboverdiana	caboverdiana	caboverdiano / português	Susana Agostinho	Patrícia Pimpão	A2	A2	A2	Transitou	
16698	Andreea Baciu	4.ºC2	F	Romena	Romena	romeno	Mónica Casquinha	Manuel Castro	A1	A2	A2	Transitou	
16866	Eula António	4.ºC2	F	santomense	santomense	crioulo sãotomense	Mónica Casquinha	Manuel Castro	A1/A2	A1/A2	A1/A2	Transitou	
14216	Miguel Moreno	4.ºC2	M	portuguesa	portuguesa	caboverdiano / português	Mónica Casquinha	Manuel Castro	A2/B1	A2/B1	A2/B1	Transitou	
14255	Pavel Kudrjasov	4.ºC2	M	estoniana	estoniana	russo	Mónica Casquinha	Manuel Castro	A2	A2/B1	A2/B1	Transitou	
15152	Stanislav Damascmin	4.ºC2	M	moldava	moldava	moldavo /russo	Mónica Casquinha	Susete Albino	B1	B2	B2	Transitou	



Projecto: Oficina de Língua Portuguesa
Lema: Português, língua de afectos e sonoridades
2010-2011 – junho 2011



14876	Cintia Santos	4.ºD2	F	caboverdiana	caboverdiana	caboverdiano	Gonçalo Ribeiro	Susete Albino	B1	B1/B2	Transitou
15141	Jéssica Pina	4.ºD2	F	caboverdiana	caboverdiana	caboverdiano	Gonçalo Ribeiro	Susete Albino	A2/B1	A2/B1	Transitou
15777	Patrícia Sousa	4.ºD2	F	santomense	santomense	forro	Gonçalo Ribeiro	Susete Albino	B1	B1	Transitou

LISTA DE ALUNOS (Ano letivo 2010-2011) – 2.º Ciclo
EB2/3 – Vialonga

ID	Nome	Ano / Turma	Sexo	Naturalidade	Nacionalidade	LM/L2	Prof. Titular	Professor de apoio	Nível Inicial	Nível Final	Transitou Não Transitou
16090	Bruno Paim	5.ºA	M	angolana	angolana	quimbundo / português	Ilda Carinhas	Manuel Castro	A1/A2	A2	Transitou
14210	Delfina Nazaré	5.ºA	F	santomense	santomense	forro	Ilda Carinhas	Manuel Castro	B1	B1	Transitou
14213	Josefina Dias	5.ºA	F	guineense	guineense	crioulo da Guiné	Ilda Carinhas	Manuel Castro	A2/B1	A2/B1	Transitou
16754	Sãozinha Costa	5.ºA	F	guineense	guineense	crioulo da Guiné	Ilda Carinhas	Manuel Castro	A1	A1	Transitou
15566	Evíline Tavares	5.ºD	F	caboverdiana	caboverdiana	caboverdiano	Luís Ventura	Patrícia Pimpão	A2/B1	A2/B1	Transitou
14318	Nilton Almada	5.ºF	M	caboverdiana	caboverdiana	caboverdiano	Alexandra Barreto	Patrícia Pimpão	B1	B1	Transitou
16001	Ilírio Neto	5.ºG	M	santomense	santomense	forro	Maria José	Susete Albino	B1	B1/B2	Transitou
14293	Claudina Silveira	5.ºI	F	caboverdiana	caboverdiana	caboverdiano	Teresa Pires	Susete Albino	A2/B1	A2/B1	Transitou

Anexo III



Oficina de Português Língua Não Materna
Semana da Língua Materna
21, 22, 23 e 24 de fevereiro



Horário	Segunda	Terça	Quarta	Quinta
08:15 - 09:00		Ílirio Nazaré – 5.ºG Leitura de histórias e apresentação de Trabalhos de Projeto.	Cintia Cardoso – 7.ºG Leitura de histórias. Domingos Gomes - 7º C Trabalho de Projeto	José Mendes e Lilian Liliçu – 11.ºMult Nireida Gomes – 7.ºF Leitura de histórias e apresentação de Trabalhos de Projeto.
09:00 - 9:45		Entrada Livre	Djamila Monteiro – 8ºD Trabalho de Projeto – Apresentação de Cabo-Verde em Crioulo Leide Cardoso – 6ºG Trabalho de Projeto	Ailton Monteiro - 9º B Apresentação de Trabalho de Projeto
10:05 - 10:50	Cristina Bumbara – 6ºF A história de Vlad Tepes – O Drácula	Luzilete Gomes – 8ºH Leitura de Texto de Opinião sobre a Adolescência	Georgiana Baciú – 9ºF Workshop de Romeno	Alvinho Semedo – 8º SM1 lance Biai – 7º C Apresentação de trabalhos de Projeto Biai - 9ºB Workshop de Crioulo da Guiné-Bissau
10:50 -	Visita à exposição – 5º E	Visita à exposição – 6º F	Visita à exposição – 7º H	Joel Fernandes – 6ºA Leitura de reconto



Oficina de Português Língua Não Materna
Semana da Língua Materna

21, 22, 23 e 24 de fevereiro



11:35					
11:45 - 12:30	Elisabete, Flávio, Janice e Vladimiro Ribeiro – 6ºE Apresentação de Trabalho de Projeto e leitura de histórias	Entrada Livre - Visionamento de filmes/documentários	Emanuel Tavares e Denilson – 6º I Trabalho de Projeto	Wanda Van-Dúnem – 6ºD Apresentação de Trabalho de Projeto	
12:30 - 13:15			Filipe Van-Dúnem, Gilberto Matias e Óscar Morar – 8ºI Trabalhos de projeto e história	Visita à exposição – 5º D	
13:30 - 14:15	Miguel Fernandes – 6ºH Leitura de história	Carla Pereira – 7ºG Texto de Opinião sobre o tabaco Tatiana Embolo – 7ºG Biografia de Amílcar Cabral	Júnior David, Elson Patrick, Odílio Semedo - 9º SM1 Workshop de Crioulo de Cabo-Verde	Concurso de Leitura Expressiva - Declamação de poema de Amor – Ensino Profissional; - Declamação de poemas em romeno e português – 9ºF	
14:15 - 15:00	Visita à exposição – 6º C	Anton Kulkov – 7ºB Trabalho de Projeto	Apresentação de propostas para o logótipo da Oficina – 9º Pré- Impressão	Leitura musicada – “O sapato do coração” - 6ºB Leituras musicadas e com recurso a imagens – 7ºG	
15:10 - 15:55	Visita à exposição – 5ºG	Visita à exposição – 7º B	Entrada Livre - Visionamento de filmes/documentários	Dramatização: “O Gigante e a Tartaruga” – 5ºF Leitura de conto indiano e dança	



Oficina de Português Língua Não Materna

Semana da Língua Materna

21, 22, 23 e 24 de fevereiro



15:55 – 16:40	Visita à exposição – 5º B	Entrada Livre - Visionamento de filmes/documentários	Entrada Livre - Visionamento de filmes/documentários	indiana – 5ºF Dramatização: “O Feitiço Virou-se Contra o Feiticeiro” – 6ºE
17:00 - 17:45	Ahmed Shamare – 9ºH Workshop de árabe Nélida Silveira – 9ºH Apresentação de biografia	Entrada Livre - Visionamento de filmes/documentários	Claudina Silveira, Márcia Silva e Sérgio Campos – 5.ºI Leitura de histórias e apresentação de Trabalhos de Projeto.	Dramatização de um conto japonês: “O Senhor Palha” – 8ºE Dramatização – 8ºH
17:45 - 18:30	Visita à exposição – 7º F	Visita à exposição – 9ºG		



Oficina de Português Língua Não Materna

Semana da Língua Materna

21, 22, 23 e 24 de fevereiro



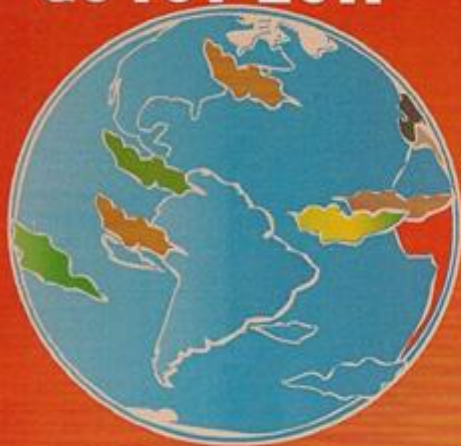
CONCURSO DE LEITURA EXPRESSIVA

SALA DE ESTUDO – 24 DE FEVEREIRO

	APRESENTAÇÕES	ASSISTÊNCIA - TURMAS
13:30 14:15	Declamação de poema de Amor – Ensino Profissional; Declamação de poemas em romeno e em português – 9ºF Declamação de poema a várias vozes: “Calçada de Carriche” de António Gedeão - 5ºD Declamação de poema – Raquel Viegas – 8ºG	9ºF - 7ºH
14:15 15:00	Leitura expressiva de história – O nabo gigante – 7ºH Leitura musicada – “O sapato do coração” - 6ºB Leituras musicadas e com recurso a imagens – 7ºG	5ºG – 7ºI
15:10 15:55	Dramatização: “O Gigante e a Tartaruga” – 5ºF Leitura de conto indiano seguido de dança indiana – 5ºF	5ºF - 6ºI
15:55 – 16:40	Dramatização: “O Feitiço Virou-se Contra o Feiticeiro” – 6ºE Dramatização de um conto japonês: “O Senhor Palha” – 8ºE Canção “Cinderela” de Carlos Paião – 8ºE	7ºC – 8ºE
17:45 - 18:30	Dramatização: “A história do sábio” – 8ºH Dramatização: “Shegué – Príncipe da rua” – 8ºH	8ºH - 9ºH

Anexo IV

21 a 24
de Fev 2011



semana da

Língua Materna

Exposições

Leituras a várias vozes

Dramatizações

Projecção de filmes

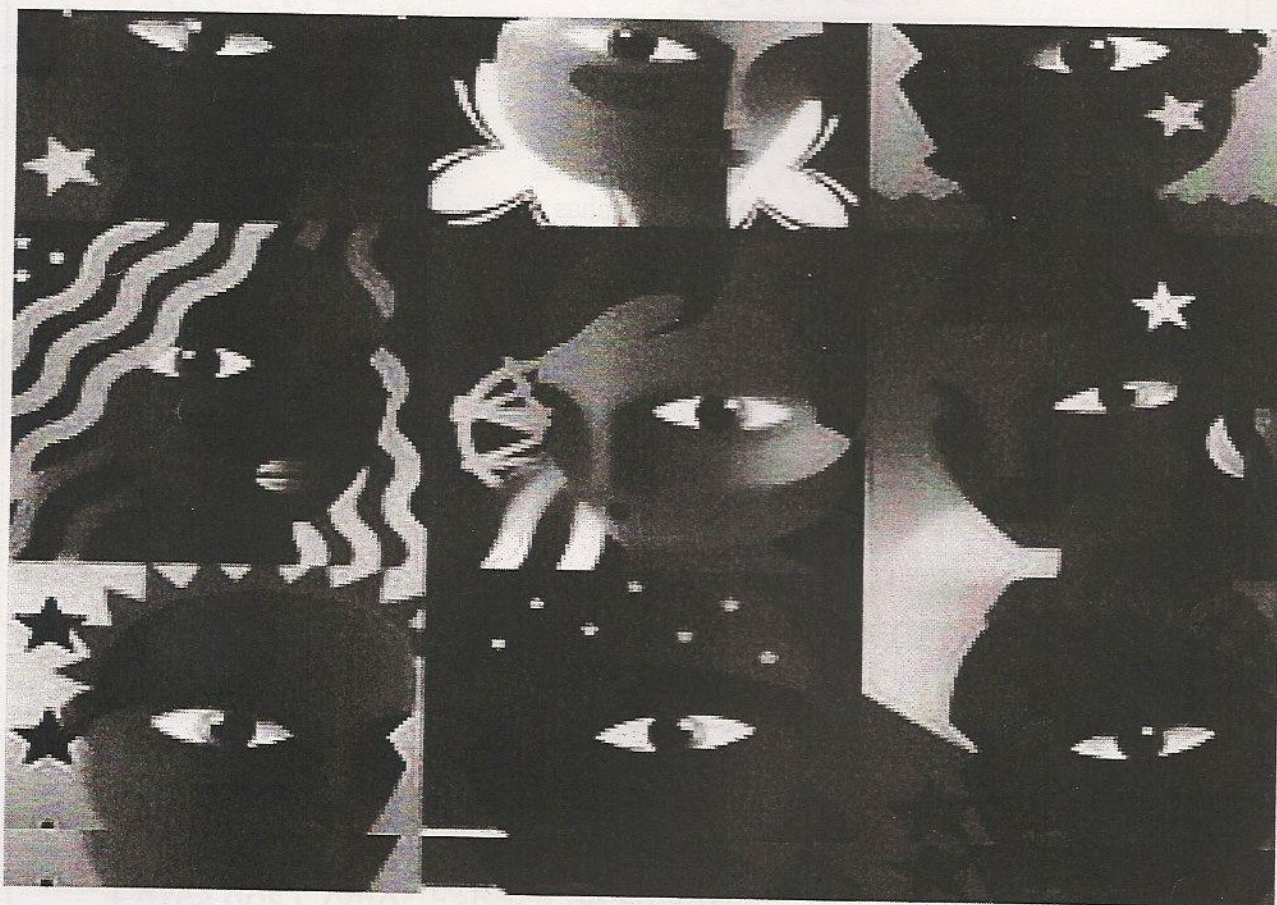
Comunicações



Anexo V



PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO 3.º Período



Nome: Luizete Gomes Turma: 11

Professor de apoio: _____ Nível: _____

2009-2010

2010-2011

Ao longo deste ano vais poder realizar trabalhos sobre vários temas.

São eles:

- Identificação
- Profissões
- Países/Cidades
- Família: graus de parentesco
- A casa: partes da casa, mobiliário, utensílios domésticos.
- Características e estados físicos e psicológicos
- Saúde: especialidades médicas, serviços básicos, indicações e cuidados, sintomas, doenças...
- Corpo humano
- Refeições: alimentos
- A cidade: bairro, ruas, avenidas, praças, mobiliário urbano...
- A escola: espaços escolares, agentes educativos, objectos da sala de aula, disciplinas do currículo, actividades de aula
- Serviços: correios, papelaria, organismos públicos, compras (lojas, centros comerciais...)

Trabalho de Projecto

Escolhe um dos temas propostos: _____

Produto final (ex. Powerpoint, folheto, livro, cartolina...): _____

PLANIFICAÇÃO DO MEU TRABALHO

ETAPAS	Como vou fazer?
1 Escolher o Tema	Decidi em conjunto com os meus colegas
2 Escreveremos o que sabemos sobre o Bullying.	Fizemos as perguntas em conjunto.
3 Pesquisar informação.	na internet (Blog) em livros (história) - Revista.
4 Seleccionar, informação mais importante.	A partir das perguntas.
5 Escrever o texto com palavras miúdas.	A partir da informação procuramos sinónimos com ajuda da prof.
6 Aperfeiçoamos o texto	lemos as frases em voz alta e corrigimos os erros.
7 Apresentar os textos sobre o Bullying.	Leu e falar o que aprendemos.
8 Dar opinião sobre o Bullying	Utilizar a informação para dar opinião.
9 Dar opinião 9 - Produzimos o folheto.	NO Computador

PARA DAS ACTIVIDADES ANTERIORES, TAMBÉM PODERÁS REALIZAR ACTIVIDADES QUE TE AJUDEM A SUPERAR AS TUAS DIFICULDADES:

Ficheiro de Escrita	
Ficheiro Ortográfico	
Ficheiro de Leitura	
Arca dos Contos/Fábrica de Histórias	
Ficheiro Gramatical	
Blogue	
Jogo Didáctico	

10 Preparar a apresentação do folheto.

~~Explicamos o folheto.~~

11 - Apresentação do folheto

Explicamos o folheto e respondemos a Perguntar.

Projeto para o Grupo

Descrever uma notícia ou um documentário

Fazer perguntas sobre o que ouvimos

Fazer um ~~o~~ glossário

Resumo do que ouvimos

Inventavam coisas sobre ela que não era
verdade, tiravam-lhe fotos e metiam ^{no} no
Blog e falavam mal dela, primeiro amigos
e que viram o Blog e lho contaram

Francisco

Mário

Diogo

Era calado, chamavam-lhe memes, abusavam
meio.

Tiago

Mário
7 e C

TRABALHO DE PROJECTO

DATA: 27 de Abril 2010

Nome dos elementos do grupo: Maio Famenlo
Jessica Cabral
Dzaniela

Assunto a Investigar:

Bullying

O que sabemos:

Bullying existe nas escolas, as pessoas obrigavam as outras a dar o que têm, dão punição, mentiras mentais.

O que queremos saber:

- ~~Como~~ como se chamam as pessoas que fazem bullying?
- Como são as pessoas que exercem bullying?
- Quais são as razões que levam as pessoas a fazer bullying?
- O que é para mim o bullying?

Onde vamos pesquisar:

Na internet
Nas lições
Na escola
Em casa

TRABALHO DE PROJECTO

TRABALHO DE PROJECTO

DATA: _____

Nome dos elementos do grupo:

Luzilete, Jéssica,
Mário, Jarmila

Assunto a Investigar:

Bullying

O que sabemos:

O que queremos saber:

Como é que se chamam as pessoas que exercem o Bullying?

Quais são as razões que levam as pessoas a fazer o Bullying?

O que é o Bullying?

Onde vamos pesquisar:

livros

internet

noticias

videos

escola

Etapas do Projecto:

- escolhemos o tema: PROPOSTA do MONIO.
- escrevi o que sabia e o que queria saber.
- Escrevi ^{as} Perguntas
- Vou perquirisar. ^{Resquisar.}
- Retiro a informação com palavras minhas?
- escrevo um texto com palavras minhas
- dar opinião sobre bullying.
- Passamos a computador.
- corrigo o texto com ajuda da professora.
- Passamos a limpo no computador
- Distribuimos os folhetos.
- Ouvimos o que cada um escreveu sobre o Bullying



Ficha de apoio à compreensão do documentário
"Alinhas" de Manuel Guerra

Vai ao sítio: <http://aeiou.visao.pt/documentario-o-bullying-e-a-escola=f551396> e visiona o último relato, do Diogo de 17 anos.

Responde às questões sobre a experiência de bullying do Diogo:

1. Para evitar o bullying, ele...

- tentou ignorar, não ligar ao que os outros diziam.
- bateu-lhes e chamou-lhes nomes.
- não foi à escola durante uma semana.

2. Chamavam-lhe "monguice aguda", no 7º ano, porque...

- ele era muito falador e só dizia disparates.
- ele era muito calado e não respondeu a uma pergunta, numa aula.
- ele respondia às perguntas todas que lhe faziam.

3. No 8º ano, ele sofreu outra experiência de bullying. Refere-a.

4. Por sofrer de bullying, este rapaz, ...

- sentia-se incompreendido e fazia coisas sem sentido, absurdas.
- sentia vontade de se divertir e sair com os amigos.
- não tinha vontade de ir à escola.

5. Escreve um pequeno texto, com as ideias principais da experiência de bullying do Diogo.

6. Escolhe um dos relatos sobre o bullying e redige quatro ou mais perguntas sobre o mesmo.

7. Apresenta, num pequeno texto, o relato que seleccionaste.

Maio Panarel 7º C N.º 17

3 - Colaram um em papel regnerico nas costas e andou com ele durante o intervalo.

5 - O Diego para evitar o bullying, tentou ignorar, não ligar o que os outros diziam sobre ele.

No 7º ano ele era muito calado, e em pouco tempo uma vez que não conseguiu responder uma pergunta, numa aula, chamaram-lhe "manguio ajuda".

No 8º ano colaram nele um papel regnerico nas costas e andou com ele durante o intervalo. Sentia-se incompreendido e fazia coisas sem sentido.

6 -

- O que diziam no blog sobre ela?
Diziam ~~se~~ mentir, e falavam mal dela.

- Ha quantos ~~anos~~ ^{tempo} começaram a sofrer do cyberbullying?
Foi a 1 um ano atrás, as pessoas falavam mal dela, inventavam mentiras sobre ela. As essas mentiras foram publicadas no blog, e as que viram o blog foram ~~ho~~ a dizer ~~da~~ ~~tal~~ ~~blog~~ a ela.

Como é que sentem as pessoas que sofrem bullying?
R: Sentem-se intimidado, empurrado, mal.

Como é que sentem as pessoas que praticam bullying?
R: Sentem-se fortes, intimidam os mais fracos e sentem-se superiores psicologicamente e psicologicamente.

Porque é que as pessoas fazem bullying?
Porque ferem os gusos ^{que} ^{vão} ^{para} ^o ^{que} depois começam as violências entre eles.

O Diogo para evitar o bullying, tentou ignorar, não ligar ao que os outros diziam sobre ele. No 7º ano ele era muito calado e houve uma vez que não conseguiu responder a uma pergunta e na aula chamaram-lhe “monguice aguda”.

No 8ª ano colaram-lhe um penso higiénico nas costas e andou com ele durante o intervalo sem perceber que o tinha. Na opinião do Diogo o bullying fazia as pessoas deferentes por causa do sofrimento. Sentia-se incompreendido e fazia coisas sem sentido.

A Catarina sofreu de çiberbullying durante cerca de um ano, as pessoas falavam mal dela e inventavam mentiras. Criaram um blogue onde metiam fotos dela e escreviam mentiras. Os amigos que viram o blogue foram-lhe contar sobre o que se lá dizia.

Como é que sentem as pessoas que sofrem de bullying?

Como é que sentem as pessoas que fazem bullying?

Por que é que as pessoas fazem bullying?

Mário Pamente

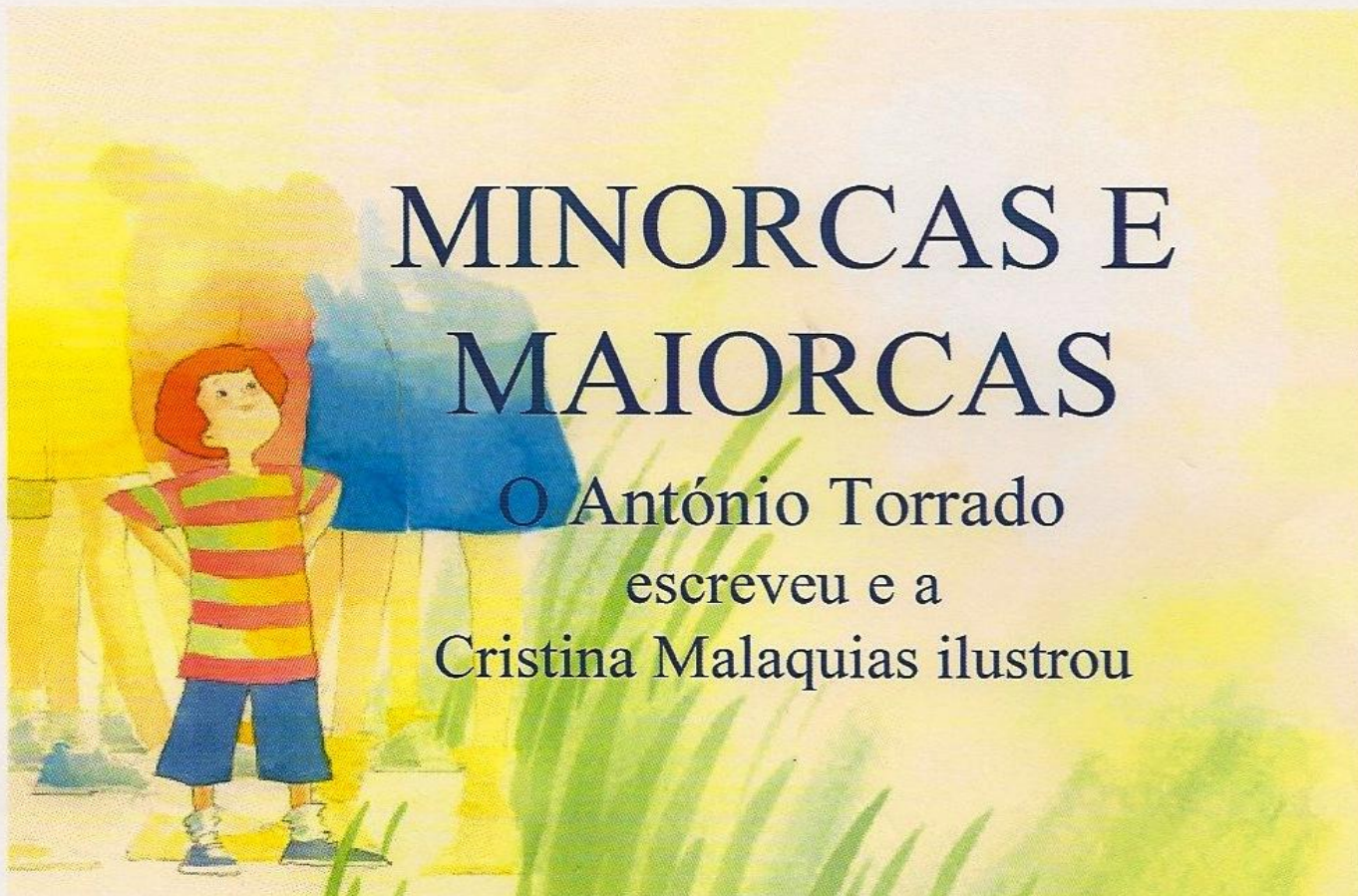
9

MINORCAS E MAIORCAS

O António Torrado

escreveu e a

Cristina Malaquias ilustrou



Era o mais pequeno da escola e chamavam-lhe Polegarzinho. Ele, que era Paulo de nome, não gostava. Com razão. E, sempre que podia, repontava:

- Sou Paulo, ouviram, seus idiotas?

Isto era dito com cara de poucos amigos. Na verdade, não tinha nenhum. Os mais altos e os menos altos e birravam com ele, porque se dizia que o Paulo Polegarzinho tinha mau feitio.

Claro que se fossem eles a ser alcunhados de Polegarzinho, Minorca, Meia Leca, não haviam de gostar.

- Até que apareceu na escola um outro menino do tamanho do Paulo, se não mais pequeno ainda.

A professora perguntou-lhe:

- Como te chamas?

- Mindinho, minha senhora - respondeu o moço, a rir.

Toda a aula se riu com ele. Até a professora.

O Mindinho, que também se chamava Pedro, era um miúdo feliz. À sua volta, espalhava alegria. Só de olhar para ele, um pitorrinho remexido e sempre risonho, ficava uma pessoa bem-disposta. Nem se reparava se era ou não o mais curto da aula.

O Paulo Polegarzinho que, a princípio, o achava uma migalha insignificante, ainda mais baixo do que ele, começou a chegar-se ao recém-vindo, com uma invencível curiosidade, daquelas de carregar o sobrolho.

- Tu não te importas de ser Mindinho? - perguntou-lhe o Polegarzinho.

Estava à vista que não se importava. Até tirava partido.

➤ - Sou o Mindinho - dizia ele -, mas estou a estudar para fura-bolos. E tu, ó Polegarzinho, não queres vir a ser o Meu Vizinho?

O Paulo Polegar queria, mas acanhou-se. Ainda esteve um tempo a observar o parceiro, a avaliar-lhe os dons que o tornavam o mais popular da aula.

Acabou por alinhar no jogo. Quando um dos altarrões lhe perguntava:

- Como é que se está aí em baixo, Polegarzinho?

- Mal, muito mal - respondia ele.

- Porquê?

- Porque, aqui em baixo, sei que cheiras mal dos pés e tu, aí em cima, não dás por isso.

Com estas e outras saídas, foi desarmando os mais matulões. E, se havia bulha, fintava-os com mais ligeireza do que muitos pesos-pesados.

Mindinho e Polegarzinho cresceram, mas o pulo que o Polegarzinho deu dele para fora, esse é que foi importante.

Graças ao exemplo do Mindinho, descobriu que, a rir, conseguimos sempre saltar por cima de nós próprios.

FIM

Compreensão do texto "Minorcas e Maiorcas de "António Torrado"



Após teres lido o texto, responde às questões:

1. Faz uma lista de vocabulário/palavras difíceis e procura o significado no dicionário.

2. Paulo ficava chateado porque...

era o mais alto da escola e chamavam-lhe Minorca.

era o mais baixo da escola e chamavam-lhe Polegarzinho. ✓

era o mais magrinho da escola e chamavam-lhe Meia Leca.

3. A expressão "com cara de poucos amigos" significa:

Paulo tinha poucos amigos, na escola.

Paulo ficava chateado quando lhe chamavam Polegarzinho. ✓

Paulo estava contente por ter alcunhas.

4. Faz a descrição física e psicológica de Pedro.

5. Paulo ficou curioso e admirado com o comportamento de Mindinho porque...

não se importava de ser pequenino e tirava proveito disso. ✓

não gostava de ser Mindinho e chateava-se com os colegas.

gostava de ser alto e aproveitava essa característica.

6. O que tornava Mindinho o aluno mais popular da aula? Dá um exemplo.

7. Com Pedro, o Polegarzinho aprendeu que...

a rir conseguimos resolver os nossos problemas. ✓

a brigar com os outros resolvemos os nossos problemas.

a ajudar os outros resolvemos os nossos problemas.

8. Mindinho e Polegarzinho são alcunhas. Qual é a tua opinião sobre os colegas porem alcunhas uns aos outros?

Na minha opinião.../Acho que.../

9. Escreve um pequeno texto a contar a história para apresentares aos teus colegas.

Polegarzinho - Polegar - é o dedo mais grosso do mão
emburrado - emburrado - é ser teimoso (o) antipático
alucinador - alucinado - é apelido de parvoativo.

Miminho - alguém que é pequeno

Jaeca - uma alcunha para alguém que é pequeno

Mimudinho - é o dedo mais pequeno do mão

pitocorinho - criança pequena

remexido - que se mexe muito

Sobrolho - mostarda que se está zangado (cossegou o sobrolho)

burro - bobo - é uma

alturas - pessoas muito altas

matulões - voz conculento e de medos grosseiros

Sulha - brigão

ligeza - alguém muito rápido

repentino - resmungão ou respoaldio

de cima - vindo - oco de chegar

Vingar partido - beneficiar (aparecer malhar)

Ficha sobre minhocas e maiorcas

1-

2) Paulo ficou chateado porque era o mais baixo do escola e chamavam-lhe Polegarzinho.

3) A expressão "com cara de poucos amigos" significa: o paulo ficou chateado quando lhe chamavam polegarzinho.

4) Faz a descrição física e psicológica de Pedro.

Psicológico - o Pedro era um rapaz feliz, contente, simpático e alegre.

Físico - o Pedro era um rapaz pequeno, simpático e pitocorinho.

5) Paulo ficou curioso e admirado com o comportamento do Mimudinho não se importava de ser pequenino e tirava proveito disso.

6) O que tornava mimidinho o aluno mais popular da aula?
Dê um exemplo.

O Mimidinho era o aluno mais popular da aula porque era um moleto que estava sempre a sua volta com os professores.

7) Com Pedro, o Polegarzinho aprendeu que o sim conseguimos resolver os mesmos problemas.

8) escreva um pequeno texto e contar o histórico para apresentarem aos seus colegas.

Numerosas e mais...

Em uma vez um aluno mais pequeno da escola o chamavam-lhe Polegarzinho, o nome dele era Paulo e ele não gostava de seu ^{alcumha} nome com razão e sempre ^{que} ~~pedia~~ ^{resmungava}.

Isso era dito com cara de poucos amigos, na verdade ele não tinha nenhum amigo, os mais altos e menos altos brincavam com ele porque diziam que o Paulo Polegarzinho tinha mau feitio. Claro que se fossem eles o seriam apelido depreciativo de

Em uma vez um aluno mais pequeno da escola o chamavam-lhe Polegarzinho, o nome dele era o paulo e ele não gostava de seu ^{alcumha} nome com razão e sempre que ^{pedia} ~~resmungava~~ ^{embriagava}. Ele não tinha amigos, os mais altos e menos altos ^{brincavam} com ele e também ^{diziam} que o Paulo tinha mau feitio.

*1) Se fossem com eles o seriam apelido depreciativo de Polegarzinho alguém que é pequeno, meio alcumista para alguém que é pequeno não haviam de gostar.

Até que um dia apareceu um outro menino como o Paulo.

*2) A professora perguntou como ele chamava e respondeu eu chamo-me mimidinho (mimido) a professora dele o sim todo a paulo até que o professor sim-se. **muito**

*3) O Mimidinho era um rapaz feliz com tanta alegria (só de olhar) o sempre pequeno que se mexe muito e sempre divertido até que as pessoas ficavam bem-dispostas.

*4) O Paulo Polegarzinho eles achavam que ele era o mais pequeno e o ego que acabou de chegar o outro menino ainda mais pequeno

que o Paulo Pelegarzinho.

O Pelegarzinho perguntou ao mindinho se ele não se importava de ser pequeno.

(Ao ver ver se que o) mindinho não se importava ^{com isso} de ser pequeno.

O mindinho perguntou ao Pelegarzinho se ele quer ser o seu ^{companheiro} vizinho.

O Pelegarzinho queria ser (o vizinho) do mindinho, mas ficou ~~emburrado~~ emburrado de dizer que sim, vindo tinha tempo de avaliar-me os dois que tinham o mais popular do aula.

Ele acabou por aceitar quando ^{plural observar/ver} os alterões lhe perguntavam como é que está aí em baixo Pelegarzinho.

Muito mal disse o Pelegarzinho porque perguntou os alterões

porque aqui em baixo cheiram muito mal dos pés e tu aí em cima não cheiras nada.

Um dia mindinho e Pelegarzinho cresceram.

Pelegarzinho descobriu que o sin formos conseguiu ultrapassar os nossos problemas.

* 1 se fossem eles a serem alarinhos, também não haviam de gostar.

* É respondeu:

- Eu chamo-me mindinho Professor. Ele riu-se e todos os colegas, e também o professor.

* 3 Ele era um rapaz pequeno e meio muito. Era sempre muito divertido e as pessoas ficavam sempre bem-dispostas com ele.

* 4 Eles os motuões gozavam com o Pelegarzinho porque ele era pequeno mas apareceu o mindinho que era mais pequeno que o Paulo.

* 5 O Pelegarzinho queria ser o companheiro do mindinho mas ficou emburrado e lembrou o ver que ele era o mais popular do aula.

* 6 Ele acabou por aceitar quando os alterões lhe perguntavam como é que está aí em baixo Pelegarzinho respondeu que estava mal, muito mal (disse o Paulo) porque eles cheiravam mal dos pés.

* 7 Ele cresceu e já não se importava que gozassem com ele e ele aprendeu que o sin formos conseguiu ultrapassar os nossos problemas.
 Conseguimos

Minorcas e maiorcas

Era uma vez um aluno, o mais pequeno da escola e chamavam-lhe Polegarzinho. O nome dele era Paulo e ele não gostava da sua alcunha, com razão e sempre que podia resmungava. Ele não tinha amigos, os mais altos e menos altos embirravam com ele e também diziam que o Paulo tinha mau feitio/estava sempre zangado.

Se fossem eles a serem alcunhados também não haviam de gastar. Até que um dia apareceu um outro menino como o Paulo. A professora perguntou como ele se chamava e ele respondeu:

- Eu chamo-me mindinho, professora. Ele riu-se e todos os colegas, e também a professora se riu.

Os matulões/os grandes gozavam com o Polegarzinho porque ele era pequeno mas apareceu o Mindinho que era mais pequeno que o Paulo.

Ele era uma criança pequena e mexia-se muito, era sempre muito divertido e as pessoas ficavam sempre bem-dispostas/alegres com ele.

O Polegarzinho perguntou ao mindinho se ele não se importava de ser pequeno. O Mindinho não se importava com isso. Ele perguntou ao Polegarzinho se ele queria ser o seu companheiro. O Polegarzinho queria ser o companheiro do Mindinho mas ficou envergonhado e começou a ver porque razão ele era o mais popular da aula. E acabou por aceitar, quando os grandes queriam gozar com ele e lhe perguntavam como é que se estava lá em baixo, o Polegarzinho respondia que estava mal, muito mal porque eles cheiravam mal dos pés.

Ele cresceu e já não se importava que gozassem com ele e aprendeu que a rir conseguimos ultrapassar os nossos problemas.

(~~Se também a opinião~~)

Jessica Cabral 7°C N°12

Escola E.B 2,3 de Vialonga

Professora: Patrícia Pimpão



O bullying

Estes sítios e revista podem ajudar-te a seleccionar a informação que queres obter:

http://www.juventude.gov.pt/Portal/SaudeSexualidadeJuvenil/TemaMes/98_bullying.htm

<http://www.portalbullying.com.pt/>

<http://wikipedia.org/wiki/bullying>

Revista Visão

1. Como é que se chamam as pessoas que fazem/exercem bullying?

As pessoas que fazem / exercem o bullying chamam-se bullies.

2. Como são as pessoas que exercem bullying?

As pessoas que exercem bullying são: agressores autoritários, e por vezes têm um forte necessidade de controlar ou dominar. Também tem ~~um~~ ainda surgido ~~um~~ um déficiente em habilidades sociais e um ponto de vista preconceituoso sobre subordinados podem ser factores de risco, em particular, os bullies sofrem de qualquer déficit de auto-estima.

3. Quais são as razões que levam as pessoas a fazer bullying?

4. O que é para mim o bullying?

O bullying é um comportamento que se caracteriza pela ameaça ou agressão (física ou verbal) de forma intencional e repetida e que ocorre sem motivação evidente.

Outras informações que consideres/aches importantes (os tipos de bullying ou descrever as vítimas de bullying, por exemplo):

Existem 5 tipos de actores co-implicados no bullying:

1- Agressor

2- vítima

3- Defensores

4- bystander

5- Outsiders

Efeitos → sobre a vítima:

- Ansiedade, sensibilidade e deterioração das relações
- Perda de auto-estima
- Tristeza e irritação

- Medo de expressar opiniões

- Problemas de relacionamento

- Abuso de drogas e álcool

- Auto-mutilação e mesmo suicídio (bullyado)

Prevenção (algumas possibilidades)

Como ser eficaz

Os pais, os professores e a escola têm de trabalhar em conjunto para evitar casos de humilhação.

> Alimentar o auto-estima da criança. Ela tem de aceitar a sua área...

Bom trabalho!



+

Trabalho de projecto

O bullying

1. Como se chamam as pessoas que fazem/exercem o bullying ?

As pessoas que fazem/exercem o bullying chamam-se bullies. - Bullies

2. Como são as pessoas que fazem/exercem o bullying?

As pessoas que fazem/exercem o bullying são: violentas, arrogantes e por vezes têm uma grande necessidade de controlar ou dominar. Os bullies são preconceituosos, provocadores, normalmente são os mais populares.

3. O que é para mim o bullying?

O bullying é um comportamento que é caracterizado pela ameaça ou agressão (psicológica ou verbal) de forma intencional e repetida e ocorre sem motivação evidente.

4. Outras informações que consideres/aches importantes (os tipos de bullying ou descrever as vítimas da bullying, por exemplo):

Existem cinco tipos de actores envolvidos no bullying

1. Agressor
2. Vítima
3. Defensor
4. Bystander
5. Outsiders

Efeitos sobre a vítima: As pessoas vítimas de bullying são dominados por outras pessoas, são muito inseguras, têm vergonha, muito medo, escondem-se das outras pessoas.

caso Leonardo

• No 5º ano o Leonardo já tinha sido agredido por jovens maior do que ele. O presidente da ~~freguesia~~ ~~o seu tataro estranho~~ Depois deste episódio esteve internado dois dias, no hospital da cidade. A mãe dele foi fazer uma greve a escola, mas não deram importância.

• Todos os dias Leonardo e o seu irmão Márcio apanhavam o autocarro para ir para a escola. Como o Márcio morreu no 5º ano, Leonardo andava sozinho na escola. No dia que o Leonardo morreu, disse ao irmão que se voltassem a bater-se se afixasse ao rio. Quando o Márcio ~~foi~~ saiu da aula para ir almoçar, viu o Leonardo a ser batido por jovens maiores do que ele. Leonardo estava a chorar porque já não a queria mais. Leonardo levou pancada ao pé da cantina. Os alunos costumam ir pedir-lhe dinheiro. Passados alguns minutos Leonardo saiu da escola, pela porta de trás em direção ao rio. O primo fez tudo para não pôder que Leonardo se atirasse ao rio. Mas ele atirou-se.

pimpoha5@hotmail.com

Caso leandro

- ✦ No 5º ano o Leandro já tinha sido agredido por jovens maiores do que ele. Depois desta agressão esteve internado dois dias, no hospital da cidade. A mãe dele foi fazer queixa à escola, mas não deram importância.
- ✦ Todos os dias o Leandro e o seu irmão Márcio apanhavam o autocarro para irem para a escola. Como o Márcio chumbou no 5º ano, o Leandro andava sempre sozinho na escola. No dia que Leandro morreu, disse ao irmão que se voltassem a bater-lhe se atirava ao rio. Quando o Márcio saiu da aula para ir almoçar, viu o Leandro a ser batido/agredido por jovens maiores do que ele. Leandro estava a chorar porque já não aguentava mais. Bateram-lhe ao pé da cantina/refeitório. Os agressores costumavam pedir-lhe dinheiro. Passado alguns minutos Leandro saiu da escola, pelo portão, em direcção ao rio. O primo fez tudo para impedir que Leandro se atirasse ao rio. Mas ele atirou-se.

70

Relato de uma aluna.

A miúda começa por nos contar a sua experiência quando ela foi uma vítima do bullying. Na verdade as pessoas que ~~se~~ fazem parte do bullying começam por com ofensas dizendo palavras que magoam mas depois vão ultrapassando os limites, batem-te, agredem-te, Robão-te excluem-te chegam até a ~~am~~ ameaçar-te dentro da tua própria casa. Mas com ajuda da família consegue ultrapassar esta experiência por isso não temhas medo de o denunciar.

Relato de uma experiência de Bullying.

A miúda começa por nos contar a sua experiência quando foi uma vítima do Bullying.

Ela diz que as pessoas que fazem parte do Bullying começam com ofensas, dizem palavras que magoam mas depois vão ultrapassando os limites: batem-te, agridem-te, roubam-te, excluem-te, chegam até a ameaçar-te dentro da tua própria casa. Mas com a ajuda da família conseguirás ultrapassar esta experiência como no caso dela. Por isso não tenhas medo de denunciar a pessoa que te maltrata.

Realizada por: Luzilete Lúcio Gomes



Ouve as leituras dos textos sobre o bullying e preenche o quadro:

Aluno/texto	Tomada de notas	Elaboração de frases/texto a partir das notas
Djamila	As pessoas que fazem bullying chamam-se bullies, eles são violentos, arrogante, agressivos e escondem do vitimismo.	
Jéssica		
Luzilete	Amávido começou por nos contar a sua experiência quando foi vítima do bullying ele diz que as pessoas que fazem bullying começam as ofensas eles batem-te	
Mário	o diogo para nós ligar o bullying estou a ignorar nós ligar aos que os outros disserem sobre eles. No opinião do diogo o bullying fazio pessoas	

diferentes.



Ouve as leituras dos textos sobre o bullying e preenche o quadro:

Aluno/texto	Tomada de notas	Elaboração de frases/texto a partir das notas
Djamila	As pessoas que fazem o bullying chamam-se bullies eles são violentos provocadores e arrogantes acham-se populares.	
Jéssica	Polgarzinho era um um menino pequenino, era a alcumha dele, mas na verdade ele era Paulo. Polgarzinho é um menino pequenino como ele fizeram amizade com ele o polgarzinho aprendeu a mãe ligou a que os	outros dizem porque ele tinha crescido.
Luzilete		
Mário	O Diogo para evitar o bullying tentou ignorar. Na sua opinião ele acha que bullying é fazer pessoas diferentes, faziam coisas sem sentido. A cont A cont	

~~Ciber~~ Cyber-bullying
é um lugar onde
podiam inventar
mentiras alterar
as fotos

① como é que se sentem as pessoas que sofrem o Bullying?

② como é que se sentem as pessoas que fazem o Bullying?

③ porque é que as pessoas fazem o Bullying?

Sentem-se superiores do que os outros ^{os mais fracos} a partir daí vão formando grupos

① As pessoas que sofrem ^{de} Bullying sentem-se mal, triste e inferiores.

② As pessoas que fazem ~~o~~ Bullying sentem-se superiores ^{aos mais} ~~de que~~ ~~os~~ mais fracos acham-se melhores, mais fortes daí vão formando grupos.

③ ~~As pessoas que~~ fazem Bullying algumas das pessoas ~~que~~ fazem o Bullying porque têm problemas em casa com a família ou algum problema que os leva a fazer coisas que eles ~~vão~~ ^{vão} querem.



Para mim, o Bullying é um ataque físico, é um insulto, uma provocação, às vezes envolve agressão por exemplo: barram-te, roubaram-te e ameaçam-te e dizem-te coisas horríveis, até levam a envolver a hospital.

- 1 como é que se sentem as pessoas que sofrem de bullying?
- 2 como é que se sentem as pessoas que fazem bullying?
- 3 porque é que as pessoas fazem bullying?

① Sentem-se triste, mal, inferiores aos outros ~~do~~

② As pessoas que fazem bullying sentem-se superiores aos outros

③ As pessoas fazem bullying porque têm problemas com a família e com ^{os pais} a violência entre elas, presente ~~fez~~.

Porém muitas vezes o bullying são pessoas que batem umas nas outras no rua, na escola e em casa por causa das discussões que elas tinham \rightarrow têm Mãe.

Anexo VI



Oficina de Português Língua Não Materna



PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO

Nome: Luizete Gomes Turma: 14

Professor de apoio: Prof. Patrícia Pimpão Nível: B1

2010-2011

Ao longo deste ano vais poder realizar pequenos trabalhos de projecto sobre vários temas.

Esses trabalhos vão permitir-te conhecer e saber escrever vários tipos de textos. A saber: textos narrativos, descritivos, expositivos, conversacionais e instrucionais.

Podes trabalhar as diferentes tipologias textuais escrevendo um/uma:

- Composição
- Relato de experiências pessoais
 - Reconto
 - Diário
 - Memórias
- Autobiografia
 - Carta
- Lenga-lenga
- Trava-línguas
- Adivinhas
- Entrevista
- Diálogos
- Texto de opinião
 - Notícia
 - Artigos de apreciação crítica
- Cartaz, publicidade televisiva, na Internet
- Enunciados dos testes
- ETC...

Vamos ainda estudar alguns textos literários: contos, poesias e textos de teatro. Estes tentarão estar sempre relacionados com os temas dos trabalhos que escolheste.

Trabalho de Projecto

Escolhe um dos temas propostos: Textos informáticos e Gráficos.

Produto final (ex. Powerpoint, folheto, livro, cartolina...): Powerpoint

Textos a escrever: _____

Produtos que podemos construir com os nossos trabalhos:

- | | |
|---------------|----------|
| 1. Livros | 5. _____ |
| 2. Folhetos | 6. _____ |
| 3. Blogue | 7. _____ |
| 4. Exposições | 8. _____ |

Datas	Actividades realizadas
	Fiz Perguntas Para o Imquerito.
	Os meus colegas preencheram o Imquerito
	Tratei dos dados e fiz Gráficos do Imquerito
	Fiz a análise dos Gráficos e escrevi um texto
	Apresentei os Gráficos e os meus textos a Turma.
	Publiquei no blog da Turma e do Oficina e estou a pesquisar sobre os malefícios do Fast-Food.

As minhas apresentações orais:

Datas	Título da apresentação	A minha avaliação
	Alimentação do 8: H Imquerito.	SB

Estudo Autónomo - Actividades dos Ficheiros de Actividades

Fiz as actividades:

Sozinho

Com um/uma colega

Com o Professor

	O que posso fazer:	O que me proponho a fazer	O que fiz:
ESCRITA	Escrever histórias a partir de imagens, de títulos,...		
	Recontar uma história ou conto		
	Escrever pequenos textos informativos (a partir da selecção de informação):	✓	fevereiro
	Descrever uma viagem, um acontecimentos,...		
	Escrever uma carta, um postal ou um e-mail		
	Escrever notícias, textos de opinião	✓	fevereiro
	Preparar um guião para uma entrevista		
	Escrever adivinhas, lenga-lengas, trava-línguas, acrósticos, palavra-puxa-palavra		
	Escrever uma página de diário ou uma autobiografia		
LEITURA	Fazer o resumo de um texto	✓	
	Dar a opinião acerca de um texto	✓	fevereiro
	Responder a questionários sobre um texto		
	Construir questionários a partir de um texto	✓	fevereiro
ORALIDADE	Ouvir e/ou contar uma história		
	Responder a questionários		
	Descrever uma viagem, um acontecimento		
	Participar em pequenos debates		
	Treinar a leitura em voz alta		
	Fazer ou preparar apresentações	✓	janeiro
	Ouvir e/ou recontar uma gravação		
GRAMÁTICA	Dramatizar um texto, um acontecimento	✓	janeiro
	Aperfeiçoar um texto	✓	janeiro
	Realizar uma ficha de ortografia	✓	janeiro
	Realizar uma ficha de vocabulário	✓	janeiro
	Realizar uma ficha de gramática	✓	janeiro

á Abril

Autoavalia os teus conhecimentos:

Sou capaz de:	😊	😞
- Gráficos a partir dos dados dos inqueritos.	✓	
- Interpretar os gráficos	✓	
- Fazer com a vontade apresentações.	✓	
- Aprender a apresentar textos com mais autonomia	✓	

Bom dia turma estou ca hoje para
vos fazer um inquerito sobre
alimentação saudável.

Bom dia turma!
Hoje estou aqui para pensarmos
sobre a ~~no~~ nossa alimentação, através
da resposta a ^{um} inquerito.

Depois de fazermos ~~o~~ inquerito
vem uma ~~ent~~ maneira que nos
vai ajudar a pensar sobre a nossa
alimentação.

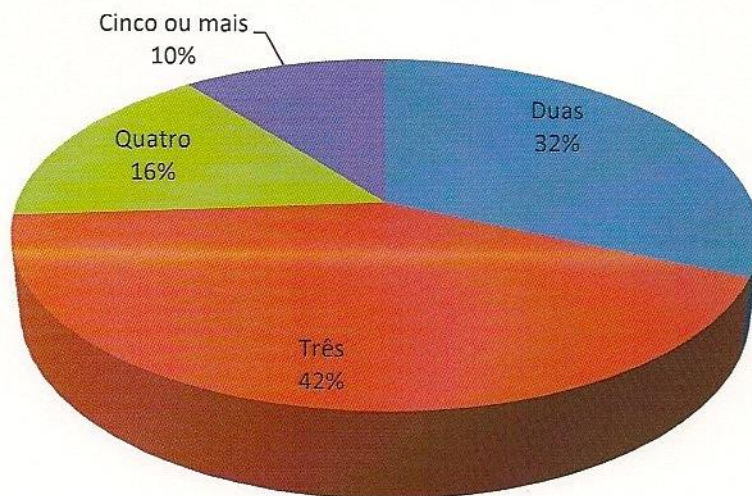


M

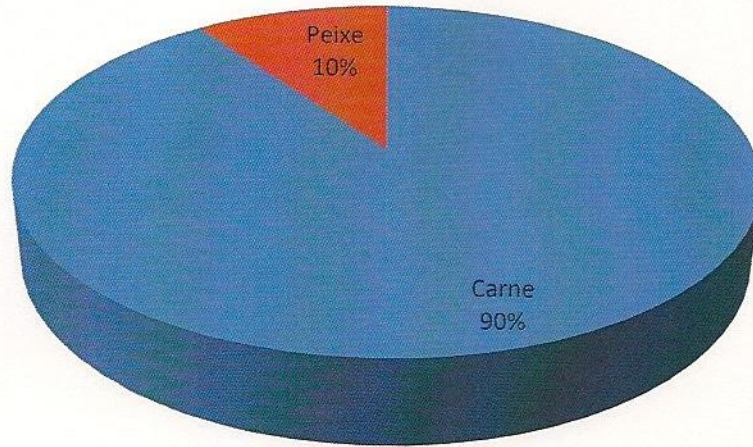
Quantas vezes comes carne por semana?



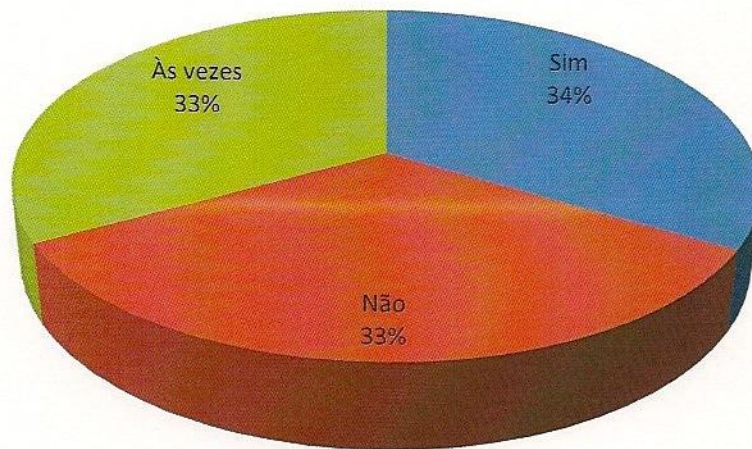
Quantas vezes comes peixe por semana?



Gostas mais de carne ou peixe?



Comes na cantina da escola?



1) Análise do Gráfico

1) Maioria da turma toma o pequeno-almoço
Apenas 10% toma às vezes.

1.2) Os alimentos mais ingeridos são o leite,
o pão, e os bolos, 17% e 15%.

Os menos ingeridos são o Zogurte, o
catê e o chá com apenas 1% e 2%.

No meio da tabela encontram-se
o Queijo, a fruta e o sumo com 8% e 9%.

2)

2)

A maioria dos alunos gostam de Fast-Food
apenas 15% não gostam.

2.1) cerca de 44% comem 3 vezes por
semana, 31% comem duas vezes por
semana.

Se somarmos dá 25% o que revela
que mais metade come 2 a 3 por
semana.

A se acrescentar os ~~quatro~~ vezes
dos que comem 4 vezes por
semana ficamos com 81%.

Consumo ~~excessivo~~ excessivo
de comida plástica.

3)

Não sabemos se os dados são reais
Quase metade da turma consome
(46%) uma vez por dia doce e golo-
seimas, e a situação começa a
ficar preocupante quando 41% da
turma come duas vezes por dia.

4) 95% come fruta chegamos à conclusão que isto é positivo.

4.1) A maioria com apenas 1 por dia que é muito pouco.

~~4.2)~~

4.2) A fruta que se come mais é a maçã de seguida é a Banana e a Pera.

5) É muito positivo porque 81% da turma come legumes às refeições

5.1) Os legumes que a turma come mais nas refeições são o couve, o tomate e a alface com 19% cada (o que perfaz/faz 57%). Em segundo lugar ex-aequo estão as batatas e as cenouras com 16% cada. Por último, estão os brócolos e salada com sete e três respectivamente.

6) - (Com) 70% da turma come carne 2 ou 3 vezes por semana (70%). Os outros 30% come ainda menos: quatro ou cinco vezes por semana.

7) A turma come muito peixe:

42% comem 3 vezes por semana

16% comem 4 vezes.

10% comem 5 ou mais vezes

Não total de 68% que comem 3, 4 ou 5 vezes por semana.

Apenas 32% da turma come peixe 2 vezes por semana.

Análise dos dados

A Maioria da turma toma o pequeno-almoço, 10% toma apenas às vezes. Os alimentos mais ingeridos são o leite, o pão, e os bolos com 17% e 15%. No meio da tabela temos o fiambre, o queijo, a fruta e o sumo com 8% e 9%. Os menos ingeridos são o iogurte, o café e o chá com apenas 1% e 2%.

A maioria dos alunos gosta de fast-food, apenas 15% não gostam. Cerca de 44% comem 3 vezes por semana, 31% comem 2 vezes por semana. Se somarmos dá 75% o que revela que mais de metade da turma come 2 a 3 vezes por semana. Se acrescentares os 6% dos que comem 4 vezes por semana, ficamos com 81% de consumo excessivo de comida de plástico.

Não sabemos se os dados são reais, a turma consome, (41%) uma vez por dia, doces e guloseimas. E a situação começa a ficar preocupante quando 41% da turma come duas vezes por dia.

95% do grupo come/ingere fruta. Chegamos à conclusão que isto é positivo. A maioria come apenas uma peça, por dia, que é muito pouco. A fruta que se come mais é a maçã, de seguida vem a banana e depois a pêra.

Os legumes que a turma come com mais frequência, às refeições, são a couve, o tomate e a alface com 19% cada (o que perfaz ou faz 51%). Em segundo lugar exéquo estão as batatas e as cenouras com 16% cada. Por último, estão os bróculos e a salada com 7% e 3% respectivamente.

70% da turma come carne 2 ou 3 vezes por semana. Os outros 30% comem ainda mais, 4 ou 5 vezes por semana.

A turma come muito peixe: 42% comem 3 vezes por semana, 16% comem quatro vezes e 10% comem cinco vezes ou mais. 68% comem peixe três, quatro e cinco vezes por semana. Apenas 32% da turma come duas vezes por semana.

A maioria da turma prefere carne (90%), contra 10% que preferem o peixe.

A turma não gosta muito de comer na cantina da escola, é o que dizem 33% dos alunos. Acrescenta-se-lhes 33% que aí comem às vezes. Apenas um terço, 34%, come na cantina.

Não comem na cantina porque dizem que ingerem pouca quantidade ou porque preferem ir comer a casa. Apenas 20% refere não gostar da comida.

Luzilete Gomes – 8.ºH

[http://www.Implopedia.pt/\\$Fast-Food](http://www.Implopedia.pt/$Fast-Food)

Fast - Food

Fast - Food significa "Comida Rápida" Faze-se e come-se rápido.

A Fast - Food surgiu em 1916 em Wichita no Kansas, nos EUA ^{que foi produzida na} por iniciativa da empresa White Castle. J. Walter Anderson ^{pele} cozinheiro, dono e fundador da empresa.

Na década de 30, e sempre nos EUA, a Fast - Food prosseguiu o seu desenvolvimento, especialmente através dos drive-in, cinemas ao ar livre em que as pessoas assistiam aos filmes dentro dos seus carros.

desenvolveu-se
é um lugar onde nós podemos ir buscar a comida com o carro.

→ Mas o verdadeiro desenvolvimento do Fast-Food deu a partir de 1948 graças aos irmãos McDonald, Maurice e Richard.

Alimentação Saudável na Adolescência

- O quê é o fast-food?
- Porque que o fast-food tem tanta gordura?
- Porque que as crianças não resistem o fast-food?
- Quais são os perigos escondidos da fast-food?



- **Fast-food** ("comida rápida" em inglês), (Em Portugal, diz-se **comida pronta**) é o nome genérico dado ao consumo de refeições que podem ser preparadas e servidas na hora.
- Para devolver todos os sabores perdidos durante o processamento dos ingredientes, são adicionadas grandes quantidades de açúcares, gorduras e sal, para que nos proporcionem as sensações adequadas.

- As gorduras usadas neste tipo de produtos, as chamadas gorduras saturadas, aumentam os níveis de colesterol, provocam coágulos nas artérias e aumentam o risco de doenças coronárias.
- O excesso de açúcares tem grande impacto na saúde dentária, mas também pela sua ligação directa à obesidade, às doenças cardíacas e até ao cancro.
- O sal em excesso é responsável em grande parte pelo aumento da pressão arterial e aumenta o risco de ataques cardíacos.

O que são os alimentos ?

São substâncias usadas para alimentar os seres vivos ao longo da sua vida e que fornecem todos os nutrientes necessários para o desempenho das funções essenciais ao crescimento e à vida.



Por sua vez, os nutrientes agrupam-se em proteínas, hidratos de carbono (glicídios), gorduras (lípidos), vitaminas, minerais e oligoelementos, fibras e água e desempenham basicamente três grandes funções:

Função Energética

Função Construtora

Funções Reguladora, Activadora e Protectora

Alimento	Cálcio
200 ml de Leite	218 mg
200ml de Leite de Soja	245 mg
Tofu (60 gr)	300 mg
Queijo Curado (28 gr)	192 mg
Iogurte	283 mg
Sardinhas (60 gr)	306 mg
3 Fatias de Pão	100 mg
Feijão Cozido (115 gr)	59 mg
Couve Cozida (115gr)	41mg

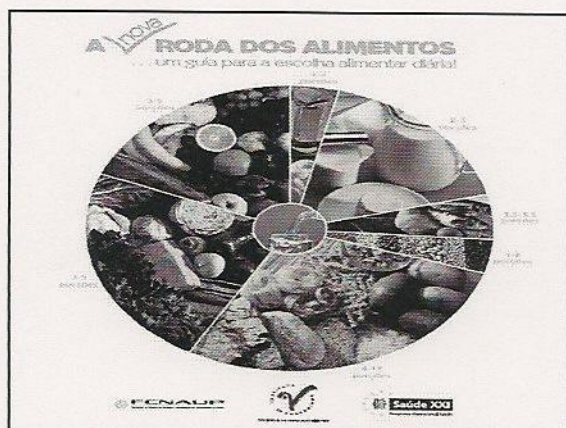
- Qual a quantidade de alimentos recomendado para cada refeição?
- Como podemos ter uma alimentação saudável, mas ao mesmo tempo não deixar de comer coisas de que tanto gostamos?
- Porque é que por vezes temos uma vontade repentina de comer sem parar?

O adolescentes deve dar preferência a:

- Muitos hidratos de carbono tais como, pão, massa, arroz, batata, cuscus e cereais.
- Muitas, frutas e legumes - pelo menos 5 doses por dia
- Bastantes produtos lácteos, como leite, iogurtes e queijos
- Quantidade suficiente de proteínas de carne, peixe e ovos
- Poucos doces e gorduras

Outros hábitos importantes são:

- ✓ Beber pelo menos 8 copos de água por dia;
- ✓ Comer sempre o pequeno-almoço - um bom pequeno-almoço fornece os nutrientes essenciais e ajuda a aumentar a concentração durante a manhã;
- ✓ Faça exercício em bases regulares, de modo a manter uma boa forma física, a saúde cardiovascular e o desenvolvimento dos ossos;
- ✓ Seja moderado com bebidas alcoólicas - a experimentação faz parte do crescimento e da independência dos adolescentes. Se beber bebidas alcoólicas, tente não exagerar e manter o consumo moderado;



- **Completa** - Devem-se ingerir ao longo do nosso dia alimentos de todos os grupos.
- **Variada** - Dentro de cada grupo devemos variar os alimentos ingeridos ao longo do dia.
- **Equilibrada** - Devem-se respeitar as porções diárias recomendadas e as quantidades de equivalentes indicados.

Fazer 5 a 6 refeições por dia:

P. almoço: leite + pão ou cereais + sumo de fruta natural

Merendas da manhã e da tarde: leite ou iogurte ou fruta + pão; sumo natural + pão com queijo ou fiambre magro

Almoço e Jantar: sopa de produtos hortícolas + prato + produtos hortícolas + fruta.

Ceia: leite ou iogurte ou fruta + pão

Distúrbios alimentares

✓Obesidade

✓Anorexia nervosa

✓Bulimia

• Os desportistas devem ter uma alimentação especial?

• Porque não devemos comer muito antes de fazer exercício físico?

Alimentação do desportista

- a dieta deve ter em conta o tipo de desporto, idade, sexo, raça, clima, temperatura, altitude, condições socioeconómicas, factores individuais, etc.,
- ser individualizada e adaptada a cada situação.
- Promover a satisfação diária das necessidades energéticas e plásticas, através de um adequado fornecimento em calorias (energia) de hidratos de carbono, gorduras, proteínas, água, minerais e vitaminas e por outro, num correcto enquadramento destes alimentos em : situação de treino, de competição e/ou de recuperação.

• Agua

Um a boa hidratação é fundamental no desportista não só porque o rendimento de um atleta diminui com o aumento da desidratação mas também porque certas lesões desportivas (roturas musculares e tendinites) são mais frequentes quando há desidratação.

A quantidade de água a administrar diariamente varia em função do trabalho muscular, temperatura, altitude e humidade ambiente, devendo no mínimo ser fornecido 1 ml por cada caloria da ração alimentar (no mínimo 3 litros / dia : 1,5 litros como bebida e 1,5 litros incorporados nos alimentos).

O ideal será que o atleta nunca sinta sede, para o que será necessário ir administrando pequenas quantidades de água, quer na fase pré-competitiva, quer durante a competição.

Anexo VII

Lista de Verificação – Nível de Proficiência Linguística – B1

Preenche a lista de SIM, Não ou Menos, relativamente ao que és ou não capaz de fazer.

verificação indicando

É capaz de...		1º P	2º P	3º P
Produção oral	Fazer descrições simples sobre coisas que conheço bem (familiares) e de que gosto.	Sim	Sim	Sim
	Falar das experiências/das coisas/acontecimentos que já vivi, descrevendo sentimentos.	Sim	Sim	Sim
	Descrever sonhos.	Sim	Sim	Sim
	Descrever acontecimentos reais ou imaginários. / <i>experiências pessoais</i>	Sim	Sim	Sim
	Contar uma história.	Sim	Sim	Sim
	Fazer uma argumentação sobre um assunto.	Sim	Sim	Sim
	Apresentar, de forma breve, razões e explicações para opiniões, planos e acções.	Sim	Sim	Sim
	Fazer anúncios preparados sobre um assunto importante de acontecimentos do quotidiano.	Sim	Sim	Sim
	Fazer uma apresentação simples, preparada, sobre um assunto que conheço bem.	Sim	Sim	Sim
	Compreender informações técnicas simples, por exemplo, instruções de um electrodoméstico.	Sim	Sim	Sim
Compreensão oral	Seguir as questões principais de uma conversa a que estou a assistir.	Sim	Sim	Sim
	Seguir exposições/apresentações/conversas curtas e simples sobre assuntos que conheço bem.	Sim	Sim	Sim
	Compreender o conteúdo/ a informação de uma gravação sobre assuntos pessoais, de que gosto e que conheço bem.	Sim	Sim	Sim
Interacção oral	Seguir uma conversa do quotidiano/dia-a-dia, mesmo que seja necessário pedir para repetir.	Sim	Sim	Sim
	Participar numa conversa sobre um assunto que conheço bem.	Sim	Sim	Sim
	Manter uma conversa ou discussão, mesmo com dificuldade.	Sim	Sim	Sim
	Mostrar e reagir a sentimentos como surpresa, tristeza, curiosidade e indiferença.	Sim	Sim	Sim
	Falar dos meus pensamentos sobre temas abstractos ou culturais, como música ou filmes.	Sim	Sim	Sim
	Explicar por que razão alguma coisa é/põe/coloca um problema.	Sim	Sim	Sim
	Comentar o ponto de vista dos outros.	Sim	Sim	Sim
	Comparar e contrastar alternativas, discutindo o que fazer, onde ir, quem ou o que escolher, etc.	Sim	Sim	Sim
	Seguir os pontos principais de uma conversa com os amigos.	Sim	Sim	Sim
	Dar ou pedir o ponto de vista pessoal e opinião sobre assuntos que conheço bem e que gosto.	Sim	Sim	Sim
	Fazer compreender as minhas opiniões e reacções sobre as soluções para problemas ou questões práticas.	Sim	Sim	Sim
	Falar de forma delicada quando apresento as minhas convicções e opiniões, concordância ou discordância de opinião.	Sim	Sim	Sim
	Participar numa conversa formal sobre um assunto que conheço bem que inclua a troca de informações objectivas, a recepção de instruções, ou a discussão de soluções para problemas práticos.	Sim	Sim	Sim
	Lidar com situações menos habituais em lojas, como por exemplo, devolver uma compra com defeito.	Sim	Sim	Sim
	Fazer uma queixa.	Sim	Sim	Sim
	Trocar, verificar e dar informações concretas sobre assuntos que conheço bem ou não.	Sim	Sim	Sim

	Descrever como se faz alguma coisa, dando instruções pormenorizadas.			
	Resumir e dar a minha opinião sobre um conto.			
	Pedir e seguir instruções.			
	Utilizar um questionário preparado para fazer uma entrevista, podendo também fazer perguntas espontâneas.			
	Tomar a iniciativa para falar numa entrevista ou numa consulta, com ajuda do entrevistador.			
	Falar numa conversa/discussão sobre um assunto que conheço bem, usando frases adequadas para começar a falar.			
	Iniciar, manter e terminar uma conversa simples, frente-a-frente, sobre assuntos que conheço bem e de que gosto.			
	Repetir parte daquilo que alguém disse para mostrar que compreendi o que estavam a falar.			
	Convidar os outros a entrarem na conversa.			
	Esclarecer aquilo que foi dito.			
	Fazer descrições simples sobre coisas que conheço e gosto.			
	Escrever sobre as experiências, falando dos sentimentos e das reacções.			
	Descrever um acontecimento de uma viagem verdadeira ou não.			
	Escrever uma história.			
	Resumir, contar e dar opinião sobre rotinas familiares e coisas de que gosto.			
	Descrever/apresentar informações (relatar) e dizer as razões para o que fiz.			
	Escrever cartas pessoais para dar notícias e opiniões sobre várias coisas como filmes, música (tema abstractos ou culturais).			
	Escrever cartas pessoais a descrever as coisas que já vivi (experiências), sentimentos e acontecimentos.			
	Receber mensagens sobre pedidos de informação e explicações de problemas.			
	Escrever notas a dar informações simples e importantes para os amigos, os professores e para outras pessoas que fazem parte da sua vida.			
	Entender a descrição dos acontecimentos, sentimentos e desejos escritos em cartas pessoais para se corresponder.			
	Ler textos e encontrar a informação indicada em várias partes.			
	Procurar e compreender informação importante de coisas que acontecem com frequência, como por exemplo, cartas, panfletos...			
	Identificar as conclusões principais de textos argumentativos.			
	Compreender a linha de argumentação quando está a responder a perguntas.			
	Perceber as ideias principais em artigos de jornal sobre as coisas que conheço bem.			
	Compreender instruções de equipamentos.			
Escrita/ Interacção escrita				
Compreensão da leitura				

Aluno: FLAVIO Ano/Turma: E N.º 11 Professor do apoio: _____



Oficina de Português Língua Não Materna



PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO

Nome: Flavio Gonçalves Turma: 6^oE

Professor de apoio: _____ Nível: B1

2010-2011

Ao longo deste ano vais poder realizar pequenos trabalhos de projecto sobre vários temas.

Esses trabalhos vão permitir-te conhecer e saber escrever vários tipos de textos. A saber: textos narrativos, descritivos, expositivos, conversacionais e instrucionais.

Podes trabalhar as diferentes tipologias textuais escrevendo um/uma:

- Composição
- Relato de experiências pessoais
- Reconto
- Diário
- Memórias
- Autobiografia
- Carta
- Lenga-lenga
- Trava-línguas
- Adivinhas
- Entrevista
- Diálogos
- Texto de opinião
- Notícia
- Artigos de apreciação crítica
- Cartaz, publicidade televisiva, na Internet
- Enunciados dos testes
- ETC...

Vamos ainda estudar alguns textos literários: contos, poesias e textos de teatro. Estes tentarão estar sempre relacionados com os temas dos trabalhos que escolheste.

Trabalho de Projecto

Escolhe um dos temas propostos: Diálogos

Produto final (ex. Powerpoint, folheto, livro, cartolina...): Dramatização

Textos a escrever: texto dramático

Produtos que podemos construir com os nossos trabalhos:

- | | |
|---------------|----------|
| 1. Livros | 5. _____ |
| 2. Folhetos | 6. _____ |
| 3. Blogue | 7. _____ |
| 4. Exposições | 8. _____ |

Datas	Actividades realizadas
	Escolhi um conto e pensei fazer um teatro.
	Fiz as falas todas do conto.
	Vi quantas personagens havia e escolhi alguns colegas da minha turma.
	Eles viram as falas modificaram comigo e também modificamos oralmente.
	Reinamos algumas vezes para ficar bem.
	E dramatizamos, mas estávamos um pouco nervosos mas ficou giro.

As minhas apresentações orais:

Datas	Título da apresentação	A minha avaliação
21/2/2011	Recito "O magnífico plano do Lobo".	Fiz alto, leve e todos perceberam.
24/2/2011	Dramatização "O feiticeiro e o feiticeira".	Apresentei bem falei alto representei bem a minha personagem.

Estudo Autónomo - Actividades dos Ficheiros de Actividades

Fiz as actividades:

Sozinho

Com um/uma colega

Com o Professor

	O que posso fazer:	O que me proponho a fazer	O que fiz:
ESCRITA	Escrever histórias a partir de imagens, de títulos,...		
	Recontar uma história ou conto	X	
	Escrever pequenos textos informativos (a partir da selecção de informação);		
	Descrições (viagens, acontecimentos,...)		
	Escrever uma carta, um postal ou um e-mail		
	Escrever notícias, textos de opinião		
	Fazer uma entrevista		
	Escrever adivinhas, lenga-lengas, trava-línguas, acrósticos, palavra-puxa-palavra		
	Escrever uma página de diário ou uma auto-biografia		
LEITURA	Fazer um resumo		
	Dar a opinião		
	Responder a questionários		
	Construir questionários		
	<i>leitura de conto e produção de diário</i>	X	
ORALIDADE	Ouvir e/ou contar uma história		
	Responder a questionários		
	Descrições (viagens, acontecimentos, gostos e preferências)		
	Participar em pequenos debates		
	Treinar a leitura em voz alta		
	Fazer ou preparar apresentações		
	Ouvir e/ou recontar uma gravação		
	Dramatização	X	
GRAMÁTICA	Aperfeiçoamento de texto		
	Fichas de ortografia		
	Fichas de vocabulário		
	Fichas de gramática	X	<i>Grams dos adjectivos</i>

Autoavaliação do trabalho realizado :

	Sim	Não
Cumpri as actividades que seleccionei	X	
Fiz mais actividades do que aquelas que seleccionei		
Seleccionei as actividades em que tinha mais dificuldades	X	
Conseguir organizar o meu tempo	X	

As dificuldades que tive:

O que aprendi:

Observações do Professor:

O Flávio, continua, como sempre a surpreender pela positiva, sempre a investir em novos projetos!
Continua!

RJ

28/12/2011

Auto-Avaliação

Flávio Gonçalves

Um dos trabalhos que eu ^{mais} gostei ^{de fazer} foi o plano magnífico do "Lobo", e eu li o texto, fiz o meu próprio resumo e também pensei em fazer desenhos para ilustrar o resumo, ~~fiz~~ e também embaixo dos desenhos bloqueei linhas para as colegas em grupos # fazerem os seus resumos, e neste trabalho esperei-me e adorei, e acho que as meus colegas também gostaram. # adorei o teatro, ^{e começou tudo} ~~que~~ ^{que} professor ^{que} mostrou-me um livro e ^{decidi} ~~decidi~~ fazer um teatro, então eu apartir do texto fiz folas, e ^{também} ~~então~~ quantos personagens ^{estava} ⁵, então pensei em chamar quatro colegas da turma e eles modificaram em parte da folas, e eu achei giro, distribuimos as personagens e a minha era a frito em enganar, então treinamos mais de menos três vezes. Depois alguns dias apresentamos na semana da Língua, tivemos um pouco nervosas mas acho que conseguimos fazer tudo bem. E adorei.

ate

Título:

O Magnífico plano do Lobo

Autor e ilustrador:

Melanie Williamson

editor:

Living orisenti

Resumo: Era uma vez um lobo que só comia sopa porque não tinha dentes, certo um dia que ele decidiu fazer um plano que é para pedir aos cordeirinhos para tricotar camisolas para ele vender para ganhar dinheiro ele foi falar com os cordeirinhos mas eles não queriam trabalhar para o lobo. Então o lobo pensou em um plano novo que era enganar os cordeirinhos para fazê-los a trabalhar para ele e a fazer roupa para vender na loja dele e depois com o dinheiro ele ganha novos dentes e comia.

E o lobo foi a casa dos cordeirinhos enquanto eles dormiam ele foi como música no despertador dos cordeirinhos e disse que: "O lobo é nosso amigo. Não gostamos do lobo e tão bem trabalhar para o lobo."

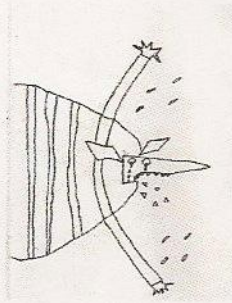
E quando eles acordaram esqueceram a trabalhar para o lobo eles ganharam muito dinheiro e com isso o lobo foi destes novos. Certo um cordeirinho que trocou numa caixa de dinheiro fugiu e viu o plano do lobo e assim acordou do tranco e disse aos amigos cordeirinhos do plano do lobo e assim todos acordaram do tranco quando o lobo chegou eles fingiam que estavam em tranco o lobo foi para casa e eles fizeram um cordeirinho cheio de tijolos quando o lobo chegou eles se escondiam e deixaram o cordeirinho com tijolos na cama e o lobo foi para o mordido e quando mordeu caiu-lhe todos os dentes e então o lobo ficou tão ~~do~~ mergulhada que desaparesceu para sempre. Então os cordeirinhos ~~se~~ inventaram duas regras que diz: 1. Os lobos não são de confiança. 2. Não se tratarem bem o nosso dentes. 3. Afinal nós sabemos tricotar.

O magnífico plano do Lobo – Reconto

Era uma vez um lobo que só comia sopa porque não tinha dentes. ^{houve} um dia que ele ^{magnífico e que consistia em pedir} dissidiu fazer um plano ^{no sua loja + Assim} que é para pedir aos cordeirinho para tricotar camisolas para ^{ele vender fora} ganhar dinheiro. ^{de nos enganar} ele foi falar com os cordeirinhos, mas eles não queriam trabalhar para o lobo. Então o lobo pensou ^{hipnotizou-os} em um plano mau que era ^{no-los} epenotizar os cordeirinho ^{para} polos a trabalhar para ele e a fazer roupa para vender na loja ^(dele) e depois com o dinheiro ele ^{no} ponha novos dentes e comia os.

^{De} ^{noite} E o lobo foi a casa dos cordeirinhos enquanto eles dormiam, ^{que} ele pôs uma música no despertador, ^{que dizia} dos cordeirinhos a dizer que: "O lobo é nosso amigo. Nós gostamos do lobo é tão bom trabalhar para o lobo."

^{ganhou} E quando eles acordaram começaram a trabalhar para o lobo, eles ^{ganharam} muito dinheiro e com isso ^{o lobo pôs} dentes novos. Ouve um cordeirinho que tropeçou numa caixa de dinheiro ^{faziu} e viu o plano do lobo, e assim acordou ^{do} da transe e ^{contou} disse aos amigos cordeirinhos ^{do} do plano do lobo, e assim todos acordaram do transe, quando o lobo chegou eles ^e e eles fingiam que estavam em transe, o lobo foi para casa, ^e e eles ^{se escondiam} fizeram um cordeirinho cheio de tijolos quando o lobo chegou, eles se ^{escolderam} e deixaram o cordeirinho com tijolos na cama, ^{comer} e o lobo foi para o ^{morder} morder, ^e e quando mordeu cairam-lhe todos os dentes e então o lobo ficou tão envergonhado que ^{desapareceu} desaparecem para sempre. Então os cordeirinhos inventaram duas regras que diz: 1. Os lobos não são de confiança. 2. Devem tratar bem os nossos dentes. 3. Afinal nós sabemos tricotar.



todos acordaram do transe. O lobo foi para casa e eles fizeram uns cordeirinhos cheios de tijolos, quando o lobo chegou, eles esconderam-se e deixaram o cordeirinho com tijolos na cama. O lobo foi para comer, quando mordeu caíram-lhe todos os dentes e então o lobo ficou tão envergonhado que desapareceu para sempre. Então os cordeirinhos inventaram três regras muito importantes:

1. Os lobos não são de confiança.
2. Devem tratar bem dos nossos dentes.
3. Afinal nós sabemos tricotar.



Flávio Gonçalves 6ºE

Anexo VIII



Oficina de Português Língua Não Materna



PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO

Nome: Ulisses Emílio do Gongo Bar. Dinem Turma: 6^o D

Professor de apoio: Patrícia Pimpoa Nível: B1

2010-2011

Ao longo deste ano vais poder realizar pequenos trabalhos de projecto sobre vários temas.

Esses trabalhos vão permitir-te conhecer e saber escrever vários tipos de textos. A saber: textos narrativos, descritivos, expositivos, conversacionais e instrucionais.

Podes trabalhar as diferentes tipologias textuais escrevendo um/uma:

- Composição
- Relato de experiências pessoais
 - Reconto ✓
 - Diário ✓
 - Memórias -
- Autobiografia ✓
- Carta ✓
- Lenga-lenga -
- Trava-línguas -
- Adivinhas -
- Entrevista -
- Diálogos
- Texto de opinião -
- Notícia -
- Artigos de apreciação crítica
- Cartaz, publicidade televisiva, na Internet
- Enunciados dos testes
- ETC...

Vamos ainda estudar alguns textos literários: contos, poesias e textos de teatro. Estes tentarão estar sempre relacionados com os temas dos trabalhos que escolheste.

Trabalho de Projecto

Escolhe um dos temas propostos: Violência doméstica

Produto final (ex. Powerpoint, folheto, livro, cartolina...): _____

Textos a escrever: _____

Produtos que podemos construir com os nossos trabalhos:

- | | |
|---------------|----------|
| 1. Livros | 5. _____ |
| 2. Folhetos | 6. _____ |
| 3. Blogue | 7. _____ |
| 4. Exposições | 8. _____ |

Datas	Actividades realizadas
	Escolhi um tema que me agradeo.
	Recei numa folha e escrevi as perguntas que quis saber sobre a virolência doméstica.
	Pesquei sei com a professora sobre o tema. Depois fomos a vários sites sobre o tra balho e fizemos as perguntas que quis saber.
	Depois li alguns mas textos e depois por palavras minhas escrevi.
	A seguir a professora me o resumo (texto) que fiz como professora.
	E no final de aprofecano passei para o computador e acrescentei algumas coisas e fizemos em power point e apresentamos a turma.

As minhas apresentações orais:

Datas	Título da apresentação	A minha avaliação
24/02/2011	Apresentação na semana da língua.	

Estudo Autónomo - Actividades dos Ficheiros de Actividades

Fiz as actividades:



Sozinho

Com um/uma colega

Com o Professor

	O que posso fazer:	O que me proponho a fazer	O que fiz:
ESCRITA	Escrever histórias a partir de imagens, de títulos,...	X	✓ ✓
	Recontar uma história ou conto		
	Escrever pequenos textos informativos (a partir da selecção de informação);	X	✓
	Descrições (viagens, acontecimentos,...)		
	Escrever uma carta, um postal ou um e-mail		
	Escrever notícias, textos de opinião		
	Fazer uma entrevista		
	Escrever adivinhas, lenga-lengas, trava-línguas, acrósticos, palavra-puxa-palavra		
	Escrever uma página de diário ou uma auto-biografia		
LEITURA	Fazer um resumo		
	Dar a opinião		
	Responder a questionários		
	Construir questionários		
	<i>Apresentar um livro a turma</i>	X	
ORALIDADE	Ouvir e/ou contar uma história		
	Responder a questionários		
	Descrições (viagens, acontecimentos, gostos e preferências)		
	Participar em pequenos debates		
	Treinar a leitura em voz alta		
	Fazer ou preparar apresentações	X	
	Ouvir e/ou recontar uma gravação		
	Dramatização		
GRAMÁTICA	Aperfeiçoamento de texto	X	✓ ✓ (Janeiro e Fevereiro)
	Fichas de ortografia		
	Fichas de vocabulário		
	Fichas de gramática		

Autoavalia os teus conhecimentos:

Sou capaz de:		
Escrever uma notícia		
Recontar uma história		
fazer uma história a partir de uma ^{imagem}		
fazer a minha apresentação		
De aperfeiçoar um texto		
Fazer uma notícia		

Autoavaliação do trabalho realizado :

	Sim	Não
Cumpri as actividades que seleccionei	X	
Fiz mais actividades do que aquelas que seleccionei		
Seleccionei as actividades em que tinha mais dificuldades		
Conseguir organizar o meu tempo		

As dificuldades que tive:

Não tive nenhuma dificuldade.

O que aprendi:

Sei fazer melhor um resumo, uma notícia, a minha apresentação, a partir de uma imagem fiz uma história e aprofundar um texto.

Observações do Professor:

A Wanda mostrou, ao longo deste período do currículo interesse e motivação, dando sempre o melhor de si! Continua!

[Assinatura]

Anexo IX

1. Como foi a sua gravidez?

Quando a minha mãe está grávida de mim , nos primeiros 4 meses, ela vomitou tudo, mas depois foi uma gravidez normal. A minha mãe comeu muito e gostava de passear no parque.

Quando fui ao médico para fazer uma ecografia, o médico disse que ia ser um menino, mas nasceu uma menina.

2. Quanto tempo é que a mãe me amamentou?

A mãe me amamentou aproximadamente 3 meses, porque depois foi para a casa de avó.

3. Como é que eu era quando era pequenina?

Quando eu era pequenina , a minha mãe disse que eu era muito chata porque chorava muito e cria muita atenção da mãe e não comia muito, mas gostei muito dormir.

4. O que gostei de fazer quando eu era pequenina?

Quando eu era pequenina , eu gostei de dormir e de a cria atenção da a minha mãe. eu foi uma menina muito desejada e a toda família mimava. O pai cria um menino, mas nasceu uma menina. Depois de 7 anos, nasceu um menino muito chato, o meu irmão. O meu batismo foi ao cinco ou seis meses: o padre põe na agua com o tudo corpo de 3 vezes. Quando eu era pequenina , gostei de brincar com os pratos da cozinha, mas não sei porque.

5. Como foi o meu crescimento?

O meu crescimento foi normal. Eu foi uma menina muito mimada pelos meus pais e pelos meus avós. A idade de 1 ano, eu foi para casa de minha avó porque os meus pais trabalhavam muito.

A idade de 2 anos comecei de comer mais .

Eu não sei o que posso dizer, só sei que tive uma infância bonita e eu sei que eu era mimada por toda a gente.

12 anos de idade vim para Portugal. Nos primeiros dias eu pensei que eu vou fugir, mas com o tempo eu comecei a aceitar a ideia de que eu não tenho nada para fazer na Roménia não voltar, pode apenas ir de férias. Ao falar com ex-colegas da Roménia, tenho momentos em que eu quero estar em casa para passear com eles, para vê-los ... Eu ainda não posso acreditar que não podemos esperar para vir aqui, não sei o que estava na minha cabeça ... uma coisa eu sei com certeza ... quero voltar para casa!

Como foi quando chegaste? Os medos

Eu sempre digo que isto é um pesadelo e eu gostaria de acordar, mas eu não podia.

Nas primairas dias eu tive um sentimento de medo e de infelizmente que não estou em casa.

Primeira dia de aula, quando os colegas estava falando comigo, eu não entendia nada.

Eu não acho que eu posso descrever como me senti nesses dias, mas uma coisa eu posso dizer quando chegamos em casa, eu chorei e me arrependo de vir aqui.

NASCIMENTO E INFÂNCIA

Quando a minha mãe estava grávida de mim, nos primeiros 4 meses, ela vomitava tudo, mas depois foi uma gravidez normal. A minha mãe comia muito e gostava de passear no parque. Quando foi ao médico, para fazer uma ecografia, o médico disse que ia ser um menino, mas nasceu uma menina. Quando eu nasci tinha 3 kg e 45 gramas. O parto foi normal. Depois de eu nascer, fiquei dois dias no hospital, para ter certeza que eu estava bem. No primeiro ano eu era um pouco gordinha, mas eu não comia muito. Ler foneticamente Dicionário - Ver dicionário detalhado

Ouvir

Ler foneticamente

Dicionário - Ver dicionário detalhado

A mãe amamentou-me aproximadamente 3 meses, porque depois fui para casa da avó. Quando eu era pequenina, a minha mãe disse que eu era muito chata porque chorava muito e queria muita atenção da mãe e gostava muito de dormir. Eu era uma menina muito desejada e toda a família me mimava. O pai queria um menino, mas nasceu uma menina. Depois dos 7 anos, nasceu um menino muito chato, o meu irmão. O meu baptismo foi aproximadamente aos seis meses e meio: o padre pôs-me o corpo na água, três vezes. Quando eu era pequenina, gostava de brincar com os pratos da cozinha, mas não sei porquê.

O meu crescimento foi normal. Com a idade de 1 ano, eu fui para casa de minha avó porque os meus pais trabalhavam muito. Quando tinha 2 anos comecei a comer mais. Eu não sei o que posso dizer, só sei que tive uma infância bonita e eu sei que eu era mimada por toda a gente.

PORTUGAL

Aos 12 anos de idade vim para Portugal. Nos primeiros dias eu pensei que ia fugir, mas com o tempo eu comecei a aceitar a ideia de que eu não tinha nada para fazer na Roménia e não ia voltar, podia apenas ir de férias. Ao falar com ex-colegas da Roménia, tenho momentos em que eu quero estar em casa para passear com eles, para vê-los... Eu ainda não posso acreditar que quando o pai disse que vínhamos para Portugal eu fiquei feliz. Não sei o que estava na minha cabeça... uma coisa eu sei com certeza... quero voltar para casa! Eu sempre digo que isto é um pesadelo e eu gostaria de acordar, mas eu não posso.

Nos primeiros dias eu tive um sentimento de medo e infelizmente não estou em casa. Os primeiros dias de aulas, quando os colegas estavam a falar comigo, eu não entendia nada. Eu não acho que eu posso descrever como me senti nesses dias, mas uma coisa posso dizer, quando chegámos a casa, eu chorei e arrependi-me de estar aqui.

Ouvir

Ler foneticamente

Dicionário - Ver dicionário detalhado

EDUCAÇÃO FÍSICA

Eu gostava de praticar andebol. Quando estava na Roménia eu estava num clube de andebol. O clube chama-se Tigres Vermelhos. O equipamento era vermelho com 2 tigres desenhados. Quando nós participámos no primeiro campeonato, ficámos em segundo, mas não fazia mal, porque era divertido.

O campeonato foi ganho pela outra escola nº114 Elena Farago.

Nós treinávamos uma dia por semana, mas alguns dias, treinávamos sábado e domingo. Muitas vezes a minha posição era no centro, mas algumas vezes era guarda-redes. Eu gostava mais de estar no centro.

A minha relação com os meus pais mudou muito aqui em Portugal. Na Roménia nós brincávamos muito juntos, passeávamos muito e no verão nós íamos sempre à praia. A escola a Roménia começava a 13:30 e terminava a 17:00. Depois das aulas, os meus pais brincavam comigo e ajudavam-me a fazer os trabalhos de casa. No fim-de-semana, os meus amigos vinham sempre para a minha casa para brincar ou para sair e passear.

Aqui, no Portugal é tudo diferente. Os meus pais trabalham muito e não têm muito tempo para mim e para o meu irmão.

HISTÓRIA

O meu aniversário dos 12 anos !!!

Ainda me lembro como foi o meu aniversário dos 12 anos. Os meus pais deram-me 70 euros para sair e passear com os meus amigos. A minha amiga, Maria, disse que podíamos ir ao centro comercial, mas os rapazes disseram que não, que não queriam ir. Nós compramos um bolo de chocolate, bebemos sumos e comemos pizza.

Depois fomos ao cinema e depois fomos ver um concerto do Alex Velea e Puia, dois cantores romenos. Quando ficámos sem dinheiros e queríamos voltar para casa, mas não fizemos isso porque a minha amiga encontrou 10 euros no chão. Com esses 10 euros que ela encontrou, nós fomos passear no parque. No fim, voltámos para casa com 0.50 cêntimos, mas os meus pais não disseram nada. Quando chegamos em casa, a minha mãe comprou um bolo para mim e os meus amigos porque ela não sabia que nós já tínhamos comido um.

Na praia

Na Roménia, eu e os meus pais sempre fomos à praia. Eu fui todos os anos e ficamos sempre 7 dias. Nós sempre fomos com os amigos ou com a família. O resort onde estávamos chamava-se Constanta e ficava no Mar Negro. As todas as noites saímos passear e para divertir.

Nós sempre íamos para o parque de diversões. Naquele parque havia carrinhos de choque, carrosséis, montanha russa e rifas.

Quando eu fiz 12 anos, o meu pai deixou-me andar na montanha russa. Quando ela chegou à parte de cima, eu fiquei com as pernas no ar e com a cabeça para baixo. Quando fiquei ali, em cima, a minha carteira e as chaves caíram.

Anexo X

1 ■ A Romênia fica no sudeste da Europa, entre a Bulgária e a Ucrânia.

2 ■ A Romênia tem vinte e um (virgula) cinco ^{milhões} de habitantes.

3 ■ A área da Romênia é 238,399 (vinte e trinta e oito mil trezentos e noventa e um quilômetros quadrados (km²).

4 ■ A capital da Romênia é Bucareste.

5 ■ -

6 ■ A montanha mais alta do país chama-se Parâng.

7 ■ O clima da Romênia ^{mão} é nem muito frio, nem muito quente (temperado), invernos frios e molhados com neve e frequente nevoeiro, verões com sol e muito calor.

mão ... nem ... nem
Elle n'est ni grosse ni maigre.
El nu este nici gras nici slab.

tem muitas
vezes nevoeiro

8 ■ A sopa tem muitos legumes, muita água e carne.
Sarmale é um prato feito com repolho recheado com carne de frango.

9 ■ -

10 ■ "Muddy Vulcões" ^{São} considerados monumentos da natureza, uma paisagem com muitas plantas e rocha (por) ^{uma} área de vinte e cinco hectares.

11. ■ O estado moderno da Romênia foi criado pela união da Moldávia e da Valáquia, em 1859, e foi feito pelo governante Alexandru Ioan Cuza.

Trabalho sobre o Iraque

① - Qual é a capital do Iraque?
a capital do Iraque é Bagdá.

② Quantos habitantes tem o Iraque?

- Quantas pessoas vivem no Iraque

vivem no Iraque vinte e seis, sete milhões de pessoas

③ Qual é a área do Iraque?

A Área do Iraque é quatrocentos e vinte e quatro mil

④ - Onde é que fica o Iraque?

O Iraque fica no Este da Ásia

cento e vinte e oito
 km^2 = quilômetros
quadrados

⑤ - Quantos rios há/existem no Iraque?

no Iraque existem dois rios: Tigre e Eufrates.

(duas = feminino / dois = masculino)

⑥ quantos ^{mares} ~~oceanos~~ existem no Iraque?

no Iraque existe um mar: o mar arábico.

⑦ - Quais são os pratos típicos do Iraque?

os pratos típicos do Iraque são:

- ~~do~~ ma: folha da uva com arroz

- Recheado: courgette recheada com arroz e carne

- Flutuar: um bolo com farinha e açúcar

⑧ Diz o nome de três monumentos históricos do Iraque.

o nome dos monumentos que eu escolhi são:

1- Monumento aos mártires em Bagdá

2- Retorcido está na cidade de Samara

3- Mesquita está na cidade Karbala

Anexo XI

حديد بلاد البحار وهو حديد عراقى من البصرة اشتهر في البهينيات
 وكان ينقل من بلد الى اخر هناك جزيرة اقلقوا عليها اسم
 حديديات لانه كان يخرج فيها فتحات صفوه وهي تسمى
 الفنى البهيرة واخذوا تارة اخرى جملة عن طريق البحر و
 هناك تواجه الصهايب وينقلب عليها وهو كارتون يابانى
 على قعره من اصل قعره حراشيا

A

- Diamant os / guardas tia

Lista de palavras para contar a
 historia de simba ju

منها

= Aventuras / Marinheiro / barco

- Ilha mexe-se

- Baleia

- Mele

- atirar-se ao mar

- nadar

- Praia deserta Onde -> Espaço, lugar, local

- ovo

- Ter uma ideia

- Passavo / patas / Aterrav-se

- Ti am antes / guardas Ti am antes

- Pescador tem um barco

- casa do pirata -> Tempestade

ge/gi que/qui

j

- pirata ^{mãe} / roubar os pescadores e

Simba

- Simba bate no pirata e ele fica cego

Cego

- Simba / tesouro do pirata

- Rico

Ele é marinheiro no barco gosta de

Aventuras no barco. Ele viaja no mar

encontrou uma Ilha e era movimentada

Ilha uma baleia mais ele levou

Ele fugiu aterrou-se no mar naufragado.

Ele encontrou uma praia deserta, ele viu um ovo ele tem uma família: agrid-se uma das patas o

passaro. Depois ele foi o voar o passaro. Ele

encontrou muitos diamantes. Ele voltou a voar

encontrou um cidade de pescadores tem uma

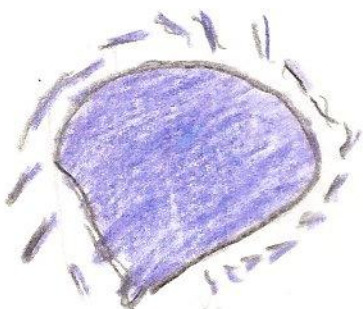
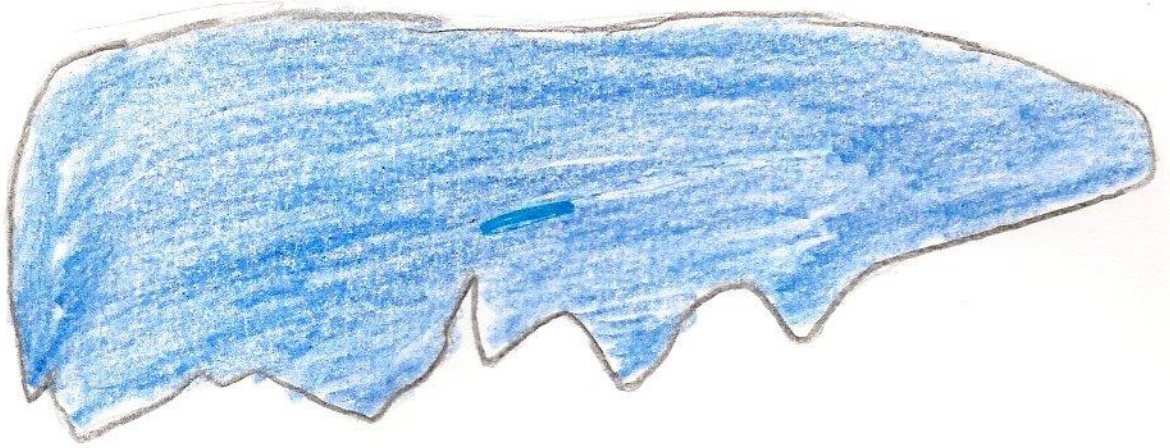
barco eles foram ao mar depois chuve muito

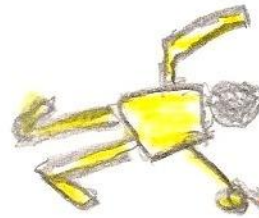
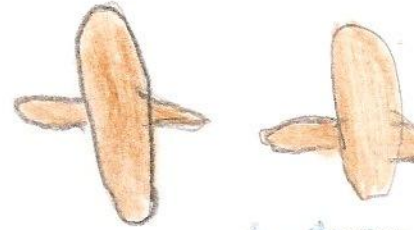
depois voltaram para casa eles encontraram

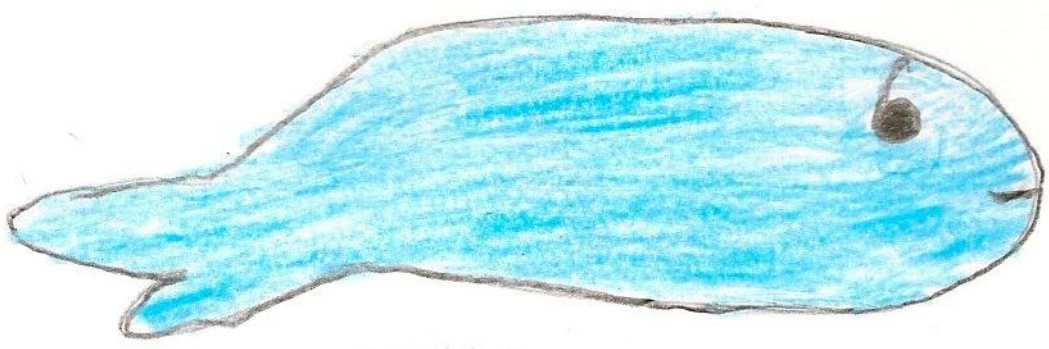
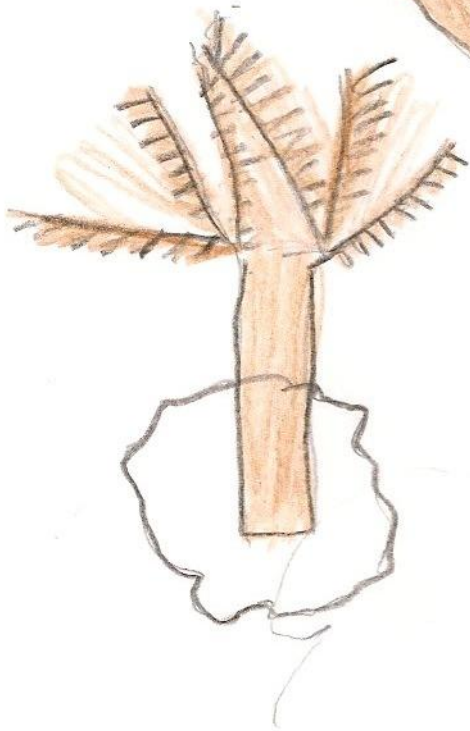
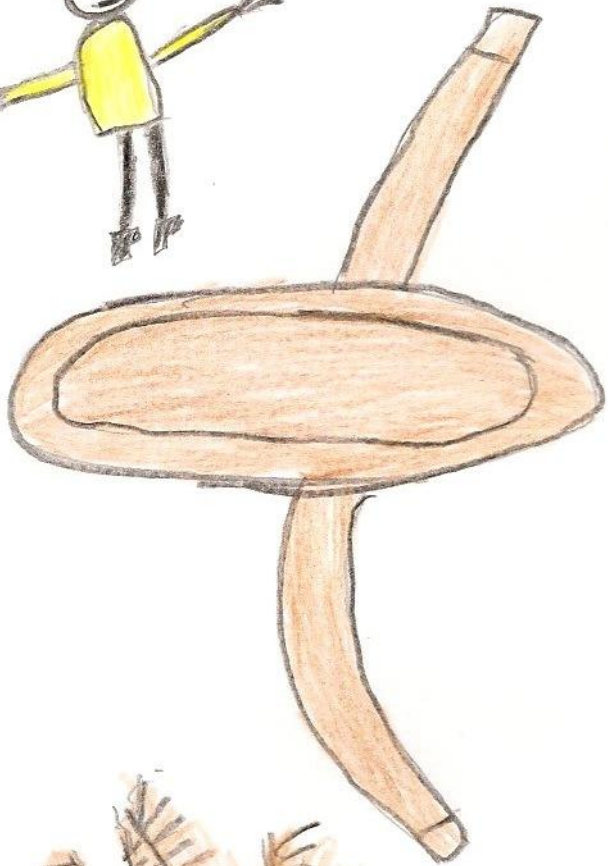
piratas mãe eles roubaram os pescadores e

Simba. Simba bateu pirata com o pau.

encontro ^o tesouro depois pirata < ficou cego
depois o cimbalão ficou rico.







Anexo XII

1. Lê as frases:

- a) O João viu um filme.
- b) Os gatos beberam o leite.
- c) A menina escreveu uma história.
- d) O rapaz jogou computador.
- e) A garrafa partiu-se.

1.1 Sublinha, a vermelho, nas frases apresentadas, as palavras que indicam quem faz e a verde o que se faz.

1.2 Preenche o quadro a partir do que sublinhaste:

Quem faz?	O que se faz?
O João	viu um filme
Os gatos	beberam o leite
A menina	escreveu uma história
O rapaz	jogou computador
A garrafa	partiu-se

1.3 Assinala com X as hipóteses corretas.

Na coluna que pertence ao grupo "Quem faz" encontre...

- Nomes de pessoas • O João
- Números
- Nomes de objetos
- Nomes de animais

1.4 Assinala com X as hipóteses corretas.

Na coluna que pertence ao grupo "O que se faz" encontre...

- Verbos
- Nomes de pessoas
- Números
- Verbos e nomes

A coluna que pertence ao grupo "Quem Faz" tem palavras que se chamam nomes e por isso, atribui-se o nome de grupo nominal.

A coluna que pertence ao grupo "O que se faz" começa com palavras que se chamam verbos e por isso atribui-se o nome de grupo verbal.

2. Faz frases corretas. Segue o exemplo:

a.	O cão		fica perto da escola
b.	A casa		é do Pedro
c.	O João		jogaram à bola.
d.	A mochila		comeu pipocas.
e.	Os rapazes	a.	brincou com o dono.

3. Faz frases a partir das palavras apresentadas:

A garrafa	almoçaram	à praia	O cão	uma carta
Eles	à escola.		escreveu	partiu-se
em casa	com o dono.		foram	
	A vizinha			As primas
brincou.				

Exemplo: A vizinha escreveu uma carta.

~~Eles almoçavam à escola~~
~~As primas almoçaram em casa~~
~~O cão brincou com o dono~~
~~A vizinha escreveu uma carta~~
~~A garrafa partiu-se~~

4. A partir das frases que formaste, identifica o grupo nominal e o grupo verbal:

Grupo Nominal	Grupo Verbal
Eles	almoçavam
As primas	almoçaram
O cão	brincou
A vizinha	escreveu
A garrafa	partiu-se

5. Vamos ver se percebeste!

5.1 Preenche os espaços em branco:

As palavras que fazem parte do grupo nominal chamam-se _____ e as que começam o grupo verbal chamam-se _____.