

UNIVERSIDADE DE ÉVORA  
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS  
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO



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

Relatório no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino  
Supervisionada

Carla Maria Barbosa Coutinho Ribeiro

Relatório realizado sob orientação da Professora Doutora Ângela Maria  
Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Évora, maio de 2013

## **Agradecimentos**

Os meus agradecimentos vão para todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste relatório. No entanto, gostaria de agradecer de forma especial:

À minha orientadora, Professora Doutora Ângela Balça, pela orientação, apoio e conselhos para a realização deste relatório.

À Vitória, minha filha, por toda a atenção que merecia e não lhe dispensei.

Ao Reinaldo, meu marido, pelo carinho, atenção, paciência e apoio incondicional, pela forma disponível com que sempre me acompanhou neste percurso e pelos conselhos sábios quanto ao andamento do trabalho.

À Sónia, minha amiga, pelo companheirismo ao longo desta etapa.

À minha família pelo carinho e apoio incondicionais.

## **Resumo – Relatório no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada**

Este relatório é parte integrante da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, e apresenta o percurso da prática de ensino realizada ao longo do ano letivo 2010/2011, na Escola Secundária com 3º Ciclo Nuno Álvares, bem como a reflexão sobre os documentos normativos e orientadores em vigor, sobre os desafios, sobre a participação na Escola e atualização do conhecimento profissional.

Este percurso é apresentado em cinco áreas estruturantes: Preparação científica, pedagógica e didática; Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens; Análise da prática de ensino; Participação na escola e Desenvolvimento profissional, as quais serão abordadas em cada um dos capítulos do presente relatório.

## **Abstract – Report of the Supervised Teaching Practice**

This report is part of the curricular unit of Supervised Teaching Practice that integrates the Master course in Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, and it presents the teaching practice carried out during the 2010/2011 academic year, in the Escola Secundária com 3º Ciclo Nuno Álvares, as well a reflection on the guidelines and normative documents, challenges, the involvement in the school affairs and improvement of professional knowledge.

This work is presented in five structural areas: scientific, pedagogical and didactic preparation; planning and conduction of classes and assessment of learning; analysis of the teaching practice; involvement in the school affairs and professional development, which are individually discussed in a specific chapter of this report.

# Índice

Agradecimentos .....	ii
Resumo – Relatório no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada .....	iii
Abstract – Report of the Supervised Teaching Practice .....	iv
1. Introdução .....	1
1.1 Enquadramento genérico. A Escola, as turmas, os alunos .....	1
1.2 A turma da prática de ensino .....	3
2. Preparação científica, pedagógica e didática .....	4
2.1 Enquadramento legal .....	4
2.2 Conhecimento do currículo .....	6
2.3 Orientações curriculares seguidas .....	6
2.3.1 Ensino Básico .....	7
2.3.2 Ensino Secundário .....	8
2.4 Conhecimento dos alunos .....	11
2.4.1 Caracterização da turma 12º C .....	13
2.4.2 Erros e dificuldades mais comuns dos alunos .....	15
3. Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens .....	18
3.1 O conceito de competência .....	18
3.2 Perspetiva educativa e metodologias de ensino .....	20
3.3 Preparação das aulas .....	23
3.3.1 Planos de aula e tarefas levadas a cabo .....	23
3.3.2 Materiais e recursos utilizados .....	24
3.3.3 Formas de trabalho e gestão do tempo .....	25
3.4 Condução das aulas .....	27
3.4.1 Ambiente de trabalho criado na sala de aula .....	28
3.4.2 Regras de funcionamento e rotinas de trabalho seguidas .....	29
3.4.3 Condições físicas das salas, gestão do espaço e gestão do tempo .....	30
3.5 Avaliação das aprendizagens dos alunos .....	31
3.5.1 Estratégias, instrumentos de avaliação e meios de registo do progresso .....	31
3.5.2 Tipo de participação dos alunos na avaliação .....	33
4. Análise da prática de ensino .....	35
4.1 Planificação da unidade .....	35
4.2 Avaliação das aulas referentes à unidade didática .....	36
4.2.1 Pré-preparação e enquadramento inicial da unidade .....	36
4.2.2 As aulas .....	37
4.3 Avaliação da prática letiva realizada .....	45
5. Participação na escola .....	47

5.1	A escola e a função que tem na comunidade .....	47
5.2	O papel e a importância dos diferentes órgãos da escola .....	47
5.3	Responsabilidades e iniciativas tomadas nos órgãos da escola.....	48
5.3.1	Departamento de Línguas .....	48
5.3.2	Diretora de turma.....	48
5.4	Colaboração na preparação e realização de atividades extracurriculares.....	49
5.4.1	Visitas de estudo .....	50
5.4.2	Outras atividades .....	53
5.5	Participação em projetos educativos e sua avaliação.....	53
6.	Desenvolvimento profissional.....	55
6.1	Responsabilidades e reflexões sobre atualização do conhecimento profissional .....	55
6.1.1	Iniciativas tomadas com vista à atualização do conhecimento profissional.....	56
6.2	Trabalho em grupo e cooperação, com outros professores/educadores .....	57
7.	Reflexão sobre a prática de ensino efetivada .....	60
8.	Referências.....	62
Anexos	.....	64
Anexo I	- Grelha de registo da avaliação sumativa .....	65
Anexo II	- Grelha de registo de material e trabalhos de casa .....	66
Anexo III	- Grelha de registo da leitura .....	67
Anexo IV	- Grelhas de registo para trabalhos individuais, pares e grupo .....	68
Anexo V	- Grelha de registo da expressão oral .....	71
Anexo VI	- Matriz do teste sumativo.....	72
Anexo VII	- Teste: Cenários de resposta.....	74
Anexo VIII	- Grelha de autoavaliação de final de período.....	76
Anexo IX	- Planificação anual .....	77
Anexo X	- Fichas informativas da unidade Felizmente Há Luar! .....	85
Anexo XI	- Fichas de trabalho.....	100
Anexo XII	- Ficha de verificação da leitura .....	107
Anexo XIII	- Apresentação sobre “tempo da história e tempo da escrita” .....	110
Anexo XIV	- Letra da canção de José Afonso “A morte saiu à rua” .....	111
Anexo XV	- Texto expositivo argumentativo.....	112
Anexo XVI	- Teste sumativo.....	113
Anexo XVII	- Planificação “Projeto de Educação Sexual” .....	116

# 1. Introdução

Este relatório diz respeito à unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário, incidindo no trabalho desenvolvido na Escola Secundária com 3º ciclo Nuno Álvares, de Castelo Branco.

Neste sentido, o relatório inicia com um enquadramento à prática de ensino realizada. No capítulo 2, “Preparação científica, pedagógica e didática”, é feita uma reflexão relativamente aos documentos normativos e orientadores da disciplina de Português nos Ensinos Básico e Secundário, a sua articulação e a sua importância no exercício da atividade do professor. No capítulo 3, “Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens”, apresenta-se uma breve perspetiva educativa das metodologias e estratégias de ensino utilizadas, tendo em conta as competências e os objetivos a alcançar. Aborda-se também a preparação das aulas, nomeadamente ao nível das orientações curriculares seguidas e da conceção, adaptação e seleção de tarefas levadas a cabo para o ensino e para a aprendizagem, os materiais e recursos utilizados, a condução das aulas e a avaliação das aprendizagens dos alunos. O capítulo 4, “Análise da prática de ensino”, incide sobre o trabalho desenvolvido com a turma do 12º C, referente à unidade didática “Textos de Teatro”, análise da obra *Felizmente Há Luar!* de Luís de Sttau Monteiro. No capítulo 5, “Participação na Escola”, é apresentado o envolvimento e a colaboração nos diferentes órgãos e o envolvimento nas atividades extracurriculares da ESNA. O capítulo 6, “Desenvolvimento profissional”, aborda a postura como professora/educadora, nomeadamente no trabalho em grupo e de cooperação com outros professores/educadores, apresentam-se ainda algumas iniciativas tomadas com vista à atualização do conhecimento profissional. Finalmente, no capítulo 7, é apresentada uma reflexão sobre o trabalho realizado.

## ***1.1 Enquadramento genérico. A Escola, as turmas, os alunos***

De forma a providenciar um enquadramento do contexto onde decorreu a prática pedagógica, nesta secção é apresentada uma caracterização genérica da Escola Secundária com 3º ciclo Nuno Álvares (ESNA), dando conta de aspetos relativos à constituição da oferta educativa, Projeto Educativo, pessoal docente e não docente, bem como de aspetos relativos à comunidade escolar e ao meio envolvente.

A ESNA assume-se como uma Escola de referência, norteadas por valores de exigência e afetividade. Está localizada na cidade de Castelo Branco, onde residem 35242 pessoas, sendo 5232 com idades entre os 0 e 14 anos (+3.44% que em 2001) e 3886 com idades entre 15 e 24 anos (-10,97% que em 2001). No concelho de Castelo Branco residem 56109 habitantes, dos quais 7107 com idades entre os 0 e 14 anos (-3.56% que em 2001) e 5424 com idades entre 15 e 24 anos (-23.24% que em 2001) (dados dos Censos 2011). A Escola está situada no centro da cidade, na Avenida Nuno Álvares, que liga a estação da CP ao centro cívico da cidade, onde se encontram diversos serviços públicos como a Câmara Municipal, a Loja do Cidadão, o Tribunal e a Biblioteca Municipal.

O recinto da ESNA tem 21740 m<sup>2</sup>, sendo circundado por um muro com gradeamento. Tem um edifício central com 3 pisos, construído em 1947, um bloco de pavilhões pré-fabricados, construído posteriormente, dois campos de jogos, um campo de futebol e pista de atletismo. A Escola está dotada de 28 salas de aula e de laboratórios de Física, Eletricidade, Química e Biologia, duas salas de TIC, uma sala de audiovisuais, um centro multimédia e dois ginásios. Dispõe ainda do Museu de História Natural, o Planetário, a Biblioteca Egas Moniz e o arquivo histórico, os quais estão abertos à comunidade em geral. As salas, na generalidade, estão equipadas com retroprojetores e muitas delas têm videoprojector e TV.

A ESNA é um estabelecimento de ensino com 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (cursos Científico-Humanísticos, Cursos Tecnológicos e Cursos Profissionais) diurno e noturno, RVCC, CEF e EFA. É ainda sede do Centro de Formação AltoTejo. Segundo o Projeto Curricular de Escola (ESNA, 2009), no ano letivo de 2009-2010, a população escolar era de 927 alunos, dos quais 210 do Ensino Básico (7º, 8º e 9º anos), 666 do Ensino Secundário diurno e 51 do Ensino Secundário recorrente noturno. Estes alunos estavam distribuídos em 42 turmas. Embora esteja situada no centro da cidade, uma parte significativa dos alunos é proveniente de bairros periféricos da cidade ou de aldeias próximas, não só devido à tendência de deslocação para as cidades, devido à oferta e à atratividade destes meios, mas também porque no final do 2º ciclo os alunos de várias escolas limítrofes são encaminhados para esta escola.

Também no ano letivo 2009-2010, e segundo o Projeto Curricular de Escola, estavam colocados na ESNA 124 docentes, dos quais 85 pertenciam ao quadro da escola, 29 eram professores contratados, 6 integravam o QZP e 4 eram professores destacados ou requisitados noutra escola. O Corpo docente era, maioritariamente, feminino, com uma média de idades entre os quarenta e os cinquenta anos.



## ***1.2 A turma da prática de ensino***

Como docente na ESNA, a minha distribuição de serviço incluiu turmas do 9º, 10º e 12ºanos e CNO (Centro Novas Oportunidades) da disciplina de Português. A prática de ensino descrita nos capítulos seguintes diz respeito à turma C do 12º ano. No capítulo 2 serão apresentadas com maior detalhe as características dos alunos da turma, sobre a qual incide a prática de ensino, representada nos capítulos 3, 4 e 5.

## **2. Preparação científica, pedagógica e didática**

Segundo Ponte (1998) “para responder aos desafios constantemente renovados que se colocam à escola pela evolução tecnológica, pelo progresso científico e pela mudança social, o professor tem de estar sempre a aprender”. Por isso, no exercício da sua atividade profissional, é fundamental que o professor não só conheça o currículo e o programa das disciplinas que leciona e seja capaz de os recriar, de acordo com a sua situação de trabalho, como também conheça os alunos e a aprendizagem, dominando os processos de instrução, os diversos métodos e técnicas, relacionando-os com os objetivos e conteúdos curriculares. É também imprescindível que conheça o seu contexto de trabalho, nomeadamente a escola e o sistema educativo, e, acima de tudo, que se conheça a si mesmo como profissional.

Assim, neste capítulo, apresento uma reflexão relativamente aos documentos normativos e orientadores da disciplina de Português no Ensino Básico e Ensino Secundário, a sua articulação e a sua importância no exercício da minha atividade como professora.

### ***2.1 Enquadramento legal***

Em termos de legislação, a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/1986, de 14 de Outubro, e alterada pelas Leis n.º 115/1997, de 19 de Setembro, n.º 49/2005 de 30 de Agosto, e n.º 85/2009, de 27 de Agosto, estabeleceu o quadro geral do sistema educativo nacional. No seu artigo 9.º, referente ao Ensino Secundário, são enunciados os objetivos para este nível de ensino, pretendendo-se que os alunos desenvolvam o raciocínio, a reflexão e a curiosidade científica; conheçam e aprofundem uma cultura humanística, artística, científica e técnica com vista ao prosseguimento de estudos ou para a inserção na vida ativa; acedam a diferentes manifestações estéticas e culturais, aperfeiçoando a sua própria expressão artística; adquiram e apliquem o saber, assente no estudo, na reflexão, na observação e na experimentação; se interessem na resolução dos problemas locais ou mesmo internacionais; contactem com o mundo do trabalho através de projetos de parceria entre a escola e a comunidade local; tenham formação e orientação profissional, com base na preparação técnica e tecnológica que facilite a entrada no mundo do trabalho; criem hábitos de trabalho e desenvolvam atitudes de reflexão metódica, abertura de espírito, sensibilidade, disponibilidade e adaptação à mudança. Desta forma, pretende-se que a escola oriente na preparação de cidadãos detentores de conhecimento, com capacidade para agir e reagir perante as dificuldades,

constituindo-se como construtores da sociedade. Para tal, a organização curricular assenta na promoção equilibrada entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afetivo, estético, social e moral do aluno. Nesta organização curricular enfatiza-se o valor do ensino-aprendizagem da língua materna, transversal a todas as disciplinas, no desenvolvimento das capacidades do aluno em termos de compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português.

Entre 1997 e 2001, o Departamento do Ensino Secundário pôs em prática o processo de *Revisão Curricular do Ensino Secundário* que, segundo Fernandes (2006), teve por objetivos: *i)* a melhoria da qualidade da educação e da formação deste nível de ensino, através da reorganização dos cursos; *ii)* a consolidação e clarificação da diversidade de percursos educativos e formativos que garantissem a permeabilidade e a articulação entre si e que constituíssem alternativas igualmente valorizadas; *iii)* a diminuição das elevadas taxas de insucesso e abandono escolar e o ingresso de mais alunos no secundário, após a conclusão do ensino básico; *iv)* o fomento da metodologia de projeto, numa relação concreta e experimental de alunos e professores com o conhecimento; *v)* a flexibilização do currículo, com as escolas e os professores na sua gestão; *vi)* a criação de condições para uma crescente autonomia das escolas, com os professores centrados no ensino e os alunos responsáveis pelas suas aprendizagens; *vii)* o desenvolvimento e a consolidação dos processos de avaliação que contribuíssem para a credibilização do trabalho desenvolvido nas escolas e *viii)* a criação de uma rede de escolas secundárias com elevado potencial educativo e formativo que respondesse às exigências da sociedade.

Decorrente desta revisão curricular, o Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro, estabeleceu os princípios orientadores da organização e da gestão curricular dos cursos gerais e dos cursos tecnológicos do Ensino Secundário regular, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. No entanto, o Governo, através do Decreto-Lei n.º 156/2002, de 20 de junho, suspendeu esta revisão curricular. O Decreto-Lei n.º 74/2004, retificado pela Declaração de Retificação n.º 44/2004, de 25 de maio, estabeleceu os princípios orientadores da organização e gestão do currículo e da avaliação das aprendizagens do nível secundário. O Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de fevereiro, retificado pela Declaração de Retificação n.º 23/2006, de 7 de abril, introduziu alterações ao Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, com reajustamentos no regime de avaliação e certificação dos cursos do nível secundário e a possibilidade de livre escolha de uma língua estrangeira nos cursos do secundário. Com o Decreto-Lei n.º 272/2007, que introduz alterações nos anexos do Decreto-Lei n.º

74/2004, de 26 de março, fizeram-se reajustamentos nos planos de estudo dos cursos científico-humanísticos, com vista a assegurar uma formação científica sólida no domínio de cada um dos cursos, o reforço do ensino prático e experimental e uma escolha menos condicionada aos alunos no prosseguimento de estudos, na área das Línguas e Literaturas. Mais recentemente, através do Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro, definiu-se o calendário da implementação das Metas Curriculares das áreas disciplinares e das disciplinas, que no caso particular do Português do Ensino Secundário, 10º ano, entrará em vigor no ano letivo de 2015-2016 e progressivamente no 11º e no 12º.

## **2.2 *Conhecimento do currículo***

É pertinente fazer uma reflexão acerca do que é o currículo, conceito com múltiplas interpretações quanto ao seu conteúdo, à sua construção e ao seu desenvolvimento. Para Roldão (1999) se definirmos o currículo diacronicamente, no quadro cultural da relação da escola com a sociedade, podemos dizer que “currículo escolar é - em qualquer circunstância - o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”, pelo que, o currículo escolar vai acompanhando as mudanças da sociedade. Segundo Zabalza (1997) “*El currículum* es el conjunto de los supuestos de partida, de las metas que se desea lograr y los pasos que se dan para alcanzarlas; el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que se considera importante trabajar en la escuela año tras año. Y por supuesto la razón de cada una de esas opciones”. Para este autor é importante que o professor construa o currículo nesta perspetiva e atue na sala de aula com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento global do aluno, não se limitando a lecionar conteúdos programáticos.

Qualquer que seja a definição de currículo seguida, o importante é que a escola e o professor façam a gestão desse mesmo currículo, repensando o programa e os diversos documentos orientadores, no sentido da sua funcionalidade e do contexto no qual são abordados.

## **2.3 *Orientações curriculares seguidas***

Considerando que, no ano letivo de 2010/2011, lecionei Língua Portuguesa ao Ensino Básico e Português ao Ensino Secundário, abordarei, nas secções seguintes, alguns aspetos relacionados com os documentos orientadores de ambos os níveis de ensino, retratando com maior detalhe os referentes ao Ensino Secundário, pois são estes

os documentos orientadores da prática de ensino descrita no capítulo 4 deste relatório. No âmbito do Ensino Básico abordarei o *Programa de Língua Portuguesa - 3º ciclo* (ME, 1991) e o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (CNEB) (ME, 2001a), que surgiu com o objetivo de definir o conjunto de competências consideradas essenciais no âmbito do currículo nacional para o Ensino Básico. No Ensino Secundário, decorrente de todo o debate e discussão e das políticas no campo educativo, surgem os seguintes documentos: *Programa de Português - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, 10.º, 11.º e 12.ºanos (ME, 2002b), comum a todos os percursos formativos, e também, para o curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas, em 2001 e 2002, respetivamente, os programas de *Literatura Portuguesa - 10.º e 11.º ou 11.º e 12.ºanos* (ME, 2001b) e de *Literaturas de Língua Portuguesa - 12.º Ano* (ME, 2002a).

### **2.3.1 Ensino Básico**

No ano letivo em análise (2010/2011), os dois documentos de orientação curricular que regulavam o ensino da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Básico eram o *Programa de Língua Portuguesa - 3º ciclo* (ME, 1991) e o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (CNEB) (ME, 2001a). Os dois documentos constituem as referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino do Português do Ensino Básico.

No Programa estão definidos os conteúdos nucleares. No CNEB estão definidas as competências consideradas essenciais no âmbito do currículo nacional para o Ensino Básico. Nele apresenta-se o que o aluno deve ser capaz de fazer nas diferentes áreas curriculares à saída do Ensino Básico. São apresentadas as dez competências gerais, de carácter transversal, com as respetivas operacionalizações transversais e específicas e as ações a desenvolver pelos professores no âmbito de cada uma das competências. Na disciplina de Língua Portuguesa, entendida como fundamental para o desenvolvimento de uma identidade nacional e cultural e, por isso, essencial para o desenvolvimento das competências gerais, refere-se a operacionalização dessas competências. São ainda explicitadas as competências específicas da disciplina, correspondentes à compreensão do oral, à expressão oral, à leitura, à escrita e ao conhecimento explícito da língua, estabelecendo-se as metas de desenvolvimento por ciclo de escolaridade.

Apesar de o CNEB preconizar uma pedagogia por competências, a aquisição de conhecimentos continua a ser essencial e necessária, passando a ser proporcionada, por exemplo, através da resolução de situações problema, onde os conhecimentos são

mobilizados na resolução de tarefas em diferentes contextos. Esta complementaridade entre os conhecimentos e as competências é corroborada por Roldão (2004) quando refere que “a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe convocar esse conhecimento face às diferentes situações e contextos”. Segundo Barreira e Moreira (2004), esta nova conceção do currículo enriqueceu o processo de ensino e aprendizagem, visto que os alunos sabem resolver problemas em contexto, não se cingindo ao saber fazer ou a respostas estandardizadas, antes trabalham a informação, integram os saberes e negociam com o professor.

Com o CNEB é necessário adequar as práticas letivas, as quais devem ser mais adaptadas a uma pedagogia por competências, devem valorizar aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e devem ser promotoras de uma maior autonomia dos alunos. A avaliação deve incidir sobre as aprendizagens e as competências definidas, sendo, por isso, impreterível a construção de instrumentos adequados e diversificados, dando-se atenção à diferenciação pedagógica, à independência do aluno na construção da sua aprendizagem e à autoavaliação. Privilegiei, por isso, uma avaliação essencialmente formativa, para fomentar a compreensão, a interpretação, a reflexão e a decisão sobre os processos da aprendizagem tendo em vista a promoção do sucesso dos alunos.

De referir que, à data presente, nenhum dos documentos referidos se encontra em vigor. O novo *Programa de Português do Ensino Básico* (ME, 2009) foi homologado em março de 2009 e entrou em vigor no ano letivo de 2011/2012 para o 1.º, 2.º, 5.º e 7.º ano, no ano letivo de 2012/2013 para os 3.º e 8.º anos de escolaridade e entrará em vigor, no ano letivo de 2013/2014, para o 4.º e 9.º anos de escolaridade. Com o Despacho n.º 171169/2011 revogou-se o CNEB e tudo o que no Programa a ele fizesse referência, rompendo-se com um currículo baseado em competências e, em 2012, com a publicação das *Metas Curriculares de Português* (MEC, 2012) assistiu-se a uma nova orientação pedagógica, centrada no ensino por objetivos.

### **2.3.2 Ensino Secundário**

O documento normativo orientador da prática de ensino desenvolvida no presente relatório (Português ao 12º ano), o *Programa de Português - Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, dá ênfase aos géneros do discurso/textuais, numa forma de interação pela linguagem. Com ele pretende-se capacitar os alunos de ferramentas que lhes possibilitem o uso adequado da língua materna, entendida como

conteúdo e objeto da aprendizagem, assegurando competências linguísticas voltadas para o uso da língua e interações linguísticas, nas suas vertentes oral e escrita, promovendo o desenvolvimento da autonomia, das capacidades e dos valores. Neste sentido, as aulas de Português devem favorecer os conhecimentos explícitos e os conhecimentos implícitos da língua “atribuindo à escola a função de incrementar a capacidade de compreensão e expressão oral e escrita do aluno” (ME, 2002b). O Programa valoriza o ensino da língua, as diversas formas de manifestação da linguagem e concede “importância à reflexão sobre a estrutura e funcionamento da língua, proporcionando a aprendizagem e a sistematização de conhecimentos e o desenvolvimento de uma consciência metalinguística” (ME, 2002b). O Programa faz a separação entre conteúdos processuais e declarativos e estabelece diferenças entre os diversos aspetos da língua: compreensão oral, escrita, leitura e funcionamento da língua, elencando, de seguida, sugestões metodológicas no que respeita ao ensino da linguagem oral e escrita, da leitura e da avaliação. Nestas sugestões metodológicas, a conceção da língua é entendida como sendo um espaço de transversalidade cultural, devendo proporcionar-se “investimento significativo na promoção de situações de aprendizagem que efectivamente desenvolvam os conhecimentos e as aptidões linguísticas dos alunos e aperfeiçoem técnicas e instrumentos concebidos numa perspectiva multidimensional, integradora e transdisciplinar” (ME, 2002b). Quanto à leitura literária, “deve realizar-se desenvolvendo simultaneamente competências linguísticas e literárias” (ME, 2002b). Neste sentido, prepara-se o aluno para lidar com um património cultural e contextual específico e com terminologias literárias próprias. Para tal o Programa estabelece um grupo de textos importantes para a adequada cultura literária do aluno, determinando a obrigatoriedade de determinadas obras.

A falta de valorização da literatura no Programa de Português do Ensino Secundário é um dos aspetos menos positivos apontado por vários autores. Por exemplo, Branco (2001), no parecer, provisório, sobre o projeto de Programa de Literatura Portuguesa, questiona sobre a formação literária que receberão os alunos dos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos que só frequentarão a disciplina de Língua Portuguesa, posteriormente designada Português, estando o Programa desprovido dos conteúdos de Literatura Portuguesa, acessíveis somente a uma pequena minoria que frequentará o curso Geral de Línguas e Literaturas. Com a homologação do Programa de Português, e ainda segundo Branco (2001), os alunos não contactarão com literatura anterior ao século XVI e, relativamente aos clássicos, a tendência é a de subjugação do

texto literário aos paradigmas comunicacionais e utilitários. Segundo este autor existe, assim, o perigo de legitimação de uma de duas orientações nocivas i) “o afastamento dos clássicos da História da Literatura Portuguesa dos programas de Língua Portuguesa” e ii) “o recurso sistemático ao fragmento, ao excerto e a uma visão utilitária da Literatura, subjugada pelos mais recentes paradigmas comunicacionais”. Também em defesa da valorização da literatura no Programa de Português, Castro (2005) apresenta, de forma genérica, algumas posições assumidas no quadro do debate público, nomeadamente:

- i) “Defesa da relevância da literatura como domínio disciplinar especializado no currículo do ensino secundário, ainda que no quadro de novas relações interdisciplinares;
- ii) Afirmção do «valor formativo» da literatura;
- iii) Reconhecimento de que as condições de existência da literatura, no quadro sociocultural mais vasto e também na escola, se encontram em transformação;
- iv) Verificação de que hoje, no terreno da educação, se confrontam diferentes modos de conceptualização do estatuto, das funções e do âmbito da literatura”.

Ainda relativamente a esta questão, Branco (2005) refere que na discussão pública se denuncia a “perda de terreno” do lugar da literatura nos programas do ensino secundário. Para este autor, o Programa apresenta incoerências que dificultam o trabalho do professor que daí queira retirar orientações e não contribui para que o aluno venha a ser um leitor de literatura, rejeitando-a porque a desconhece.

No que respeita ao conceito de competência comunicativa veiculada no Programa, Castro (2005) refere que esta é desvalorizada pelo facto de a fazerem coexistir, num mesmo plano, com as outras macrocompetências e pelo facto de não serem exploradas as possibilidades de articulação com as competências estratégica e de formação para a cidadania. Há, assim, uma profunda transformação relativamente ao veiculado pelas anteriores orientações programáticas, em que o conhecimento sobre a literatura era fundamental. Nesta nova vertente, há um reposicionamento da literatura num novo quadro de metas educacionais.

Estabelecendo o paralelo entre Programa e manuais escolares, Castro (2005) refere que o Programa de Português do Ensino Secundário está muito ligado aos manuais escolares, referindo que “estamos a assistir a um movimento de transformação das relações do discurso pedagógico com outros discursos”, em que os manuais exercem uma regulação sobre as práticas pedagógicas.



Quanto aos professores, com a entrada em vigor deste Programa, verificaram-se algumas transformações, que desencadearam reações díspares, tanto de apreensão ou desconfiança como de aprovação, a saber:

- Nos conteúdos: *i)* redução das leituras obrigatórias; *ii)* reformulação quanto aos objetivos da leitura de textos literários e da teoria literária a eles associados, *iii)* inclusão de outras tipologias textuais, de natureza não literária, que fomentam as competências de comunicação dos alunos, numa proximidade às solicitações crescentes da sociedade e do mundo que rodeiam os alunos e *iv)* a introdução da Terminologia Linguística para os Ensinos Básico e Secundário (TLEBS);
- Na metodologia: *i)* introdução do contrato de leitura, *ii)* introdução da oficina de escrita, e *iii)* construção do portefólio;
- Na avaliação: *i)* valorização da dimensão formativa, *ii)* deslocação dos conhecimentos para as competências, valorizando-se a compreensão e a expressão oral e *iii)* diversificação dos instrumentos de avaliação para os diferentes domínios, compreensão e expressão oral, escrita, leitura e funcionamento da língua;
- Nos recursos com o reforço da utilização das tecnologias de informação e comunicação, numa perspetiva de promoção das competências de comunicação, compreensão e expressão oral e escrita.

Perante este novo cenário, as escolas e os seus professores assumem um papel decisivo, no sentido de trazerem para a prática as diretrizes governamentais, adequando-as às realidades locais. É, assim, importante que o professor se assuma gestor do currículo, tendo em mente o que é o currículo, para que serve e a quem serve, pois, tal como referido por Roldão (2008), o currículo escolar faz sentido se com ele se pretender desenvolver novas competências nos alunos. Além disso, o saber fazer do aluno prende-se com o saber ensinar a fazer do professor, constituindo um papel de extrema responsabilidade para o professor, pois a sua visão do conhecimento escolar influenciará a visão do aluno e estará presente na sua formação enquanto indivíduo e no papel que quererá desempenhar na sociedade. A título de exemplo, por vezes os professores tratam mais superficialmente os conteúdos de que gostam menos ou não se sentem seguros para a sua leção.

## ***2.4 Conhecimento dos alunos***

Antes do contacto direto, em sala de aula, do professor com o aluno, há um trabalho prévio de preparação da abertura do ano letivo, através da realização de reuniões de Conselho de Turma, onde os Diretores de Turma fazem uma primeira caracterização da

turma com base nos processos dos alunos. Este conhecimento do perfil do aluno, o seu historial académico e o meio socioeconómico de onde provém, é, à primeira vista, uma mais-valia, pois o professor dispõe das primeiras informações que o ajudam na planificação das atividades e na abordagem à turma. No entanto, ao dispor de informações relativas a cada um dos alunos, o professor constrói uma imagem preconcebida do aluno, que pode interferir no seu futuro relacionamento com o mesmo, por exemplo criando determinadas expectativas quanto ao seu desempenho (aproveitamento e, principalmente, comportamento). Como professora tenho consciência de que o perfil do aluno que me é apresentado foi definido em função do seu passado, podendo não corresponder ao seu presente ou ao seu futuro. O aluno que encontro pela primeira vez na sala de aula é um novo indivíduo, detentor de novas experiências e vivências.

O primeiro contacto em contexto de sala de aula é fundamental. É a partir deste momento que começa o processo de conhecimento mútuo que se deve pautar pelo respeito mútuo, cabendo ao professor o exercício da autoridade e a construção de um trabalho de colaboração que se edifica ao longo do ano letivo. Assim, considero crucial o diálogo inicial que estabeleço com os alunos. Fomentando a interação verbal, já numa perspetiva de avaliação diagnóstica, interajo com a turma no sentido de conhecer os seus interesses, as suas capacidades e as suas necessidades. Apercebo-me também do modo de estar e agir dos alunos enquanto grupo turma e algumas características que marcam a personalidade de cada aluno. Posteriormente, através de um momento mais formal, completo a avaliação diagnóstica com a realização de uma prova escrita, no sentido de aferir as competências de cada aluno quanto à compreensão textual, à expressão escrita e à aplicação de conteúdos gramaticais, assim como de um exercício de leitura, que serve de motor para um pequeno debate de ideias, de acordo com a temática ou temáticas do mesmo, cuja finalidade se prende com a observação da postura da turma, relativamente a atividades desta natureza.

Em suma, o objetivo é obter o máximo de informação para a posterior preparação das práticas letivas. As atividades são preparadas para que os alunos desenvolvam competências e adquiram conhecimentos. Para tal é necessário chamar os alunos a exporem as suas ideias, a partilharem os seus interesses e a relacioná-los com os conteúdos das atividades, pelo que é importante conhecer bem os meus alunos, um conhecimento que começa no início do ano letivo e que se vai construindo ao longo do de todo o ano.

### 2.4.1 Caracterização da turma 12º C

Nesta secção far-se-á a caracterização dos alunos da turma 12º C, na qual ocorreu a prática de ensino, abordada com maior detalhe no capítulo 4. Serão analisadas as características gerais dos alunos, como a idade, nacionalidade e historial de retenções, a relação família/escola, o tempo despendido na deslocação escola/casa; a vida escolar dos alunos e as atividades extracurriculares.

A turma era constituída por 24 alunos, no entanto apenas 19 estavam inscritos na disciplina de Português. Assim, nesta secção será feita a caracterização apenas dos alunos que frequentaram a disciplina durante esse ano letivo.

Dos 19 alunos da turma, 4 eram rapazes e 15 eram raparigas. Conforme apresentado na figura 1, no início do ano letivo, as suas idades estavam compreendidas entre os 16 e 25 anos, sendo que 2 alunos tinham 16 anos (10.5%), 16 alunos tinham 17 anos (84.2%) e um aluno tinha 25 anos (5.3%).

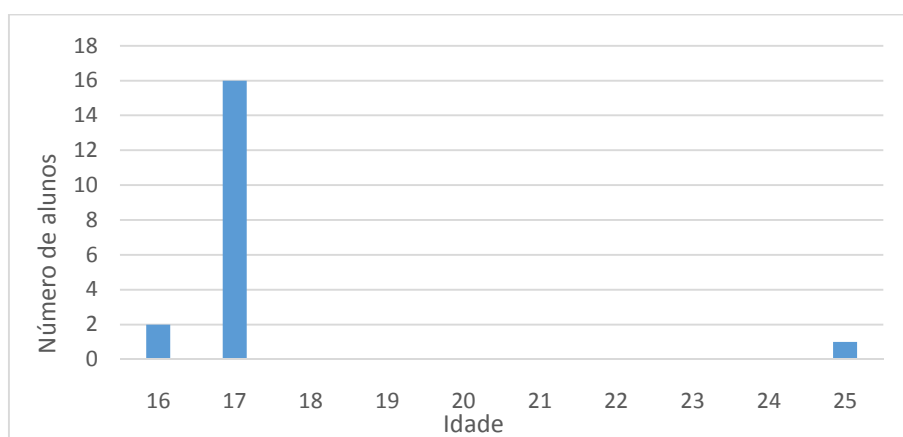


Figura 1. Distribuição dos alunos da turma de acordo com as idades.

De referir que o aluno com 25 anos sofria de paralisia cerebral. Este era acompanhado por um professor do Ensino Especial e apenas estava inscrito à disciplina de Português, na qual realizava as atividades adaptadas às suas necessidades educativas especiais. Em relação ao passado escolar dos alunos, à exceção deste aluno, nenhum tinha um historial de retenções. Na globalidade, os resultados das avaliações nos anos precedentes (10º e 11º anos) eram bastante satisfatórios. Na figura 2 podem ser observados os resultados obtidos na disciplina de Português nos anos precedentes (10º e 11º anos).

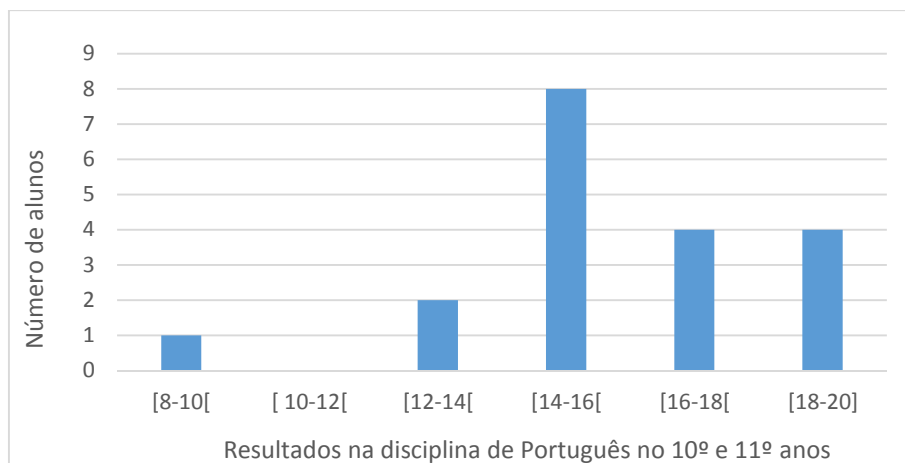


Figura 2. Resultados obtidos à disciplina de Português nos anos precedentes.

Na generalidade, os alunos gostavam da escola (referido por 82,4% dos alunos) e gostavam de estudar (referido por 79,0% dos alunos). Tal é corroborado pelo facto de, com exceção do aluno que sofria de paralisia cerebral, todos pretenderem completar o Ensino Secundário e prosseguir os estudos no Ensino Superior. É, no entanto, clara uma tendência dos alunos para as áreas relacionadas com a matemática e a biologia, tal como se pode verificar na figura 3.

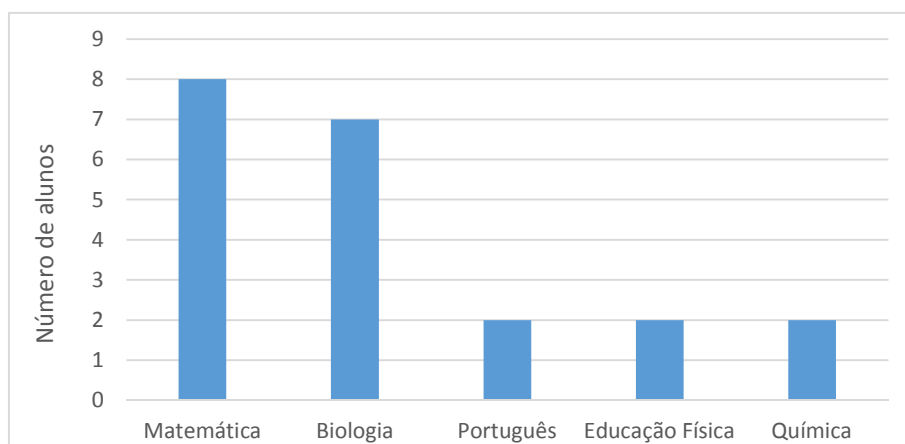


Figura 3. Disciplinas indicadas como preferidas pelos alunos.

Este interesse é vincado quando se analisa a área de estudos que os alunos pretendiam optar para prosseguimento dos seus estudos no Ensino Superior. Como se pode observar na figura 4, é clara a preferência demonstrada pelos alunos por áreas relacionadas com a medicina e ciências farmacêuticas.

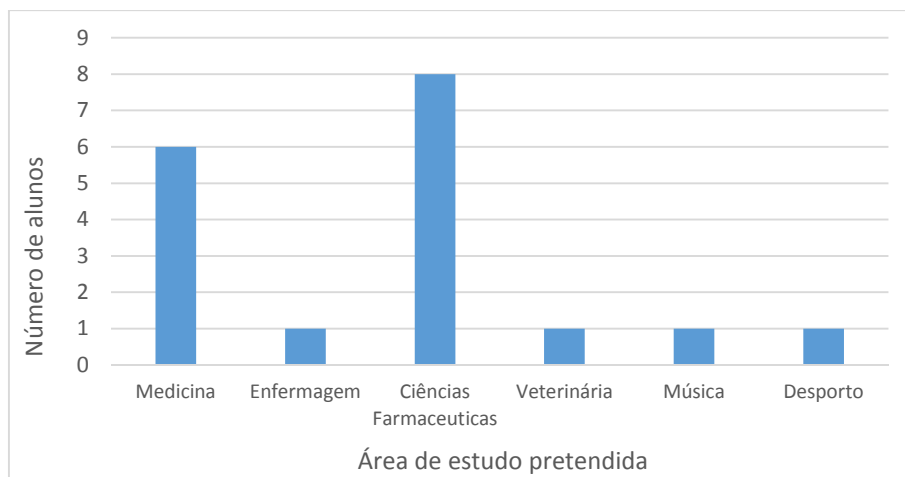


Figura 4. Área de estudo pretendida para prosseguimento de estudos.

Embora houvesse casos de alunos que não tinham a sua residência habitual na cidade, durante o período de aulas todos residiam na cidade, por isso o tempo de deslocação dos alunos até à escola não era elevado.

Quanto ao agregado familiar, para a maioria dos alunos (84.2%) era biparental. O papel de encarregado de educação era maioritariamente desempenhado pela mãe (82.4%), sendo nos restantes casos desempenhado pelo pai. No que respeita à escolaridade dos encarregados de educação, 8 (42.1%) tinham formação ao nível do Ensino Superior, 7 tinham o Ensino Secundário, 3 tinham o 3º ciclo e 1 tinha o 2º ciclo (ver figura 5).

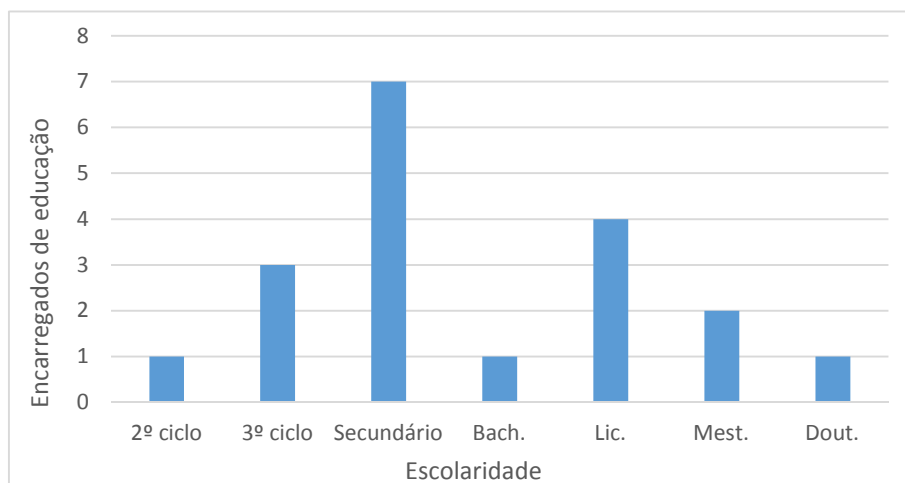


Figura 5. Nível de escolaridade dos encarregados de educação.

#### 2.4.2 Erros e dificuldades mais comuns dos alunos

O Programa de Português para o Ensino Básico destaca que a disciplina de Português “deve apontar para um conjunto de metas que, em geral, contemplam aspectos essenciais da utilização da língua: a compreensão de discursos, as interacções verbais, a

leitura como actividade corrente e crítica, a escrita correcta, multifuncional e tipologicamente diferenciada, a análise linguística com propósito metacognitivo” (ME, 2009). Do mesmo modo, o Programa de Português do Ensino Secundário pretende “ser um instrumento regulador do ensino-aprendizagem da língua portuguesa nas componentes compreensão oral, expressão oral, expressão escrita, leitura e funcionamento da língua, instituídas como competências nucleares” (ME, 2002b).

Apesar destes documentos reguladores apostarem no trabalho dos diferentes componentes de oralidade e escrita, as dificuldades persistem. No que respeita ao resultado da avaliação externa, por exemplo, o relatório 2011 dos Exames Nacionais (GAVE, 2012) aponta o que na escrita, leitura e funcionamento da língua (secundário)/ conhecimento explícito da língua (3º ciclo) constitui o fraco desempenho dos alunos, propondo medidas que visam a superação das dificuldades. No caso dos exames do secundário, o relatório refere: deficiências ao nível do conhecimento do mundo e da estruturação de textos expositivo-argumentativos; dificuldades quando se exige inferência ou avaliação da informação; dificuldades de conteúdo e estruturação temática e discursiva; dificuldade nos conteúdos que implicam a convocação de conhecimentos prévios e conteúdos que implicam a reflexão sobre a língua e seus usos. Sabendo que os resultados apresentados têm de ser analisados tendo em conta as especificidades do contexto, i.e., da tipologia de avaliação que comporta uma carga emocional acrescida para os alunos, da dimensão e tipologia de prova, da quantidade de conteúdos a estudar, ou do contexto da Escola, não deixam de ser preocupantes para o professor estes resultados e as dificuldades ainda demonstradas pelos alunos.

No contacto com as turmas, alguns alunos têm a tendência de, por vezes, questionar a pertinência da existência da disciplina, de aprender determinados conteúdos, de conhecer textos de autores de séculos passados e de estudar para os testes, pois assumem saber ler e escrever. Normalmente, encaro estes “desabafos” como indicadores de insegurança e atuo, ao longo do ano letivo, para que os alunos passem a valorizar a disciplina e a reconhecerem a importância do domínio da língua portuguesa no seu futuro como cidadãos.

No trabalho diário de sala de aula, uma das maiores dificuldades demonstradas pelos alunos prende-se com a receção e descodificação de enunciados orais e escritos. Na disciplina de Português é fundamental que os alunos saibam interpretar. Quer em enunciados orais quer escritos, muitos alunos ouvem/leem as mensagens/enunciados e reproduzem o que ouviram/leram com deturpações, não entendendo o que leram em

sentido literal nem nos seus sentidos conotativos. Do mesmo modo, na escrita os alunos sentem dificuldades em expor as suas ideias, em estruturá-las, e em selecionar e utilizar os mecanismos de coerência e coesão textual.

Na turma objeto de reflexão no presente relatório (12º C), as dificuldades não se prendem com a motivação e o reconhecimento da importância da disciplina. Talvez devido ao facto de a turma pertencer ao Curso Científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, aquando da apresentação e reflexão inicial, relativamente aos conteúdos programáticos, os alunos mostraram apreensão quanto à interpretação dos textos poéticos e à redação de textos expositivos e argumentativos. Para estes alunos, a poesia possui uma carga subjetiva muito forte e o seu receio era que a sua interpretação do poema não correspondesse à interpretação esperada. Quanto à escrita, os alunos, por experiência de anos anteriores, referiram que, por vezes, tinham dificuldades em separar o que é considerado argumento e o que é o exemplo ou em articular as diferentes partes do texto, reconhecendo que a leitura dos seus textos mostrava “rigidez” com ideias um pouco estanques. Este momento foi um alerta importante relativamente ao que seria a minha postura dentro da sala de aula. Os alunos mostraram vontade em querer partilhar os seus pontos de vista, em trabalhar e apresentar o seu trabalho e da minha parte viria a orientação quanto ao caminho seguido, no sentido de avaliarmos se as diferentes perspetivas seriam coerentes e estariam devidamente justificadas. Na eventualidade de, em conjunto, verificarmos que a interpretação não era a mais correta, o fundamental era refletirmos quanto ao porquê e apontarmos outras perspetivas de análise.

O mais importante é que todos queríamos aprender e melhorar.

### **3. Planificação e condução de aulas e avaliação de aprendizagens**

Neste capítulo apresento uma breve perspetiva educativa das metodologias e estratégias de ensino utilizadas, tendo em conta os objetivos e as competências a alcançar. Abordo também a preparação das aulas, nomeadamente ao nível das orientações curriculares seguidas e da conceção, adaptação e seleção de tarefas levadas a cabo para o ensino e para a aprendizagem, os materiais e recursos utilizados, a condução das aulas e a avaliação das aprendizagens dos alunos.

#### **3.1 O conceito de competência**

O *Programa de Português do Ensino Secundário* (ME, 2002b) preconiza uma pedagogia onde o desenvolvimento de competências assume um papel central sendo, por isso, pertinente uma breve reflexão inicial sobre o conceito de competência e sobre o papel que o seu significado pedagógico assume na investigação em Educação.

Segundo Dias (2010), no âmbito escolar, a competência enfatiza a mobilização de recursos, conhecimentos ou saberes vivenciados, permitindo aos alunos enfrentar e regular adequadamente um conjunto de tarefas e de situações educativas. Para Perrenoud (2003) a competência “é uma mais-valia acrescentada aos saberes: a capacidade de utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, atuar no sentido mais vasto da expressão”. Para Roldão (2004) a competência “significa sermos capazes de usar adequadamente os conhecimentos – para aplicar, para analisar, para interpretar, para pensar, para agir – nesses diferentes domínios do saber e, conseqüentemente, na vida social, pessoal e profissional”. Independentemente da perspetiva de cada autor, o conceito de competência geralmente passa pelo saber fazer, realizar ou agir de forma eficaz perante uma situação. Desta forma, um aluno competente deve ser capaz de resolver problemas em contexto, interligando saberes e processos anteriormente adquiridos. Por exemplo, mediante o contexto, deve mobilizar vocabulário específico, situar no tempo, localizar no espaço, (re)conhecer personagens e acontecimentos históricos, analisar documentos, exprimir-se oralmente e por escrito, tomar notas e documentar-se.

No Programa de Português (ME, 2002b) estão mencionadas as várias competências que se pretendem adquiridas pelos alunos. Por um lado, a competência comunicativa que compreende a competência linguística, promovendo o conhecimento do vocabulário, da morfologia, da sintaxe e da fonologia/ortografia; a competência discursiva/textual, promovendo o conhecimento das convenções que subjazem à produção de textos orais ou



escritos que cumpram as propriedades da textualidade; a competência sociolinguística, promovendo o conhecimento das regras sociais para contextualizar e interpretar os elementos linguísticos e discursivos/ textuais, e a competência estratégica, promovendo o uso de mecanismos de comunicação verbais ou não verbais como meios compensatórios para manter a comunicação e produzir efeitos retóricos. Por outro lado, transversal ao currículo, a competência estratégica que envolve o saber como se faz, onde, quando e com que meios. Neste sentido o aluno deve ser um sujeito ativo e progressivamente autónomo na construção das suas aprendizagens, cabendo à escola a tarefa de proporcionar os conhecimentos de processos de pesquisa em vários suportes, de organização da informação, de elaboração de ficheiros, sobre a utilização de instrumentos de análise, processadores de texto e bases de dados, correio eletrónico e produção de registos áudio e vídeo. Também transversal ao currículo é a competência de formação para a cidadania, com a qual se pretende que os alunos tenham consciência da sua personalidade e dos outros, participem na vida da comunidade, desenvolvam o espírito crítico e construam uma identidade pessoal, social e cultural, com o objetivo de praticarem uma cidadania responsável num mundo em permanente mutação.

A pedagogia por competências exige práticas letivas que valorizem aprendizagens experimentais, promotoras de uma maior autonomia dos alunos, como o trabalho por problemas ou por projetos. Na opinião de Dias (2010), as estratégias passam, por exemplo, por criar situações pedagógicas que potenciem sentido e aprendizagem, diferenciando-as para que cada aluno as aplique na sua zona de desenvolvimento próximo, por seguir uma observação formativa e uma regulação da aprendizagem interativa, por considerar os efeitos das relações interpessoais e por individualizar percursos formativos. Além disso, a autora refere que através da interação com os outros, explorando, conversando, partilhando, num ambiente de liberdade, constroem-se conhecimentos e afetos que permitem o desenvolvimento harmonioso do sujeito.

Recentemente tem-se assistido a novas orientações pedagógicas emanadas do Ministério da Educação e Ciência, as quais têm mostrado algum afastamento em relação à pedagogia por competências. No Despacho que revoga o CNEB (Despacho n.º 171169/2011), o qual rompe com um currículo baseado em competências, o Ministério não se limitou a estabelecer uma rutura com as orientações pedagógicas em vigor até àquele momento, pelo contrário, denominou-as de “prejudiciais”, “versões extremas (...) datadas e não fundamentadas cientificamente” e “experimentalismo pedagógico”. Para o Ministério, a grande falha desta pedagogia está no facto de se erigir a “categoria de

«competências» como orientadora de todo o ensino” num afastamento dos conhecimentos. No entanto, segundo Perrenoud (2002) “a oposição entre saberes e competências não é pertinente, pois os saberes constituem o fundamento das competências”. Opinião idêntica tem Roldão (2004) que afirma que há uma complementaridade entre os conhecimentos e as competências, porque “a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos (...) de modo a permitir-lhe convocar esse conhecimento face às diferentes situações e contextos”. Ou seja, existe uma associação entre a aquisição de conhecimentos e o aperfeiçoamento de capacidades de reflexão e de atitudes convenientes à aprendizagem. Além disso, o conhecimento transforma-se em competência quando mobilizado de forma adequada e a competência depois de adquirida não se esquece nem se perde.

### **3.2 *Perspetiva educativa e metodologias de ensino***

Genericamente, seguiu-se o modelo construtivista, centrado no aluno, em que este adquire competências através da transformação ou construção da sua própria aprendizagem, desenvolvendo ativamente o conhecimento. O professor tem um papel relevante como facilitador da aprendizagem, levando os alunos, através da descoberta e da compreensão, a evoluírem na construção de uma identidade e do saber. Em determinadas atividades, as metodologias seguidas aproximaram-se dos princípios *i)* da aprendizagem pela descoberta guiada, em que os alunos eram encorajados a colocar questões, formular hipóteses e realizar experiências; *ii)* da aprendizagem por pesquisa, em que os alunos para aprender tinham de procurar a informação relevante, proceder ao seu tratamento e organização. Promovia o trabalho colaborativo para que os alunos se envolvessem ativamente, desenvolvendo a autonomia, a responsabilidade, a criatividade, o espírito crítico e a independência; *iii)* da aprendizagem baseada em problemas, próximo das vivências dos alunos, em que, mediante a apresentação do problema, os alunos, individualmente ou em grupos, organizavam as suas ideias e tentavam solucioná-lo com os conhecimentos que já possuíam. Em determinados momentos e situações, a metodologia seguida aproximou-se, por exemplo, do ensino expositivo, onde apresentei conceitos, princípios, deduções ou afirmações, a partir dos quais se tiraram conclusões ou consequências. Neste caso as conclusões envolviam todos os intervenientes, i.e., os alunos e a professora.

A diversidade de metodologias de ensino adotadas permitiu que estas se complementassem, tendo sido selecionadas equacionando-se diversas questões, como,

por exemplo, o objetivo da atividade, as competências a desenvolver, as especificidades do público-alvo ou a gestão do tempo, dos materiais e do espaço. O objetivo era, sempre que possível, promover situações de aprendizagem que permitissem que os alunos desenvolvessem os conhecimentos e as suas aptidões linguísticas, as quais, muitas vezes, ocorriam em ambiente multidisciplinar. Estas estratégias foram potenciadoras de atitudes positivas nos alunos face à aprendizagem. A maioria dos alunos tirou partido das atividades e dos recursos disponibilizados na construção da sua aprendizagem, o que se refletia nos resultados finais da disciplina – avaliação sumativa de final de período.

No que respeita às estratégias de ensino utilizadas, recorri a atividades planeadas para curto, médio e longo prazo, i.e., atividades planeadas para cada aula ou unidade didática, atividades planeadas por período ou para o ano escolar, de acordo com as especificidades das diferentes turmas, em que, recorrendo a diferentes materiais e recursos, se fomentassem as diversas competências. A longo prazo, realizei, com as diferentes turmas, o contrato de leitura, elaborado logo no início do ano letivo, fazendo-se no final de cada período uma apresentação oral dos textos lidos à turma, seguida de debate, ou a elaboração de fichas de leitura e fichas biobibliográficas dos autores. Através da leitura recreativa tentou-se estimular o gosto pela leitura, tornando o aluno um leitor ativo. A elaboração da lista de livros e autores foi realizada em conjunto com os alunos, podendo ser atualizada ao longo do ano, decorrente das sugestões dos pais, familiares ou amigos dos alunos, das sugestões dos próprios alunos e das minhas sugestões. Solicitei aos alunos que lessem, no mínimo, um livro por período. Os alunos recorrem à biblioteca da escola ou municipal, ao empréstimo ou à compra de livros. Esta estratégia motivou a maioria dos alunos, pois puderam escolher livremente os livros e partilhar as suas experiências com os colegas e a professora. É de salientar que alguns alunos participaram, posteriormente, no Concurso Nacional de Leitura, promovido pelo Plano Nacional de Leitura. Outra estratégia que se prolongou por todo o ano letivo diz respeito à utilização do portefólio. Tentei implementar esta estratégia logo com as turmas do 10º ano, com o objetivo de ir envolvendo e responsabilizando os alunos pela sua própria aprendizagem. Não impondo nenhum modelo nem controlando excessivamente, fui dialogando e envolvendo os alunos para a pertinência da sua utilização e organização, referindo que o ideal seria que este fosse acompanhando o percurso do aluno e da disciplina ao longo do ciclo de estudos.

A planificação de visitas de estudo, diretamente relacionadas com os conteúdos da disciplina, constituiu uma estratégia a médio prazo, em que um dos objetivos era o

envolvimento ativo dos alunos na preparação e consecução das mesmas. Desta forma os alunos desenvolviam uma nova perspetiva relativamente ao conteúdo programático, sendo chamados a mobilizar e a desenvolver as diferentes competências. Outra estratégia usada consistiu na redação/produção de textos de diferentes tipologias para o jornal e a rádio escolares ou para atividades desenvolvidas na biblioteca ou na escola, como, por exemplo, exposições, concursos, declamações, leituras dramatizadas. Estas estratégias permitiram mobilizar os conteúdos programáticos na consecução de atividades extracurriculares em que os alunos partilhavam as suas ideias, opiniões e conhecimentos. Alguns destes trabalhos foram desenvolvidos extra-aula, havendo da minha parte um acompanhamento dos mesmos até ao momento da sua apresentação.

No que concerne ao plano de cada aula, o objetivo era diversificar as estratégias de modo a trabalhar diferentes competências com a participação ativa dos alunos.

Em suma, as estratégias de ensino adotadas passaram por modalidades que permitiram:

- i) Avaliar as necessidades dos alunos, através da avaliação diagnóstica, que antecede uma unidade didática, cujo objetivo é investigar a experiência prévia dos alunos, i.e., os seus conhecimentos, capacidades e atitudes relativamente à temática;
- ii) Incentivar a autonomia e a colaboração, com a finalidade de avaliar a capacidade dos alunos se responsabilizarem pela aprendizagem, demonstrarem capacidades interpessoais, produzirem trabalhos de boa qualidade, compreenderem, refletirem e avaliarem o trabalho dos colegas;
- iii) Acompanhar o progresso dos alunos, com o objetivo de os orientar e, do mesmo modo, promovendo a autodeterminação de momentos de apoio adicional;
- iv) Verificar a compreensão e estimular a metacognição, de forma a constatar a aprendizagem conquistada pelos alunos, assim como o seu progresso, contribuindo para que os alunos reflitam sobre seu processo de aprendizagem;
- v) Desenvolver o gosto pela disciplina com a realização de projetos para além do âmbito da sala de aula.

Os condicionalismos que foram surgindo no decorrer do ano letivo estiveram relacionados com o tempo disponível, a dimensão das turmas e os diferentes ritmos de trabalho e de aprendizagem.

### **3.3 *Preparação das aulas***

Neste ano letivo, 2010/2011, o trabalho de preparação das aulas e a seleção e construção dos materiais foram feitos em colaboração com os outros professores que lecionavam os mesmos anos. Esta colaboração foi importante, principalmente com o 12º ano, pois era a primeira vez que eu estava a lecionar o 12º e a perceção geral do trabalho a desenvolver, a longo prazo, por parte das colegas, com experiência na leção a este ano letivo, tornavam o meu trabalho de planificação e organização das aulas mais confiante. A dinâmica de escola, a visão de trabalho partilhada por todos, mais especificamente a predisposição de alguns professores para colaborar e trabalhar em grupo, e a atitude participativa dos alunos foram outros fatores que contribuíram para o sucesso do trabalho desenvolvido.

#### **3.3.1 Planos de aula e tarefas levadas a cabo**

A elaboração dos planos de aula resulta da visão global e conseqüente trabalho de planificação da unidade didática realizado anteriormente. Inerentes à sua natureza estão a flexibilidade e a adaptabilidade, que permitem ao professor a mudança de rumo de acordo com o vivenciado em aulas anteriores, com o maior ou menor sucesso do trabalho realizado, tendo em conta a mobilização de competências e a aquisição de conhecimentos, perspectivadas para uma atuação futura na colmatação das lacunas ainda evidentes ou na seleção de novas tarefas potenciadoras de novos desafios. Desta forma, os planos de aula ajudaram a fazer a gestão do trabalho e do tempo, tendo em vista o cumprimento da planificação referente à unidade didática em estudo.

Para cada aula, ou conjunto de aulas, as diferentes tarefas foram planeadas tendo como referência o perfil da turma, na conjugação dos gostos e interesses dos alunos e as orientações curriculares, relativamente às competências a desenvolver e aos conhecimentos a adquirir. Como a turma era do 12º ano, não se podendo retomar e aprofundar determinados conteúdos nos anos seguintes, e como no final do ano letivo iria realizar o exame nacional de Português, era importante o cumprimento das orientações programáticas. O facto de as aulas serem preparadas em conjunto com outra professora, que também lecionava ao 12º ano, implicou, por vezes, a utilização dos mesmos materiais ou a implementação das mesmas tarefas em turmas distintas, nunca se esquecendo as necessárias adaptações tendo em conta as características das turmas.

Neste trabalho de preparação das aulas, o fundamental era ter a consciência plena das competências que se queriam desenvolver, dos objetivos que se pretendiam atingir,

da receptividade e interesse que os alunos demonstrariam na sua concretização, do conhecimento dos ritmos de trabalho da turma e dos alunos e das múltiplas possibilidades de exploração que se poderiam seguir, tendo como base um mesmo material ou tarefa. Efetivamente, no trabalho colaborativo levado a cabo, muitas vezes, decidíamos utilizar os mesmos materiais. Porém, decorrente da discussão das estratégias a utilizar e na forma como os deveríamos explorar, constatávamos que não podíamos nem pretendíamos ir pelos mesmos caminhos, pelo que se exigia que discutíssemos o que poderia, eventualmente, resultar com os respetivos alunos. Este trabalho era muito importante pois permitia que, previamente, ficasse a conhecer outras formas de trabalho e de exploração de materiais, que me permitiam ajustar e readaptar as estratégias menos profícuas em contexto de sala de aula.

### **3.3.2 Materiais e recursos utilizados**

Para se estabelecer dinamismo, captar a atenção e o interesse dos alunos, envolvendo-os ativamente na realização das diferentes atividades constantes do plano de aula, é importante a utilização de materiais diversos que funcionem como auxiliares do trabalho do professor e dos alunos e sejam facilitadores da aprendizagem. Para tal devem ser perspectivados de acordo com o contexto em que vão ser implementados, tendo em conta a idade, a personalidade, os interesses dos alunos e o que se pretende que sejam capazes de fazer, i.e., as finalidades da tarefa e as competências a ser desenvolvidas.

Como tal, no contexto de sala de aula, recorri com frequência a apresentações em *PowerPoint*; à apresentação de trechos de documentários, filmes, publicidades ou programas televisivos; à audição de textos de diferente natureza, como músicas, entrevistas, crónicas, etc.; à consulta de dicionários, enciclopédias, livros, revistas, jornais, panfletos, etc., em suporte papel ou recorrendo à internet, à realização de exercícios *online* e de fichas de trabalho e à disponibilização de informação, recorrendo a fichas informativas. Foi ainda importante para a realização de determinadas tarefas a utilização da biblioteca e da sala de informática, numa colaboração direta com os professores responsáveis por esses espaços.

O correio eletrónico das diferentes turmas e o *Messenger* foram fundamentais no diálogo com os alunos fora do horário das aulas, para o esclarecimento de dúvidas e para a disponibilização de materiais diversos, como fichas de trabalho, fichas informativas, matrizes para os testes, páginas *web* com exercícios, etc. Esta estratégia foi possível porque, no diálogo e diagnóstico do início do ano letivo, todos os alunos referiram que

tinham computador e internet em casa. Embora durante esse ano tenha aprendido a trabalhar com a plataforma *Moodle*, não a utilizei com as minhas turmas, principalmente devido ao facto de as turmas estarem habituadas ao uso do correio eletrónico e pela sua preferência do *Messenger* para colocação de questões ao professor, o qual permite a resposta em tempo real. Refiro, no entanto, que, atualmente, o *Moodle* é a ferramenta que uso para a disponibilização de conteúdos, indicação de recursos, receção de trabalhos individuais e de grupo e para o contacto extra-aula com os alunos.

### **3.3.3 Formas de trabalho e gestão do tempo**

Na planificação e na execução das diferentes atividades na sala de aula são fundamentais i) a adequada gestão do tempo (previsão e gestão), dos materiais disponíveis (diversificados e motivadores) e da distribuição dos alunos no espaço (grupos de afinidades, tutoria aos alunos com mais dificuldades, etc.) e ii) a explicitação clara dos conteúdos, das competências a desenvolver e dos objetivos pretendidos.

Na execução das atividades, recorri a diferentes metodologias de ensino para fomentar a interação verbal professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, como o trabalho individual, em pares ou em pequenos grupos, onde se pudessem ativar e desenvolver os domínios da compreensão e expressão oral, de leitura, de escrita e do conhecimento explícito da língua. Tive sempre a preocupação de indicar com clareza as instruções e o início de cada atividade, sem provocar grandes ruturas. São exemplos do trabalho que desenvolvi com toda a turma: as atividades de compreensão de textos diversos e a elaboração conjunta de uma resposta ao questionário sobre os mesmos; as atividades de leituras dramatizadas; as atividades de redação conjunta de textos de tipologias diversas, como textos de opinião, argumentativos, narrativos, poéticos ou a redação de sínteses ou resumos. Nas atividades que envolviam a componente escrita, o computador e o videoprojetor existentes nas salas foram um auxiliar fundamental, pois ao recorrer ao *Word*, um aluno ou eu escrevia e a turma ia construindo o texto com as ideias que iam sendo sugeridas por todos. Os objetivos destas atividades eram claros: i) levar os alunos a exporem e partilharem as suas ideias; ii) levar os alunos a relacionar e aplicar todos os conhecimentos adquiridos na construção de um texto escrito coeso e coerente; iii) mostrar aos alunos que geralmente os trabalhos não saem perfeitos na primeira redação e que se fazem, posteriormente, as alterações necessárias até à obtenção de uma resposta adequada e iv) mostrar aos alunos as especificidades das diferentes tipologias textuais, quanto à estrutura, à utilização de figuras de retóricas, aos argumentos

a ser utilizados e à sua explicitação através de exemplos, etc. Nesse processo, cabia-me a gestão das intervenções, incentivando o espírito crítico dos alunos, através da exposição e argumentação de ideias/opiniões, mostrando-lhes os caminhos a seguir, aprovando ou refutando aspetos desfasados da resposta pretendida.

Os trabalhos de pares e em grupo foram importantes para motivar os alunos, encorajar a aprendizagem, ativando e desenvolvendo as capacidades críticas, comunicativas e de decisão. No entanto, exigiu uma planificação cuidada e um acompanhamento próximo, pois estas atividades, se não forem bem geridas, podem desencorajar tanto o aluno como o professor e parecer uma perda de tempo. Assim, na sua planificação e execução, estabeleci as competências nucleares a desenvolver, bem como os objetivos específicos e escolhi a dimensão e composição dos grupos de acordo com os mesmos. Perspetivei cada atividade como um desafio, que fomentasse o envolvimento, a interdependência e a divisão justa do trabalho; defini o tempo adequado para a sua realização e procurei antever os tipos de resposta dos alunos, para me preparar para o esclarecimento de possíveis dúvidas. No momento de realização dessas atividades, partilhava os princípios que me levaram à aplicação deste tipo de trabalho, como tal definíamos conjuntamente os critérios de avaliação, seguidamente designava os grupos (em alguns casos dei liberdade para que os alunos se agrupassem antes de dar as instruções), explicava a atividade e entregava as instruções por escrito, estabelecendo as regras para a interação e dando oportunidade aos alunos para colocarem questões. Durante a execução das atividades, ia monitorizando o trabalho dos grupos, expressando confiança no trabalho dos alunos à medida que circulava pela sala. Perante dúvidas clarificava as instruções, sem apresentar respostas, pois cabia ao grupo esforçar-se para completar a tarefa. Estas atividades terminavam com a entrega por escrito do trabalho ou com a apresentação oral, de acordo com o que fora acordado com os alunos, sendo os alunos convidados a refletir acerca do processo do trabalho de grupo. Dependendo dos conteúdos a explorar e das destrezas que se pretendiam pôr em ação – oralidade, leitura ou escrita – os trabalhos de pares ou de grupo podiam consistir na pesquisa e tratamento de informação sobre um tema ou diferentes temas, para apresentação oral, para exposição e debate, ou para a redação de um trabalho escrito; na redação de textos de diferentes tipologias textuais, poéticos, narrativos ou dramáticos, seguidos, ou não, da apresentação oral à turma; na construção de textos de carácter expositivo-argumentativo, seguidos, ou não, da leitura à turma; etc. Apesar dos condicionalismos temporais, tentei desenvolver uma a duas atividades deste tipo por unidade didática. A sua realização implicou um



grande investimento no trabalho de preparação e uma grande dedicação e concentração na sua execução na sala de aula. As grelhas de registo da avaliação do trabalho eram elaboradas depois da planificação da atividade, já que dependendo da sua finalidade os domínios a avaliar podiam ser distintos. Na aula, a resposta a imprevistos foi sempre pronta e adequada. Os reajustes ou adaptações que tiveram de ser feitos ocorreram de forma natural, no sentido de melhorar o desempenho dos alunos e os comportamentos menos adequados foram corrigidos na hora. A reflexão final dos alunos, escrita ou oral, tinha por objetivo, por um lado, consciencializar e responsabilizar os alunos relativamente ao trabalho desenvolvido e ao seu contributo pessoal dentro do grupo de trabalho, por outro lado, dar-me o *feedback* do ponto de vista dos alunos sobre a atividade, auscultar sugestões para trabalhos futuros e avaliar o meu desempenho.

As atividades de trabalho individual também foram importantes pois, ao contrário das atividades desenvolvidas com toda a turma, de pares ou de grupo, em que as fragilidades de alguns alunos podiam ficar escondidas e não ser perceptíveis no decorrer das atividades, permitiram evidenciar claramente as potencialidades e as lacunas de cada aluno, permitindo-me, de seguida, atuar para a superação das dificuldades mostradas por esses alunos.

### **3.4 *Condução das aulas***

O processo ensino-aprendizagem decorre na sala de aula, espaço de aprendizagem e de ordem, sendo, por isso, importante a sua adequada gestão e organização. Esta diz respeito ao modo como a ordem é estabelecida e mantida e aos processos que contribuem para o seu estabelecimento, salientando-se a planificação e organização das aulas, o uso e distribuição dos recursos, o cumprimento de regras ou a reação ao comportamento individual e de grupo. Uma boa relação professor-aluno é um trunfo acrescido na gestão da sala de aula, uma vez que o “gostar” ou “não gostar” do professor pode fazer a diferença. Segundo Alves (2004) numa gestão eficiente e eficaz da sala de aula, deve criar-se uma relação professor-aluno capaz de favorecer as atividades de orientação, integração e assistência às atividades escolares. O professor tem de ter especial atenção com a proximidade ou distanciamento que estabelece com os seus alunos, pois pode afetar o rendimento dos alunos e levar à ocorrência de comportamentos menos adequados. O estabelecimento de um bom ambiente de trabalho na sala de aula exige condições físicas dos espaços adequadas, uma gestão adequada do tempo das atividades, regras de funcionamento claras e pode ajudar a criar um ambiente de ensino aprendizagem

proficuo, onde todos possam expressar a sua opinião e onde possam debater as suas ideias num ambiente de cooperação e de cumplicidade.

### **3.4.1 Ambiente de trabalho criado na sala de aula**

As relações humanas são complexas e constroem-se no contacto diário, no qual se aprende a conhecer e a respeitar as potencialidades mas também as fragilidades do outro. A relação será de proximidade e de afetividade se as pessoas sentirem que partilham interesses e valores. Assumindo a importância da socialização e das relações interpessoais na Escola, diretamente relacionadas com as características dos alunos e dos próprios professores, a dinâmica e inter-relação professor-aluno na sala de aula pode decorrer de múltiplas formas e é, por si, um processo complexo que se vai construindo e transformando ao longo do ano letivo, decorrente do grau de confiança ou cumplicidade que se estabelece. Apesar das especificidades de cada aluno, grupo de alunos ou turma, o professor é o primeiro responsável pela criação de um ambiente de trabalho salutar dentro da sala de aula. Nesse sentido é fundamental que o professor se apresente como um modelo, em que o rigor, o trabalho, o diálogo e o confronto de ideias coerentes e fundamentadas estejam presentes no trabalho diário. Este papel não é fácil e, muitas vezes, por várias razões, a nossa postura na sala de aula não corresponde ao que as boas práticas indicam. Nestes momentos também nós, educadores, mostramos as nossas fragilidades, originando reações dos alunos que normalmente são *i)* de compreensão e reconhecimento de que houve uma série de fatores que levaram àquela tomada de posição, mas que o professor, em quem confiam e reconhecem autoridade, refletiu e prontamente retificou a sua postura ou *ii)* de provocação e confronto. Para esta segunda reação é importante, por parte do professor, uma atitude de ponderação, sendo preferível fomentar um momento de reflexão e de diálogo, em que toda a situação seja esclarecida, do que agir com autoritarismo, gerando-se um mal-estar que vai influenciar pela negativa a relação professor-aluno. Tal como referido por Mira (2003), criar e manter uma boa relação pedagógica tem de assentar na argumentação, no diálogo e na igualdade. Este são os construtores da verdade e da moral, nunca o poder e a força.

Nas turmas em que lecionei, depois da expectativa, apresentação e conhecimento inicial, quer da minha parte quer por parte dos alunos, a relação pedagógica teve por base a construção de um projeto comum de aprendizagem, de empenho e respeito, estabelecendo-se um ambiente em que, dentro das temáticas desenvolvidas, se expunham e debatiam ideias, se refletia e tiravam as consequentes ilações. Decorrente das diferentes

estratégias adotadas, houve momentos de acesa “discussão” face às temáticas apresentadas, com a apresentação e defesa de opiniões divergentes, houve momentos de desmotivação e desinteresse, que levaram à reformulação de atividades, houve o desenvolvimento de atividades que não tinham sido planeadas, mas que foram prontamente adotadas devido à adesão e interesse dos alunos, levando-me a uma gestão rigorosa das atividades, no sentido de não permitir comportamentos de desrespeito por diferentes ideias, que ferissem as diferenças individuais ou que criassem discriminação ou segregação.

No relacionamento dentro da sala de aula, comparando as diferentes turmas, as diferenças mais significativas ocorreram ao nível do comportamento. A este nível, o grau de maturidade dos alunos era determinante. Por um lado, os alunos do nono ano e décimo ano, mais imaturos e brincalhões, exigiam uma maior orientação e controlo, quer em relação ao seu comportamento e às suas ações quer em relação às atividades a desenvolver. Por outro lado, os alunos de décimo segundo ano, muito mais maduros, estavam conscientes das suas prioridades e escolhas futuras e atuavam no sentido de as atingirem, tendo, neste caso, de gerir bem a ansiedade e a frustração. Por exemplo aquando da obtenção de resultados abaixo dos esperados, quer a Português quer nas outras disciplinas, uma vez que também era a Diretora de Turma.

### **3.4.2 Regras de funcionamento e rotinas de trabalho seguidas**

Cabe aos diferentes intervenientes no processo ensino-aprendizagem a tarefa de fazer da sala de aula um lugar agradável, onde haja a liberdade de todos exprimirem a sua opinião, de debaterem os assuntos da disciplina e os assuntos da atualidade e onde se possa construir uma visão crítica. Salienta-se, porém, que para que tudo se processe num ambiente de cooperação e de cumplicidade, é fundamental que todos conheçam e respeitem as regras, ou seja, exercitem o saber-ser e o saber-estar. No entanto, nem todos os jovens são sempre respeitadores e, por vezes, alguns tendem a esquecer o saber-estar, cabendo, neste momento, ao professor lembrar as regras estabelecidas e zelar pelo seu cumprimento.

O trabalho desenvolvido na sala de aula não deve ser rotineiro. Assim, deve-se fomentar uma dinâmica de trabalho em que os alunos se envolvam em múltiplas e diversificadas atividades, no tempo em que decorre a aula, e atuar para que a aula não seja a reprodução de outra, dado que ao invés de motivar satura os alunos. No entanto há rotinas (estratégias) que podem ser facilitadoras do trabalho, por exemplo *i*) que marcam

a entrada dos alunos na sala de aula, *ii*) que marcam o início das atividades *iii*) de organização da planta da sala, *iv*) que levam o professor a circular pela sala, apoiando os alunos na realização das tarefas, *v*) que promovam um ambiente de respeito mútuo, etc. É importante que, no início do ano, o professor juntamente com os alunos definam as normas de estar e atuar dentro da sala de aula, de acordo com as diferentes atividades desenvolvidas. O tempo despendido nestas tarefas trará benefícios mais tarde, pois fomentam-se melhores hábitos de trabalho, em que todos sabem o que se espera deles e se atua em conformidade. Com o decorrer do tempo, não haverá necessidade de proceder a explicitações, tão frequentes e minuciosas, das instruções de trabalho. Estes princípios permitiram-me estabelecer uma relação pedagógica bastante positiva com os meus alunos, imperando um ambiente de trabalho e de responsabilidade, baseado no cumprimento de regras, no respeito mútuos, na cooperação e amizade. Tal como eu aprendi a conhecer cada um dos meus alunos, também eles aprenderam a conhecer-me. Os alunos sabiam que estava ali a trabalhar para os ajudar a ter sucesso, que sabia ser rigorosa, que exigia seriedade e trabalho, que não admitia condutas menos adequadas, que me zangava quando a brincadeira ultrapassava os limites, que me predispunha a ouvi-los quando os problemas/questões pessoais passavam, inevitavelmente, para dentro da sala de aula, que os deixava expor as suas ideias, que lhes dava espaço para a condução de determinadas atividades e que ria com as suas histórias e piadas.

### **3.4.3 Condições físicas das salas, gestão do espaço e gestão do tempo**

Como referido na secção 1.1 “Enquadramento genérico. A escola, as turmas, os alunos”, a ESNA, por ser uma estrutura com muitas décadas, alvo de melhoramentos pontuais, não dispõe das melhores condições físicas. As salas são amplas, muito frias no inverno e extremamente quentes no verão e algumas não têm estores ou cortinas, o que dificulta a projeção de imagens. Além disso, as salas possuem um estrado junto ao quadro sobre o qual está a secretária do professor. Esta disposição promove um maior distanciamento entre professor-aluno. Por outro lado, o facto de o professor ter uma outra perspetiva do que se passa na sala pode, mediante as atividades desenvolvidas, ser positivo, principalmente com os alunos que estão mais distantes. A nível de equipamentos, na generalidade, as salas estão bem equipadas. Desde que existisse uma boa planificação das atividades, as pequenas lacunas ou inconvenientes a nível material eram minimizadas e imperava um ambiente de trabalho tranquilo e agradável, em que facilmente se recorria à biblioteca ou às salas de informática, como complemento do

trabalho na aula, com a preciosa ajuda dos professores responsáveis por esses locais. A maior dificuldade prendia-se, por vezes, com a gestão do tempo, o que levava à reformulação do plano previsto. As causas eram as mais variadas, desde a dificuldade na realização de uma atividade, a necessidade de realização de exercícios acrescidos para a compreensão de determinados conteúdos, as paragens para a correção de posturas e comportamentos ou o entusiasmo e motivação dos alunos nas atividades que implicavam debate de ideias que se prolongavam para além do estipulado.

### ***3.5 Avaliação das aprendizagens dos alunos***

Sendo a avaliação um processo regulador das aprendizagens, que orienta o percurso escolar e certifica as aquisições realizadas pelos alunos, o seu objetivo é aferir os conhecimentos, as competências e as capacidades dos alunos e verificar o grau de cumprimento dos objetivos fixados. Nesse sentido recorre-se à avaliação formativa e sumativa. Se, por um lado, a avaliação formativa, que tem um carácter contínuo e sistemático e uma função diagnóstica, permite aos diferentes intervenientes a aferição de informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens e o respetivo reajuste de metodologias e atividades quando necessário, por outro lado, a avaliação sumativa permite ponderar a formulação de um juízo globalizante, cujos objetivos são a classificação e a certificação, nas suas componentes interna e externa.

#### **3.5.1 Estratégias, instrumentos de avaliação e meios de registo do progresso**

Apoiando-se na legislação e nos programas em vigor para cada disciplina, as escolas, através dos seus Projeto Educativo e Projeto Curricular de Escola, definem os critérios de avaliação para os diferentes graus de ensino, sendo estes divulgados aos professores, aos alunos e aos pais e/ou encarregados de educação. Cabe depois aos professores seleccionar as estratégias e produzir os instrumentos de avaliação e os meios de registo do progresso dos alunos apropriados aos diferentes níveis de ensino, os quais devem ser definidos tendo em consideração o nível etário dos alunos, as principais características do grupo-turma, os objetivos da disciplina ou as competências a serem adquiridas e trabalhadas.

Na ESNA, os programas de Português do Ensino Básico e do Ensino Secundário dão o mote para a definição dos critérios de avaliação do grupo disciplinar de Português, realçando o carácter sistemático e ponderado da avaliação, por forma a ser objetiva e

rigorosa, pressupondo, desta forma, uma atitude formativa criteriosa que acompanhe e contribua para o desenvolvimento das competências dos alunos.

O professor tem um papel preponderante na construção de uma identidade que permita ao aluno apropriar-se dos conhecimentos, relacioná-los entre si, questioná-los, validá-los ou rejeitá-los mediante uma argumentação coerente e rigorosa, munindo-o de diferentes competências que poderá operacionalizar nas diferentes etapas da sua vida. Nesta perspetiva, relativamente ao aluno do Ensino Secundário, este tem de sentir que se insere numa estrutura que valoriza o trabalho, o empenho, a cooperação, a reflexão e o rigor, pelo que a obtenção de uma classificação final em termos quantitativos será o reflexo de um percurso criterioso que envolveu sistematicamente as componentes diagnóstica e formativa. Neste processo cabe ao professor “adequar técnicas e instrumentos aos objetivos e conteúdos, e ao processo de ensino-aprendizagem; especificar, de forma clara, o objeto da avaliação, os critérios e as estratégias; considerar como objeto de avaliação processos e produtos; propiciar a autoavaliação e a coavaliação; equacionar o percurso individual e o coletivo, considerando ajustamento e correções, de forma a reorientar as práticas pedagógicas e fornecer ao aluno um *feedback* em tempo útil” (ME, 2002b).

Na ESNA os critérios de avaliação estão disponíveis para os alunos, pais e/ou encarregados de educação e professores em documentos próprios. No início do ano letivo, os Diretores de Turma transmitem a informação relativamente aos critérios gerais de avaliação da escola aos pais e encarregados de educação e aos alunos da turma. Posteriormente, cabe aos professores das diferentes disciplinas, mediante os critérios de avaliação definidos pelos departamentos curriculares, informar os seus alunos sobre os critérios específicos da disciplina. Como forma de otimizar o trabalho e ajudar os professores com mais dificuldades no domínio das novas tecnologias foram elaboradas grelhas de registo da avaliação em *Excel* para os diferentes departamentos, tendo o professor apenas de introduzir as notas para cada um dos parâmetros, de acordo com a informação recolhida em diferentes suportes e registos. Apesar de já utilizar grelhas de registo em *Excel*, optei por utilizar a da escola, pois considerei que estava bem organizada (Anexo I), procedendo, quando necessário, a pequenos ajustes, como por exemplo, a inclusão de mais meios de registo, mediante as atividades desenvolvidas. No início do ano letivo, quando abordei esta questão com os alunos, optei por projetar a grelha e a partir daí exploramos as diferentes componentes da avaliação. Solicitei aos alunos que inventassem perfis de alunos, que pensassem nos seus desempenhos nas aulas e na

realização de diferentes atividades que envolvessem as diferentes competências e, por fim, que atribuíssem uma nota em cada um dos parâmetros. Esta foi uma atividade que levou os alunos a refletir sobre a avaliação e a perceber que a conjugação das diferentes modalidades culminaria na atribuição de uma classificação final, de acordo com o estipulado no sistema de ensino português.

Na interação na sala de aula, a avaliação incluiu a observação direta do comportamento, da participação, do envolvimento e interesse pelas atividades. A reação e a postura dos alunos eram também usadas como indicadores para o prosseguimento da atividade tal como fora planeada ou, simplesmente, para a introdução de ajustes. No que respeita ao material necessário para a aula e aos trabalhos de casa, o registo era feito todas as aulas em documento próprio (Anexo II), no qual constava uma componente para notas em que havia o registo das justificações dos alunos (desde que estas fossem entendidas como válidas para a não realização do trabalho). Para o registo dos diferentes momentos de leitura, usei também uma grelha de registo (Anexo III), que me permitia fazer a monitorização das dificuldades dos alunos e da sua evolução/retrocesso, bem como ter a perceção dos alunos que ainda não tinham tido oportunidade de ler, para que não se criassem desigualdades. Em alguns casos, utilizei grelhas de registo adaptadas de acordo com as competências e os objetivos específicos e diferenciadas de acordo com o tipo de atividade. Por exemplo, para trabalhos realizados individualmente, em pares ou em grupo, para trabalhos que envolvessem componente escrita, oral ou ambas (Anexo IV). Usei ainda uma ficha de registo da apresentação oral formal realizada em cada período (Anexo V).

Relativamente aos testes sumativos, os alunos tinham, previamente, acesso à matriz com os conteúdos, a estrutura e os critérios de avaliação (Anexo VI), e para a correção dos testes eram elaborados os cenários de resposta (exemplo no Anexo VII). Na ESNA as matrizes e os cenários de resposta tinham de ser arquivadas no *dossier* do grupo disciplinar.

### **3.5.2 Tipo de participação dos alunos na avaliação**

Tal como foi anteriormente referido, os critérios de avaliação são definidos pela escola e pelo departamento curricular sendo dados a conhecer aos alunos. Nesta etapa o aluno é um agente passivo que recebe a informação, apresenta e partilha as suas dúvidas e prepara-se para o ano letivo. A participação mais ativa ganha especial relevo na definição de critérios para a avaliação das diferentes atividades que se efetuam nas

diversas disciplinas. Em alguns casos, mediante a apresentação de diferentes grelhas, previamente elaboradas, individualmente ou em trabalho colaborativo dos professores, de acordo com o tipo de atividade a ser desenvolvida e avaliada, compreensão e expressão oral, escrita, leitura ou funcionamento da língua, os alunos eram chamados a dar a sua contribuição quanto aos objetivos e percentagem (quando perspetivados em termos de uma classificação quantitativa) a atribuir em cada um dos parâmetros, procedendo-se aos ajustes necessários. Nas primeiras vezes em que apresentei a proposta de grelha e solicitei aos alunos que sugerissem alteração, estes ficaram um pouco inibidos. No entanto, após criar uma dinâmica de trabalho, em que os alunos já estavam conscientes do trabalho que teriam de desenvolver e o que lhes seria exigido nas diferentes etapas, o seu envolvimento melhorou.

No final de cada período, os alunos preenchiam uma grelha de autoavaliação global do trabalho desenvolvido (Anexo VIII). Na posse dessa informação procedia a uma análise da informação, estabelecendo-se um diálogo, primeiro com o aluno e depois com a turma, relativamente aos pontos fortes e aos pontos fracos verificados, tecendo-se, de seguida, considerações sobre as diferentes formas de superação das dificuldades que ainda persistiam. No final procedíamos ao registo das sugestões dos alunos para atividades a desenvolver no período seguinte. Normalmente, a meio de cada período, fazia o ponto da situação da avaliação dos alunos nos diferentes parâmetros da avaliação. Desta forma, os alunos tinham acesso à informação dos registos da professora, questionavam e refletiam sobre os mesmos e, individualmente, poderiam readaptar e reajustar a sua postura. Para os diferentes trabalhos que foram objeto de avaliação, fazia, posteriormente na aula, uma reflexão sobre os resultados obtidos, liam-se alguns trabalhos, esclareciam-se dúvidas e corrigiam-se erros e falhas. De realçar que todos estes materiais e os registos que os alunos iam efetuando eram incluídos no seus portefólios. Por vezes, as explicações adicionais pedidas pelos alunos foram efetuadas através do *Messenger* ou nas aulas de apoio.

Uma vez que os momentos de avaliação implicam alguma tensão, principalmente no final do período, pois traduzem a atribuição de uma classificação, sempre que necessário, criava momentos de reflexão relativamente aos resultados obtidos, nomeadamente sobre os aspetos que não estavam a resultar. Era uma forma de todos nos consciencializarmos dos nossos pontos fracos e procedermos aos respetivos reajustes, minimizando o impacto da avaliação do final do período.



## **4. Análise da prática de ensino**

Este capítulo incidirá no trabalho desenvolvido com a turma do 12º C, referente à unidade didática “Textos de Teatro”, leitura e análise da obra *Felizmente Há Luar!* de Luís de Sttau Monteiro. A planificação da unidade foi realizada no início do período por todos os professores que lecionavam o 12º ano.

O trabalho de preparação semanal das aulas foi realizado em parceria com uma das colegas que também lecionava ao 12º ano. De forma a acomodar adequadamente as atividades que nos propúnhamos desenvolver, decidimos disponibilizar sete aulas para o estudo da sequência (mais uma do que estava na planificação anual – Anexo IX).

Mediante o perfil e o ritmo de cada turma, foram realizadas adaptações e reajustes nos planos de aula. As alterações que implicaram a realização de trabalho para além da aula foram sempre bem aceites pela turma, que estava habituada a esta metodologia de trabalho em todas as disciplinas.

### **4.1 Planificação da unidade**

No prosseguimento das estratégias de atuação postas em prática desde a primeira unidade didática e tendo como documento base o Programa, também esta unidade didática foi planeada para o desenvolvimento das várias competências e “com o objectivo de consciencializar os alunos para a língua e, conseqüentemente, para a cultura de que são portadores e que lhes serve de instrumento fundamental à interacção com o mundo” (ME, 2002b). Assim, com as diferentes as atividades, pretendeu-se desenvolver a competência de comunicação, nas suas componentes linguística, discursiva/textual e sociolinguística; a competência estratégica, com atividades de leitura e de escuta, atividades que implicavam a seleção e a organização da informação, bem como operações de planificação, execução e avaliação da escrita e da oralidade, envolvendo a pesquisa em vários suportes e a utilização das TIC e a competência de formação para a cidadania, com atividades que fomentavam a apresentação e defesa de opiniões, o reconhecimento da importância da herança do passado na construção do presente, em consonância com a assunção dos valores da democracia, da liberdade e da responsabilidade como valores consensuais a defender e o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipa. Por exemplo, as atividades referentes à compreensão/expressão oral tiveram como objetivo primordial levar os alunos a interagir verbalmente de forma cada vez mais autónoma, eficaz e adequada; as atividades de escrita tiveram como finalidades o contacto e o trabalho reflexivo relativamente a duas tipologias textuais distintas, síntese/resumo e

texto argumentativo; as atividades de leitura permitiram aos alunos o contacto com textos de diferentes tipologias, contribuindo para a sua formação da cidadania e para uma cultura geral mais ampla, por exemplo no conhecimento de textos literários. Adicionalmente, nas diferentes atividades equacionou-se a avaliação, recorrendo-se a procedimentos adequados ao objeto a avaliar: compreensão/expressão oral, escrita, leitura e funcionamento da língua.

Tendo como referência a planificação da unidade didática sugerida no Programa, pretendeu-se que os alunos mobilizassem conhecimentos prévios, antecipassem conteúdos a partir de indícios vários, utilizassem estratégias de escuta e leitura, distinguissem a matriz discursiva dos diferentes textos apresentados, determinassem intencionalidades comunicativas, adequassem o seu discurso à situação comunicativa, apreendessem o sentido dos textos, distinguissem factos de sentimentos e opiniões, argumentassem e contra-argumentassem, refletissem sobre o funcionamento da língua, reconhecessem a dimensão estética e simbólica da língua, contactassem com um autor do património cultural português e com outras correntes culturais, como a pintura e a música, programassem a produção da escrita e da oralidade, no seguimento das fases de planificação, execução e avaliação, aplicassem regras de textualidade, utilizassem técnicas de pesquisa em diferente suportes, aplicassem regras de tomada de notas, organizassem a informação recolhida e desenvolvessem a capacidade de trabalhar em equipa.

## ***4.2 Avaliação das aulas referentes à unidade didática***

Nesta secção descrevo a preparação e execução da unidade didática “Textos de Teatro”, em termos de atividades propostas e desenvolvidas, da interação e do discurso, dos resultados na aprendizagem dos alunos ao nível dos conhecimentos, capacidades, atitudes e conceções.

### **4.2.1 Pré-preparação e enquadramento inicial da unidade**

No início do segundo período (início de janeiro) pedi aos alunos que comprassem a obra *Felizmente Há Luar!* de Luís de Sttau Monteiro e a lessem, pois o seu estudo iniciar-se-ia depois da visita de estudo a Gaia, no dia 14 de março, onde assistiríamos à representação da peça, feita pelo TEP (Teatro Experimental do Porto).

Como preparação da visita, na aula anterior, dialogámos sobre os objetivos da mesma, e os alunos foram alertados para as adaptações ao texto original que, muitas

vezes, ocorrem. Visto que todos os alunos já tinham lido a obra, os ajustes facilmente seriam perceptíveis. Aconselhei-os ainda a lerem o texto da página 215 do manual *Interações Português 12º ano* (Azóia & Santos, 2010), considerações teóricas sobre a representação. Nessa mesma aula, foi abordada a planificação da unidade, nomeadamente: *i)* características essenciais da obra; *ii)* tipos de atividade a desenvolver; *iii)* estruturação das atividades; *iv)* material de apoio para leitura e/ou preparação em casa (fichas informativas e de trabalho e textos do manual) e *v)* momentos de avaliação oral e escrita. Para que os alunos pudessem organizar o seu estudo e trabalho, nesse mesmo dia, enviei para o correio eletrónico da turma as fichas informativas referentes à unidade (Anexo X) e as fichas de trabalho referentes aos excertos para análise e de treino de conteúdos de funcionamento da língua (Anexo XI), deixando também um exemplar na reprografia da escola. Do manual escolar, sequência 3 (unidade didática 3), os alunos deviam ler todos os textos, no entanto indiquei as páginas da sequência que iríamos explorar na aula. Este momento foi importante para os alunos terem uma perceção global do trabalho a ser desenvolvido, colocarem as suas dúvidas e para, em casa, puderem organizar e preparar os materiais necessários para as aulas, organização e preparação do portfólio.

As primeiras reações dos alunos foram obtidas logo após o fim da representação da peça. De forma genérica, a turma adorou a representação, tendo constatado que tinham sido feitas adaptações, não ao texto, mas ao cenário com a inclusão de outros elementos. Como na semana seguinte tínhamos teste referente à sequência sobre Fernando Pessoa (quinta-feira, da parte da tarde, fora do horário letivo da turma, para usufruírem de 120 minutos), a hora de assembleia de turma de quarta-feira e a aula de quinta-feira de manhã foram disponibilizadas para o esclarecimento de dúvidas, sendo a presença facultativa.

#### **4.2.2 As aulas**

No início de todas as aulas, enquanto preparamos o material, e depois do cumprimento inicial, tenho por hábito dialogar um pouco com os alunos. Com o 12º C, como era Diretora de Turma, fazíamos um ponto da situação sobre o que se passava com a turma. Quando os assuntos requeriam um tratamento mais profundo, reunia com a turma, ou com os alunos visados, no horário semanal referente à assembleia de turma.

Por vezes as horas de assembleia de turma e de apoio de português eram usadas para os alunos terminarem algumas tarefas iniciadas na aula, principalmente trabalhos escritos, preparação de apresentações orais e resolução de exercícios de revisão para os

testes sumativos. No horário extraletivo foram recorrentemente utilizados o correio eletrónico e o *Messenger*, como forma de comunicação para o esclarecimento de dúvidas e apoio às tarefas que os alunos tinham de realizar.

### **Aula 1**

O estudo da unidade começou com um diálogo sobre a visita de estudo - impressões e avaliação. Seguiu-se a realização da ficha de verificação da leitura da obra (Anexo XII) e, logo depois, a sua correção oral. Esta atividade permitiu aos alunos terem uma perceção do seu conhecimento da obra e da eventual necessidade de investir mais profundamente no seu estudo e, no meu caso, deu-me a perceção das dificuldades sentidas pelos alunos. A atividade serviu também para obter uma visão global dos elementos fundamentais da obra, que seriam explorados mais ao pormenor nas aulas seguintes. Uma breve revisão dos textos dramáticos estudados em anos anteriores e das principais características deste tipo de texto serviu de mote para que os alunos identificassem outros aspetos da obra, que não estavam incluídos na ficha, fomentando-se, essencialmente, a compreensão e expressão oral.

O momento seguinte da aula envolveu diferentes componentes de interação verbal: exposição oral por parte da professora, leitura e comentário de excertos dos textos do manual (páginas 213, 214, 248, 249) e das fichas informativas 1 e 2 (Anexo X), questionário dirigido sobre os conteúdos em estudo, explicitação de vocabulário e conceitos, exposição e esclarecimento de dúvidas. Como na aula anterior à visita tinha sido solicitado aos alunos que lessem/preparassem a exploração destes textos em casa, na aula não se fez a sua leitura integral, apenas de pequenos excertos. Assim, os conteúdos explorados diziam respeito às especificidades do texto dramático, aos signos não-linguísticos, às diferenças entre teatro clássico e teatro épico, à influência do teatro de Brecht na obra, ao efeito de distanciação, ao movimento liberal oitocentista e à intertextualidade com a obra *Vida de Gomes Freire*, de Raúl Brandão. Neste tipo de atividade, incentivo o trabalho autónomo, pelo que os alunos sabem que têm de ir construindo os seus apontamentos, através de registos nas margens dos textos ou no caderno diário, havendo bastante à-vontade para os alunos pedirem a repetição das ideias e para esclarecerem dúvidas. Com esta atividade pretendeu-se que os alunos preparassem previamente os textos para interagirem com a professora aquando da exposição dos conteúdos, fazendo contribuições e colocando dúvidas, sendo-lhes pedido que identificassem e registassem a informação essencial relativamente a cada um dos conteúdos.

A atividade que se seguiu foi da responsabilidade do Hugo (aluno com paralisia cerebral) e foi planeada e desenvolvida em parceria com a professora de Ensino Especial. Uma vez que o aluno gostava muito de trabalhar com o computador, fez uma apresentação em *PowerPoint* com os elementos da vida e obra de Sttau Monteiro (síntese da informação contida nos textos das páginas 246 e 247 do manual). Serviu também para uma reflexão sobre o papel intervencionista do próprio autor e de outras personalidades, na época da ditadura salazarista. A boa integração do Hugo na turma foi visível no espírito de entreatajuda dos colegas e na colaboração que estes prestavam em relação à leitura e à exploração do trabalho apresentado.

Na última atividade da aula, foram dadas instruções para a realização de trabalhos de grupo para “Compreender o presente da escrita (1961) à luz do passado da História (1817)”, i.e., estabelecendo o paralelismo entre o passado representado na obra e as condições históricas dos anos 60 quando a obra foi escrita. Para esta atividade, os alunos foram divididos em quatro grupos. Cada grupo tinha de ler, explorar e sintetizar a informação essencial de dois textos, correspondentes às páginas 250 a 253 do manual, redigir um texto escrito e preparar uma apresentação oral para apresentar à turma na aula seguinte. A atividade foi planeada para ser desenvolvida na parte final da aula e terminada fora do espaço da sala de aula. Os alunos podiam acrescentar informação que considerassem importante, retirada de outros suportes que não o livro. No entanto, a apresentação à turma não podia ultrapassar os cinco minutos por grupo, pois o objetivo essencial da tarefa era fomentar a capacidade de síntese de informação e a sua organização por tópicos. Com esta atividade fomentou-se um momento mais descontraído no final da aula, envolvendo interação e colaboração entre os elementos do grupo, autonomia na planificação e organização do trabalho e desenvolvendo as capacidades de retenção, tratamento e seleção de informação.

## **Aula 2**

A primeira atividade da segunda aula consistiu na apresentação oral dos trabalhos, seguida do diálogo com os alunos sobre os mesmos (postura e desempenho do grupo e do contributo de cada aluno), e, posteriormente, fizemos a síntese do conteúdo (tempo da escrita e da ação) com a apresentação/exploração oral de um *PowerPoint* (Anexo XIII). Os alunos podiam ir fazendo os seus registos sobre o conteúdo no caderno, nas fichas informativas (Anexo X) ou nos textos do manual, páginas 223 a 225. Desta forma, foram potenciados os domínios da compreensão e expressão oral e escrita e das atitudes e valores. No final da aula, os alunos entregaram-me a versão escrita do trabalho para uma

apreciação sobre os mesmos, para a sua correção, compilação e disponibilização à turma através do correio eletrónico.

Para a segunda atividade da aula estava planeada a leitura dos excertos correspondentes às fichas de trabalho 1 e 2 (Anexo XI) e a resolução das mesmas, uma vez que os alunos já tinham lido a obra. No entanto, por sugestão dos alunos que queriam fazer a uma leitura dramatizada, fizemos a leitura do ato 1, mas sem a leitura do texto secundário - notas à margem - e as folhas finais tiveram de ser lidas em casa. A atividade foi importante pois os alunos, para além de reavivarem a história, interagiram como turma num projeto comum. Aproveitei também para fazer registos quanto à prestação dos alunos na leitura.

A aula terminou com a indicação do trabalho a realizar em casa, fichas de trabalho 1 e 2. O volume de trabalho de casa foi superior ao habitual (duas fichas) resultante do compromisso da leitura da obra na aula. Todas as fichas de trabalho, apesar de direcionadas para um determinado excerto da obra e o respetivo registo das respostas, serviram de mote para a exploração oral desses conteúdos na globalidade da obra, para a abordagem de outros aspetos da obra ou para se estabelecer um paralelismo em termos de tempo da ação, tempo da escrita e atualidade. Normalmente formulava algumas questões, iniciando a exploração de outros percursos e naturalmente surgiam novas questões e estabelecia-se um debate de ideias com a participação ativa da turma, que se mostrou sempre muito cooperante e com capacidade de iniciativa.

Nesta aula, o Hugo ouviu os trabalhos e a leitura dramatizada e, na aula seguinte, começaria a elaborar um texto com as ideias fundamentais do ato 1 da obra. Seguindo a mesma estratégia, recorria-se ao computador, registo em *Word*, e ao apoio da professora de Ensino Especial. Na sala de aula, tentava ao máximo estar ou passar junto do aluno, para acompanhar de perto a redação dos seus textos e incentivá-lo ao trabalho, através do reforço positivo.

### **Aula 3**

Na terceira aula, de forma muito sucinta, fizemos a síntese da informação mais pertinente relativa ao ato 1, com o objetivo de falarmos sobre a estrutura externa e interna da obra, através da exposição oral e do questionário dirigido. No questionário (fichas 1 e 2) foram pedidas informações relativas ao tempo, às personagens, ao efeito de distanciação, às indicações cénicas, aos recursos estilísticos, à linguagem e ao estilo. A correção desse questionário foi feita oralmente, ouvindo diferentes propostas de resposta a uma mesma questão com a finalidade de dar oportunidade de os alunos partilharem e

confrontarem diferentes ideias, de permitir a sugestão de correção ou completamento de determinadas respostas por parte da turma e de permitir que os alunos que não responderam pudessem tirar os seus apontamentos. Para os alunos que consideraram que as suas respostas não estavam totalmente corretas e pediram para registar ou uma proposta minha ou a resposta dada pelos colegas, enviei, posteriormente, por correio eletrónico uma proposta de resposta aos questionários.

A atividade seguinte consistiu na realização da ficha de trabalho 3 (Anexo XI), cujos conteúdos incidiram na ação, nos elementos cénicos, na crítica social e política, no espaço, nas personagens e nos recursos expressivos. As respostas foram elaboradas em conjunto pela turma. Assim, mediante a sugestão dos alunos, ia escrevendo a resposta no computador e procedíamos aos reajustes necessários sempre que pertinente, uma vez que acompanhávamos a redação da mesma com sua projeção no quadro, recorrendo ao videoprojetor. A realização conjunta da ficha teve por objetivo quebrar a monotonia que se poderia vir a criar com a realização das mesmas tarefas em atividades consecutivas, fomentar a interação oral, debater ideias, selecionar informação, construir a resposta mais adequada e explicitar conteúdos gramaticais que pudessem tornar a resposta incorreta, justificando-se as opções. Depois da realização da atividade enviei o documento para o correio eletrónico da turma.

A ficha de trabalho 4 (Anexo XI) não foi realizada na aula, pois já tínhamos realizado exercícios suficientes relativamente à compreensão textual do ato 1, evitando-se, assim, uma atividade rotineira. A sua realização fora do horário das aulas foi opcional e serviu de estudo complementar para os alunos. Para tal, disponibilizei a hora semanal de assembleia de turma para apoio aos alunos que quisessem realizar a ficha em conjunto e, para quem não pudesse comparecer, poderia ficar para trabalho de casa a ser entregue na aula seguinte para eu corrigir em casa. Na aula de apoio, os alunos que sentiam mais dificuldades realizaram outra ficha de compreensão da obra, ato 1 (página 217 do manual).

#### **Aula 4**

A aula começou com a leitura do trabalho do Hugo. Este contou com a ajuda de dois colegas para se sentir apoiado e ao mesmo tempo integrado na turma.

De seguida, projetei a pintura de Francisco de Goya *El tres de mayo de 1808 en Madrid* e estabelecemos um diálogo e debate de ideias sobre a pintura – contexto histórico em que surgiu, situação retratada e relação com a obra que estávamos a estudar,

refletindo-se, também, sobre os conteúdos mais relevantes referentes ao ato 1 - ação, personagens, dupla enunciação, linguagem, simbologia, crítica, espaço e tempo.

Através da intertextualidade potenciamos um momento em que os alunos exprimiram as suas ideias e os seus pontos de vista, puderam mostrar e partilhar os seus conhecimentos noutras domínios culturais, puderam enriquecer os seus conhecimentos relativamente ao pintor Francisco de Goya e puderam falar sobre a atualidade social e as suas apreensões e os seus projetos presentes e futuros.

Seguiu-se a leitura dramatizada do ato 2 (com as páginas finais a ficarem para casa), com objetivos idênticos aos da leitura do ato 1. O Hugo ouviu a leitura dramatizada dos colegas e depois elaboraria um texto com as ideias fundamentais do ato 2 da obra.

As duas últimas aulas do período foram dedicadas à entrega e correção do teste referente à sequência sobre Fernando Pessoa, às apresentações orais (momento formal), à autoavaliação e à indicação do trabalho de casa relativo à compreensão de excertos do ato 2 da obra e sobre o funcionamento da língua.

### **Aula 5**

Na primeira aula do terceiro período, quinta aula da unidade didática, começamos com um diálogo sobre a pausa letiva, sobre a avaliação do final do segundo período e sobre o trabalho a desenvolver no terceiro período.

Através de um breve questionário dirigido, fizemos a revisão dos conteúdos já estudados relativamente à obra em análise, ato 1, e introduzimos a análise do ato 2 com a correção das fichas de trabalho de casa, ficha 5 (Anexo XI) e do manual, página 227, cujos conteúdos incidiam na ação, nas personagens, nos recursos estilísticos e no valor das didascálias. A estratégia de correção seguida foi a mesma da aula três, fichas de trabalho 1 e 2, fomentando-se o diálogo, a partilha de ideias e de opiniões e a apresentação e explicitação de dúvidas.

Após uma explicação à ficha de trabalho número 6 (Anexo XI), esta ficou para os alunos fazerem como trabalho de casa.

Com a correção da ficha de trabalho referente ao funcionamento da língua (Anexo XI), a qual tinha ficado para trabalho de casa durante a pausa letiva, fizemos a revisão de alguns conteúdos e estabelecemos um paralelo da temática da obra com outros textos. Por vezes, durante a realização das atividades fazíamos a revisão ou o reforço de determinados conteúdos do funcionamento da língua que tivessem suscitado dúvidas. Neste caso, optei por fomentar um exercício específico para o aprofundamento e sistematização de alguns conteúdos, nomeadamente: transformação de frases para o



discurso indireto; divisão e classificação de orações; coesão; tempos e modos verbais; funções sintáticas e atos ilocutórios.

A aula terminou com as instruções para os trabalhos de grupo sobre as personagens da obra, cuja apresentação seria na aula número sete. Depois da divisão da turma em cinco grupos e da seleção das três personagens a ser caracterizadas por cada grupo, esclareceram-se algumas dúvidas e os alunos começaram a organizar o seu trabalho. Estes tinham de ser desenvolvidos em casa e disponibilizá-los nas aulas de apoio e de assembleia de turma para esclarecimento de dúvidas e/ou organização dos mesmos, sendo a presença dos alunos facultativa. Mais uma vez, os alunos tinham de mostrar bastante autonomia na preparação e desenvolvimento da atividade e capacidade de relacionamento e de cooperação em grupo. Informei os alunos que a biblioteca dispunha dos materiais necessários para o desenvolvimento da tarefa e que a professora bibliotecária estava ao corrente do trabalho e disponível para os ajudar.

O Hugo continuou a redigir o seu texto sobre o ato 2.

### **Aula 6**

A sexta aula começou com a correção da ficha de trabalho número 6, que fora para trabalho de casa, e continuámos com a realização da ficha 7 (Anexo XI), cujos conteúdos incidiram na ação, personagens, recursos expressivos e elementos simbólicos. Os objetivos e as finalidades destas atividades são os já apontados aquando da realização das atividades da mesma natureza referentes ao ato 1. Relativamente à ficha 7, os alunos tiveram cerca de vinte minutos para responderem por escrito, ajudando-os sempre que surgiram dúvidas, e depois ouvimos as suas propostas de resposta. Posteriormente, enviei uma proposta de correção das fichas para o correio eletrónico da turma.

Seguiu-se uma exposição oral e um questionário dirigido sobre os elementos paratextuais mais relevantes da peça, nomeadamente, o título, a dedicatória e a citação de John Osborne.

Nas atividades seguintes, dois alunos leram o trabalho feito pelo Hugo relativamente ao ato 2, seguindo-se a audição e um debate quanto à temática presente na canção de José Afonso *A noite saiu à rua* (Anexo XIV) e a relação da mensagem da canção com o conteúdo de *Felizmente Há Luar!*. Foi, ainda, um momento em que os alunos partilharam os seus conhecimentos relativamente a canções de intervenção social.

A aula terminou com uma reflexão final sobre a ação da obra (Anexo X).

### **Aula 7**

Na última aula dedicada ao estudo da obra realizámos duas atividades. A primeira incidindo na expressão oral, com a apresentação oral dos trabalhos sobre o percurso das personagens ao longo da obra. Todos os grupos optaram por usar como suporte uma apresentação em *PowerPoint* e as diferentes apresentações foram bastante satisfatórias, notando-se um grande empenho e dedicação por parte de todos os elementos dos grupos. A segunda, incidindo na expressão escrita (oficina de escrita) com a redação de um texto expositivo argumentativo (Anexo XV). Partindo de falas da personagem Matilde, os alunos, individualmente, tinham de escrever uma reflexão sobre a “falsidade e a mediocridade nos tempos atuais, como forma de sobrevivência ou de aceitação social”. Os alunos tiveram apoio, quando solicitado, podiam usar recursos e materiais auxiliares, como a *Internet* e a biblioteca, e ficou estipulado que os textos seriam avaliados em termos quantitativos, seguindo-se os critérios de correção utilizados no último grupo do exame nacional. Os alunos tiveram de elaborar o guião de planificação (argumentos, exemplos), seguindo-se a redação do texto, tentando cumprir as propriedades de textualidade e, depois, mediante sugestões e leitura individual do trabalho desenvolvido, os alunos procederam à revisão e redação final do trabalho. Alguns alunos não conseguiram concluir a redação final, pelo que puderam entregar posteriormente o trabalho. Depois de corrigidos, foram lidos alguns textos dos alunos, tendo-se, de seguida, procedido ao comentário dos mesmos. Por fim, os alunos colocaram os seus textos no portefólio.

Antes de terminar a aula, entreguei uma ficha informativa com a caracterização de todas as personagens da obra, para que os alunos dispusessem da informação, uma vez que no trabalho cada grupo só se dedicara a três personagens (Anexo X). Informe também que enviaria a matriz do teste sumativo (Anexo VI) para o correio eletrónico da turma.

O estudo da obra ficou concluído com a realização do teste sumativo (Anexo XVI). O grupo de trabalho de professores do 12º ano decidiu que os testes sumativos feitos ao longo do ano letivo seguiam a estrutura do exame nacional e, sempre que possível, um mesmo teste devia ser realizado por mais de uma turma. O objetivo foi o de familiarizar e preparar os alunos para a realização do exame e uniformizar critérios. Por isso, os testes tinham a duração de 120 minutos e foram sempre realizados fora do horário da aula. O horário do 12º C e do 12º F permitia que os alunos realizassem o mesmo teste. Esta forma de trabalhar teve o consentimento dos alunos e dos seus encarregados de educação, sendo uma dinâmica habitual na escola. Seguindo as orientações do Programa de Português foi

definido que dois dos grupos do teste incidiam em exercícios de escolha múltipla, de associação, de alternativa, de verdadeiro/falso ou de completamento, para avaliar os conhecimentos do funcionamento da língua e a compreensão. Os restantes grupos incidiam no tipo de resposta longa e ensaio, testando aprendizagens complexas de interpretação e de produção de textos escritos, nomeadamente a organização das ideias, a estruturação do texto em partes e parágrafos, a coerência e coesão textuais, a adequação dos enunciados à intenção e situação comunicativas.

### ***4.3 Avaliação da prática letiva realizada***

A planificação das diferentes atividades foi realizada de forma a potenciar tarefas que englobassem a compreensão oral, a expressão oral, a expressão escrita, a leitura e o funcionamento da língua. A forma de estar e encarar a disciplina e o estudo por parte de todos os alunos da turma permitiu um ritmo de trabalho muito bom e o desenvolvimento de diferentes tarefas que fomentaram o trabalho autónomo, como as fichas de trabalho realizadas em casa ou a preparação dos trabalhos de grupo fora do espaço da sala de aula, sendo que os alunos que sentiam mais dificuldades puderam minimizar as suas lacunas, tirando partido das horas de apoio da disciplina e de assembleia de turma.

O interesse e o empenho na realização de trabalhos de pares ou de grupo permitiram que se fomentassem estas atividades ao longo da lecionação de todas as unidades didáticas, tendo os alunos demonstrado um bom espírito de grupo, onde a cooperação e a ajuda foram fundamentais. Os alunos investiram nas tarefas e mostraram muito à-vontade e boas capacidades de comunicação, aquando das apresentações orais e na interação verbal dentro da sala da aula.

Os momentos de reflexão efetuados relativamente ao trabalho desenvolvido, auto e heteroavaliação, possibilitaram a deteção dos aspetos positivos e dos aspetos que tinham de ser alterados e melhorados, numa partilha com vista à obtenção de um objetivo comum, o sucesso de todos. A grelha de registo das apresentações orais dos trabalhos (Anexo IV) cumpre duas finalidades, por um lado, felicitar os alunos pelos aspetos bem conseguidos e, por outro lado, alertá-los para os aspetos que têm de ser melhorados.

O bom nível cultural da maioria dos alunos potenciou momentos de intertextualidade, de paralelismo entre diversos domínios e de partilha de experiências muito bons, em que todos nos enriquecemos.

As atitudes e valores individuais dos alunos permitiram um ambiente de trabalho plenamente satisfatório e a integração na turma de um colega que requeria atenção

especial. As competências a desenvolver, os objetivos a atingir e as atividades planejadas para este aluno decorreram do trabalho conjunto com a encarregada de educação e a com a professora do Ensino Especial.

## **5. Participação na escola**

A participação do professor na Escola não se pode resumir ao cumprimento da componente letiva. É importante envolver-se ativamente nos órgãos da escola e nas suas atividades extracurriculares. Para isso, é necessário saber o papel e a estratégia da escola, através do conhecimento dos documentos orientadores da sua ação, o Projeto Educativo e o Projeto Curricular de Escola. Assim, ter-se-á a perceção do seu papel e dimensão como instituição, nas suas vertentes de dinâmica interna e na relação que estabelece com a comunidade e com os diferentes parceiros. Neste contexto, nas secções seguintes descrevo o meu envolvimento e colaboração nos diferentes órgãos a que pertenci e o meu envolvimento nas atividades extracurriculares da ESNA.

### ***5.1 A escola e a função que tem na comunidade***

A Escola não é apenas um local de instrução, é também um local onde se socializa e educa. O seu papel é preparar os jovens para se inserirem de modo empenhado e interveniente numa sociedade cada vez mais complexa, na qual a capacidade de raciocínio, a adaptação a novas situações, a cooperação e a aprendizagem ao longo da vida são qualidades fundamentais. A Escola deve ser um local de diálogo onde os jovens podem participar no seu Projeto Educativo. No caso da ESNA, o Projeto Educativo é “virado para a ação, sendo que a Escola, consciente das mudanças operadas na sociedade, potencia no indivíduo as competências de aprender a ser, aprender a conhecer e aprender a fazer, para se tornarem cidadãos munidos de conhecimentos e de espírito aberto e crítico na consecução dos seus objetivos pessoais” (ESNA, 2008).

Assim, além de instruir, a Escola deve preparar os jovens para enfrentarem os desafios da vida, deve proporcionar aos alunos experiências enriquecedoras da sua personalidade e deve envolver-se em atividades de parceria com a comunidade na qual se insere.

### ***5.2 O papel e a importância dos diferentes órgãos da escola***

Como qualquer instituição, a ESNA tem a sua estrutura organizacional e os seus órgãos (Conselho Geral, Direção, Conselho Administrativo e Conselho Pedagógico), cabendo a cada professor o respeito, o diálogo e a colaboração com os seus representantes.

Durante o ano letivo, existiu uma maior interação com a Direção, principalmente para tratar de assuntos administrativos e de gestão, e com o Conselho Pedagógico. No caso do Conselho Pedagógico, e devido às turmas incluídas na minha componente letiva

(9º, 10º e 12º ano e CNO), a minha interação foi principalmente com o Coordenador do Departamento de Línguas, com o Coordenador dos Diretores de Turma, pelo facto de ter sido Diretora de Turma, e com o Coordenador Pedagógico do CNO. No entanto, no sentido de cumprir o estipulado pelos diferentes órgãos e para me manter atualizada tive a preocupação de ler os documentos emanados destes órgãos e que a eles diziam respeito, pois seria uma lacuna muito grave alegar que uma tomada de posição incorreta advinha do facto de desconhecer os documentos.

### **5.3 Responsabilidades e iniciativas tomadas nos órgãos da escola**

Como professora de Português fazia parte do Departamento de Línguas e como Diretora de Turma do 12º ano pertencia ao Conselho de Diretores de Turma do Secundário. Em ambos os casos, o primeiro passo foi conhecer os respetivos regimentos, para perceber a dinâmica destes órgãos e as minhas obrigações enquanto membro dos mesmos. Posteriormente, participei nas reuniões e colaborei nas tarefas a desenvolver, mantendo-me atualizada quanto à legislação e aos documentos internos.

Seguidamente, apresento algumas das iniciativas realizadas no âmbito de cada função exercida.

#### **5.3.1 Departamento de Línguas**

Como professora do Departamento de Línguas assumi sempre uma postura construtiva na discussão dos diferentes assuntos e colaborei em diversas atividades, sendo responsável pela organização de algumas delas. No âmbito do departamento, colaborei ativamente em várias atividades, nomeadamente:

- Propostas para o plano de atividades do departamento;
- Organização e dinamização de visitas de estudo no âmbito do plano de atividades;
- Colaboração com outros docentes do departamento para elaboração de material pedagógico.

#### **5.3.2 Diretora de turma**

Como Diretora de Turma procurei estar ao corrente dos contornos do cargo e assumi sempre uma atitude mediadora entre os diversos intervenientes alunos/professores/escola/família. Assim, para contribuir para uma atuação mais eficaz e para fornecer informações aos intervenientes no processo, realizei atempadamente várias ações, nomeadamente:

- Organização do *dossier* de turma;

- Marcação de dia e hora para os contactos semanais com a turma;
- Marcação de dia e hora para receber semanalmente os encarregados de educação;
- Eleição do delegado de turma;
- Registo das faltas dos alunos e controlo da assiduidade;
- Preparação e coordenação das reuniões do conselho de turma e organização das atas;
- Convocação dos encarregados de educação para tratar de assuntos da turma ou dos seus educandos.

Além disso, procurei sempre estimular os alunos para conseguirem um bom aproveitamento escolar e promovi a participação dos encarregados de educação no processo educativo, informando-os sobre todos os assuntos relacionados com os alunos. Como Diretora de turma promovi sempre que necessário:

- Diálogo periódico com os alunos, individualmente e em grupo;
- Contactos regulares com os vários professores da turma;
- Reuniões com os encarregados de educação, individuais e em grupo;
- Reuniões do Conselho de Turma.

Por se tratar de uma turma do 12º ano, como Diretora de Turma, tive também de me manter bastante atualizada quanto às diretrizes para os exames nacionais e a responsabilidade foi acrescida no apoio às dúvidas dos alunos quanto ao ingresso no Ensino Superior (cursos existentes, instituições, exames necessários para os diferentes cursos, etc.).

#### ***5.4 Colaboração na preparação e realização de atividades extracurriculares***

As atividades extracurriculares são consideradas como parte integrante das responsabilidades da Escola. Elas dinamizam a vida escolar, promovem o desenvolvimento pessoal e social dos alunos e, quando desenvolvidas na escola, podem contribuir para um maior envolvimento dos alunos na atividade letiva, promovendo atitudes mais favoráveis em relação às aprendizagens escolares. É, por isso, importante que alunos, docentes e não docentes participem e se envolvam neste tipo de iniciativas.

Neste âmbito, nas secções seguintes são descritas algumas das atividades extraletivas em que estive envolvida.

### 5.4.1 Visitas de estudo

Segundo Monteiro (2002), a visita de estudo é uma das estratégias que mais estimula os alunos, dado o carácter motivador que constitui a saída do espaço escolar, envolvendo uma componente lúdica e propiciando a relação professor-alunos. Neste sentido, fomenta uma situação de aprendizagem que favorece a aquisição de conhecimentos, proporciona o desenvolvimento de técnicas de trabalho e facilita a sociabilidade, numa interligação entre teoria e prática, a escola e a realidade.

No âmbito do Plano Anual de Atividades do Departamento de Línguas (ESNA, 2010, pp. 65-67) e das Metas do Projeto Educativo (ESNA, 2008), em conjunto com outros professores, fui responsável pela organização, planificação e realização das seguintes visitas de estudo no âmbito da disciplina de Português:

- **Representação da peça *Auto da Barca do Inferno***, de Gil Vicente, pelo Grupo de Teatro Arte Viva da Companhia de Teatro do Barreiro, no Cineteatro de Castelo Branco.

**Turmas:** turmas do 9º ano.

**Enquadramento na planificação da disciplina:** anterior ao início da lecionação da unidade correspondente ao texto dramático.

**Objetivos da atividade:**

- Sensibilizar os alunos para o discurso dramático;
- Reconhecer técnicas e processos teatrais ao vivo;
- Desenvolver a competência da compreensão da obra literária *Auto da Barca do Inferno*;
- Diversificar estratégias de aprendizagem;
- Aprender, divertindo-se.

**Principais dificuldades sentidas pelos alunos e trabalho realizado na sala de aula para a sua resolução:**

Devido à adaptação feita ao texto de Gil Vicente, principalmente em termos de cenário, música e vestuário das personagens, nas aulas procedeu-se à leitura e exploração do texto original, através da leitura dramatizada, estabelecendo-se e destacando-se as diferenças entre o texto e a peça visionada, sistematizando-se, através de fichas de trabalho e registos esquemáticos no caderno diário, os conteúdos fundamentais a ter em consideração.



- **Visita de Estudo a Coimbra: Biblioteca Joanina, Capela de S. Miguel, Sala dos Capelos, Barco Poético, Museu Machado de Castro.**

**Turmas:** turmas do 10º ano.

**Enquadramento na planificação da disciplina:** no âmbito do módulo 4 - textos poéticos.

**Objetivos da atividade:**

- Conhecer património artístico português;
- Identificar grandes vultos da história de Portugal (D. Dinis, D. João III, Rainha Santa, D. Inês de Castro);
- Descobrir o país real;
- Desenvolver o gosto pela Literatura Portuguesa;
- Estimular o espírito crítico;
- Diversificar estratégias de aprendizagem;
- Incentivar a partilha de saberes;
- Promover o convívio e respeito pelas regras de cidadania.

**Principais dificuldades sentidas pelos alunos e trabalho realizado na sala de aula para a sua resolução:**

Na aula anterior e na aula posterior à visita, procedeu-se à orientação na organização e redação do relatório, definindo-se a data de entrega do mesmo. A ajuda adicional prestada aos alunos na realização desta atividade foi dada na aula de apoio ou através do correio eletrónico e do *Messenger*.

- **Representação da peça *Felizmente Há Luar!* de Luís Sttau Monteiro, em Vila Nova de Gaia e visita à Casa da Música.**

**Turmas:** turmas do 12º ano

**Enquadramento na planificação da disciplina:** marca o início do estudo do texto dramático.

**Objetivos da atividade:**

- Fomentar o gosto e o respeito pela dramaturgia portuguesa e pela arte de representar;
- Contribuir para uma melhor compreensão das temáticas/natureza épica/ conteúdos histórico-sociais e políticos da peça: “trágica apoteose” da história

do movimento liberal oitocentista, distanciação histórica (paralelismo passado/ condições históricas, sociais e políticas da década de 60 salazarista);

- Sensibilizar os participantes para a realidade cultural e arquitetónica da cidade do Porto;
- Partilhar saberes e experiências entre os participantes, decorrentes de um dia pleno de atividades culturais e lúdicas;
- Desenvolver o espírito crítico, a autonomia, a responsabilidade e o respeito pelo outro.

**Principais dificuldades sentidas pelos alunos e trabalho realizado na sala de aula para a sua resolução:**

Por ser uma turma dinâmica, interessada e participativa, na aula posterior à visita privilegiou-se o debate, a troca de impressões e o esclarecimento de dúvidas.

- **Visita de estudo ao Palácio/Convento de Mafra:** visita guiada e espetáculo teatral.

**Turmas:** turmas do 12º ano

**Enquadramento na planificação da disciplina:** Marca o início do estudo do texto narrativo.

**Objetivos da atividade:**

- Fomentar o gosto e o respeito pela literatura e arquitetura portuguesa;
- Contribuir para uma melhor compreensão do contexto histórico da obra a estudar *Memorial do Convento* de José Saramago;
- Contribuir para uma melhor compreensão das temáticas/conteúdos da obra;
- Partilhar saberes e experiências decorrentes de um dia pleno de atividades culturais;
- Desenvolver o espírito crítico e a autonomia;
- Despertar o interesse por leituras diversificadas da mesma obra (narrativa, dramática).

**Principais dificuldades sentidas pelos alunos e trabalho realizado na sala de aula para a sua resolução:**

Devido à dinâmica, interesse e participação da turma, na aula posterior à visita fez-se uma reflexão, com troca de impressões e esclarecimento de dúvidas.

#### **5.4.2 Outras atividades**

No âmbito das atividades extracurriculares, dinamizei e colaborei na preparação e realização de outras atividades da escola, nomeadamente:

- Planifiquei e desenvolvi atividades de trabalho de pares e em grupo em parceria com a professora bibliotecária, estabelecendo-se uma dinâmica entre os espaços sala de aula e biblioteca, em que os alunos procediam à pesquisa e recolha de informação em livros, revistas, internet, etc., com a supervisão da professora bibliotecária e organizavam a informação e respetiva redação dos textos na sala de aula. Muitos dos trabalhos realizados foram encaminhados para publicação no jornal da escola.
- Assisti, com os alunos do secundário, principalmente com o 12º, a alguns concertos com bandas locais (jovens estudantes das escolas secundárias do concelho) que estes dinamizaram, no âmbito das suas participações na Rádio Escolar e na Associação de Estudantes.
- Colaborei com o professor de Educação Física e a turma do 12º na modalidade de dança. Dança acompanhada da declamação de poesia, para apresentação no sarau do final do ano letivo.

#### **5.5 Participação em projetos educativos e sua avaliação**

Enquadrado no projeto Educação para a Saúde, com o objetivo de informar os jovens tornando-os mais responsáveis e saudáveis, e no âmbito da Lei n.º 60/2009, de 6 de Agosto, que estabelece o regime de aplicação da educação sexual em meio escolar, fui responsável pela coordenação do projeto na turma do 12ºC com o subtema “Projeto de Educação Sexual” (Anexo XVII). O projeto envolveu as disciplinas de Biologia e Português, tendo a disciplina de Biologia disponibilizado mais aulas para a consecução do mesmo, visto que este projeto estava diretamente relacionado com os conteúdos da disciplina. No âmbito da disciplina de Português, por mim lecionada, os alunos assistiram à peça de teatro *Um complexo chamado Édipo*, procedendo-se na sala de aula à reflexão sobre a temática e introduzindo-se questões relacionadas com as características do texto dramático, conteúdo a ser desenvolvido, posteriormente, com o texto dramático *Felizmente Há Luar!*. O estudo do episódio “Ilha dos Amores” de *Os Lusíadas* serviu de mote para um debate relacionado com a sexualidade e a afetividade (estereótipo da mulher como serva sexual, o adultério permitido aos homens, etc.), promovendo-se um momento de aplicação prática da técnica do debate, do trabalho cooperativo e de participação cívica

(metas 4 e 5 do Projeto Educativo da ESNA). Visto que a disciplina de Biologia incidiu em questões técnicas e científicas relacionadas com o tema, a disciplina de Português procurou desenvolver questões relacionadas com a afetividade, estabelecendo-se um paralelo com os conteúdos da disciplina.

## **6. Desenvolvimento profissional**

A atualização dos conhecimentos deve ser uma preocupação constante de qualquer profissional, pois permite que nos mantenhamos ao corrente das mudanças efetuadas e melhor preparados para enfrentar os desafios e as realidades que se nos colocam. Neste capítulo apresento a minha postura como professora/educadora, nomeadamente nas iniciativas que tomei com vista à atualização do conhecimento profissional e no trabalho de colaboração com outros professores/educadores.

### ***6.1 Responsabilidades e reflexões sobre atualização do conhecimento profissional***

A conclusão de uma licenciatura poderá marcar o início do exercício de uma profissão, neste caso concreto, a de professor do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Desde logo, o professor tem de estar consciente de que o seu desenvolvimento profissional se efetuará ao longo de toda a carreira. Gomes (2006) refere que quando se dirigia aos alunos finalistas, nos cursos universitários, dizia que “se pensavam que estavam «formados», então estavam já «reformados» ou «conformados» com o (pouco? muito?) que aprenderam ou «deformados» com o que pudessem ter desaprendido. Com efeito, um curso é um mero percurso no longo decurso da vida. Por isso, se uma boa formação inicial se revela importante, o que é decisivo é, sem dúvida, uma formação constante, permanente, que se prolongue ao longo de toda a vida”. Este deverá ser um dos objetivos principais do professor, o desenvolvimento profissional constante, que passa por múltiplas etapas e que nunca se esgota, i.e., está sempre incompleto. No entanto, não pode cair no falso pressuposto de ter formação a todo o custo, para preencher o currículo ou adquirir créditos, conceito um pouco enraizado no sistema de formação existente.

De acordo com Ponte (1998) o desenvolvimento profissional deve estar associado:

- i)* a múltiplas formas, desde cursos a atividades com projetos, trocas de experiências, leituras ou reflexões;
- ii)* a um movimento de dentro para fora, cabendo ao professor as decisões fundamentais relativamente às questões que quer considerar, aos projetos que quer empreender e ao modo como os quer executar;
- iii)* às potencialidades do professor;
- iv)* à visão do professor como um todo nos seus aspetos cognitivos, afetivos e relacionais;
- v)* a considerar a teoria e a prática de uma forma interligada. Neste sentido, o professor é o motor das suas necessidades de formação, que envolvem os conhecimentos e os aspetos afetivos e relacionais. É ainda pertinente referir que a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho

de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência*” (Nóvoa, 1992).

### **6.1.1 Iniciativas tomadas com vista à atualização do conhecimento profissional**

Ao longo dos vários anos de docência, tenho frequentado várias formações no sentido de me manter atualizada e preparada profissionalmente. Nas escolhas das formações a frequentar tenho tido o cuidado de ponderar as minhas necessidades e as mais-valias de cada formação na contribuição para melhor exercer a profissão. No sentido de se complementarem, tenho optado por fazer formações específicas na minha área de ensino, as quais permitem que me mantenha atualizada, e formações mais gerais, nomeadamente na área das TIC, as quais contribuem para a produção de materiais e práticas mais cativantes e motivadoras, melhoram a interação com os alunos e me apoiam nas diversas atividades de docente. A utilização de ferramentas relacionadas com as TIC tem sido uma preocupação constante desde o término da Licenciatura em Português e Francês. Junto de professores e outros profissionais dentro da área da informática, aprendi a trabalhar e a tirar partido de ferramentas como *Word*, *Excel*, *PowerPoint*, que se apresentam como bastante facilitadoras no registo e análise de dados e na produção de materiais.

Da necessidade de implementação de novas práticas dentro da sala de aula e de apoio ao trabalho autónomo dos alunos, frequentei duas ações de formação, uma relacionada com a utilização de quadros interativos “Quadros Interativos Multimédia no Ensino/Aprendizagem nas Línguas Estrangeiras” e outra sobre a plataforma *Moodle*. Perante a nova realidade que o programa de Português do Ensino Básico iria introduzir (entraria em vigor no ano letivo 2011/2012 para os 1.º, 2.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade e mais tarde para os restantes anos), adicionalmente ao trabalho que, semanalmente, fazia na escola com os professores de Português que lecionavam o terceiro ciclo, frequentei uma “Oficina de formação para os Novos Programas de Português do Ensino Básico”.

No ano de 2010 perante a necessidade de novos desafios, de novos e adicionais conhecimentos, iniciei o 1º Ciclo de estudos na área de formação de Estudos Portugueses e Espanhóis que concluí em 2012. No ano de 2012 ingressei no Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário.

As diversas formações em que tenho estado envolvida, além das experiências e conhecimentos, têm contribuído para uma reflexão sobre a minha atividade e sobre as minhas práticas, no sentido de, constantemente, procurar ser uma melhor profissional, contribuindo significativamente para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Adicionalmente, as diferentes leituras que faço em áreas próximas das que leciono, Português, Francês e Espanhol, têm também sido importantes no trabalho de preparação e atuação dentro da sala de aula e de participação na Escola.

## ***6.2 Trabalho em grupo e cooperação, com outros professores/educadores***

O conhecimento dito prático tem de designar o “saber fazer, saber como fazer, e saber porque se faz” (Roldão, 2007) e o professor, para o pleno exercício da sua atividade, deve possuir os conhecimentos, deve saber pegar nesses conhecimentos e transmiti-los aos seus alunos, para que estes se tornem cidadãos autónomos e interventivos na sociedade em que se inserem. Para compreender se as estratégias e o percurso que está a seguir são os mais convenientes e porquê, o professor deve dialogar, debater e refletir com os seus pares, não se cingindo a contactos esporádicos com estes. É importante que em conjunto com os seus pares invistam num trabalho colaborativo, em que, para além do trabalho normal de planificação anual e trimestral, se dão contributos sobre diferentes ou novas práticas de atuação, em que se debatem as especificidades da disciplina e das diferentes turmas dos diferentes anos e se apontam caminhos e formas de lidar com diferentes situações, em que se preparam materiais adequados a esses alunos/grupo de alunos, em que se colocam e esclarecem dúvidas sobre os conteúdos. A importância da colaboração entre professores é referida no Projeto Educativo da Escola através da sua Meta 4 “Promover o trabalho cooperativo”. Neste âmbito, foram periodicamente realizadas diversas iniciativas que envolveram colaboração entre professores para elaborar tarefas relativamente aos 9º, 10º e 12º anos, nomeadamente:

- No início do ano, para a elaboração das planificações anuais;
- Trimestralmente, para a elaboração das planificações por período;
- Semanalmente, para a planificação das aulas, para a elaboração de materiais e testes;
- Semanalmente, para análise, reflexão e produção de materiais de acordo com os Novos Programas de Português do Ensino Básico (professores de Português que lecionavam o terceiro ciclo).

As colaborações semanais foram uma mais-valia, pois o contacto com professores com diferentes experiências permitiu-me obter uma perspectiva abrangente do trabalho a longo prazo e o sentido de pertença à escola. O sentido de pertença a um grupo, que tem como meta o sucesso dos alunos, sentiu-se essencialmente nos momentos de desânimo em que, por vezes, as atividades propostas e o trabalho desenvolvido dentro da sala de aula não produziam os resultados desejados, pois da partilha das experiências nascem novas ideias e modos de atuação que fortalecem o espírito e dão alento para se continuar a trabalhar. A metodologia de trabalho seguida envolvia a seguinte dinâmica:

- Reflexão sobre o trabalho desenvolvido anteriormente:
  - Recetividade das turmas às atividades;
  - Desempenho dos alunos;
  - Postura dos alunos face ao trabalho a desenvolver;
  - Dificuldades sentidas pelo professor;
  - Redefinição de estratégias de trabalho e de atuação;
  - Reforço de atividades.
- Preparação das atividades a desenvolver:
  - Definição das atividades a desenvolver com cada turma;
  - Verificação da adequação dos textos do manual e/ou proposta de outros textos;
  - Produção ou adaptação de materiais;
  - Definição das competências a desenvolver e a avaliar em cada uma das atividades.

Neste sentido, perspectivavam-se as aulas tendo em conta o grupo turma, respeitando-se a suas especificidades, os ritmos de trabalho e as dificuldades sentidas. Produziam-se e utilizavam-se materiais adequados às turmas, i.e., com diferentes graus de dificuldade, com diferentes instruções, com diferentes textos, dando-se maior ou menor liberdade de atuação. Tal como afirmam Boavida e Ponte (2002):

- “Juntando diversas pessoas que se empenham num objectivo comum, reúnem-se, só por si, mais energias do que as que possui uma única pessoa, fortalecendo-se, assim, a determinação em agir;
- Juntando diversas pessoas com experiências, competências e perspectivas diversificadas, reúnem-se mais recursos para concretizar, com êxito, um dado



trabalho, havendo, deste modo, um acréscimo de segurança para promover mudanças e iniciar inovações;

- Juntando diversas pessoas que interagem, dialogam e reflectem em conjunto, criam-se sinergias que possibilitam uma capacidade de reflexão acrescida e um aumento das possibilidades de aprendizagem mútua, permitindo, assim, ir muito mais longe e criando melhores condições para enfrentar, com êxito, as incertezas e obstáculos que surgem”.

## **7. Reflexão sobre a prática de ensino efetivada**

Terminado o trabalho sobre a prática de ensino efetuada no ano letivo de 2010-2011, é importante tecer algumas considerações finais, com base nos aspetos teóricos abordados, a sua transposição para a prática letiva e as opções efetuadas, tendo em conta o público-alvo e o contexto educativo em que se inseria.

O currículo de Português não se resume ao estipulado no Programa, mas o Programa é o documento que regula a atividade letiva, definindo as competências a ser desenvolvidas e os conhecimentos a adquirir, com o objetivo de fazer dos alunos utilizadores conscientes da língua. Assim, na planificação das atividades letivas, o Programa foi um suporte fundamental, encarando-o como um documento orientador dessas atividades, no sentido de proporcionar aprendizagens que levassem o aluno ao desenvolvimento da capacidade de compreensão e expressão oral e escrita, através da descoberta e do pensamento reflexivo, dotando-o de competências para atuar e interagir em diferentes contextos, quer no presente quer na sua vida futura.

Os conhecimentos a nível de investigação educacional e a experiência letiva anterior (16 anos letivos, durante os quais lecionei Português em 11 anos letivos e língua estrangeira em 12 anos letivos) foram importantes, mostrando novos caminhos ou abordagens, possíveis de ser implementadas em contexto de sala de aula. Porém, nem sempre é possível uma transposição direta das estratégias, principalmente nos moldes em que elas foram idealizadas, visto que, em cada realidade, há fatores decisivos a ser equacionados, tais como: a idade dos alunos, os seus antecedentes familiares, sociais e escolares, as suas características individuais, a dimensão da turma, o ritmo de trabalho, o tempo disponível para a disciplina, os recursos disponíveis, a escola e o contexto em que se insere. Não obstante todas as especificidades inerentes ao contexto da prática letiva, utilizei e diversifiquei as metodologias, adequando-as ao perfil das turmas, numa gestão equilibrada das diferentes competências. O trabalho colaborativo, com outros professores do grupo, permitiu o confronto de ideias, a redefinição e readaptação de estratégias, atividades e materiais e a utilização de diferentes recursos disponíveis na escola foi uma mais-valia para o sucesso do trabalho efetuado. Para o sucesso dos resultados foi também fundamental o bom conhecimento dos alunos, uma relação pedagógica assente em valores como o respeito e apoio mútuos, que permitiram um bom ambiente de trabalho em sala de aula e, quando necessário, fora do horário das aulas, nas aulas de apoio, e para

esclarecimento de dúvidas nomeadamente através da utilização do correio eletrónico e do *Messenger*.

As modalidades de avaliações utilizadas, formativa e sumativa, incidiram no trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo, regendo-se por regras claras e objetivas, no cumprimento dos critérios de avaliação da escola. Os alunos foram chamados a participar no processo e foram realizados ajustes, quando necessário, pois é importante que a avaliação se perspetive como reguladora do trabalho desenvolvido, em termos de aquisição de conhecimentos, competências e capacidades.

A minha participação na escola traduziu-se em ações que envolveram o trabalho colaborativo com outros professores, na preparação das aulas, na dinamização de atividades para além do espaço da sala de aula e no contributo para o bom ambiente de trabalho dos órgãos a que pertenci. Traduziu-se ainda em ações que envolveram os alunos, como visitas de estudo e interdisciplinaridade. Este trabalho implicou um grande investimento pessoal e o balanço final foi bastante satisfatório, pois os alunos aderiram às atividades e tiraram benefícios das mesmas.

O trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo e todas as ações levadas a cabo na escola foram importantes para o meu desenvolvimento profissional. Este vai-se construindo e consolidando com todas as experiências em que participo, através de uma reflexão constante, da partilha com os meus pares e com os próprios alunos, de leituras diversas, no âmbito da minha área do saber e da frequência de ações de formações e/ou outros eventos, que me proporcionem novas aprendizagens e conhecimentos.

Como profissional tenho atuado no sentido de procurar as metodologias de trabalho mais adequadas, encarando o aluno como um sujeito ativo, que, futuramente, terá de atuar de forma autónoma, responsável, solidária, democrática e adequada nos diferentes contextos sociais. Desta forma, tenho trabalhado para que os alunos percecionem a escola como um espaço de aprendizagem e de partilha de conhecimento e experiências, com o objetivo de se tornarem cidadãos conscientes, autónomos e empreendedores.

## 8. Referências

- Alves, Rosilda Maria. (2004). Gestão da sala de aula - Prática docente e profissionalização de professores. [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.1/GT1\\_9\\_2004.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.1/GT1_9_2004.pdf)
- Azóia, Fátima, & Santos, Fátima. (2010). *Interacções Portugêses 12º ano*: Texto Editores.
- Barreira, Aníbal, & Moreira, Mendes. (2004). *Pedagogia das competências. Da teoria à prática*. Porto: Edições Asa.
- Boavida, Ana Maria, & Ponte, João Pedro da. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas. *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 43-55). Lisboa.
- Branco, António. (2001). O programa de Literatura Portuguesa do ensino secundário: O último reduto? *Revista Portuguesa de Educação*.
- Branco, António. (2005). O novo lugar da literatura no Ensino Secundário: Dos argumentos centrífugos a uma legitimação centrípeta. In E. Almedina (Ed.), *O Português nas escolas - Ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra.
- Castro, Rui Vieira de. (2005). O Português no Ensino Secundário: Processos Contemporâneos de (re)configuração. In E. Almedina (Ed.), *O Português nas escolas - Ensaios sobre a língua e a literatura no ensino secundário*. Coimbra.
- Dias, Isabel Simões. (2010, Jan-Jun). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 73-78.
- Escola Secundária com 3º Ciclo Nuno Álvares [ESNA]. (2008). Projecto Educativo 2008-2011.
- Escola Secundária com 3º ciclo Nuno Álvares [ESNA]. (2009). Projecto curricular de escola 2008-2011.
- Escola Secundária com 3º Ciclo Nuno Álvares [ESNA]. (2010). Plano anual de atividades 2010-2011.
- Fernandes, Domingos. (2006). Revisitando a revisão curricular (1997-2001): um contributo para pensar o futuro do ensino secundário. *Educação Temas e Problemas*, 129-158.
- GAVE. (2012). Exames nacionais Relatório 2011: Ministério da Educação.
- Gomes, Álvaro. (2006). "O problema não é o que funciona mal, mas saber o que funciona bem" Retrieved 02 de março, 2013, from <http://www.educare.pt/educare/Atualidade/Noticia.aspx?contentid=44D7A0E5BD364BD8AFF855BBACC8A080&channelid=0&schemaid=&opsl=1>
- Ministério da Educação [ME]. (1991). Programa de Língua Portuguesa - 3º ciclo.
- Ministério da Educação [ME]. (2001a). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Retrieved from <http://www.dgidec.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=2>.
- Ministério da Educação [ME]. (2001b). *Programa de Literatura Portuguesa - 10.º e 11.º ou 11.º e 12.º anos - Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação [ME]. (2002a). *Programa de Literaturas de Língua Portuguesa - 12.º Ano - Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação [ME]. (2002b). *Programa de Português, 10.º, 11.º e 12.º anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação.

- Ministério da Educação [ME]. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência [MEC]. (2012). Metas curriculares. Retrieved 22-02-2013, from <http://www.dge.mec.pt/index.php?s=noticias&noticia=396>
- Mira, A Ricardo. (2003). *Primeira impressão tida do professor – Aspecto não-verbal – e processo pedagógico*. (Doutoramento), Universidade de Extremadura, Cáceres/Badajoz, Espanha.
- Monteiro, Manuela. (2002). Intercâmbios e visitas de estudo *Novas Metodologias em Educação* (pp. 171-197): Porto Editora.
- Nóvoa, António. (1992). Formação de professores e profissão docente *Os professores e a sua formação* (Vol. 39, pp. 13-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.
- Perrenoud, Philippe. (2002). O que fazer da ambiguidade dos programas escolares orientados para as competências? *Pátio. Revista pedagógica*, 23, Set.-Out.
- Perrenoud, Philippe. (2003). *Porquê construir competências a partir d escola*. Porto: Edições Asa.
- Ponte, João Pedro da. (1998). *Da formação ao desenvolvimento profissional*. Paper presented at the ProfMat 98, Lisboa.
- Roldão, Maria do Céu. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. ME-DEB.
- Roldão, Maria do Céu. (2004). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, Maria do Céu. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12.
- Roldão, Maria do Céu. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências*. Lisboa: Editorial Presença.
- Zabalza, Miguel Ángel. (1997). *Diseño y desarrollo curricular*: Narcea Editores.

## **Anexos**

## Anexo I - Grelha de registo da avaliação sumativa

ESCOLA SECUNDÁRIA NUNO ÁLVARES

Português

Houve Trabalhos?  Sim  Não

12°C

Nº	Nome	Oral		L./E./F.L.				Total	S4	P3	P4	R6	MP1	Clas.	Auto.
				Testes		Trabalhos									
		200	25%	200	50,00%	200	15,00%								

Professor(a)

<p><b>S4 - Respeito e cumprimento de regras</b>                  2,5 - Cumpre sempre                  2 - Quase sempre                  1 - Poucas vezes                  0 - Não cumpre</p> <p><b>P3 - Cumprimento de tarefas na aula</b>                  2,5 - Cumpre sempre                  2 - Quase sempre                  1 - Poucas vezes                  0 - Não cumpre</p> <p><b>P4 - Cumprimento de tarefas em casa</b>                  2,5 - Cumpre sempre                  2 - Esqueceu-se uma vez                  1 - Esqueceu-se até três                  0 - Esqueceu-se 4 ou mais</p> <p><b>R6 - Traz o material necessário para a aula</b>                  2,5 - Traz sempre                  2 - Esqueceu-se uma vez                  1 - Esqueceu-se até três                  0 - Esqueceu-se 4 ou mais</p>
---

## *Anexo II - Grelha de registo de material e trabalhos de casa*

### **Escola Secundária Nuno Álvares**

Português \_\_\_\_\_

12°C \_\_\_\_\_

#### **MATERIAL**

Nº	NOME	Data	Data	Data	Data	Data	Data	Data	Data

#### **TRABALHO DE CASA**

Nº	NOME	Data/Just	Data/Just	Data/Just	Data/Just	Data/Just	Data/Just	Data/Just	Data/Just



Escola Secundária Nuno Álvares

Português

12º C

LEITURA		pronuncia			Palavras/sílabas/fonemas				tom		ritmo			Epreciaçãoção gobal	Nota
		corrente c/ falhas	corrente	expressiva	repete	omite	troca	acrescenta	baixo	normal	lento	normal	rápido		
Nº	NOME														

*Anexo IV - Grelhas de registo para trabalhos individuais, pares e grupo*

**Escola Secundária Nuno Álvares**

Português

12ºC

<b>Trabalho 1. - Escrita (Individual)</b>		Estruturação Temática e discursiva 30	Correcção Linguística 20	d	Total
<b>Nº</b>	<b>NOME</b>				

Trabalho 1. - texto argumentativo

Critérios de correcção - de acordo com os exames nacionais

**Escola Secundária Nuno Álvares**

Português		12º C		total				
						Trabalho escrito		Trabalho oral
Nº	Trabalho 2. - Individual/pares/grupo	Postura na aula			Trabalho escrito			
		interesse/ comprometimento	cooperação	Articulação das ideias com pertinência	Exprime-se de acordo com a situação comunicativa	Exprime-se com correção gramatical	Exprime-se com vocabulário variado e adequado ao tema	Fala de forma clara e expressiva
GRUPO/NOME								

Qualitativ  
Avaliação/apreciação: a

Qualitativ	Quantitativa
M. Bom	18
Bom	20
bom	16
Suficiente	14
suficiente	16
Insuficiente	12
mediocre	13
mau	10
	11
	8
	9
	5
	7
	0
	4

**Escola Secundária Nuno Álvares**

1.2º C												AVALIAÇÃO GLOBAL		
Português	COMPRENSÃO ORAL				EXPRESSÃO ORAL									
	enunciados simples				voz		ênfase		ritmo		expressividade		subtota	
	enunciados de complexidade média				ênfase		ritmo		expressividade		subtota		adequação comunicativa e cooperação e cortesia	
	enunciados complexos				ênfase		ritmo		expressividade		subtota		adequação comunicativa e cooperação e cortesia	
	subtota				ênfase		ritmo		expressividade		subtota		adequação comunicativa e cooperação e cortesia	
	subtota				ênfase		ritmo		expressividade		subtota		adequação comunicativa e cooperação e cortesia	
	subtota				ênfase		ritmo		expressividade		subtota		adequação comunicativa e cooperação e cortesia	
	subtota				ênfase		ritmo		expressividade		subtota		adequação comunicativa e cooperação e cortesia	
	subtota				ênfase		ritmo		expressividade		subtota		adequação comunicativa e cooperação e cortesia	
	subtota				ênfase		ritmo		expressividade		subtota		adequação comunicativa e cooperação e cortesia	
	subtota				ênfase		ritmo		expressividade		subtota		adequação comunicativa e cooperação e cortesia	
	subtota				ênfase		ritmo		expressividade		subtota		adequação comunicativa e cooperação e cortesia	
	subtota				ênfase		ritmo		expressividade		subtota		adequação comunicativa e cooperação e cortesia	
	subtota				ênfase		ritmo		expressividade		subtota		adequação comunicativa e cooperação e cortesia	
	<b>total</b>													
	<b>GRUPO/NOME</b>													
Nº														

Avaliação/apreciação:		Qualitativa	Quantitativa
M. Bom		1,8	20
Bom		1,6	18
bom		1,4	16
Suficiente		1,2	13
suficiente		1,0	11
insuficiente		0,8	9
mediocre		0,5	7
mau		0	4

## Anexo V - Grelha de registo da expressão oral

### Escola Secundária Nuno Álvares

Português


12ºC

AVALIAÇÃO DA EXPRESSÃO ORAL		ARTICULA AS IDEIAS COM PERTINÊNCIA	EXPRIME-SE COM CORRECÇÃO GRAMATICAL	EXPRIME-SE COM VOCABULÁRIO VARIADO E ADEQUADO AO TEMA E À SITUAÇÃO COM UNICATIVA	FALA DE UMA FORMA CLARA E EXPRESSIVA	TOTAL [0..20]
Nº	NOME					
						0,00
						0,00
						0,00
						0,00
						0,00
						0,00
						0,00
						0,00
						0,00
						0,00
						0,00
						0,00
						0,00
						0,00
						0,00
						0,00
						0,00
						0,00
						0,00
						0,00
						0,00
						0,00
						0,00
						0,00

Oralidade I

Legenda		
M. Bom	18	20
Bom	16	18
bom	14	16
Suficiente	12	13
suficiente	10	11
Medíocre	8	9
mediocre	5	7
mau	0	4


Anexo VI - Matriz do teste sumativo

		DISCIPLINA: Português Ano lectivo 2010-2011		MATRIZ DO 5º TESTE Duração da prova: 120 minutos* 12º ANO de Escolaridade		Diagnóstico <input type="checkbox"/> Formativo <input type="checkbox"/> Sumativo <input checked="" type="checkbox"/>	
Conteúdos seleccionados		Objectivos		Estrutura do teste	Cotação	Critérios de correcção	
<b>Grupo I</b> <b>Texto A</b> Leitura de texto literário: <i>Felizmente há luar!</i> , Stau Monteiro		Avaliar as competências de leitura e de expressão escrita: <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão do sentido global do texto;</li> <li>- adequação da resposta aos objectivos da pergunta;</li> <li>- interpretação do texto, através da identificação e da relação dos elementos textuais produtores de sentido, na base de informação explícita e de inferências;</li> <li>- interpretação do texto, fundado no diálogo entre o leitor e as referências textuais, entendidas no seu contexto;</li> <li>- reconhecer a dimensão estética da língua;</li> <li>- interagir com o universo próprio do teatro épico;</li> <li>- produção de um discurso correcto, no plano lexical, morfológico, sintáctico, ortográfico e de pontuação.</li> </ul>		<b>Grupo I</b> <b>Texto A</b> -itens fechados de escolha múltipla -itens de resposta aberta curta	70 pontos	- Níveis de desempenho - Estruturação discursiva - Correção linguística	
<b>Texto B</b> Expressão escrita sobre conteúdos programáticos: <i>Felizmente há luar!</i>				<b>Texto B</b> -item de resposta aberta extensa	30 pontos	<u>Factores de desvalorização no domínio da correcção linguística dos itens de resposta aberta de composição curta e de composição extensa:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>- por cada erro de <i>zitarre</i> ou de impropriedade lexical, são descontados dois (2) pontos;</li> <li>- por cada erro inequívoco de <i>pontuação</i> ou por cada <i>erro de ortografia</i> (incluindo erro de <i>acentuação</i> e <i>erro de utilização de letra minúscula</i>), é descontado um (1) ponto;</li> <li>- por cada erro de ortografia repetido ao longo da prova (incluindo <i>acentuação</i> e usos convencionais de letra minúscula), apenas é</li> </ul>	

<p><b>Grupo II</b> Leitura de Texto Informativo</p> <p>Funcionamento da Língua:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- articuladores de discurso;</li> <li>- relações de coordenação e subordinação;</li> <li>- classificação sintáctica;</li> <li>- classificação morfológica;</li> <li>- relação semântica entre as palavras;</li> <li>- Verbos;</li> <li>- Discursos directo e indirecto</li> </ul> <p><b>Grupo III</b> Expressão Escrita</p>	<p><u>Avaliar as competências da leitura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão do sentido global do texto;</li> <li>- leitura do texto, através da identificação e da relação dos elementos textuais produtores de sentido, na base de informação explícita e de inferências.</li> </ul> <p><u>Avaliar conhecimentos relativos ao funcionamento da língua:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificação das componentes do conhecimento linguístico na estruturação de textos discursivos.</li> </ul>	<p><b>Grupo II</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- itens fechados de escolha múltipla e de associação</li> <li>- itens de resposta curta</li> </ul>	<p>50 pontos</p>	<p>descontada uma ocorrência, os descontos por erro de utilização de letra maiúscula são efectuados até ao máximo de 5 (cinco) pontos na totalidade da prova.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- por cada erro de citação de texto (uso indevido ou não uso de aspas, ausência de indicador(es) de corte de texto, etc.) ou de título de uma obra (ausência de sublinhado ou não uso de aspas, etc.), é descontado um (1) ponto;</li> <li>- Os descontos por aplicação dos factores de desvalorização no domínio da correcção linguística são efectuados até ao limite da pontuação indicada para este critério.</li> <li>- O afastamento integral do tema implica a desvalorização total da resposta.</li> </ul>
<p><b>Grupo III</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- item aberto de composição extensa</li> </ul>	<p>50 pontos (30 + 20)</p>	<p>Os níveis de desempenho deste critério, estruturação temática e discursiva, correspondentes a 30 pontos, são os seguintes em provas de exame nacional.</p> <p>Da mesma forma se seguem os factores de desvalorização, no domínio da correcção linguística, correspondentes a 20 pontos.</p>		

\*Teste a realizar fora do horário semanal da turma (para usufruírem de 120 minutos)  
As Professoras: Filomena Aguiar e Carla Ribeiro

## Anexo VII – Teste: Cenários de resposta

	ESCOLA SECUNDÁRIA NUNO ÁLVARES - 2010/2011- PORTUGUÊS, 12º ANO
	Teste de Português, 12º ano- turma C
UNIDADE DIDÁCTICA: _____	

**MODELO**  
CENÁRIOS DE RESPOSTA /CRITÉRIOS DE CORRECÇÃO  
**GRUPO I - TEXTO A**

1.

CONTEÚDO	ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO	CORRECÇÃO LINGUÍSTICA	TOTAL

Níveis de Desempenho	Aspectos de conteúdo	Pontuação
Nível 3		
Nível 2		
Nível 1		

Cenário de resposta:

2.

CONTEÚDO	ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO	CORRECÇÃO LINGUÍSTICA	TOTAL

Níveis de Desempenho	Aspectos de conteúdo	Pontuação
Nível 4		
Nível 3		
Nível 2		
Nível 1		

Cenário de resposta:

3.

CONTEÚDO	ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO	CORRECÇÃO LINGUÍSTICA	TOTAL

Níveis de Desempenho	Aspectos de conteúdo	Pontuação
Nível 3		
Nível 2		
Nível 1		

Cenário de resposta:

4.

CONTEÚDO	ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO	CORRECÇÃO LINGUÍSTICA	TOTAL

Níveis de Desempenho	Aspectos de conteúdo	Pontuação
Nível 3		
Nível 2		
Nível 1		

Cenário de resposta:



5.

CONTEÚDO	ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO	CORRECÇÃO LINGUÍSTICA	TOTAL

Níveis de Desempenho	Aspectos de conteúdo	Pontuação
Nível 3		
Nível 2		
Nível 1		

Cenário de resposta:

GRUPO I - TEXTO B

- Aspectos de conteúdo (C) ..... 18 pontos

Níveis de Desempenho	Aspectos de conteúdo	Pontuação
Nível 6		
Nível 5		
Nível 4		
Nível 3		
Nível 2		
Nível 1		

GRUPO II

1.

Cenário de resposta:

Cotação:

2.

Cenário de resposta:

Cotação:

GRUPO III – 50 pontos (30 + 20)

(VER CRITÉRIOS DE CORRECÇÃO DO EXAME DE PORTUGUÊS: 12.º ANO - fazer ajustes se necessário)

## Anexo VIII - Grelha de autoavaliação de final de período

ESCOLA SECUNDÁRIA NUNO ÁLVARES

Ficha individual de auto-avaliação

Período: \_\_\_\_\_

Aluno: \_\_\_\_\_

Nº: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

		AVALIAÇÃO QUALITATIVA
ATITUDES	Assiduidade	
	Pontualidade	
	Interesse	
	Participação activa	
	Realização de trabalhos de casa	
	Comportamento	
LEITURA	Qualidade da Leitura	
ESCRITA	Exercícios formais de escrita	
	Qualidade dos trabalhos de casa	
ORALIDADE	Participação solicitada	
	Participação espontânea	
	Actividades formais de compreensão oral	
	Actividades formais de expressão oral	
FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA	Domínio de conceitos	
	Aplicação de conceitos	
	Qualidade dos trabalhos de casa	

FICHAS DE TRABALHO	
EXERCÍCIOS DE AVALIAÇÃO FORMATIVA	
EXERCÍCIOS DE AVALIAÇÃO SUMATIVA	

Avaliação qualitativa: M - Mau, I - Insuficiente, S - Suficiente, B - Bom, MB - Muito Bom, E - Excelente

AUTO-AVALIAÇÃO FINAL QUANTITATIVA (0-20)	
--	--

ASPECTOS EM QUE SINTO MAIS DIFICULDADES
COMPETÊNCIAS QUE PRECISO DE MELHORAR E ESTRATÉGIAS A ASSUMIR
SUGESTÕES

O aluno, _____	Data: ___/___/___
----------------	-------------------

# Anexo IX - Planificação anual



## PLANIFICAÇÃO DO 1.º PERÍODO PORTUGUÊS - 12.º ANO 2010/2011

Manual: «Interacções»  
Autoras: Fátima Azóia e Fátima Santos  
Editora: Texto Editores

Aulas previstas: 25/26 blocos (90 minutos)

Tipologia Textual		CONTEÚDOS PROCESSUAIS / DECLARATIVOS					Avaliação
N.º Aulas	Compreensão/ Expressão Oral	Expressão Escrita	Leitura	Funcionamento da Língua			
Texto Expositivo	Contextualização <i>Os Lusíadas</i> Estrutura externa e interna	Teste diagnóstico	Teste diagnóstico Leitura de um texto do manual: <i>Os Lusíadas, a epopeia do valor português</i> (p. 101) Deteção de tópicos Proposição, invocação, Dedicatória (fichas de trabalho e questionário do manual) (pp. 106 a 108) Diálogo com os alunos (revisão da matéria) com base nos textos do manual (p. 104, 105) Diálogo de Vasco da Gama com o rei de Melinde (p.116) Tópicos do discurso de Vasco da Gama (p.117)	Teste diagnóstico Valor semântico do adjectivo		diagnóstica	
Texto Épico	Planos: Viagem, Mitológico, História de Portugal, Poeta Introdução do Plano da História de Portugal – a mitificação do herói Canto III Canto V Canto X	Texto expositivo-argumentativo: o herói n.º <i>Os Lusíadas</i> Texto expositivo-argumentativo: Relação entre “vi claramente visto” e a cultura humanista. (suporte texto «Camões e Copérnico», p. 164 e 165) Texto de reflexão sobre o conceito de herói	<i>D. Afonso Henriques</i> Ficha do manual (p. 120, 121) <i>Nuno Álvares</i> Questionário (p.122) <i>As cousas do mar</i> Questionário (p. 130, 131) <i>A Mitificação do Herói</i> Deteção de tópicos (p. 139) <i>A recompensa dos heróis</i> Questionário (p. 135 a 137)	Revisões: coordenação / subordinação		Elaboração de um texto expositivo-argumentativo Elaboração de um texto de reflexão	

CONTEÚDOS PROCESSUAIS / DECLARATIVOS						
Tipologia Textual	N.º Aulas	Compreensão/ Expressão Oral	Expressão Escrita	Leitura	Funcionamento da Língua	Avaliação
Texto Épico		<i>Os Lusíadas</i> Plano do Poeta	Texto de reflexão: actualidade ou anacronismo das reflexões do poeta	Reflexões do poeta Trabalho de grupo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantos I e V (p. 140, 141)</li> <li>• Cantos VI e VII (pp.142 a 144)</li> <li>• Cantos VII (p. 145)</li> <li>• Cantos VIII e X (p. 146, 147)</li> </ul>	Modalização verbal	Elaboração d um texto de reflexão
Texto Expositivo	1 bloco	Em síntese		Construção de questões sobre o texto do manual (p. 168, 169)		Teste sumati
Texto Lírico	8 blocos	<i>A Mensagem</i> Significado da estrutura		Análise dos textos  <i>Mensagem: génese, estrutura e tipologia textual</i> (p. 186) <i>Mensagem: uma obra enriquecida por símbolos</i> (p. 188, 189)		Momentos formais de avaliação ora
Texto Épico / Lírico		Explicação do mito do herói	Texto de reflexão: a perspectiva do herói em «Mensagem»	Análise metódica (*) dos textos: (*) <i>Ulisses</i> (p. 174) <i>D. Fernando</i> (p. 176) (*) <i>D. Sebastião</i> (p. 177) (*) <i>O Infante</i> (p. 178) <i>O Horizonte</i> (p. 179) <i>O Padrão</i> (p. 180) (*) <i>Prece</i> (p. 181) (*) <i>Nevoeiro</i> (p. 185)		

Tipologia Textual	CONTEÚDOS PROCESSUAIS / DECLARATIVOS					Avaliação
	N.º Aulas	Compreensão/ Expressão Oral	Expressão Escrita	Leitura	Funcionamento da Língua	
Texto Épico Texto Épico / Lírico		Interação: <i>d' Os Lusíadas à Mensagem</i>		<p><i>Conde D. Henrique / D. Afonso Henriques</i> (p. 195) Ficha de trabalho</p> <p><i>D. Dinís</i> (p. 196) Ficha de trabalho</p> <p><i>Mar / Mar Português</i> (p. 197) Questionário</p> <p><i>Adamastor / Mostrengo</i> (p. 198) Ficha de trabalho</p>	Relações semânticas entre as palavras	
Texto Expositivo			<p>Texto argumentativo (p.238)</p> <p>Leitura de uma imagem fixa p.27,28 (revisão)</p>	<p><i>D' Os Lusíadas à Mensagem</i> Detecção de tópicos (pp. 202 a 204)</p>		<p>Elaboração de um texto argumentativo</p> <p>Teste sumativo</p>
	1 bloco					



PLANIFICAÇÃO DO 2.º PERÍODO  
PORTUGUÊS - 12.º ANO  
2010/2011

Manual: «Interações»  
Autoras: Fátima Azóia e Fátima Santos  
Editora: Texto Editores

4- 22 BLOCOS

		CONTEÚDOS PROCESSUAIS / DECLARATIVOS				
Tipologia Textual		Expressão Escrita		Leitura		Funcionamento da Língua
N.º Blocos	Avaliação	Compreensão/ Expressão Oral	Expressão Escrita	Leitura		Funcionamento da Língua
1	Observação directa na sala de aula Trabalhos escritos Trabalhos orais	Leitura expressiva dos poemas: <i>E há poetas que são artistas</i> (p.41) <i>O meu olhar é nitido como um girassol</i> (p.34) <i>Sou um guardador de rebanhos</i> (p.38)	Texto de reflexão sobre a poética de Alberto Caeiro	Conclusão do estudo de "Mensagem" de Fernando Pessoa Alberto Caeiro Arte poética : <i>E há poetas que são artistas</i> (p.41) <i>O meu olhar é nitido como um girassol</i> (p.34) Ficha de trabalho <i>Sou um guardador de rebanhos</i> (p.38) Elaboração de 5 questões Sobre o poema		Valor dos modos e tempos verbais (p.49) Orações relativas adjectivas Orações completivas Análise sintáctica Nível prosódico: musicalidade inerente à linguagem poética: composição estrófica, métrica e rimática, alterações, assonâncias, vogais tónicas e átonas Tipos e formas de frase
3	Exploração da imagem da página 44 (imagens da cultura clássica) Audição do poema «Ouvi contar que outrora...» (p.66) Avaliação da compreensão oral através de uma ficha (p.66, 67)	Texto expositivo sobre a poética de Ricardo Reis	Ricardo Reis Leitura orientada dos textos informativos «O estoicismo» (p.45) e «O epicurismo» (p.47) <i>Vem sentar-te comigo Lídia...</i> (p.48, 49): <i>Bocas roxas de vinho</i> (p.50) <i>As rosas amo dos jardins Adónis</i> (p.51) leitura metódica			



Tipologia Textual	CONTEÚDOS PROCESSUAIS / DECLARATIVOS					
	N.º Blocos	Avaliação	Compreensão/ Expressão Oral	Expressão Escrita	Leitura	Funcionamento da Língua
Texto Lírico  Texto Expositivo	5	Trabalhos escritos  Trabalhos orais	Leitura expressiva dos poemas: <i>Ode triunfal</i> (p.54, 55) <i>Dactilografia</i> (p. 59)  Tertúlia de poesia: Declamação de textos de heterónimos de Fernando Pessoa e de Pessoa ortónimo (OPÇÃO)	Escrita de uma ode à maneira futurista sobre um facto da contemporaneidade (uso de interjeições, onomatopéias e ironia...)  Texto expositivo-argumentativo sobre a poética de Álvaro de Campos	<b>Álvaro de Campos</b> <i>Ode triunfal</i> (p.54, 55): leitura metódica  <i>Dactilografia</i> (p. 59): leitura metódica  Trabalho de grupo: análise dos poemas <i>Aniversário</i> (p.62, 63) e <i>O que há em mim é sobretudo cansaço</i> (p.63)	Conjunções coordenativas e subordinativas (p.35)  Interjeição e onomatopéia  Emprego dos modos verbais  Processos de coesão textual
Texto Lírico  Texto Expositivo	5		Audição dos poemas: <i>Autopsicografia</i> e <i>Isto</i> (Fingimento literário) Audição do poema (CD do manual) Leitura expressiva dos poemas: <i>Ela canta, pobre ceifeira</i> (p.16) (A dor de pensar) <i>O sino da minha aldeia</i> (p.19) (A nostalgia de um bem perdido) <i>Tudo o que faço ou medito</i> (p.21) (Sonho / realidade)	Revisão de textos expositivos sobre o fingimento literário, considerando tópicos fornecidos pelo professor  TPC: Ficha de trabalho sobre o poema <i>Isto</i>  Texto expositivo argumentativo sobre a poética de Pessoa ortónimo	<b>O fingimento poético</b> Pré-leitura: exploração do título do poema <i>Autopsicografia</i> (p.14) Leitura expressiva Análise do poema orientada pelo professor Pós-leitura: infirmação das hipóteses sugeridas pelo título  <i>Ela canta, pobre ceifeira</i> (p.16) (ficha de trabalho)  <i>O sino da minha aldeia</i> (p.19)  Excerto da carta de FP a João Gaspar Simões sobre o poema  <i>Tudo o que faço ou medito</i> (p.21) Ficha de trabalho	Noções de versificação (consolidação de 10.º e 11.º anos)  Recursos estilísticos: valor semântico  Relação semântica entre palavras



PLANIFICAÇÃO DO 2.º PERÍODO  
PORTUGUÊS - 12.º ANO  
2010/2011

Tipologia Textual	CONTEÚDOS PROCESSUAIS / DECLARATIVOS					
	N.º Blocos	Avaliação	Compreensão/ Expressão Oral	Expressão Escrita	Leitura	Funcionamento da Língua
Texto dramático	3	Ficha formativa	Ficha de verificação da leitura Leitura de textos de <i>Felizmente Há Luar</i> : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Simbolismo.</li> <li>• Tempo da escrita.</li> <li>• Tempo da acção.</li> <li>• Intenção comunicativa.</li> <li>• Pressupostos ideológicos.</li> </ul>		<i>Felizmente Há Luar</i> de Luís de Sttau Monteiro: leitura global Assistência à representação teatral da peça, pelo Teatro Experimental do Porto (TEP) (14 de Março)	
	2 blocos	Teste sumativo				
	1 bloco	Exposição oral formal				





Escola Secundária Nuno Álvares  
PLANIFICAÇÃO DO 3.º PERÍODO  
PORTUGUÊS – 12.º ANO

2010/11

Aulas previstas: 11/13 blocos de 90 min  
Manual: INTERACÇÕES

Tipologia Textual	Nº blocos	Avaliação	CONTEÚDOS PROCESSUAIS/DECLARATIVOS			Funcionamento da Língua
			Compreensão/Expressão Oral	Expressão Escrita	Leitura	
Texto dramático	3 blocos (1)	Observação directa na sala de aula Trabalhos escritos Trabalhos orais	<p>Consolidação das temáticas sobre Fernando Pessoa ortónimo. (1.º B)</p> <p>Continuação de leitura/ análise de textos de <i>Felizmente Há Luar</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Simbolismo.</li> <li>• Tempo da escrita.</li> <li>• Tempo da acção.</li> <li>• Intenção comunicativa.</li> <li>• Pressupostos ideológicos.</li> </ul>	<p>Texto Expositivo sobre a peça <i>Felizmente Há Luar</i></p>	<p><i>Felizmente Há Luar</i></p> <p>Texto dramático – características essenciais (p.215) – texto de José Oliveira</p> <p>Dimensão simbólica da obra: respectivas correspondências</p> <p>A Corte no Brasil – O Estado Novo e a Censura (p.250);</p> <p>General Gomes Freire de Andrade – General Humberto Delgado (p.251);</p> <p>D. Miguel Forjaz – D. Manuel Cerejeira (p.252);</p> <p>Beresford – Salazar (p.253) (Leitura em casa)</p> <p>Leitura e análise detalhada (pp.216 e 226)</p> <p>- Importância das Didascálias na caracterização das personagens.</p>	<p>Características do discurso oral</p> <p>- Figuras de retórica</p> <p>Exercícios de transformação e de completamento:</p> <p>- tempos verbais</p> <p>- pronominalização</p> <p>- voz activa/passiva</p> <p>- discurso directo/ indirecto/ indirecto livre</p> <p>Revisão Geral de conteúdos gramaticais.</p> <p>- actos ilocutórios</p> <p>- coesão e coerência</p> <p>- Valor expressivo dos Provérbios</p>



**Escola Secundária Nuno Álvares**  
**PLANIFICAÇÃO DO 3.º PERÍODO**  
**PORTUGUÊS – 12.º ANO**

2010/11

Aulas previstas: 11/13 blocos de 90 min

Manual: **INTERACÇÕES**

<p>Texto Narrativo</p>	<p>6 blocos</p>	<p>- <i>Memorial do Convento</i>: análise dos paratextos (capa, título, contracapa, epígrafes, prémios)          - Assímetria à representação teatral do <i>Memorial do Convento</i> e visita guiada ao Convento de Mafra          - Leitura de textos do <i>Memorial do Convento</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão crítica</li> <li>• Distanciação Histórica.</li> <li>• Denúncia da repressão</li> <li>• Categorias da narrativa (ação, tempo, espaços, personagens)</li> <li>• Planos narrativos</li> <li>• Personagens históricas e ficcionais</li> <li>• O herói colectivo</li> <li>• O narrador e o processo narrativo (<i>Voices da Obra</i>)</li> <li>• Oposições</li> <li>• Dimensão simbólica</li> <li>• Linguagem e estilo</li> <li>• Classificação da obra</li> <li>• Intertextualidade</li> </ul>	<p>Textos de reflexão sobre temáticas do <i>Memorial do Convento</i></p>	<p>Leitura e análise de textos do <i>Memorial do Convento</i>: (Leitura interactiva)</p> <p>«Era uma vez um rei» pp. 282 / 3</p> <p>«O auto-de-fé» pp. 286 / 7</p> <p>«Era uma vez um homem e uma mulher» pp. 290 / 1</p> <p>«Era uma vez um povo a construir um convento» pp. 296 / 7</p>
	<p>3 blocos</p>	<p>Testes sumativos          Exposição Oral: momento formal          Auto-avaliação</p>		

## Anexo X - Fichas informativas da unidade *Felizmente Há Luar!*



ESCOLA SECUNDÁRIA NUNO ÁLVARES - 2010/2011- PORTUGUÊS, 12º ANO

### Ficha informativa 1 – *Felizmente Há Luar!* de Luís de Sttau Monteiro

O **teatro épico** pretende representar o mundo e o homem em constante evolução, de acordo com as relações sociais. Esta perspectiva marxista obriga a uma nova atitude face às peças antigas, a uma nova concepção de utilização do texto, da música, dos adereços e do novo tipo de jogo que se designou por “distanciação”.

A oposição entre teatro “tradicional”, “clássico” ou “aristotélico” e o “moderno”, “épico” ou “brechtiano” dá-se, não quanto aos meios utilizados que o próprio Brecht reconhece serem semelhantes, mas em relação aos fins que pretendem atingir.

Foi Brecht que elaborou uma tabela comparativa das duas formas teatrais, precisando que se trata não de oposições absolutas, mas de maneiras diversas de encarar um mesmo aspecto. Assim:

<b>Um teatro de forma dramática</b>	<b>Um teatro de forma épica</b>
Activo	Narrativo
Faz participar o espectador numa acção cénica	Torna o espectador uma testemunha
Consume-lhe a actividade	Mas
Proporciona-lhe sentimentos	Desperta-lhe a actividade
Vivência	Exige-lhe decisões
O espectador é imiscuído em qualquer coisa	Mundividência
Sugestão	É posto perante qualquer coisa
As sensações são conservadas como tal	Argumento
O espectador está no centro, comparticipa dos acontecimentos	As sensações são elevadas ao nível do conhecimento
Parte-se do princípio de que o homem é algo já conhecido	O espectador está defronte, analisa
O homem é imutável	O homem é objecto de uma análise
Tensão em virtude do desenlace	O homem é susceptível de ser modificado e de modificar
Uma cena em função da outra	Tensão em virtude do decurso da acção
Progressão	Cada cena em si e por si
Acontecer rectilíneo	Construção articulada
Obrigatoriedade de uma evolução	Curvilíneo
O homem como algo fixo	Saltos
O pensamento determina o ser	O homem como realidade em processo
	O ser social determina o pensamento

*Felizmente Há Luar!*, de Sttau Monteiro, é um drama narrativo, de carácter social, dentro dos princípios do teatro épico. Na linha do teatro de Brecht, exprime a revolta contra o poder e a convicção de que é necessário mostrar o mundo e o homem em constante mudança. Defende as capacidades do homem que tem o direito e o dever de transformar o mundo em que vive. Por isso, oferece-nos uma análise crítica da sociedade, procurando mostrar a realidade em vez de a representar, para levar o espectador a reagir criticamente e a tomar posição.

Ao ser drama narrativo pressupõe uma acção apresentada ao espectador e com possibilidade de ser vivida por ele, mas, sobretudo, procura a sua convivência ou participação testemunhal. O carácter narrativo é sinónimo de épico ao contar determinados acontecimentos que devem ser interpretados, reflectidos e julgados pelo espectador, enquanto elemento de uma sociedade. Ele deve, assim, analisar e julgar o homem no seu devir histórico, na sua situação social, que pode modificar-se e modificar o curso da História.

Neste sentido, em *Felizmente Há Luar!* evocam-se situações e personagens do passado como pretexto para falar do presente. Escrita em 1961, surge como máscara para que se possa tirar exemplo num presente ditatorial. Mas mais do que fazer a ligação entre dois momentos – 1817/ década de 60 salazarista – a sua intemporalidade remete-nos para a luta do homem contra a tirania, a opressão, a injustiça e todas as formas de perseguição.

O dramaturgo, através do cenário, dos gestos e das palavras, ou das didascálias, procura levar o público a entender de forma clara o sentido da mensagem e a tomar posição.

A obra destaca a preocupação com o homem e o seu destino; realça a luta contra a miséria e a alienação; denuncia a ausência de moral; alerta para a necessidade de uma superação com o surgimento de uma sociedade solidária que permita a verdadeira realização do Homem.

### **A história do movimento liberal oitocentista**

A nova ordem política trazida pela Revolução Francesa de 1789 e as invasões napoleónicas abalam o Ocidente da Europa. Só a Inglaterra resiste ao imperador Napoleão Bonaparte. Aquando da 1ª invasão francesa, D. João VI embarca com a família real, um imenso séquito de fidalgos, altos funcionários e militares para o Brasil, para evitar a capitulação.

Depois da 1ª invasão, a Corte pede ao governo inglês um oficial para reorganizar o exército. Surge, então, o general Beresford, que é nomeado generalíssimo. Deve-se a ele o êxito português contra a 2ª e 3ª invasão.

Após as invasões, Beresford vê os seus poderes consolidados, mas começa a atrair inimigos que se vêem discriminados em cargos militares e públicos ou defendem ideias liberais. Começa, então, uma acção repressiva, nomeadamente contra conspiradores, agrupados em sociedades secretas. Por isso, quando, em 1815, o general Gomes Freire de Andrade chega a Lisboa, o Intendente da Polícia avisa Beresford da simpatia do povo e do ambiente conspirativo que se respira. O generalíssimo, que regressara do Brasil com poderes acima da Junta de

Regência, decide descobrir os conspiradores e executá-los. É neste processo que Gomes de Freire, considerado o chefe da conspiração, se vê envolvido e condenado à morte, no dia 18 de Outubro de 1817, no campo de Alqueidão, junto a S. Julião da Barra. Os outros condenados são enforcados nessa mesma manhã, no Campo de Santana que, em sua memória, se designa por Campo dos Mártires da Pátria.

Esta acção, em vez de amedrontar o povo, incentivou-o. O general Gomes Freire e os outros condenados tornaram-se, assim, pioneiros do movimento que em 1820 provoca a revolução liberal no Porto e o levantamento em Lisboa. O já marechal – general Beresford, que fora ao Brasil pedir mais poder a D. João VI, acaba por ser impedido de desembarcar por uma Junta Provisional (24 de Agosto de 1820).

*Felizmente Há Luar!* interpreta as condições da sociedade portuguesa do início do século XIX e a revolta dos mais esclarecidos, muitas vezes organizados em sociedades secretas, contra o poder absolutista e tirânico dos governadores e do generalíssimo Beresford. Para que o movimento liberal se concretize anos mais tarde é necessária a morte de Gomes de Freire e dos seus companheiros, que em nome dos seus ideais são sacrificados pela Pátria. Conspiradores para o poder e as classes dominantes, que sentem os seus privilégios ameaçados, são os grandes heróis de que o povo necessita para reclamar justiça, dignidade e pão. Por isso, as suas mortes, em vez de amedrontar, tornam-se um estímulo. A fogueira acesa na noite para queimar Gomes Freire, que os governadores querem que seja dissuasora, torna-se farol para que os outros lutem pela liberdade.

### **Distanciação histórica**

Brecht fala do efeito de distanciação que o recurso à História ou a um processo de construção de parábolas permite reflectir sobre uma realidade próxima. Brecht propõe um afastamento entre o actor e a personagem e entre o espectador e a história narrada, para que, de uma forma mais real e autêntica, possam fazer juízos de valor sobre o que está a ser representado. Isto permite ao público espectador uma distanciação à história narrada e, sequentemente, uma possível tomada de consciência crítica, aprendendo o prazer da compreensão do real, a sua situação na sociedade e as tarefas que pode realizar para ser ele próprio.

Enquanto o teatro clássico conduz o público à ilusão e à emoção, levando-o a confundir o que é a arte com a vida real, no teatro épico o “efeito de distanciação” deve permitir o envolvimento do espectador no julgamento da sociedade. Por isso, o teatro épico implica comprometimento, crítica contra o individualismo, consciencialização perante o sofrimento dos outros e a realidade social. Deve, na sua tarefa pedagógica, instruir os espectadores na verdade e incitá-los a actuar, alertando-os para a condição humana. O espectador deve ter um olhar crítico para se aperceber melhor de todas as formas de injustiça e de opressões.

Em *Felizmente Há Luar!*, o tempo, o espaço e as personagens são trabalhadas de modo a que a distanciação se concretize, como por exemplo quando na didascália afirma “Todos os seus gestos são estudados...” Ao dramaturgo interessa que o actor se revele lúcido e, sobretudo, que o espectador se confronte e se esclareça, partindo da identificação inicial de dois tempos e dois mundos diferentes.

### O texto dramático e o texto espectacular

(...) Soube Sttau Monteiro propor ao “possível” encenador um espaço cénico que, na sua aparente nudez e simplicidade, serve como lugar de múltiplas possibilidades. A escassez de elementos cénicos, conjugada com a decisiva importância da luz, assegura a variedade de locais representados (exteriores e interiores), evitando, ao longo de toda a peça, qualquer tentação naturalista. Essa deliberada intenção joga com a depuração histórica operada pelo autor. A fábula escrita surge em palco reduzida ao essencial, com toda a sua carga poética e simbólica.

As didascálias explícitas servem ao autor para fornecer o seu ponto de vista sobre as personagens e as situações, orientando uma leitura imaginada ou uma sugestão interpretativa para actores e encenador.

A estrutura dual da peça constitui-se num verdadeiro achado que reforça a temporalidade intemporal desta fábula trágica. É neste dispositivo cénico que a luz aclara ou esconde; que se adensam os factos dramáticos; que a acção se desenrola até à apoteose final. A não vinculação a um espaço e um tempo naturalisticamente reconstruídos permite, por isso mesmo, as constantes evocações, rápidas mudanças de plano ou simultaneidade de situações, elementos que servem para reforçar a polivalência cénica que Sttau Monteiro nos propõe.

### Intertextualidade

(...) A entusiástica “Vida de Gomes Freire”, de Raúl Brandão, permitiu a Sttau Monteiro operar uma cuidada selecção factual, para valorizar o sentido pessoal e humano do sacrifício de Gomes Freire.

Porém, se esta matriz modelou o quadro informativo histórico de que se socorreu o dramaturgo, outros textos dialogam ao longo de toda a peça. Desde os topoi mais conhecidos do discurso do poder salazarista, até ao aproveitamento de passos bíblicos, tudo se conjuga para apresentar, confrontar e denunciar as contradições do poder perante a manifestação da liberdade individual. É, aliás, graças a esta hábil montagem intertextual que a peça ganha particular eficácia referencial. Falando-se do passado, fala-se do presente. Reconstruindo personagens históricas, sem as historicizar em demasia, Sttau Monteiro aproxima-as do espectador seu contemporâneo. A indefinição histórica que a cena ajuda a criar oferece ao espectador o necessário espaço para reflectir actualizando, com dados da sua experiência pessoal, o sentido e significado da proposta cénica de Sttau Monteiro.

### Do(s) signo(s) ao sentido(s): a hermenêutica da imagem central e a abertura ao simbólico

(...) A ausência de Gomes Freire adensa o clímax sacrificial que se começa a desenhar a partir do 2º acto até ao epílogo apoteótico e purificador das chamas que devoram o mártir, para exemplo de quem vê.

Situada num determinado tempo histórico, “Felizmente há luar!” expressa tragicamente e agonicamente a luta entre a coerência individual e o frio calculismo de um poder despótico. Valores como o Amor, a Amizade, a Luta por um Ideal, confrontam-se com os ínvios desígnios de um Estado policial, obstinado na defesa das suas verdades, apesar de se saber inapelavelmente condenado pela marcha da História. Os gritos de Matilde lembram uma Antígona moderna. O conflito que se desenrola num apertado microcosmos social abre-se, para exemplo de todos, perante o sacrifício do mártir Gomes Freire. O clarão das fogueiras neo-inquisitoriais assinala a apoteose dolorosa de princípios e valores que acabarão por triunfar, por vezes após um longo cortejo de sofrimento pessoal e colectivo. De tudo isto dá testemunho Sttau Monteiro, não se eximindo, num tempo em que tantos se calavam, a dar o seu testemunho. Como explicitamente escreveu na “Nota Explicativa a Guerra Santa e a Estátua”: “Trata-se de um texto engagé – como eu – à causa do homem e, portanto, à causa da vida.” Palavras também válidas para “Felizmente há luar!”

José Oliveira Barata, “Para compreender **Felizmente há luar!** análise da apoteose trágica de Sttau Monteiro”

Leitura global da obra

1. UM PARALELISMO HISTÓRICO-METAFÓRICO		
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>↪ Século XIX</li> <li>↪ Ano de 1817</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>↪ Século XX</li> <li>↪ Ano de 1961</li> </ul>
Regime	↪ Absolutista	↪ Salazarista
Sociedade	↪ Classes exploradas e classes exploradoras	↪ Classes exploradas e classes exploradoras
Povo	↪ Péssimas condições de vida	↪ Péssimas condições de vida
Conspiração	<ul style="list-style-type: none"> <li>↪ Manuel, símbolo da consciência popular, tenta participar na conspiração para derrubar o regime vigente</li> </ul> <p><i>Gomes Freire / Sousa Freire e todos os q</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>↪ Militantes antifascistas sublevam-se contra o regime ditatorial, mas são logo sufocados</li> </ul> <p><i>com o ele Francisco</i></p>
Denúncias	<ul style="list-style-type: none"> <li>↪ Vicente, Andrade Corvo e Morais Sarmiento são símbolos dos denunciantes hipócritas contra Gomes Freire de Andrade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>↪ Muitíssimos foram os chamados “bufos”, denunciantes que ajudaram a manter o regime de Salazar</li> </ul>
Forças policiais	↪ Dois polícias contribuem para sustentar o regime	↪ Constituídas, sobretudo, pela PIDE, eram, sem dúvida, o sustentáculo do regime
Classes dominantes	<ul style="list-style-type: none"> <li>↪ São representadas por Beresford (marechal, estrangeiro), Principal Sousa (padre) e D. Miguel Forjaz (nobre)</li> </ul>	↪ Representadas pelas forças estrangeiras (Inglaterra), pelos monopólios e pela Igreja
Processos	↪ Há um processo de condenação sem provas	↪ Muitíssimos foram os processos de condenação sem provas
Execuções	<ul style="list-style-type: none"> <li>↪ Executa-se o General Gomes Freire de Andrade, um general sem medo, mas...</li> </ul> <p><b>Felizmente... Felizmente há luar!</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>↪ As execuções foram muitas, mas em 1965 executar-se-ia o General Humberto Delgado, o “General sem Medo”, mas...</li> </ul> <p><b>Felizmente... Felizmente há luar!</b></p>

Estimula futuras rebeliões e em 1834 o

**LIBERALISMO TRIUNFA**

Estimula futuras rebeliões que culminarão no 25 de Abril de 1974 e a

**DEMOCRACIA TRIUNFA**

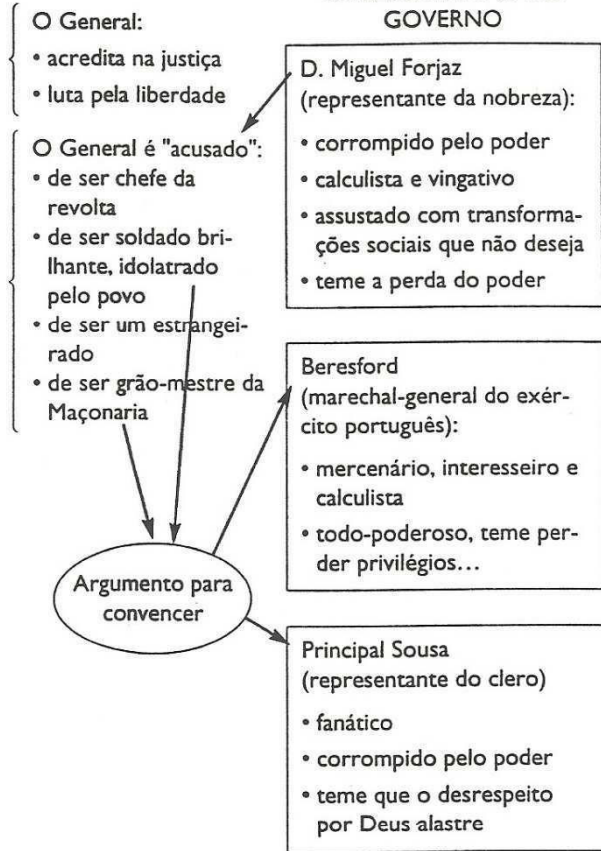


Protagonista – General Gomes Freire de Andrade  
 (“está sempre presente, embora nunca apareça”)

**A ACÇÃO**



**REPRESENTANTES DO GOVERNO**



A execução dos conspiradores  
 (a morte na fogueira à noite)



“FELIZMENTE HÁ LUAR!”

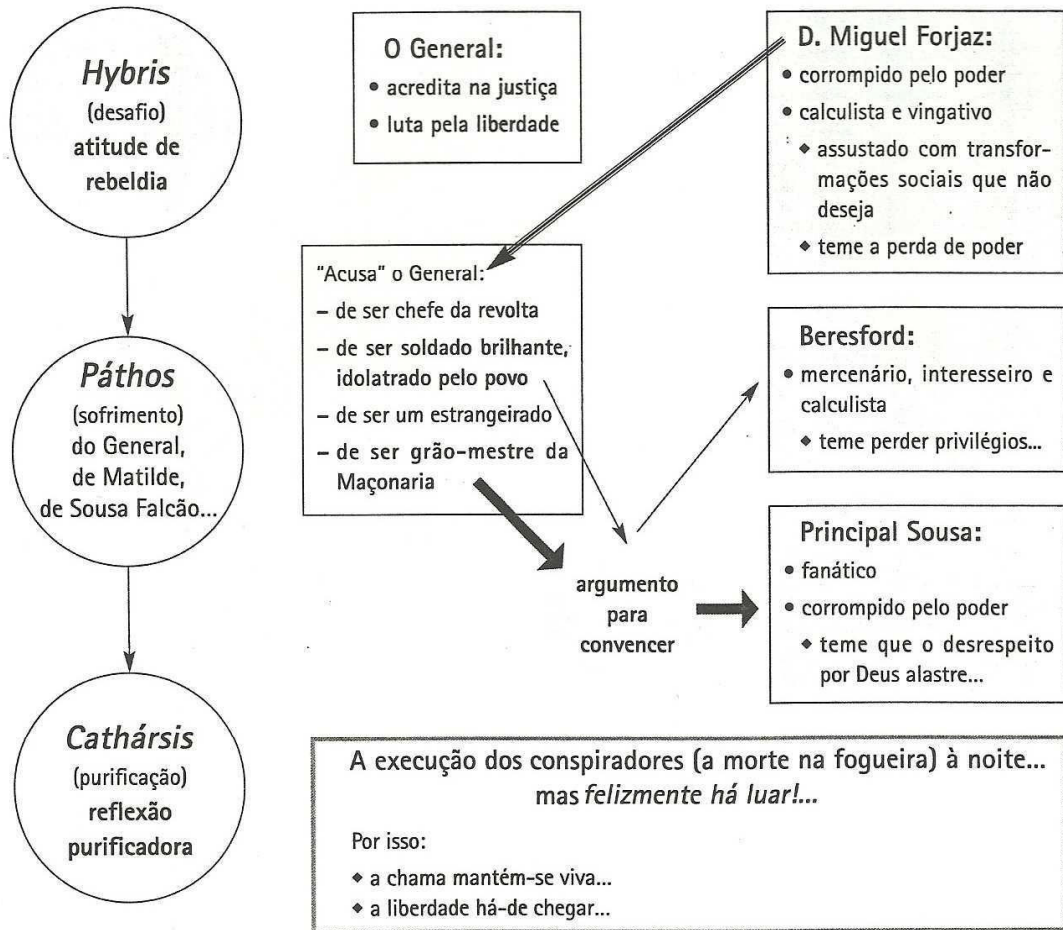
PARA OS OPRESSORES:

- efeito dissuasor

PARA OS OPRIMIDOS:

- coragem e estímulo para a revolta contra a tirania

O protagonista General Gomes Freire de Andrade  
 ("está sempre presente, embora nunca apareça")  
 DA PRISÃO À FOGUEIRA



O passado: ♦ 1817 – conspiração	O desejo de liberdade	O presente ditatorial: ♦ 1961 – a necessidade de lutar pela libertação...
No passado como no presente, ainda há esperança: a escuridão não é total porque "felizmente há luar!"...		

### GENERAL GOMES FREIRE DE ANDRADE

Como nunca está presente, o retrato do general é delineado pelas outras personagens. A primeira referência aparece na boca do Antigo soldado que combatera no seu regimento e que faz dele a personificação da liberdade e da justiça, mostrando sentimentos de respeito e admiração.

Gomes Freire aparece desde logo, como uma figura ímpar, única, que se destaca do contexto onde se move. Mesmo depois das acusações de Vicente, o Antigo soldado ainda protesta destacando a sua singularidade.

Nas palavras de Manuel pressentimos a esperança de que só Freire de Andrade poderá libertá-los da opressão e do terror em que estão mergulhados e edificar uma sociedade mais justa e mais livre.

Vicente é a voz do contra dizendo que Gomes Freire é um estrangeirado e que pertence a um outro grupo social que é, apesar de tudo mais favorecido.

Para os governadores é um homem “incómodo”, que convém eliminar.

A ironia da peça reside precisamente na ideia de que o acusado de ser conspirador acaba por ser vítima de uma conspiração.

No segundo acto, o retrato do General completa-se, com a entrada em cena de Matilde, a sua mulher, e de Sousa Falcão, o inseparável amigo, bem como de Frei Diogo de Melo, o único representante da igreja que é “um homem sério”.

Para Matilde, ele é um homem lúcido e inteligente, que “vê para além da cortina da hipocrisia com que os poderosos escondem a defesa dos seus interesses”; corajoso, discreto, que nunca conspirou.

Para Sousa Falcão é franco, aberto, leal, considera-o corajoso.

Frei Diogo de Melo resume a sua opinião do General numa frase lapidar: “Se há santos, Gomes Freire é um deles...” . Existe ao longo da peça uma proximidade entre a figura do general e a de Cristo.

### POVO

O povo constitui “o pano de fundo permanente” da peça. Personagem colectiva, espelha a miséria, a ignorância e a exploração de que são vítimas. As péssimas condições da sua subsistência são sublinhadas por Vicente (p.21). Paira no ar um ambiente de tristeza, de medo, de intimidação e de horizontes limitados, simbolizado no ruído contínuo dos tambores. Para além das personagens anónimas (1º Popular, 2º Popular), temos de destacar, neste grupo, Manuel, Rita e o Antigo Soldado.

### MANUEL

Abre os dois actos. Simboliza a inteligência e a capacidade de apreciação crítica de um povo que, apesar de ser mantido na ignorância pelas classes dirigentes, consegue discernir a situação da sua classe e do país.

Consciente da sua pouca importância, é bem visível a sua impotência perante a eventual resolução dos problemas em causa.

Na voz de Manuel perpassa o desânimo, a falta de energia para lutar contra o poder instituído.

No diálogo com Matilde, no 2º acto, Manuel evidencia, mais uma vez, a sua profunda consciência das desigualdades sociais do seu tempo. Mas acaba por revelar uma grande dignidade e um profundo respeito pela dor alheia. De salientar também a solidariedade de quem nada tem.

### **RITA**

Embora apareça logo no 1º acto, é no segundo que a Rita se individualiza, adquirindo maior relevo. É ela que presencia a prisão e a violência exercida sobre Gomes Freire. A solidariedade para com Matilde é bem evidente, não apenas na comoção, mas também no gesto final (entrega a moeda a Matilde) Essa solidariedade nasce da comunhão de sentimentos: ambas sabem, enquanto guardiãs do lar, como o Regime pode afectar a vida familiar. Por isso, ao contrário de Matilde que, embora contrariada, apoia as opções do marido, Rita receia ver-se em tal situação e pede a Manuel que não se meta naquelas coisas, prefere vê-lo com fome, a perdê-lo.

### **ANTIGO SOLDADO**

Desempenha um papel importante na acção uma vez que combateu no regimento de Gomes Freire, o que, por um lado, confirma o percurso militar do herói da peça e, por outro, salienta o doce sabor da “liberdade” invocado na cantiga do soldado (p. 18). Personagem sem nome, simboliza, talvez, todos os homens que combatem por senhores que nem os nomes lhes conhecem e para quem são apenas um número, encarnando assim, a crítica de Vicente a um Regime que não valoriza o povo que serve nos exércitos.

No 2º acto, o antigo soldado personaliza o desalento, o pessimismo e a decepção do povo que vê, mais uma vez, adiada a possibilidade de mudança: “Prenderam o general... Para nós, a noite ainda ficou mais escura”. A noite torna-se símbolo da opressão e do terror de que o povo era vítima e Gomes Freire representa a luz, a salvação não concretizada.

Neste momento, a resposta do 1º popular que pretende ser de encorajamento adquire um significado simbólico e profético: “É por pouco tempo, amigo. Espera pelo clarão das fogueiras...” Como sabemos, o clarão das fogueiras alude à morte de Gomes Freire, mas também ao caminho a seguir. Ao contrário do que os governantes pretendiam, a morte de Gomes Freire acabará por ser o primeiro passo para a liberdade.

### **GOVERNADORES DO REINO**

Os três elementos que compõem o conselho da Regência são personagens tipo pois representam o poder político. São eles o cérebro da conjura pois “escolhem alguém que valha a pena crucificar” sem terem provas concretas da sua culpa.

Embora se aproximem no carácter vil e mesquinho, cada um deles simboliza diferentes interesses e invoca as diferentes razões para a morte de Gomes Freire.

### **PRINCIPAL SOUSA**

Representa o poder da igreja. É um prelado hipócrita que parece hesitar quando pretendem condenar Gomes Freire sem quaisquer provas mas é apenas uma maneira de mostrar que foi convencido por outros para poder Ter a sua “consciência tranquila” (p. 64), mas acaba ele próprio por encontrar razões pessoais ínfimas que o parecem tranquilizar (p.72).

Serve-se de um discurso de eclesiástico, recorrendo quer a citações bíblicas que deturpa em função dos seus interesses, quer a metáforas estereotipadas, bem como a um tom falsamente paternalista e compreensivo.

Convém-lhe manter o *status quo* e crê-se investido de uma missão salvífica. É um demagogo pois tem consciência de que o poder dos reis é injusto mas teme que o povo saia da ignorância, o que poderá implicar a sua própria condenação. Detesta Beresford mas é incapaz de manter uma discussão séria e frontal com ele, conseguindo ultrapassar as divergências pessoais e solicitar a colaboração deste (p.59).

Quando Matilde o procura, para interceder pelo marido, desmascara-o. As acusações de falsidade e infâmia dirigem-se não apenas ao prelado mas a toda a Instituição que ele representa e que se tendo afastado das palavras e do exemplo de Cristo, vive mergulhada em vícios e se atreve a condenar os outros.

O Principal Sousa julga-se num plano superior, como se pode verificar nesta resposta de Matilde: "Atendendo ao estado de espírito em que se encontra, perdoo-lhe as palavras que acaba de proferir"(p.121). No final do diálogo, é Matilde quem acaba por deter uma posição de superioridade pois manda calar o Principal Sousa, obrigando-o a ouvi-la. O gesto de Matilde (tira a moeda que lhe deu Miguel e lança-a aos pés do Principal Sousa) simboliza a sua condenação e acentua o único valor pelo qual este homem da igreja parece ter regido a sua vida, os bens materiais.

#### **D. MIGUEL PEREIRA FORJAZ**

Representante da nobreza é o primeiro a proferir o nome do general, quando interroga Vicente – "Que sabe você do meu primo?", e a manifestar o seu desagrado em relação a essa figura, não respeitando sequer os laços familiares. É ele que incumbe Vicente de espionar a casa de Gomes Freire a troco da chefia de um posto da policia.

Absolutista convicto, o seu desejo é manter o estado de coisas, isto é, uma sociedade perfeitamente estratificada(p.69). Receiam uma eventual revolta do povo por influência não só da Revolução Francesa e dos seus ideais de "liberdade, igualdade e fraternidade" mas também da revolta de Pernambuco no Brasil.

Defende acaloradamente a distinção de classes, pois acredita que cada individuo está sujeito a um determinismo de ordem social e que as aparências definem os homens, existindo inevitavelmente uma barreira a separar as classes dominantes das dominadas.

É um homem prepotente, afastado do povo, e, por isso, teme a popularidade do general que o pode vir a afastar do seu cargo. É cruel e exerce o poder de forma violenta e incorrecta. Mesmo quando o Principal Sousa parece hesitar, D. Miguel permanece impassível, utilizando um discurso argumentativo e planeando a condenação de Gomes Freire sem quaisquer escrúpulos e fugindo às mais elementares regras da justiça. Sabe manipular as pessoas e situações, não olhando a meios para atingir os seus objectivos.

Assim, serve-se da religião para emocionar o povo e serve-se da corrupção para "comprar" a denúncia.

É um ser insensível pois recusa-se a receber Matilde, ofendendo-a na resposta que lhe envia. Sousa Falcão é quem melhor o descreve: "É frio, desumano e calculista. Odeia Gomes Freire com um ódio que vem de longe...é a personificação da mediocridade consciente e rancorosa." É um falso cristão. A sua frieza e crueldade são bem evidentes ao longo da peça mas é no final que mais se acentua quando profere a célebre frase que dá título ao livro.

A sua intenção era que a execução pública servisse de exemplo para eliminar eventuais revoltas mas, como sabemos, revelou-se um sacrificio inútil pois três anos mais tarde, a Revolução Liberal triunfava no nosso país afastando D Miguel do poder.

## **BERESFORD**

Encarregue de reorganizar o exército português representa o domínio inglês a que Portugal estava sujeito. Despreza o nosso país e os portugueses, procurando todas as ocasiões para ridicularizar a pequenez e o provincianismo da nação e para enfatizar a sua superioridade. É um espírito crítico porque distanciado emocionalmente de um povo que não é seu. Assim, considera que vive “num país de intrigas e traições” (p.63), despreza o clero que trata por “seita” e não se cansa de “provocar” o Principal Sousa, usando para tal um tom irónico.

Sorri da corrupção e da denúncia que dominam a sociedade.

Critica a situação sócio-económica e cultural portuguesa, comparando-a com a prosperidade da Inglaterra e com a tolerância religiosa que aí se vive.

Acusado por D. Miguel de ser um “mercenário”, afirma várias vezes que o seu único interesse é o dinheiro que recebe e que a sua estada é um “sacrifício”, pensando apenas no regresso ao seu país.

O seu ódio por Gomes Freire nasce do facto de este ser um dos poucos portugueses “capaz de o destronar”.

Depois de Gomes Freire ser preso e quando Matilde o procura e lhe pede para se imaginar no lugar do marido, Beresford revela todo o seu cinismo e falta de sentimentos, aproveitando a ocasião para humilhar a mulher do general, procurando, deste modo, atingir Gomes Freire.

A última intervenção do marechal inglês é marcada pela arrogância e a insensibilidade que o caracterizam.

## **MATILDE**

É “a companheira de todas as horas” do general. Personagem individualizada, é a figura central do segundo acto, onde se mostra uma mulher apaixonada e corajosa, à altura do marido.

Mesmo depois do encontro com Beresford e a recusa de D. Miguel em recebê-la, Matilde não desanima e resolve ir Ter com o Principal Sousa. Matilde acaba por confessar que afinal também partilha dos mesmos ideais do general(p.90).

No diálogo com Beresford resume a sua vida, sublinhando as diferenças entre o “antes” e o “depois” de Ter conhecido Gomes Freire e orgulhando-se de tudo o que aprendera com ele. O tom desafiador que emprega para se dirigir ao marechal acaba por revelar todo o seu desespero.

Ela é a personificação de todos os sacrifícios que as mulheres fazem para manter a família unida.

Perante a indiferença de Beresford acaba por suplicar uma morte digna para o marido (p.p 97-98).

Ela será a voz da consciência junto dos governantes, obrigando-os a confrontar-se com a sua presença e a assumir os seus actos. Mas o seu dedo acusador acabará por se levantar também contra a cobardia do povo, acaba, porém, por compreender as razões deste.

Na entrevista com o Principal Sousa, Matilde revela grande inteligência e poder de argumentação já que consegue, através de inúmeros exemplos bíblicos, “confundir” o prelado e fazer-lhe ver os verdadeiros ensinamentos da doutrina cristã. A sua raiva chega ao ponto de rogar-lhe uma praga para o atormentar até ao fim dos seus dias. Quando Matilde se apercebe de que já nada pode fazer, dirige-se a Deus, e invocando o Juízo Final, profere a sentença que encerra a condenação de todos os que conspiraram contra Gomes Freire.

Surge no palco a falar sozinha, é a imagem viva da dor e da alucinação. De notar, porém que esta personagem, à medida que o tempo passa e as circunstâncias lhe são adversas, mesmo depois de Ter perdido o controle, vai ganhando força, acabando mesmo por aparecer na última cena vestida de verde, símbolo da esperança, ao contrário de Sousa Falcão que está de luto.

Juntamente com o marido, Matilde destaca-se dos que a rodeiam; é caridosa, é, enfim, um ser excepcional que vive num mundo dominado pela hipocrisia, pela ganância e pela falta de solidariedade, onde valores como a dignidade e a justiça nada valem. Por isso, precisa de se convencer de que está errada e de que agiria de outro modo.

O desespero e o rancor levam-na mesmo a pôr em causa a conduta do marido pois sente que é perfeitamente vã (p.84). Sente-se sozinha numa terra “hostil a tudo o que é grande” e, para ganhar forças, recorda os momentos felizes que passou ao lado do marido(p.85).

É ela que encerra a peça. São dela as palavras finais: despede-se do marido, convicta da sua inocência e conseqüente salvação. Sente-se junto dele, apesar da distância física.

Retomando o título e emprestando uma nova interpretação às palavras de D. Miguel, grita: “Felizmente- Felizmente há Luar!”. Afinal, a morte do general não é o “fim mas o princípio” porque a fogueira “há-de incendiar esta terra!”.

### **ANTÓNIO DE SAUSA FALCÃO**

Forma, com Matilde, o grupo de amigos de Gomes Freire. Parece estar constantemente presente na vida do casal já que acompanhara a morte do filho, aconselhara-os a não voltar a Portugal e, por fim, não abandona Matilde. Mostra-se profundamente dilacerado com a tragédia que advinhara.

Nutre uma grande admiração pelo general mas, ao contrário de Matilde, está constantemente dominado pela cobardia e pelo desânimo pois está consciente do modo como a sociedade funciona, procurando convencer Matilde da inutilidade da sua luta.

Decidido a estar ao lado de Matilde, toma consciência do seu papel (p.89). É grande a sua revolta perante as palavras ofensivas de D. Miguel. Não se conseguindo conter, exterioriza a sua fúria numa tripla imprecisão e arrisca-se mesmo a desafiar o nobre (p.119).

É uma das personagens com maior densidade psicológica já que o destino do amigo lhe permite encontrar-se consigo próprio, o obriga a “rever-se por dentro”; descobrindo que é um covarde porque não tem força para lutar pelas suas ideias. Calar-se é o preço que tem de pagar para permanecer vivo e livre.

### **VICENTE**

É a única personagem em cena que evolui, transitando de um grupo social- o povo- ao qual pertence mas com o qual não se identifica minimamente.

Astuto, é pela denúncia que consegue ganhar um posto na polícia, que lhe permitirá ascender económica e socialmente. Personifica mais um dos “vendidos” de uma sociedade corrupta. É um homem frustrado por Ter nascido pobre, revoltado perante as diferenças sociais. Vicente é uma personagem marcada pelo estigma da diferença.

A traição é o meio a que recorre para ultrapassar a sua condição pois sabe que só pactuando com os poderosos e agindo como eles terá um lugar no mundo que inveja. O diálogo que mantém com os dois polícias mostra que pactua com eles, ao contrário dos restantes populares que se afastam. Este diálogo revela também a sua estratégia de actuação para “inspirar a confiança” das gentes.

A sua entrada em cena é marcada precisamente por esta intenção de denegrir a imagem do general, de destruir o seu prestígio através dos argumentos apresentados. A sua falta de escrúpulos é evidenciada quando enuncia os valores por que se rege (dinheiro e força). A sua frieza e calculismo espantam os polícias quando estes esperam lucrar algo com a ascensão de Vicente.

Vicente consegue, aliás, ser pior do que as forças da ordem já que estas actuam por obediência, respeitando uma hierarquia estabelecida, ao contrário dele que colabora voluntariamente com o poder estabelecido visando apenas o lucro pessoal. No segundo acto, podemos comprovar a promoção social e o carácter de Vicente quando um dos populares afirma que viu Vicente fardado e que quando lhe estendeu a mão para o cumprimentar deu-lhe uma cacetada.

Vicente é um homem ambicioso e inteligente. Quando os polícias lhe dizem que vai falar com um dos governadores do reino, pressente que chegou a oportunidade de subir na vida. A sua inteligência está bem evidenciada na sagacidade das respostas que dá a D. Miguel e no tom adulator que emprega, bem como no modo como consegue prestar dignidade à missão de vigiar o general.

### ANDRADE CORVO E MORAIS SARMENTO

Constituem, com Vicente, o grupo de delatores. Como Vicente, procuram aproveitar-se da situação.

Podemos, no entanto, distinguir Morais Sarmiento de Andrade Corvo. Enquanto o primeiro se preocupa com “o que vão dizer”, o segundo serve-se de um discurso argumentativo para aliciar o colega não evidenciando quaisquer escrúpulos e vendendo-se facilmente. Na acção da peça, Andrade Corvo ocupa um lugar mais destacado que Morais Sarmiento, que acaba por servir de testemunha (p.48).

~~Andrade Corvo é um preguiçoso que se serve da denúncia para não voltar a trabalhar. Beresford despreza-o e descreve-o como “mau oficial, ignorante, e julgo, até, que pedreiro-livre” (p.43). Pretende ser promovido pela denúncia, já que o não pode ser por mérito. Também D. Miguel o vota ao desprezo. Estas duas personagens simbolizam o lado negativo do exército português, que precisava do marechal inglês para “entrar na ordem”, opondo-se ao General Gomes Freire, reconhecido como bom oficial.~~

Na entrevista com D. Miguel, Andrade Corvo mostra bem a sua ganância e o seu oportunismo quando renega o seu passado de maçom, confessando ter andado “perdido”.

No fundo, é um covarde pois aparece “embaçado” e um adulator pois aparece uma segunda vez em cena para dizer “Cá ando, sempre fiel a el-rei, na missão que me incumbiram” (p.64).

A sua presença em palco acaba no final do primeiro acto quando finalmente refere o nome que os governadores esperavam.

### DOIS POLÍCIAS

Simbolizam o exercício da autoridade do governo.

O autor caracteriza-os como sendo “iguais a todos os polícias”, isto é, como alguém que não se distingue no meio de uma força que deve agir segundo determinados princípios. Aparecem em cena dispersando os ajuntamentos de populares evitando, deste modo, a propagação da revolta. Conscientes do seu poder ameaçam o povo. São, apesar de tudo, ingénuos como se comprova no diálogo que travam com Vicente



## *Anexo XI - Fichas de trabalho*



ESCOLA SECUNDÁRIA NUNO ÁLVARES - 2010/2011- PORTUGUÊS, 12º ANO

Ficha de trabalho 1 - *Felizmente Há Luar!* de Luís de Sttau Monteiro

### ACTO 1

*Felizmente Há Luar* – análise do excerto da página 15 à página 36 (areal editores - 2009)

Excerto correspondente ao 1º acto “Manuel – Que posso eu fazer?”... (até ao fim das falas de Vicente com populares)

1. O excerto transcrito é rico em referências que nos situam num determinado ambiente epocal.
  - 1.1. Identifique esse ambiente.
  - 1.2. Caracterize a personagem colectiva e a situação em que se encontra.
2. Na fala inicial, Manuel interroga-se: “Que posso eu fazer? Sim: que posso eu fazer?”
  - 2.1. Identifique o estado de espírito da personagem.
  - 2.2. Refira as razões desse estado de espírito.
3. Comente a atitude do primeiro popular, logo na sua intervenção inicial.
4. “Pretende-se criar, desde já (...) (o réu não se senta ao lado dos juízes)”. Página 16.
  - 4.1. Explique o sentido da afirmação, tendo em conta a situação a que se refere.
  - 4.2. Comente a imagem final desta afirmação.
5. Observe a fala de Manuel: “Se ele quisesse...” (página 21)
  - 5.1. Identifique o estado de espírito da personagem.
  - 5.2. Refira as razões dessa disposição.
6. Releia as falas de Vicente.
  - 6.1. Identifique o objectivo das suas palavras.
  - 6.2. Aponte os argumentos de que se serve para convencer os seus interlocutores.
  - 6.3. Relacione estas opiniões de Vicente com a atitude que tomará mais tarde em relação ao general.
7. Releia as indicações cénicas.
  - 7.1. Refira a sua função.
  - 7.2. Identifique dois momentos em que o autor manifesta a sua própria opinião através destas indicações cénicas.
8. Analise a linguagem e o estilo do excerto.

**ACTO 1**

*Felizmente Há Luar* – análise do excerto da página 39 à página 44 (Areal Editores - 2009)

1. No início do diálogo (linha 1 a 12), o principal Sousa e D. Miguel constataam uma mudança no comportamento do povo. Refira em que consiste essa mudança, explicando de que modo se manifesta.
2. O principal Sousa e D. Miguel não são indiferentes à alteração verificada no comportamento do povo. Mencione dois dos sentimentos que essa alteração suscita em cada uma das personagens.
3. Apresente dois dos traços caracterizadores de Beresford, ilustrando cada um deles com uma citação do texto.
4. Identifique um recurso estilístico presente no texto explicitando o seu valor expressivo.
5. Nas intervenções Beresford são perceptíveis algumas preocupações e sentimentos contraditórios.
  - 5.1 Indique essas preocupações.
  - 5.2 Refira os sentimentos evidenciados nas suas palavras.
6. D. Miguel aponta um acontecimento como principal razão da conjura que se arquitecta.
  - 6.1 Identifique-o e enumere alguns dos princípios que lhe estão subjacentes.
7. Das palavras dos 3 membros do Conselho de Regência depreendem-se algumas críticas aos delatores.
  - 7.1 Evidencie-as e dê a sua opinião sobre a conduta dos denunciantes.
8. Releia as indicações cénicas.
  - 8.1. Refira a sua função.
9. Analise a linguagem e estilo deste excerto.

**ACTO 1**

*Felizmente Há Luar* - análise do excerto da página 61 à página 64 (Areal Editores - 2009)

“A questão que temos de resolver (...) que lhes possa indicar”

- 1 Refira a importância do excerto no contexto da acção da peça.
- 2 Apresente uma divisão, devidamente fundamentada, do texto em partes.
- 3 Indique uma das funções que a iluminação cénica desempenha no excerto transcrito.
- 4 Explícite um aspecto da crítica de carácter político presente no diálogo entre o Principal Sousa e Beresford (linhas 5 a 28 do excerto).
- 5 Defina, com base no texto, cinco traços do perfil psicológico de Beresford.

**ACTO 1**

*Felizmente Há Luar* - análise do excerto da página 70 à página 72 (Areal Editores - 2009)

“Já que temos ocasião (...) a el-rei, capitão?”

- 1 Refira a importância do excerto transcrito para o desenvolvimento da acção da peça.
- 2 Releia o texto até “Senhores Governadores: aí tendes o chefe da revolta”. Identifique, justificando, três dos elementos cénicos que contribuem para aumentar a tensão dramática.
- 3 “Trata-se dum inimigo natural desta Regência”. Explique como, no contexto, esta réplica de Beresford tem um efeito irónico.
- 4 Apresente, fundamentando-se no texto, três traços caracterizadores de D. Miguel.
- 5 Explícite, nas suas linhas fundamentais, a crítica social e política presente no excerto transcrito.

**ACTO 2**

*Felizmente Há Luar* - análise do excerto da página 83 “ Então não ouviram as minhas ordens?” à página 86 “(...) quem devo a minha!”(Areal Editores - 2009)

- 1 Identifique um dos recursos estilísticos presentes na primeira fala de Matilde e explicita o seu valor expressivo.
- 2 Interprete a funcionalidade do uso da ironia no discurso de Matilde.
- 3 Esclareça o sentido metafórico da frase: “numa terra onde só cortam as árvores para que não façam sombra aos arbustos...”.
- 4 Comente a evolução que se regista na atitude de Matilde a partir da linha 41 “Tenho o corpo no Rato...”, atendendo aos locais que menciona.
- 5 Sousa Falcão compara D. Miguel ao general. O que pretende com tal comparação?

**ACTO 2**

*Felizmente Há Luar* - análise do excerto da página 114 “ Oiça minha amiga...” à página 118 “ Nesse caso iremos para que não nos receba”(Areal Editores - 2009)

- 1 Localize o excerto na peça e refira a sua importância para o desenvolvimento da acção.
- 2 Interprete a seguinte fala de Matilde: “Enquanto não nos matarem, aquele de nós que estiver livre tem de lutar”.
- 3 A partir das falas da personagem, proceda à caracterização de Matilde.
- 4 Explícite o sentido da frase: “Como é que se pode lutar contra a noite?”
- 5 Sousa Falcão compara D. Miguel ao general. O que pretende com tal comparação?

## ACTO 2

*Felizmente Há Luar* - análise do excerto da página 136 “ (Acende-se um foco...” à página 140 “ (...) até cair o pano)”. (Areal Editores - 2009)

1. Atente nas palavras de Sousa Falcão no início do excerto.
  - 1.1. Indique as razões invocadas pela personagem para o seu luto.
  - 1.2. Justifique a utilização das reticências no final de algumas das suas frases.
  - 1.3. Explícite o sentido da frase: “Há homens que obrigam todos os outros homens a reverem-se por dentro...”
  - 1.4. Complete o retrato que Sousa Falcão faz de si mesmo, apontando duas outras qualidades por ele evidenciadas no decorrer da acção do excerto.
  
2. Descreve, com base no texto, os traços caracterizadores de Gomes Freire.
  
3. Indique o valor simbólico da saia verde de Matilde, tendo em conta a sua origem. Se necessário, releia as falas da esposa de Gomes Freire da página 114 da obra.
  
4. Para além da saia verde, outros elementos adquirem, no decorrer da peça, conotações metafóricas. Recorde as situações a que estão ligados e associe cada um deles aos respectivos valores simbólicos.

A	B
Tambores	A opressão e a ignorância.
Moeda de cinco réis	A exemplaridade e a regeneração.
Fogueira	A destruição e a renovação.
Noite	A opressão e a repressão do poder.
Luar	A traição e a corrupção.

## *Anexo XII - Ficha de verificação da leitura*



ESCOLA SECUNDÁRIA NUNO ÁLVARES - 2010/2011- PORTUGUÊS, 12º ANO

*Felizmente Há Luar!* de Luís de Sttau Monteiro

### **VERIFICAÇÃO DA LEITURA DA OBRA**

1. Diz se as afirmações que se seguem são verdadeiras ou falsas e reformula as falsas:
  - a) A frase que deu origem ao título *Felizmente Há Luar!* É proferida uma vez, no final da peça, por Matilde de Melo.
  - b) Esta peça é constituída por três actos.
  - c) Nesta obra, encontramos vários símbolos entre os quais a saia verde de Matilde (prenda comprada em Paris pelo seu homem), símbolo da felicidade e ainda da esperança de que a morte do seu marido foi redentora.
  - d) Dois outros símbolos da obra são o luar e a fogueira que simbolizam o fim da esperança.
  - e) A importância dada ao espaço, à luz e ao som, em *Felizmente Há Luar!*, decorre da concepção de teatro épico que lhe subjaz.
  - f) O paralelismo entre o tempo da história (1817) e o tempo da escrita (anos 60 do século XX) é um factor determinante para a compreensão de *Felizmente Há Luar!*.
  - g) Enquanto que o tempo da história se reporta à monarquia absolutista, o tempo da escrita situa-se numa época de liberdade, posterior a Abril de 1974.
  - h) A censura era um dos principais instrumentos de repressão intelectual da ditadura salazarista, que esteve na origem, entre outros, do facto de Luís de Sttau Monteiro, em *Felizmente Há Luar!*, situar a acção no século XIX pretendendo denunciar os problemas políticos e sociais dos anos 60.



- i) As personagens desta peça podem juntar-se em quatro grupos: as personagens do poder, as personagens do antipoder, os delatores e o povo.
- j) Em *Felizmente Há Luar!*, as didascálias e as notas à margem funcionam como linhas de leitura que orientam a interpretação do leitor.
- k) Os temas fulcrais desta peça são a luta individual pela ascensão social, o amor ao próximo e a justiça social.

2. Lê os seguintes elementos da caracterização de algumas personagens de *Felizmente Há Luar!* E identifica a personagem a que se refere cada uma das alíneas:

- a) É o amigo fiel – “*O inseparável amigo*”, “*o amigo de todas as horas*” – em que se pode confiar. Sempre ao lado de Matilde, pesa-lhe a consciência por não ter feito tanto quanto achava que poderia ter feito por lhe faltar a coragem para passar da intenção à acção. Gostaria de ser como o General Gomes Freire d’Andrade.
- b) Oriundo do povo que despreza, faz tudo o que está ao seu alcance para ascender política e socialmente. Sem olhar a meios, passa de demagogo, provocador e agitador a delator ao denunciar Gomes Freire a troco da nomeação para intendente da polícia.
- c) “*O mais consciente dos populares*”, assume protagonismo ao dar início aos dois actos que constituem a peça. Sempre andrajosamente vestido, tal como todos os outros que o acompanham, denuncia a opressão a que o povo tem estado sujeito.
- d) Personagem “virtual” – “*está sempre presente embora nunca apareça*” -, é à volta desta figura carismática que gira toda a acção. Acredita na justiça e na luta pela liberdade e é eleito pelo “povo” como símbolo desta luta. Por isso, o simples facto de existir incomoda tanto o Poder instalado no Rossio que acaba por acusá-lo de traição e, embora a sua culpa nunca tenha sido provada, é condenado ao enforcamento e depois queimado, para que sirva de exemplo a todos aqueles que tentem afrontar o poder político.
- e) Personagem cínica e controversa, homem poderoso, mercenário e calculista, nutre um imenso desprezo por Portugal onde só está para poder manter o seu posto e a sua tença.

- f) “*Companheira de todas as horas*” de Gomes Freire d’Andrade, é uma personagem complexa: é ela quem dá voz à injustiça sofrida pelo seu homem exprimindo romanticamente o seu amor por ele, mas reage violentamente perante as injustiças, afirmando o valor da sinceridade e desmascarando a hipocrisia e as atitudes interesseiras daqueles que estão no poder.
- g) Primo do general, é prepotente, frio, desumano e inseguro, tremendo perante transformações que o assustam. É a figura do pequeno tirano, avesso ao progresso e insensível à injustiça e à miséria.
- h) Representante do poder eclesiástico, simboliza o conluio entre a Igreja e o Poder. Fanático e corrompido pelo poder, odeia os Franceses que trouxeram para Portugal ideias que só podem fazer mal, pois transformaram um povo pobre mas feliz num povo revoltado que se interessa mais por aprender a ler de que a frequentar a igreja.

Fonte: Porto Editora

## Anexo XIII - Apresentação sobre “tempo da história e tempo da escrita”

**PORTUGUÊS – 12º**

---

***Felizmente Há Luar!***  
**Luís de Sttau Monteiro**

<b>tempo da história e tempo da escrita</b>	
Século XIX – 1817	Século XX – 1961
Agitação social que levou à revolta liberal de 1820 – conspirações internas; revolta contra a presença da corte no Brasil e a influência de exército britânico;	Agitação social dos anos 60 – conspirações internas; principal irrupção da guerra colonial;
Regime absolutista e tirânico.	Regime ditatorial de Salazar;
Classes sociais fortemente hierarquizadas; Classes dominantes com medo de perder privilégios;	Maior desigualdade entre abastados e pobres; Classes exploradoras, com reforço do seu poder;
Povo oprimido e resignado; A “miséria, o medo e a ignorância”; Obscurantismo, mas “felizmente há luar”;	Povo reprimido e explorado; Miséria, medo e analfabetismo; Obscurantismo, mas crença nas mudanças;

Disciplina: Português 12º  
Curso de Ciências e Tecnologias  
Célia Ribeiro

## Anexo XIV - Letra da canção de José Afonso “A morte saiu à rua”

<b>AUDIÇÃO</b>	<b>A morte saiu à rua</b>		
	A morte	E o som	Teu corpo
	Saiu à rua	Da bigorna	Pertence à terra
	Num dia assim	Como	Que te abraçou
	Naquele	Um clarim do céu	
	Lugar sem nome		Aqui
	Pra qualquer fim	Vão dizendo	Te afirmamos
		Em toda a parte	Dente por dente
	Uma	O pintor morreu	Assim
	Gota rubra		
	Sobre a calçada	Teu sangue,	Que um dia
	Cai	Pintor, reclama	Rirá melhor
		Outra morte	Quem rirá
	E um rio	Igual	Por fim



José Dias Coelho-Retrato de 1945

De sangue	Só olho	Na curva
Dum	Por olho e	Da estrada
Peito aberto	Dente por dente	Há covas
Sai	Vale	Feitas no chão
O vento		
Que dá nas canas	À lei assassina	E em todas
Do canavia!l	À morte	Florirão rosas
	Que te matou	Duma nação
E a foice		
Duma ceifeira		
De Portugal		

Letra e música de José Afonso, do álbum *Eu vou ser como a toupeira* (1972)

### TÓPICOS PARA REFLEXÃO

- Mensagem da canção
  - A quem é dedicada
  - Como morreu
  - O que promete o cantor
  - O que profetiza o cantor
- Relação da mensagem da canção com o conteúdo de *Felizmente Há Luar*
- Conhecimento de canções de denúncia social

## Anexo XV - Texto expositivo argumentativo



ESCOLA SECUNDÁRIA NUNO ÁLVARES - 2010/2011- PORTUGUÊS, 12º ANO

*Felizmente Há Luar!* de Luís de Sttau Monteiro

Nome: \_\_\_\_\_ Nº \_\_\_\_\_ A Prof.: \_\_\_\_\_

Apreciação: \_\_\_\_\_

### **ESCRITA**

Na peça *Felizmente Há Luar!*, muitos são os temas abordados que nos obrigam a reflectir sobre questões de primordial importância para a nossa vida.

Atenta, por exemplo, nestes excertos das falas de Matilde:

“*Quem é mais feliz: o que luta por uma vida digna e acaba na forca, ou o que vive em paz com a sua inconsciência e acaba respeitado por todos?*” (página 83 da obra)

“(…) *num terra hostil a tudo o que é grande, numa terra onde só cortam as árvores para que não façam sombra aos arbustos...*” (página 85 da obra)

Reflete sobre estas palavras e redige um texto bem estruturado, com o mínimo de 200 e um máximo de 300 palavras, apresentando uma **reflexão sobre a falsidade e a mediocridade nos tempos actuais, como forma de sobrevivência ou de aceitação social.**

Fundamenta o teu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustra cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Anexo XVI – Teste sumativo



ESCOLA SECUNDÁRIA NUNO ÁLVARES - 2010/2011- PORTUGUÊS, 12º C

Teste de avaliação sumativa

A Professora: Carla Ribeiro

### Grupo I – texto A

Leia o texto a seguir transcrito

<p>A partir deste momento os gestos e as palavras de Matilde são quase infantis. Está a despedir-se do homem que amou e fá-lo com uma ternura infinita e uma dignidade que a ninguém passa despercebida.</p> <p>Com crescente intensidade dramática</p> <p>É quase um grito</p>	<p>(Acende-se um foco pouco intenso que ilumina Matilde e Sousa Falcão. Matilde veste uma saia verde e Sousa Falcão está inteiramente vestido de negro.)</p> <p style="text-align: center;"><b>MATILDE</b></p> <p>... Isto é o fim, António...</p> <p style="text-align: center;"><b>SOSA FALCÃO</b></p> <p>É o fim... Quando virmos, lá em baixo, o clarão da fogueira, já ele morreu...</p> <p style="text-align: center;"><b>MATILDE</b></p> <p>O clarão da fogueira! Quando o virmos, já ele está aqui ao pé de nós! Foi para o receber que eu vesti a minha saia verde!</p> <p>(Pausa)</p> <p>Vem dizer-nos adeus, António, vem abraçar-nos pela última vez. Nunca partiu para uma batalha sem se despedir de mim e, agora, que se acabaram as batalhas, vem apertar-me contra o peito! Quer que o veja pela última vez de uniforme, o uniforme que eu o ajudava a vestir antes das batalhas...</p> <p>(Pausa)</p> <p>António: Sinto-o! Vem aí!</p> <p>(Avança ao encontro de alguém que julga estar a chegar)</p> <p>Vem a rir, António, vem a rir como se ria antigamente!</p> <p>(Pausa)</p> <p>Oiço-lhe os passos... os passos do meu homem!</p> <p>António: Olhe!</p> <p>(Matilde avança e abraça um ser imaginário. Ao fundo surge o clarão duma fogueira distante)</p> <p>Juntos, meu amor, juntos por uns instantes, os últimos instantes em que estaremos juntos na Terra! Olha, meu amor, vesti a saia verde que me compraste em Paris! (...)</p> <p>(Pausa)</p> <p>Dá-me um beijo - o último na Terra - e vai! Saberei que lá chegaste quando ouvir os tambores!</p> <p>(Estende o pescoço e levanta a cabeça para receber um beijo)</p> <p>Vai, amor da minha vida...</p> <p>(Por um instante segue-o com os olhos. Depois com dignidade volta para ao pé de Sousa Falcão)</p> <p>Julguei que isto era o fim e afinal é o princípio. Aquela fogueira, António, há-de incendiar esta terra!</p> <p>(O clarão da fogueira diminui visivelmente)</p> <p>Adeus, meu amor, adeus. Adeus! Adeus! Adeus!</p> <p>(Para o povo)</p> <p>Olhem bem! Limpem os olhos no clarão daquela fogueira e abram as almas ao que ela nos ensina!</p> <p>Até a noite foi feita para que a vísseis até ao fim...</p> <p>(Pausa)</p> <p>Felizmente - felizmente há luar!</p> <p>(Desaparece o clarão da fogueira. Ouve-se ao longe uma fanfarra que vai num crescendo de intensidade até cair o pano).</p> <p style="text-align: right;">Luís de Sttau Monteiro, <i>Felizmente Há luar!</i></p>
---	--

Responda às questões com clareza e concisão.

1. Situe este excerto do *Felizmente Há Luar!* na estrutura interna da peça, recordando a fase da acção em que se insere.
2. Refira a função de cada uma das didascálias presentes no texto.
3. Comente a evolução que se regista na atitude de Matilde.
4. Explique a importância que adquire, neste contexto, o facto de haver luar.
5. “Limpem os olhos no clarão daquela fogueira”
  - Que palavra adquire neste contexto um valor conotativo?
  - Interprete-o.

### Grupo I – texto B

A noite tem uma presença relevante em *Felizmente Há Luar*.  
Exponha num texto de setenta e vinte palavras, a sua opinião sobre a importância que, segundo a sua leitura, a noite adquire na peça de Luís de Sttau Monteiro.

### Grupo II

Leia atentamente o seguinte texto.

#### Fomento de vocações científicas

5	<p>Uma sociedade desenvolvida necessita de atrair para a ciência e tecnologia alunos em quantidade e qualidade suficientes. Isso pressupõe o fomento de vocações científicas, o que significa não só vocações para a criação da ciência, mas também para a aplicação da ciência na vida prática.</p>
10	<p>Tem-se assistido em todo o mundo a um declínio do número de jovens que procuram cursos e carreiras de ciência e tecnologia, no sentido estrito, em favor da procura de cursos de ciências sociais, artes, etc. E o problema atinge-nos também. Precisamos de mais cientistas e engenheiros, se compararmos os nossos índices dessas profissões com os índices dos países mais desenvolvidos da Europa, a que pertencemos. Toda a Europa para se desenvolver rumo à “economia mais desenvolvida do mundo” (um objetivo da Estratégia de Lisboa do ano 2000, cuja concretização ficou bastante aquém do previsto), necessita de mais pessoas com formação em ciência e tecnologia.</p>
15	<p>Como superar este evidente desfasamento entre oferta de jovens e procura pela sociedade e pelo mercado? Porque é que os jovens se afastam, pode mesmo dizer-se, se autoexcluem, da ciência e da tecnologia? As causas são várias, mas entroncam todas no distanciamento entre ciência e sociedade. Se é verdade que a ciência é impulsionadora do progresso social, proporcionando aos cidadãos níveis de conforto inalcançáveis sem o seu concurso (em múltiplos factores: na saúde, alimentação, habitação, transportes, comunicações, lazer, etc.), não é menos certo que parte importante da sociedade receia a ciência, chegando mesmo em alguns casos extremos a recusá-la</p>
20	<p>liminarmente. A ciência, depois dos desastres de Bhopal e Chernobyl (para não falar de outros mais recentes, como o derrame petrolífero no golfo do México), está associada a perigos, não se encontrando interiorizada a noção de que o risco é inerente a qualquer actividade humana e que a própria ciência, mais e melhor do que ninguém, poderá prever, evitar e diminuir os riscos.</p> <p style="text-align: right;">Carlos Fiolhais (2011), <i>A ciência em Portugal</i>, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, páginas 63-64</p>

1. Selecione em cada um dos itens, a única opção que permite obter uma afirmação adequada ao sentido do texto.
  - 1.1 Segundo o autor do texto...
    - a) há muitos jovens com grande vocação científica.
    - b) os jovens revelam reduzida vocação científica.
    - c) é necessário desenvolver a vocação científica nos jovens.
    - d) é imperativo inibir a vocação científica nos jovens.
  - 1.2 Para atingir um dos objetivos da Estratégia de Lisboa 2000, é prioritário...

- a) reduzir o tempo dos cursos para algumas profissões.
- b) circunscrever os currículos de alguns cursos superiores.
- c) diminuir o número de cientistas e de engenheiros.
- d) incrementar a formação em ciência e em tecnologia.

1.3 A superação do desfasamento entre a lógica da procura de jovens com formação científica e a respectiva oferta poderá residir...

- a) na total ausência de progresso social.
- b) na aproximação entre ciência e sociedade.
- c) no distanciamento entre ciência e sociedade.
- d) nas lacunas da sociedade do conhecimento.

2. Faça corresponder a cada elemento da coluna A um elemento da coluna B, de modo a obter afirmações verdadeiras.

A	B
1. Em “a recusá-la liminarmente” (linhas 19/20)	a) o constituinte “la” desempenha a função sintática de complemento indirecto.
2. Ao usar os parêntesis (linhas 17/18)	b) o pronome encontra-se anteposto ao verbo, porque a frase se encontra na negativa.
3. Em “ não se encontrando interiorizada a noção” ( linhas 21/22)	c) o enunciador explicita o que anteriormente foi dito.
	d) o constituinte “la” desempenha a função sintática de complemento directo.
	e) o pronome encontra-se anteposto ao verbo, porque a oração é subordinada.

- 3. Reescreva o verbo a seguir transcrito no Futuro: “atinge-nos”.
- 4. Passe para o discurso indirecto a pergunta: “Porque é que os jovens se afastam, pode mesmo dizer-se, se autoexcluem, da ciência e da tecnologia?”

### Grupo III

No fim do último acto de *Felizmente há Luar!*, a personagem Matilde, “companheira de todas as horas” do General Gomes Freire, afirma na altura da execução:

“Olhem bem! Limpem os olhos no clarão daquela fogueira e abram as almas ao que ela nos ensina! Até a noite foi feita para que a vísseis até ao fim...”

(Pausa)

Felizmente – Felizmente há luar!”

Numa reflexão cuidada, de duzentas a trezentas palavras, **procure reflectir criteriosamente sobre a condição humana e ânsia de liberdade que as lições da História frequentemente veiculam.**

Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.

Cotação:

GI-A1	GI-A2	GI-A3	GI-A4	GI-A5	GI-B	GII-1	GII-2	GII-3	GII-4	GIII
6+4	9+6	9+6	9+6	9+6	18+12	3x5	20	7	8	30+20



## Anexo XVII - Planificação “Projeto de Educação Sexual”



### PROJECTO de EDUCAÇÃO SEXUAL (Lei nº 60 de 06/08/09 e Portaria nº 196-A de 09/04/10)

PROFESSOR RESPONSÁVEL: Carla Maria Barbosa Coutinho Ribeiro

TURMA: 12º C

FINALIDADE	CONTEUDO	TEMA	MODALIDADE/ ESTRATÉGIA	CRONOGRAMA	PROFESSOR/ DISCIPLINA
j) Compreensão científica do funcionamento dos mecanismos biológicos reprodutivos;	- Gameto genese e fecundação;	• Reprodução Humana	- Atividades de exploração de conceitos	10 aulas	Biologia <i>Maria Fatima Pires</i>
d) Redução de consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco (gravidez na adolescência, infeções sexualmente transmissíveis);	- Controlo hormonal;	• Manipulação da Fertilidade:	- Observações microscópicas		
g) Valorização de uma sexualidade responsável e informada.	- Desenvolvimento embrionário e gestação.		- Interação aluno/professor e aluno/aluno		
a) Valorização da sexualidade e afectividade	- Contraceção;	• “Um complexo chamado Édipo”	- Visualização de vídeos temáticos	2 aulas	Português <i>Carla Ribeiro</i>
	- Infertilidade humana e reprodução assistida	• “A Sexualidade e os Afectos”	- Exploração de maquetes do corpo humano		
	- Sexualidade e a Afectividade		- Exposição de trabalhos		
			- Debate		
			- Peça de Teatro/debate e reflexão		
			- Debate e reflexão		