



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório no âmbito da unidade curricular
Prática de Ensino Supervisionada**

Helena Isabel Calado Mendes

**Orientação: Professora Doutora Ângela Maria Franco
Martins Coelho de Paiva Balça**

**Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e
Secundário**

Área de especialização: Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino
Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e
Secundário

Évora, 2015



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**Relatório no âmbito da unidade curricular
Prática de Ensino Supervisionada**

Helena Isabel Calado Mendes

**Orientação: Professora Doutora Ângela Maria Franco
Martins Coelho de Paiva Balça**

**Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário e de Espanhol/Francês nos Ensinos Básico e
Secundário**

**Área de especialização: Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino
Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e
Secundário**

Évora, 2015

Para a minha filha Inês.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à minha família: a minha filha, o meu marido, a minha mãe e as minhas irmãs. Sem eles não seria tão fácil, nem teria tanto significado. Uma palavra especial para a minha mãe que me dá força cada dia e cujo espírito de sobrevivência me faz acreditar que, quando estamos determinados, alcançamos sempre os nossos objetivos.

Agradeço também aos meus amigos de jornada, Luís Cansado e Isa Faria, pelas longas conversas, conselhos, troca de ideias e por se mostrarem sempre disponíveis para ouvir as minhas frustrações bem como as minhas alegrias ao longo deste processo.

Finalmente, agradeço aos professores com quem tive o privilégio de trabalhar ao longo deste mestrado, em especial à Professora Ângela Balça pela ajuda prestada, sem a qual este trabalho teria sido muito mais difícil de concretizar.

Resumo

Relatório no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada

O presente relatório enquadra-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Curso de Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário.

Em primeira instância é feita uma reflexão crítica dos principais documentos legais e orientadores que regem a atividade docente seguida de um enquadramento teórico sobre algumas temáticas indispensáveis a essa mesma atividade, nomeadamente: planificação, avaliação e ensino de línguas estrangeiras.

Por último, é feita uma análise reflexiva da minha prática docente no ano letivo de 2012/2013 e que se foca na preparação e execução das atividades letivas e avaliativas na disciplina por mim lecionada.

Palavras-chave

Ensino-aprendizagem; professor; aluno; avaliação; relação pedagógica.

Abstract

Report within the scope of the curricular unit Supervised Teaching Practice

This report was written in the scope of the curricular unit Supervised Teaching Practice included in the Masters in Teaching Portuguese in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education and of Spanish in the Basic and Secondary Education.

Firstly, a critical reflection of the main legal and guiding documents that rule the teaching activity is done followed by a theoretic framework on some of the most important topics related to that activity, such as: planning, evaluation and teaching a foreign language.

The last part is a reflexive analysis of my teaching practice in the school year of 2012/2013 and it focuses on the preparation, implementation of the teaching activities and also on its evaluation.

Keywords

Teaching-learning process; teacher; student; evaluation; pedagogical relation.

Siglas e Abreviaturas

LE	Língua Estrangeira
CNEB	Currículo Nacional do Ensino Básico
CEL	Conhecimento Explícito da Língua
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
EPPC	Estabelecimento Prisional de Pinheiro da Cruz
CNO	Centro de Novas Oportunidades
EFA NS	Educação e Formação de Adultos Nível Secundário

Índice Geral

Índice de Anexos	VII
Introdução.....	1
I – Preparação Científica, Pedagógica e Didática	3
1. O professor do século XXI	3
2. Da Lei de Bases do Sistema Educativo à atualidade	5
3. Programas de Português e Metas Curriculares	8
4. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	21
5. Programas de Espanhol para o Ensino Básico e Secundário	26
II - Planificação e Condução das Aulas e Avaliação das Aprendizagens.....	33
1. Planificação.....	33
2. Perspetiva Educativa e Estratégias de Ensino.....	35
3. Avaliação das Aprendizagens dos Alunos	37
4. Condução das Aulas.....	41
III – Análise da Prática de Ensino	44
1. Ano Letivo 2012/2013	44
1.1. Caracterização da Escola.....	44
1.2. Prática Letiva.....	44
2. Descrição e Reflexão Sobre a Lecionação de uma Unidade Temática.....	48
IV – Participação na Escola	52
V - Desenvolvimento Profissional	54
1. Percurso Profissional	54
2. Atualização do Conhecimento Profissional	55
Conclusão.....	58
Bibliografia	59
Anexos	i

Índice de Anexos

Anexo 1 – Planificação de Língua Portuguesa 9º ano

Anexo 2 – Planificação Português 10º ano

Anexo 3 – Critérios de Avaliação Português (Ensino Secundário)

Anexo 4 – Teste de Compreensão do Oral – 10º Ano

Anexo 5 – Grelha de Avaliação da Oralidade

Anexo 6 – Teste de Avaliação - 9º Ano

Anexo 7 – Grelha de Avaliação de Final de Período – 9º Ano

Anexo 8 – Grelha de Avaliação de Final de Período – 10º Ano

Anexo 9 – Teste de verificação de leitura de *O Príncipezinho* de Antoine Saint-Exupéry

Anexo 10 – Ficha de Trabalho sobre *O Príncipezinho* de Antoine Saint-Exupéry

Introdução

O relatório aqui apresentado enquadra-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Curso de Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário e está organizado em cinco partes.

Na primeira parte, intitulada Preparação Científica, Pedagógica e Didática, são resumidos e analisados os principais documentos legais, normativos e orientadores da carreira docente. Com esta análise pretende-se mostrar a importância destes mesmos documentos e também que é essencial o seu conhecimento e compreensão para qualquer professor que queira exercer a sua atividade nos dias de hoje.

Segue-se uma segunda parte de cariz mais teórico em que se abordam as temáticas da planificação, avaliação, condução das aulas e o ensino das línguas estrangeiras. Para elaborar esta parte do relatório foi necessária a leitura de bibliografia bastante diversificada de diversas autoridades nas matérias acima mencionadas e foi também necessário proceder a uma reflexão sobre as leituras efetuadas de modo a poder posicionar-me criticamente em relação a elas.

Já a terceira parte, Análise da Prática de Ensino, versa essencialmente sobre o ano letivo que me cabe aqui descrever. É feita uma breve descrição da escola onde essa prática letiva decorreu e é feita uma reflexão sobre a minha prática docente, bem como a descrição e análise de uma unidade temática lecionada por mim.

A quarta parte deste trabalho remete para a minha participação nas estruturas da escola e aí é feita uma breve descrição dessa mesma participação.

Finalmente, na quinta parte, dou conta do meu percurso profissional até à presente data bem como das atualizações em termos profissionais que fui fazendo ao longo dos anos.

Mas, na realidade, este relatório é muito mais do que apenas uma análise detalhada de documentos, teorias ou matérias lecionadas. Pessoalmente, trata-se do culminar de longo e duro processo que teve início em 2008, com a licenciatura, e que culmina aqui com a conclusão do mestrado. Ter de recordar o ano letivo de 2012/2013 foi, para mim, um misto de emoções já que esse foi um ano de muitas mudanças na minha vida pessoal que, quer queiramos quer não, influenciam sempre a nossa atividade profissional. Esse foi o primeiro ano de docência a seguir à maternidade o que teve o condão de despertar o melhor e, talvez o pior, em mim. Por um lado, senti que encarei as adversidades que foram surgindo de forma mais tranquila e que procurei ser mais compreensiva e

determinada, por outro lado, pela primeira vez senti que não estava cem por cento focada na minha atividade profissional pois a minha primeira prioridade era, efetivamente, outra.

Assim, com um misto de emoções, com sucessos e outros momentos menos conseguidos, terminei esse ano letivo, tal como espero terminar agora este curso de mestrado.

I – Preparação Científica, Pedagógica e Didática

A Constituição da República Portuguesa, na sua VII Revisão Constitucional de 2005, no Capítulo III, Direitos e Deveres Culturais, Artigo 73º, afirma que todos têm direito à educação e à cultura e que cabe ao Estado promover o acesso à educação e à cultura de modo a que todos tenham igualdade de oportunidades. No Artigo 74º, Ensino, estabelece as incumbências do Estado relativamente às políticas de ensino e consagra ainda, no Artigo 77º, a professores e alunos, a participação na gestão democrática das escolas. É, portanto, na Constituição da República Portuguesa que podemos encontrar a base sobre a qual se desenvolve o sistema de ensino em Portugal. Assim, todos os documentos reguladores do ensino em Portugal assentam nos direitos consagrados na Constituição e regem toda a atividade docente, discente e diretiva no nosso sistema de ensino. Esses documentos são de natureza variada, nomeadamente legislação, programas das disciplinas, metas curriculares, estatutos, tanto da carreira docente como do aluno.

Cabe, no âmbito deste trabalho, analisar aqueles que, de forma mais direta, regem a prática docente, quer de uma forma mais geral, através da análise de legislação em vigor, como a Lei de Bases do Sistema Educativo, quer de uma forma mais particular, através da análise dos programas e metas curriculares das disciplinas que se enquadram no plano de estudos do presente Mestrado, o Português e o Espanhol.

É ainda relevante a análise de documentos que, não sendo normativos, se constituem de importância vital para a prática docente, particularmente para o docente de Língua Estrangeira, como é o caso do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

1. O professor do século XXI

Se perguntarmos aos mais idosos da nossa sociedade o que é ser professor e para que serve o professor, provavelmente irão responder que o professor é uma pessoa que serve de modelo aos mais jovens e que ensina, a estes, as regras da leitura, da escrita, da gramática ou da matemática. O professor era, em séculos passados, um veículo para a transmissão de conhecimentos e o seu papel estagnava aí. Surge como algo natural que este paradigma de professor mude à medida que, também, as políticas educativas vão mudando e no nosso país temos assistido a diversas mudanças do ponto de vista político que têm influenciado, de forma mais ou menos positiva, o sistema de ensino e

particularmente o papel do professor e a forma como este é visto pela sociedade. Desde a 1ª República até ao Estado Novo a relevância do professor foi mudando ao sabor das ideologias políticas. Pode considerar-se como um ponto de viragem a reforma educativa preconizada por Veiga Simão, no início dos anos 70, e que marca a expansão do nosso sistema educativo. Esta expansão requeria, como é óbvio, mais professores qualificados. É neste ponto que a formação de professores se torna primordial na constituição criteriosa de um corpo docente. Ao longo das últimas décadas, muitos têm sido os meios de construção deste corpo docente passando pela profissionalização em exercício, à profissionalização em serviço, à formação contínua de professores, sempre com o intuito de dotar os docentes da sua profissionalização, sem a qual não podem exercer a sua atividade profissional.

Independentemente da via pela qual um professor obtém a sua profissionalização, a sua carta branca para entrar no mundo do ensino, é preciso compreender que o ser professor mudou porque também mudou a escola. A escola já não é apenas um local onde vamos absorver conhecimentos transmitidos pelo professor desta e daquela disciplina, a escola transformou-se num espaço de partilha de saberes, de experiências, de culturas, muito graças à nova era das tecnologias da informação e comunicação, e o professor como refere Alarcão (2003, p.1) “não é o único transmissor do saber e tem de aceitar situar-se nas suas novas circunstâncias que, por sinal, são bem mais exigentes.”

A abertura da escola à comunidade em que se insere e à sociedade da informação fizeram com que o professor tivesse que adquirir novas competências para desempenhar a sua profissionalidade com sucesso. É necessária uma constante atualização de conhecimentos e o professor passou a desempenhar um papel que é mais o de mediador e não apenas um transmissor do saber enciclopédico. O ensino já não é centrado na figura docente mas sim no aluno que é, e deve ser, o centro do processo de ensino-aprendizagem e a aula é um espaço onde se transmite conhecimento, mas mais do que isso, é um espaço onde se proporcionam ferramentas para que os alunos produzam o seu próprio conhecimento, um espaço onde se promove acima de tudo a autonomia dos alunos.

Assim, ainda de acordo com Alarcão (2003, p.4) "o professor tem, também ele, de se considerar num processo de autoformação e identificação profissional.", ou seja, o saber do professor não se esgota na sua licenciatura, mestrado ou doutoramento, a mudança é constante e constante deve ser o processo formativo de um professor, porque ajudar a formar cidadãos não é uma tarefa que se deva tomar de ânimo leve e deve, por isso, ser

alvo de reflexão por parte do professor de modo a que este possa atuar no seu dia a dia em conformidade com as diversas situações que vão surgindo, adaptando-se e reagindo adequadamente.

2. Da Lei de Bases do Sistema Educativo à atualidade

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 46/86 de 14 de outubro, enceta uma nova era no ensino em Portugal, revogando tudo o que é anterior à sua publicação, como está previsto no seu artigo nº 64.

É seu objetivo estabelecer o quadro geral do sistema educativo, através do qual se concretiza o direito à educação, tal como previsto na Constituição. No seu Artigo 2º e 3º são expressos os princípios gerais e os princípios organizativos, alguns dos quais patentes também na Constituição da República Portuguesa, no seu artigo 43º.

Segue-se um capítulo sobre a Organização do Sistema Educativo onde se explicita que este compreende a Educação Pré-escolar, a Educação Escolar e a Educação Extraescolar. A Educação Escolar subdivide-se em Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior. O Ensino Básico, organizado em três ciclos de ensino, caracteriza-se pela sua universalidade, ou seja, obrigatório e gratuito para todos os alunos dentro da escolaridade obrigatória que tinha, à data da publicação desta Lei, a duração de nove anos, dos 6 aos 15 anos, respetivamente. Entretanto este artigo foi alterado pela Lei nº 85/2009 de 27 de agosto, que estabelece uma nova duração para a escolaridade obrigatória, entre os 6 e os 18 anos. É ainda importante referir que esta mesma Lei prevê a universalidade do ensino a partir dos 5 anos de idade, abrangendo assim o Pré-escolar. Esta alteração ao número de anos de escolaridade obrigatória afeta, sem dúvida, a dinâmica das escolas e conseqüentemente da carreira docente, uma vez que terá um impacto no número de alunos que se mantêm nas escolas.

O Ensino Básico tem como objetivos assegurar uma formação geral equilibrada a todos os alunos que frequentam o sistema de ensino de modo a promover o seu desenvolvimento pessoal e social, de acordo com os valores da nossa cultura e sociedade. Proporciona ainda a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira, logo no segundo ciclo, e de uma segunda língua estrangeira, no terceiro ciclo. O Ensino Secundário, por sua vez, tem a duração de três anos e contempla cursos vocacionados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos, ou seja, o acesso ao Ensino Superior.

Houve mais duas alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo, anteriores à de 2009 já mencionada, a primeira foi a Lei nº 115/97 de 19 de setembro e a segunda foi a Lei nº 49/2005 de 31 de agosto, mas ambas são mais dirigidas ao Ensino Superior, nomeadamente com a alteração da idade de acesso ao Ensino Superior para aqueles que não são portadores de um curso do Ensino Secundário, passando então dos 25 para os 23 anos de idade.

A Lei nº46/86 de 14 de outubro prevê também modalidades especiais de educação escolar como: a educação especial; a formação profissional; o ensino recorrente de adultos; o ensino à distância e o ensino português no estrangeiro e esclarece os objetivos e a organização para cada uma destas modalidades e ainda a educação extraescolar.

Com a publicação do Decreto-lei nº 286/89 de 29 de agosto completa-se a reforma educativa iniciada com a Lei de Bases do Sistema Educativo, estabelecendo, de acordo com esta, a organização curricular para os ensinos básico e secundário. Este Decreto-lei esclarece que as escolas que queiram fazê-lo podem iniciar uma língua estrangeira ainda durante o primeiro ciclo, mas com uma componente iminentemente lúdica, no segundo ciclo iniciar-se-á uma língua estrangeira curricular e no terceiro ciclo os alunos terão direito a iniciar uma segunda língua estrangeira. Esclarece ainda que no ensino secundário os alunos deverão iniciar uma segunda língua estrangeira no caso de, no terceiro ciclo, terem iniciado apenas uma. O presente Decreto-lei estabelece a carga horária para todas as disciplinas curriculares e não curriculares. No caso do Português e da Língua Estrangeira (LE) no terceiro ciclo estão previstas 4 horas semanais para o Português e 3 para a LE, por cada ano de escolaridade. Já no Ensino Secundário a carga é de 3 horas semanais para o Português, por ano letivo e de 3 horas para a LE, apenas nos dois primeiros anos letivos, exceto se se tratar de uma disciplina específica.

Em 2001 publica-se o Decreto-lei nº 6/2001 de 18 de janeiro que revoga o decreto citado anteriormente em tudo o que diz respeito ao Ensino Básico e que surge da necessidade de proceder a uma reorganização do Ensino Básico com vista ao reforço da articulação entre os três ciclos do mesmo. São estabelecidos princípios orientadores para a organização e gestão curricular, para a avaliação das aprendizagens e para o processo de desenvolvimento do currículo nacional entendido como

o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do

Sistema Educativo para este nível de ensino” (Ministério da Educação, 2001, pp. 258-259).

Outra questão relevante neste Decreto-lei é o facto de o Currículo Nacional dever ser adaptado à realidade de cada escola através do Projeto Curricular de Escola e, mais especificamente, a cada turma, através do Projeto Curricular de Turma. São criadas ainda as áreas curriculares não disciplinares como a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica.

Ainda em 2001 é publicado Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB). Este é um documento normativo que apresenta o conjunto das competências essenciais no âmbito do Currículo Nacional para o Ensino Básico e que engloba competências gerais e competências específicas para cada disciplina e no qual se salienta a importância da aprendizagem como um processo que se dá ao longo da vida e que não se esgota na escola. Este documento é revogado em 2011 pelo Despacho nº17169/2011, de 23 de dezembro, por se considerar que não é suficientemente claro e que é, por vezes, ambíguo. Este Despacho refere ainda que a noção de competência introduzida pelo CNEB torna menor o papel do conhecimento, da transmissão de conhecimentos, da aquisição de informação e do desenvolvimento de mecanismos de memorização, além disso, apresenta objetivos vagos e, por isso, difíceis de aferir e medir, dificultando os processos de avaliação. Assim, em substituição do CNEB, seriam criadas, de acordo com este Despacho, metas de aprendizagem que se constituiriam como documentos clarificadores dos conteúdos considerados fundamentais nos diversos programas disciplinares. Este projeto das Metas de Aprendizagem iniciou-se em 2010 mas as mesmas nunca chegaram a ser implementadas no nosso sistema de ensino, tendo sido substituídas pelas Metas Curriculares, homologadas pelo Despacho nº10874/2012 de 10 de agosto.

Ainda em 2012 dá-se uma nova alteração na matriz curricular com o Decreto-lei nº139/2012 de 5 de julho. É de salientar a possibilidade de haver disciplinas de oferta de escola e a criação de ofertas complementares; o reforço do Português no 12º ano; o desaparecimento das áreas disciplinares não curriculares e o facto de a avaliação interna dever ser acompanhada de provas e exames de modo a obter resultados fiáveis que permitam observar o grau de consecução das Metas Curriculares e dos conteúdos definidos para cada disciplina.

3. Programas de Português e Metas Curriculares

A atividade docente do professor de Português é regida por documentos emanados pelo Ministério da Educação, entidade reguladora de toda a atividade docente, e que enquadram a prática letiva. Atualmente, no âmbito do ensino do Português para o 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, estão homologados os seguintes documentos:

- Programas de Português do Ensino Básico (homologado em 2009);
- Metas Curriculares de Português – Ensino Básico (homologadas em 2012);
- Programa de Português 10º, 11º e 12º anos (homologado em 2001/2002)
- Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário (homologado em 2014, com entrada em vigor prevista para o não letivo de 2015/2016).

Para além dos documentos referidos, e que são de carácter normativo, existem, no caso do Ensino Básico, uma série de documentos de apoio que podem ser utilizados pelos docentes, a saber: Caderno de apoio – Poesia 7º, 8º e 9º anos; Caderno de aprendizagem da leitura e da escrita, mais vocacionado para o 1º ciclo do Ensino Básico; Guiões de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico; Dicionário Terminológico (para consulta em linha) e GramÁTIC^a.pt. Todos estes recursos estão disponíveis no sítio <http://dge.mec.pt/>.

Programa de Português e Metas Curriculares de Português – Ensino Básico

O *Programa de Português do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2009), homologado em 2009, surgiu de uma necessidade de rever os programas anteriores que vigoravam desde 1991. Esta necessidade torna-se evidente se pensarmos que, tal como refere o programa atual (2009, p.3)“...a cena educativa é dinâmica e permeável a realidades sociais e culturais em permanente mudança...”. Decorreram quase vinte anos, é, por isso, natural que surjam mudanças a vários níveis, nomeadamente nas práticas pedagógicas, na organização curricular e na didática da língua e é dessas mudanças que decorre a necessidade de um novo programa que as contemple e ajuste os conteúdos programáticos à realidade social atual.

Em termos estruturais o presente documento apresenta uma Introdução, na qual se refere o porquê da necessidade da elaboração deste programa bem como o processo que levou à sua composição em três grandes blocos que se dividem em “Questões Gerais”, “Programas” e “Anexos”. Na primeira parte são enunciadas as questões estruturantes do programa, bem como os seus fundamentos, conceitos-chave e as opções programáticas.

De seguida passa-se para a organização programática que está subdividida em 1º, 2º e 3º ciclo, respetivamente. Faz-se aqui uma breve caracterização de cada ciclo, em seguida são-nos apresentados os resultados esperados para cada competência e, posteriormente, os descritores de desempenho e conteúdos. É-nos ainda apresentado um corpus textual para cada ciclo e orientações de gestão do programa. Esta segunda parte do programa fecha com uma lista de documentos referenciais disponíveis, isto é, uma lista de documentos atualmente em vigor e que foram tidos em conta aquando da elaboração do programa. A terceira parte é um conjunto de anexos que vão desde uma lista de autores e textos, a uma bibliografia geral onde os docentes podem encontrar materiais de apoio e que culmina com uma breve descrição do grupo de trabalho que levou a cabo a elaboração do programa.

O atual programa de Português assenta numa matriz comum aos três ciclos de aprendizagem que tem como objetivo favorecer uma visão que reconheça que os mesmos não são momentos que se possam separar, mas sim que representam uma continuidade na aprendizagem em que a progressão na mesma é constante.

O programa está organizado por ciclos, dando autonomia às escolas e aos docentes para fazerem a anualização e a operacionalização do mesmo. É um dos conceitos-chave deste programa a ideia de professor de Português como agente do desenvolvimento curricular, que deve ser capaz de o operacionalizar levando em conta aquilo que é essencial e o contexto em que se insere, não esquecendo o princípio da progressão que é inerente à matriz em que assenta o programa. É feita uma ressalva para a questão das metas a alcançar no final de cada ciclo. Outra ideia chave é a de que o manual não se deve sobrepor ao programa. Os manuais devem somente servir como auxiliares pedagógicos. Não nos podemos esquecer que a aprendizagem do Português enquanto língua materna é de primordial importância uma vez que esta vai ser utilizada nas diversas aprendizagens que, ao longo do seu percurso escolar, e mesmo da vida, o aluno vai fazer. De acordo com o documento em análise, há que ter em vista as competências gerais que devemos promover e que o programa resume em quatro grandes eixos: o eixo da experiência humana; o eixo da comunicação linguística; o eixo do conhecimento linguístico e o eixo do conhecimento translinguístico. No fundo, o que se pretende é que encaremos a língua não apenas como uma ferramenta de estudo ou de trabalho, mas sim como algo que faz parte do nosso património, da nossa identidade cultural e da identidade particular de cada um dos seus falantes.

Tendo por base o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001, p. 31) que afirma que “o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.”, a disciplina de Português deve orientar-se para questões essenciais, tais como: a compreensão de discursos, as interações verbais, a leitura como atividade corrente e crítica, a escrita correta, multifuncional e tipologicamente diferenciada ou a análise linguística com propósito metacognitivo, como explicita o programa.

O programa enuncia uma série de conceitos que deverão servir como base de trabalho aos docentes e são eles o conceito de competências (conceito essencial também no CNEB); o de competências gerais; o de competências linguístico-comunicativas; o de competências específicas que engloba os conceitos de compreensão do oral, expressão oral, leitura, escrita e conhecimento explícito da língua; o conceito de conteúdos e o conceito de desempenho que se desdobra em descritor de desempenho e indicador de desempenho.

Todos estes conceitos são de suma importância para a leitura da segunda parte em que constam os Programas dos três ciclos e para a compreensão de todo o documento.

A organização programática proposta pelo documento é feita por ciclos, no entanto, o documento refere que a nossa tradição escolar assenta no princípio da anualização, então caberá ao professor o papel de fazer essa operacionalização por ano. Essa é, sem dúvida, uma das propostas que o programa faz que, apesar de representar uma tarefa árdua e que necessita de um grande trabalho ao nível do grupo disciplinar, garante ao professor gerir o currículo flexivamente, tendo em conta as características do meio em que se insere. Outra proposta que considero positiva é a de o Conhecimento Explícito da Língua (CEL), apesar do seu teor transversal às outras competências, poder ser trabalhado autonomamente. Até agora, esta competência não era tratada como uma competência propriamente dita e surgia apenas quando em contexto e a propósito de alguma outra atividade relacionada com a Leitura, a Escrita ou a Oralidade. Com este programa o CEL adquire autonomia.

As Metas Curriculares de Português para o ensino básico são um documento com uma estrutura bastante linear. Apresenta uma breve introdução e, de seguida, são apresentadas as metas por ciclo e por Domínio de Referência. Os domínios de referência são basicamente os mesmos para o 1º e 2º ciclo, a saber: Oralidade, Leitura e Escrita, Iniciação à Educação Literária – no 1º e 2º ano do 1º ciclo / Educação Literária – no 3º e

4º ano do 1º ciclo, no 2º e no 3º ciclo e Gramática. Para o 3º ciclo os domínios da Leitura e da Escrita surgem separados. No final do documento temos um anexo com uma lista de obras e textos para o domínio da Iniciação à Educação Literária e para a Educação Literária, por ano de escolaridade. Para cada Domínio de Referência são definidos Objetivos e para cada Objetivo apresentam-se os respetivos Descritores de Desempenho.

Esta estrutura bastante linear do documento prende-se com o objetivo do mesmo, ou seja, este é um documento de trabalho para os docentes que tem como finalidade organizar e facilitar o ensino e dar uma visão objetiva daquilo que são as metas a alcançar.

A elaboração das metas visa definir os conteúdos fundamentais a ser ensinados, sequencializar e hierarquizar esses mesmos conteúdos ao longo dos anos letivos, definir conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos e também estabelecer descritores de desempenho que permitam avaliar se os objetivos foram alcançados ou não.

É interessante ver neste documento uma referência tão clara a questões de política de língua e política de ensino. O novo domínio Educação Literária corresponde a opções de política de língua e de ensino uma vez que a Literatura deve funcionar como meio de transmitir a história da língua, assim como tradições e valores, caracterizando-se por ser parte do nosso património. É, por isso, outro domínio que contribui para a formação dos alunos enquanto indivíduos e cidadãos.

De uma forma geral, o documento é coerente e claro e, uma vez tornado lei, não se pode negar a sua importância para o professor e a sua prática letiva, uma vez que o seu desempenho, tal como o desempenho dos alunos, tendo em vista a avaliação interna e externa, tem como cenário principal as metas e a sua execução.

Podemos questionar-nos se, tendo metas e objetivos tão contundentes, não se perderá um pouco daquilo que é o processo de ensino/aprendizagem. O documento não nos dá linhas orientadoras de como atingir essas metas, apenas nos diz que temos que atingi-las e este facto pode tornar-se constrangedor tanto para o professor como para o aluno porque ambos têm que desenvolver o processo para as atingir e é esse caminho que tem que ser percorrido que não nos é mostrado no documento. Cabe ao professor traçá-lo de acordo com o seu contexto escolar tendo, assim, em prática a sua autonomia enquanto gestor do programa.

Diria ainda que o documento das metas seria perfeitamente coerente se, a par do mesmo, não houvesse um Programa de Português do Ensino Básico, homologado recentemente (2009) e que emana orientações, de certa forma, diferentes. Apesar de os documentos não se contradizerem, creio que aquilo que era a mais-valia do primeiro se perde com a chegada do segundo. Um dos fatores mais positivos no programa de 2009 é o de estar construído numa lógica de ciclo, em que descritores, objetivos e conteúdos não estão anualizados, permitindo a professores e alunos uma gestão flexível do programa, tendo em conta os alunos e o seu contexto escolar e social. Por seu lado, as metas não permitem esta flexibilidade, pois são um documento altamente normativo.

Outra questão pertinente é o uso de terminologia diferente. Enquanto no programa se fala de Conhecimento Explícito da Língua, nas metas este domínio é referido como Gramática, assim como as Competências referidas no programa são os Domínios de Referência nas Metas. Ainda mais relevante é o facto de o programa assentar numa lógica de competência enquanto as metas se baseiam em objetivos, isto é, os conceitos de base são de ideologias diferentes mas exige-se a sua coexistência. Esta diferença de terminologia não promove a coerência no trabalho do professor, antes sim dificulta esse trabalho uma vez que o professor tem que trabalhar com os dois documentos.

Em última análise, trata-se de perceber se os dois documentos agora em vigor podem e devem coexistir ou não. Primeiramente, devemos reconhecer que a existência do Programa é essencial já que é lá que o professor pode encontrar os conteúdos a lecionar. Quanto às Metas, estas funcionam como uma “checklist” do essencial do Programa mas, tudo o que vem referido nas Metas, por essas ou outras palavras, já está contemplado no Programa. Creio que a sua utilidade é inequívoca, pois permitem uma consulta rápida dos objetivos a atingir e permitem, de forma mais rápida, organizar os conteúdos por ano letivo, embora retirem liberdade à decisão do professor. Além disso, seria mais profícuo que os dois documentos estivessem em perfeita harmonia.

Cabe ainda referir o *Programa de Língua Portuguesa (7º - 9º anos)* (Ministério da Educação, 1991) em vigor à data a que se reporta o presente relatório, a saber o ano letivo de 2012/2013, ano em que este programa ainda se encontrava em vigor para o 9º ano de escolaridade, nível que lecionei.

Assim, o programa inicia com uma Nota Introdutória em que se indica que serão explicitados os pressupostos do mesmo bem como as finalidades e objetivos para este nível de ensino, de acordo com os princípios estabelecidos na Lei de Bases do Sistema Educativo.

A língua materna é encarada como elemento mediador que permite a interação com o mundo e com os outros e que só a competência linguística permite a realização integral da pessoa enquanto ser social. Refere-se ainda nesta introdução que se pretende que haja coerência no ensino e que esta se pode alcançar através de um conjunto de referenciais devidamente organizados.

São apresentados os domínios Ouvir/Falar, Ler e Escrever que, apesar de se estabelecerem como blocos distintos, devem ser trabalhados de forma integrada. Estes domínios são atualizados pelos conteúdos e operacionalizados num processo pedagógico que se deve centrar nos alunos que, em interação com a turma e o professor, vão construindo a sua aprendizagem.

Considera-se ainda que a aula de Língua Portuguesa seja um espaço de diálogo, cooperação, debate e que envolva as dimensões cultural, lúdica e estética da língua, com recurso a estratégias diversificadas, que permitam o desenvolvimento individual de cada um, de modo a que o aluno vá construindo, ao longo do 3º ciclo, a sua identidade e relação com o mundo que o rodeia por forma a ser participativo e autónomo.

Em seguida, são enunciadas as Finalidades para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Básico. Estas Finalidades visam: o desenvolvimento integral das capacidades dos alunos ao nível da compreensão e da expressão em língua materna; o desenvolvimento do raciocínio, da memória e da criatividade; o gosto pela aprendizagem e pela cultura, ou seja, são finalidades que visam o desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões: pessoal, social, cultural e intelectual.

Já os objetivos enunciados para o 3º ciclo são mais específicos e focados na disciplina de Língua Portuguesa e prendem-se com a compreensão e a comunicação oral com tipologias discursivas diversas, bem como com o gosto e a preservação do património oral; com o aprofundamento do gosto pela leitura de temas e géneros variados de autores nacionais e internacionais e o desenvolvimento da competência da leitura e, por fim, com o aprofundamento da prática da escrita em diversas modalidades e a reflexão sobre a língua como meio de compreensão do próprio discurso.

São explicitados, na quarta parte deste programa, os conteúdos e respetivos processos de operacionalização. Os conteúdos apresentados são relativos aos domínios anteriormente mencionados (Ouvir/Falar, Ler e Escrever) e devem ser aperfeiçoados na prática da língua, com exceção para a leitura orientada e o funcionamento da língua que preveem explicitações dos seus conteúdos.

Os conteúdos apresentados, comuns ao 2º e 3º ciclo, não devem, segundo as orientações do programa, ser tratados como unidades estanque, mas sim progredir em espiral ao longo dos anos. Já os processos de operacionalização, ou seja, as atividades que põem em prática os conteúdos, serão selecionadas de acordo com os objetivos do programa mas tendo em conta as especificidades das turmas e da escola.

Segue-se uma quinta parte intitulada Programas e Programações. Neste ponto refere-se que os programas são concretizados através das programações elaboradas nas escolas, isto é, as planificações elaboradas pelos professores de cada ano de escolaridade e que devem ter em atenção os planos de atividades da escola e das respetivas turmas e também respeitar o equilíbrio entre os três domínios. Sugere-se ainda que o professor negocie com as suas turmas esta programação de modo a ter em linha de conta o projeto da turma, a idade, a maturidade e as experiências dos alunos, sem esquecer finalidades, objetivos e conteúdos. Esta “gestão participada” tem como fim favorecer o gosto pelo ensino-aprendizagem e garantir um sentido para o percurso pedagógico.

Esta ideia parece realmente bastante apelativa e com potencialidades no sentido de envolver os nossos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Poderia ser efetivamente motivador para eles participarem na gestão do programa e terem realmente algum poder de decisão sobre o seu plano de estudos. No entanto, sabemos que quando o ano letivo se inicia as planificações já estão elaboradas, ou seja, parece-me que há aqui um desfasamento temporal que não torna fácil a execução deste procedimento, daí verificar-se que não foi prática corrente durante a vigência deste programa.

No ponto seguinte trata-se de Avaliação. Esta deve favorecer o progresso individual e reforçar a autonomia. Deste modo, a avaliação deverá estimular a evolução e o progresso global do aluno, contemplando todas as atividades que contribuam para o sucesso, potenciando a tomada de consciência sobre o processo avaliativo para pôr em prática formas de auto e heteroavaliação reguladoras do processo de ensino-aprendizagem.

Seguem-se as grelhas com os domínios Ouvir/Falar; Ler; Escrever e Funcionamento da Língua; os objetivos; os conteúdos e os processos de operacionalização, por ano de escolaridade. No domínio da Leitura é fornecida uma lista de obras para leitura orientada, também por ano de escolaridade.

Em seguida, são fornecidas aos docentes Indicações Metodológicas que vão desde os interesses e necessidades dos alunos à gestão dos programas. Assim, deve ser feito o levantamento dos interesses e das necessidades dos alunos através, por exemplo, de

questionários ou exercícios de diagnóstico e avaliação contínua. Professor e alunos devem, conjuntamente, decidir temas de estudo, obras de leitura integral, projetos a desenvolver na disciplina ou em articulação com outras disciplinas ou com o plano de atividades da escola. Sugere-se ainda um clima de aula democrático em que se aceitam e valorizam as diferenças pessoais, a partilha de responsabilidades, flexibilidade na organização das tarefas e o cumprimento de regras. Os alunos também devem ser confrontados com a gestão do tempo e das aprendizagens para que se possa cumprir o que foi programado.

Ainda nas Indicações Metodológicas são expressos aspetos específicos da didática da língua portuguesa para os diferentes domínios, apresentando-se diversas sugestões de atividades e potenciais recursos.

O programa termina com uma bibliografia geral e uma bibliografia de publicações periódicas.

Em sequência do programa anteriormente referido, surgiu, em 2000, o segundo volume intitulado *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Na Introdução refere-se que este volume integra nos domínios os objetivos e conteúdos nucleares de forma mais específica e devidamente operacionalizados. Visa tornar mais claro o que são os conteúdos e o seu processo de operacionalização; de que forma os programas são concretizáveis pelas programações e esclarece a necessidade de interação entre os domínios. Além disso, apresenta um conjunto de metodologias para apoiar a ação do professor. Este plano pretende ser flexível e, embora as suas linhas gerais devam ser respeitadas, o professor pode adaptá-lo ao seu entorno.

Este documento retoma as grelhas do programa de 1991 com os três domínios e o Funcionamento da Língua, os objetivos, conteúdos e processos de operacionalização para cada ano de escolaridade. Retoma também a lista de obras para a leitura orientada; os esquemas com a distribuição do peso relativo dos conteúdos nucleares bem como a proposta de gestão global do tempo letivo.

Na realidade, este plano de organização tem como principal mais-valia relativamente ao programa de 1991 algumas reflexões sobre o Funcionamento da Língua. Nestas reflexões sugere-se que a imposição de regras gramaticais por si só não desenvolve a capacidade discursiva dos alunos, a reflexão gramatical é importante a partir das produções orais e escritas dos alunos, apontando-se, por isso, para um percurso integrado entre oralidade, escrita e funcionamento da língua.

Surge ainda um último capítulo, intitulado Referenciais, para a construção de instrumentos de avaliação em língua materna, onde são enunciadas diversas tipologias de exercícios e atividades que permitem levar a cabo o processo avaliativo em todos os domínios.

Programas de Português e Metas Curriculares – Ensino Secundário

O *Programa de Português 10º, 11º e 12ºanos* (Ministério da Educação, 2001/2002), apresenta uma estrutura relativamente complexa, apresentando-nos, por exemplo, os conteúdos e a operacionalização dos mesmos em momentos diferentes. O documento divide-se em quatro partes, a saber: Introdução, Apresentação, Desenvolvimento do Programa e Bibliografia.

Na Introdução são tecidas algumas considerações gerais sobre o Programa e sobre o facto de a disciplina de Português ser uma disciplina da formação geral, motivo pelo qual o seu objeto de estudo, a língua materna, surge como instrumento mas também como objeto de aprendizagem, ganhando assim uma importância primordial para o desenvolvimento do aluno com o objetivo de o tornar um bom utilizador da sua língua quer oralmente, quer por escrito, com a capacidade de resolver questões da vida quotidiana e desenvolvendo, ao mesmo tempo, o seu espírito crítico.

Na segunda parte – Apresentação – são descritas as Finalidades; os Objetivos; as Competências, com grelhas de operacionalização para as mesmas; uma Visão geral dos conteúdos; Sugestões Metodológicas Gerais; Recursos e Indicações gerais sobre avaliação. É também nesta Apresentação que podemos ficar a conhecer a natureza e as funções deste programa que pretende ser um instrumento regulador do ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas componentes Compreensão Oral, Expressão Oral; Expressão Escrita, Leitura e Funcionamento da Língua, que são as competências nucleares da disciplina. Outra característica deste programa é a valorização da reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua tendo em vista o desenvolvimento de uma consciência metalinguística, ou seja, que o aluno seja capaz não só de utilizar a sua língua corretamente, mas também que saiba descrevê-la e refletir sobre as suas regras. Para que haja interação entre as diversas competências, o programa sugere o uso de diversos tipos de textos (literários e não literários) que sirvam também o propósito de preparar os alunos para uma integração na vida sociocultural e profissional.

As Finalidades e os Objetivos vão de encontro ao já explicitado anteriormente, ou seja, assegurar, desenvolver e promover as diversas competências e contribuir para a

formação do aluno enquanto cidadão, desenvolvendo processos cognitivos, capacidades de compreensão e interpretação, o gosto pela leitura e valores como a autonomia, a responsabilidade e o espírito crítico.

Após nos ser fornecida uma visão global das Competências em grelhas de operacionalização, é-nos fornecida uma visão global dos Conteúdos que estão divididos em Conteúdos Processuais e Conteúdos Declarativos, embora não haja nenhuma explicação para esta divisão, é de crer que esta divisão tem que ver com uma questão prática de clarificar o que são os processos pelos quais se pode chegar à aprendizagem de determinados conteúdos, sendo que para o Funcionamento da Língua existem apenas conteúdos declarativos.

Nas Sugestões Metodológicas Gerais é sugerido que no início do 10º ano seja feito um diagnóstico de modo a verificar se os alunos estão ou não preparados para pôr em prática o programa do Ensino Secundário e é fornecida ao professor uma lista de itens relativos a todas as Competências que permitem ao professor fazer esse diagnóstico. Este é, sem dúvida, um ponto bastante positivo, já que nem sempre a articulação entre ciclos é satisfatoriamente conseguida, ou porque os alunos mudam de escola ou porque, como é o caso atualmente, o programa do Ensino Básico não está em consonância com o do Ensino Secundário. São, posteriormente, fornecidas propostas metodológicas para cada Competência em particular e que passam, por exemplo, por sugestões de pré-escuta, escuta e pós-escuta para a Compreensão Oral; planificação, execução e avaliação para a expressão Oral; planificação, textualização e revisão para a Expressão Escrita; pré-leitura, leitura e pós-leitura para a Leitura, de modo a promover diferentes modalidades de leitura como a leitura funcional, a leitura analítica e crítica e a leitura recreativa e, finalmente, para o Funcionamento da Língua, metodologias que aliam a prática à reflexão sobre a língua.

Há ainda lugar para uma grelha com propostas de recursos que vão desde os documentos didáticos, passando pelos documentos dos média, multimédia, literários, entre outros.

Sobre a Avaliação é de salientar que se deve considerar como objeto de avaliação os processos e os produtos, ou seja, os alunos não devem apenas ser avaliados pelos seus resultados finais que derivam, por exemplo, da aplicação de um teste sumativo, mas devem também ser avaliados por todo o seu processo formativo e pelas evoluções que fizeram até chegar a um determinado patamar. Desta forma, os dados avaliativos podem

ser recolhidos em momentos de avaliação formais e informais e os critérios de avaliação devem organizar-se tendo em conta as Competências.

Na terceira parte do Programa temos então o seu desenvolvimento com grelhas de conteúdos divididas pelos três anos do Ensino Secundário, conteúdos divididos, mais uma vez, em conteúdos processuais e declarativos, para cada uma das Competências. Após esta operacionalização dos Conteúdos temos a Gestão do Programa que tem por base, de acordo com o mesmo, a estruturação de cada ano em sequências de ensino-aprendizagem, que se assume como uma proposta e não pretende ser nem exaustiva nem prescritiva, podendo o professor fazer a gestão como considerar mais adequado e até negociar essa mesma gestão com os alunos. É de ressaltar, no entanto, que a proposta apresentada está assente num critério de progressão. São, de seguida, fornecidas tabelas com as sequências de aprendizagem para os diversos anos letivos, tabelas essas que indicam as competências visadas, os objetivos, os conteúdos e sugestões de atividades. O Programa termina com uma extensa Bibliografia, não só de carácter geral, mas também de carácter específico para as diferentes Competências e para a questão da Avaliação.

O Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário, colocado em discussão pública em novembro de 2013, apresenta diferenças substanciais relativamente ao Programa em vigor. No entanto, parece-me plausível que este novo programa surja, uma vez que, havendo um novo programa para o Ensino Básico, é necessário que haja uma mesma linha de orientação para o Ensino Secundário de forma a estabelecer-se a articulação e progressão desejáveis entre anos e ciclos.

Este novo Programa apresenta-nos uma Introdução que nos dá a conhecer o enfoque do mesmo. Criado de forma a dar continuidade ao estabelecimento de Metas Curriculares para todos os níveis de ensino, este Programa organiza-se em cinco domínios, a saber: Oralidade; Leitura; Escrita; Educação Literária e Gramática, que preveem a articulação curricular horizontal e vertical e a adequação ao público-alvo.

Assim, tendo em conta estudos recentes, o Programa articula-se à volta de um conceito-chave que é o conceito de texto complexo e da focalização no trabalho sobre o texto, oral e escrito, tendo em conta o género do mesmo. O paradigma defendido é o da complexidade crescente, ou seja, progressão em espiral mas sempre aliada à progressão por géneros textuais nos diferentes domínios já referidos. Está também patente, neste novo Programa, uma valorização do texto literário que é o texto complexo por

excelência. O texto literário é visto como mobilizador dos valores histórico-culturais e patrimoniais que se associam ao ensino do Português como língua materna.

Faz ainda parte do Programa um Projeto de Leitura que visa aliar as aprendizagens do domínio da Educação Literária ao contacto com outras literaturas de expressão portuguesa ou estrangeira traduzida para português.

É de destacar que os domínios da Leitura e da Educação Literária não coincidem, no entanto, regem-se pela diversidade dos usos da língua, valorizando os textos predominantemente não literários, no caso da Leitura, Oralidade e Escrita, e os textos literários no caso da Educação Literária mas promovendo, em ambos os casos, nos alunos o acesso a um capital de conhecimentos comum. Tudo isto deve acontecer em consonância com o domínio da Gramática que deve promover um incremento no uso efetivo da língua.

O Ensino Secundário é visto como um patamar crucial quer para os alunos que pretendem prosseguir estudos, quer para aqueles que pretendem entrar no mercado de trabalho o que faz com que os alunos necessitem alcançar um patamar superior em termos de literacia e, para tal, o texto complexo assume-se como fator central de todo o Programa pois permite o desenvolvimento de capacidades de produção e compreensão mais sólidas. Além disso, a literatura é considerada um domínio primordial na aquisição e compreensão de textos complexos e de linguagem conceptual, pois é no texto complexo que convergem todas as hipóteses de realização do Português. No entanto, o texto complexo ou literário não deve ser estudado sem a devida contextualização histórica e social que podem relevar para o entendimento dos textos a estudar.

Neste Programa a Leitura assume uma posição estratégica que deve ser enriquecida através da articulação com os outros domínios. Quanto ao domínio da Gramática, o Programa assume que a maioria das aprendizagens já foi efetuada em ciclos anteriores e que no Ensino Secundário os alunos devem apenas aprofundar algumas questões que se prendem com a Sintaxe, a Semântica, a Análise do Discurso e a Formação, Mudança e Variação da Língua, de modo a desenvolver a consciência linguística e metalinguística, ou seja, saber usar a língua e saber descrevê-la.

Após uma longa Introdução onde a maioria dos pressupostos deste Programa são explanados, são fornecidos alguns objetivos gerais que têm que ver com a compreensão, a produção, o uso da língua e o desenvolvimento de capacidades em todos os domínios e logo em seguida surgem os Conteúdos Programáticos que estão devidamente divididos por Domínios e anos de escolaridade. No domínio da Educação Literária o

Programa especifica exatamente quais os textos a trabalhar em cada um dos anos letivos. Outro aspeto interessante é o Projeto de Leitura que pressupõe a leitura de obras para além das especificadas nos Conteúdos, obras essas que também são propostas, oferecendo-nos o Programa uma larga lista.

Na quarta parte encontramos a Metodologia que refere que conteúdos e descritores de desempenho foram concebidos de modo a poder-se conjugar os diferentes domínios. É papel do professor adotar a metodologia que considerar mais adequada desde que esta se traduza na consecução das Metas Curriculares e desde que o professor contemple na sua programação todos os descritores de desempenho previstos nas mesmas. O Programa fornece ainda uma proposta de atribuição de tempos letivos por ano letivo e por domínio.

A quinta parte é destinada à Avaliação. A Avaliação visa, segundo o Programa, regular o ensino de modo a que os alunos possam, em tempo útil, superar as suas dificuldades ou reforçar os seus progressos. Deve ainda ser diversificada em termos de estratégias e recursos, mas deve ter sempre como fim as Metas Curriculares que são o documento de referência em todo o processo avaliativo e a avaliação final deve traduzir o produto obtido através dos desempenhos descritos.

O Programa termina com uma Bibliografia geral a seguir à qual surge o documento das Metas Curriculares. Este documento, à semelhança do documento apresentado para o Ensino Básico, faz uma listagem exaustiva daquilo que são os objetivos e descritores obrigatórios para cada Domínio e para cada ano de escolaridade.

Ao analisar ambos os documentos a primeira divergência que surge é o enfoque que cada Programa faz. Enquanto o Programa em vigor parece dar uma maior relevância ao Funcionamento da Língua e às questões da comunicação, o novo Programa coloca claramente o enfoque no texto complexo / literário, não que ponha de lado a importância da comunicação mas parece que todos os domínios se desenvolvem à volta do texto complexo. Outra divergência está patente na perspetiva adotada, passa-se de uma perspetiva em que se trabalham competências e em que se valorizam os processos de ensino-aprendizagem, para uma perspetiva centrada nos domínios e no produto da avaliação, mais do que no processo. Há ainda a diferença de terminologia, nomeadamente a diferença entre o uso de Competência / Domínio ou Funcionamento da Língua / Gramática. Apesar das divergências, creio que ambos os programas têm como grande objetivo a formação de jovens adultos com capacidades de produção e

compreensão da sua língua materna que lhes permitam ser cidadãos ativos na sociedade em que se inserem.

Quanto às possíveis implicações que possam decorrer da implementação deste novo Programa, não me parece que seja problemático. As Metas ajudarão a estabelecer os objetivos e o melhor caminho a percorrer para os atingir e os novos conteúdos, especialmente no 10º ano com a introdução de mais textos literários, não são, no meu entender, mais do que um regresso ao passado pois estavam contemplados nos programas anteriores a 2001.

4. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001) surgiu, na sua versão portuguesa, em 2001, no âmbito do projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural”. Numa Europa em que as fronteiras se querem meramente geográficas, o Conselho da Europa considerou necessário que houvesse um documento consensual para o ensino e aprendizagem das línguas vivas europeias. Desta necessidade surgiu o *Quadro Europeu Comum de Referência*, daqui em diante designado por *QECR*, que, juntamente com o Portfólio Europeu das Línguas, visa fornecer essa homogeneidade.

O *QECR* pretende ser um “guia para o utilizador”, ou seja, pretende ser um documento que, tanto professores como alunos ou aprendentes de uma língua estrangeira, possam utilizar e encontrar aí linhas de orientação para as tarefas que desejam levar a cabo, quer sejam elas tarefas de ensino ou de aprendizagem. Mais do que formular objetivos ou criar métodos, o propósito do *QECR* é levantar as questões essenciais que possam levar todos os seus utilizadores a tornar-se mais eficientes no ensino e na aprendizagem das línguas estrangeiras. É objetivo do *QECR* ser exaustivo, mas ao mesmo tempo dar abertura suficiente para que outras ideias e sugestões possam ser acrescentadas e, acima de tudo, não pretende ser dogmático, isto é, não pretende impor-se como método nem ser sentencioso, mas sim dar linhas de orientação para os seus utilizadores no sentido de estes melhorarem a sua proficiência linguística em qualquer língua europeia viva que pretendam aprender.

Ao formalizar um documento como este, o Conselho da Europa e a sua política linguística têm como fim observar uma maior unidade entre os países, bem como proteger e desenvolver a riquíssima diversidade linguística e cultural que existe na

Europa. Numa Europa demasiado concentrada nas questões económicas, parece-me que a preocupação com as questões culturais é cada vez mais pertinente ou corremos o risco de deixar que as questões económicas interfiram negativamente naquilo que “a velha” Europa tem de melhor: a sua diversidade e riqueza cultural e linguística.

Em termos práticos, o *QEER* é composto por nove capítulos e quatro apêndices que vão desenvolvendo as questões mais importantes para o ensino e aprendizagem das línguas, nomeadamente questões relacionadas com as competências, com o uso das línguas, a aprendizagem e a avaliação. Além disso, o *QEER* apresenta-nos os Níveis Comuns de Referência que facilitam o uso do documento em análise, tanto por parte de docentes como de alunos. Apesar de ser um documento longo e exaustivo, como já referi, isso permite que a maior parte das hipóteses que possamos colocar em relação ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira estejam aqui contempladas, dando, no entanto, aos seus utilizadores margem de manobra suficiente para inovarem e colocarem um pouco de “si” no processo.

São diversos os conceitos ou contributos com que nos vamos deparando ao longo da leitura do *QEER*: Plurilinguismo e Multilinguismo; Competência e Competência Comunicativa; Níveis de Proficiência; Atividades e Estratégias Comunicativas.

O Multilinguismo é definido como o conhecimento que se pode ter de um determinado número de línguas ou a existência de diferentes línguas numa sociedade, sugere-se ainda que o Multilinguismo se possa atingir se, por exemplo, o Currículo dos alunos tiver uma oferta diversificada de línguas o que lhes pode permitir a aprendizagem de mais do que uma língua estrangeira.

Por outro lado, o conceito de Plurilinguismo é mais complexo, na medida em que leva em conta a experiência pessoal do aprendente ou aluno, ou seja, a experiência pessoal de cada indivíduo desenvolve-se num determinado contexto cultural, numa determinada família, numa determinada sociedade, todos estes contextos, que constroem a experiência do indivíduo, são posteriormente transportados para as diferentes línguas que se podem aprender. A aprendizagem de uma língua, que não a materna, não pode ser compartimentalizada ou mantida separada relativamente à experiência pessoal de quem a aprende. Essa experiência pessoal, juntamente com o conhecimento da nova língua, permitem ao indivíduo construir uma Competência Comunicativa.

De acordo com *QEER*, uma língua é, não só um veículo de manifestação de uma determinada cultura, mas também o meio de acesso a essa mesma cultura. Deste modo, o Plurilinguismo deve ser enquadrado numa visão mais abrangente, a visão

Intercultural. As diferentes culturas a que podemos ter acesso ao conhecer diferentes línguas produzem uma Competência Pluricultural da qual o Plurilinguismo é apenas uma parte.

O conceito de Competência surge no *QEER* como o conjunto de conhecimentos e capacidades que permitem a realização de tarefas ou ações, já a noção de Competência Comunicativa implica o conjunto de conhecimentos e capacidades que permitem ao indivíduo realizar tarefas ou ações utilizando meios linguísticos para tal. A Competência Comunicativa de cada indivíduo é formada, como vimos acima, pela sua experiência pessoal aliada ao conhecimento linguístico e cultural que o indivíduo adquire ao aprender novas línguas e as competências linguísticas e culturais que um indivíduo tem numa língua são modificadas pelo conhecimento de outras línguas. A Competência Comunicativa é, sempre que o indivíduo necessita, ativada para desempenhar as suas tarefas linguísticas, quer elas sejam de receção, produção, interação ou mediação e quer sejam tarefas orais ou escritas.

Os Níveis de Proficiência são uma escala ascendente com descritores de proficiência que foram escalados de acordo com aspetos que têm que ver diretamente com questões relacionadas com a competência linguística, a pragmática e a competência sociolinguística. Estes descritores são globais e permitem tanto ao professor como ao aprendente ter uma visão de conjunto sobre os progressos na aprendizagem. O *QEER* sugere que, de acordo com o contexto de aprendizagem em que estes níveis sejam utilizados, os seus utilizadores possam subdividi-los consoante as suas necessidades. Sugere-se ainda o uso de diferentes escalas de acordo com as necessidades, isto é, podemos utilizar escalas orientadas para o utilizador, para o avaliador ou para os autores de instrumentos de avaliação que têm, certamente, objetivos diferentes e terão funcionalidades também diferentes.

As Atividades Comunicativas podem ser interativas, nas quais os participantes são ao mesmo tempo produtores e recetores, como é o caso de um diálogo, ou podem ser não interativas, como por exemplo a leitura de um texto. Em alguns contextos pode surgir uma mistura dos dois tipos de atividades, por exemplo num contexto de sala de aula em que pode ser pedido ao aluno que leia ou escreva um texto, mas também que interaja com o professor e com os outros colegas. Por seu lado, as Estratégias Comunicativas são os meios que os utilizadores de uma língua, quer sejam nativos ou não, utilizam para por em ação as suas capacidades e os procedimentos necessários para a execução

de uma determinada tarefa com êxito. O objetivo é, de acordo com o *QEER*, otimizar a eficácia comunicativa.

É natural que o *QEER* assuma relevância no processo de ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira no sistema educativo português, primeiro porque são orientações emanadas do Conselho da Europa que têm por base diversos estudos realizados ao longo dos anos por profissionais da área do ensino das línguas estrangeiras. Mas, mais do que isso, porque fornece orientações, ainda que gerais, precisas para o desenvolvimento desse processo, orientações essas que permitem aos diversos intervenientes tomar decisões de forma criteriosa. Apesar de, no meu ponto de vista, ser um documento bastante vocacionado para o aprendente, os profissionais da área do ensino podem tomá-lo como uma mais-valia por diversos motivos: primeiro, torna bastante claro o papel de cada interveniente no processo de ensino-aprendizagem; segundo, estabelece, com os seus níveis de proficiência, critérios de nivelamento que são bastante úteis no sentido de, por exemplo, o professor saber as metas a atingir num determinado nível de ensino; terceiro, sugere tarefas e atividades que podem ser facilmente operacionalizadas pelos docentes; quarto, fornece sugestões ao nível das metodologias que podem ser utilizadas tendo em conta os objetivos da aprendizagem; quinto, fornece linhas de orientação para a construção curricular e, em sexto lugar, dá também um contributo para as questões da avaliação e a forma como os níveis de proficiência podem ser canalizados para o processo avaliativo. Sugere ainda diferentes formas de avaliação, para além da testagem.

As propostas apresentadas pelo *QEER* ao nível dos temas a trabalhar com os alunos, a forma de escolher esses temas, o tipo de atividades a desenvolver em sala de aula, são propostas que eu considero serem relativamente fáceis de pôr em prática pelo professor na sua prática letiva porque dependem, consideravelmente, da sua tomada de decisão relativamente às necessidades dos seus alunos. Por outro lado, as sugestões curriculares apresentadas, por exemplo, não dependem do professor ser ou não postas em prática pois não é ele o principal decisor nesse âmbito.

O *QEER* (2001, p.24) afirma que a “aprendizagem de uma língua é tarefa de uma vida”, isto significa que, mesmo quando tomamos para nós o papel de professores, nunca podemos desvincular-nos do papel de aprendentes de uma língua e devemos ter consciência que as línguas são organismos vivos, que se encontram em constante mutação. Aprender uma língua é uma tarefa complexa que requer uma predisposição do aprendente para tal. Para se aprender uma língua é vital que o aluno ou aprendente

realize tarefas, atividades e processos de modo a cumprir as suas necessidades comunicativas. Para tal, é necessário que desenvolva competências e estratégias. A aquisição das competências e a capacidade para as pôr em ação através de diferentes estratégias vão permitir ao aprendente utilizar as suas aprendizagens em situações comunicativas de forma eficaz.

Mas ensinar uma língua pode ser uma tarefa ainda mais complexa pois requer não só que saibamos a língua em questão, como é óbvio, mas também que consigamos despertar nos nossos alunos as suas capacidades de aprendizagem, as suas capacidades de estudo e as suas capacidades heurísticas, ou seja, a capacidade de descobrirem autonomamente o que é relevante aprender e também a capacidade de mobilizarem as aprendizagens feitas na realização de novas tarefas.

O documento em análise contribui claramente para a definição daquilo que deve ser o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem das línguas estrangeiras. Ao longo da leitura do documento apercebemo-nos que o guião para desempenhar esse papel nos vai sendo fornecido. Assim, cabe ao professor a tomada de decisão sobre os materiais a utilizar, por exemplo: o conteúdo dos textos, os exercícios, as atividades, os testes. O professor não deve aceitar incondicionalmente aquilo que os manuais ou até mesmo os Programas lhe fornecem, embora saibamos que há questões legais a ter em conta, mas sim ter em consideração as condições sociais, os interesses e as motivações dos alunos, ou mesmo as limitações de tempo na execução das tarefas. Cumpre também ao professor supervisionar o trabalho desenvolvido e aferir o progresso dos alunos, mas, acima de tudo, arranjar estratégias para levar os alunos a ultrapassar os problemas de aprendizagem que possam surgir pelo caminho. Finalmente, é preciso que o professor tenha consciência que o seu papel no processo é um papel-modelo e que, por esse motivo, as suas ações e atitudes são uma parte importante em todo o processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Finalmente, e ainda de acordo com o *QEER* (2001, p.197), “O ensino das línguas como profissão é uma “parceria para a aprendizagem””. É com este espírito de parceria que o professor de línguas deve encarar a sua atividade, afinal o seu papel não se resume a dar uma nota aos seus alunos no final do ano letivo, o seu papel é muito mais que isso, é dotar os seus alunos de meios para alcançarem o sucesso na aprendizagem das línguas estrangeiras e conseguir promover o respeito não só pela diversidade linguística que existe na Europa e no Mundo, mas também o respeito pela diversidade cultural.

5. Programas de Espanhol para o Ensino Básico e Secundário

Relativamente à disciplina de Espanhol, os documentos de trabalho para o professor são essencialmente os programas em vigor, a saber:

- Programa de Espanhol do Ensino Básico – 3º Ciclo (Volume I e Volume II, homologados em 1991 e 2009);
- Espanhol / Iniciação 10º, 11º e 12º ano (homologados em 2001, 2002 e 2004);
- Espanhol / Continuação 10º, 11º e 12º ano (homologados em 2002, 2002 e 2004).

Além destes três documentos de cariz normativo, existem ainda outros documentos de trabalho essenciais para o docente de LE e que são o Portefólio Europeu de Línguas para os 2º e 3º Ciclos e o *QECR*, já aqui analisado.

O Programa de Espanhol para o 3º ciclo foi homologado em 1991 e foi elaborado tendo como documentos de fundo a Lei nº 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo, que regula, de uma forma geral, o sistema educativo e, especificamente, a organização curricular e os programas e também o Decreto – Lei nº 286/89, de 29 de agosto, que estabelece uma reestruturação curricular que prevê a iniciação de uma segunda língua estrangeira no 3º ciclo.

A estrutura do programa é bastante linear. Começa com uma Introdução, na qual são referidas algumas linhas orientadoras que serviram de base na elaboração do programa. Os princípios orientadores da ação pedagógica contêm algumas inovações como é o caso de se atribuir um papel central à avaliação formativa ou a valorização dos processos em vez do produto. Em alguns pontos, a Introdução deste programa, ainda que anterior ao *QECR* (Conselho da Europa, 2001), parece ter alguns pontos em comum com o mesmo, nomeadamente quando se refere que a aprendizagem de uma língua não é somente a aquisição de um conjunto de signos, mas também de todo o significado cultural que esses signos transmitem ou também quando se refere que a aprendizagem da língua estrangeira pode levar a uma melhor compreensão da língua materna, ou seja, ao aprendermos uma língua estrangeira estamos a refletir sobre o modo de funcionamento das línguas em geral e isso pode contribuir para melhorar a compreensão da nossa própria língua, ou ainda o facto de o paradigma metodológico escolhido ser o Comunicativo que põe ênfase no crescimento holístico do indivíduo, colocando o aluno no centro da aprendizagem. Outra questão importante tem que ver com o facto de este programa se apresentar não como um conjunto de conteúdos a aprender, mas sim como um meio de regular a prática educativa, sendo, por isso, um documento flexível e com

abertura suficiente para permitir corresponder às necessidades dos alunos, bem como aos seus interesses.

O programa refere ainda quais as suas Finalidade, os Objetivos Gerais e os Conteúdos. Estes foram mais uma vez equacionados tendo em conta o carácter de ciclo de estudos que constitui o 3º ciclo, bem como o desenvolvimento integral dos alunos. Os conteúdos estão organizados em Conceitos, Procedimentos e Atitudes que podem ser transversais a diversas unidades didáticas e estão estabelecidos para os diversos domínios: Compreensão e Expressão Oral; Compreensão e Expressão Escrita; Reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem e Aspectos Socioculturais. Apesar de ser um programa de consulta fácil, quando nos centramos no domínio da Reflexão sobre a língua e a sua aprendizagem podemos verificar que são mencionados dois anexos, que surgem logo após os Conteúdos, que remetem para aspetos nocio-funcionais, aspetos do discurso, aspetos morfosintáticos e aspetos léxico-semânticos e que devem ser interligados com os restantes conteúdos. É este trabalho de interligação, que deve ser feito posteriormente pelo professor na altura de fazer as suas planificações, quer elas sejam a longo, médio ou curto prazo, que eu considero não ser tão fácil de articular pois é necessário consultar as grelhas dos conteúdos e as grelhas dos anexos e integrar os elementos destas últimas nas primeiras. Além disso, resulta um pouco difícil, pessoalmente, compreender por que é que os Atos de fala e os Conteúdos gramaticais não são, desde logo, considerados conteúdos como os outros já referidos e são remetidos para anexos. Penso que este é o aspeto menos conseguido deste programa pois as diferentes partes dos Conteúdos não são facilmente articuláveis.

Logo após os Conteúdos surgem as Orientações Metodológicas nas quais se reflete sobre o papel do professor. Apesar de se preconizar um processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno, o papel do professor é primordial pois ele é o agente desse processo e é ele que tem que garantir o uso das metodologias adequadas aos diferentes públicos, de acordo com o que é proposto pelo programa e tendo em conta as necessidades dos alunos, os recursos disponíveis e a sua própria personalidade. Ainda segundo estas orientações, devem ser propiciadas ao aluno atividades de comunicação real que podem ser complementadas por atividades de simulação da comunicação. Todos nós, professores de línguas estrangeiras, sabemos que isso seria o ideal: haver a possibilidade de praticar sempre a comunicação em contextos reais e com falantes nativos, mas também sabemos que isso não é possível pois esse contacto não pode ser feito permanentemente e muito menos durante o período de duração de uma aula e com

o número de alunos que as turmas comportam. Na minha opinião, uma vez que não podemos atingir essa situação perfeita, cabe ao professor, que, não sendo nativo, tem um bom domínio da língua, tentar fornecer o contexto comunicativo mais próximo da realidade possível. São ainda indicadas nas Orientações Metodológicas algumas estratégias de comunicação e alguns métodos de trabalho que ajudam a operacionalizar a totalidade do programa.

O ponto seis fala-nos sobre avaliação. Como já referi anteriormente, é dada ênfase à avaliação formativa. O professor deve ter conta a relação entre o processo e o produto, ou seja, o esforço feito pelo aluno para chegar a um determinado objetivo que foi previamente traçado. São fornecidas uma série de linhas orientadoras e de meios e instrumentos de avaliação que visam facilitar o processo avaliativo e ressalva-se o facto de o domínio das atitudes e valores também dever ser considerado, pois estes fazem parte integrante do processo de ensino-aprendizagem.

Os programas do ensino secundário estão organizados de forma diferente do programa de 3º ciclo e uma das diferenças é o facto de estarem organizados por ano de escolaridade e não por ciclo de estudos. Assim, temos um programa de 10º ano, um de 11º ano e outro de 12º ano para o nível de iniciação e o mesmo acontece para o nível de continuação. Para ambos os níveis, logo no programa de 10º ano apresenta-se a Introdução, as Finalidades, os Objetivos Gerais, a Visão Geral dos Conteúdos, as Competências a Desenvolver, as Sugestões Metodológicas, os Recursos e também o Desenvolvimento do Programa de 10º ano com os Objetivos de Aprendizagem, os Conteúdos, a Gestão do Programa e as Sugestões Metodológicas. Nos programas dos anos subsequentes surge apenas a parte relativa ao Desenvolvimento do Programa com os respetivos subcapítulos já mencionados. O programa de 10º ano apresenta ainda a Bibliografia.

Este conjunto de programas surge após a revisão curricular para o ensino secundário e incorpora indicações emanadas pelo Comité de Educação do Conselho da Europa sobre a aprendizagem de línguas vivas. O conceito de língua preconizado pelos programas é o de língua enquanto instrumento de comunicação que permite a cada um apreender a realidade e expressar-se sobre ela, ou seja, ao aprendermos uma língua não aprendemos só os seus signos e estruturas mas também uma série de questões culturais associadas a essa mesma língua.

Estes programas assentam no paradigma comunicativo que promove o desenvolvimento integral do aluno colocando-o no centro do processo de aprendizagem. Dentro desta grande competência que é a competência comunicativa surgem as subcompetências, a saber: a competência linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística. À luz do *QECR*, privilegia-se a realização de tarefas e atividades que propiciem o uso da língua em situações reais, com vista à construção de aprendizagens significativas para os alunos. Atribui-se ainda um papel fulcral à autoavaliação e à avaliação formativa.

Ainda de acordo com o *QECR*, quando aprendemos uma língua estrangeira passamos a conhecer melhor a língua materna e o conhecimento estrutural desta ajuda, por sua vez, a aprender a língua estrangeira. Além disso, ter acesso a novas culturas promove uma maior aceitação do outro e das diferenças existentes entre as diversas culturas.

Tendo em conta as orientações emanadas pelo Conselho da Europa, pretende-se equiparar os níveis de domínio das línguas de modo a facilitar o intercâmbio de estudantes e profissionais no espaço europeu. Assim, os programas fazem a correspondência de cada ano de escolaridade com os níveis definidos pelo *QECR*.

O programa de Espanhol apresenta-se como um instrumento regulador da prática educativa, mas sempre com a flexibilidade necessária para que professores e alunos possam negociar o processo de aprendizagem, tendo em conta os interesses dos alunos e a sociedade em que se integram.

As Finalidades dos programas para o Ensino Secundário centram-se no contacto com outras línguas e culturas, promovendo um desenvolvimento equilibrado da identidade linguística e das capacidades cognitivas, socioafetivas e culturais e favorecendo a estruturação da personalidade dos alunos. Promove ainda a dinâmica intelectual para que o aluno possa transportar as suas competências para a vida social, ensinando-o a aprender e estimulando o seu gosto pela aprendizagem. Em última análise, a finalidade é desenvolver no aluno a consciência vocacionada para a cidadania.

Já os Objetivos prendem-se com o ser capaz de interagir de forma compreensível em situações comunicativas e com a aquisição das competências básicas, no nível de iniciação que se complexificam no nível de continuação, na língua espanhola, nomeadamente na compreensão e produção de textos orais com o desenvolvimento da competência discursiva; com a progressão da construção da identidade pessoal e com o aprofundamento do conhecimento da cultura ou culturas dos países de expressão espanhola, reconhecendo as vantagens da aprendizagem da língua em questão.

Em seguida apresenta-se uma visão geral dos conteúdos que estão organizados em quatro secções: Competências Comunicativas; Autonomia na Aprendizagem; Aspectos Socioculturais e Conteúdos Linguísticos.

As Competências Comunicativas relacionam-se com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa através do desenvolvimento da expressão e da compreensão oral e escrita. Assim, para atingir a competência esperada e de acordo com o *QECR*, são descritas as atividades consideradas necessárias para atingi-la. Estas atividades estão discriminadas por ano de escolaridade.

A Autonomia na Aprendizagem pretende preparar o aluno para aprender a aprender, garantindo-lhe autonomia e eficiência na aprendizagem da língua. Os conteúdos deste bloco devem repetir-se ao longo do ciclo de estudos e devem ir progredindo, partindo de estratégias mais orientadas pelo professor até uma maior autonomia por parte do aluno.

Nos Aspectos Socioculturais pretende-se que a aprendizagem da língua não se faça separada da realidade sociocultural da língua alvo, uma vez que língua e cultura andam lado a lado. Também para esta secção são apresentados os temas por ano de escolaridade.

Finalmente, os Conteúdos Linguísticos são essenciais para o desempenho da competência comunicativa e são trabalhados ao longo do ciclo. Privilegia-se um uso contextualizado desses conteúdos e não a realização de uma reflexão metalinguística. Estes conteúdos são apresentados numa tabela, por ano de escolaridade.

Na quarta parte do programa apresentam-se as Competências a desenvolver. Aqui retoma-se a noção de que o objetivo principal é o desenvolvimento da competência comunicativa, isto é, a capacidade de interagir adequadamente em situações de comunicação oral e escrita. Esta grande competência engloba em si as subcompetências linguística, pragmática, sociolinguística, discursiva e estratégica, que contribuem para o desenvolvimento global do aluno.

Nas Sugestões Metodológicas, e em linha de conta com os documentos em que se baseia o programa, a aprendizagem das línguas é orientada para a ação e deve centrar-se no aluno.

Os objetivos, conteúdos e domínios devem ser interrelacionados aquando da planificação das aulas feita pelo docente da disciplina. A comunicação oral e escrita é a grande meta que os alunos devem alcançar, por isso devem-lhes ser proporcionadas atividades de comunicação real, ou o mais aproximadas disso possível, através, por

exemplo, da interação entre pares, da escrita com objetivos ou a leitura de textos autênticos e diversificados.

Quanto ao professor, este tem como tarefa a criação das condições adequadas para que a aprendizagem ocorra. O professor deve ser uma fonte de informação, mas não a única, e o organizador das atividades a realizar na aula, mas deixando o papel central para o aluno que também deve ser responsabilizado pela sua própria aprendizagem e desenvolver a sua autonomia face à mesma. Também as metodologias e estratégias de trabalho devem fazer sobressair a abordagem comunicativa. Assim, as tarefas ou atividades propostas devem ser significativas para os alunos.

É de notar, neste programa, uma referência ao erro. Considera-se que os erros são passos no processo de aprendizagem que não se podem evitar e que são até, quiçá, necessários. Ter consciência disto permitirá, tanto a alunos como a professores, poder trabalhar sobre eles e progredir a partir daí. Este aspeto parece-me primordial na aprendizagem não só da língua estrangeira mas também da língua materna.

No âmbito da avaliação o que se pretende é estimular o sucesso, a autoconfiança e respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem. O processo avaliativo deve contemplar meios e instrumentos que permitam verificar os progressos feitos relativamente aos objetivos e conteúdos estabelecidos. A avaliação formativa e contínua é a que mais se adequa a estes pressupostos, no entanto, não podemos esquecer-nos que o nosso sistema educativo está vocacionado para uma avaliação sumativa que é, por assim dizer, imposta pelo próprio sistema. Ainda assim, a autoavaliação pode ser um processo que permite ao aluno a tão desejada autonomia, responsabilizando-o pelos resultados obtidos e pelas formas de ultrapassar as suas dificuldades. Para tornar isto possível é necessário que o aluno tenha em sua posse e compreenda os critérios de avaliação da disciplina. O programa estabelece ainda diversos parâmetros para a avaliação da competência comunicativa, bem como o grau de desempenho que o aprendente deve alcançar.

Quanto aos recursos e materiais, é-nos dada uma bibliografia que vai desde manuais a material de apoio para as diversas competências e também obras de leitura facultativa para os alunos.

Por fim, passa-se ao desenvolvimento específico do programa para o 10º ano e para o 11º e 12º ano em documentos separados, com as respetivas planificações que englobam objetivos, conteúdos, competências e estratégias.

Os programas para o nível de continuação seguem a mesma estrutura que estes aqui analisados tendo em conta que, obviamente, os conteúdos são orientados para o nível de continuação. É de destacar o facto de estes programas emanarem algumas ideias de fundo do *QEER* que é o documento que, cada vez mais, se pretende que seja a base para a aprendizagem das línguas europeias, permitindo a autonomia na aprendizagem, pois qualquer pessoa, não só os alunos em contexto escolar, pode traçar o seu perfil de aprendizagem.

II - Planificação e Condução das Aulas e Avaliação das Aprendizagens

1. Planificação

Todos os dias fazemos planos, quer seja sobre as férias que queremos fazer, as refeições que temos de preparar durante a semana, as compras do mês ou sobre uma simples saída com a família ou os amigos. A realidade é que planificar é uma tarefa inerente a quase toda a atividade humana.

Enquanto docentes, o trabalho de planificação ganha toda uma nova dimensão, uma vez que é a partir desse trabalho que se delinea todo o ano letivo. No início do ano letivo o professor passa por este processo de tomada de decisões que se vão repercutir ao longo do ano letivo, pois planificar tem, obviamente, impacto no processo de aprendizagem e no decorrer da vida na sala de aula. Nesta fase do trabalho do docente, este deve ser capaz de transpor para a planificação o currículo da disciplina, decidir quais os conteúdos essenciais para a aprendizagem do aluno e estabelecer estratégias e atividades de aprendizagem para pôr esse mesmo currículo em prática. O currículo pode ser entendido, em sentido lato, como aquilo que a escola deve ensinar aos seus alunos porque essas aprendizagens lhes serão úteis enquanto cidadãos inseridos numa determinada sociedade. Roldão (1999, p.34) refere que a existência da escola está intimamente ligada à necessidade de fazer aprender um determinado currículo, ou seja, há determinadas aprendizagens consideradas essenciais que devem ser garantidamente transmitidas a todos os cidadãos de forma equitativa.

O currículo vai para além dos normativos programáticos e garante, ou deveria garantir, o acesso de todos a uma educação de qualidade que lhes permita mais tarde participar na vida social e profissional. Assim, cada saber ou disciplina que está presente no currículo, está porque se acredita que é imprescindível para dotar os indivíduos de determinadas competências.

As escolas devem então promover um determinado número de aprendizagens, mas, a progressiva massificação do ensino e a crescente heterogeneidade da população escolar, tornaram o papel da escola mais árduo no sentido de garantir essas aprendizagens. As competências, as aprendizagens, bem como as metas a alcançar estipuladas pelo currículo, não se baseiam somente em conteúdos que os professores têm de dar ou ao seguimento religioso dos manuais escolares. Por isso é que se tornam importantes os programas que acabam por funcionar como um plano de ação para os docentes que têm

de tomar decisões a partir dos mesmos de forma a poder cumprir o currículo, isto é, as competências essenciais para as quais o programa foi elaborado.

Para que currículo, programa e, agora, metas sejam exequíveis, o professor necessita planificar. Precisa estabelecer um percurso, ainda que este possa ser alterado ao longo da viagem.

Segundo Arends (1999, p.51), existem cinco níveis de planificação, a saber: 1 - Planificação Anual; 2 - Planificação do Período; 3 - Planificação da Unidade; 4 - Planificação Semanal e 5 - Planificação Diária. A planificação anual é elaborada antes mesmo do início das aulas, já que deve ser aprovada pelo Conselho Pedagógico da escola. O seu objetivo é estabelecer conteúdos e objetivos, assim como estratégias e materiais a utilizar ao longo do ano, tendo em conta as metas estabelecidas para o mesmo. É claro que esta planificação pode e é, quase sempre, modificada no decorrer do ano letivo já que, quando a elaboramos, muitas vezes, ainda não conhecemos os alunos que vão usufruir dela e que podem, por exemplo, necessitar de estratégias e atividades diferentes daquelas que havíamos planeado. Essas modificações podem ser contempladas quer nas planificações a médio prazo, quer a curto prazo. A realidade é que, hoje em dia, nas escolas, não se elaboram, por exemplo, planificações por período. É mais natural haver planificações de unidade, elaboradas pelos docentes que lecionam um determinado ano letivo e as planificações diárias que cada professor faz à medida que as aulas vão decorrendo, pois o plano da aula seguinte depende sempre do que conseguimos realizar na aula anterior. Os cinco níveis de planificação propostos por Arends serão, talvez, exagerados na medida em que podem tornar a tarefa de planificar demasiado repetitiva sem que daí se tire um proveito real. Penso que a planificação anual, a planificação de unidade e a planificação diária são suficientes para que o professor possa ir gerindo os conteúdos a lecionar e as metas a alcançar dentro do tempo que tem disponível. Não devemos esquecer que a gestão do tempo é essencial e que esta deve estar incluída na nossa planificação.

Sabemos ainda que a planificação deve assentar no currículo e no programa para a disciplina, que são os documentos normativos nos quais deve assentar a nossa prática pedagógica, no entanto, não nos podemos esquecer que nos últimos anos a influência dos meios tecnológicos tem sido avassaladora e, através destes, também a influência das editoras e dos materiais por si produzidos têm deixado uma marca profunda naquilo que é, ou deveria ser, o processo de planificação por parte do professor. Segundo Zabalza (2000, p.49), “os professores (...) não se confrontam directamente com o Programa,

nem partem directamente dos seus postulados, mas sim através de mediadores que actuam como guias.” Entres estes “mediadores” mencionados por Zabalza encontram-se os manuais e os materiais comerciais.

As editoras fornecem a sua própria interpretação dos programas, com planificações prontas a ser “consumidas”, adaptadas aos manuais e a uma série infindável de outros recursos multimédia e que facilitam imenso a vida do professor. Então, a nossa tendência é adaptarmos a nossa prática de ensino ao manual que foi adotado na escola onde lecionamos. É óbvio que o professor perde, desta forma, o momento em que podia ser o verdadeiro gestor do processo de planificação e limita-se, por vezes, a ir gerindo as necessidades dos seus alunos.

2. Perspetiva Educativa e Estratégias de Ensino

Ser professor de línguas, quer seja a materna, quer sejam línguas estrangeiras, é um desafio para o professor pelo facto de as línguas serem organismos vivos, em constante mutação e que, por esse motivo, exigem do professor uma constante atualização e perceção das mudanças que vão ocorrendo.

Exemplo disso tem sido a evolução pela qual o ensino das línguas estrangeiras tem passado no que concerne às suas metodologias de ensino e aprendizagem. Estas metodologias têm evoluído sempre na tentativa de melhorar as práticas docentes assim como o sucesso dos alunos. Assim, e de acordo com Mira e Mira (2002, pp. 6 e 7) “nenhum método se pode considerar definitivo, mas, antes, aberto a todas as alterações que o actualizem e melhorem ou mesmo aberto à sua total substituição”. Nesta perspetiva, o professor de línguas (estrangeiras ou não) deverá estar ciente de que não há uma receita milagrosa para o ensino da sua disciplina e que a sua atualização científica e pedagógica deve ser permanente. Hoje em dia privilegia-se uma abordagem que leve à aprendizagem da língua para que ela possa ser usada em situações reais de comunicação, ou seja, privilegia-se a competência comunicativa.

Historicamente, de acordo com Mira e Mira (2002) os primórdios do ensino das línguas estrangeiras baseiam-se naquilo que era conhecido até então: o ensino/aprendizagem do latim. A este método de ensino deu-se o nome de Método Tradicional. O facto de o latim ser uma língua que não era utilizada para comunicar fez com que este método se baseasse somente nos aspetos formais das línguas, deixando de parte a abordagem comunicativa, pois, na realidade, o que se pretendia era que os alunos soubessem a

gramática, o vocabulário, mas não o uso da língua como meio de comunicação. Pelas suas óbvias falhas, este método foi posto de parte tendo-se passado, no início do século XX, para o chamado Método Direto, cujo objetivo era dar ao aluno a oportunidade de estar imerso na língua estrangeira e, assim, conseguir fazer um uso efetivo da língua. As prioridades eram a compreensão e a expressão oral. No entanto, o facto de na sala de aula a tão almejada imersão nem sempre, ou quase nunca, ser possível, levou ao abandono do mesmo, apesar das suas vantagens relativamente ao método anterior. Questões sociopolíticas, como foi o caso da II Guerra Mundial, levaram a uma nova revolução nos métodos de aprendizagem das línguas estrangeiras e surgiram os Métodos Audio-Oral e Audio-Visual, que se centravam na prática da leitura e memorização de diálogos com o objetivo de alcançar uma pronúncia perfeita. O aluno aprendia a pronunciar uma série de frases sem, no entanto, conseguir comunicar verdadeiramente pois estava restringido a essas lista de frases habilmente pronunciadas mas desprovidas de valor comunicativo.

Seguiu-se o Método Situacional que partia, por exemplo, de uma situação do quotidiano para fazer uma simulação de um diálogo nessa situação. Finalmente, chegamos ao Método Nocial/Funcional que foca a sua atenção na comunicação e no aluno, tornando-o consciente de que os atos comunicativos ocorrem em interação com outras pessoas, em condições sociais específicas e que isso deve ser tomado em conta no momento da comunicação. Desta forma, a competência comunicativa torna-se o grande objetivo, não esquecendo que uma língua está associada a uma ou várias culturas que não se podem desvincular dela.

Esta é a perspetiva presente nos Programas de Espanhol e também no QECR e é aquela que nós, professores de língua estrangeira, adotamos nas nossas aulas. As estratégias utilizadas visam proporcionar aos alunos os meios para que possam comunicar autonomamente em situações reais, fora do contexto escolar. Mira e Mira (2002) apontam para um método eclético em que o aluno seja o centro do processo e para um professor que deve usar todas e quaisquer estratégias que estejam ao seu alcance e que permitam aos seus alunos atingir o sucesso.

“A pessoa que aprende uma língua estrangeira adquire como que uma segunda natureza pois aprender uma língua estrangeira é como que re-socializar-se, é adquirir um novo código, novas estratégias de utilização desse código, novas posturas sociais, novas formas de falar, agir e pensar. Novas, porque diferentes

das que já tinha desenvolvido por referência à língua e cultura maternas.”
(Alarcão, 1991, p.82).

Relativamente à língua materna, é necessário compreender as suas especificidades enquanto disciplina para que possamos, enquanto professores, posicionar-nos quanto às práticas metodológicas e estratégias de ensino a utilizar. Em primeiro lugar, temos de ter em consideração o facto de o professor de língua materna, ao contrário do professor de língua estrangeira, ter nos seus alunos falantes da mesma língua, falantes esses descritos por Reis e Adragão (1992, p.14) como igualmente competentes na sua utilização, hábeis, criativos e originais no seu desempenho. Em segundo lugar, não podemos esquecer que a língua materna é ao mesmo tempo disciplina e meio de ensino de outras disciplinas, tornando-se um elemento essencial em todo o processo de aprendizagem dos alunos, muito para além da aula de língua materna. Tendo estas especificidades em mente, o professor de língua materna, tal como o professor de língua estrangeira, deve assentar as suas bases metodológicas no desenvolvimento da competência comunicativa, mostrando aos alunos a importância da adequação do discurso às situações comunicativas, sem esquecer a influência que o conhecimento sobre a língua pode ter no sentido de melhorar os processos comunicativos. Afinal, a língua materna está na base de todas as relações que estabelecemos com o mundo exterior, quer elas sejam pessoais, sociais ou institucionais.

3. Avaliação das Aprendizagens dos Alunos

A avaliação das aprendizagens dos alunos é, talvez, a parte menos cativante de toda a atividade docente. Enquanto professores, somos responsáveis pela avaliação dos alunos e todos sabemos, pois também já fomos alunos, a importância da avaliação e das classificações tanto para alunos como para pais e encarregados de educação.

Apesar de a escola ter uma importante função na formação cívica, cultural, social de crianças, jovens e adultos, sabemos que a escola encerra em si uma função seletiva de pessoas para desempenharem determinados papéis na sociedade e essa seleção é feita através da avaliação. Assim, não é de estranhar que este papel de avaliador seja aquele que os professores menos gostam de desempenhar, porque acabamos por ter o futuro das pessoas nas nossas mãos. Segundo Arends (1999; p.228) “O desempenho que os alunos têm nos testes, as classificações que recebem e os julgamentos que os

professores fazem das suas potencialidades, produzem consequências importantes a longo prazo, tanto para alunos como para a sociedade.”

Por um lado, podemos considerar que a avaliação é desumanizante, provoca desconfiança entre professores e alunos, provoca ansiedade, é repressiva e reflete um estilo de ensino autoritário e conservador, podendo levar a uma baixa autoestima, no caso de os resultados serem baixos. Por outro lado, podemos considerar que a avaliação é uma forma de o professor manter a ordem na sala de aula e sem a qual não é possível classificar os alunos, nem avaliar os resultados do processo de aprendizagem. Rosales (1992, p. 34) estabelece três tipos de funções para a avaliação: "a) Recolha de informação sobre componentes e actividades do ensino. b) Interpretação desta informação, de acordo com uma determinada teoria ou esquema conceptual. c) Adopção de decisões relativas ao aperfeiçoamento do sistema no seu conjunto e de cada um dos seus componentes." Assim, a avaliação tem como tarefa informar sobre o processo de ensino e aprendizagem e valorar esse mesmo processo e seja qual for a nossa perspectiva é importante reter que a avaliação deve afetar o processo de ensino-aprendizagem já que fornece ao professor dados que permitem perceber se a planificação que estabeleceu está ou não a resultar. Em caso de resposta negativa o professor deve modificar o seu curso de ação. Assim, segundo Zabalza (2000, p.225) devemos “conceber a avaliação como um importante recurso do desenvolvimento qualitativo e melhoria efectiva do ensino que estamos a levar a cabo.”

Cabe aqui distinguir entre avaliar e classificar. Avaliar remete para o acompanhamento do progresso do aluno ao longo do processo de aprendizagem. Pretende-se, com a avaliação, recolher informação pertinente que permita encontrar as fragilidades e arranjar estratégias para as colmatar. A recolha desta informação pode tomar as mais variadas modalidades. Pode ser mais informal, através de diálogos com os alunos ou da observação dos mesmos, ou pode ser mais formal, através de testes, trabalhos de casa, relatórios escritos, entre outros. Assim, normalmente, o professor leva a cabo três tipos de avaliação, nomeadamente a avaliação de diagnóstico, realizada no início do ano letivo ou no início de uma nova unidade e que pretende perceber as aprendizagens já consolidadas e quais as áreas mais problemáticas; a avaliação formativa, que deverá ser efetuada ao longo de todo o ano letivo e permite a professor e alunos identificar as dificuldades que vão surgindo e delinear estratégias de superação e, finalmente, a avaliação sumativa que fornece um juízo de valor sobre as aprendizagens dos alunos, aferindo resultados.

A classificação, por sua vez, é o resultado de todos os dados recolhidos na avaliação e expressos numa escala de valores, ou seja, aquilo a que chamamos as notas.

Estudos mais recentes apontam a avaliação formativa como primordial nos processos avaliativos. No entanto, é preciso ter conta que a avaliação formativa tal como é concebida atualmente já não é aquela a que fomos habituados, ainda enquanto alunos e também como professores, e que se baseava na realização de tarefas similares às que seriam, posteriormente, realizadas na avaliação sumativa e que tomavam, invariavelmente, a forma de um teste formativo. Hoje em dia, a investigação sugere que a avaliação formativa seja mais interativa e mais vocacionada para a regulação e a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem e não tem que, necessariamente, basear-se em testes escritos mas deve, isso sim, centrar-se mais no aluno. Fernandes (2006, p.25) aponta alguns constrangimentos para a aplicação da avaliação formativa nas nossas salas de aulas, nomeadamente o facto de a distinção entre avaliação formativa e sumativa ser débil; de ser demasiado exigente para os docentes a realização de ambas as avaliações; de haver uma sobrevalorização da atribuição de classificações em relação ao trabalho destinado a, efetivamente, melhorar as aprendizagens dos alunos. Estas dificuldades são ainda mais prementes num sistema como o que temos implementado hoje em dia que está altamente vocacionado para a realização de exames (avaliação sumativa). Fernandes (2006, p. 30) promove a ideia de que a avaliação formativa permite conhecer a fase de desenvolvimento dos alunos e dar-lhes indicações precisas do que necessitam trabalhar para melhorar as suas aprendizagens, fazendo-os perceber quais as metas a alcançar. Assim, e de forma sucinta, Fernandes (2006, p.32) define a Avaliação Formativa Alternativa, nome que lhe dá o autor, como "um processo sistemático e deliberado de recolha de informação relativa ao que os alunos sabem e são capazes de fazer e essencialmente destinado a regular e melhorar o ensino e a aprendizagem". Ainda de acordo com Fernandes (2006, p.36) a avaliação não é uma ciência exata, é feita por seres humanos e para seres humanos e envolve juízos de valor o que lhe confere um determinado grau de subjetividade, não obstante, devemos baseá-la em evidências sólidas e significativas.

Obviamente, não basta que o professor faça uma recolha da informação avaliativa, é necessário que haja a comunicação ao aluno dos resultados dessa avaliação. Só este feedback permitirá ao aluno adequar as suas estratégias de aprendizagem e também torná-lo mais autónomo nessa tarefa. Seria também importante que a informação

recolhida através da avaliação formativa fosse utilizada na atribuição das classificações, de modo a valorizar os processos de cada um.

Apesar de os estudos mais recentes demonstrarem que a avaliação formativa é mais benéfica para os alunos, até mesmo nos resultados da avaliação externa, os docentes continuam a ter dificuldade na implementação deste tipo de avaliação. Segundo Fernandes (2006, p.39), tal deve-se às limitações na formação de professores; à dificuldade na gestão do currículo; a concepções erradas sobre o que é a avaliação formativa e ainda à extensão dos programas escolares.

Para Barreira, Boavida e Araújo (2006, p.97) a avaliação é, hoje em dia, mais exigente para o professor porque já não basta medir objetivamente as aprendizagens dos alunos. É também necessário que a avaliação seja mais personalizada, que tenha em conta as dificuldades dos alunos e permita reorientar as práticas de ensino e de aprendizagem. Também para estes autores, a avaliação formativa se reveste de um carácter essencial, pois permite um duplo feedback, isto é, não só ajuda o aluno a regular a sua aprendizagem mas também ajuda o professor a melhorar as suas práticas e estratégias de ensino.

Também Roldão (2005, p.41) afirma que "Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução". Logo, é necessário criar mecanismos para acompanhar e regular o processo.

Apesar de tudo, continua a ser dada muita importância à avaliação sumativa porque esta serve para certificar os alunos perante os seus pares e perante a sociedade. Esta continua a ter uma forte componente social de seleção, hierarquização e certificação sem que daí decorram, necessariamente, aprendizagens efetivas, ou seja, que os alunos adquiram competências de saber fazer.

Não podemos esquecer o papel da autoavaliação no processo de aprendizagem. Ela é essencial para responsabilizar o aluno pela sua própria aprendizagem. A autoavaliação torna-o mais autónomo e ajuda-o a compreender quais os seus pontos fracos e fortes, facilitando também a compreensão das avaliações feitas pelo professor. Para que isto aconteça é necessário que o aluno conheça os critérios de avaliação a que está sujeito e a forma como são aplicados pelo professor. Isto permitirá ao aluno ter um maior controlo sobre o seu processo de aprendizagem.

Hoje em dia apercebemo-nos que o nosso sistema de ensino está mais vocacionado para a obtenção das classificações. O sistema de exames provoca esse mesmo efeito. Na

realidade, e acho que não acontece só comigo, a pressão que tanto professores como alunos sentem para que todos os conteúdos sejam lecionados atempadamente, principalmente em ano de realização de exame nacional, retira muito do tempo que é necessário para que a avaliação formativa seja feita de forma eficaz, ou seja, para que o professor possa avaliar as áreas críticas e fazer um trabalho de reforço sobre as mesmas. Em conclusão:

O rumo das políticas educativas no que se refere à avaliação das aprendizagens tem que ser alterado. Só assim poderemos alterar significativamente o actual estado da educação, (...) A avaliação não pode ser encarada como uma mera solução política, (...) Nem pode ser vista como um excelente instrumento de prestação de contas por parte das escolas e dos professores. (...) A avaliação tem que ser fundamental e principalmente assumida como um poderoso processo que serve para ensinar e aprender melhor. (Fernandes, 2005, p. 78)

4. Condução das Aulas

Nóvoa (1995, p.24) aborda uma questão pertinente na vida dos professores e que tem que ver com o facto de os docentes não encontrarem nas escolas um espaço em que se sintam confortáveis e que lhes dê vontade de permanecer na escola para além do horário efetivo das aulas. A constante mobilidade, os destacamentos, os horários muitas vezes incompletos e retalhados, levam os docentes, principalmente os contratados, a não criar uma verdadeira ligação com a escola onde lecionam, até porque, essa ligação não vai além de um ano letivo ou até menos do que isso, quando se trata de horários de substituição. Tudo isto provoca uma constante incerteza, instabilidade e desmotivação no corpo docente. Até mesmo o corpo docente mais estável, efetivo nas escolas, acaba por ser influenciado por esta situação.

Efetivamente, a maioria das escolas não oferece um espaço próprio para que algumas tarefas possam aí ser realizadas, nomeadamente a preparação de aulas, a correção e a preparação de testes e outras atividades que requerem dos docentes uma total concentração e requerem que o professor tenha à sua disposição os seus materiais de trabalho e espaço para trabalhar.

Todos estes fatores influenciam a forma como o professor conduz a sua prática letiva. Todos os anos letivos tem de haver uma adaptação ao local de trabalho, às formas de trabalhar, às burocracias inerentes ao funcionamento de cada escola.

Mas, como refere Alarcão (1996, p.176), os professores têm que apoderar-se do seu papel ativo no processo de ensino-aprendizagem e não se deixarem abater por fatores externos à profissão. Refere ainda que (1996, p.177) “Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade”. Ora, para os professores, principalmente para os professores contratados, as constantes mudanças acabam por fazer parte da sua rotina. O facto de vivermos numa sociedade em constante mudança e de estarmos também nós em constante mudança torna-nos mais permeáveis às mudanças e mais capazes de nos adaptarmos a elas. Porque até as razões pelas quais fazemos o que fazemos podem mudar ao longo da vida. A condução das aulas por parte de cada professor não se pode desligar daquilo que cada um de nós é pessoalmente. O nosso trabalho é condicionado pela nossa personalidade mas também pelo sistema educativo e pelas organizações escolares em que nos movemos, no entanto, apesar de sermos autónomos e de agirmos de acordo com aquilo que consideramos ser o correto num determinado momento, a nossa autonomia é sempre delimitada pelo coletivo, pela organização, pelo sistema.

Enquanto professores não nos podemos esquecer da diversidade de funções a que nos propusemos quando abraçámos esta profissão e que passam por ensinar, orientar as atividades de estudo, ajudar as turmas mas também cada um dos alunos, regular as relações, preparar os materiais, avaliar, organizar espaços, organizar atividades, entre outras coisas. Todas estas atividades exigem dos professores saberes de âmbitos diferentes: científicos, didáticos e pedagógicos, além da capacidade de tomar as decisões corretas no momento certo e, claramente, um enorme grau de responsabilidade. Assim, devemos ter a consciência de que ser professor não se pode limitar à transmissão de determinados conhecimentos, é preciso refletir sobre esses conhecimentos para que possamos ajudar os nossos alunos a aprender. A sala de aulas e a condução das mesmas é onde se põe em prática toda essa reflexão e todo o trabalho do professor. O trabalho prévio de planificação, o trabalho diário de preparação de aulas, o trabalho avaliativo, tudo isso, apesar da sua importância, só ganha relevância quando o professor o coloca em prática junto dos seus alunos e das suas turmas.

Ao entrar numa sala de aula o professor tem de compreender que, antes de serem uma turma, os alunos que tem à sua frente são indivíduos com diferentes “backgrounds”, com diferentes personalidades e necessidades. A verdade é que

Cada um vivencia a aula em função de seu humor e de sua disponibilidade, do que ouve e compreende, conforme seus recursos intelectuais, sua capacidade de concentração, o que o interessa, faz sentido para ele, relaciona-se com outros saberes ou com realidades que lhe são familiares ou que consegue imaginar. (Perrenoud, 2000, p.24)

Cabe, pois, ao professor tornar o ambiente da sala de aula propício para a aprendizagem, mas também para o desenvolvimento de cada elemento da turma enquanto indivíduo. O professor é o responsável pela criação de um clima que promova a motivação para a aprendizagem e melhore o desempenho dos alunos.

O professor tem também de aprender a gerir a sala de aula e o comportamento dos alunos. Como refere Arends (1999, p.186) “(...) o professor tem de mostrar que consegue criar um ambiente de aprendizagem ordeiro e lidar com o comportamento dos alunos.”

É essencial que o professor estabeleça regras de funcionamento da sala de aula e garanta que elas são cumpridas desde o início. Há que demonstrar capacidade de liderança sem, no entanto, ser autoritário, já que a autoridade nem sempre é bem aceite por parte dos alunos.

Em suma, se houver uma relação de respeito mútuo entre professor e alunos e alunos e alunos que se baseie na tolerância e na aceitação das diferenças dos outros, se o clima for descontraído, ainda que com regras, se houver disponibilidade para participar no processo de ensino-aprendizagem, se houver espaço para a reflexão sobre as aprendizagens quer por parte do professor quer por parte dos alunos, estarão reunidas todas as condições para que a aprendizagem aconteça.

III – Análise da Prática de Ensino

1. Ano Letivo 2012/2013

1.1. Caracterização da Escola

A Escola Secundária com 3º Ciclo de Diogo de Gouveia situa-se na sede do concelho de Beja, no centro da cidade, e foi fundada no século XIX.

Recentemente remodelada ao abrigo do programa de modernização do Parque Escolar, a sua oferta formativa vai desde o 3º ciclo, ao ensino secundário, passando pelo ensino profissional, cursos EFA de dupla certificação e cursos PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação). Exercem funções docentes cerca de cem professores dos diversos grupos de recrutamento para mais de oitocentos alunos, a maioria dos quais frequenta o ensino secundário.

Existem cerca de quarenta funcionários divididos entre Assistentes Técnicos e Assistentes Operacionais.

Apesar de estarem institucionalizadas as Associações de Estudantes e de Pais/Encarregados de Educação, no ano letivo a que se reporta o presente trabalho, a primeira não estava formada e a segunda funcionava de forma precária, apesar dos esforços da escola para promover a sua dinamização.

A escola oferece, pois, todas as condições, físicas e humanas, para o desenvolvimento das competências dos alunos e do trabalho dos docentes. Salas de aula renovadas e equipadas com a mais recente tecnologia, com computadores com ligação à Internet, projetores e muitas delas com quadros interativos. A Biblioteca Escolar é um espaço amplo, com uma grande diversidade de materiais que vão desde os livros a CDs, DVDs, jornais e revistas e há constantemente atividades dinamizadas pela mesma. As restantes áreas: pátio dos alunos, sala de professores, bar, refeitório, espaços exteriores, são todos eles amplos e agradáveis, dotando a escola de um excelente ambiente.

1.2. Prática Letiva

No ano letivo de 2012/2013 fiquei colocada pela Reserva de Recrutamento a 7 de novembro. Foram-me atribuídas quatro turmas de dois níveis diferentes: uma turma de 9º ano, com 21 alunos, e três turmas de 10º ano, com 82 alunos, num total de 103 alunos nas quatro turmas. A todas as turmas lecionei a disciplina de Português. Estas turmas

corresponderam a uma carga horária de 16 horas letivas e as atividades letivas foram concretizadas entre sete de novembro e catorze de junho.

O facto de ter iniciado as minhas funções só a 7 de novembro, pois substituí uma colega que se aposentou, fez com que não pudesse participar em algumas atividades que ocorrem no início do ano letivo, e que eu considero essenciais, como a elaboração das planificações anuais e a definição, por assim dizer, do caminho a seguir. Assim, as planificações anuais, tanto para o 9º ano como para o 10º ano, utilizadas por mim foram aquelas que as docentes dos respetivos anos elaboraram e que foram aprovadas pelo Conselho Pedagógico. Após uma análise das mesmas pude verificar que estavam conforme os programas em vigor, não se baseando, como por vezes acontece, nos manuais adotados pela escola, como podemos ver nas planificações em anexo (9º ano - Anexo 1 e 10º ano - Anexo 2).

Após a minha entrada ao serviço, foi-me possível reunir com a docente responsável pelas turmas até ao momento, que fez um ponto da situação o que me permitiu ter uma melhor perceção da tarefa que tinha em mãos e, como é natural, foi necessário um breve período de ajustamento ao funcionamento da escola, do departamento e das próprias turmas, após o qual as atividades decorreram com grande normalidade.

No âmbito do serviço letivo desenvolvi as ações que considerei adequadas para o desenvolvimento da aprendizagem dos meus alunos, nomeadamente: a revisão dos conteúdos lecionados previamente à minha entrada em funções; a realização de testes escritos de avaliação; testes de compreensão oral; provas de expressão oral, tal como previsto nos critérios de avaliação para a disciplina de Português, (Anexo 3), mas também oficinas de Escrita e oficinas de Conhecimento Explícito da Língua. As planificações de aula e os momentos de avaliação foram equacionados tendo em conta a promoção do sucesso educativo dos alunos e de acordo com a diversidade pessoal, social e cultural dos mesmos.

Creio que contribuí para a criação de um bom ambiente de trabalho entre os colegas e assegurei aos meus alunos um conjunto variado de aprendizagens que beneficiaram o seu desenvolvimento pessoal e escolar. Considero ter revelado, por norma, capacidade de me relacionar com os restantes membros da comunidade educativa e participei com regularidade nos projetos promovidos pela escola e pela comunidade.

Tentei, ao longo do ano letivo, desenvolver as minhas metodologias de ensino baseada nos conhecimentos científicos da minha área e tentei sempre optar pelas melhores

opções pedagógicas e didáticas, embora isso nem sempre seja fácil tendo em conta a complexidade inerente a cada turma.

Procurei utilizar materiais e recursos diversificados, tais como a Escola Virtual e todos os recursos que a mesma nos disponibiliza, e outros materiais audiovisuais, para enriquecer as minhas aulas e motivar os alunos numa perspetiva facilitadora do processo e elaborei também novos materiais, tais como: fichas de trabalho, fichas informativas, powerpoints, que permitissem aos alunos deter outras fontes de informação e materiais de estudo para além dos manuais.

No 9º ano o manual adotado intitulava-se *Plural 9* (Raiz Editora, 2012), que vinha acompanhado de um Caderno de Atividades. Como já referi, para além do manual, tentei, sempre que considerei necessário, fornecer outros materiais que pudessem favorecer a aprendizagem dos alunos e utilizei também, com alguma frequência, os recursos da Escola Virtual, que me permitiram cativar os alunos e tornar as aulas um pouco mais interativas. Esta estratégia funcionou tendo em conta que a turma apresentava alguns problemas comportamentais. Durante as aulas com a turma do 9º ano houve a constante preocupação com a preparação para o exame, prova disso foi o facto de os alunos terem participado no projeto dos testes intermédios. Além disso, na semana que mediou o final das aulas e a semana da realização do Exame Nacional, prontifiquei-me para esclarecer as dúvidas dos alunos. Devo salientar que a maioria dos alunos compareceu nos horários combinados. Para os ajudar na área em que a maior parte deles demonstrou ter mais dúvidas, compilei os exercícios de funcionamento da língua de vários exames, de modo a pudessem fazer um treino mais exaustivo dessas tipologias de exercícios.

Para o 10º ano o manual adotado foi o *Plural 10* (Lisboa Editora, 2010). Também com as três turmas de 10º ano, no que concerne os materiais, utilizei as mesmas estratégias já mencionadas para o 9º ano. Apesar de não haver problemas comportamentais nestas turmas, o número de alunos de duas delas, com 29 e 30 alunos, fazia com que houvesse constantemente um burburinho dentro da sala de aula difícil de silenciar. Assim, optei diversas vezes pela realização de trabalhos em pares ou pequenos grupos, no máximo de quatro pessoas, como estratégia para manter os alunos concentrados nas tarefas propostas. Tentei ao máximo reduzir os momentos de exposição, tentando sempre intercalar os momentos de exposição com atividades mais práticas.

Relativamente ao processo avaliativo dos alunos, procedi a uma variedade de momentos de avaliação, nomeadamente avaliação formativa e sumativa, mas também a outros

registros de avaliação das diversas competências dos alunos, utilizando instrumentos de avaliação adequados às novas filosofias educativas, como a avaliação por competências, de modo a elaborar uma avaliação contínua de forma estruturada e baseada em evidências, garantindo, tal como constava do Projeto Educativo, uma avaliação com coerência, equidade, objetividade e transparência. Os critérios definidos pelo Departamento de Línguas apontavam para a realização de dois testes escritos no 1º e 2º período e um teste escrito no 3º período. No entanto, quando assumi as minhas funções os alunos das turmas de 10º ano ainda não tinham realizado qualquer momento de avaliação, pelo que realizaram apenas um teste escrito no 1º período, um teste de Compreensão Oral (Anexo 4) e uma avaliação de Produção Oral de acordo com os parâmetros definidos em Departamento (Anexo 5). Os testes de compreensão oral realizados eram bastante simples quanto à sua tipologia, com questões de Verdadeiro/Falso ou de Escolha Múltipla, mas eram feitos com base em textos literários. Para a realização da prova, o professor fazia a leitura do texto duas vezes. Já as propostas para a avaliação da Produção Oral basearam-se na temática que estava a ser lecionada nessa altura, em cada um dos períodos. Assim, os alunos apresentaram oralmente temas relacionados com a poesia, com os textos de carácter autobiográfico e com a relação texto/imagem.

No 9º ano os alunos já tinham realizado um teste escrito, pelo que, no 1º período, fui responsável pela realização do segundo teste escrito e da avaliação da Produção Oral. Nesta turma os testes escritos foram elaborados de acordo com o modelo do Exame Nacional e a própria correção dos testes, no que concerne a Produção Escrita, foi feita de acordo com os critérios utilizados no exame. Quanto à Produção Oral, um dos objetivos tinha que ver com a promoção do gosto pela leitura. Assim, para avaliar esta competência, foi pedido aos alunos, em cada período, que apresentassem aos colegas um livro que tivessem lido, fazendo uma sinopse do mesmo e tentando persuadir os colegas à sua leitura.

No final de cada período procedi à avaliação dos alunos tendo para tal utilizado as grelhas de avaliação final elaboradas para o Departamento tendo em conta todos os critérios definidos e as respetivas ponderações quer para o 9º ano, quer para o 10º ano (Anexos 7 e 8). No final do 1º período, como não conhecia ainda muito bem os alunos, no que concerne a avaliação da Autonomia e Responsabilidade, baseei a mesma na autoavaliação feita pelos alunos, apelando para a sua sinceridade, honestidade e

responsabilidade no momento de se autoavaliarem, tendo verificado posteriormente que a maioria deles procedeu a uma autoavaliação justa e adequada.

Penso que o clima vivenciado dentro da sala de aula foi positivo. Houve, esporadicamente, alguns problemas comportamentais com a turma de 9º ano que foram prontamente resolvidos e comunicados à Diretora de Turma.

Quanto às metas dos resultados escolares dos alunos, previstas no Projeto Educativo, penso que atingi os objetivos plenamente uma vez que o número de alunos com resultados inferiores a três, no 9º ano, foi de apenas um aluno e no décimo ano os resultados inferiores a dez resultaram, essencialmente, do absentismo dos alunos e, mesmo assim, foram apenas quatro alunos nas três turmas de 10º ano.

Ressalvo ainda que cumpri quase na totalidade o serviço letivo e não letivo que me foi atribuído tendo apenas algumas faltas ao abrigo do estatuto de trabalhador/estudante, pois encontrava-me na altura a frequentar a licenciatura que me haveria de dar acesso ao presente curso de mestrado, e também algumas faltas por assistência à família.

2. Descrição e Reflexão Sobre a Lecionação de uma Unidade Temática

Neste ponto irei descrever as atividades realizadas com os alunos de 9º ano a propósito da leitura de *O Principezinho* de Antoine Saint-Exupéry. A planificação (Anexo 1) indicava que esta obra deveria ser lecionada no 1º período, mas, sabendo que iria ser substituída, a professora titular da turma antes da minha entrada ao serviço, optou por lecionar a unidade sobre o Texto Dramático, com a obra *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente, que considerou ser mais fácil de gerir na passagem de testemunho, por assim dizer. Desta forma a abordagem de *O Principezinho* passou para o 2º período.

Antes de terminar a lecionação da unidade sobre o Texto Dramático, foi dito aos alunos qual a próxima obra de leitura orientada a ser trabalhada nas aulas e que deveriam proceder à sua leitura integral e foi-lhes dito que teriam cerca de duas semanas para levar a cabo essa atividade. Pude perceber, pela reação dos alunos, que a maioria deles já havia lido a obra o que facilitou bastante o processo.

Na primeira aula foi perguntado aos alunos se efetivamente haviam lido a obra integralmente e, tendo obtido resposta positiva, foi dito aos alunos que na aula seguinte seria aplicado um teste de verificação de leitura da mesma. De seguida foi lido e analisado um excerto da obra presente no manual dos alunos e foi recuperada a noção de narrador. Devo salientar que a abordagem sobre os elementos próprios do texto

narrativo foi feita de forma breve já que os alunos trabalharam esses conceitos aquando da leitura de *O Tesouro* de Eça de Queirós no 1º período com a colega que me antecedeu. Assim, limitei-me a ir recordando os conceitos e esclarecendo dúvidas àqueles que pontualmente as foram apresentando. A segunda aula desta unidade foi dedicada à realização do teste de verificação de leitura (Anexo 9) da obra em questão e a aula que se lhe seguiu foi dedicada à correção do mesmo. Apesar de os resultados do teste terem sido maioritariamente positivos, pude perceber que, apesar de terem já lido a obra, muitos pormenores estavam esquecidos e resolvi visionar com os alunos uma versão cinematográfica da obra realizada por Stanley Donen, atividade que levámos a cabo durante duas aulas.

Após o visionamento do filme, procedemos a uma análise mais detalhada da obra, quer através do guião de leitura presente no manual dos alunos, quer através de uma ficha de trabalho (Anexo 10) que entreguei aos alunos. Esta ficha continha diversos exercícios de preenchimento de tabelas com informação retirada do texto e permitiu aos alunos obter uma síntese dos aspetos mais importantes para que pudessem consultar mais tarde. Já os exercícios do manual basearam-se mais na produção escrita, havendo várias propostas, tais como a elaboração de uma carta, uma página de diário e a escrita do desenlace para uma determinada cena. Aqui foi dada oportunidade aos alunos de elaborarem a tipologia de texto com que mais se identificavam. Posteriormente, os alunos tiveram a oportunidade de ler os seus textos à turma. Alguns dos alunos levaram o livro para a aula e requisitei alguns exemplares da biblioteca da escola para que os alunos pudessem ir realizando as atividades e acompanhando com a leitura. Foi posta em prática a leitura expressiva e voluntária de alguns excertos e os alunos também tiveram oportunidade de manifestar a sua opinião sobre as diversas questões que se foram colocando ao longo da análise. O trabalho foi desenvolvido de forma autónoma em pequenos grupos ou a pares o que permitiu que os alunos se mantivessem interessados e motivados para a sua realização. Ao longo da análise da obra trabalharam-se noções relativas aos recursos estilísticos, nomeadamente a metáfora, a personificação e a enumeração. Também foram tratados alguns aspetos do funcionamento da língua, nomeadamente a distinção entre frase simples e frase complexa; a classificação de orações, particularmente as orações subordinadas de causa, fim e tempo e a identificação de funções sintáticas. Obviamente este trabalho sobre o funcionamento da língua não se esgotou nesta unidade temática, foi abordado ao longo do ano letivo, uma vez que a classificação de orações e as funções sintáticas foram

algumas das áreas em que os alunos apresentaram mais dúvidas e demonstraram alguma preocupação por saberem que, invariavelmente, são questões que surgem no exame nacional de 9º ano. Esta unidade foi posteriormente abordada num teste de avaliação (Anexo 6), cujos resultados foram bastante positivos já que apenas um aluno apresentou um resultado inferior a 50%.

Na generalidade, as atividades letivas, não só desta unidade temática como de todas as outras, decorreram dentro daquilo que é expectável. Esta turma especificamente, era uma turma agitada que precisava constantemente de ser chamada a atenção por causa do burburinho, apesar disso considero que era uma turma com alunos dispostos a aprender e a participar na maioria das atividades e, acima de tudo, preocupados com os resultados, embora nem sempre trabalhassem no sentido de obter os melhores resultados.

Aproveito este ponto para mencionar um aspeto da prática letiva que me causou alguma estranheza neste ano, pois até aqui nunca me tinha deparado com esta situação. Como é meu hábito, desde a primeira aula, inicio as minhas atividades com a escrita do sumário no respetivo livro de ponto e, em seguida, copio o mesmo no quadro para que os alunos possam copiar para o caderno. A causa do meu espanto neste ano letivo foi o facto de as três turmas de 10º ano me dizerem que não estavam, naquele ano, habituados a escrever o sumário no caderno e que o sumário era apenas para o professor. Alguns alunos, no entanto, manifestaram interesse em começar a escrevê-lo no caderno, pelo que optei por escrever sempre o sumário no quadro e deixei os alunos proceder da forma que considerassem melhor para eles. No entanto, esta questão colocou-me algumas dúvidas sobre um procedimento que sempre considerei normal, pois já o fazia enquanto aluna e continuei a fazê-lo, talvez de forma automática e sem me questionar sobre essa prática, quando me tornei professora.

Mira e Silva no seu texto intitulado *Notas Sobre o Valor Formativo do Sumário, na Aula* (2007), apresentam alguns pontos sobre a realização do sumário que me fizeram refletir sobre o mesmo. Os autores (2007, pp. 298-299) estabelecem algumas finalidades para a elaboração do sumário, tais como: distinguir entre o essencial e o acessório; sistematizar informação; auxiliar a memória e a estruturação do pensamento; fundar bases para um estudo orientado e, enquanto prática institucional, também pode servir de referência para o professor ou ajudar a garantir o cumprimento das planificações e programas. Os mesmos autores (2007, p. 297) referem que, etimologicamente, a palavra

sumário remete para aquilo que se obtém no fim, ou seja, o mesmo deverá ser realizado no final da aula, sintetizando aquilo que se realizou. Ora, desde logo, esta definição vem contra aquilo que são as práticas instituídas desde há anos que optam pela realização do sumário no início da aula. Isto coloca uma questão bastante pertinente: será que andamos há décadas a olhar e usar o sumário e o espaço que a ele reservamos na aula de forma errada? Talvez. Na minha perspetiva, aquilo que fazemos no início da aula tem objetivos específicos tais como: concentrar os alunos numa primeira tarefa na sala de aula, quer seja após um intervalo quer seja o primeiro tempo da manhã ou da tarde. Para Mira e Silva (2007, p.299-300) esta justificação não é plausível, pois não é esta a verdadeira função do sumário. No entanto, considero este momento da aula essencial, se lhe devemos chamar sumário ou não, essa é outra questão. Poderíamos chamar-lhe plano de aula, afinal, feito em papel ou não, todos nós professores esboçamos um plano para cada aula que lecionamos. Porque não partilhá-lo no início da aula com os alunos, estes não teriam que, necessariamente, copiá-lo para o seu caderno, mas focá-los-ia nas tarefas a realizar e dar-lhes-ia objetivos. E não sinto que isto possa ser uma forma de predeterminar ou restringir a construção das aprendizagens por parte dos alunos. Todos sabemos que os planos de aula que elaboramos nunca ou quase nunca são cumpridos precisamente porque damos aos alunos espaço para se manifestarem sobre as temáticas da aula o que, por vezes, faz com que o rumo da aula siga numa direção bastante diferente da que havíamos planeado.

Mira e Silva (2007, p.301) apontam o final da aula como o momento indicado para a realização do sumário que irá documentar, por escrito, aquilo que foi realizado ao longo da mesma, sintetizando o trabalho realizado e esta tarefa deve ser elaborada com a colaboração de todos, alunos e professores, ou seja, o sumário deve ser uma atividade construída por todos e para todos.

Assim, chego a uma encruzilhada. Por um lado, a minha experiência diz-me que aquele momento inicial em que os alunos se concentram na elaboração do sumário é determinante para conseguir a atenção dos alunos para as tarefas que lhes serão propostas. Por outro lado, considero que a realização do sumário no final da aula permitiria aos alunos sintetizar e “arrumar” as aprendizagens feitas, dando-lhes uma imagem clara daquilo que foi conseguido e dos progressos que foram feitos.

Sabendo de antemão que o final de cada aula pode ser um momento de maior desatenção, esta pode ser uma forma de reconcentrar os alunos numa tarefa feita em colaboração e dar-lhes uma sensação de missão cumprida. Quanto ao momento inicial

da aula, que já referi, talvez possamos referir-nos a ele de outra forma, mas creio que também ele é essencial para a regulação das tarefas da sala de aula.

IV – Participação na Escola

Durante o ano letivo que aqui descrevo desempenhei o cargo de secretária de uma das turmas que me estava atribuída, tendo cumprido todas as tarefas que o cargo exige, nomeadamente a elaboração de atas, o preenchimento da documentação necessária e a participação nas reuniões com os Encarregados de Educação.

Particpei no Projeto Testes Intermédios de Português o que foi uma mais-valia para os alunos pois permitiu-lhes ficar a conhecer alguns dos procedimentos para o Exame Nacional e também prepará-los para a realização desse mesmo exame, tendo obtido resultados positivos. Este projeto é de sobremaneira importante para o Projeto Curricular de Escola e para o Projeto Curricular de Turma, uma vez que visa os Programas definidos a nível nacional para o Ensino Básico e permite desenvolver estratégias de intervenção com vista ao sucesso e enriquecimento educativo, como previsto no Projeto Educativo da escola.

Ao longo do ano letivo, participei com as minhas turmas em algumas atividades do Plano Anual de Atividades, muitas delas relacionadas ou organizadas pelas Biblioteca Escolar. Com todas as turmas visitei a “Exposição de Literatura Infantil e Juvenil”, organizada pela Biblioteca Escolar. Esta atividade teve um impacto positivo nas minhas aulas pois alguns dos alunos selecionaram para leitura recreativa alguns dos títulos expostos e utilizaram-nos, mais tarde, nas suas apresentações orais em sala de aula. Foi também importante para dar a conhecer a enorme oferta de livros que a biblioteca tem e que muitos desconheciam.

Os alunos de uma das turmas de 10º ano participaram numa atividade de “Escrita a partir de Imagem”, promovida pela Biblioteca Escolar em intercâmbio com uma docente de Português da Escola Secundária D. Manuel I. Também esta atividade foi de suma importância para os alunos uma vez que a escrita a partir de imagens e a descrição das mesmas são tópicos programáticos do décimo ano e que foram, posteriormente, alvo de trabalho em sala de aula.

Acompanhei todas as turmas de 10º ano numa atividade, também ela promovida pela Biblioteca Escolar, intitulada “Literacia da Informação” seguida de um “Bibliopaper”,

cujo objetivo foi dotar os alunos de noções básicas que lhes permitam utilizar todos os recursos existentes na biblioteca de forma eficaz. Esta atividade deu a conhecer aos alunos a forma como os livros se encontram catalogados e organizados na biblioteca e o “Bibliopaper” permitiu-lhes aplicar os conhecimentos adquiridos e testar a eficácia do sistema de catalogação. Todas estas atividades se coadunam com os objetivos enunciados no Projeto Educativo da escola, nomeadamente com a valorização do papel da Biblioteca Escolar na dotação dos alunos de destrezas essenciais à sua formação de leitores para a vida; a promoção nos alunos, através da Biblioteca Escolar, da aquisição de competências e capacidades ajustadas ao seu desenvolvimento pessoal e também a fomentação na comunidade escolar do gosto pela leitura e pela escrita.

Também acompanhei uma das turmas de 10º ano a uma sessão informativa sobre o “Projeto 80”, um projeto de âmbito nacional, que visa dinamizar o movimento associativista nas escolas e, ao mesmo tempo, promover a educação para a sustentabilidade. Esta sessão deu aos alunos uma oportunidade de participar numa atividade que pode complementar o seu currículo, ocupar os seus tempos livres e, de acordo com o tema do Projeto Educativo, “Humanizar a Escola”, já que se trata de um projeto que promove o associativismo, importante numa escola que não tinha, à data, Associação de Estudantes e promove também o desenvolvimento sustentável e as questões ambientais.

Outra das turmas de 10º ano compareceu na sessão de abertura da “Escola Aberta”, onde os alunos tiveram a oportunidade de ver e ouvir alguns alunos de etnia cigana tocar e cantar a sua música tradicional. Numa sociedade em que há cada vez mais exclusão social, esta atividade revestiu-se de um carácter ainda mais importante por permitir a inclusão das minorias étnicas na vida da comunidade escolar e envolvente.

Finalmente, a título pessoal, participei numa sessão comemorativa do Dia Internacional do Livro na Biblioteca Escolar.

Apesar de não ter sido a dinamizadora destas atividades considero que é pertinente participar com os alunos nas atividades do Plano Anual de Atividades, principalmente quando elas vão ao encontro daquilo que são as atividades letivas e também quando são promotoras de boas práticas ao nível da cooperação e da cidadania. O facto de estas atividades permitirem aos alunos sair do contexto de sala de aula e quebrarem um pouco a rotina é também um fator positivo e revigorante não só para os alunos como para os docentes que nelas participam.

V - Desenvolvimento Profissional

1. Percorso Profissional

Após ter terminado, em 2001, a licenciatura em Ensino de Português e Inglês pela Universidade de Évora, iniciei um percurso profissional que, hoje, posso caracterizar como diversificado. Os primeiros anos foram passados no ensino regular e no ensino recorrente noturno, como professora de Inglês e Diretora de Turma.

Em 2004 iniciei a minha atividade enquanto formadora, prestando serviço como formadora no IIEFP de Beja e do Seixal e também em entidades privadas de formação.

No ano letivo de 2004/2005 voltei à escola e novamente ao ensino recorrente, com o pormenor de desempenhar as minhas funções no Estabelecimento Prisional de Pinheiro da Cruz (EPPC). Nesse mesmo ano fui também formadora de um curso de educação extraescolar para adultos de Português 2ª Língua e de Inglês, experiências que voltei a repetir no ano letivo seguinte.

Já em 2007, após um período de desemprego, iniciei a minha atividade como formadora num Centro de Novas Oportunidades (CNO), onde fui formadora de Linguagem e Comunicação, Língua Estrangeira (Inglês) e Cidadania e Empregabilidade durante cerca de um ano e meio. Mas esta atividade não me impediu de ir obtendo colocação nas escolas da rede do Ministério da Educação. Assim, em simultâneo com as atividades desenvolvidas no CNO, fui também formadora de cursos de educação extraescolar para adultos de Inglês (Iniciação e Continuação) e Coordenadora e Mediadora de cursos de Educação e Formação de Adultos de Nível Secundário (EFA NS).

Em 2009 cessei as minhas funções no CNO pois obtive um horário completo em regime de acumulação em duas escolas. Em ambas fui docente de Inglês quer do ensino regular quer de cursos EFA NS.

No ano letivo de 2009/2010 voltei a ficar colocada em duas escolas como professora de Português e também, pela primeira vez, como professora de Espanhol. Além da docência, neste ano, fui coordenadora da implementação do novo programa de Português do ensino básico e fui também membro do Conselho Geral.

Desde essa data até à atualidade tenho passado por diversas escolas como docente de Português e de Inglês e como formadora de cursos EFA. Voltei a fazer parte do Conselho Geral e a coordenar a implementação do novo programa de Português noutra escola; fui, por diversas vezes, Secretária de Turma; voltei a lecionar no EPPC, onde me

encontro a lecionar atualmente, e também no Estabelecimento Prisional Regional de Setúbal.

Todo este percurso, um tanto atribulado talvez, me fez desenvolver uma capacidade de adaptação às mais diversas situações e condições de trabalho. De todas as tarefas que já desempenhei quero destacar o trabalho com os adultos nos cursos de educação extraescolar e nos cursos EFA, pois são um público com quem é deveras gratificante trabalhar. Por norma, são bastante interessados e empenhados nas atividades que propomos e apresentam uma disponibilidade para a aprendizagem que nem sempre encontramos nos alunos mais novos. Destaco ainda o trabalho que tenho desenvolvido em ambiente prisional. A verdade é que não há licenciatura ou mestrado que nos prepare para aquela realidade. O facto de se tratar de uma população de risco faz com que tenhamos de ser cautelosos com o tipo de relação que estabelecemos mas, ao mesmo tempo, é gratificante perceber que o tempo que passam connosco na sala de aula encerra em si um pouco da liberdade da qual estão privados. A escola funciona como um escape à rotina do estabelecimento e assume, por isso, extrema importância nas suas vidas.

2. Atualização do Conhecimento Profissional

O Estatuto da Carreira Docente no número um do 15º artigo do terceiro capítulo, refere que “A formação contínua destina-se a assegurar a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de desenvolvimento da carreira e de mobilidade”. Também o Decreto-Lei nº 22/2014 de 11 de fevereiro, no 4º artigo, sobre os objetivos da formação contínua de professores, refere que esta serve para “Promover a melhoria da qualidade do ensino e dos resultados da aprendizagem escolar dos alunos e o desenvolvimento profissional dos docentes na perspetiva do seu desempenho, do contínuo aperfeiçoamento e do seu contributo para a melhoria dos resultados escolares.”

Assim, todo o professor tem o dever de se manter atualizado quer ao nível da sua área científica quer ao nível da pedagogia e da didática. É óbvio que a formação contínua não deve ser pensada apenas como uma obrigação imposta pela legislação (e pela avaliação de desempenho). Enquanto docente, essa necessidade surge porque as mudanças nos paradigmas de ensino são constantes: mudam os programas, integram-se as metas e os exames no processo, mudam as condições de acesso à carreira docente,

mudam as terminologias linguísticas, muda a mais diversa legislação relacionada com o ensino. Tudo isto requer constante atualização por parte dos docentes. Aliado a estes fatores está também o nosso perfil, ou seja, o nosso gosto pessoal por aprender, por querer conhecer sempre mais.

Assim, porque como afirma Perrenoud (2000, p.155) “Uma vez construída, nenhuma competência permanece adquirida por simples inércia”, foram várias as formações que frequentei no sentido de melhorar e adquirir novas competências.

Frequentei, em 2009, as formações “Utilização de Actividades Dramáticas no Ensino-Aprendizagem das Línguas” e “Utilização de Quadros Interactivos Multimédia no Ensino-Aprendizagem das Línguas”, pelo Centro de Formação da Associação Educativa para o Desenvolvimento da Criatividade. Em 2010, frequentei as formações “Formação para os Novos Programas de Português do Ensino Básico”, pelo Ministério da Educação e “Quadros Interactivos Multimédia no Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa”, pelo Centro de Formação Terras do Montado. Todas estas formações foram pertinentes para as minhas funções enquanto docente quer no âmbito científico, quer no âmbito didático. Aprender a trabalhar com os quadros interativos, por exemplo, permitiu-me utilizar em sala de aula recursos mais diversificados e apelativos para os alunos, tornando o ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo. Por outro lado, a formação relativa ao novo programa de Português foi bastante pertinente para a minha atualização enquanto professora de Português, tendo tido a oportunidade de pôr em prática essas competências logo no ano seguinte, como docente e formadora.

Em 2008, quando iniciei a licenciatura de Línguas, Literaturas e Culturas, variante de Estudos Portugueses e Espanhóis, e como se tratava do meu primeiro contacto com a língua espanhola, senti a necessidade de fazer formação ao nível da língua e optei por fazê-lo num contexto de imersão. Desta forma, frequentei, em 2009 e 2010 respetivamente, o “Curso de Lengua Española (Curso Intensivo)” e o “Curso de Lengua Española (Curso Estándar)”, pela Cervantes Escuela Internacional, em Málaga. Ambos os cursos me permitiram alcançar um nível de proficiência em língua espanhola que me possibilitou ter um maior sucesso na licenciatura.

Finalmente, em 2007, frequentei o curso de “Tecnologias da Informação e Comunicação em Ambiente Empresarial – Vertente de Web Design”, pelo IIEP de Santiago do Cacém. A frequência deste curso teve que ver com facto de, nessa altura, me encontrar desempregada. No entanto, foi bastante benéfico para mim, principalmente porque aprendi a utilizar inúmeras ferramentas ao nível das tecnologias

de informação e comunicação com as quais talvez não tivesse tido oportunidade de trabalhar, não fora esta formação. Este curso foi a prova de que, até nos momentos em que estamos em situações difíceis, como é o caso do desemprego, podemos retirar benefícios para a nossa vida futura.

Conclusão

O relatório que aqui se conclui levou-me a uma reflexão profunda sobre o que é ser docente atualmente. A leitura e análise dos diversos documentos legais, normativos, mas também a leitura de diversa documentação relacionada com as principais temáticas que regem a vida docente, tais como a avaliação, a planificação ou a condução das aulas, permitiu-me repensar as minhas ações enquanto professora e, sem dúvida, melhorar o meu desempenho enquanto tal.

Para além desse lado mais teórico e reflexivo, este relatório também conclui uma fase da minha vida pessoal e profissional e dá início a outra que, espero, possa refletir tudo aquilo que aprendi com este processo.

Assim, apesar do árduo trabalho, das dificuldades que quem tem de trabalhar, estudar e ser mãe ao mesmo tempo tem de enfrentar, este foi um caminho para um melhor autoconhecimento e reflexão sobre as minhas práticas, mas também um caminho para novas amizades e novas aprendizagens.

Bibliografia

Alarcão, I. (supervisão) (1996). *Formação Reflexiva de Professores: Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São-Paulo: Cortez.

Alarcão, I. (1991). Reflexão em redor do misterioso processo de desenvolvimento/aprendizagem de uma língua estrangeira. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*. Nº 4, pp.81-85.

Arends, R. (1999). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill de Portugal.

Balça, A. & Figueiredo, M. C. (2012). Formação de professores, leitura e práticas em contexto de supervisão. *Revista Profissão Docente*. V.12, n. 26, pp. 40-60.

Barreira, C., Boavida, J. & Araújo, N. (2006). Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 40-3, pp.95-133.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas*. Porto: Edições Asa.

Costa, P. & Balça, A. (2012). O mestrado em ensino do português no 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário e de espanhol/francês nos ensinos básico e secundário da Universidade de Évora. *Revista Tejuelo*, n. 14, pp. 51 -57.

Fernandes, D. (2005). Avaliação das aprendizagens: Refletir, agir e transformar. *In Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*. pp.65-78. Curitiba: Futuro Eventos.

Fernandes, D. (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19, 2, pp. 21-50.

Ministério da Educação (2001). Currículo nacional do ensino básico. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (1991), *Programa Espanhol – Programa e Organização Curricular, Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol – nível de iniciação 10º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol – nível de iniciação 11º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol – nível de iniciação 12º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol – nível de continuação 10º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol – nível de continuação 11º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol – nível de continuação 12º ano*. Coord. – Aut. Sonsoles Fernández. Lisboa: Departamento do Ensino Secundário.

Ministério da Educação e Ciência. (2012). *Metas curriculares de português*. Lisboa.

Ministério da Educação. (2000). *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*. Departamento de Educação Básica. Lisboa.

Ministério da Educação. (1991). *Programa de Língua Portuguesa (7º - 9º anos)*.

Ministério da Educação e Ciência (2013). *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*. Lisboa.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Português 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa.

Ministério da Educação (2009). *Programas de português do ensino básico*. Lisboa.

Mira, A. R. & Mira, M. I. (2002). *Programação dos ensinos de línguas estrangeiras – Metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras – Perspetiva diacrónica*. Évora: Universidade de Évora.

Mira, A. R. & Silva, L. M. (2007). *Notas sobre o valor formativo do sumário, na aula*. *Revista Educação*. Temas e problemas, 4 – 2, 295-307. Évora: Universidade de Évora – Centro de Investigação em Educação e Psicologia. Edições Colibri.

Nóvoa, A. (org.) (1995). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação. 2ª Edição. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Pinto, E. C. & Baptista, V. S. (2012). *Plural*. Lisboa: Raiz Editora.

Pinto, E. C., Fonseca, P. & Baptista, V. S. (2010). *Plural 10*. Lisboa: Lisboa Editora.

Reis, C. & Adragão, J. V. (1992). *Didática do Português*. Universidade Aberta.

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências, As questões dos professores*. Coleção Ensinar e Aprender. Lisboa: Presença.

Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Rosales, C. (1992). *Avaliar é refletir sobre o ensino*. Coleção Práticas Pedagógicas. Rio Tinto: Asa.

Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e Desenvolvimento Curricular*. Porto: Edições Asa.

Legislação

Constituição da República Portuguesa, de 2 de abril de 1976 – VII Revisão Constitucional. (2005).

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto. *Diário da República – 1ª Série, Nº 198*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro. *Diário da República – I Série A Nº 15*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho. *Diário da República, 1ª Série – Nº 129*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Decreto-Lei nº 22/2014, de 11 de fevereiro. *Diário da República – 1ª Série, Nº 29*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República nº 237 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei nº 115/97, de 19 de setembro. *Diário da República – 1º Série, Nº 217*. Assembleia da República. Lisboa.

Lei nº 49/2005, de 31 de agosto. *Diário da República – 1ª Série A, Nº 166*. Assembleia da República. Lisboa.


Lei nº 85/2009, de 27 de agosto. *Diário da República – 1ª Série, Nº 166*. Assembleia da República. Lisboa.

Despacho nº 17169/2011, de 23 de dezembro. *Diário da República, 2ª Série – Nº 245*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Despacho nº10874/2012, de 10 de agosto. *Diário da República, 2º Série, Nº 155*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Anexos

Anexo 1 – Planificação de Língua Portuguesa 9º ano

 <p>S. R. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO ALENTEJO COORDENAÇÃO EDUCATIVA DO BAIXO ALENTEJO E ALENTEJO LITORAL ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3º CICLO DIOGO DE GOUVEIA-406197</p>	<p>PLANIFICAÇÃO</p> <p>LÍNGUA PORTUGUESA</p> <p>9º Ano Ano Letivo 2012 /2013</p>
--	--

	Competências
Ouvir /Falar	<ul style="list-style-type: none">- Saber escutar, mantendo a atenção por períodos de tempo breves.- Compreender géneros formais e públicos do oral.- Reter o essencial de uma discussão ou exposição.- Identificar a intenção comunicativa do interlocutor.- Adequar o discurso ao objetivo comunicativo.- Expressar pontos de vista, destacar unidades informativas essenciais de forma correta e adequada.- Fazer o reconto de situações vividas, imaginadas ou lidas.
Ler	<ul style="list-style-type: none">- Ler com fluência.- Apreender o significado central e a intencionalidade do texto escrito.- Distinguir as formas naturais de literatura.- Estabelecer relações temáticas entre os textos.
Escrever	<ul style="list-style-type: none">- Escrever com correção ortográfica.- Utilizar corretamente a pontuação, de acordo com os objetivos visados.- Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita.
Conhecimento Explícito da Língua	<ul style="list-style-type: none">- Ter um conhecimento geral das regras ortográficas e de pontuação.- Identificar classes e subclasses de palavras e reconhecer funções sintáticas.- Ter um conhecimento geral dos paradigmas de flexão nominal, adjetival e verbal.- Reconhecer alguns usos figurativos da linguagem.

UNIDADE 0	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Aferir conhecimentos anteriores; - Diagnosticar o comportamento da turma nos domínios da compreensão/produção orais e escritas; - Reconhecer a capacidade de leitura e interpretação dos alunos; - Verificar as competências dos alunos ao nível do funcionamento da língua; - Estabelecer relação de empatia professor/aluno.
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta. - Avaliação da compreensão escrita. - Avaliação da compreensão oral.
Tempo: 1º Período (4 aulas)	
UNIDADE 1	
O Texto Narrativo e Outros textos	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar práticas de leitura diversas e complementares que conduzam à construção de sentidos; - Praticar diferentes modalidades de leitura e exprimir reações a textos lidos; - Expressar-se com clareza e correção, oralmente ou através da escrita, a propósito dos temas e assuntos tratados na aula; - Reconhecer e analisar elementos próprios do texto narrativo: ação, personagens, narrador, espaço, tempo; - Identificar os acontecimentos principais e os acontecimentos secundários; - Relacionar a ordem real dos acontecimentos com a sua ordem textual; - Descobrir, através dos vários processos de caracterização, o retrato físico, psicológico e social das personagens; - Distinguir os modos de obter informações sobre as personagens; - Detetar na narrativa marcas da presença ou ausência do narrador, da sua parcialidade ou imparcialidade; - Distinguir na narrativa modos de relatar e de representar. - Reconhecer o uso de diferentes recursos expressivos e compreender a sua utilização; - Distinguir diferentes modelos de textos de imprensa; - Reconhecer e utilizar diferentes tipos de frase; - Distinguir frase e oração; - Classificar orações; - Identificar funções sintáticas; - Conhecer conjunções e locuções conjuncionais; - Compreender o uso de diferentes classes de palavras; - Conhecer as regras de acentuação; - Aplicar convenientemente as regras de pontuação.
CONTEÚDOS TEMÁTICOS	<p>LEITURA ORIENTADA</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>O Tesouro</i>, Eça de Queirós - <i>O Príncipezinho</i>, Antoine Saint-Exupéry <p>Recursos estilísticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Enumeração . Personificação . Metáfora . Dupla adjetivação

	<p>. Animismo</p> <p>LEITURA RECREATIVA <i>O Príncipezinho</i>, de Antoine Saint-Exupéry</p>
CONTEÚDOS MORFOSSINTÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Tipos de frase; - Funções sintáticas; - Classes de palavras: <ul style="list-style-type: none"> . o advérbio; . o nome; . o adjetivo; . o verbo - A pontuação.
AValiação	<ul style="list-style-type: none"> - Testes de compreensão/expressão escrita; - Testes de compreensão oral; - Produção de enunciados orais; - Produção de textos escritos; - Observação direta de comportamentos; - Autoavaliação.
OFICINA DE ESCRITA: Produzir um texto narrativo	
Tempo: 1º Período (+/- 60 aulas)	
UNIDADE 2 O Texto Épico	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Experimentar práticas de leitura diversas e complementares que conduzam à construção de sentidos; - Praticar diferentes modalidades de leitura e exprimir reações a textos lidos; - Exprimir-se com clareza e correção, oralmente ou através da escrita, a propósito dos temas e assuntos tratados na aula; - Conhecer as características de uma narrativa épica; - Reconhecer a importância das Culturas Clássicas neste género literário; - Situar Luís de Camões e a sua obra na respetiva época; - Relacionar <i>Os Lusíadas</i> com outros poemas épicos; - Identificar as características da estrutura interna de <i>Os Lusíadas</i>; diferentes formas do Maravilhoso; o objetivo da obra, o destinatário; o herói; os narradores e narratários; - Perceber o significado da narração “in media res”; - Reconhecer diferentes recursos estilísticos usados na obra; - Detetar diferentes tipos de discurso ao longo da obra; - Reconhecer a frase complexa e classificar os diferentes tipos de oração; - Conhecer os pronomes e utilizá-los convenientemente; - Conhecer os diferentes processos de formação de palavras; - Adquirir conhecimentos para elaborar uma convocatória e a respetiva ata.

<p>CONTEÚDOS TEMÁTICOS</p>	<p>LEITURA ORIENTADA <i>Os Lusíadas</i>, Luís de Camões</p> <p>Textos Selecionados: Canto I, 1-3 (Proposição) Canto I, 19-41 (Consílio dos Deuses) Canto III, 118-138 (Morte de Inês de Castro) Canto IV, 83-89 (Despedidas de Belém) Canto V, 39-60 (O Adamastor) Canto VI, 70-91 (A Tempestade) Canto VI, 92-94 (Chegada à Índia)</p> <p>- Recursos estilísticos: . sinédoque . metonímia . anástrofe . anáfora . eufemismo . apóstrofe . hipérbole . personificação</p> <p>LEITURA RECREATIVA Escolha livre</p>
<p>CONETÚDOS MORFOSSINTÁTICOS</p>	<p>- As orações coordenadas e subordinadas; - A Conjunção; - O Determinante; - O Pronome; - O Advérbio; - A Acentuação.</p>
<p>AVALIAÇÃO</p>	<p>- Testes de compreensão/expressão escrita; - Testes de compreensão oral; - Produção de enunciados orais; - Produção de textos escritos; - Observação direta de comportamentos; - Autoavaliação.</p>
<p>OFICINA DE ESCRITA: Redigir textos subordinados a tema livre</p>	
<p>Tempo: 2º Período (+/- 40 aulas)</p>	
<p style="text-align: center;">UNIDADE 3 O Texto Lírico</p>	
<p>OBJETIVOS</p>	<p>- Expressar-se com clareza e correção, oralmente ou através da escrita, a propósito dos temas e assuntos tratados na aula; - Reconhecer valores expressivos da versificação; - Desenvolver o gosto pela poesia; - Experimentar práticas de leitura diversas e complementares que conduzam à construção de sentidos; - Praticar diferentes modalidades de leitura e exprimir reações a textos lidos; - Reconhecer as características do género lírico; - Estabelecer a diferença entre prosa e poesia;</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender/reconhecer as funções poética e emotiva da linguagem; - Ler o texto poético com expressividade; - Interpretar poemas fazendo a sua análise morfosintática, estilística e formal: <ul style="list-style-type: none"> . Distinguir sílabas métricas de sílabas gramaticais; . Compreender o conceito de verso; . Identificar as estrofes mais comuns (dísticos, tercetos, quadras, quintilhas, oitavas, décimas); . Classificar a rima dos poemas, elaborando o respetivo esquema rimático; . Reconhecer o uso de diferentes recursos expressivos e compreender a sua utilização (adjetivação, repetições, comparação, personificação, enumeração, hipérbole, antítese, aliteração, assonância, onomatopeias); . Reconhecer famílias de palavras; . Reconhecer campos lexicais. - Aprofundar o estudo das classes de palavras; - Conhecer conjunções, locuções e preposições; - Distinguir estruturas coordenadas e subordinadas; - Utilizar materiais de consulta como dicionários, gramáticas; - Utilizar técnicas de registo de informação e de organização do trabalho.
CONTEÚDOS TEMÁTICOS	<p>Poetas do Século XX</p> <p>Poemas selecionados</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Mensagem</i>, Fernando Pessoa <p>LEITURA RECREATIVA</p> <p>Escolha livre</p>
CONTEÚDOS MORFOSSINTÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"> - Classe de Palavras (consolidação) - A Frase: a voz ativa e a voz passiva - A relação entre palavras
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Testes de compreensão/expressão escrita; - Testes de compreensão oral; - Produção de enunciados orais; - Produção de textos escritos; - Observação direta de comportamentos; - Autoavaliação.
OFICINA DE ESCRITA: Produzir poemas	
Tempo: 2º Período (+/- 6 aulas)	
UNIDADE 4	
O Texto Dramático	
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir texto dramático/espetáculo teatral, - Compreender como se desenrola uma cena; - Conhecer a importância do texto principal e da didascália; - Conhecer dados sobre a época da produção da peça <i>Auto da Barca do Inferno</i>; - Conhecer algumas informações sobre Gil Vicente;

	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as intenções e propósitos do autor; - Distinguir tempo representado de tempo aludido; - Reconhecer as características do espaço dramático; - Conhecer a composição e a função das personagens; - Reconhecer a intemporalidade da peça; - Identificar as classes sociais criticadas por Gil Vicente; - Reconhecer os recursos da crítica vicentina; - Emitir juízos de valor; - Conhecer a origem da Língua Portuguesa.
CONTEÚDOS TEMÁTICOS	<p>LEITURA ORIENTADA <i>Auto da Barca do Inferno</i>, Gil Vicente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Recursos estilísticos: <ul style="list-style-type: none"> . Ironia . Eufemismo . Metáfora . Antítese <p>LEITURA RECREATIVA Escolha livre</p>
CONTEÚDOS MORFOSSINTÁTICOS	<ul style="list-style-type: none"> - A origem e a evolução da Língua Portuguesa - A formação de palavras - O discurso direto e indireto - A coesão e coerência na organização textual
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Testes de compreensão/expressão escrita; - Testes de compreensão oral; - Produção de enunciados orais; - Produção de textos escritos; - Observação direta de comportamentos; - Autoavaliação.
Tempo: 2º/3º Período (+/- 38 aulas)	

Anexo 2 – Planificação Português 10º ano

Escola Secundária/3 de Diogo de Gouveia – Beja

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS

ÁREA DISCIPLINAR DE ROMÂNICAS E CLÁSSICAS

Ano letivo 2012/2013

Português

10º ano

Períodos	Sequências	Competências	Conteúdos		Recursos	Avaliação
			Processuais	Declarativos		
<p>1º Período (de 17-09-2012 a 17-12-2012)</p> <p>Sequências 1 e 2</p> <p>50 aulas (incluindo testes)</p>	<p>Atividades de diagnóstico</p> <p><u>2-3 aulas</u></p> <p>Sequência 1 Textos do domínio transacional e do domínio educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Declaração - Contrato - Relatório - Requerimento - Regulamento - C.V. [conteúdo do 12º ano, pode ser estudado no 10º] <p>Sequência 2 Textos dos media:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista 	<p>[p.8 do Programa]</p> <p>De comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linguística (vocabulário, fonologia, ortografia, morfologia, sintaxe) - Discursiva / Textual (convenções dos textos orais e escritos) - Sociolinguística (regras sociais de contextualização e interpretação dos elementos linguísticos e discursivos) 	<p>[pp. 11-12 e 27-31 do Programa]</p> <p>Compreensão Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pré-escuta/vision. - Escuta/vision. - Pós-escuta/vision. <p>Expressão Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificação - Execução - Avaliação <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pré-leitura - Leitura - Pós-leitura <p>Escrita:</p>	<p>[pp. 11-12 e 27-31 do Programa]</p> <p>Compreensão Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista radiofónica e televisiva - Crónica radiofónica <p>Expressão Oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconto - Relato - Descrição/Retrato - Entrevista <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O verbal e o visual (leitura de imagem fixa) - Textos informativos 	<p>Manual adotado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Plural 10</i>, da Lisboa Editora - Livro do professor - Caderno de atividades - CD do professor - Registos áudio em www.lisboaeditora.pt <p>Outros manuais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Das Palavras aos Atos</i>, 10º ano, das Edições Asa - <i>Ser em Português</i>, 10º ano, da Areal Editores - <i>Português 10/Projeto Desafios</i>, da Santilhana [2010] 	<p>Modalidades:</p> <p>Diagnóstica</p> <p>Formativa Oficina de escrita (os trabalhos são corrigidos, não avaliados)</p> <p>Formadora Portefólio (facultativo)</p> <p>Sumativa (por período)</p> <ul style="list-style-type: none"> - 2 testes - Apresentações orais segundo regras

<p style="text-align: center;">2º Período</p> <p style="text-align: center;">(de 03-01-2013 a 15-03-2013)</p> <p style="text-align: center;"><u>Sequências 3 e 4</u></p> <p style="text-align: center;">37 aulas (incluindo testes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Crítica - Divulgação científica - Resumo - Crónica <p style="text-align: center;">Sequência 3 Textos de carácter autobiográfico:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Memórias - Diário - Carta - Retrato - Camões lírico (autobiográfico) <p style="text-align: center;">Sequência 4 Textos expressivos e criativos: textos de poetas portugueses e de expressão portuguesa, do séc. XX</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégica (mecanismos de comunicação verbais / não verbais para manter a comunicação e produzir efeitos retóricos) <p style="text-align: center;">Estratégica: «transversal ao currículo, envolve saberes procedimentais e contextuais (saber como se faz, onde, quando e com que meios)», que tornam o aluno ativo e autónomo: processos de consulta e pesquisa em vários suportes; processos de organização da informação; elaboração de ficheiros; uso de instrumentos de análise, processadores de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Planificação - Textualização - Revisão 	<p>diversos (domínio transacional e educativo)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textos dos <i>media</i> - Textos de carácter autobiográfico - Textos expressivos e criativos - Textos narrativos e descritivos - Textos para leitura em regime contratual <p style="text-align: center;">Escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Declaração - Requerimento - Carta - Resumo e Síntese - Relatório - Reconto - Relato - Descrição e Retrato - Textos informativo-expositivos - Textos narrativos e descritivos - Textos expressivos e criativos 	<p style="text-align: center;">Manuais para-escolares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Preparar os Testes</i>, de Rosário Costa, O. Magalhães e S. Rodrigues, da Areal Editores - <i>Funcionamento da Língua</i>, de Verónica bicho, das Edições Sebenta <p style="text-align: center;">Gramáticas escolares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Gramática do Português Atual</i>, da Lisboa Editora [2004] - <i>Gramática do Português Moderno</i>, da Plátano Editora [2006] - <i>Gramática de Português</i>, da Porto Editora [2009 - «De acordo com o dicionário terminológico, versão atual da TLEBS»] 	<p style="text-align: center;">Instrumentos:</p> <p>Testes de resposta fechada: testes de alternativa, de escolha múltipla, lacunares, de completamento, associação e verdadeiro/falso</p> <p>Testes de resposta aberta: ensaio curto e extenso (tipologias textuais previstas no Programa)</p>
--	--	---	--	---	---	--

<p style="text-align: center;"><u>3º Período</u> (de 02-04-2013 a 14-06-2013)</p> <p style="text-align: center;"><u>Sequência 5</u></p> <p style="text-align: center;">37 aulas (incluindo testes)</p>	<p style="text-align: center;"><u>Sequência 5</u> <u>Contos do séc. XX:</u> Contos de autores portugueses, de expressão portuguesa e estrangeiros</p>	<p>texto e bases de dados, correio eletrónico e produção de registos áudio e vídeo</p> <p>De cidadania: «transversal ao currículo», pertence ao Português na medida em que «a inserção plena e consciente dos alunos passa por uma compreensão e produção adequadas das funções instrumental, reguladora, internacional, heurística e imaginativa da linguagem.»</p>		<p>Funcionamento da Língua:</p> <p>1. Língua, comunidade linguística, variação e mudança (noções de linguística; variedades dos Português)</p> <p>2. Fonologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Propriedades e constituintes prosódicos - Entoação e pausa - Tipos (e formas) de frase - Pontuação <p>3. Semântica lexical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Campo lexical - Campo semântico - Relações semânticas de hiponímia e hiperonímia <p>4. Semântica frásica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valor semântico da 	<p>Dicionários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dicionário de Verbos Portugueses (dos disponíveis no mercado, recomenda-se o da Porto Editora e o da Verbo de 2006 (este inclui a TLEBS)) - Dicionário da Língua Portuguesa (dos disponíveis no mercado, recomenda-se o da Porto Editora e o da Verbo) - <i>Dicionário Breve de Termos Literários</i>, da Editorial Presença <p>Prontuários: (dos disponíveis no mercado, recomenda-se o da Porto Editora e o da Texto Editora)</p>	
---	---	---	--	--	---	--

				<p>estrutura frásica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Referência deíctica (<i>deixis</i> pessoal, espacial e temporal; anáfora e co-referência) <p>5. Pragmática e linguística textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interação discursiva: noção de discurso, força ilocutória; tipologia dos atos de fala; atos diretos e indiretos - Adequação discursiva (princípio da cooperação e da cortesia: oral e escrito: registos formal e informal e formas de tratamento) - Modos de relato do discurso - Texto (continuidade, progressão, coerência, coesão) - Protótipos textuais 	Textos dos alunos	
--	--	--	--	---	--------------------------	--

				<p>- Paratextos (título, índice, prefácio, posfácio, nota de rodapé e referência bibliográfica)</p> <p>6. Lexicografia: (dicionário, glossário, enciclopédia, terminologia, <i>thesaurus</i>)</p>		
--	--	--	--	--	--	--

Professores que partilham esta planificação no corrente ano:

Assunção Figueira

Isabel Gonçalves

Jacinta Baião

Anexo 3 – Critérios de Avaliação Português (Ensino Secundário)

Escola Secundária c/3º Ciclo de Diogo de Gouveia – Beja

DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ÁREA DISCIPLINAR DE ROMÂNICAS E CLÁSSICAS

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Ano letivo de 2012-2013

PORTUGUÊS (Ensino Secundário) – 10º, 11º e 12º ANOS

Tendo em linha de conta os objetivos, conteúdos processuais e declarativos e competências previstos nos Programas de Português para os três anos do ciclo (10º, 11º e 12º anos), são os seguintes os critérios de avaliação:

Compreensão e Expressão (Testes e Trabalhos Escritos) 70%

Compreensão e Expressão (Oralidade) 25%

Competências Transversais (Estratégica/de Cidadania)

Autonomia e Responsabilidade..... 5%

Em relação à área da Compreensão e Expressão, no domínio escrito, as cotações das repostas obedecem à seguinte proporção:

- 60% para os aspetos do **conteúdo** e 40% para os aspetos da **forma** (10% para a estruturação do discurso e 30% para a correção linguística e formal).

Na «correção linguística», os aspetos a considerar são os seguintes: variedade e adequação do léxico; adequação sintática e morfológica; pontuação (observância de regras gerais); ortografia e usos convencionais da letra maiúscula.

Os fatores de desvalorização no domínio da «correção linguística» são:

- erro de sintaxe e de impropriedade lexical: desconta 2 (dois) pontos.
- erro inequívoco de pontuação e erro ortográfico: desconta 1 (um) ponto.
- erro de acentuação e de má utilização da maiúscula: desconta 1 (um) ponto.

Os fatores de desvalorização no domínio da «correção formal» são:

- incumprimento dos limites da extensão indicados para a elaboração de resposta: desconta 1 (um) ponto por palavra até ao máximo de 5 (cinco) pontos.

Será penalizada apenas uma ocorrência de um erro ortográfico repetido (incluindo acentuação incorreta e má utilização da maiúscula).

Os descontos serão efetuados até ao limite da cotação da «correção linguística».

À correção de textos de índole específica (o «resumo», por exemplo) aplica-se os critérios definidos para os exames nacionais.

Nota – A média final é a média de todos os elementos de avaliação existentes à data da mesma, tendo em linha de conta as percentagens definidas para os vários domínios.

Anexo 4 – Teste de Compreensão do Oral – 10º Ano

Escola Secundária c/ 3º Ciclo Diogo de Gouveia – Beja
Ano Letivo 2012/2013

Teste de Compreensão Oral - Português – 10º Ano

Nome:			
Ano:	Turma:		
Classificação:	Professor:	Enc.:	
Educação:			

De acordo com o texto que acabou de ouvir, assinale a hipótese que lhe parecer mais verdadeira.

1. A saudação inicial denota que...

- a) existe uma relação formal entre os interlocutores.
- b) há uma proximidade aparente entre o locutor e o interlocutor.
- c) esta é uma forma usual de nos dirigirmos a qualquer pessoa.
- d) há uma relação de grande afetividade entre os interlocutores.

2. Aquando da situação de bombardeamento de metralhadoras, o autor desta carta...

- a) foi ferido gravemente.
- b) vestiu-se e refugiou-se nos abrigos.
- c) refugiou-se apressadamente nos abrigos.
- d) continuou a dormir serenamente.

3. O destacamento de fuzos do Luvuei...

- a) preparou uma receção a Lobo Antunes.
- b) festejou o ataque a Ninda.
- c) foi bombardeado.
- d) organizou uma festa com muita música.

4. O autor sente-se feliz quando...

- a) lê Beckett.
- b) está em Ninda.
- c) está próximo da sua esposa.
- d) defende o seu exército.

5. A interlocutora a quem o autor se dirige enviou-lhe...

- a) um livro de Descartes.
- b) oito livros de autores estrangeiros.
- c) livros de Beckett.
- d) alguns livros cuja leitura ele apreciou.

6. Em África, o autor dedica-se exclusivamente...

- a) à escrita.
- b) às consultas, apenas durante a manhã.
- c) ao exercício da sua atividade profissional e à atividade da escrita, no tempo que sobeja.
- d) à redação de cartas para a mulher que ama.

7. Lobo Antunes informa a sua interlocutora de que a história...

- a) avança muito, todos os dias.
- b) avança como uma torrente.
- c) avança gota a gota.
- d) findou.

8. A tia Isa, pelas suas atitudes, revela-se...

- a) muito amiga da tia Gógó.
- b) uma mulher meiga e carinhosa.
- c) uma verdadeira amiga dos sobrinhos.
- d) uma mulher interesseira e calculista.

9. Na guerra, o autor tem aprendido...

- a) a ser feliz.
- b) a não se ralar.
- c) a maçar-se facilmente.
- d) a prevenir-se.

10. Os dois interlocutores partilham...

- a) o gosto pelos livros.
- b) alguma raiva pela tia Isa.
- c) um filho.
- d) um sentimento de inconformismo face à distância que os separa.

A professora
Helena Mendes

Anexo 5 – Grelha de Avaliação da Oralidade

GRELHA DE AVALIAÇÃO DA ORALIDADE																																																
Ano Letivo 2012/2013																							Turma _____º																									
Parâmetros	Adequação do não verbal (gestos, olhar, postura corporal...)					Inteligibilidade (dicação, tom de voz, ritmo...)					Domínio Lexical (vocabulário rico/pobre, registo de língua...)					Correção morfofossintática (sintaxe, coerência e coesão - uso de conectores)					Qualidade (desenvolvimento temático estruturado; certo/errado)					Quantidade (Completa/Incompleta)					Leitura e Comentário de Ex certo (Pertinente/Não pertinente)					Tempo	Total 200 p											
	20%					20%					40%					40%					40%					30%					10%																	
	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	MI	I	S	B	MB	Sim/ Não		
Aluno	Data	4	8	12	16	20	4	8	12	16	20	8	16	24	32	40	8	16	24	32	40	8	16	24	32	40	6	12	18	24	30	2	4	6	8	10												
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							
																																									0							

Anexo 6 – Teste de Avaliação - 9º Ano

Escola Secundária c/ 3º Ciclo Diogo Gouveia – Beja Ano Letivo 2012/2013

Prova Escrita de Língua Portuguesa

9º ano – 3º Ciclo do Ensino Básico

Duração da prova: 50+50 minutos

Grupo I – Parte A

Lê, com atenção, o texto. Em caso de necessidade, consulta o vocabulário que é apresentado a seguir ao texto.

Os Himba em Angola

O deserto de Mocâmedes, ou deserto do Namibe, é um dos desertos mais antigos do mundo, mas as praias, baías e ilhas que os navegadores portugueses mapearam há séculos já não existem.

Há 80 milhões de anos que a areia depositada ao longo da Costa do Esqueleto redesenha mapas todos os dias, construindo dunas que chegam a ter 300 metros de altura e estão entre as mais altas do mundo.

O único povo que consegue habitar esta terra, das mais inóspitas¹ de África, é o povo Himba, o povo seminómada das Mulheres de Vermelho.

Este deserto singular, onde a corrente fria de Benguela transforma o ar quente em névoa, permite a sobrevivência de espécies raras de plantas, que alimentam elefantes, girafas e antílopes. Uma das plantas mais fabulosas do deserto do Namibe é a *welwitschia mirabilis*², apelidada por Charles Darwin de “*ornitorrinco do reino vegetal*” que vive até dois mil anos só com a névoa matinal.

No século XV, a tribo Herero saiu da Etiópia, com os seus rebanhos, e, atravessou a África até à Namíbia. Os Himba, Ovahimba, que hoje vivem no Sul de Angola, são descendentes dos Herero, e mantiveram as tradições centenárias quase intactas. Uma delas é o hábito de as mulheres cobrirem o corpo com um óleo avermelhado, mistura de banha de boi com uma pedra local, que protege a pele do vento e do sol. As mulheres Himba despendem todos os dias várias horas a cuidar da sua beleza. As Himba também comandam uma sociedade poligâmica, em que cada mulher pode ter relações sexuais com vários homens. Os Himba vivem próximos ao rio Cunene, que marca a fronteira entre a Namíbia e Angola, mas circulam livremente entre os dois países. Para eles, não existem fronteiras. Vagueiam pelo deserto como os leões e os elefantes, chegando a caminhar até oitenta quilómetros em busca de água para o gado. Tanto esforço vale a pena: o gado bovino é o principal símbolo de status³ de uma família himba, e o seu roubo é punido com a morte.

¹ Inóspitas: que apresentam más condições para a vida do Homem;

² *Welwitschia mirabilis*: planta carnívora, de grandes dimensões, que só existe no deserto do Namibe. As suas grandes folhas, duras e muito largas, deitadas no chão, arrastam-se pelo deserto, podendo atingir dois ou mais metros de comprimento;

³ Status: importância;

A carne é reservada apenas para eventos especiais, como casamentos e funerais. Quando um Himba morre, mata-se uma parte do seu gado e as cabeças são empilhadas ao lado da sepultura⁴, para proteger o seu espírito. Nas aldeias Himba, há sempre um curral no meio, vigiado pelo fogo sagrado chamado okuruwo. Os feiticeiros usam-no para comunicar com os ancestrais⁵.

In www.cpires.com/angola_himba.html, 26 de Agosto de 2007 (texto adaptado)

Responde agora aos itens que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.

1. Para cada uma das afirmações que se seguem indica se é Verdadeira ou Falsa, de acordo com o sentido do texto.

1.1. O Namibe é formado por dunas resultantes da areia depositada ao longo da Costa do Esqueleto.

1.2. Podemos encontrar, nesta zona de África, praias, baías e ilhas de inigualável beleza.

1.3. O dia amanhece com um sol radioso e tórrido, característico desta costa desértica.

1.4. As mulheres Himba têm a particularidade de decorarem os seus corpos com tinta vermelha feita com a mistura do sangue dos bois com uma pedra local.

1.5. Desde o século XV que os Himba vivem sempre no mesmo local.

1.6. A importância das famílias da tribo Himba vê-se pela quantidade de cabeças de gado que possuem.

1.7. Quem roubar o gado é expulso da tribo.

1.8. Os Himba constituem uma sociedade poligâmica, comandada pelos homens.

2. Relê o quinto parágrafo e indica a que se refere a expressão “Uma delas” (l. 14).

3. Para cada uma das afirmações que se seguem escolhe a alternativa que completa cada afirmação de acordo com o sentido do texto.

3.1. Os elefantes, as girafas e os animais que vivem no deserto do Namibe

A – alimentam-se de espécies raras de plantas.

B – são alimentados por espécies raras de animais.

C – permitem a sobrevivência de espécies raras de animais.

D – sobrevivem, apesar da existência, no mesmo local, de espécies raras de animais.

⁴ Sepultura: túmulo; lugar ou cova onde se depositam cadáveres;

⁵ Ancestrais: antepassados.

3.2. No texto, a frase “As mulheres Himba despendem todos os dias várias horas a cuidar da sua beleza.” significa que

- A – as mulheres Himba não se importam com a sua aparência.
- B – as mulheres Himba são boas chefes de família.
- C – as mulheres Himba são muito cultas.
- D – as mulheres Himba se preocupam com a sua aparência física.

3.3. O fogo sagrado é utilizado pelos Himba para

- A – proteger a tribo dos animais selvagens.
- B – Comunicar com os antepassados.
- C – cozinhar.
- D – manter quente o curral dos animais.

Parte B

Lê o seguinte texto, com muita atenção.

“Uma vez na Terra, o príncipezinho ficou muito admirado por não ver ninguém. Já estava com medo de se ter enganado de planeta, quando viu um anel da cor da lua a mexer na areia.

-- Olá, boa noite! – lançou o príncipezinho para os ares, a ver o que aquilo dava.

-- Olá, boa noite! – disse a serpente.

-- Em que planeta cá eu? – perguntou o príncipezinho.

-- Na Terra, em África – respondeu a serpente.

-- Ah!... E então na Terra não há ninguém?

-- Aqui é o deserto. Nos desertos não há ninguém. A Terra é muito grande – disse a serpente.

O príncipezinho sentou-se numa pedra e olhou para o céu:

-- Se calhar, as estrelas só têm luz para cada um de nós um dia encontrar a sua. Olha o meu planeta. Está mesmo aqui por cima... e fica tão longe!

-- O teu planeta é muito bonito – disse a serpente. – Mas o que vieste cá fazer?

-- Tenho problemas com uma flor – disse o príncipezinho.

-- Ah! – disse a serpente.

E ambos se calaram.

-- Por onde andam os homens? – perguntou o príncipezinho, passado algum tempo. – No deserto está-se um bocado sozinho...

-- Também se está sozinho ao pé dos homens – disse a serpente.

O príncipezinho observou-a durante muito tempo e disse:

-- Que bicho mais engraçado tu me saíste! Fina como um dedo...

-- Mas muito mais poderosa do que o dedo de um rei – disse a serpente.

O príncipezinho sorriu:

-- Não és nada... Nem sequer tens patas... Nem sequer podes viajar...

-- E posso levar-te muito mais longe do que um navio – disse a serpente.

Enrolou-se à volta do tornozelo do príncipezinho, como uma pulseira de ouro, e continuou:

-- Quando toco em alguém, devolvo-o imediatamente à terra de onde saiu. Mas tu és puro e vieste de uma estrela...

O príncipezinho não respondeu.

-- Tenho dó de ti, assim, tão fraco, nesta Terra de granito. Se um dia tiveres muitas saudades do teu planeta, eu posso ajudar-te. Posso...

-- Oh! Escusas de continuar, eu já percebi! – disse o príncipezinho. – Mas porque só falas por enigmas?

Antoine Saint-Exupéry, *O Príncipezinho*, Lisboa, Ed. Presença, 20ª ed., 2001

Responde, de forma completa e bem estruturada, aos itens que se seguem.

4. O príncipezinho encontra uma serpente que se julga muito poderosa. Transcreve duas frases do texto que confirmem esta afirmação.

5. Relê o excerto:

“Enrolou-se à volta do tornozelo do príncipezinho, como uma pulseira de ouro, e continuou:

-- Quando toco em alguém, devolvo-o imediatamente à terra de onde saiu. Mas tu és puro e vieste de uma estrela...”

5.1. Transcreve uma comparação.

5.2. Explica o sentido da frase:

“Quando toco em alguém, devolvo-o imediatamente à terra de onde saiu.”

6. Identifica dois sentimentos demonstrados pelo príncipezinho durante a conversa com a serpente.

Parte C

- 1 As armas e os barões assinalados
Que, da ocidental praia Lusitana,
Por mares nunca dantes navegados
Passaram ainda além da Taprobana,
Em perigos e guerras esforçados
Mais do que prometia a força humana,
E entre gente remota edificaram
Novo Reino , que tanto sublimaram;

2 E também as memórias gloriosas
Daqueles Reis que foram dilatando
A Fé, o Império, e as terras viciosas
De África e de Ásia andaram devastando,
E aqueles que por obras valerosas
Se vão da lei da Morte libertando;
Cantando espalharei por toda a parte,
Se a tanto me ajudar o engenho e arte .

3 Cessem do sábio Grego e do Troiano
As navegações grandes que fizeram;
Cale-se de Alexandro e de Trajano
A fama das vitórias que tiveram;
Que eu canto o peito ilustre lusitano ,
A quem Neptuno e Marte obedeceram.
Cesse tudo o que a Musa antiga canta,
Que outro valor mais alto se alevanta.

7. A partir do texto da parte C e do conhecimento que tens sobre a epopeia e, especificamente, sobre Os Lusíadas, redige um texto expositivo, com um mínimo de 70 palavras e um máximo de 140 palavras. O teu texto deverá incluir:

- **uma parte introdutória**, em que indiques em que parte de Os Lusíadas se inserem as estrofes transcritas;
- **um desenvolvimento**, em que expliques a função desta parte da obra;
- **uma conclusão**, em que relaciones a inclusão desta parte de Os Lusíadas com as características da epopeia clássica.

Grupo II

Responde agora aos itens que se seguem, de acordo com as orientações que te são dadas.

1. Indica a função sintáctica de cada um dos elementos sublinhados nas seguintes frases.

- a) “Uma vez na Terra, o príncipezinho ficou muito admirado por não ver ninguém.”
- b) Por onde andam os homens, serpente?
- c) “...quando viu um anel da cor da lua a mexer na areia.”
- d) A serpente, bicho muito engraçado, era fina como um dedo.

2. Completa as frases que se seguem com os tempos indicados dos verbos entre parênteses.

a) Pretérito perfeito do indicativo

A serpente e o príncipezinho (**encontrar-se**) duas vezes.

b) Pretérito mais-que-perfeito simples do indicativo

O príncipezinho (**amar**) muito a sua flor.

c) Pretérito imperfeito do conjuntivo (1º verbo); condicional (2º verbo)

Se o príncipezinho não (**ter**) saudades da sua flor, ainda (**visitar**) outros lugares na Terra.

d) Pretérito imperfeito do indicativo

A serpente (**predispôr-se**) a levar o príncipezinho para o seu planeta.

3. Completa a frase com as conjunções indicadas entre parênteses.

(**Conjunção subordinativa temporal**) chegou à Terra, o príncipezinho aproximou-se da serpente, (**conjunção coordenativa adversativa**) esta não lhe mordeu.

Grupo III

Tanto o Príncipezinho como Vasco da Gama empreenderam grandes viagens, embora com objetivos diferentes.

Certamente, também tens um local (país, cidade...) especial que gostarias de visitar. Imagina a tua viagem de sonho e descreve-a, referindo o local que gostarias de visitar e aquilo que esperas encontrar e fazer nessa tua viagem.

O teu texto deve ter um mínimo de **180** e um máximo de **240** palavras.

Observações relativas ao Grupo III:

1. Para efeitos de contagem, considera-se **uma palavra** qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (exemplo: /di-lo-ei/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente dos algarismos que o constituam (exemplo: /2011/).

2. Relativamente ao desvio dos limites de extensão indicados – um mínimo de 180 e um máximo de 240 palavras –, há que atender ao seguinte:

- um desvio dos limites de extensão requeridos implica uma desvalorização parcial (até dois pontos);
- um texto com extensão inferior a 60 palavras é classificado com 0 (zero) pontos.

Anexo 7 – Grelha de Avaliação de Final de Período – 9º Ano

	Competências Cognitivas - 90%									Competências Transversais 10%														
	Componente Oral:				Componente Escrita:					Atitudes e Valores														
	Compreensão e Expressão -				Compreensão e Expressão																			
	Apresentação da Obra de leitura Recreativa 15%		Participação na aula 5%		70%					FVL		Comp.		Mat.		Cump. Pr.		Pont.		Emp. E Resp.		Nota Final		Nível
Nota	%	Nota	%	Nota	Nota	Nota	%	Nota	%	20%	20%	20%	20%	20%	20%	Nota	%							
1																								
2																								
3																								
4																								
5																								
6																								
7																								
8																								
9																								
10																								
11																								
12																								
13																								
14																								
15																								
16																								
17																								
18																								
19																								
20																								
21																								

Anexo 8 – Grelha de Avaliação de Final de Período – 10º Ano

	Compreensão e Expressão Escrita				Compreensão e Expressão Oral				Autonomia e Responsabilidade							
Nome	Teste 1	Teste 2	Média	70%	Exp. Oral	15%	Comp. Oral	10%	Pont.	Comp.	Mat.	Cump. Pr.	Empenho	A e R	5%	Total
																0
																0
																0
																0
																0
																0
																0
																0
																0
																0
																0
																0
																0
																0
																0
																0
																0
																0
																0
																0
																0
																0
																0

Anexo 9 – Teste de verificação de leitura de *O Príncipezinho* de Antoine Saint-Exupéry

**Escola Secundária c/ 3º Ciclo Diogo de Gouveia – Beja
Ano Letivo 2012/2013**

Nome:			
Ano:	Turma:		
Classificação:		Professor:	Enc.
Educação:			

**O Príncipezinho, de Antoine de Saint-Exupéry
Questionário de interpretação global**

Nas frases seguintes, escolhe a opção correta para cada caso:

1 - Exupéry dedica o seu livro

- a. à mãe
- b. aos filhos
- c. ao seu maior amigo

3 - O Príncipezinho dá ao narrador

- a. o seu cachecol
- b. o seu riso
- c. a sua flor

4 - O avião do narrador despenhou-se

- a. no Saara
- b. na Amazónia
- c. na Antártida

5 - O Príncipezinho pediu ao narrador para desenhar

- a. uma árvore
- b. um avião
- c. uma ovelha

6 - O planeta do Príncipezinho era

- a. grande
- b. pequeno
- c. do tamanho de uma casa

7 - O Príncipezinho precisava

- a. de um amigo
- b. de uma casa
- c. de comer

8 - No planeta do Príncipezinho existiam sementes terríveis de

- a. urtigas
- b. rabanetes
- c. embondeiros

9 - O Príncipezinho diz: "Quando se está muito, muito triste, é bom..."

- a. ver o pôr-do-sol
- b. nadar
- c. comer

10 - A flor do Príncipezinho tinha medo

- a. dos tigres
- b. da chuva
- c. das correntes de ar

11- O Príncipezinho deveria ter avaliado a sua flor

- a. pelas palavras
- b. pela aparência
- c. pelos atos

12 - O Príncipezinho fugiu do seu planeta

- a. na cauda de um cometa
- b. numa migração de pássaros selvagens
- c. de avião

13 - O Rei propôs ao Príncipezinho ser Ministro

- a. da educação
- b. da justiça
- c. das finanças

14 - No segundo planeta vivia

- a. um vaidoso
- b. um egoísta
- c. um glutão

15 - O bêbado bebia

- a. porque gostava
- b. para esquecer
- c. sem motivo

16 – Na vida, o acendedor de candeeiros gostava mais de

- a. comer
- b. acender candeeiros
- c. dormir

17 - A flor do Príncipezinho era

- a. efémera
- b. perene
- c. nem efémera nem perene

18 - O primeiro encontro do Príncipezinho, na terra, foi com

- a. uma serpente
- b. um rato
- c. uma raposa

19 - Para a raposa, "estar preso/cativo" significa

- a. estar na cadeia
- b. estar amarrado
- c. gostar de alguém

20 - Quem diz "Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos", é

- a. o Príncipezinho
- b. a raposa
- c. o agulheiro

Anexo 10 – Ficha de Trabalho sobre *O Príncipezinho* de Antoine Saint-Exupéry







**Escola Secundária c/ 3º Ciclo Diogo de Gouveia – Beja
Ano Letivo 2012/2013**

**O Príncipezinho, de Antoine de Saint-Exupéry
Ficha de Trabalho**

1. A ação principal pode ser dividida em quatro partes. Preenche o quadro seguinte, tendo em conta essa divisão.

1ª etapa		Capítulo I a IX
2ª etapa		
3ª etapa		
4ª etapa		

2. Na 2ª etapa, o Príncipezinho visita os asteroides. Preenche o quadro seguinte, tendo em conta o aspeto simbólico e crítico presente em cada um dos habitantes dos planetas visitados.

Asteroides	Habitantes	Simbologia	Capítulo
325 			
326 			
327 			
328 			
329 			
330 			

3. Depois de visitar os asteroides, o Príncipezinho visita o planeta Terra.

3.1. Preenche o quadro que se segue, indicando o capítulo de cada visita, os seres encontrados/visitados e transcrevendo a frase que melhor traduz o objetivo dessa visita.

Quanto ao objetivo crítico, deixo-te aqui algumas sugestões: a instabilidade do ser humano, o artificialismo dos homens, a eterna insatisfação dos homens, a ausência de originalidade, a massificação dos homens, a solidão do ser humano, a incapacidade de criar amizade...

Capítulo	Seres Encontrados	Objetivo Crítico	Frase