

*Gramática e Gramáticas: transpondo
fronteiras no ensino do latim e do
português*

Ana Catarina Fernandes Boto

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
do Mestrado em Ensino do Português e das Línguas Clássicas
no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Versão corrigida e melhorada após defesa pública

Setembro
2016

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica das Professoras Doutoradas Maria Teresa Brocardo e Maria Leonor Santa Bárbara da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Aos nossos pais.

E a ti, mano.

AGRADECIMENTOS

Depois de um longo caminho, das hesitações naturais da passagem do tempo, dos soluços da vida em porvir, eis que brota da escrita a fotografia de uma etapa e de um sonho, de um desejo profundo e de uma certeza já inabalável. Pequeno reflexo de dois anos de empenho e de inúmeras aprendizagens, o presente relatório de estágio não podia ter sido escrito sem a paciência de tantos que me ouviram e nunca me deixaram ceder às dúvidas e aos receios, sem a ajuda da minha colega e amiga Constança da Marta, sem o querer tão forte dos meus avós, Florentino e Eugénia.

A todos os professores que me cruzaram o passo e em especial aos que me ensinaram a andar, como a Professora Maria do Sameiro, docente na minha escola secundária em Lagoa; a todos os alunos que foram meus colegas e em especial aos que me deixaram ser timoneira durante um ano inteiro, como os tenazes do 8.º D e os ferozes do 12.º A, na escola Pedro Nunes, ou os sonhadores do 10.º K, na escola secundária de Camões; aos meus orientadores das escolas cooperantes, a Professora Rosário Andorinha Silva e o Professor Mário Martins, e às minhas orientadoras científicas da FCSH, a Professora Doutora Maria Teresa Brocardo e a Professora Doutora Maria Leonor Santa Bárbara, que tantas dúvidas tiveram de me resolver e que me acompanharam na felicidade de fazer este caminho; à minha colega de estágio de ensino do português, Diana de Frias, pelas horas de cumplicidade e de aprendizagem conjunta; aos meus pais, Carlos e Manuela, por terem acreditado sempre em mim e nunca me deixarem esquecer a vontade férrea de que somos feitos; por fim, ao sonho que nunca desvaneceu, o mais grato e consciente obrigada, o mais intrínseco e sentido agradecimento.

Se ensinar foi continuamente o objetivo, aprender foi irrefutavelmente a motivação. Errou-se muito quando se fez, mas aprendeu-se mais ainda ao reconhecer que só não erra quem não faz.

Venha o futuro.

Gramática e gramáticas: transpondo fronteiras no ensino do latim e do português

Ana Catarina Fernandes Boto

RESUMO

O presente relatório decorre da reflexão sobre a prática de ensino supervisionada em três turmas, uma do Ensino Básico (E.B.) e outra do Ensino Secundário (E.S.) na disciplina de Português e uma do E.S. na disciplina de Latim A, ocorrida durante o ano letivo de 2015/2016, respetivamente na Escola Secundária c/ 3.º Ciclo do E.B. de Pedro Nunes e na Escola Secundária de Camões e sob orientação científica das Professoras Doutoras Maria Teresa Brocardo e Maria Leonor Santa Bárbara.

Partindo da ideia de que uma abordagem metodológica assente num ensino motivador de prática reflexiva e questionamento, que procure uma aprendizagem significativa de conteúdos por parte dos alunos, deverá contrariar a tendência para o psitacismo no ensino do português e do latim; que é na gramática da língua, seja ela qual for, que se encontram os instrumentos necessários ao desenvolvimento de falantes autónomos e eficientes que refletem sobre a sua língua e a dominam nas suas estruturas; e da expectativa de que uma prática de ensino que estreite, *significativamente*, as fronteiras e barreiras existentes entre as duas línguas se refletirá na consolidação de falantes do português mais bem preparados e mais competentes, descrever-se-ão diferentes conceções de língua e gramática que se associam à adoção de metodologias de ensino e aprendizagem do português e do latim, alguns problemas que daí decorrem e a prática de ensino supervisionada (PES) em si.

O projeto da PES pretendeu não só desenvolver uma postura didática assente na aprendizagem significativa de estruturas morfossintáticas, mecanismos e recursos da língua, promovendo e consolidando a aquisição de conhecimentos sobre as suas potencialidades e o desenvolvimento de competências de reflexão inferencial e dedutiva de sentidos textuais, significados de palavras e valores construídos linguisticamente, como reforçar o aprofundamento da consciência metalinguística com recurso a uma terminologia gramatical adequada à reflexão e evidenciar a transversalidade cultural e linguística, tanto do português como do latim, na sua condição de suportes estruturalmente integrados no saber da língua.

PALAVRAS-CHAVE: gramática; conceções de língua, ensino do português; ensino do latim; metodologias de ensino.

ABSTRACT

The present report derives from the reflection on the supervised teaching practice with three classes, one from the Basic and another from the Secondary School in the Portuguese subject and a third from the Secondary School in the Latin A subject, which occurred during the school year of 2015/2016, in Escola Secundária c/ 3.º do Ciclo de E.B. Pedro Nunes and in Escola Secundária de Camões, under the scientific supervision of Professoras Doutoradas Maria Teresa Brocardo and Maria Leonor Santa Bárbara.

Based on the idea that a methodological approach lying on a motivating teaching with reflection and questioning habits, which aims for a significant learning of contents by the students, shall oppose to the psittacism tendency of teaching Portuguese and Latin; that it is within grammar, whatever it may be, that the necessary instruments to develop autonomous and efficient speakers who reflect about their language and master its structures underlie; and on the expectation that a teaching practice which narrows, *significantly*, the existing frontiers and barriers between the two languages will be reflected on the consolidation of better prepared and more competent Portuguese speakers, we will describe different conceptions of language and grammar that are associated with the adoption of teaching and learning Portuguese and Latin methodologies, some problems deriving from them and the supervised teaching practice (PES) itself.

The PES project not only aimed to develop a didactical posture based on the significant learning of morphosyntactic structures, language mechanisms and resources, promoting and consolidating the acquisition of knowledge about its potential and the development of inferential and deductive reflection skills on textual and word meanings and linguistically constructed values, but also to reinforce the deepening of the metalinguistic conscience using a grammatical terminology suited for reflection and to clarify the cultural and linguistic intersecting, both of Portuguese and Latin, in their condition of structurally integrated supports within the language knowledge.

KEYWORDS: grammar; language conceptions, Portuguese teaching; Latin teaching; teaching methodologies.

Índice

Introdução.....	1
Escolha do tema e problematização.....	2
Estrutura do relatório	2
Capítulo I: A gramática da língua e o ensino	4
I.1. Conceções de gramática da língua	4
I.2. Ensino da gramática nas línguas	8
I.2.1. Na língua materna.....	14
I.2.2. Na língua não materna.....	18
I.3. Problemas práticos e algumas soluções significativas	22
I.3.1. Problemas no ensino da gramática	22
I.3.2. Novas abordagens e metodologias de ensino da gramática.....	27
Capítulo II: A Prática de Ensino Supervisionada	30
II.1. Caracterização das instituições e turmas de ensino	31
II.1.1. Escola Secundária c/ 3.º Ciclo do E.B. de Pedro Nunes	31
II.1.1.1. A turma do Ensino Básico: 8.º ano	32
II.1.1.2. A turma do Ensino Secundário: 12.º ano	33
II.1.2. Escola Secundária de Camões.....	33
II.1.2.1. A turma do Ensino Secundário: 10.º ano	35
II.2. Observação	36
II.2.1. Os instrumentos de observação	36
II.2.2. Observação das turmas.....	39
II.2.2. Observação das aulas	42
II.3. Lecionação de aulas	44
II.3.1. No Ensino Básico	44
II.3.1.1. Ao 8.º D	44
II.3.2. No Ensino Secundário.....	46
II.3.2.1. Ao 12.º A	46
II.3.2.2. Ao 10.º K	48
II.4. Atividades de âmbito escolar	50
II.4.1. Na Escola Secundária c/ 3.º Ciclo do E.B. de Pedro Nunes	50
II.4.2. Na Escola Secundária de Camões	51

II.5. Materiais de apoio e instrumentos de avaliação.....	52
Considerações finais	54
Fontes e referências bibliográficas	56
Anexos.....	64
Anexo 1: Instrumentos de observação	65
Anexo 1.1 - Observação da organização e comportamento	65
Anexo 1.2 - Observação da oralidade planificada	66
Anexo 1.3 - Observação da organização, comportamento e proficiência de leitura ...	67
Anexo 2: Planificação de aulas e atividades	68
Anexo 2.1 - Atividade “Conquista do léxico difícil”	68
Anexo 2.2 - Planificação “Formação de palavras”	69
Anexo 2.3 - Atividade “A fonética de hoje”	74
Anexo 2.4 - Planificação “O <i>Memorial</i> do discurso”	75
Anexo 2.5 – Atividades sobre nomes de tema em consoante da 3. ^a declinação”	81
Anexo 2.6 - Planificação “O superlativo latino dos adjetivos”	84
Anexo 3: Atividades de âmbito escolar	88
Anexo 3.1 - <i>Ludi nomina</i>	88
Anexo 3.2 - <i>Pede papyrus</i>	89
Anexo 4: Instrumentos de avaliação	93
Anexo 4.1 - Teste de avaliação (12.ºA)	93
Anexo 4.2 - Critérios de correção do teste	98
Anexo 4.3 – Cotação de teste de Latim	102
Anexo 5: Questionários aplicados aos alunos	106

INTRODUÇÃO

Não se pode ensinar a língua sem o estudo da poesia,
não se pode ensinar a poesia sem o estudo da língua.¹

Começar-se a escrita de um relatório de estágio em ensino com um advérbio de negação abre portas a muitas interpretações. Mas só para aqueles que olham a língua (também) dessa perspetiva. Para uns, talvez seja a força ilocutória do diretivo a prevalecer. Haverá outros que se detenham ante a eleição da poesia, invocando que esta é só uma conceção de ensino da língua. Para mim, e ali, a língua, como a poesia, é entendida enquanto “*energia* discursiva, como produtividade textual, como modulação do mundo e do homem” (Aguiar e Silva, 2010: 208), não menos, nem mais, que isso.

Por exemplo, não foi senão ao ler um poema de Catulo sobre o logro do amor que, pela primeira vez e de forma significativa, a indissociabilidade da língua e da literatura se me tornou evidente. O poeta, à parte o adjetivo inicial, assumia a pedra em lugar do coração. Perguntas retóricas, vontade de não sair vencido, encorajamento a quem não desistirá ante uma derrota e um adjetivo contrário que tudo esclarece. *Miser*, afinal Catulo sabia bem mais que toda a razão e dureza juntas e era bem menos que o tanto que nos tentava fazer crer.

No longo caminho escolar obrigatório, quantos de nós terão aprendido os superlativos por meio da poesia de Álvaro de Campos ou a escrita de um relatório a partir de um poema de Nuno Júdice? E, do outro lado, quantos sucumbiram à classificação das orações em hipérbatos e anástrofes camonianas? Quantos acharam que aprender latim era impossível, a quantos foi oferecido o excuro pela língua materna e pelas línguas mais conhecidas e estudadas? Será sempre a literatura a Literatura e a gramática a ortopedia escravizadora da linguagem? Será sempre a gramática a Gramática e a literatura a perversão desviante e incontrolável da língua? Será sempre ou literatura ou gramática? Sempre gramática ou texto? Sempre a língua morta e a língua a viva? Não podem ser. E é precisamente a partir desta certeza que o presente trabalho se desenvolverá.

¹ Aguiar e Silva, V. (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina, p. 208.

Escolha do tema e problematização

O português, enquanto língua românica, apresenta um vasto conjunto de aspetos cuja origem se pode decifrar pela análise da própria língua-mãe. Todavia, o ensino do latim, enquanto parte do currículo oficial de ensino de línguas, não parece recolher os consensos na vantagem que pode trazer à aprendizagem da língua materna e das competências a ela associadas. Por outro lado, dadas as substanciais diferenças entre os dois sistemas linguísticos, as suas descrições gramaticais, os objetivos de ensino e as metodologias adotadas em função destes, as duas línguas seguem, no ensino formal, caminhos apartados e quase sem comunicação, valendo-se o latim do estudo da etimologia e dos paradigmas que perduraram quase imutáveis na evolução da língua e o português de uma ou outra ida à história da sua origem para justificar processos fonológicos - que pouco se exploram - e radicais eruditos que perderam a autonomia semântica de outros tempos. Tudo indica que, à força de se entender a diferença entre as duas línguas, se desfalcam as aprendizagens numa e noutra e que, à força de se defender objetivos de ensino da língua diferentes, se imortalizam concepções estáticas, metodologias repetitivas e se adquirem resultados insuficientes nas duas.

Reconhecer-se a distinção entre as duas línguas e a sua estrutura linguística não poderá ser condição para se impedir o seu diálogo. Apenas tentando a transposição das fronteiras no ensino de uma e outra língua será possível chegar-se a um patamar de onde as duas se vejam no que têm de comum, ponto de partida fulcral para uma conversa. Só entendendo um outro nível da noção de ‘gramática da língua’ e de ‘texto’ podem o português e o latim caminhar juntos. E só havendo quem se coloque nesse lugar de partida podem, o português e o latim, verdadeiramente conversar.

Estrutura do relatório

Considerando os objetivos estabelecidos para o desenvolvimento da prática de ensino e dos aspetos teóricos nos quais aquela se alicerçou, o presente trabalho de reflexão e descrição apresenta-se dividido em dois capítulos. No primeiro, sobre a gramática da língua analisada sob o escopo do ensino, são desenvolvidas as ideias centrais ao tema proposto, nomeadamente as concepções de gramática envolvidas no processo didático-pedagógico atual, como se processa o ensino gramatical no ensino das duas línguas e que problemas se evidenciam a partir dessas práticas. Além destes aspetos, ainda se procura demonstrar como as abordagens cognitivistas de ensino-aprendizagem têm contribuído para a dissolução daqueles problemas. No segundo capítulo, referente à PES, caracteriza-se o contexto

educativo onde esta decorreu, apresentando as instituições e as turmas com que se trabalhou, descrevem-se os processos de observação e lecionação de aulas, as atividades desenvolvidas, também no âmbito escolar e ainda se apresentam alguns instrumentos de avaliação. Encerram o relatório as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I: A GRAMÁTICA DA LÍNGUA E O ENSINO

I.1 Conceções de gramática da língua

Com origem no termo grego *γραμματική* e chegada até nós por via latina, a gramática, primária e tradicionalmente entendida como a técnica ou arte de bem falar e escrever (Silva, 2006: 45-46) e longe de recolher consensos no que concerne aos diferentes usos que dela se faz em contexto de ensino, pode ser (o mais) genericamente descrita como ‘o conjunto de regras’ de uso de uma língua (Possenti, 2000: 61), denotando desde logo o pendor marcadamente normativo de um uso correto daquela (Silva, 2006: 46). Por seu turno, a noção de ‘conjunto de regras’ permite também que não só se estabeleça uma distinção prévia entre a ideia de princípios universais que refletem determinadas propriedades de uma língua, como também uma distinção entre a regulação e a descrição específica de cada uma. Por outras palavras, entender-se a ‘gramática’ numa aceção geral permite-nos estabelecer uma primeira distinção entre a *gramática implícita* e a *gramática explícita*, o saber intuitivo que o falante tem da sua língua e aquele que só se adquire por meio do ensino formal (Silva, 2006: 46); a descrição que se faz daquele conjunto de regras por meio de modelos diferentes permite-nos ainda aferir sobre posicionamentos distintos em relação ao uso que se faz e quer que se faça da língua (Cavalcanti, 2002: 37; Pereira, 2007: 11; Camillo, 2007: 60).

O presente trabalho não pretende aprofundar a Teoria da Gramática Universal proposta e desenvolvida por Chomsky em vários momentos do seu estudo. Porém, de forma aparentemente incontroversa, o seu contributo para as teorias linguísticas desenvolvidas depois, para a distinção entre a *aquisição* e a *aprendizagem* de uma língua e, consequentemente, para a abordagem ao conhecimento explícito da língua por meio do ensino formal (Mateus, 2002: 7; 2003: 2; Silva, 2008: 5; Prijic, 2010: 9; Araki, 2015: 1; Adrados, 1954: 320; Longo, 2006: 97) torna incontornável a explicitação de algumas noções que deem conta de uma só gramática ensinável, das várias aceções que se foram tendo sobre o que é a língua cuja gramática se ensina, os vários modelos de descrição adotados para a ensinar, os métodos escolhidos e as finalidades subjacentes para esse ensino.

Saber uma língua e analisá-la são dimensões diferentes, como também é diferente saber uma língua e saber a sua gramática ou ensinar uma língua e ensinar-se a falar sobre ela. A questão de fundo estará, neste momento inicial de reflexão, em compreender as finalidades do ensino das línguas e a forma como a própria língua é entendida na prossecução dos

objetivos estabelecidos; se estes contemplam o desenvolvimento da competência linguística, assumindo que tem benefícios diretos na estruturação da consciência metalinguística, nos usos bem-sucedidos da língua, na reflexão sobre a linguagem e na organização do próprio pensamento (Silva, 2006: vi), no desenvolvimento cognitivo do falante (Silva, 2008: 17; Duarte, 2000: 56; 2008: 16) ou da sua competência comunicativa (Silva, 2006: 263; Pereira, 2007: 14; Pinto, 2011: 1), ou se escolhem o domínio dos conceitos e das regras como veículo de ensino do uso exclusivo da norma culta da língua (Camillo, 2007: 61; Travaglia, 2007: 74), preferencialmente a norma literária (Silva, 2006: 46; Possenti, 2000: 57).

Tratando-se da gramática explícita, a gramática já não se pode assumir apenas como um conjunto de regras ou organização interna de uma dada língua natural (Silva, 2006: 50), mas antes como o conhecimento – ensinável - dessa organização (*idem*: 46). Todavia, também o modo como se concebe a natureza da própria língua parece alterar substancialmente a forma como se estrutura o ensino formal da mesma².

As concepções mais comuns de linguagem verbal confluem para uma tripartição entre a ideia de uma linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como processo de interação (Travaglia, 2007: 76). Por sua vez, cada um destes pontos de partida relaciona-se com um modelo gramatical e um tipo de descrição da gramática³. De acordo com a primeira concepção, que dá conta de uma abordagem de estudo em torno de um sistema de regras gerais da língua capazes de garantir a organização lógica do pensamento e da linguagem, quaisquer desvios à norma padrão ou culta representam um erro, vício de linguagem ou vulgarismo (Possenti:2000: 75; Camillo, 2007: 61; Clemente, 2012: 1599). Esta concepção de gramática, que em Duarte (2000: 41) estará abrangida pela visão de *gramática como instrumento de regulamentação do comportamento linguístico* e, em Possenti (2000: 62), compreende o conjunto de regras *que devem ser seguidas* no uso da língua, não só mobiliza um modelo tradicional de gramática, como um tipo de descrição normativo/prescritivo (Silva, 2006: 141). A concepção da linguagem como instrumento de comunicação parte do modelo estrutural e do tipo descritivo de gramática, assumindo a língua como um código de signos que se combinam para transmitir uma mensagem, como um produto social da faculdade da linguagem (Pereira, 2007: 7). É uma concepção de *gramática como descrição do conhecimento da língua* (Duarte, 2000: 44), aquela que descreve o

² Não se aprofundará a noção de gramática implícita já que a mesma tem como condição constituinte que a aquisição da língua pré-exista à do ensino/aprendizagem das diferentes gramáticas, além de que só teria sentido explorar o conceito podendo as línguas clássicas, sem falantes naturais, incluir-se na discussão.

³ Silva (2006: 70-71) indica quatro modelos de gramática (gramática tradicional, filosófica, estrutural e generativa) e quatro tipos de (descrição da) gramática (gramática normativa, descritiva, pedagógica e teórica).

conjunto de regras *que são seguidas* pelo falante (Possenti, 2000: 63). Por fim, a conceção da linguagem enquanto processo de interação, seguindo um modelo gramatical de base filosófica e um tipo descritivo, e diferentemente da aceção estrutural de gramática (Leffa, 1988: 219; 2012: 397 Leiria, 1996: 72), assume que a linguagem é um lugar de interação humana (Camillo, 2007: 61) que não se pode entender como um sistema estável e fechado, mas uma atividade social fundada nas necessidades de comunicação (Macedo, 2009: 3), num dado contexto comunicativo, socio-histórico e ideológico (Camillo, 2007: 61). No seguimento da tipologia apresentada em Clemente (2012: 1593-1595), invocamos ainda as conceções de gramática comparatista⁴, reflexiva e histórica que, dando simultaneamente conta da amplitude de noções de gramática e da possibilidade de escolha e interação entre várias abordagens gramaticais, nos permitem apresentar outras perspetivas de ensino da gramática, ainda que menos frequentemente adotadas dentro da sala de aula.

A gramática comparatista (à qual juntamos a noção de gramática contrastiva) é descrita como uma área de estudo que identifica diferenças, semelhanças e inter-relações entre duas ou mais línguas (Duchowny, 2012: 8; Coelho, 2012: 30; Brandão & Vitorino, 2012: 41). Estando na origem da identificação do sânscrito ou das comparações, feitas no século XIX, entre aquele, o grego e o latim (que em muito contribuíram para a formação do conceptual Indo-Europeu), presente também no espírito iluminista do século XVIII português, pelo menos no gramático Jerónimo Soares Barbosa cuja perceção linguística defendia a aprendizagem da língua latina a partir da língua materna (Couto, 2004: 12), perceção que hoje é considerada fundamental no ensino do latim (Ferreira, 2015: 131), esta noção de gramática apresenta-se como uma tendência de qualquer falante perante a aprendizagem de outra língua, isto é, a tendência, consciente ou inconsciente, de comparar a sua língua materna àquela que está a aprender (Flaeschen, 2012: 300). A prática comparativa, não estando alheada do facto de haver cada vez mais contactos entre as diferentes línguas (Leiria, 1996: 72) e associada a um domínio de conceitos gramaticais básicos e treino de reflexão sobre a própria língua, apresenta vantagens reconhecidas na aprendizagem das línguas não maternas (Silva, 2006: 30-31; Duarte, 2008: 14; Torrão, 1997: 3; Cubillos, 2010: 7).

Igualmente numa perspetiva comparatista da língua surge uma outra conceção de gramática. Situa-se normalmente o desenvolvimento da gramática histórica⁵ no século XIX (Sousa, 2006: 14), em paralelo com as descrições sistemáticas e comparadas das línguas

⁴ O autor refere “gramática comparada”. Noutros estudos, aparecem ainda “comparatista” e “comparativista”. É uma questão de preferência usar-se aqui a designação apresentada em Couto (2004).

⁵ Também “história da língua”, “linguística histórica”, “linguística diacrónica” (Brocardo, 2014: 10).

vernáculos orientadas para a aprendizagem da escrita e da ortografia, a partir de critérios rigorosos e objetivos, dos conjuntos de unidades fonéticas e morfológicas das línguas indo-europeias (Mateus, 2010: 54-57). Analisavam-se então as origens comuns e os desenvolvimentos históricos particulares de cada língua (Sousa, 2006: 14), tentando combinar o material documental com a formulação de hipóteses experimentais e construindo a abordagem histórico-comparada (*ibidem*). A gramática ou linguística histórica é entendida, atualmente, como uma disciplina da linguística que, num âmbito mais geral, analisa as mudanças linguísticas ocorridas nas línguas, assumindo uma abordagem diacrónica. A análise sobre uma língua particular, diacronicamente perspectivada, é feita pela história da língua, que deverá combinar os aspetos do funcionamento da língua nos seus vários níveis e os aspetos de ordem histórica, fatores condicionantes de natureza extralinguística (Brocardo, 2014: 10-13).

Noutra aceção ainda, a abordagem da gramática reflexiva procura descrever os processos de construção do funcionamento da língua (Clemente, 2012: 1594) a partir das evidências linguísticas e tentando explicitar a gramática implícita do falante (Pereira, 2007: 13). De acordo com Travaglia (2000: 60), o trabalho de ensino de gramática com atividades do tipo da gramática reflexiva são utilizados essencialmente para o desenvolvimento da competência comunicativa, para que o falante seja capaz de usar um maior número de recursos da língua de maneira adequada à produção dos efeitos de sentido em situações específicas de interação comunicativa (*ibidem*). Dirá também o autor (Travaglia, 2007: 85) que estas atividades, por discutirem o efeito de sentido e as escolhas de recursos da língua em função destes, do objetivo e da situação, são também uma aula de produção e compreensão de texto. Para tanto, é preciso acreditar-se que o ser humano comunica por textos (Travaglia, 1997: 172), que comunicar significa de alguma forma (linguística ou não) produzir um efeito de sentido entre produtor(es) de um texto e o(s) recetor(es) desse mesmo texto (*ibidem*). Esta aceção de gramática defende um ensino que parte do conhecimento intuitivo do falante para chegar à sistematização dos princípios e regras do funcionamento da língua. Também neste contexto surgem propostas como a Pedagogia dos Textos/Discursos ou o Laboratório Gramatical (Rodrigues & Silvano, 2010: 277-279). Num sentido mais abrangente, uma prática reflexiva no ensino do conhecimento explícito da língua é entendida como fundamental, não só no desenvolvimento das competências comunicativas, como da própria consciência linguística (Duarte, 2000: 55-57; Pinto, 2011: 17). Ainda sobre a centralidade do texto na aula de língua, refiram-se as propostas metodológicas mais recentes para o ensino do latim que advogam que a compreensão e aquisição das estruturas e mecanismos de construção textual

devem anteceder a tradução dos textos latinos (Longo, 2006; Cavalcanti, 2002), tendo por objetivo basilar de ensino não a competência comunicativa dos aprendentes, mas a sua competência linguística recetiva (Fiorin, 1991: 517).

I.2. Ensino da gramática nas línguas

[E]nsinar gramática não é ensinar algo completamente novo, mas sim tornar os nossos alunos conscientes de um conhecimento que eles têm e aplicam, mas do qual não têm consciência.⁶

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), apenas por meio de um conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e interação entre Europeus de línguas maternas diferentes (Conselho da Europa, 2001: 20, doravante QECR, 2001). Omitida a obviedade da questão europeia, a finalidade da política linguística aqui invocada evidencia três pressupostos frequentemente associados ao ensino das línguas: (1) a referência a línguas vivas pressupõe que outras o não são; (2) a competência comunicativa é entendida como um objetivo no ensino das línguas; (3) coexistem línguas maternas e línguas não maternas.

Aliados à enumeração precedente, comecemos por esclarecer algumas noções fulcrais que respeitam às línguas e ao seu ensino formal, mobilizando alguns conceitos já descritos e seguindo a hierarquia de apresentação que entendemos ser a mais adequada.

A *língua viva*, geralmente reconhecida como aquela que se mantém em uso como meio de comunicação natural por uma comunidade linguística e que está intrinsecamente sujeita a mudanças, é assim designada por oposição a *língua morta*, isto é, aquela que já não se encontra em uso por nenhum falante nativo, tendo passado por um processo de obsolescência até à extinção e cristalização documental (*ibidem*). As línguas vivas atuais são igualmente designadas ‘línguas modernas’ por contraste com as ‘línguas clássicas’.

De entre as línguas vivas, a *língua materna* de um falante é a língua natural de uma comunidade linguística quando é essa que as crianças ali nascidas desenvolvem espontaneamente como resultado do processo de aquisição da linguagem (cf., entre outros, Duarte, 2000: 15). O desenvolvimento espontâneo da linguagem está intimamente associado à

⁶ Costa, J.; Cabral, A.; Santiago, A., & Viegas, F. (2011: 10).

aquisição da gramática implícita dos falantes, sendo a *aquisição* da língua o processo de apropriação subconsciente de um código linguístico, sem necessidade de um mecanismo formal de ensino (cf., entre outros, Sim-Sim, 1995: 200). Distingue-se da *aprendizagem* da língua na medida em que esta requer um conhecimento consciente que envolve a explicação de quem ensina, análise e um certo nível de metaconhecimento por parte de quem aprende (*idem*: 201).

No contexto de aprendizagem de línguas podemos distinguir, pois, a aprendizagem formal da língua materna e a aprendizagem de outras línguas, que designaremos *línguas não maternas*. Esta última designação é a mais abrangente, contemplando diferentes tipos de situações de aquisição ou aprendizagem de línguas não maternas, tais como a *língua segunda* (L2) ou a *língua estrangeira* (LE). A L2 corresponde a uma língua à qual o falante está (ou esteve) exposto e que, por imersão linguística, adquiriu; a LE, pelo contexto e finalidade de ensino que a motivam, corresponde a uma língua aprendida em contexto de ensino formal (cf., por exemplo, Leffa, 1988: 213). O termo ‘língua não materna’ aparece frequentemente associado, mas não exclusivamente, também à língua que, sendo aprendida no contexto de uma LE, partilha das motivações, grau de imersão e finalidades de uma L2 (Leiria, I., Queiroga, M. & Soares, N., 2005: 5-6).

No que concerne às finalidades de aprendizagem das línguas, aliadas a uma ideia de didática pluridisciplinar que distingue saberes linguísticos⁷, competências comunicativas e comportamentos culturais (Silva, 2006: 31), o QECR propõe a elaboração de programas de aprendizagem de diversos tipos, dos quais destacamos os *programas globais*, cujo objetivo se centra em levar o aprendente a avançar em todas as dimensões da competência comunicativa e da proficiência em língua. A *competência comunicativa* de um falante compreende as componentes linguística, sociolinguística e pragmática e consiste no conhecimento de recursos formais a partir dos quais se podem elaborar e formular mensagens corretas e significativas, bem como a capacidade de os usar (QECR, 2001: 157); a *proficiência linguística*, por sua vez, é descrita como uma competência geral, analisável em competências parciais, que habilita os indivíduos a participar ativamente por meio do uso da língua nas interações sociais (ILTEC, 2006: 6). Distinguem-se, assim, as competências linguísticas do falante do próprio uso da língua: a *competência linguística* inclui os conhecimentos e as

⁷ Não deixemos passar sem registo o contributo do *pai da didática*, João Amós Coménio com a sua *Didáctica Magna* (de 1657) para a definição da disciplina de Didática como uma arte de ensinar cujo método se propunha ser universal e de ensino de tudo a todos (Silva, 2006: 29). Já defendia também a primazia do ensino da língua nacional e, em relação à Escola Latina, a disciplina de Gramática, a par da Física, Matemática, Ética, Dialética e Retórica (*ibidem*). A valorização do ensino da língua nacional, viva, portanto, marca a mais profunda mudança de paradigma de ensino das línguas, até então circunscrito às línguas clássicas (Mato, 2011: 9-10).

capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações (QECR, 2001: 34); o *uso da língua* abrange a sua aprendizagem e inclui as ações realizadas pelos falantes, como indivíduos e agentes sociais, no desenvolvimento de um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas (*idem*: 29). O conhecimento dos recursos formais de uma língua remete, por sua vez, para o conhecimento do funcionamento da língua⁸ e este para o conhecimento explícito da língua. Como expresso em Costa et al. (2011: 8-9), conhecer o funcionamento da língua implica falantes competentes, utilizadores da língua que mobilizam de forma automática regras gramaticais para gerar e produzir enunciados na sua língua. Este conhecimento estende-se entre os conhecimentos fonético, fonológico, morfológico, sintático, lexical e o conhecimento semântico, pragmático e discursivo. O conhecimento explícito da língua⁹ pressupõe também, e naturalmente, um conhecimento implícito (*idem*: 10). O desenvolvimento da consciência linguística, assim como o desenvolvimento dos processos de reflexão sobre a língua, é, de forma generalizada, um dos objetivos mais transversais nos programas oficiais em vigor.

A objetivação da consciência linguística em termos curriculares parece não carecer de fundamentação se entendida como um fator de desenvolvimento do conhecimento intuitivo dos falantes de uma língua (Duarte, 2008: 9-10). A partir de um consentimento generalizado sobre a mesma, Duarte (*idem*: 10-16) atribui três ordens de objetivos para o desenvolvimento da consciência linguística¹⁰: 1) objetivos instrumentais, entre eles o domínio da norma padrão da língua de escolarização, o domínio de estruturas linguísticas de desenvolvimento tardio, o aperfeiçoamento e diversificação do uso da língua, o desenvolvimento de competências de estudo e a aprendizagem de línguas estrangeiras; 2) objetivos atitudinais-axiológicos, como o desenvolvimento da autoconfiança linguística e o desenvolvimento da tolerância cultural e linguística; e 3) objetivos cognitivos gerais e específicos, tais como a aprendizagem do método científico e treino do pensamento analítico ou o aprofundamento e sistematização do conhecimento da língua. Tendo em consideração os antigos Programas de Português do E.B.,

⁸ Designação dos Programas de Português de 1991 (Silva, 2006: 47; Costa et al., 2011: 7-8). O programa para o E.B., desde então, foi revogado e o do E.S. mantém-se em vigor até 2017.

⁹ Designação adotada para os Programas de Português de 2001, que foram revogados pelos Programas de 2012 (E.S.) e 2015 (E.B.). Atualmente, todos os novos programas em vigor, para o E.B. e E.S., apresentam a designação 'gramática'.

¹⁰ A autora (Duarte, 2008) estipula os três eixos de objetivos em relação ao desenvolvimento da consciência linguística no primeiro ciclo de escolaridade. Em 2010, Costa et al. contextualizam-nos também para o 2.º e 3.º ciclos. A nossa omissão sobre o grau de escolaridade prende-se com a defesa daqueles objetivos na continuidade da formação escolar obrigatória.

mas defendendo que são orientações que não se perderam nas revogações e que são transversais ao ensino das línguas em geral nos vários níveis de ensino, lembremos que em Costa et al. (2011: 10-11) se exortavam os docentes a que assumissem a obrigação de investir em descrições mais adequadas da gramática; de tomar consciência do grau de desenvolvimento linguístico dos alunos e dos aspetos da língua que não decorrem de uma aquisição espontânea; de investir num ensino da língua que capitaliza as regularidades; e de orientar o estudo da gramática em dimensões para além da mera correção do erro.

A noção de se ‘saber uma língua’ nem sempre significou o mesmo. Para muitos e desde há muito, dando primazia à compreensão de textos (Leiria, 1996: 71), a língua foi entendida como um sistema independente composto de partes separadas umas das outras (Leffa, 2012: 392); para outros e mais recentemente, estando mais centrados na oralidade e no uso da língua como instrumento de comunicação (Leiria, 1996: 71-72), a língua é compreendida como uma prática social que não se consegue dissociar em departamentos estanques (Leffa, 2012: 392). Porém, só mais recentemente se colocou a questão no prisma da aquisição da língua, tendo estado fundamentalmente circunscrita ao *como ensinar* e, por isso, também a uma história dos métodos de ensino (Leiria, 1996: 71). A proposta de um novo método ou a escolha de um específico dependerá da perceção que se tem da própria língua¹¹ (Leffa, 2012: 392) e as perceções mais consistentes e duradouras da mesma têm sido ora normativas, ora descritivas, ora ainda interacionistas.

Respeitando a ordem cronológica pela qual surgiram, Leffa (1988: 214; 2012: 394) apresenta os métodos de ensino mais conhecidos no ensino das línguas maternas e estrangeiras, pese embora a amplitude de métodos se tenha aplicado com mais incidência à aprendizagem das línguas estrangeiras¹²: o Método da Gramática-Tradução¹³, ou Indireto¹⁴; o Método Direto, ou Natural (Stern, 1991: 457); o Método Áudio-lingual¹⁵, com defensores como Bloomfield, na área da Linguística, Skinner, na Psicologia, Fries e Lado, na Linguística Aplicada (Leffa, 2012: 397); o Método Silencioso (Mato, 2011: 17)¹⁶; o Método Supra-aprendizagem (*ibidem*); o Método da Aprendizagem da Linguagem na Comunidade (*ibidem*);

¹¹ Cf. I.1., p. 5.

¹² A designação ‘método’ tanto é usada no sentido abrangente, como restrito. Leffa (1988: 212) distingue ‘abordagem’ (o termo mais abrangente, que engloba os pressupostos da língua e da aprendizagem) e ‘método’ (de forma restrita, as normas de aplicação das abordagens). Usamos, todavia, os termos pelos quais mais frequentemente surgem na literatura revista.

¹³ O autor usa a designação “Método da Tradução e da Gramática”. Escolhemos a designação usada em Stern (1991) e na maioria das referências sobre o assunto.

¹⁴ Também “Método Clássico” (Leiria, 1996: 71) e “Gramática e Tradução” (Mato, 2011: 12).

¹⁵ Também “Método Áudio-Oral” (Leiria, 1996: 72); “Audiolingüístico” ou “Audiovisual” (Ferreira, 2013: 17).

¹⁶ Com tradução nossa do espanhol.

o Método Resposta Física Total (*ibidem*)¹⁷; e a Abordagem Comunicativa (Leffa, 2012: 394), apoiando-se na teoria dos atos de fala de Austin (1962) e Searle (1969), na análise do discurso e na sociolinguística (Leiria, 1996: 72). No redirecionar do escopo, de *como ensinar*, a *o que ensinar e a quem*, passa-se igualmente a investigar *como se aprende*. Esta nova preocupação e os vários estudos desenvolvidos em torno do processo de aprendizagem vêm mostrar tanto que ensinar e aprender uma língua não materna podem constituir-se campos de trabalho distintos, como que a investigação sobre a aquisição de uma língua não materna pode servir-se da investigação na língua materna (e vice-versa), partilhando os aspetos cruciais idênticos e a validade das duas investigações (Leiria, 1996: 73). Concluir-se-á também que, ocorrendo o desenvolvimento da linguagem numa dada sequência geralmente universal, os erros feitos pelo aprendente de uma língua não materna são uma evidência que apoia as hipóteses construtivas do seu conhecimento (*ibidem*). A dualidade de sistemas linguísticos, envolvendo a língua que se estuda e a língua materna do aprendente, pode desempenhar um papel maior ou menor na aprendizagem da língua não materna, dependendo da aceção que se tem da língua e da aprendizagem, tendo a língua materna sido vista, umas vezes, como um ponto de apoio para a aprendizagem da língua não materna, como na aplicação do Método da Gramática-Tradução, de acordo com Stern, (1991: 455) e, noutras, como um problema que o aprendente tinha de evitar e resolver (*idem*: 456).

Se nos detivermos nos três métodos que mais marcaram a história do ensino das línguas estrangeiras, pode-se descrever a evolução do Método da Tradução para o Método Direto e depois para a Abordagem Comunicativa como uma passagem de ênfase no código (a forma da língua), para ênfase no significado (o sentido da língua), convergindo na ênfase na ação (o uso da língua). Falar é fazer (Leffa, 2012: 397), dizer é agir (Travaglia, 2007: 77). O lugar do sentido deixa de estar na língua materna ou na língua não materna, passando a estar no efeito que ele produz no interlocutor (Leffa, 2012: 397). Contra a ideia de um método único (*ibidem*), surge um período de Pós-Método, de rutura com os vários métodos de ensino (Stern, 1991: 477), no qual é o professor a construir o caminho e a escolher, partindo de um contexto real, seu e dos alunos, e pluridisciplinar, das próprias línguas e dos seus contextos de aprendizagem, que estratégias seguir (Leffa, 2012: 397-400).

Face à proliferação de novos métodos de ensino das línguas estrangeiras, também os métodos de ensino das línguas clássicas tiveram de se adaptar e adotar novas metodologias (Gómez, 2000: 100). Serão distintivos os exemplos do Método de Leitura, como o *Cambridge*

¹⁷ Respetivamente, “*Silent Way*” (Leffa, 2012: 394); “*Suggestopedia*” (*ibidem*); “*Community Language Learning*” (*ibidem*); e “*Total Physical Response*” (*ibidem*).

Latin Course (Miraglia, 1996: 8) ou o Método Indutivo Contextual proposto por H. H. Osberg (Macías, 2012), numa abordagem eclética entre a concepção de língua do Método Direto e metodologias do Método de Leitura (Beccari & Binato, 2014: 128).

Do ponto de vista da aprendizagem, podem-se distinguir ainda as aprendizagens ativas e passivas ligadas a práticas de ensino diferentes e os métodos dedutivos e indutivos. O ensino assente em *metodologias ativas* responsabiliza os alunos pela sua aprendizagem, envolvendo-os numa reflexão sobre os processos que se desenvolvem na sala de aula (Michel, Carter & Varela, 2009: 398-399); as *metodologias passivas*, pelo contrário, ligadas às abordagens tradicionais de ensino, consistem na exposição docente que abre pouco espaço, ou nenhum, ao diálogo com os alunos e que assumem como necessária a passividade do aluno na apreensão da informação conceptual transmitida pelo professor (*idem*: 400); os *métodos dedutivos*, que partem sempre da regra para chegar aos exemplos (Mato, 2011: 13), da gramática para o texto, dos *métodos indutivos*, que partem dos exemplos para chegar à regra (*idem*: 15), do texto para a gramática. A dicotomia gramática-texto exposta, esclarecendo-se que também aqui se entende *texto* como a fala e o discurso que se produz (Faria, 1996: 47), vem reforçar outros binómios cuja influência na metodologia linguística é preponderante (Araki, 2015: 1): a distinção de natureza social que Sausurre apresentara entre *langue* e *parole* perspetivou a variação e mudança (diacrónica) nas *línguas* por oposição às idiossincrasias (sincrónicas) das *falas* (Sousa, 2006: 23); mais tarde, a noção da língua como adquirida por inatismo biológico de Chomsky, aliada também à noção de variação linguística (Glenday, 2010: 187), evidencia a *competence*, um conhecimento implícito dos falantes da estrutura da língua (Xavier, 2010: 12-13) e a *performance*, um uso/desempenho efetivo da competência linguística (*ibidem*) que apenas um conhecimento explícito pode desenvolver e consolidar. Faltando um registo de falantes menos artificiais nestas dicotomias, Dell Hymes propõe que a *performance* dê também conta de uma componente sociocultural específica (Hymes, 1972: 271) que demonstra a capacidade de adequação do desempenho da língua em função das atitudes, valores e motivações do falante em relação à língua: incorporando-se a *competência comunicativa*, uma linguística da fala (Fonseca & Fonseca, 1990: 45), o próprio estatuto da competência linguística ficará esclarecido e novos ângulos, dimensões e princípios de organização e funcionamento entrarão no sistema da língua que, assim, apresentará as atualizações nas multifacetadas situações de comunicação vividas por um sujeito falante (*ibidem*), por meio do(s) *texto(s)* que produz. As implicações de todos estes conceitos, com efeitos diretos nas concepções de língua e, conseqüentemente, nas metodologias de ensino adotadas, estando mais, ou menos, centradas nos aspetos sociológicos, culturais e

pragmáticos, mudaram o paradigma do ensino da gramática da língua e marcaram o início da era da mestria do discurso, como porta para o sucesso (Sim-Sim, 1995: 200), e do ensino dos gêneros discursivos, como reconhecimento da dialogicidade constitutiva da comunicação verbal (Chaves, 2012: 788).

I.2.1. Na língua materna

O ensino do português, língua materna, para o E.B. e E.S., encontra-se organizado em função dos domínios de referência de Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática. Os programas definem os conteúdos, numa ordenação sequencial e hierárquica por ano de escolaridade, e as metas curriculares, evidenciando o que é considerado essencial para o encaminhamento de melhores estratégias de ensino, definem os objetivos a atingir, com referência explícita aos conhecimentos e capacidades a adquirir e desenvolver pelos alunos. Apresentam ainda os descritores de desempenho que permitem avaliar a consecução dos objetivos estabelecidos. Por seu turno, as finalidades dos programas e metas correspondentes em vigor, defendendo uma perspetiva integradora do ensino do português que valoriza as suas dimensões cultural, literária e linguística, podem ser sintetizadas em cinco eixos centrais: a) o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades nos vários domínios tendo em consideração uma progressão gradual da complexidade dos textos (orais e escritos); b) o desenvolvimento da compreensão, interpretação e produção de textos (orais e escritos) de diferentes gêneros, com diversas intenções comunicativas e em diferentes situações de comunicação; c) a fluência e adequação de uso da língua, ligada à correção linguística, à compreensão e uso do português padrão nas diversas situações de oralidade, leitura e escrita; d) a construção e aprofundamento de um conhecimento crítico, inferencial e reflexivo sobre a língua; e) o desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística para melhores desempenhos no uso da língua, num trabalho estruturado e rigoroso de reflexão, de explicitação e de sistematização gramatical. Pese embora se tenha feito a síntese anterior para os dois graus de ensino, importa referir que a ideia de *texto complexo* aparece exclusivamente no programa do E.S., aparecendo, no programa do E.B., como *produção de enunciados em contextos específicos* ou *produção de discursos e compreensão das diferentes intencionalidades comunicativas* (DGE, 2015a: 5).

O discurso pedagógico oficial, através dos programas escolares, propõe sempre uma “versão” do mundo que encontra correspondência no perfil de formação que aí se desenha (Castro, 2008: 377-378). A formulação dos objetivos educacionais denota igualmente as tendências de uma dada conjuntura oficial e uma noção de educação. Por exemplo,

atualmente, a ênfase na vertente profissionalizante que o discurso oficial tem veiculado em conformidade com as tendências do espaço europeu redefiniu os objetivos da educação reposicionando a literatura e a língua e produzindo, como consequência, uma nova versão do conhecimento escolarmente válido, privilegiando o desenvolvimento da competência comunicativa (*idem*: 378). Esta deslocação de ênfase assenta em vários pressupostos. O primeiro deles alicerça-se na conceção de língua enquanto processo de interação que não só a entende como produto social da faculdade da linguagem como também enquanto lugar de interação humana fundada nas necessidades de comunicação, num dado contexto comunicativo, socio-histórico e ideológico¹⁸. Por outro lado, esta conceção traduz-se ainda num tipo de explicitação gramatical descritiva que se alia ao pressuposto de que a disciplina de Português, língua materna, é um veículo para o desenvolvimento e estruturação plena da competência comunicativa do aluno, que não se restringe à competência gramatical, mas também às dimensões pragmáticas da língua (Fonseca & Fonseca, 1990: 99), e que a aula de Português é uma “aula de língua” (*ibidem*). Quando o aluno chega à escola já sabe falar português e, nos anos consecutivos que nela permanece, aprende a escrevê-lo. A permanência num contexto de ensino de uma língua que é usada quotidianamente como meio de comunicação só se justifica pela aprendizagem do seu conjunto de regras (Mateus & Cardeira, 2007: 27). A gramática normativa, pilar do ensino da língua, facultando um conhecimento linguístico consciente, não pode deixar de transcender o saber falar e escrever e de permitir a reflexão sobre a complexa rede linguística de uma comunidade (*idem*: 28); a escola não pode deixar de ensinar a língua nas suas distintas formas e nos seus distintos usos (Figueiredo, 2010: 160), já que a aprendizagem do código normativo institucional, sendo fundamental, não conduz a um melhor conhecimento da língua, senão às regras dessa língua (*idem*: 166).

Efetivamente, a aula de Português não foi sempre uma *aula de língua*. No passado recente, o peso excessivo de um cânone literário e a quase exclusividade do domínio da escrita na aula de Português levaram a que se valorizasse a oralidade (Duarte, I. M., 2008: 4). Por outro lado, a adoção de preocupações de natureza sociocultural no ensino da língua materna, no seguimento da defesa de perspetivas de ensino que explorassem os aspetos sistemáticos do uso individual da linguagem no seio das comunidades (Fonseca & Fonseca, 1990: 30-31), ou a abertura à pluralidade de discursos na aula de Português e ao desenvolvimento da competência comunicativa, redundou numa excessiva valorização do lado utilitário do uso linguístico, em detrimento de outras dimensões, como as atividades

¹⁸ Cf. I.1. – Conceções de gramática da língua.

cognitivas e lúdico-afetivas ligadas à língua (*ibidem*). Este entendimento restritivo da competência comunicativa (Castro, 2008: 384) diminuiu o espaço real e simbólico que a leitura dos textos literários ocupava na aula de Língua Materna (Duarte, I. M., 2008: 4). Não serão de espantar comentários avessos ao “reforço e supremacia da linguística” (Vieira, 2010: 100), quando revisitados os programas de Português, já que, os que o comentam, também acreditam que a “Literatura [...] só em aparência é valorizada por palavras que se afirmam para contentar os descontentes, simultaneamente incautos” (*ibidem*). Conseqüentemente, extremam-se posições e é na escola e na aula de Português, com os seus intervenientes (o professor e os alunos), que a língua se define, o falante se desenvolve e o discurso oficial se “recontextualiza” (Castro, 2008: 378; Figueiredo, 2010: 160). A ancoragem no conceito de *texto complexo* e respetivos parâmetros e a focalização no trabalho sobre os textos (orais e escritos), mediada pela noção de género, são duas opções fundamentais dos atuais programas de Português, com especial aprofundamento para o E.S.. O texto complexo, de acordo com a documentação normativa mais recente, não é apenas o texto que transmite informação, mas também o que exprime valores e perspetivas, permitindo exercitar as capacidades de observação e de análise crítica dos seus leitores ou ouvintes por forma a que a informação compreendida seja utilizada em novos contextos (DGE, 2014: 7). Nesse sentido, o texto literário é o *texto complexo por excelência*, onde convergem todas as hipóteses de realização da língua (*idem*: 5).

Assumida a finalidade de ensino da língua como o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos e o desenvolvimento da consciência linguística como parte estruturante daquele amadurecimento, na verdade, o desenvolvimento da competência linguística, isto é, o desenvolvimento do conhecimento implícito da língua por meio do desenvolvimento do conhecimento explícito da mesma, nem sempre foi entendido da mesma forma. As diferentes conceptualizações do papel da gramática no contexto educacional mostram evidências que vão desde o ensino prescritivo da língua, à ausência do ensino gramatical no ensino do português, até ao ensino de qualquer gramática sem a validação e reflexão necessárias (Rodrigues & Silvano, 2010: 277). Será distintivo pensar-se na adoção de designações diferentes, de programa para programa de Português, no que concerne ao conhecimento explícito da língua, enquanto um dos domínios de referência. A título de exemplo, pense-se que os programas até à década de 90 apresentavam a designação ‘funcionamento da língua’ para o conhecimento explícito, colocando-o ao serviço dos vários domínios de referência (Silvano, 2014: 30) e que essa designação foi fortemente contestada nos documentos de operacionalização dos programas de 2009, que propunham a designação

‘conhecimento explícito da língua’, por considerarem que só esta daria conta da “gramática ensinável” da língua (Costa et al., 2011: 8), enquanto competência nuclear ao nível dos restantes domínios (Silvano, 2014: 30) e ainda que, atualmente, a designação adotada em todos os novos programas é ‘gramática’, uma “designação internacionalmente conhecida do estudo dos factos e das estruturas linguísticas, comumente utilizada por alunos, pais e professores” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012: 6), já que a expressão ‘conhecimento explícito da língua’, muitas vezes substituída pelo acrónimo CEL, perdia a “essência do valor semântico da designação” (*ibidem*) que apenas o termo ‘gramática’ pode reforçar e clarificar, isto é, o “estudo dos factos da língua e das normas que os regem” (*ibidem*). Duarte (2008: 17), antes da adoção da designação atual, esclarecia que ‘gramática’, no contexto educativo, “tem uma aceção alargada, designando tanto o estudo do conhecimento intuitivo da língua que têm os falantes de uma dada comunidade como os princípios e regras que regulam o uso oral e escrito desse conhecimento”.

À variabilidade das aceções de gramática nos programas e práticas de ensino, junte-se a implicação do manual escolar na modelação da disciplina de Português. Entre uma conceção tradicional de aula-tipo de Português, cujo esquema clássico consiste na leitura e comentário de um texto literário, onde, tipicamente, se aplica/avalia o conhecimento gramatical, seguido de um momento de escrita, normalmente, como trabalho para casa (Silva, 2006: 88), e a *aula de língua* que intenta o equilíbrio entre os objetivos instrumentais do ensino da gramática e os seus objetivos cognitivos (*idem*: 89), a descrição do padrão escrito e falado e a pluralidade da norma (Mateus & Cardeira, 2007: 28-29), os livros de Português passaram a ser o espelho das diferentes dimensões da aula (Silva, 2006: 95) já que, longe das antigas antologias, determinam conteúdos, apresentam métodos de ensino e ainda direcionam a avaliação (*idem*: 94). No que concerne à configuração do ensino da gramática nos manuais escolares de Português, a imagem mais corrente daquilo que se põe em prática remete, ainda, para um núcleo duro tradicional no qual se apresentam, por um lado, o texto literário e, por outro, a gramática normativa (*idem*: 95) e para a apresentação de atividades rotineiras e empobrecidas do ensino da gramática, “a ponto de se assimilarem as novas propostas a velhas metodologias” (Figueiredo, 2010: 161).

I.2.2. Na língua não materna

A designação *língua não materna*, como descrita anteriormente, abrange várias circunstâncias de aprendizagem e ensino das línguas. Na altura¹⁹ distinguíamos diferentes designações da língua, mas sem especificarmos em qual das abrangidas pela língua não materna se poderia considerar o latim. A questão não é fácil, embora do ponto de vista linguístico pareça simples: o latim, uma língua sem falantes nativos que a utilizem numa comunidade linguística, não pode ser adquirido e/ou aprendido como língua segunda; o latim, a partir das metodologias de ensino tradicionais e sem a finalidade do desenvolvimento da competência comunicativa, não pode ser aprendido como as demais línguas estrangeiras modernas; o latim, sem falantes nativos, não é língua materna de ninguém. Ainda assim, embora o latim também seja uma língua clássica e, como frequentemente rotulado, uma língua morta, não está extinto, sendo distintivos os seus vestígios tanto nas línguas românicas como noutras cujo contacto com aquele deixou marcas indeléveis²⁰. Todavia, do ponto de vista da sua inserção nos sistemas de ensino, o facto de se continuar a entender o latim como língua morta e inútil tem promovido um desinteresse generalizado pelo seu ensino (Rodrigues, 1987 [1984]: 7), tanto por parte das instituições que regulamentam a educação (Ferreira, 2015: 128; Lawlor, 2010: 2; Torrão, 1994: 359; Pimentel, 1989: 6), como por parte dos alunos, que não encontram motivos para o aprender, dada a panorâmica de ensino de línguas modernas centradas na aprendizagem prática, eficaz e útil para os falantes (Gómez, 2000: 97; Rodrigues, 1987 [1984]: 9); do ponto de vista do espaço que ocupa nos currículos oficiais, o facto de ser língua clássica tão pouco chega para o definir, até porque, por exemplo, o grego antigo – também uma língua clássica - é oferecido como opção nos cursos Científico-Humanísticos, mas a frequência no latim é apenas uma opção de Línguas e Humanidades (Ferreira, 2015: 128). De entre as opções disponíveis, aprender alemão, espanhol, inglês, francês e, mais recentemente, também o mandarim está no mesmo patamar que aprender latim. É, oficialmente, uma língua estrangeira (Haag & Stern, 2003: 174). Provavelmente ao constatar a natureza linguística específica do latim e ao verificar o seu tratamento institucional junto das demais línguas estrangeiras, propostas atuais de reformulação do seu ensino preferem que se entenda esta língua como um sistema “de sincronia fechada” (Longo, 2006: 15), cuja *fala* se vivifica na produção textual que se eternizou pela escrita (*idem*: 27), tentando não só mostrar a aplicabilidade dos contributos da linguística no contexto de aprendizagem do

¹⁹ Cf. I.2. – O ensino da gramática nas línguas, p.8.

²⁰ Pense-se, por exemplo, que o inglês apresenta cerca de 60% de vocabulário de origem no latim (Yamazaki & Yamazaki, 2007: 113).

latim, como atualizar os seus métodos em função das necessidades e exigências concretas do ensino dos dias de hoje. Não podendo trabalhar três das quatro competências comunicativas envolvidas no estudo de qualquer língua moderna, nomeadamente a produção oral e escrita e a receção oral, estas propostas de ensino do latim centram-se na formação de leitores para desenvolver a competência recetiva (*idem*: 21; 2014: 176) ou leitora (Sobrinho, 2013: 205). Para nos mantermos neutrais na designação do latim no contexto do ensino das línguas, optamos por designá-lo *língua não materna*, o termo mais abrangente, mas mais adequado, especialmente se atendermos a que também é a língua-mãe do português e de outras (modernas) línguas românicas.

No contexto curricular atual, a disciplina opcional de Latim é bianual e circunscreve-se ao E.S., podendo ser continuada no 12.º ano a título opcional, se iniciada no 10.º ano. Em 2015, todavia, ao abrigo das Ofertas de Escola, foi aberta a possibilidade de preenchimento dos tempos letivos do E.B. com a componente *Introdução à cultura e línguas clássicas*, dependente do interesse das instituições em ministrá-la (Ferreira, 2015: 128), uma disciplina que se vem juntar a um conceituado conjunto de projetos destinados aos diferentes níveis do E.B. e cursos livres que já funcionavam como ofertas complementares de ensino. Em termos programáticos só existem documentos normativos para o E.S., elaborados no seguimento da reestruturação curricular deste grau, em conformidade com a Lei de Bases do Sistema Educativo e com os princípios definidos no Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (DGE, 2001: 3). Neste sentido, os programas defendem que a disciplina de Latim, pela especificidade da sua natureza – o contacto com a permanência dos valores humanos desde o passado, a reflexão sobre a língua que obriga a uma melhor estruturação do pensamento e reforço da competência comunicativa, a análise e reflexão que permitem o relacionamento de culturas e saberes – é um pilar importante tanto na construção do ser integral como na compreensão das línguas e literaturas modernas ou no alargamento dos conhecimentos histórico-culturais (*idem*: 3-4).

Em 2015, a implementação de metas curriculares ao ensino oficial do latim vem complementar a operacionalização dos objetivos da disciplina definidos no Programa, além de que representa, a nível institucional, uma mudança na valorização do ensino do latim e uma tentativa de adequação deste ao ensino das demais línguas (DGE, 2015b: 2). São finalidades transversais do ensino do latim nos programas: a) contribuir para a compreensão, consciência e entendimento da génese cultural ocidental, dos elementos que estruturam a cultura portuguesa e da perenidade dos valores humanos; b) promover o desenvolvimento de

capacidades que levem à reflexão linguística, reforçando a competência comunicativa, nomeadamente no português escrito; c) fomentar, pelo enriquecimento da linguagem, uma melhor expressão do pensamento. Os eixos culturais e linguísticos dos programas, assim sintetizados, associam-se ao entendimento de que a língua é o principal objeto de estudo e o veículo para a transmissão dos aspetos culturais (DGE, 2001: 6). Cada unidade temática combina uma componente cultural, alicerçada em aspetos de língua que se evidenciam no estudo dos textos latinos, literários e não literários, regidos por um princípio de progressão na aprendizagem, apresentando adaptações, notas ou tradução (*ibidem*). As metas curriculares apresentam-se divididas também em três domínios, a civilização e cultura, gramática e autores e textos (DGE, 2015b) e vêm introduzidas pela noção de que se pretende fomentar o ensino do latim, fazendo “ressurgir o seu duplo valor”, “quer o intrínseco ao da língua latina e ao conhecimento civilizacional que lhe está agregado, quer o funcional que se lhe reconhece, sobretudo na aprendizagem de outras línguas” (DGE, 2015b: 2), com destaque para o português, considerando que deve ser dada especial atenção “ao desenvolvimento linguístico e cultural dos alunos, com particular destaque para o conhecimento mais profundo da língua materna e das suas raízes”²¹.

O ensino dos aspetos referentes à estrutura da língua, nos Programas (‘funcionamento da língua’) e Metas (‘gramática’), centra-se na descrição dos níveis fonéticos e prosódicos, morfológicos e sintáticos e lexicais da língua latina. No subdomínio *Do latim ao português*, a descrição alia-se ainda, a partir das questões etimológicas, à história da língua portuguesa e à evolução semântica de vocábulos. No 11.º ano, a descrição gramatical incorpora também a história da língua latina, do indo-europeu às línguas românicas. No domínio dos *Autores e textos*, para além de se objetivar o conhecimento dos autores latinos mais importantes, as Metas propõem a leitura, compreensão e análise de textos latinos, adaptados ou autênticos, de dificuldade média, tendo como objetivos a apreensão do sentido global do texto, o reconhecimento dos seus nexos lógicos e estruturas morfossintáticas e a tradução para português correto e elegante, além da identificação das marcas de género dos textos de poesia, narrativos, cartas e fábulas. O facto de, no Programa de Latim de 2001, se usar a designação ‘funcionamento da língua’ e de, nas Metas Curriculares de 2015, a designação ser ‘gramática’ permite-nos tecer alguns comentários. Considerando as teorias linguísticas que mais influem no ensino das línguas, e à imagem da descrição feita sobre as diferentes designações nos programas de Português, a designação ‘funcionamento da língua’ pode dar conta da

²¹ Cf. <http://www.dge.mec.pt/noticias/metas-curriculares/metas-curriculares-de-latim-do-ensino-secundario>.

“antiguidade” do programa em relação a documentos mais recentes, que incorporam uma designação mais abrangente e, por isso, mais integradora dos vários aspetos da língua, mas não pode ser entendida como uma negação à existência de um conhecimento implícito dos falantes. Os “novos falantes” de latim não têm um conhecimento inato adquirido a partir do crescimento e desenvolvimento numa comunidade linguística. Os novos falantes do latim não falam latim, leem-no, traduzem-no, compreendem as suas estruturas e, muitas vezes, compreendem que aquelas são a origem das que adquiriram, de forma natural e inata, pelo uso da língua materna (Longo, 2006: 23). Estritamente do ponto de vista do ensino do latim, não é a questão terminológica que se problematiza, mesmo que, do ponto de vista da aprendizagem da língua materna, as duas descrições gramaticais possam ser problemáticas quando aprendidas ao mesmo tempo (Gómez, 2000: 106). O ensino do latim tem outros problemas, tais como a desadequação dos métodos de ensino face aos avanços na didática das línguas (Gómez, 2000: 97; Cubillos, 2010: 7; Pimentel, 1989: 6-7, Jiménez Delgado, 1959: 154 e tantos outros) e aos avanços da Linguística (Longo, 2006: 6; Cavalcanti, 2002: 13-14) e os resultados insatisfatórios de aprendizagem obtidos pelos alunos, no decorrer de tais práticas, também por comparação com os resultados na aprendizagem de outras línguas não maternas (Cubillos, 2010: 4; Cavalcanti, 2002: 37).

O ensino do latim, assente, ainda hoje, no método da Gramática-Tradução, que se tem caracterizado pelo ensino da língua a partir da língua materna com a finalidade de desenvolver o gosto pela cultura e literatura latinas, tentando o aprofundamento do conhecimento do português e o desenvolvimento cognitivo do aluno (Leffa, 1988: 215-216), tem sido feito a partir de métodos dedutivos de aprendizagem que contam com a memorização e repetição mecânica de regras (Cavalcanti, 2002: 10-11) e de mais exceções (Miraglia, 1996: 4; Pimentel, 1989: 6) para conseguir traduzir um texto, sem que, para tal, seja necessário adquirir um conhecimento significativo sobre o seu conteúdo (Cavalcanti, 2002: 47; Miraglia, 1996: 3; Gómez, 2000: 124; Ribeiro, 2015: 13). Essencialmente dependente de atividades centradas no manual ou semelhantes, o docente expõe a terminologia gramatical e dá pouca importância aos aspetos de pronúncia e entoação da língua (Leffa, 1988: 215); a análise das estruturas linguísticas resume-se à análise da Morfologia condimentada com receitas de Sintaxe (Adrados, 1954: 312), como se uma e outra pudessem ser compartimentos estanques sem prejuízo de aceder à realidade da língua (Pimentel, 1989: 6), independentemente de o esquema não funcionar para a maioria dos alunos, senão para alguns - e para quase todos os professores, quando foram eles os alunos (Patrick, 2011: 16).

Do ponto de vista diacrônico, todavia, os normativos para o ensino do latim parecem ter evoluído. É com certeza conscientes das práticas ineficazes e desmotivadoras de ensino que se sugere a aplicação de metodologias ativas que fomentem a autonomia, envolvimento e motivação dos aprendentes e que estimulem a reflexão e descoberta, considerando os conhecimentos prévios dos alunos (DGE, 2001: 7), que se invocam abordagens indutivas de aprendizagem que apresentem práticas diversificadas e adequadas ao contexto da turma (*idem*: 8); com certeza conscientes de que aquela tradição secular assente na razão e na língua como expressão do pensamento já não corresponde à prática docente que se exige de um *magister hic et nunc* que reconhece a experiência, o que há de intuitivo e cumulativo no saber de cada um, também como uma fonte de conhecimento (Alvelos, 1997: 70), que se propõe o recurso ao dicionário o mais tarde possível (DGE, 2001: 24; Torrão, 1997: 179), que se combinam as dimensões da cultura, língua e literatura no estudo dos textos latinos, prática que nem sempre foi adotada (Torrão, 2006: 208). É com certeza conscientes da potência da centralidade dos textos nas aulas de língua que se propõe a progressão da complexidade daqueles até à fruição e compreensão do autêntico, como se, também aqui, o texto literário fosse *o texto complexo por excelência* do latim. Ainda a combater o peso da longa tradição metodológica (Pimentel, 2001: 188) e contra os lugares comuns “da situação apocalíptica do ensino do latim” (*idem*: 184), hoje, para além de um lugar no currículo do ensino das línguas, exige-se rigor e poder de sedução (Torrão, 1994: 362; Rodrigues, 1987 [1984]: 13) para que aos alunos, diante do latim que se ensina, não falte nunca o desafio e tão pouco falte a motivação.

I.3. Problemas práticos e algumas soluções significativas

É costume de um tolo, quando erra, queixar-se dos outros.

É costume de um sábio queixar-se de si mesmo.

Sócrates

I.3.1. Problemas no ensino da gramática

A mudança estrutural dos atuais programas de Português, centrada no desenvolvimento comunicativo dos falantes, também no seguimento de recomendações oficiais, devolve à gramática um espaço nuclear entre os outros domínios de referência (Ferreira, 2012: 117), ultrapassando certos problemas terminológicos debatidos no processo

de reestruturação programática²². A conceção da língua enquanto processo de interação implica que o ensino da gramática explícita tenha em vista o desenvolvimento da consciência linguística, caracterizada por alguma capacidade de distanciamento, reflexão e sistematização (Duarte, 2008: 18). Como tal, têm sido propostas metodologias ativas que responsabilizam os alunos pelo conhecimento que adquirem e os envolvem em processos reflexivos sobre a língua a partir de métodos indutivos que analisam as produções textuais reais para chegar à regra latente, sendo que alguns manuais também já as recomendam (Gomes, 2012: 46). Porém, estes programas só recentemente entraram em vigor. Nos últimos dois anos, num universo de mais de cinquenta mil alunos inscritos na 1.ª fase dos exames de Português do 12.º ano, a percentagem de reprovação não supera os 6%, mas a média obtida não atinge os 12 valores²³. No 9.º ano, em cerca de cem mil alunos inscritos, a percentagem de reprovação é de 10% e as notas não são superiores a 3,2. Também nos programas e metas curriculares de Latim (2001/2015) se vislumbra a vontade de mudança e afirmação da língua no contexto de ensino atual, propondo-se inclusive para o seu ensino o mesmo tipo de metodologias sugeridas para a língua materna. A análise e reflexão sobre a estrutura interna da língua são elementos intrínsecos ao ensino das línguas clássicas, especialmente quando temos presente que só as conhecemos por meio da sua forma escrita e que o ensino assenta fundamentalmente sobre a língua culta e elaborada de um período concreto da sua evolução, mesmo que se proponha a análise de uma herança textual cada vez mais diferenciada (DGE, 2001: 19). Com a finalidade de contribuir para a compreensão da génese da cultura ocidental e promover o desenvolvimento de capacidades que levem à reflexão linguística, o ensino do latim carrega o peso das (más) opções metodológicas do passado e vê-se obrigado à adoção de práticas que motivem a aprendizagem dos alunos e desfaçam o dogma da dificuldade em o aprender, até porque, do ponto de vista linguístico, o latim é tão difícil como a língua materna ou como qualquer outra língua. Ainda assim, os resultados das duas disciplinas não distam muito: na 1.ª fase dos exames nacionais de Latim do mesmo período, a percentagem de reprovação diminuiu de 8% para 0% e a média aumentou de 9,6 para 12,2 valores. A diferença substancial, todavia, está no universo de inscritos que, de 114 alunos em 2014, passou para 31 inscritos nos exames, em todo o país, em 2015.

Os dados que expusemos são referentes a um período de aplicação do antigo programa Português²⁴, que já oferecia ao *funcionamento da língua* um lugar de autonomia face aos

²² Cf. I.2. O ensino da gramática nas línguas (I.2.1. Na língua materna, p.14).

²³ Cf. <http://www.dge.mec.pt/estatisticas>.

²⁴ Ainda em vigor no 12.º ano para o Ensino Secundário.

demais domínios de referência e promovia a sua interligação com estes, e de um programa de Latim que assume pressupostos adaptados conforme as recomendações mais atuais de política de língua. Porém, na evidência dos resultados obtidos pelos alunos, fazem falta mais estudos que permitam compreender que impacto tem o programa oficial (ou a sua mudança) nas práticas docentes na condução das aprendizagens ou quanto tempo é necessário para que essas orientações surtam efeito nos resultados ou ainda em que medida não estão os próprios instrumentos de avaliação a aferir sobre aspetos e conhecimentos que a escola não está a ensinar, nem pretende ensinar (Silva & Silva, 2010: 1363). Por outro lado, já não se duvida de que as finalidades subjacentes ao ensino e aprendizagem das línguas, assumidas pelos documentos normativos e pelos professores, enformam a descrição gramatical que se escolhe, o grau de explicitação que se defende e a prática de ensino que se adota. Assim, que gramática se estará a ensinar e como? Que gramática (não) se está a aprender e porquê?

Sabe-se que o peso da gramática no ensino tem variado ao longo dos tempos. Basta lembrar aquela *arte de bem falar e escrever* que os antigos gregos e romanos estudaram e que, recentemente, não só incorporava as gramáticas em uso (Silva, 2001: 84) como era o modelo (profundamente contestado) a partir do qual se ensinava; ou pensar nas mais recentes aceções, como ‘gramática de valências’²⁵, que dá conta das relações de dependência dentro da frase e da determinação do regime do verbo, do adjetivo e do substantivo (*idem*: 91) e cujo contributo, feita a síntese necessária para um ensino gramatical pedagógico, poderia rentabilizar terminologia tradicional considerada pertinente, mas também atualizar o repertório de classificação morfológica (*idem*: 102). No mesmo sentido, Gomes (2012: 57) propõe algumas estratégias de dissolução do conflito terminológico nas aulas de Português (com alunos “pré” e “pós” DT, o Dicionário Terminológico) e nas aulas de Latim (com alunos a aprender com terminologia da gramática tradicional e do DT). A gramática descritiva e a terminologia que hoje estão na base do ensino gramatical do português já não se coadunam com o ensino tradicional essencialmente normativo, que detetava erros ou apelava à memorização de regras e categorias gramaticais (*idem*: 22). Contudo, no ensino do latim, foram os fundamentos da gramática tradicional que perduraram, elegendo como unidades preferenciais a palavra e a frase, as descrições morfológicas e sintáticas da língua (Silva, 2001: 85), tendência que os programas ainda atestam e os exames nacionais avaliam. Porque aliada ao método da Gramática-Tradução, aplicado a partir da língua materna, a coexistência de terminologias distintas com base em tradições gramaticais diferentes parece não fazer

²⁵ Ou ‘gramática de dependências’. Esta aceção de gramática não foi explorada em I.I. pela especificidade do objeto de estudo.

sentido (Gomes, 2012: 49), especialmente se tivermos em conta que os alunos, em princípio, também estudam o português e que os professores de Latim, em princípio, o são também da Língua Portuguesa. Ainda assim, tudo indica que, enquanto os alunos de Latim dominarem as duas terminologias, não haverá grande conflito (*idem*: 65), embora não se possa afirmar o mesmo em relação aos alunos que, nunca tendo conhecido outra terminologia na língua materna senão a do DT, venham a frequentar a disciplina de Latim.

A descrição gramatical que se adota é consubstanciada numa metalinguagem, de nomenclatura própria, que compõe o conhecimento teórico sobre a língua (Travaglia, 2007: 74) e que serve de mediadora para que se fale sobre ela de forma menos genérica e imprecisa (Travaglia, 2002: 163), para que se crie uma distância entre o objeto de estudo e aquele que o analisa (Mateus, 2002: 25). A progressiva consciencialização e sistematização do conhecimento implícito no uso linguístico facilitam a referência aos conteúdos a trabalhar, ajudam os alunos a descobrir regras gramaticais que usam (e as que devem usar), permitem a identificação das dificuldades que se manifestam no uso que fazem da língua e ainda podem ser mobilizadas na aprendizagem das línguas estrangeiras curriculares (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997: 31). A escola deve fomentar o desenvolvimento da consciência linguística dos alunos com o grau de sistematização necessário para que a possam mobilizar para o uso da língua (*idem*: 32). A normatividade gramatical assente na seleção do padrão linguístico que a escola deve ensinar, ou propiciar que se aprenda (Possenti, 2000: 13), já que é um fator de coesão social (Mateus & Cardeira, 2007: 27-28), advém de critérios externos à língua (*idem*: 28) e não poderá ser confundida com o padrão ideal, nem se limitar à literatura, prescrevendo um único uso possível (*ibidem*), mas ser o ensino das normas sociais para o uso de diferentes variedades da língua (Travaglia, 2002: 139). Neste sentido, qualquer aspeto da língua é passível de abordagens normativas, teóricas ou não teóricas, mediante o grau de explicitação das regras da língua que seja desenvolvido (*idem*: 140). Uma abordagem teórica da gramática, requerendo um maior grau de explicitação e sem implicações diretas na competência comunicativa, pode ser secundarizada ou até mesmo eliminada (*idem*: 137)²⁶. Todavia, esta abordagem terá de ser consciente e estruturada, sabendo que se está a dar uma explicação descritiva de entre várias possíveis, que esta ou outras não abrangem todos os fenómenos da língua (*idem*: 220-222), que é apenas uma possibilidade de ensino e que não pode ser ministrada por ser mais cómoda e fácil ou porque é o que mais se tem feito (*idem*: 223).

²⁶ Em Duarte (2008: 19) introduzem-se atividades que “não exigem o recurso a qualquer metalinguagem gramatical”, por exemplo.

Num estudo relativamente recente apontava-se como solução para o abandono progressivo do ensino gramatical nas aulas de Português a formação dos professores, a estabilidade terminológica²⁷, a utilização de metodologias de ensino da gramática adequadas ou ainda a articulação entre os conteúdos gramaticais e os restantes domínios²⁸ ao nível da língua (Silva, 2008: 89). Dois anos depois, a partir dos resultados obtidos por um grupo de formandos à entrada no Ensino Superior, a mesma autora advoga, noutra estudo e tendo por base conclusões como as retiradas em Costa (2007: 158), que as lacunas no conhecimento gramatical da própria língua apenas se poderiam explicar assumindo que tal conhecimento não foi ensinado ou, tendo-o sido, nunca chegou a ser aprendido (Silva, 2010: 22). Mais recentes são as conclusões de Ferreira (2012: 117), mostrando que a aplicação do Novo Acordo Ortográfico, a nova terminologia do DT e o novo Programa de Português exigem capacidades de adaptação e atualização constantes aos professores de Português, que a formação e o desenvolvimento profissionais ainda estão aquém das necessidades e dos contextos individuais (*idem*: 118) e que nem sempre o que os professores dizem fazer e a sua prática efetiva são unívocos ou apresentam a mesma coerência (*ibidem*). Sintetizando décadas de lamentos dos professores de Latim, Cristina Pimentel (2001: 184) relata que “os alunos têm má preparação em português; o professor de latim tem de ensinar a gramática das duas línguas; [...] a culpa é da sociedade economicista em que vivemos [...] e dos professores que vêm cada vez mais mal preparados...”.

Tem-se insistido na mudança de metodologias no ensino das línguas porque, de forma mais ou menos evidente, estão relacionadas com o sucesso da aprendizagem. Entende-se a aprendizagem, hoje, como um processo que advém da experiência e não como um resultado que se pode esperar que surja (Michel, Carter & Varela, 2009: 399). O que o professor pensa, aquilo em que acredita e o que faz ao nível da sala de aula é o que, em última instância, dá forma ao tipo de aprendizagem dos alunos (Soares, 2007: 8). Presentemente, no ensino das línguas, a substituição da utilização de abordagens e métodos teóricos bem definidos, que corroboravam uma proposta unificada de ensino, por uma série de estratégias diversificadas (Leffa, 2012: 402) tenderá a uma perda gradual da visibilidade do professor (*idem*: 406), o que, junto à densidade de informação a circular, àquela que apenas os alunos dominam, àquela que a sua experiência ainda pode partilhar (Alvelos, 1997: 8), exigirá dele, para que

²⁷ O DT entra em vigor precisamente no ano do estudo referido e apresenta-se como uma tentativa de uniformização da metalinguagem utilizada no ensino do português.

²⁸ A autora refere o termo “competências” na remissão para a Oralidade, Leitura e Escrita. Estas são consideradas “domínios de referência” nos programas atuais, pelo que usámos o segundo termo.

atue sobre os espaços onde parece não chegar, um investimento maior na planificação, preparação e avaliação do conteúdo a ser distribuído aos alunos (Leffa, 2012: 405).

As metodologias que criam um ambiente de *aprendizagem ativa* (sugeridas nos atuais programas de Português e Latim) são muito diversas e podem corresponder tanto à realização de pausas entre exercícios para que os alunos consolidem os apontamentos, como à construção do teste de avaliação pelos próprios alunos (Michel et al., 2009: 400). Pressupondo que a aprendizagem ativa tem o benefício de envolver os discentes para lá da escuta passiva dos conteúdos expostos, especialmente quando se promove momentos de leitura, discussão e escrita, a motivação aumenta e cria-se a possibilidade de os alunos acederem a um pensamento mais elaborado de análise, síntese ou crítica (*ibidem*; Costa, Viana & Cruz, 2011: 1611). Um dos elementos fulcrais na promoção da aprendizagem ativa é a criação de um ambiente aberto e descontraído na aula e de uma planificação ponderada que inclua também a criatividade (Michel et al., 2009: 399). Um ambiente de confiança, onde os alunos possam partilhar pensamentos, justificar e defender as suas opiniões, formular hipóteses, argumentar e cometer erros promoverá também o desenvolvimento da autoestima e atitude de interesse dos discentes (Soares, 2007: 7-8).

I.3.2. Novas abordagens e metodologias de ensino da gramática

A perspetiva ocidental tradicional concebe a natureza do conhecimento como um dado adquirido cuja estruturação se dá na formação escolar, por meio da transmissão de conhecimentos estáveis do professor (Soares, 2007: 23). Por outro lado, no seguimento da evolução teórica do *construtivismo* de Piaget, desenvolve-se a ideia de que o conhecimento decorre tanto da transmissão como da construção ativa do mesmo por parte dos alunos (Soares, 2007: 22). Neste sentido, o ensino da língua implicará uma rutura com a mera transmissão de conhecimentos e aplicação de teorias. A valorização da experiência no ensino das línguas implica também uma valorização do aluno como falante e da articulação da sua experiência pessoal e social com os conhecimentos acumulados (Silva, 1997: 6). Com os contributos de Vygotsky e da teoria da *Zona de Desenvolvimento Próximo*, não só se reafirma a importância do ensino da gramática para o desenvolvimento cognitivo do aluno (Silva, 2004: 70), como se revela a influência do ambiente no qual se aprende (e ensina), enquanto contexto mediador entre a apreensão e o reposicionamento dos conhecimentos preexistentes face aos novos (Cubillos, 2010: 14). Dizemos que o aluno *aprende significativamente* quando

consegue relacionar, de maneira não literal e não arbitrária, a nova informação com uma estrutura cognitiva prévia – e específica - de conhecimento, zona onde está também plasmada toda a componente afetiva e o resultado de todas as suas ações e vivências (Valadares, 2011: 36-37). Assim, a aprendizagem deve promover a máxima autonomia daquele que aprende para que se promova também a capacidade de organização, reflexão e avaliação do conhecimento adquirido (Costa et al., 2011: 1611). A apresentação de um material introdutório que antecede a explicitação da situação de aprendizagem, uma estrutura de conhecimentos apresentados a um nível mais elevado de abstração, generalidade e inclusão que o conteúdo a aprender, poderá servir de ponte cognitiva entre o que o aluno aprenderá e o que já aprendeu significativamente, quer na escola quer na sua experiência do dia-a-dia (Ausubel, 2003: 43). Da *Teoria da Aprendizagem Significativa*, de David Ausubel, proposta há quase meio século, ficará para o ensino atual também a ideia de que, “se fosse possível isolar uma variável como a mais importante para a aprendizagem de novos conhecimentos, essa variável seria o conhecimento prévio de quem aprende” (Valadares & Moreira, 2009: 5), permitindo-nos dizer que, se fosse possível isolar uma variável como a mais importante para o uso da linguagem seria a própria vida, até porque “a palavra proferida é a carne mortal do sentido” e porque é na realidade de comunicar que a palavra ganha significação (Bakhtin, 1997 [1979]: 147). Acrescenta-se ainda que “só na liberdade é possível e alcança sentido a comunicação” (Aguiar e Silva, 2010: 190). Neste contexto, a perspetiva de trabalho com e sobre a língua a partir da noção de *género textual*, plasmada tanto nos programas de Português como nos de Latim²⁹, assume especial interesse. Os falantes, interiorizando os modelos textuais que ativam na compreensão e elaboração dos textos (Bernardo, 2012: 73), isto é, as formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais (Schneuwly & Dolz, 1999: 7), porque envolvem estruturas e formulações específicas semelhantes, assim como conteúdos e funções análogas (Bernardo, 2012: 73), serão mais competentes no uso da língua, nomeadamente por mais hábeis na ação de acordo com os parâmetros situacionais de comunicação (*ibidem*) e mais eficazes nas práticas de linguagem (Schneuwly & Dolz, 1999: 7). Quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um género textual, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas (*idem*: 15). Esta perspetiva está intimamente ligada ao desenvolvimento da competência comunicativa dos falantes (Travaglia, 2006: 2), o que nos permite depreender que, quando sugerido o

²⁹ Cf. I.2. O ensino da gramática nas línguas (I.2.2. Na língua não materna, p.18).

estudo dos textos latinos também ancorados na identificação das marcas de género (DGE, 2015b: 10), se entende cada um dos textos como um vestígio de escolhas particulares de entre as possibilidades de o sistema linguístico latino se manifestar em diferentes usos (Longo, 2014: 179) social e culturalmente estabelecidos.

A partir deste prisma construtivista e cognitivista de olhar o processo de aprendizagem, oriundo das ideias da psicologia e das ciências da linguagem associadas à educação, resultam os inúmeros estudos, propostas e atividades em torno do ensino da gramática da língua, dos quais fomos falando ao longo do capítulo I e aos quais aludiremos, de seguida, em apenas algumas referências. Entre as **atividades diversificadas** de uma aprendizagem ativa e de um ensino que promova a reflexão e o questionamento destacamos as propostas de mobilização do conhecimento gramatical na aprendizagem dos diferentes domínios de referência (Silva, 2008: 99) ou do cruzamento entre a literatura e a gramática (Duarte, I. M., 2010; 2008: 214), em torno de questões de vocabulário (Torrão, 1997; Vieira, 1999) ou de autores latinos concretos (Torrão, 2006; Pimentel, 1989), propostas que se fundamentam na centralidade do texto latino para o estudo da gramática e da língua (Cavalcanti, 2002), ou no estudo das unidades fraseológicas (Vilela, 2002). Outras **atividades mais elaboradas** decorrem, por exemplo, da proposta de unidades didáticas que defendem um ensino da língua com base numa aprendizagem significativa (Cubillos, 2010), a construção de manuais didáticos (Gómez, 2000; Pimentel, 1989), de projetos de aprendizagem do latim no E.B. (Ferreira, 2015), de laboratórios gramaticais (Duarte, 2008: 18; Gomes, 2012) ou da Pedagogia dos Textos/Discursos (Rodrigues & Silvano, 2010), da linguística textual do enunciado latino (Longo, 2006; 2008), de sequências didáticas organizadas em torno de um género textual oral ou escrito (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004; Bronckart, 2007) ou ainda atividades de gramática reflexiva (Travaglia, 2000; 2007). Como atividades de aplicação de **uma abordagem metodológica** única, alicerçadas em atividades de aprendizagem indutiva e na sua autonomia, no ensino da língua por meio da imersão linguística, surgem propostas como o método indutivo contextual de Osberg (Beccari & Binato, 2014) ou o método de Leitura da Cambridge School (Rúa, 1990; Miraglia, 1996). Por fim, não passe sem comentário a proposta sobre o potencial do humor enquanto estratégia no processo de ensino-aprendizagem, o qual, na justa medida, poderá cumprir funções diversas, desde a disciplina, à criação de ambientes descontraídos ou à transmissão lúdica e criativa de conhecimentos (Rodrigues, 2010: 48).

Tornando a Aguiar e Silva (2010: 190), na polifonia discursiva que a todos assiste, conclua-se que nós, professores de Português e da Língua-Mãe do português, línguas em que se enraíza e conserva a nossa memória individual e coletiva, temos uma responsabilidade enorme nesta educação para a liberdade e para a comunicação: ao cumprirmos o programa, o método e a exigência, não nos esqueçamos de narrar em vez de ditar; ao interpretá-los, avancemos, nunca cedendo à estagnação; e se os adotarmos, saibamos dar alimento³⁰ a quem dele precisa e mais ainda àquele que o quer.

CAPÍTULO II: A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

É-lhe necessário um certo recuo para se ver a si próprio a agir [...].
É uma distanciação que, longe de ser a da indiferença, serve de
protecção para o educador.³¹

No presente capítulo caracteriza-se o estágio pedagógico até aqui designado como “Prática de Ensino Supervisionada” (PES). A objetividade e justeza que se procuraram como orientação nesta descrição tornaram não só incontornável a incidência sobre os elementos que influíram especificamente na prática de ensino, como demandaram que se desse conta dos conteúdos de todo o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo de 2015/2016 nas escolas cooperantes, tenha esse estado diretamente ligado ao tema teórico do presente relatório, ou não. Regidas igualmente pelo princípio da coerência, e numa tentativa de ancorar a reflexão temática atrás desenvolvida na prática, a caracterização de certas atividades e descrição de aulas remeterá para conteúdos desenvolvidos no Capítulo I e para os respetivos anexos.

A PES repartiu-se pelas duas áreas disciplinares do Mestrado, o ensino do português e do latim, decorrendo a mesma em duas escolas distintas, com um orientador próprio para cada área. Num primeiro momento descrever-se-ão as instituições e turmas, enquadrando, de forma geral, o percurso desenvolvido. De seguida, descrevem-se o processo de observação das turmas e das aulas dos professores orientadores, com especial enfoque na descrição das aulas e das turmas atribuídas para um acompanhamento mais profundo, a lecionação de aulas nestas e as atividades que foram desenvolvidas num âmbito escolar mais abrangente, isto é, fora das quatro paredes da sala de aula. Porque estas etapas e descrição contextual anterior se

³⁰ Cf. origem etimológica de *aluno*.

³¹ Postic, M. (2008). *A relação Pedagógica*. 1ª ed. Lisboa: Padrões Culturais Editora, p. 282.

consubstanciam umas nas outras e porque apenas analisando e refletindo sobre todas se pôde adquirir um conhecimento válido e útil ao longo de todo o estágio pedagógico, a partição do capítulo servirá à organização da informação, mas apenas a sua leitura integral terá a capacidade de apresentar uma imagem objetiva e justa das escolas, das turmas, do conhecimento adquirido e projetado em planificações de aula, atividades, materiais didáticos e instrumentos de avaliação construídos.

II.1 Caracterização das instituições e turmas de ensino

II.1.1. Escola Secundária c/ 3.º Ciclo do E.B. de Pedro Nunes

A prática de ensino relativa à disciplina de Português decorreu numa das mais prestigiadas instituições escolares de Lisboa. A Escola Secundária c/3.º Ciclo do E.B. de Pedro Nunes (ESPN), cujo lema atestado no mais atual projeto educativo versa a “Tradição e Inovação”, fundada há mais de um século, no dia 20 de janeiro de 1906, formou cidadãos relevantes para o país em diversas áreas e ainda hoje se constitui também como uma escola de referência no panorama nacional. Além da sua notoriedade, a história da ESPN liga-a fortemente à formação docente, embora nos dias de hoje apenas três núcleos de supervisão pedagógica integrada se encontrem em atividade.

Depois de completamente reabilitada ao abrigo do Programa de Modernização do Parque Escolar, a ESPN encontra-se dotada de salas de aula e espaços escolares com novo mobiliário, equipamento informático, quadros interativos e videoprojetores, refletindo as modernas exigências decorrentes dos modelos de ensino-aprendizagem e do próprio projeto educativo da escola, além de que, pela sua localização privilegiada, partilha ainda da presença de várias instituições e património histórico-cultural nas suas imediações. Situada numa zona central da capital de grande acessibilidade, a ESPN é uma das escolas mais frequentadas da sua área geográfica e acolhe cerca de 1100 alunos em regime diurno regular, com uma média de 28 alunos por turma, integrados em 12 turmas do E.B. e 28 no E.S., grau de ensino que oferece todos os cursos das áreas científico-humanísticas. O corpo docente de cerca de 110 professores, numa faixa etária acima dos 40 anos, tem-se caracterizado pela sua estabilidade e largos anos de atividade profissional.

Na PES de português desenvolvida nesta escola cooperante, sob orientação da Professora Rosário Andorinha Silva e acompanhada pela colega de estágio Diana de Frias,

influíram diretamente e de forma incisiva a maneira acolhedora com que o corpo docente e não docente da ESPN e sua Direção nos receberam, disponibilizando-nos todos os meios necessários à prossecução dos nossos objetivos, a atenção e o respeito evidentes pela formação de professores e pelas ideias que fomos introduzindo ao longo do ano, tanto no decorrer das aulas das turmas, como nos espaços comuns da escola, a permissão para que assistíssemos aos conselhos de turma e reuniões de avaliação, o acompanhamento e interesse pelas nossas iniciativas e presença na dinâmica escolar. Também a tradição da escola e, simultaneamente, o seu investimento na inovação foram preponderantes nesta PES, especialmente se tivermos em conta que grande parte do tempo de estágio decorreu precisamente nesta instituição escolar. Durante todo o ano letivo estiveram ao nosso dispor os equipamentos tecnológicos, as salas modernizadas e os espaços adequados ao trabalho de formação de alunos cujo principal intuito é a continuação dos estudos superiores e a prevalência do prestígio da ESPN.

Recebidas nesta escola a 23 de setembro do ano 2015 pela Professora Rosário e depois de nos terem sido apresentados alguns espaços comuns do edifício, a Direção da escola e alguns professores, foi-nos dada a informação pela Professora de que acompanharíamos quatro turmas, todas da sua responsabilidade, nomeadamente uma do E.B. e três do E.S.. Por uma questão de gestão de horários, compatibilidade de estágios em duas escolas distintas e eficiência da aprendizagem da e na prática de ensino, pese embora nos comprometêssemos a assistir ao máximo de aulas dadas pela docente, em todas as suas turmas, cada uma das estagiárias ficou com uma turma concreta para uma observação e trabalho mais focalizados e todas partilhámos responsabilidade, presença e intervenção na turma do E.B.

II.1.1.1. A turma do Ensino Básico: 8.º ano

O 8.º D da ESPN, no ano letivo de 2015/2016, era uma turma composta por 30 alunos, dos quais 19 eram raparigas e 11 eram rapazes. Três alunos eram repetentes, um deles pelo segundo ano consecutivo neste grau de ensino. A turma, tendo todos os seus alunos acabado com nota positiva a Português, apresentou fortes desníveis, havendo alunos cujo desempenho académico foi sempre consideravelmente bom e outros apresentando dificuldades em acompanhar a evolução da matéria. Um aluno vinha referenciado ao abrigo da Educação Especial. Estivemos em todas as reuniões de avaliação da turma, assim como tivemos a possibilidade de contribuir para a discussão de notas e atribuição das mesmas nos três

períodos letivos. O 8.º D tinha aulas três vezes por semana, separadas por turno num dos dias. Muito conversadora e irreverente, a generalidade dos alunos desta turma ficou conhecida pela paixão pela leitura. Ao todo foram lecionadas dezoito aulas de 50 minutos e realizadas duas atividades lúdicas de âmbito escolar. A incompatibilidade de horários com as aulas de Latim A, a decorrer noutra escola, não permitiu que todas as aulas da turma fossem assistidas, além de que, no 1.º período, algumas aulas colidiam igualmente com as de seminário que decorriam na FCSH.

II.1.1.2. A turma do Ensino Secundário: 12.º ano

No já referido ano letivo, o 12.º A da ESPN era uma turma do curso de Ciências e Tecnologias composta inicialmente por 30 alunos. Duas alunas foram transferidas, muito cedo, para outras turmas e um aluno anulou a matrícula ao iniciar o 2.º período. Dos restantes 27 alunos com os quais se trabalhou durante todo o ano, 16 eram raparigas e 11 eram rapazes. Uma aluna, holandesa, incorporava o 12.º A ao abrigo do programa académico AFS, uma experiência de intercâmbio durante um ano letivo para aprender a língua portuguesa, quando e porque imersa na cultura, valores, modos de vida e ensino. A turma, tendo também todos os seus alunos concluído a disciplina de Português com nota positiva, foi sempre bastante heterogénea, evidenciando-se, especialmente no 3.º período, desníveis esclarecedores entre os alunos. Foi-me dada a possibilidade de assistir a todas as reuniões de avaliação, assim como de contribuir para a discussão de notas e atribuição das mesmas nos três períodos letivos. Foram lecionadas trinta e quatro aulas de 50 minutos a esta turma, feitas duas visitas de estudo e uma atividade lúdica de âmbito escolar e foi elaborado e aplicado um teste de avaliação no 3.º período. O 12.º A tinha aulas três vezes por semana, com uma aula de 50 minutos e dois blocos de 100. Também com esta turma houve a incompatibilidade com as aulas na FCSH e, superado este problema no 2.º e 3.º períodos, uma sobreposição com as aulas de Latim A que requereu alternância de assistência várias vezes.

II.1.2. Escola Secundária de Camões

A prática de ensino referente à disciplina de Latim decorreu igualmente numa das mais prestigiadas e antigas instituições escolares de Lisboa. A Escola Secundária de Camões (ESC) evidencia, desde o último projeto educativo às paredes que guardam a sua história, o fremente impacto cultural e científico que também os sonantes nomes que nela se formaram

comportam. Sob o lema camoniano “Pera espertar engenhos curiosos”, a ESC, fundada a 16 de outubro de 1909, pauta-se pela defesa da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares, procurando responder de forma eficaz às necessidades da comunidade através de uma oferta formativa, curricular e cultural que confere a cada um a liberdade a que tem direito numa massa cultural múltipla e diversificada. A par da sua notoriedade a nível nacional, a ESC está também e tradicionalmente ligada ao ensino das línguas clássicas e a preservação dos estágios pedagógicos de Latim, assim como a continuação da sua lecionação no plano curricular oficial português, são disso um marcante exemplo.

Apesar de dotada de muitos espaços nobres, a instituição centenária, recentemente classificada como monumento de interesse público, tem vindo a assistir à degradação de alguns dos seus espaços e equipamentos, tendo sido gorada a expectativa das obras de requalificação previstas para o ano 2011. Impedida de reequipar-se normalmente e adquirir novos materiais e, não obstante todos os constrangimentos daí decorrentes para a organização e funcionamento pedagógico adequados, a escola realizou pequenas obras, adquiriu algum mobiliário e conseguiu que o Ministério da Educação disponibilizasse um conjunto de equipamentos informáticos. As salas de aula da ESC, todavia, e como atesta o relatório de avaliação ao projeto educativo anterior, apresentam vários problemas infraestruturais, necessitando, com urgência, de reabilitação. Igualmente situada numa zona central da capital de grande acessibilidade, que contribui para a diversidade da população escolar que a frequenta, a ESC acolhe perto de 1700 alunos distribuídos, no regime diurno, por cerca de 34 turmas no ensino regular, que oferece todos os cursos das áreas científico-humanísticas e 9 nos cursos profissionais e, no ensino noturno, por 14 turmas de ensino recorrente secundário, cursos de educação e formação de adultos e formações modulares de Português para Todos. O corpo docente de cerca de 135 professores, cuja idade mais representativa se situa entre os 50 e os 60 anos, caracteriza-se pela sua estabilidade e experiência profissional, assim como pela qualificada formação académica. Na PES de latim desenvolvida nesta escola cooperante, sob orientação do Professor Mário Martins e inicialmente acompanhada por uma colega de estágio que não concluiu a sua prática, influíram diretamente e de forma especialmente incisiva o investimento na diversidade e qualidade das ofertas de enriquecimento cultural que a ESC promoveu ao longo do ano letivo, fomentando um ensino que também se complementa nos, e abre aos, vários espaços da escola, criando um meio escolar propício a atividades criativas e inovadoras, a permissão para que assistisse às reuniões de avaliação da turma, a prestabilidade do corpo não docente que, numa tão vasta população escolar, nunca deixou de

me reconhecer e oferecer a ajuda necessária. Os constrangimentos a nível tecnológico de que a escola padece foram igualmente preponderantes no desenvolvimento do projeto delineado para a PES de latim, nomeadamente porque, ao não serem garantidos em todas as salas onde decorreu a prática de ensino, acabaram por tornar necessário um maior investimento na diversificação de materiais e atividades formativas dentro da sala de aula que se mostraram especialmente importantes na minha aprendizagem enquanto futura docente.

Recebidas nesta escola a 18 de setembro do ano 2015 pelo Professor Mário e depois de nos terem sido apresentados alguns espaços comuns do edifício e a Direção da escola, foi-nos dada a informação pelo Professor de que acompanharíamos apenas a turma do 10.º ano da sua responsabilidade, ainda que tivesse tido a oportunidade de conhecer os seus alunos do 12.º ano, com quem, em algumas atividades, pude também trabalhar e conviver.

II.1.2.1. A turma do Ensino Secundário: 10.º ano

No ano letivo de 2015/2016, o 10.º K da ESC era uma turma de Línguas e Humanidades composta inicialmente por 7 alunos. Um dos alunos mudou de curso no início do 2.º período. Dos 6 alunos do 10.º K com os quais se trabalhou durante todo o ano, 3 eram raparigas e 3 eram rapazes, dois alunos eram repetentes neste grau de ensino e um destes repetia também a disciplina de Latim A. Ao longo de todo o ano, a turma evidenciou uma bipartição notória entre os dois alunos com notas bastante altas e consistentes e os quatro alunos com várias dificuldades. Nesta maioria evidenciou-se igualmente a falta de estudo e dedicação que, nos primeiros, era, pelo contrário, de salutar. No final do ano letivo, três alunos tiveram nota negativa nesta disciplina. Tendo assistido a todas as reuniões de avaliação da turma, fui informada de que dois alunos de Latim A, mesmo não estando ao abrigo do Ensino Especial, eram acompanhados pelos serviços de apoio psicológico da escola. O 10.º K tinha aulas três vezes por semana, com três blocos de 90 minutos. Foram lecionadas dezoito aulas de 45 minutos, correspondendo a 9 blocos de 90 minutos, feitas propostas de cotação para todos os testes de avaliação, realizadas duas visitas de estudo e implementadas duas atividades lúdico-didáticas de âmbito escolar. Houve também a incompatibilidade, já referida, com a assistência de aulas nesta turma.

II.2. Observação

Esta primeira etapa do estágio pedagógico, tendo-se revelado fundamental, tomou uma parte considerável do tempo da PES. No 1.º período, com exceção de algumas aulas lecionadas às turmas de Português, na ESPN, os estágios pedagógicos de ensino do latim e do português consistiram unicamente na assistência e observação das aulas dos professores orientadores nas duas escolas. Todavia, o processo de atenção cuidada e análise focada em determinados aspetos da dinâmica dentro da sala de aula não se limitou à constatação e registo do decorrer das aulas. Observar, como um objetivo, implicou a construção de instrumentos adequados para adquirir conhecimento pedagógico, a escolha de critérios específicos atendendo aos aspetos que se pretendia observar, uma postura de interesse constante sobre os alunos ao longo do ano e variadíssimos momentos de reflexão que dotassem esse mesmo conhecimento de alicerces fortes e conclusivos para uma intervenção mais eficaz no trabalho a desenvolver. São precisamente as diferentes observações e conclusões que delas se retiraram que agora se descreve.

II.2.1. Os instrumentos de observação

Foram criados três instrumentos distintos. O primeiro, uma grelha de observação do comportamento e organização dos alunos das quatro turmas de Português, foi aplicado em 10 aulas seguidas³², sensivelmente num espaço de dois meses; o segundo, uma grelha de observação do desempenho dos alunos nas apresentações orais planificadas, foi aplicado nos três períodos, ao 8.º D e ao 12.º A; o terceiro, uma grelha de observação do comportamento, organização e proficiência de leitura, foi aplicado ao 10.º K, em três aulas de Latim A, do 2.º período.

O primeiro instrumento (Anexo 1.1) dava conta de alguns descritores de desempenho para dois focos distintos. O foco da organização privilegiava a presença de material necessário na aula e o registo de notas no caderno; o foco do comportamento estava dividido em três ângulos de observação: o comportamento dirigido às atividades desenvolvidas na aula; à professora; e aos colegas. Com espaço próprio, para além de observações de vária ordem, ainda se podia verificar a realização do trabalho de casa (T.P.C). No fim da grelha reservou-se um espaço para observações mais completas. Por serem muitos parâmetros de observação, a grelha apresentava três páginas para cobrir o número total de alunos da turma.

³² Omitem-se as aulas sem assistência por motivos académicos anteriormente esclarecidos.

Este instrumento revelou-se especialmente útil e eficaz no processo de memorização dos nomes e conhecimento dos alunos, um elemento na dinâmica da aula visivelmente aplaudido pelos mesmos. Pese embora fosse quase sempre necessário recorrer às fotografias de que se dispunha, o facto de, pela repetição, se investir na observação direta a cada aluno, tendo de se inscrever várias informações sobre o mesmo durante uma aula, a grelha possibilitou uma rápida apreensão de elementos caracterizadores de cada um. Porque se dividiu o foco do comportamento em três perspetivas distintas, o instrumento apresentou-se bastante eficaz a revelar necessidades/carências das próprias aulas, tais como uma maior preocupação com alunos cujo comportamento geral não era adequado, a atenção aos lugares onde se sentavam e com quem e a necessidade de fazer intervir um aluno menos participativo. Porque foi aplicado praticamente durante um período letivo inteiro, permitiu ainda que se recolhesse informação pertinente para a avaliação intermédia e a avaliação final das turmas.

Por outro lado, o instrumento demonstrou insuficiências desde muito cedo. No que concerne ao foco da organização, dando apenas conta da existência de material, não permitia prever a presença do caderno diário, mas a ausência do manual, por exemplo (informação que tinha de ser inserida em observações assessórias); quanto ao comportamento, formulados os descritores como estavam, muitas vezes não houve um único registo e, embora se pudesse compreender, pontualmente, que a ausência de anotação decorria de inexistência de atividades, participação ou incitamento a intervir, a maioria das vezes em que inexistia registo devia-se à própria inatividade, ou falta de participação, dos alunos, aspeto que os descritores não previam e que a grelha não oferecia espaço para registar.

Num instrumento semelhante e com os mesmos focos de interesse, dever-se-ia atentar numa formulação mais rigorosa e ampla dos descritores comportamentais, dando conta, por exemplo, dos casos de apatia, de brincadeira ou desinteresse dos alunos; numa formulação dos descritores organizacionais mais adequada à realidade das aulas, prevendo a presença de caderno diário e manual enquanto elementos distintos; na presença de um espaço próprio para as características da participação dos alunos, concretamente sobre a oralidade dirigida, espontânea e planificada.

O segundo instrumento (Anexo 1.2) foi construído pela necessidade de formalizar a avaliação da oralidade planificada, um dos parâmetros de avaliação anual. A oralidade planificada consistiu em três momentos de avaliação distintos, um em cada período, sendo que o primeiro testava a planificação da oralidade individual dos alunos, o segundo, a planificação a pares e, o terceiro, a planificação em grupos de 3 ou 4 alunos, todas de acordo

com um tema escolhido previamente. Uma vez que a Professora Orientadora nos deu a permissão de comentar as apresentações dos alunos de Português imediatamente depois de as terem feito e pelo facto de estes esperarem um comentário rigoroso e justo da parte das professoras estagiárias, a presente grelha de observação foi aplicada nos três períodos letivos a todos os alunos do 8.º D e do 12.º A. Os diversos campos de preenchimento e critérios foram desenvolvidos tendo em conta os critérios de avaliação da oralidade planificada, nomeadamente o respeito pelo tema e tempo da apresentação, assim como a demonstração da planificação temática e os aspetos diretamente relacionados com a oralidade, tais como a fluência e diversidade do discurso, a postura e interação com a turma.

Este instrumento cumpriu a sua finalidade, registando os elementos necessários a um comentário formal e rigoroso e ao qual ainda se podia juntar uma nota qualitativa, para além de ter dado conta dos alunos que não fizeram a sua apresentação. Ajudou igualmente na recolha de informação necessária à avaliação final da turma, que previa um campo precisamente para o desempenho neste domínio de referência. Porém, este instrumento revelou alguns problemas. A ausência de um campo de observações variadas implicou notas nas margens da grelha e a invariabilidade do instrumento nos três momentos de avaliação impunha que o campo da interação com a turma servisse de campo para registo da interação entre os elementos do próprio grupo. Para além destes, a grelha evidenciou uma lacuna que, crê-se, qualquer instrumento de observação deste tipo apresentará: hermética no registo daquilo que observa, será sempre insuficiente no retorno de conselhos aos alunos, na empatia necessária à motivação para um melhoramento futuro, na compreensão de todos os fatores que envolvem o discurso oral e a exposição frente a um público.

Num instrumento semelhante e com o mesmo propósito, dever-se-ia apresentar um campo para a modalidade da apresentação (individual / a pares / em grupo) e um campo de aspetos positivos, tais como a confiança ou a qualidade dos elementos apresentados, e de aspetos a melhorar por cada aluno.

O terceiro instrumento (Anexo 1.3) foi construído por motivos muito diferentes dos anteriores: o 10.º K, turma de Latim A a quem foi aplicado, era composto por 6 alunos, cujos nomes e características comportamentais próprias muito rapidamente se memorizaram e conheceram e nunca se justificou a aplicação do primeiro instrumento ou outro semelhante nesta turma. Por outro lado, ainda que também na disciplina de Latim A se faça a avaliação da oralidade planificada, decorrendo esta, naturalmente, na língua materna dos alunos, porque as apresentações de cada período foram feitas nos dias e horas de incompatibilidade com as

aulas de Português, nunca foi possível recolher informação sobre a mesma através de um instrumento criado para o efeito. Porque o treino da leitura do latim de acordo com a pronúncia restaurada é um campo de avaliação e porque a tendência fundamentalmente expositiva das aulas comprometia uma observação mais cuidada sobre os alunos, criou-se este instrumento.

Dividido em quatro focos de observação e registo, este instrumento foi especialmente útil para a recolha de informação nova sobre a turma, além de que requeria necessariamente a descrição pormenorizada de alguns campos. Acreditando que já se conhecia os alunos, na verdade, quando tomada a frente da turma, como docente, e usando este instrumento, pôde-se constatar, por exemplo, que os alunos que nunca traziam o seu material não se ausentavam de tomar notas durante as aulas; os alunos mais organizados e atentos eram também os que chegavam mais tarde à aula; ou ainda que os alunos mais apáticos respondiam sempre positivamente e com empenho aos pedidos que se lhes fazia. No que concerne à proficiência de leitura, o instrumento e descritores escolhidos permitiram reconhecer alguns problemas que tinham passado despercebidos, nomeadamente haver ainda alunos a pronunciar de forma incorreta as oclusivas *c* e *g* ou alunos a quem faltava treino de leitura dos grupos sintáticos.

Os instrumentos de observação, porém, não permitem que se observe tudo e, muitas vezes, são cegos. Especialmente úteis para a recolha rápida e sistemática de informação sobre os alunos, instrumentos de observação como o primeiro aqui descrito, por exemplo, muito dificilmente serão aplicados por um professor em circunstâncias normais de ensino, isto é, em turmas extensas e com dinâmicas escolares ora de intenso diálogo, ora de forte exposição. Ainda assim, uma postura atenta e observadora sobre as turmas e sobre as aulas suprirá, muitas vezes, a necessidade de aplicação de um instrumento concreto de observação.

II.2.2. Observação das turmas

Depois de pouco tempo de convivência com os alunos, os professores já tinham uma ideia genérica sobre as turmas. A turma, o não-grupo por excelência, existia, aparentemente, em função dos seus líderes, aqueles alunos com a capacidade de mobilizar a maior parte dos outros ou aqueles que se destacavam por algum motivo:

No 8.º D, por exemplo, dois pares de alunos, curiosamente os dois compostos por um aluno com grande facilidade em acompanhar a matéria e atingir boas notas e outro cujo desempenho académico não conseguia brilhar, ditaram sempre o início do barulho e

contestação dentro da sala de aula. Outra aluna, que desde as primeiras observações foi identificada como um dos elementos de maior distração, não perdia a oportunidade de consolidar a desatenção geral. Nesta turma, as aulas foram sistematicamente acompanhadas de um certo frenesim, de um desinteresse generalizado e de um cansaço extremo das docentes no final das mesmas. O panorama descrito foi repetido pelos diversos professores da turma nos conselhos de avaliação final: eram terríveis. Com intervenção da própria diretora de turma, foram elaborados planos diferentes de ocupação das cadeiras da sala, alguns alunos receberam participações disciplinares à Direção, quase todos na disciplina de Formação Cívica não ultrapassaram um “satisfaz pouco”. Contudo, o 8.º D tinha um segredo guardado no coletivo. Não houve uma aula de leitura de textos em que a turma se deixasse levar pelas emoções irreverentes da idade. O silêncio com que seguiam as histórias, a avidez com que debatiam os enlances narrativos, o comprometimento com as personagens que andavam pela sala tomava-lhes a voz e o desacato. E disto, nenhum outro professor do conselho de turma sabia tão bem como as três professoras de Português.

No 10.º K, pelo contrário, era o silêncio que dominava. Seis alunos muito quietos ouviam atentamente o professor em todas as aulas. Nos conselhos de turma, todavia, os mesmos seis alunos eram apenas mais seis de um conjunto de trinta e dois complicados e difíceis. Nos conselhos de turma, os dois melhores alunos de Latim A não eram notados, por não atingirem as notas de que se fala. Os quatro alunos com mais dificuldades em Latim A, porém, não passavam sem referência à má postura perante os professores, às notas negativas, aos comportamentos estranhos na escola e nas aulas. No 10.º K, os dois alunos mais empenhados eram vistos por alguns colegas como os preferidos, um aluno só falava fora da sala, um outro lia Tolstoi em francês enquanto tapava os ouvidos durante a 1.ª e 2.ª declinações ou quando se pedia que se mudasse de página. No 10.º K, uma aluna não gostava que a vissem como “um ser inferior”, outra, porque não conseguia acompanhar a matéria, quis mudar de curso três vezes, mesmo tendo escolhido o Latim A “para entrar em Direito”. No 10.º K, a observação à turma começava sempre à porta da sala, quando aquele aluno se dispunha a falar, aquela outra revelava os segredos e o outro ainda mostrava um verdadeiro sorriso a virar as páginas que lia; quando um dos alunos pedia explicações sobre as matérias mais antigas, “porque tinha estado a estudar” e outra aluna contava como decorriam os ensaios da peça que estreava já no final do ano.

O 12.º A tinha dois líderes em frentes distintas: a ala esquerda e a ala direita da sala. Num dos lados, como muito cedo o conselho de turma identificou, a irreverência de “o

irritante”; no outro, a irreverência de “o tonto”. A turma tinha, na generalidade das aulas, um comportamento bastante adequado, sendo pontuais e assíduos, respeitando docentes e colegas, cooperando nas atividades de grupo e individuais, participando nos diálogos orientados com moderação, mas interesse, estando atentos nos momentos de exposição, empenhados nos momentos de produção escrita. A turma tinha uma motivação comum: ser a melhor turma do curso de Ciências e do 12.º ano da escola. Ainda assim, o desiderato competitivo da generalidade do 12.º A não lhe dotava o espírito do estudo necessário na disciplina de Português, tão pouco do empenho requerido nas tarefas de mais aplicação. E, de um lado, as interrupções sistemáticas do aluno impaciente, do outro, as perguntas extemporâneas do aluno com notas máximas a Matemática. Bastava acontecer a interrupção de um, para a pergunta desviante do outro saltar, provocando o riso, a desatenção e o desvio mental de que a turma parecia necessitar. Observar o 12.º A não foi difícil, até porque estava repleto de personalidade e alunos com alguma coisa, ou muita coisa, para dizer. Difícil foi mostrar ao 12.º A o que, tudo aquilo que o 12.º A não sabia.

Observar alunos e ter uma ideia genérica sobre eles não é uma tarefa tão complexa como a rede de critérios previamente selecionados poderia entrever. Pelo contrário, saber recolher informação sobre cada um no conjunto que a turma é e projetá-la na atividade docente não pode ser acolhido com leveza, nem ser alvo de dispersão e, por isso, foram fundamentais todas as conversas com os Professores Orientadores após cada aula. Termos cedido à ideia generalizada dos terrores do 8.º D que nos exauriam, por exemplo, ter-nos-ia impedido de, em diversíssimas vezes, dar espaço a aulas de leitura e compreensão de textos muito diferentes ou fomentado a produção escrita sabendo que nos acompanhavam a cada passo das narrativas; termos cedido à ideia generalizada dos alunos insípidos, arrogantes e frágeis do 10.º K, ter-nos-ia impedido de começar as aulas a ouvi-los antes dos participios presentes e passados, de começarmos atividades com a audição de música clássica, de acabarmos aulas com Álvaro de Campos ou de fazermos aulas-hiato para consolidar a matéria; termos cedido à ambição e competitividade do 12.º A, ter-nos-ia impedido de perceber o seu raciocínio matemático e rigor científico e de os usarmos na construção de aulas de descoberta e de diálogo orientado sobre os mais diversos aspetos da língua.

Movemo-nos como quem educa, certamente porque primeiro nos movemos como quem é gente (Freire, 2012: 87).

II.2.3. Observação de aulas

Pese embora houvesse um número mínimo estipulado de aulas a ser lecionadas pelas estagiárias durante a PES, a sua larga maioria ficou, naturalmente, a cargo dos professores titulares das turmas e orientadores da prática pedagógica. Observar as aulas foi, por isso e em grande parte, observar as aulas dadas pelos Professores Orientadores.

Adquirido um conhecimento consistente pela observação às turmas, privilegiou-se a observação mais atenta às aulas dos Professores Orientadores de Português e de Latim. A observação das aulas de Português foi necessariamente mais profícua, até porque não só foi possível observar dois níveis de ensino diferentes, o básico e o secundário, como em quatro turmas diferentes e ao longo de uma carga horária também maior. A observação das aulas de Latim ocorreu apenas na turma do 10.º K, nos três blocos de 90 minutos semanais.

Com dois perfis muito distintos, sem esquecer que os docentes foram observados na leção a turmas profundamente diferentes, foram notórios na prática dos dois Professores Orientadores a experiência de ensino e o conhecimento das dinâmicas didáticas, o rigor na dicção e clareza de discurso, o domínio do conhecimento transmitido, a rapidez com que estabeleceram uma relação com cada aluno, a coerência na postura ao longo de todo o ano letivo. A ambos se lhes reconheciam a figura de autoridade e de respeito. Também a naturalidade com que incluíram as professoras estagiárias num espaço seu, promovendo, inclusive, momentos de participação e contributo destas no decorrer das aulas não passou sem registo. Os dois docentes fizeram muitas vezes referência a tópicos abordados pelas estagiárias, ou à forma como aqueles foram apresentados por elas, chegando a abordar questões específicas da matéria tendo por base os pressupostos teóricos e práticos que as estagiárias seguiam objetivamente na sua PES.

Concretamente nas aulas de Português, registou-se, quanto à preparação e organização da atividade letiva, tanto nas aulas do 8.º D, como do 12.º A, a recorrência a uma estrutura de aula muito clara, começando na apresentação de um sumário simples de conteúdos, escrito no quadro pelos alunos do E.B. e ditado aos do E.S., passando depois a uma recapitulação, quando havia espaço para tal, de fios condutores de aulas passadas, e concluindo-se, geralmente, os conteúdos apresentados no início. É de registo que, na maioria das vezes, os conteúdos a lecionar não excediam as três atividades por aula. Quanto à realização das atividades em si, registou-se a adequação constante aos ritmos distintos das quatro turmas, não havendo, por exemplo nas três turmas de 12.º ano, uma única aula igual para conteúdos

iguais ou, nas aulas do 8.º D, conteúdos que requeressem um trabalho mais profundo nas aulas em que a turma estava dividida. As aulas de Português do 12.º A foram essencialmente expositivas, com alguns momentos de diálogo com os alunos ou de trabalho escrito, individual ou em grupo. Foi notória a preocupação com a proximidade e exigência de um exame nacional de Português e o cumprimento do Programa da disciplina. Nas turmas em que o comportamento dos alunos quase nunca era o adequado, como o caso do 12.º E e do 12.º G, a docente propunha diversas vezes atividades de interpretação ou leitura individual de textos a partir do Manual, conseguindo acalmar a dinâmica da aula.

No respeitante ao Latim, o docente invocava no início das aulas, por norma, um conteúdo cultural ou histórico de Roma, a partir do qual reintroduzia conteúdos da aula anterior, começava uma correção de T.P.C ou iniciava nova matéria. Regularmente, houve tradução de textos latinos, quer por via da correção do T.P.C, quer pelo contacto com um novo conteúdo, acompanhada pelo Manual ou por materiais facultados pelo docente. Como consequência, por regra existiram atividades de leitura de textos e exercícios de interpretação dos mesmos, para além de trabalho sobre aspetos gramaticais. As aulas eram essencialmente expositivas, havendo sempre momentos para colocação de dúvidas, sendo a interpretação de textos feita por meio de diálogo orientado. Por ser uma disciplina bianual e por esta turma se encontrar no primeiro ano de Latim A, a gestão do Programa foi bastante flexível, atendendo às dificuldades gerais da turma e à possibilidade de consolidação de matérias no ano seguinte.

O ensino específico da gramática do português foi feito de três formas distintas pela Professora Orientadora: a) por meio da leitura e realização de exercícios de fichas elaboradas para o efeito, pela remissão para o apêndice gramatical do Manual e seus exercícios ou indicação de gramáticas recomendadas para o estudo; b) pela realização de exercícios de interpretação de texto do Manual, que combinavam igualmente aspetos gramaticais; c) pela sistematização de determinado conteúdo no quadro, motivada por alguma dúvida de um aluno. O Professor Orientador abordou as questões de gramática do latim: a) pela sistematização de determinado conteúdo no quadro, seguido de exercícios de consolidação no caderno dos alunos; b) pela leitura e realização de exercícios de fichas elaboradas para o efeito; c) pela identificação, no texto latino, de estruturas sintáticas ou morfológicas novas que, posteriormente, eram sistematizadas e consolidadas de acordo com as duas formas anteriores. Uma nota ao facto de todos os testes de avaliação de Latim serem corrigidos nas aulas subsequentes à aplicação dos mesmos, promovendo também momentos de consolidação de conhecimentos gramaticais e resolução de dúvidas que tivessem permanecido nos alunos.

II.3. Lecionação de aulas

A segunda etapa com mais preponderância na PES de português e de latim circunscreve-se à lecionação. Se, por um lado, se esperaria desta etapa apenas que, recolhida a informação sobre a turma, o momento de desenvolvimento do Programa da disciplina e as necessidades de intervenção didática, houvesse um espaço para a operacionalização e execução desse conhecimento adquirido por parte dos estagiários, por outro, esse mesmo processo de pôr em prática decorreu primeiramente de diversíssimos momentos de planificação, de tentativas e de erros, de experimentação simples e tímida, de conquista dos próprios alunos a que nos propúnhamos conduzir. Importará ressaltar que, independentemente da abordagem pessoal concreta aos conteúdos, as aulas lecionadas tentaram seguir, o mais fielmente possível, os moldes de aula dos Professores Orientadores, referindo-se também que nem todas decorreram de experimentações de aplicação das teorias que desenvolvemos neste relatório. Pelo contrário, grande parte das aulas que foram dadas decorreu de necessidades ou interesses diversos. Incluem-se nestas necessidades, por exemplo, terem sido lecionadas aulas também nas turmas que, embora observadas, não tinham sido atribuídas para acompanhamento específico, como será o caso das turmas E e G do 12.º ano, de Português. Todo este processo de lecionação implicou igualmente uma evolução na construção das planificações, na gestão do tempo da aula em função do trabalho previsto, no aperfeiçoamento da eficácia de ensino, no imprimir de significação na aprendizagem dos alunos e no, fundamental, ultrapassar de erros e falhas anteriormente cometidos.

II.3.1. No Ensino Básico

II.3.1.1. Ao 8.º D

Na totalidade, foram lecionadas à turma dezoito aulas de Português de 50 minutos. De entre estas, escolhe-se apresentar em anexo duas atividades que aplicaram, de forma mais evidente, certos conteúdos teóricos deste relatório. Compõem o conjunto de aulas ao 8.º D: uma sequência de três aulas, em alternância com a colega de estágio, sobre os textos comunicacionais (o relato, o texto de opinião e a notícia), tendo sido recriado na primeira aula, por meio de dramatização, um naufrágio, promovendo laços de afetividade dos alunos para com a matéria depois desenvolvida; duas aulas de consolidação de conhecimentos sobre

a classe e subclasses dos pronomes e determinantes e duas aulas de consolidação e aplicação de conhecimentos sobre a coordenação e subordinação de orações, aulas que promoveram momentos de ensino formal da gramática e reflexão sobre a língua; uma aula de leitura, análise e interpretação de um conto (“A quadrilha de Tom Sawyer”)³³; quatro aulas sobre significação lexical, relações entre palavras, campos lexicais e semânticos, que estabeleceram também ligação com as aulas da colega estagiária sobre as expressões idiomáticas; uma aula sobre os ditongos orais e nasais, motivada pelo facto de os alunos não saberem a razão pela qual “muito” não se escrever “muinto”; uma aula sobre o domínio do léxico mais difícil da nossa língua; e uma sequência de quatro aulas sobre os processos de formação de palavras, partindo de vários textos de Mia Couto.

As aulas ao 8.º D foram sempre um desafio. Em todas aquelas que implicaram leitura, como já foi referido, os alunos participavam nas diversas atividades com grande empenho e concentração, fossem elas de interpretação oral ou escrita, diálogos orientados, sínteses, reflexões. Também todas as aulas que envolveram a produção escrita criativa receberam a benevolência do 8.º D. Todavia, quase sempre que era necessário sistematizar conteúdos, ou expor formalmente qualquer matéria, os alunos dispersavam, perdendo a atenção, conversando ou brincando. Agarrar-lhes o olhar, a uma larga maioria, não era, ainda assim, difícil: sempre foram bastante suscetíveis às curiosidades, trocadilhos, pequenas brincadeiras com palavras ou estruturas da língua portuguesa ou ainda à participação da docente nas suas conversas. Porque perdiam facilmente o contacto, a maioria das atividades (de que menos gostavam) envolveu a projeção de ficheiros *PowerPoint* dinâmicos, exercícios diferentes, pedidos sistemáticos e diversificados de participação em diálogos orientados, reforços positivos à participação oportuna e pertinente, referências constantes ao que se tinha dito, professora e turma, no decorrer das aulas e em anteriores. Uma das aprendizagens mais profundas com o 8.º D foi a certeza de que, mesmo quando os alunos são exímios em nos atacar, sendo arrogantes, irascíveis ou inoportunos, não é contra a pessoa, senão a figura e o que ela representa dentro da sala de aula, que as investidas são disferidas; não é necessariamente a aula que é inadequada; são eles quem não quer a aula. Parecendo uma revelação apenas emotiva, na verdade passaram-se muitas aulas até ter percebido que estava a despender demasiado tempo na resolução de “querelas” com alunos em concreto, com o prejuízo de todos os outros. Ter compreendido que não era contra mim que se rebelavam fez

³³ Paiva, A., Almeida, G., Jorge, N. & Junqueira, S. (2014). *(Para)Textos Português 8.º ano*. 1ª. ed (1.ª tiragem). Porto: Porto Editora, p. 67.

com que mais facilmente percebesse o que os motivava às atitudes inadequadas e, muitas vezes, conseguisse conquistá-los de volta.

Na remissão para os estudos³⁴ que defendem os ambientes de confiança e a máxima autonomia para uma aprendizagem significativa, assim como aos que propõem abordagens à gramática da língua por via da reflexão sobre as suas estruturas, foi aplicada uma das primeiras atividades com esta turma (Anexo 2.1). Será de registar que, já no fim do ano, alguns alunos ainda se reportavam às palavras aprendidas nesta atividade, as usavam nos textos que escreviam ou nos enunciados orais que produziam. No que concerne à centralidade dos textos no ensino da gramática, na defesa de que a aprendizagem das suas estruturas será melhor quanto mais contextualizada for a sua ocorrência, desenvolveram-se duas atividades na sequência de aulas sobre a formação de palavras, uma que implicou produção escrita dos alunos e outra a leitura e compreensão de enunciados escritos, ambas reproduzidas em anexo (Anexo 2.2), junto à planificação da mesma que se apresenta na sua totalidade para melhor contextualização das atividades.

II.3.2. No Ensino Secundário

II.3.2.1. Ao 12.º A

Ao longo de todo o ano letivo foram lecionadas trinta e quatro aulas de Português ao 12.º A. Fazem parte do seu conjunto: uma sequência de oito aulas sobre a poesia de Ricardo Reis³⁵; uma sequência de oito aulas sobre a poesia de Álvaro de Campos³⁶, que abordou, pela primeira vez na turma, a análise literária alicerçada na análise gramatical; uma aula sobre as reflexões do poeta em *Os Lusíadas*, que, aliando-se ao espírito crítico e raciocínio científico destes alunos, propôs alguns métodos de descodificação do texto com base na gramática do mesmo, para localizar e interpretar as reflexões do poeta no conjunto da Obra; uma aula sobre processos fonológicos na evolução do português, a partir da combinação dos fenómenos grafados na obra camoniana com alguns dos que são comuns na oralidade dos nossos dias; uma aula sobre o campo lexical e semântico a partir da palavra ‘morfologia’; uma aula de

³⁴ Cf. Capítulo I (I.1., p.7, 10 e 12; I.2., p.15 e 17; I.3.2. p.25 e 27).

³⁵ A planificação desta sequência foi elaborada pela colega de estágio. Uma das estratégias de ensino e supervisão da Professora Orientadora de Português foi testar a nossa capacidade de aplicação e execução de planificações feitas por outros docentes. Curiosamente, as aulas desta sequência foram precisamente as primeiras aulas que foram lecionadas por mim no 12.º A.

³⁶ Esta sequência foi elaborada por mim, mas foi também aplicada, no 12.º E, pela colega de estágio.

correção do Grupo II do teste de avaliação, motivada pelo facto de este ter sido o grupo onde mais alunos demonstraram dificuldades; uma sequência de três aulas sobre poemas de *A Mensagem*, que tentou mostrar como a análise gramatical do texto literário pode servir de fio condutor na descoberta de sentidos mais profundos dos textos e, inclusive, entre textos diferentes; uma sequência de oito aulas sobre *Felizmente há luar!*, a meio da qual se partiu das falas de personagens para introduzir uma aula sobre os atos ilocutórios; e três aulas sobre um excerto de *Memorial do Convento* nas quais se identificaram estratégias discursivas da escrita saramaguiana.

A experiência de dar aulas de Português num 12.º ano e, em concreto, no 12.º A da ESPN, foi profundamente gratificante. A exigência de domínio de conhecimento sobre os conteúdos que se lecionam, a exigência de domínio sobre a quantidade, qualidade e forma daqueles, foi deveras das aprendizagens mais significativas que se retirou desta experiência. Com especial incidência nas aulas que ocorriam mais cedo no horário, a turma estava por norma bastante interessada e era participativa. Porque identificados, desde muito cedo, os dois centros de maior distração na turma, mas por serem estes alunos também bastante interessados e questionadores, todas as aulas lecionadas começaram pela alusão a uma história ou curiosidade científica, literária ou cultural, que agarrava a atenção de todos com muita facilidade. Estes momentos foram designados de “acontecimentos significativos”. Nesta turma foi especialmente notória a alegria e surpresa dos alunos na descoberta de que, dominando e usando o conhecimento que tinham sobre a gramática da língua, mais facilmente dominariam também a interpretação dos diferentes textos, de diferentes géneros e tipos, e entenderiam também melhor aspetos gramaticais que, geralmente, consideram difíceis, como é o caso da classificação de orações ou a implicação do aspeto verbal na definição de significado dos enunciados textuais.

No Anexo 2.3 encontra-se a ficha de trabalho construída para praticar os conhecimentos adquiridos sobre os processos fonológicos na evolução do português. A atividade veio no seguimento de uma aula que teve, entre outros, o objetivo de mostrar que uma matéria que costuma assustar os alunos pode ser aprendida a partir do português atual e não necessariamente a partir do étimo latino, mas, simultaneamente, mostrar que o latim está muito mais presente na nossa língua e nas línguas atuais do que os alunos pensam e que o seu conhecimento pode revelar-se uma vantagem para os mesmos no que toca ao domínio da língua materna³⁷. No Anexo 2.4 encontra-se a planificação e material didático das últimas

³⁷ Cf. Capítulo I (I.2.1, p. 14; I.2.2, p. 19-20; I.3.1. p. 22).

duas aulas lecionadas ao 12.º A. Nestas abordava-se, novamente, um texto literário a partir das suas estruturas gramaticais. Todavia, desta vez, a gramática não foi bem acolhida. A resistência dos alunos ao ensino formal dos aspetos gramaticais, que, muitas vezes, foi descrita por eles como sendo decorrente de vários anos sem os perceber ou entender a sua utilidade, contrariou a tendência da turma em reconhecer, nas evidências textuais, os segredos semânticos e pragmáticos dos textos que estudaram e cujo conhecimento foi, certamente, significativo para estes alunos, mesmo que não tenham consciência disso³⁸. Nestas últimas aulas evidenciou-se, de forma muito clara, como não é só o domínio do conhecimento transmitido pelo professor, nem a postura, coerente, de estímulo ao diálogo e aprendizagem autónoma que possa ter para com os alunos, ou tão pouco o entusiasmo com que ensine e os chame para aprender que enformam o decorrer de uma aula. Cansados de um ano letivo inteiro, decididos a não acompanhar a docente, os alunos estiveram distraídos e desinteressados em praticamente todas as etapas definidas para o desenvolvimento letivo, comprometendo nexos lógicos necessários à compreensão das várias dimensões que se quis interpretar no excerto de *Memorial do Convento*. Decidida a cumprir a planificação, até porque esta era uma aula também assistida pela Professora Coordenadora dos mestrados em ensino do português na FCSH, não houve lugar para a sensibilidade de adaptar as etapas e perguntas ao ritmo definido pelos alunos, a sensibilidade de recentrar a atenção de todos por meio de estratégias usadas ao longo do ano, a empatia exigível a um docente preparado e consciente de que nunca nenhuma aula vai correr precisamente como a pensou. Inicialmente prevista apenas para 100 minutos, as insuficiências que a aula demonstrou e a certeza de que os alunos precisavam de consolidar conhecimentos ditaram que fosse dada mais uma aula de 50 minutos, no dia seguinte. Todos já diferentes e comprometidos com a aprendizagem, as relações entre as várias modalidades do discurso e as suas representações na Obra em estudo foram compreendidas.

II.3.2.2. Ao 10.º K

A prática de ensino do latim foi testada na leção de dezassete aulas de 45 minutos. Fazem parte do seu conjunto: uma sequência de seis aulas sobre os nomes de tema em consoante da 3.ª declinação, cujo enfoque principal foi a promoção de pontes reflexivas entre o latim e o português, dada a profusão de elementos para tal criação, como alguns fenómenos fonéticos que os alunos também estudam no 10.º ano de Português, ou a origem

³⁸ Cf. Anexo 5, nomeadamente as conclusões retiradas da aplicação de um questionário aos alunos.

das diferentes terminações do plural dos nomes terminados em *-ão* no singular; uma sequência de quatro aulas sobre o particípio presente, estimulando mais uma vez as ligações com o português e a reflexão sobre os diferentes valores dos adjetivos, e nomes, que têm origem nestes particípios; sete aulas de revisão e consolidação de matérias anteriores, decorrentes da constatação das necessidades dos alunos e acreditando que a consolidação e “arrumação de ideias” eram fundamentais; e uma aula sobre o grau superlativo dos adjetivos, trabalhando inclusivamente questões de género textual, na fábula e texto de opinião em latim.

O maior desafio na lecionação a esta turma deteve-se com o facto de se seguir, sendo um dos intuitos desta PES, uma estrutura de aula com base no diálogo e partilha de conhecimento entre docente e alunos. Considerando que existiam, nos seis alunos da turma, dois que, por diferentes motivos, não acompanhavam a dinâmica normal do trabalho, três alunos com dificuldades em acompanhar a matéria, quatro alunos sem hábito de estudo e concentração, seis alunos muito novos e inexperientes na exigência do E.S., sistematicamente as planificações se mostraram demasiado ambiciosas para um trabalho eficaz e comprometedor com a turma. Gerir o tempo das aulas foi a aprendizagem mais complexa na PES de latim. Um ensino que questiona e que promove esclarecidamente o diálogo e intervenção dos alunos não pode compactuar com a indiferença às particularidades das questões que se colocam, aos ritmos distintos de aquisição de conhecimento novo, às hesitações e erros que se cometem precisamente por já se deter algum conhecimento. Não passe sem referência o peso que os docentes sentiram, ao longo de todo o ano, por não terem qualquer formação para lidar com alunos cujos problemas de saúde foram atrás referidos.

No Anexo 2.5. apresentam-se cinco exercícios, de duas fichas de trabalho diferentes, ambas construídas para as aulas da primeira sequência. Estas aulas foram uma primeira tentativa de mostrar como um ambiente motivador, de participação e questionamento, tem implicações diretas no empenho dos alunos em aprender, uma singela tentativa de mostrar como, a partir dos conhecimentos prévios, também os da língua materna, a construção de associações, reiteraões e sínteses entre conhecimentos prévios e novos tem influências concretas na consolidação, significativa, de saber³⁹. No Anexo 2.6, cuja planificação deverá mostrar já alguma capacidade de adequação e gestão mais rigorosa de conteúdos a lecionar por aula, assim como dos tempos necessários à prossecução de cada uma das atividades, a lecionação de aulas de Latim A procurou apresentar materiais diferentes e abordagens menos comuns aos textos latinos, explorando também a proximidade entre o superlativo latino e o

³⁹ Vejam-se as referências anteriores ao Capítulo I.

português. Terminámos a aula com a leitura de “O que há em mim é sobretudo cansaço”, poema de Álvaro de Campos, heterónimo de Fernando Pessoa.

II.4. Atividades de âmbito escolar

Para além do processo de observação e lecionação, um dos elementos que a PES procurou desenvolver foi a capacidade de interação dos estagiários com as instituições de ensino e o desenvolvimento de competências de gestão, organização e implementação eficaz de atividades fora da sala de aula. De seguida, descrever-se-ão essas atividades, numa e noutra escola, não ficando sem referência as diversas palestras a que se assistiu, com as turmas de Português da ESPN, sobre vários problemas da e na adolescência, assim como, na ESC, a assistência à recriação da leitura pública do *Manifesto Anti-Dantas* e a uma conferência de Fernando Cabral Martins sobre a poesia de Mário de Sá Carneiro; a ida ao jantar de Natal de professores e funcionários; e à peça de teatro na qual participava uma aluna do 10.º K.

II.4.1. Escola Secundária c/ 3.º Ciclo do E.B. de Pedro Nunes

No dia 2 de novembro de 2015, 38 alunos de Português, de duas das três turmas de 12.º ano que eram acompanhadas, visitaram a Casa Fernando Pessoa. Nenhum aluno do 12.º A participou, argumentando impedimentos pessoais à hora em que se previa a visita, desinteresse na mesma ou ainda o facto de esta ocorrer no período da tarde, no qual não tinham aulas. Por sugestão da Professora Orientadora, foram as estagiárias a gerir toda a logística em torno desta visita. Após contacto pessoal e por e-mail com os responsáveis, elaborámos em conjunto a documentação necessária. A visita decorreu sem quaisquer problemas e com bastante interesse demonstrado pelos alunos. Porque o 12.º A foi a única turma da escola a não fazer esta visita, e considerando ser um precedente digno de registo, o assunto não foi esquecido e, sempre que se proporcionou, os alunos foram lembrados pelas docentes, titular e estagiária, das consequências do seu desinteresse.

Sem se poder garantir que se tratou de eficácia das chamadas de atenção ao 12.º A, na verdade, a esmagadora maioria dos alunos das três turmas de 12.º ano que acompanhávamos no ano letivo de 2015/2016 compareceu nas visitas de estudo seguintes, nomeadamente ao Convento e Palácio de Mafra e ao teatro A Barraca, para assistir à peça *Felizmente há luar!*. Numa e noutra visita, os alunos que não puderam comparecer apresentaram impedimentos familiares ou doença como justificação. Toda a logística da ida a Mafra pendeu sobre a

Professora Orientadora, embora nos tivéssemos disponibilizado para tratar da documentação referente às autorizações dos encarregados de educação e recolha do dinheiro que a viagem e bilhete requereram. A ida ao teatro, no dia 22 de abril de 2016, contou com 59 alunos e dois professores por cada turma. O facto de serem três turmas implicou que, para além do contacto com docentes das turmas para saber a sua disponibilidade em nos acompanharem, também fossem feitos requerimentos aos diferentes diretores de turma para que os alunos fossem dispensados das aulas no período da visita e à Direção da ESPN, para que os serviços de controlo da própria escola o registassem. A generalidade dos alunos demonstrou agrado na peça a que pôde assistir e admitiu ser uma vantagem para o estudo da Obra em questão.

Inserida nas comemorações do dia da fundação da ESPN, comemorado a 20 de janeiro, a atividade lúdica *Quem quer ser extraordinário?* decorreu na biblioteca da escola, durante todo o período da manhã, envolvendo diversas turmas de diferentes níveis de ensino. A atividade, que trouxe o contributo das professoras estagiárias para um vasto conjunto de iniciativas promovidas pelo Departamento de Português da ESPN, seguiu o modelo do concurso televisivo cujo nome serviu ao trocadilho. As perguntas feitas aos alunos que quiseram concorrer testavam conhecimentos de gramática, literatura e cultura portuguesas. Os cartões encontravam-se divididos por cinco categorias de dificuldade, apresentando sempre quatro respostas alternativas para cada pergunta. O aluno que fosse mais longe na competição com outros cinco, ganhava um prémio. O prémio final, um mealheiro em forma de ovo “de ouro”, foi entregue pela Professora Orientadora, na cerimónia de encerramento, no auditório da ESPN. Na Semana da Leitura, que decorreu de 14 a 18 de março de 2016, decorámos vários espaços da escola com imagens, textos e frases alusivos à leitura, nomeadamente sobre a sua etimologia, processo mental e alguns exemplos literários e ainda foi possível convidar um contador de histórias, Bruno Batista, que, em dois dias diferentes, ofereceu diversos contos ao 8.º D e às turmas do 12.º ano que acompanhávamos, assim como a tantos outros que passaram pela biblioteca da escola nas duas sessões que amavelmente nos presenteou.

II.4.2. Escola Secundária de Camões

No dia 18 de dezembro de 2015, cinco alunos do 10.º K, com o seu professor titular e professoras estagiárias, acompanhados ainda pela turma do 12.º L, também alunos do Professor Mário, visitaram uma exposição no Museu de Arte Antiga da Gulbenkian sobre os mitos clássicos em produções artísticas diversas. No dia 18 de março de 2016, dois alunos do

10.º K e 3 alunos do 12.º L, acompanhados pelos docentes, titular e estagiária, visitaram o Museu do Teatro Romano. A logística, gestão e condução das duas visitas penderam sobre o Professor titular das turmas.

No seguimento dos objetivos delineados para esta PES, nomeadamente a tentativa de trazer para o ensino da língua latina abordagens diferentes e motivadoras, criativas e conhecidas das línguas modernas, foram desenvolvidas duas atividades lúdico-didáticas para os alunos do 10.º K: a atividade *Ludi Nomina* (Anexo 3.1) pretendeu apresentar-se aos alunos de toda a ESC, no Dia Aberto, a 21 de abril de 2016, como um desafio à sua curiosidade e interesse. Em concreto, foi uma atividade que teve o objetivo de desenvolver o uso de vocabulário latino nos alunos de Latim A e de servir de pretexto para uma primeira abordagem ao uso do dicionário da língua, mas cuja projeção não se confinou à sala de aula. Depois de conhecido o vocabulário topónimo da escola em latim, os alunos seguiram com a professora para os espaços respetivos na ESC e colocaram as placas de indicação dos locais. Infelizmente, um mal-entendido na passagem da informação ao pessoal não docente fez com que, no fim desse mesmo dia, todas as placas fossem removidas. Ainda assim, o conhecimento adquirido pelos alunos de Latim A não desapareceu e foi, sabiamente, rentabilizado para a última atividade que se fez com esta turma; o *Pede papyrus* (Anexo 3.2), uma possível versão latina do conhecido *peddy paper*, foi uma atividade lúdica-didática que juntou os alunos do 10.º K e do 12.º L numa demanda pela escola. Seguindo os mesmos moldes do jogo conhecido no ensino das línguas estrangeiras, o *Pede papyrus* apresentou todas as instruções e topónimos da escola em latim e provou, de forma singela, que, em contexto real de uso, com a motivação certa e o encaminhamento adequado, nenhuma língua é indecifrável, impossível de aprender ou ser usada para comunicar. No fim, depois de agarrar tanto latim que andava à solta, receberam o merecido chocolate do deus (um Mars) e uma pequena sombra igualmente doce (uma *VMBRELLA* de chocolate). A fotorreportagem desta atividade será incluída na próxima edição do Boletim *Confluências*, da ESC.

II.5. Materiais de apoio e instrumentos de avaliação

Uma completa prática de ensino envolve necessariamente a aprendizagem de uma variedade extensa de procedimentos, aspetos logísticos, produção de documentos, registo de reuniões, gestão do trabalho pedagógico e avaliação dos alunos.

Para além da elaboração de pequenos documentos de apoio à atividade docente, como tabelas para preenchimento das obras escolhidas pelos alunos nos contratos de leitura estabelecidos, a PES de português implicou ainda a elaboração de temas diferentes para trabalho de oralidade, nos três períodos, para as 4 turmas; a construção de grelhas de avaliação intermédia e final de acordo com os critérios estabelecidos pelo corpo docente e o preenchimento das mesmas a partir de todos os elementos recolhidos ao longo dos períodos respetivos⁴⁰; a construção de grelhas de avaliação das produções escritas, de acordo com os critérios de avaliação dos exames⁴¹; a construção de um teste de avaliação (Anexo 4.1) e grelha de registo do desempenho dos alunos no mesmo, assim como a elaboração de critérios de correção, descritores de desempenho e cenários de resposta (Anexo 4.2). O teste construído, por coerência com as aulas lecionadas ao 12.º A, tentou fomentar o raciocínio reflexivo sobre a língua para aquisição de sentido na interpretação textual. A título de exemplo, vejam-se as perguntas do Grupo I que requeriam a análise contextualizada do excerto e não apenas um estudo prévio dos conteúdos aprendidos, ou muitas das perguntas do Grupo II, que exigiam a mobilização de conhecimentos estruturais da gramática do português para a identificação da resposta correta. No Grupo III procurou-se oferecer um texto próximo dos interesses e realidade dos alunos para os estimular para uma produção escrita argumentativa mais profícua e destra. Na PES de latim houve ainda a oportunidade de elaborar propostas de correção e cotação de todos os testes de avaliação da turma (Anexo 4.3).

⁴⁰ Foi-nos sempre dada a oportunidade, em cada um dos períodos, de apresentar à Professora Orientadora uma proposta de avaliação completa de cada aluno.

⁴¹ Usaram-se os critérios do exame do 9.º ano para as produções escritas do 8.º D e os critérios do exame do 12.º ano para as produções do 12.º A.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Two roads diverged in a wood, and I –
I took the one less travelled by,
And that has made all the difference.⁴²

Começou-se este relatório acreditando que, se se partisse de metodologias assentes num ensino motivador, de reflexão e questionamento, que procurasse a aprendizagem significativa de conteúdos, se contrariaria a tendência para o psitacismo na aprendizagem. E foi daquelas que se partiu. Dizia-se que é na gramática da língua, fosse ela qual fosse, que se encontrariam os instrumentos necessários ao desenvolvimento de falantes autónomos e eficientes que refletem sobre a sua língua e a dominam nas suas estruturas. E foi sempre com essa aceção de gramática que se construíram aulas, se entrou nas salas e se convidou os alunos a conhecer. Quis-se estreitar e transpor as fronteiras existentes entre o ensino do português e do latim, crendo que dessa forma também se promovia a consolidação de falantes do português mais bem preparados e mais competentes. E foi possível ouvir alunos de Português a dizer que queriam uma “mochila etimológica” para falar melhor todos os dias e ver alunos de Latim de sorriso largo ao descobrir que a “umbrella” inglesa tem muito de sombra pequena em Roma e um pouco de abelha no nosso país.

Chegar ao momento final desta prática de ensino sabe a vida que começa, mas não sem ter tido a consciência de que o trabalho, a investigação, o melhoramento, as dúvidas serão sempre velhas em nós e incessantes no futuro. Esta PES e este relatório são boas evidências disso: a preparação de um docente nunca é suficiente para resolver todos os problemas do ensino; o seu conhecimento nunca é satisfatório para abordar todos os conteúdos e de acordo com todas as necessidades; a sua forma de gerir o tempo nunca é ideal para cumprir todas as planificações, aplicar todas as atividades, atender a todas as exigências de uma aula; a sua postura nunca poderá ser a mais adequada para todos os alunos; as suas expetativas nunca abarcarão os sonhos de todas as turmas. Só que, “um corpo docente sem fé pedagógica é um corpo sem alma” (Durkheim, 2011: 123) e, por isso mesmo, continuar-se-á a acreditar que uma aula cujo centro dinamizador é o diálogo, mesmo que, às vezes, as vozes sejam demasiadas num mesmo momento, é a aula que mais significativamente trará os alunos ao conhecimento, e a acreditar que, mesmo contra o peso da falta de hábito e da influência de

⁴² Frost, R. (1998). “The road not taken”. In Jones, G. R. (1998). *The Nation's Favourite Poems*, (p. 77). London: BBC Worldwide Limited.

anos de outra forma, a centralidade dos textos no ensino do latim e do português não pode passar sem a abordagem gramatical para despertar sentidos e não só funções, a inevitabilidade do ensino da gramática não pode passar sem a ancoragem nos géneros textuais que vivificam todas as línguas. A gramática do nós, do eu, do aqui e do agora.

E uma certeza: ter escolhido um caminho que pode fazer toda a diferença.

FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrados, F. (1954). Puntos de vista sobre la enseñanza de las lenguas clásicas. In *Estudios Clásicos*, II, 310-323.
- Aguiar e Silva, V. (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Coimbra: Almedina.
- Alvelos, M. (1997). Magister hic et nunc. In *II Colóquio Clássico – Actas*, (pp. 65-78). Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*. (1.^a ed). S/I: Plátano Edições Técnicas.
- Araki, N. (2015). Sausurre and Chomsky – Langue and I-Language. In *Bulletin of Hiroshima Institute of Technology*, 49, 1-12.
- Bakhtin, M. (1997 [1979]). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Beccari, A., & Binato, C. (2014). A abordagem indutiva contextual da série *Lingua Latina per se illustrata* de Hans Henning Ørberg. In *Phaos*, 14, 123-142.
- Bernardo, A. M. (2012). Tipo, género e espécie de texto: para uma classificação textual relevante para a tradução. In *Estudos Linguísticos/Linguistic Studies*, 8. Lisboa: Edições Colibri/CLUNL, 73-89.
- Brandão, J., & Vitorino, J. (2012). O método histórico-comparativo. In *Fundamentos de Linguística Comparada*. Belo Horizonte: Faculdade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, 41-51.
- Brocardo, M. (2014). *Tópicos de História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Edições Colibri.
- Bronckart, J. (2007). La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades textuales. In J. Bronckart, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, (pp. 133-146). Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2012). *Proposta de Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: MEC.
- Camillo, L. C. (2007). Conceção de linguagem e ensino gramatical: A visão do professor. In *Estudos Linguísticos*, 36 (2), 59-67.
- Castro, R. V. (2008). Sobre os objectos e os objectivos da aula de Português: Mundos novos, novas configurações. In *O fascínio da linguagem. Actas do Colóquio de homenagem a Fernanda Irene Fonseca*, (pp. 377-390), Porto.
- Cavalcanti, Solange Silva Lutibergue. “Contribuições da lingüística para o ensino do latim.” Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

- Chaves, A. (2012). Contribuições do círculo russo para a análise do discurso. In *Revista Philologus*, 18 (54), 785-797.
- Clemente, T. (2012). As concepções de gramática e sua prática em sala de aula. In *Cadernos do CLNF*, XVI (4), 1591-1601.
- Coelho, S. (2012). Variação e mudança linguística. In *Fundamentos de Linguística Comparada*. Belo Horizonte: Faculdade Federal de Minas Gerais, 30-40.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação, Coordenação de edição da versão portuguesa: Ministério Da Educação/Gaeri*, Edições ASA.
- Costa, J. (2007). Conhecimento gramatical à saída do Ensino Secundário: estado actual e consequências na relação com leitura, escrita e oralidade. In *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino Português*, (pp. 149-165). ME-DGIDC.
- _____, Cabral, A., Santiago, A., & Viegas, F. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico. Conhecimento Explícito da Língua*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Costa, F. A., Viana, J., & Cruz, E. (2011). Recursos educativos para uma aprendizagem autónoma e significativa: Algumas características essenciais. In A. Lozano, M. Uzquiano, A. Rioboo, J. Blanco, B. Silva, & L. Almenida, *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, (pp.1609-1615). Coruña: Universidade da Coruña.
- Couto, M. (2004). Gramática e teorização linguística em Portugal: a gramática filosófica de Jerónimo Soares Barbosa. In *Revista galega de filoloxia*, 5, 11-31.
- Cubillos, Laura Samanta Barreto. “Propuesta didáctica para el aprendizaje de las desinencias primarias temáticas en voz activa del tema de presente griego y latino”. Dissertação de licenciatura em Espanhol e Filologia Clássica. Universidade Nacional da Colômbia. Faculdade de Ciências Humanas, Bogotá, 2010.
- DGE (2001). *Programa de Latim A 10.º ou 11.º Anos – Curso Científico-Humanístico de Línguas e Literaturas*. Lisboa: MEC.
- DGE (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Lisboa: MEC.
- DGE (2015a). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: MEC.
- DGE (2015b). *Metas Curriculares de Latim A do Ensino Secundário*. Lisboa: MEC.
- Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In *Géneros orais e escritos na escola*, (pp. 95-128). Campinas: Mercado das Letras.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa. Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

- _____ (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: PNEP, Ministério da Educação.
- Duarte, I. M. (2010). Gramática, Literatura e ensino do Português: uma exemplificação em três tempos. In M. J. Marçalo, M. C. Lima-Fernandes, E. Esteves, M. C. Fonseca, O. Gonçalves, A. L. Vilela, & A. A. Silva (Eds), *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*, (pp.89-105). Universidade de Évora.
- _____ (2008). Ensino da língua portuguesa em Portugal: o texto, no cruzamento dos estudos linguísticos e literários. In C. Cezar Henriques, & D. Simões (Orgs), *Língua Portuguesa, Educação & Mudança*, (pp. 210-232). Rio de Janeiro: Editora Europa.
- Duchowny, A. (2012). Definindo Linguística Comparada. In *Fundamentos de Linguística Comparada*. Belo Horizonte: Faculdade Federal de Minas Gerais, 8-17.
- Durkheim, É. (2011). *Educação e Sociologia*. Edições 70.
- Faria, I. (1996). Linguagem verbal: aspectos biológicos e cognitivos. In I. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte, & C. A. M. Gouveia (Orgs), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, (pp.35-55). Lisboa: Caminho.
- Ferreira, Ana Paula Mendes da Cunha. “Estratégias Indutivas e Dedutivas para o Ensino da Gramática na Aula de Espanhol Língua Estrangeira”. Relatório de mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e do Espanhol no Ensino Básico e Secundário. Universidade do Porto. Faculdade de Letras do Porto, 2013.
- Ferreira, A. (2015). O latim como facilitador de aprendizagens transversais no ensino básico: uma proposta concreta de aproximação nas aulas de Português do 1.º Ciclo. In *Saber & Educar*, 20, 126-137.
- Ferreira, Patrícia do Nascimento Casanova Santos. “Conceções e práticas dos professores de língua portuguesa em relação ao ensino e à aprendizagem da gramática: Um estudo exploratório no 2.º ciclo do ensino básico”. Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico de Lisboa, 2012.
- Figueiredo, O. (2010). Itinerário pelo ensino e aprendizagem da língua. Em torno da gramática. In A. M. Brito (Org), *Gramática: História, Teorias, Aplicação*, (pp.159-168). Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras.
- Fiorin, J. L. (1991). Letras clássicas no 2.º grau: competência textual e intertextual. In Z. Cardoso (Org), *Mito, religião e sociedade – Atas do II Congresso Nacional de Estudos Clássicos*, (pp. 514-519). São Paulo: SBEC.
- Flaeschen, Simone. “Orações coordenadas e subordinadas do italiano e do português do Brasil: um estudo de análise contrastiva.” Tese de doutoramento. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

- Fonseca, I. F., & Fonseca, J. (1990). *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Frost, R. (1998). "The road not taken". In Jones, G. R. (1998). *The Nation's Favourite Poems*, (p.77). London: BBC Worldwide Limited.
- Glenday, C. (2010). Chomsky e a linguística cartesiana. In *Trans/Form/Ação*, 33 (1), 183-202.
- Gomes, João Pedro Ramos. "O conhecimento sintático explícito no ensino do português e do latim: um conflito terminológico na aprendizagem dos alunos?". Relatório de estágio. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2012.
- Gómez, A. (2000), La necesidad de renovación didáctica de las lenguas clásicas: una nueva propuesta metodológica. In *Estudios Clásicos*, 118, 95-131.
- Haag, L., & Stern, E. (2003). In search of the benefits of learning Latin. In *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 174 – 178.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Eds), *Sociolinguistics: Selected Readings*, (pp.269-293). Harmondsworth: Penguin.
- ILTEC (2006). Avaliação do nível de proficiência linguística dos alunos do Ensino Básico cuja língua materna não é o Português (PLNM). Projecto *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. (disponível em http://www.iltec.pt/divling/cd_2006.html, acessado a 15/05/2016).
- Jiménez Delgado, J. (1959). El latín y su didáctica. In *Estudios clásicos*, 5(28), 153-171.
- Lawlor, S. (2010). An 'Entitlement' to Modern Languages – But Not Latin. In C. Pelling, & L. Morgan (Eds), *Latin for Language Learners: Opening Opportunity for Primary Pupils*. In *Politeia Policy Series*, 70, London: Politeia, 2-5.
- Leffa, V. (1988). Metodologia do ensino de línguas. In H. Bohn, & P. Vandresen, *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*, (pp.211-236). Florianópolis: Ed. da UFSC.
- _____ (2012). Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Linguística*, 20(2), 389-411.
- Leiria, I. (1996) Aquisição de língua não-materna. Um exemplo: o Aspecto Verbal. In I. Faria, E. R. Pedro, I. Duarte, & C. A. M. Gouveia (Orgs), *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*, (pp.71-77). Lisboa: Caminho.
- Leiria, I., Queiroga, M., & Soares, N. (2005). Português Língua Não Materna no Currículo Nacional - Orientações nacionais: Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas. (disponível em

- http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf, acessado em 15/05/2016).
- Longo, Giovanna. “Ensino de latim: problemas lingüísticos e uso de dicionário.”. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2006.
- _____ (2014). A abordagem textual no ensino do latim. In *Organon* 29(56), Porto Alegre, 175-188.
- Macedo, W. (2009). Por Sausurre e Bakhtin: concepções sobre língua/Linguagem. In *I Congresso Nacional Linguagens e Representações*, (pp. 1-6). Ilhéus, Universidade Estadual de Santa Cruz.
- Macías, C. (2012). La aplicación del método inductivo-contextual a la enseñanza del latín en el ámbito universitario: una experiencia. In *Thamyris n.s.*, 3, 151-228.
- Martins, I. & Freire, M. T. (2014). *Nova Itinera Latim 10/11*. 2.^a ed. (3.^a tiragem). Lisboa: Edições Asa
- Mateus, M. H. M., & Cardeira, E. (2007). *Norma e variação*. Lisboa: Caminho.
- Mateus, M. H. M. (2010). O espaço da fonologia nas descrições gramaticais. In A. M. Brito (Org), *Gramática: História, Teorias, Aplicação*, (pp.51-64). Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras.
- _____ (2002). Ensino da língua e desenvolvimento educativo. In *Perspetiva*, 20(1). Santa Catarina, Florianópolis, 15-31.
- _____ (2003). Objectivos e estratégias de uma política linguística. In *Actas do XVIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, (pp. 539-544). Porto, Portugal.
- Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. In *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9-23.
- Michel, N., Carter, J., & Varela, O. (2009). Active versus passive teaching styles: an empirical study of student learning outcomes. In *Human resource development quarterly*, 20(4), 397-418.
- Miraglia, L. (1996). Como (no) se enseña el latín. In *Micromega*, 5, Gruppo editoriale L’Espresso, Roma, 1-14.
- Paiva, A., Almeida, G., Jorge, N. & Junqueira, S. (2014). *(Para)Textos Português 8.º ano*. 1.^a ed. (1.^a tiragem). Porto: Porto Editora.
- Patrick, R. (2011). *Latin is not different. Salvi* (disponível em <http://www.latin.org>, acessado em 27-05-2016).
- Pereira, R. S. (2007). O ensino de Língua Portuguesa: Perspectivas conceituais e históricas do campo. In *A Organização do Trabalho Didático na História da Educação - VII Jornada do HISTEDB*, (pp. 1-17), Vol. I. Campo Grande: Universidade Anhanguera Uniderp.

- Pimentel, C. S. (1989). *Religandum....* Lisboa: Publicações da Revista Clássica – 1.
- _____ (2001). O latim nas literaturas portuguesa e francesa: instrumentos, métodos e agentes de ensino. In *Ágora. Estudos Clássicos em Debate*, 3, 183-245.
- Pinto, J. (2011). O ensino /aprendizagem da gramática do Português L2 – um estudo de caso. In *RevPLE – Revista eletrónica de Português Língua Estrangeira, Português Língua Segunda e Português Língua Não Materna*, 2, Associação de Professores de Português, 1-20.
- Possenti, S. (2000). *Por que (não) ensinar gramática nas escolas*. Campinas: Mercado das Letras.
- Postic, M. (2008). *A relação Pedagógica*. 1.^a ed. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
- Prijic, Veljko. “Ensino do português como língua estrangeira na Sérvia: contributo para uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem do português como LE no Ensino Superior. Dissertação de Mestrado. Universidade Nova de Lisboa, 2010.
- Ribeiro, D. H. (2015). Agoniza no Brasil o ensino do latim. In *Revista Transformar*, 7, 8-19.
- Rodrigues, S., & Silvano, P. (2010). A pedagogia dos Discursos e o laboratório gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In A. M. Brito (Org), *Gramática: História, Teorias, Aplicação*, (pp.275-286). Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras.
- Rodrigues, M. (1987 [1984]). A sensibilização para o ensino do latim. In *Renovar o ensino do Latim*, MEC – DGES, 7-14.
- Rodrigues, David Jorge. “O humor na escola - Aulas de Português e de Latim: um ponto de partida para uma reflexão sobre a prática de ensino supervisionada. Relatório de estágio. Universidade Nova de Lisboa, 2010.
- Rúa, J. J. (1990). Reading Latin: una esperanza para el futuro. In *Estudios clásicos*, 32(97), 71-90.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1999). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In *Revista Brasileira de Educação*, 11, 5-16.
- Silva, António Carvalho da. “Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: Funções, organização, conteúdos, pedagogias”. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, 2006.
- Silva, M. C. V. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino-aprendizagem da língua. In *Revista Saber (e) Educar*, 13, 89-106.
- _____ (2010). O desafio de aprender gramática: à descoberta das classes de palavras. In M. J. Marçalo, M. C. Lima-Fernandes, E. Esteves, M. C. Fonseca, O. Gonçalves, A. L. Vilela, & A. A. Silva (Eds), *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*, (pp.22-41). Universidade de Évora.

- Silva, F. (2001). Entre a gramática tradicional e a gramática de valências. In *Actas do colóquio A Linguística na formação de professores de português*, (pp. 83-106). Porto.
- Silva, A. C., & Silva, A. (2010). A avaliação do conhecimento gramatical 'oficial': Estudo dos exames nacionais de Português de 2010. In *2.º Congresso Internacional sobre Avaliação*, (pp. 1352 – 1364). Braga.
- Silva, D. F. (1997). O construtivismo e o ensino de língua. In *Organon*, 11 (25), 1-8.
- Silva, E. R. (2004). O ensino de gramática à luz das concepções de Vygotsky. In *Janus*, 1, 65-75.
- Silva, P., Cardoso, E., Moreira, M. C., & Rente, S. (2014). *Expressões Português 12º ano*. 1ªed. (4ª reimpressão). Porto: Porto Editora.
- Silvano, P. (2014). O conhecimento explícito da língua no Programa de Português do Ensino Básico: o Dicionário Terminológico e o Laboratório Gramatical com uma exemplificação. In *Palavras*. Associação de Professores de Português, 44-45, 29-38.
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua. In A. Carvalho (Org), *Novas Metodologias em Educação*, (pp.199-223). Porto: Porto Editora.
- _____, Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: ME-DEB.
- Soares, Natacha Maria Godinho. “A linguagem oral e a aprendizagem significativa: um estudo realizado no contexto da sala de aula.”. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta, 2007.
- Sobrinho, José Amarante Santos. “Dois tempos da cultura escrita em latim no Brasil: o tempo da conservação e o tempo da produção – discursos, práticas, representações, proposta metodológica”. Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. Universidade Federal da Bahia, 2013.
- Sousa, M. C. P. (2006). Lingüística histórica. In C. Pfeiffer, & J. H. Nunes (Orgs), *Introdução às Ciências da Linguagem: linguagem, história e conhecimento*, (pp. 11-48). Campinas: Pontes.
- Stern, H. H. (1991). *Fundamental concepts of language teaching*. (7th ed). Oxford: University Press.
- Teixeira, M., Gorgulho, R., & Lopes, S. (2015). Escrita e gramática – que relação? In *Revista Metalinguagens*, 3, 11-31.
- Torrão, J. (2006). As potencialidades didáticas da obra de Marcial. In V. Pereira, & A. Curado (Orgs), *A Antiguidade Clássica e nós: herança e identidade cultural – Actas*, (pp. 207-217). Braga, Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho.
- _____. (1997). A aquisição de vocabulário e o uso do dicionário. In J. Torrão (Coord), *II Colóquio Clássico – Actas*, (pp. 175-187). Aveiro, Universidade de Aveiro.

- _____ (1994). O ensino de Latim: exigência ou sedução? In *Clássica Boletim de Pedagogia e Cultura*, 20, 357-366.
- Travaglia, Luiz Carlos. “Um estudo textual-discursivo do verbo no português.”. Tese de Doutorado. Universidade de Campinas, 1991.
- _____ (2000). A sistematização do ensino de gramática em atividades de gramática reflexiva e outras In *Discutindo a prática docente em Língua Portuguesa*, (pp. 59-70). São Paulo: IP-PUC/SP.
- _____ (1997). Ensino de língua materna - Gramática e texto: alguma diferença? In *Letras & Letras*, 14(1), Uberlândia, 171-179.
- _____ (2007). A gramática na escola/Língua Portuguesa: o ensino de gramática. Salto para o Futuro. In *Boletim*, 3, 73-97.
- _____ (2002). Para que ensinar teoria gramatical. In *Revista de Estudos da Linguagem*, 10(2), 135-231.
- _____ (2006). Categorias de texto como objeto de ensino. In *XXI Encontro Nacional da ANPOLL – Domínios do saber: história, instituições, práticas*, (pp.1-12). Universidade Católica de São Paulo.
- Valadares, J., & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa: Sua fundamentação e implementação*. S/l: Almedina.
- Valadares, J. (2011). Aprendizagem Significativa. In *Meaningful Learning Review*, 1(1), 36-57.
- Vieira, D. (1999). Estudo/aprendizagem de vocabulário nos estudos iniciais de Latim. In J. Torrão, *III Colóquio Clássico. Actas*, (pp. 225-236). Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Vilela, M. (2002). As expressões idiomáticas na língua e no discurso. In *Actas do Encontro Comemorativo dos 25 anos do CLUP*, (pp. 158-189), v.2. Porto.
- Vieira, M. C. (2010). *O ensino do português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Xavier, L. (2010). Da performance à competência linguística. In *Máthesis*. 19, 9-18.
- _____ (2013). Ensinar e aprender gramática: algumas abordagens possíveis. In *Educação e Formação*, 7, 138-148.
- Yamazaki, S., & Yamazaki, T. (2007). A case for teaching Latin etymology in the English Language classroom in Japan. In *Tama Bulletin*, 23, 113-127.

ANEXOS

Anexo 1.3 - Observação da organização, comportamento e proficiência de leitura

Data da observação: 21 de janeiro de 2016							
Turma: 10.º K		Latim A Aula n.º:					
Alunos							
Organização	Presente na aula (S/N)						
	Foi pontual (S/N) *						
	Tem o material (S/N) *						
	Toma notas (S/N)						
Comportamento e atitudes	Está atento (S/N)						
	Conversa com colegas (S/N)						
	Envolve-se na atividade (S/N)						
	Colabora quando pedido (S/N)						
	É educado (S/N) *						
T.P.C	Realizou o pedido (S/N) *						
Leitura	Respeita a pronúncia (S/N)						
	Respeita os aspetos prosódicos (S/N)						
	Reconhece e reproduz grupos sintáticos (S/N)						
	Tem dificuldades (S/N) *						
* Descrição:							
Notas:							

Anexo 2: Planificação de aulas e atividades

Anexo 2.1 - Atividade “Conquista do léxico difícil”

Turma: 8.º D	Oralidade e Gramática
Objetivos gerais: <p>Promover a construção de um domínio progressivo do funcionamento da língua, na oralidade e na escrita, através da capacidade de reflexão sobre as suas regularidades, de modo a ganhar autonomia no uso dos códigos da mesma; mobilizar os conhecimentos gramaticais para aperfeiçoar as capacidades de interpretar e produzir enunciados orais e escritos; adquirir um conhecimento reflexivo sobre a língua, compreendendo aspetos da estrutura do português padrão.</p>	
Objetivos específicos: <p>Reconhecer propriedades das palavras e formas de organização do léxico no sentido de concluir sobre o seu significado num dado contexto, assim como interpretar as definições de um dicionário para deduzir a que palavras as mesmas se referem; participar oportuna e construtivamente durante a atividade, tanto pelo debate, justificação de ideias ou opiniões, como estabelecendo relações com outros conhecimentos.</p>	
Descrição: <p>A cada um de 15 alunos é entregue um cartão com uma palavra menos habitual do português que se faz acompanhar de uma frase que lhe delimita o contexto de uso. A cada um dos restantes 15 é facultado um novo cartão com uma definição do dicionário que corresponde a cada uma das palavras que a outra metade da turma detém. Os alunos a quem foi fornecida uma palavra têm de refletir sobre a mesma para concluir sobre o seu significado, debatendo com os colegas e apresentando justificações para as suas ideias. Aqueles a quem foi fornecida a definição fazem o raciocínio inverso, deduzindo pelo texto a que palavra do outro grupo corresponde a sua definição. Cada professora fica encarregue de dinamizar o debate e evolução de ideias de um grupo. No final da atividade, os alunos recebem instruções no sentido de formularem, a título de trabalho em casa, uma nova frase com a palavra difícil aprendida.</p>	
Duração: 50 minutos	
Materiais necessários: Cartões com palavras e frase contextual e cartões com definição	
Avaliação: <p>Observação direta da participação dos alunos, tanto individual como coletivamente;</p> <p>Registo da realização do trabalho de casa requerido no final da atividade;</p> <p>Validação da adequação de uso da palavra difícil na nova frase formulada.</p>	

Anexo: Palavras difíceis, definições e frases de contexto:

Hercúleo (*adj.*): digno de Hércules, que tem força extraordinária. (O Pedro conseguiu ser hercúleo ao vencer a competição.)

Genufletir (*v.intr.*): dobrar o joelho, ajoelhar. (Por não conseguir genufletir, o João foi levado para o hospital.)

Congeminar (*v.tr.*): multiplicar, redobrar. (A conversa das vizinhas parece congeminar muita coisa!)

Verosímil (*adj.*): que parece ser verdadeiro, provável. (Tudo o que o porteiro contou é verosímil.)

Empedernido (*adj.*): duro como a pedra, endurecer. (O coração dela ficou empedernido com o que sofreu.)

Ígneo (*adj.*): que tem fogo ou é da natureza do fogo, ardente. (O céu parecia ígneo ao entardecer no verão.)

Quimera (*s.f.*): fantasia, ilusão. (A quimera tomou conta do pensamento dele.)

Capitulação (*s.f.*): ato de capitular, rendição. (O general não evitou a capitulação frente ao inimigo.)

Trepidador (*v.intr.*): estremecer ao andar, tremer de medo. (Ao chegar a casa, a Ana parecia trepidador com os barulhos lá fora.)

Concatenar (*v.tr.*): ligar, relacionar. (O aluno tem muitas dificuldades em concatenar as ideias que pretende transmitir.)

Taciturno (*adj.*): calado, tristonho. (A separação deixou marcas no comportamento do Francisco, que se tornou o aluno mais taciturno da turma.)

Inócuo (*adj.*): que não prejudica, inofensivo. (O zumbido das abelhas é inócuo. A picada não.)

Inusitado (*adj.*): esquisito, raro. (Todos os rapazes partiram numa aventura por um lugar inusitado.)

Rubicundo (*adj.*): vermelho, corado. (O homem ficou rubicundo ao ser descoberto.)

Pés de galinha (*s.m.pl.*): rugas. (Os pés de galinha daquela mulher não se conseguem disfarçar.)

Anexo 2.2 - Planificação “Formação de palavras”

[com supressões em relação ao original]

Anexo 2 da sequência de aulas

Cartões com tema e neologismo a desenvolver num conto

O texto “Raízes”, de Mia Couto, que os alunos vão trabalhar na aula, recria ficcionalmente o nascimento do primeiro poeta e, pelo mesmo, da poesia. Como tema central dos contos a produzir, os alunos devem encontrar explicações para os temas de 10 cartões distintos. Porque são 30 alunos, cada tema será entregue a três alunos. O neologismo indicado tem de ser usado no conto a produzir, respeitando a classe de palavras indicada, mas o seu sentido é definido por cada aluno que o usar.

Proposta de neologismos: Os pinheiros / *Espigulha* (n.); O horizonte / *Estendorizontamente* (adv.); As centopeias / *Cempés* (adj.); O mar / *Salgómetro* (n.); O vinagre / *semprácido*; O músico / *Ensonzar* (v.); O pintor / *Pincetelar* (v.); O papagaio / *Aerofala* (n.); A noite e o dia / *Desluzar* (v.); As estações do ano / *Estafatiação* (n.).

Anexo 4 da sequência de aulas

Processos de formação de palavras

1. Os neologismos são palavras que se formam a partir de palavras primitivas e segundo os processos de formação disponíveis numa língua. Estas novas palavras parecem estranhas muitas vezes porque são uma novidade, isto é, não existiam até um determinado momento ou não são usadas pelos falantes.

O autor Mia Couto é conhecido também por criar muitas palavras novas. Repare nos neologismos abaixo retirados de vários textos do Autor.

- a) Mas o Benjamim, (...), se desmeninava. ("O ex-futuro padre causa pré-vida")
- b) Até que um dia apareceu Anabela, anabelíssima. (*idem*)
- c) Queria entrar no Seminário, estudar padreologia. (*idem*)
- d) Venho para aqui todo desclaviculado, uma pancada quase me desombrou. ("Um concerto, doutor")
- e) O que me inveja não são esses jovens, esses fintabolistas, todos cheios de vigor. (*idem*)
- f) O doutor me olha, desconfiado enquanto me vai espreitando os traumatombos. (*idem*)
- g) Esse homem vai levar-me Mariamar (...). ("A confissão de Isaac")
- h) Manhã cedo, maldormido, preparo-me para me deslocar à sede do jornal (...). (*idem*)

1.1. Sublinhe os neologismos, refira qual o processo envolvido na sua formação e explique o sentido dos mesmos, tendo em conta os processos de formação de palavras e o modelo indicado.

- a) Desmeninava (desmeninar → des- + menino + -ar): palavra derivada por prefixação e sufixação – deixar de ser menino.

Planificação das aulas

1.ª aula (segunda-feira)					
Data: 4 de abril de 2016				Lição nº	
Turma: 8.º D				Duração: 50 minutos	
Tema: Introdução aos Processos de Formação de Palavras				Docente: Catarina Boto	
Sumário: 1. Formação de palavras: introdução.			Avaliação: Observação direta do comportamento e empenho dos alunos nas atividades.		
Etapas de Ensino	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades	Materiais	Tempo (minutos)
1. Chamada e indicação do sumário					5'
2. Diálogo orientado	Processos de formação de palavras	Ativar conhecimentos prévios. Aferir sobre os conhecimentos dos alunos sobre os processos de formação de palavras.	Escrever "anticonstitucionalissimamente" no quadro. Analisar a palavra por meio de diálogo orientado.	Quadro	10'
3. Leitura de texto	Narrativas Prodigiosas: autor estrangeiro	Ler e interpretar um texto de Mia Couto. Identificar e analisar os neologismos usados no texto.	Leitura orientada do texto (a).	Manual	15'
4. Interpretação do texto			Realização de exercícios de interpretação do texto (b).	Manual	10'
5. Envio de trabalho de casa	A narrativa e os neologismos	Planificar a escrita de um conto, identificando as categorias da narrativa necessárias e organizando a sequência de ideias.	Apresentação de um modelo de planificação de um conto (c). Apresentação e distribuição dos temas e neologismos a trabalhar em cada conto (d).	Anexos 1 e 2	10'
Recursos textuais e audiovisuais:					
<ul style="list-style-type: none"> a. "Raízes", pp. 131-132 do manual. b. Página 133 do manual. c. Anexo 1: PowerPoint: planificar um conto. d. Anexo 2: Cartões a distribuir aos alunos, com um tema e um neologismo proposto pela docente. 					
Considerações:					
As etapas de ensino e conteúdos que não sejam desenvolvidos nesta aula devem ser transpostos para a aula seguinte, sendo aplicados no início da mesma.					

2.ª aula (quinta-feira)**Data: 7 de abril de 2016****Lição nº****Turma: 8.º D****Duração: 50 [+ 50] minutos****Tema: Processos de Formação de Palavras****Docente: Catarina Boto****Sumário:****1. Formação de palavras: continuação.****Avaliação:** Observação direta do comportamento e empenho dos alunos nas atividades; verificação da realização de trabalhos de casa.

Etapas de Ensino	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades	Materiais	Tempo (minutos)
1. Chamada e indicação do sumário					5'
2. Verificação da realização do T.P.C.	A narrativa e os neologismos	Planificar a escrita de um conto, identificando as categorias da narrativa necessárias e organizando a sequência de ideias.	Verificação da realização do trabalho de casa. Leitura dos planos.		20'
3. Sistematização introdutória dos Processos de Formação de Palavras	Processos de formação de palavras	Explicitar o significado de palavras complexas a partir do valor do radical e de prefixos e sufixos. Relembrar e consolidar padrões de formação de palavras complexas: derivação e composição.	Apresentação de ficheiro PowerPoint (a). Diálogo orientado sobre o mesmo.	PowerPoint (Anexo 3)	25'

Recursos textuais:**a. Anexo 3: Ficheiro PowerPoint: Introdução aos Processos de Formação de Palavras.****Considerações:**

As etapas de ensino e conteúdos que não sejam desenvolvidos nesta aula devem ser transpostos para a aula seguinte, sendo aplicados no início da mesma.

3.ª aula (sexta-feira)**Data: 8 de abril de 2016****Lição nº****Turma: 8.º D****Duração: 50 + 50 minutos****Tema: Processos de Formação de palavras****Docente: Catarina Boto****Sumário:****1. Processos de Formação de Palavras: conclusão.****Avaliação:** Observação direta do comportamento e empenho dos alunos nas atividades.

Etapas de Ensino	Conteúdos	Objetivos específicos	Atividades	Materiais	Tempo (minutos)
1. Chamada e indicação do sumário					5'
2. Realização de ficha de trabalho	Processos de formação de palavras	Explicitar o significado de palavras complexas a partir do valor do radical e de prefixos e sufixos. Relembrar e consolidar padrões de formação de palavras complexas: derivação e composição.	Realização da ficha de trabalho (a).	Ficha 1 (Anexo 4)	25'
3. Leitura e análise de texto	Narrativas Prodigiosas: autor estrangeiro	Ler e interpretar um texto de Mia Couto. Identificar e analisar os neologismos usados no texto.	Leitura orientada e interpretação do texto (b).	Documento 1	20'
4. Confirmação de presenças					5'
5. Continuação da etapa anterior	Narrativas Prodigiosas: autor estrangeiro	Ler e interpretar um texto de Mia Couto. Identificar e analisar os neologismos usados no texto.	Leitura orientada e interpretação do texto (b).	Documento 1	20'
5. Sistematização e exercícios de aplicação de conhecimentos	Processos de Formação de Palavras	Sistematizar os processos envolvidos na formação de palavras complexas: derivação, composição e processos irregulares.	Leitura e diálogo orientado sobre a sistematização feita no manual (c).	Manual	20'
6. Envio de T.P.C.	A narrativa e os neologismos	Redigir um conto com coerência e correção linguística, dando ao texto a estrutura e o formato adequados, respeitando o género indicado e as características (orto)gráficas estabelecidas.	Produção de um conto (a partir dos planos já feitos) para entregar à docente (d) *.	Ficha 2 (Anexo 5)	5'

Recursos textuais:

- Ficha 1:** Análise de expressões com neologismos retiradas de vários textos de Mia Couto; Palavras cruzadas e família de palavras (Anexo 4).
- Documento 1:** Excerto de *Mar me quer*, de Mia Couto e perguntas de interpretação.
- Manual, pp. 135-137.
- Ficha 2:** Produção de um conto que inclui um neologismo (Anexo 5).

* O conto que os alunos escreverão deve ser entregue **duas aulas depois** de este ter sido pedido.**Considerações:**

As etapas de ensino e conteúdos que não sejam desenvolvidos nesta aula devem ser transpostos para a aula seguinte, sendo aplicados no início da mesma.

Anexo 2.3 - Atividade “A fonética de hoje”

ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3.º CICLO EB DE PEDRO NUNES
Código – 404652



Leia a crónica de Miguel Esteves Cardoso e responda às questões que se seguem.

Cada vez q'algueém, prestes a dirigir-se à população, arranca com "prteguasas e protegueses" dou comig a gritar um grito fininho que me dá cabe dos ouvidos.

Cerro os punhos e rosno quando são machos com uaquela condescendência oitocentista de dizer "portugueses e portuguesas" com a entoação de quem se orgulha em mostrar que sé moderno ao ponto de não se esquecer das mulheres. Diz aquele sorriso meio-engatatão, meio-paternal: "Ah pois! Eu faço questão de incluir o mulherio!"

Vamos lá por partes. Somos todos portugueses. Todos nós, seja de que sexo ou de que sexualidade formos, somos portugueses. Somos o povo português ou a população ou a nação portuguesa.

Como somos todos portugueses quando alguéim fala em "portugueses e portuguesas" está a falar duas vezes das mulheres portuguesas. As mulheres tão obviamente incluídas nos portugueses. Mas, ao falar singlaramente das portuguesas, tá-se propositadamente a xcluir os homens, como se as mulheres fossem portuguesas de primeiro (ou de segundo, tanto faz) grau.

Somos todos seres humanos. As mulheres na são seres humanas. Quando se fala na língua portuguesa não se tá a pensar apenas na língua que falam as portuguesas. É a língua dos portugueses e doutros povos menos idiotas.

"Portuguesas e portugueses" não é apenas um erro e um pleonasma: é uma **estupidez**, uma piroseira e uma redundância que fede a um machismo ignorante e desconfortavelmente satisfeitinho.

Somos todos portugueses e basta.

Esteves Cardoso, M., in *Público*, 12 de fevereiro de 2016, adaptado

1. Sublinhe todas as palavras do texto adaptado que não se encontram escritas de acordo com a norma gráfica em vigor.

1.1. Identifique os fenómenos fonéticos.

1.2. Como classifica o nível de língua do texto?

2. Corrija as palavras que identificou de maneira a que assumam a forma gráfica atual.

3. Atente na palavra destacada a negrito no texto.

A palavra “estupidez” significa ‘qualidade ou condição de ser estúpido, ou a falta de inteligência, ao contrário de ser meramente ignorante ou inculto’. Todavia, na sua origem está o étimo latino STUPIDU-, um adjetivo que significava ‘o que está parado, imóvel’.

3.1. Identifique os processos fonológicos que ocorrem na evolução do étimo latino até à forma atual do mesmo adjetivo em português.

3.2. Justifique a evolução semântica da palavra.

3.3. Encontre a justificação para a evolução semântica destas palavras sabendo que o mesmo étimo latino está na origem de “estupefacto” (‘admirado, deslumbrado’), “estupor” (‘entorpecimento’), “estupefaciente” (‘aquilo que adormece, que torna insensível’) e “estupendo” (‘aquilo que deve ser admirado’).

Anexo 2.4 - Planificação “O Memorial do discurso”

O encontro e a união: reprodução do discurso no discurso. Português | 12.º A

Considerações gerais da unidade

3.º Período: 12 de maio (2016)			
Conteúdos temáticos	Duração	Materiais	Avaliação
Excerto de <i>Memorial do Convento</i> Reprodução do discurso no discurso	2 aulas (50 + 50 min.)	Quadro Computador Textos de apoio Ficheiro multimédia	Observação direta do comportamento e empenho dos alunos nas várias atividades propostas.
Objetivos gerais:			
Mobilizar conhecimentos prévios da obra em estudo e de aspetos da gramática; ler e interpretar um excerto de <i>Memorial do Convento</i> ; consolidar os conhecimentos sobre as modalidades de reprodução do discurso. (Cf. Programa de Português, 10.º, 11.º e 12.º anos, Cursos Científico-Humanísticos e cursos Tecnológicos, 2001/2002)			
Objetivos específicos:			
Interpretar e inferir sobre o conteúdo do excerto, reconhecendo a importância do mesmo na estrutura da Obra e alguns aspetos caracterizadores das personagens apresentadas; ativar os conhecimentos adquiridos sobre atos ilocutórios, deícticos e valor modal; reconhecer e interpretar as modalidades de reprodução do discurso no discurso (direta e indireta); ler em voz alta um excerto de <i>Memorial do Convento</i> , após preparação da leitura.			
Recursos textuais, visuais e anexos:			
<ul style="list-style-type: none"> Textos de apoio – O encontro e a união (Anexo 1) Ficheiro multimédia com entrevista de José Rodrigues dos Santos a José Saramago Proposta de resolução das questões apresentadas (Anexo 2) 			

Português					
12.º A: 3.º Período (12 de maio de 2016)					
Duração: 100 minutos (50' + 50')					
Sumário: 1 – Leitura interpretativa de um excerto de <i>Memorial do Convento</i> ; 2 – Reprodução do discurso no discurso.					
Etapa de ensino	Conteúdos	Atividades	Recursos materiais	Tempo	Avaliação
1. Verificação de presenças e indicação do sumário.				5'	
2. Introdução aos conteúdos da aula.	Memorial do Convento	Diálogo orientado em torno da ideia de 'Era uma vez' e de 'contar' (1).	Obra em estudo Textos de apoio (Anexo 1) Quadro	5'	Observação direta do envolvimento e participação dos alunos nas várias atividades.
3. Leitura interpretativa de um excerto da Obra.		Leitura oral do excerto pelos alunos; Interpretação por meio de diálogo orientado (2).		35'	
4. Comentário de citação.		Leitura e diálogo orientado sobre a citação do Autor (3).		5'	
5. Nova verificação de presenças.				1'	
6. Análise de alguns períodos do excerto a partir da modalidade discursiva.	Reprodução do discurso no discurso	Realização de exercícios de reconhecimento e identificação das marcas da modalidade direta e indireta da reprodução do discurso; (4) Correção.	Textos de apoio (Anexo 1)	32'	
7. Releitura do excerto.		Leitura expressiva do excerto por quatro alunos (5).		14'	
8. Momento conclusivo da aula.		Audição de parte de entrevista a José Saramago (6).	Ficheiro multimédia	3'	
Anexos: <ul style="list-style-type: none"> • Textos de apoio: Anexo 1 • Ficheiro multimédia com entrevista de José Rodrigues dos Santos a José Saramago • Proposta de resolução das questões apresentadas: Anexo 2 					

Roteiro da aula:

(1): Este momento introdutório consiste na ativação de elementos-chave para o desenvolvimento da aula. Como tal, os alunos vão ler a contracapa da obra em estudo e, por meio de diálogo orientado, serão levados a pensar na escolha da estrutura “Era uma vez” para resumir a Obra e na ideia de ‘contar’ como eixo basilar da sua narração. Ativam-se igualmente a dicotomia história-ficção, já trabalhada com os alunos e a forte presença das marcas de oralidade na Obra. A antecipação destas ideias deverá criar também o espaço necessário ao desenvolvimento do conteúdo gramatical específico da aula (a reprodução do discurso no discurso). A ponte com a segunda etapa de ensino é feita a partir da citação da Obra que inicia a ficha de leitura (texto A).

(2) A leitura interpretativa (texto B da ficha de leitura) incidirá sobre a importância do excerto na estrutura da Obra e na caracterização de duas personagens (Blimunda e Baltazar). Todavia, a riqueza do excerto permite que se aluda a diversos aspetos gramaticais previamente trabalhados com os alunos, nomeadamente a estruturação temporal da narração, os atos ilocutórios, os deícticos e o valor modal de alguns enunciados. Estas remissões aos aspetos gramaticais devem ser trabalhadas enquanto instrumentos de construção de significado do próprio excerto.

(3) O diálogo orientado em torno da citação (texto C da ficha de leitura) deve tornar evidentes os tópicos da “possibilidade da espontaneidade”, da ideia de “discurso em linha recta” e da ideia de um narrador/contador “na posição de quem fala”. Os tópicos são escritos no quadro. As três evidências remetem para a aproximação ao registo oral, a abolição do discurso direto formal e a polifonia na narração. As três correspondências também são escritas no quadro e dão-se exemplos a partir do excerto lido. É importante não esquecer que esta atividade tem o intuito de criar uma ponte discursiva para a etapa seguinte da aula, respeitante à reprodução do discurso no discurso. Como tal, embora importe dar exemplos a partir do texto trabalhado, não deve ser despendido demasiado tempo em cada um deles.

(4) Nesta etapa da aula é necessário que os alunos desenvolvam um trabalho o mais autónomo possível. Não obstante, a análise dos períodos pode ser orientada para que o preenchimento da tabela, o último exercício proposto, seja feito individualmente.

(5) Pretende-se com esta atividade que os alunos, após terem trabalhado e refletido sobre o texto, possam fruir do texto literário em si, dominando aspetos da polifonia discursiva do excerto. São escolhidos quatro alunos para ler o texto como narrador, como Padre Bartolomeu, como Blimunda e como Baltazar.

(6) Mediante o tempo restante de aula, a visualização de parte de uma entrevista a José Saramago, por José Rodrigues dos Santos (entre os 58:16 e 1:00:8), deverá concluir a sequência dos conteúdos. Não havendo tempo, a seguinte citação da referida entrevista pode ser lida aos alunos: “Nós falamos como quem faz música. Toda a fala e toda a música se constrói com sons e pausas. No meu caso, [...] nem sequer me atreveria a chamar à vírgula e ao ponto sinais de pontuação, chamo sinais de pausa: uma pausa breve e uma pausa longa.”

Anexo 1: Textos de apoio – O encontro e a união



ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3.º CICLO EB DE PEDRO NUNES
Código – 404652

O encontro e a união – textos de apoio Português | 12.º A

A

“Era assim nos contos antigos, dizia-se uma palavra, secreta e diante da gruta maravilhosa levantava-se um bosque de carvalhos, impenetrável para quem não soubesse a outra palavra mágica, aquela que poria no lugar do bosque um rio uma barca com seus remos. Neste lugar também foram ditas palavras [...].”

Saramago, Memonaldo Convento, 16.ª ed., Lisboa, Editorial Caminho, 1986, p. 268

B

Frias hão de ter parecido, a quem perto estivesse, as palavras ditas por Blimunda, Ali vai minha mãe, nenhumsuspiro, lágrima nenhuma, nem sequer o rosto compadecido, que ainda assim não faltam estes no meio do povo apesar de tanto ódio, de tanto insulto e escárnio, e esta que é filha, e amada como se viu pelo modo

5 como a olhava a mãe, não teve mais dizer senão, Ali vai, e depois voltou-se para um homem a quem nunca vira e perguntou, Que nome é o seu, como se contasse mais sabê-lo que o tormento dos açoites depois do tormento do cárcere e dos tratos, e que a certa certeza de ir Sebastiana Maria de Jesus, nem o nome a salvou, degredada para Angola e lá ficar, quem sabe se consolada espiritual e corporalmente pelo padre

10 António Teixeira de Sousa, que muita prática leva de cá, e ainda bem, para não ser tão infeliz o mundo, mesmo quando já tem garantida a condenação. Porém, agora, em sua casa, choram os olhos de Blimunda como duas fontes de água, se tornar a ver sua mãe será no embarque, mas de longe, mais fácil é largar um capitão inglês

15 mulheres de má vida que beijar uma filha sua mãe condenada, encostar a uma face outra face, a pele macia, a pele frouxa, tão perto, tão distante, onde estamos, quem somos, e o padre Bartolomeu Lourenço diz, Não somos nada perante os desígnios do Senhor, se ele sabe quem somos, confoma-te Blimunda, deixemos a Deus o campo de Deus, não atravessemos as suas fronteiras, adoremos deste lado de cá, e façamos o nosso campo, o campo dos homens, que estando feito há de querer Deus visitar-

20 nos, e então, sim, será o mundo criado. Baltasar Mateus, o Sete-Sóis, está calado, apenas olha fixamente Blimunda, e de cada vez que ela o olha a ele sente um aperto na boca do estômago, porque olhos como estes nunca se viram, claros de cinzento, ou verde, ou azul, que com a luz de fora variam ou o pensamento de dentro, e às vezes tornam-se negros noturnos ou brancos brilhantes como lascado carvão de

25 pedra. Veio a esta casa não porque lhe dissessem que viesse, mas Blimunda perguntara-lhe que nome tinha e ele respondera, não era necessária melhor razão. [...] Blimunda levantou-se do mocho, acendeu o lume na lareira, pôs sobre a trempe uma panela de sopas, e quando ela ferveu deitou uma parte para duas tigelas largas que serviu aos dois homens, fez tudo isto sem falar, não tornara a abrir a boca depois

30 que perguntou, há quantas horas, Que nome é o seu, e apesar de o padre ter acabado primeiro de comer, esperou que Baltasar terminasse para se servir da colher dele, era como se calada estivesse respondendo a outra pergunta, Aceitas para a tua boca a colher de que se serviu a boca deste homem, fazendo seu o que era teu, agora tornando a ser teu o que foi dele, e tantas vezes que se perca o sentido do teu

35 e do meu, e como Blimunda já tinha dito que sim antes de perguntada, Então declaro-vos casados. [...]

Por uma hora ficamos dois sentados, sem falar. [...] e então [...] pôde Sete-
Sóis dizer, Por que foi que perguntaste o meu nome, e Blimunda respondeu, Porque
minha mãe o quis saber e queria que eu o soubesse, Como sabes se com ela não
40 pudeste falar, Sei que sei, não sei como sei, não faças perguntas a que não posso
responder, faze como fizeste, vieste e não perguntaste porquê, E agora, Se não tens
onde viver melhor, fica aqui, Hei de ir para Mafra, tenho lá família, Mulher, Pais e uma
irmã, Fica, enquanto não fores, será sempre tempo de partires, Por que queres tu que
eu fique, Porque é preciso, Não é razão que me convença, Se não quiseses ficar, vai-
45 te embora, não te posso obrigar, Não tenho forças que me levem daqui, deitaste-me
um encanto, Não deitei tal, não disse uma palavra, não te toquei, Olhaste-me por
dentro, Juro que nunca te olharei por dentro, Juras que não o farás e já o fizeste, Não
sabes de que estás a falar, não te olhei por dentro, Se eu ficar, onde durmo, Comigo.

Saramago, 1986: 54-56, adaptado.

C

“Cada frase, ou discurso, ou o período, cria-se dentro de mim mais como uma fala do que como uma escrita. A possibilidade da espontaneidade, a possibilidade do discurso em linha recta, enfim, a direito, é muito maior do que se eu me colocasse na posição de quem escreve. **No fundo, ao escrever estou colocado na posição de quem fala.**”

José Saramago, in *Conversas*, Mário Ventura, Publ. Dom Quixote, 1986

D

Leia os seguintes períodos do excerto e responda às questões que acompanham cada um.

1. “Veio a esta casa não porque lhe dissessem que viesse, mas Blimunda perguntara-lhe que nome tinha e ele respondera, não era necessária melhor razão.” (linhas 25-26)

a) Localize os verbos que marcam a voz discursiva.

b) Refira em que tempo verbal se encontram as formas ‘perguntara’ e ‘respondera’.

c) Identifique em que pessoa se encontram todas as formas verbais do período.

d) Explícite a que modalidade de reprodução do discurso pertence o período.

2. “Frias não de ter parecido, a quem perto estivesse, as palavras ditas por Blimunda, Ali vai minha mãe, nenhum suspiro, lágrima nenhuma, nem sequer o rosto compadecido, [...] e amada como se viu pelo modo como a olhava a mãe, não teve mais dizer senão, Ali vai, e depois voltou-se para um homem a quem nunca vira e perguntou, Que nome é o seu, como se contasse mais sabê-lo que o tormento dos açoites [...]”. (linhas 1-7)

a) Indique a quem pertencem as duas vozes distintas do período.

b) Refira que personagem profere “Ali vai”.

c) Identifique a que se refere o pronome em “voltou-se”.

d) Explícite a que modalidade de reprodução do discurso pertence o período.

3. Por uma hora ficaram os dois sentados, sem falar. Então, Sete-Sóis pôde dizer:
- Por que foi que perguntaste o meu nome? - E Blimunda respondeu:
 - Porque minha mãe o quis saber e queria que eu o soubesse.
 - Como sabes se com ela não pudeste falar?
 - Sei que sei, não sei como sei, não faças perguntas a que não posso responder. Faze como fizeste: vieste e não perguntaste porquê.
 - E agora?
 - Se não tens onde viver melhor, fica aqui.
 - Hei de ir para Mafra, tenho lá família.
 - Mulher?
 - Pais e uma irmã.
 - Fica, enquanto não fores, será sempre tempo de partires.
 - Por que queres tu que eu fique?
 - Porque é preciso.
 - Não é razão que me convença.
 - Se não quiseres ficar, vai-te embora, não te posso obrigar.
 - Não tenho forças que me levem daqui, deitaste-me um encanto.
 - Não deitei tal, não disse uma palavra, não te toquei.
 - Olhaste-me por dentro.
 - Juro que nunca te olharei por dentro.
 - Juras que não o farás e já o fizeste.
 - Não sabes de que estás a falar, não te olhei por dentro.
 - Se eu ficar, onde durmo?
 - Comigo.

a) Refira todas as alterações que foram feitas ao último parágrafo do excerto.

.....

.....

b) Indique que estruturas linguísticas se mantiveram inalteradas em relação ao original.

.....

.....

c) Explícite a que modalidade de reprodução do discurso pertence o período.

.....

.....

4. "Porém, agora, em sua casa, choram os olhos de Blimunda como duas fontes de água, se tornar a ver sua mãe será no embarque, mas de longe, [...] tão distante, onde estamos, quem somos, e o padre Bartolomeu Lourenço diz, Não somos nada perante os desígnios do Senhor, se ele sabe quem somos, conforma-te Blimunda [...]" (linhas 11-17)

a) Identifique o uso de discurso indireto livre no período.

.....

.....

b) Refira por que motivo o padre Bartolomeu terá proferido tais palavras a Blimunda.

.....

.....

c) Indique quem terá enunciado "onde estamos, quem somos".

.....

.....

d) Explícite a que modalidade de reprodução do discurso pertence o resto do período.

.....

.....

E

Assinale com um X os espaços correspondentes a cada modalidade de reprodução do discurso no discurso tendo em conta os critérios de predominância selecionados e os períodos analisados em D.

	Modos de reprodução do discurso no discurso				
	Discurso indireto	Discurso direto	Discurso indireto livre	Discurso direto livre	
Características predominantes	Uso de verbos declarativos				
	Marcação formal (dois pontos, travessão, verticalidade de falas diferentes, verbos introdutores do discurso)				
	Imersão de palavras ou pensamentos de outra voz no discurso do narrador sem marcação formal distintiva				
	Estruturas de subordinação				
	Manutenção das formas dêiticas, de pessoa, tempo e lugar do ponto de vista do emissor				
	Uso da 1.ª e 2.ª pessoas				
	Simultaneidade de vozes (narrador/personagens)				
	Ideia de afastamento do momento da enunciação (tempos passados, modo conjuntivo, dêiticos, 3.ª pessoa, advérbios)				
	Texto narrativo contemporâneo				

Anexo 2.5 - Atividades sobre nomes de tema em consoante da 3.^a declinação

Praticar o paradigma da 3.^a declinação - nomes de tema em consoante (imparissilábicos) 2.^a aula da sequência

1. Atente no pequeno texto (página 110 do Manual):

Amulius Numitori fratri dicit:

- **Numitor**, *filius meus, non tuus, rex erit. Filios tuos interficiam (matarei) et Rheam, filiam tuam, sacerdotibus Vestalibus (Vestais) dabo (darei). Cum Vestalibus uirginibus in Vestae templo habitabit (habitará).*

- 1.1. A partir das desinências das palavras destacadas no texto é possível preencher alguns dos espaços em branco do quadro seguinte.

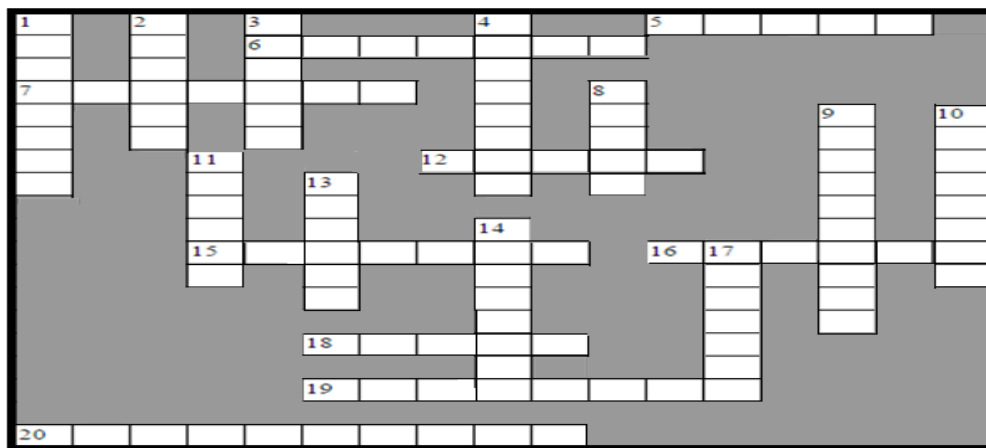
	Singular				
Nom.			rex		
Voc.	Numitor				
Acu.					
Gen.					
Dat.	Numitori	fratri			
Abl.					
	Plural				
Nom.					
Voc.					
Acu.					
Gen.					
Dat.				sacerdotibus	
Abl.					uirginibus

- 1.2. Complete o quadro.
- 1.3. Verta para latim as expressões seguintes tendo em conta o modelo e todas as possibilidades de atribuição de caso:
O rei Amúlio: *rex Amulius* (Nom.) / *regem Amulium* (Acu.)
Ó rei Numitor: _____
Do rei Numitor: _____
Ao rei Numitor: _____

Com o irmão Numitor: _____
 Sobre o rei Numitor: _____
 Os reis Romanos: _____
 Ó sacerdotisas Romanas: _____
 As sacerdotisas: _____
 Das sacerdotisas: _____
 Às sacerdotisas: _____
 Pelas sacerdotisas: _____
 Com as virgens sacerdotisas: _____
 Sobre os irmãos Romanos: _____

Ficha para consolidação de conhecimentos 2.^a aula da sequência

4. Tendo em conta o modelo dado, enuncie corretamente as seguintes palavras:
- | | |
|---|-----------------|
| a) <i>Honorem</i> é acusativo de <i>honor</i> – Honos, honoris | (m. “honra”) |
| b) <i>Sororibus</i> é dativo e <i>sororis</i> é genitivo – | (f. “irmã”) |
| c) <i>Duces</i> é nominativo de <i>dux</i> – | (m. “chefe”) |
| d) <i>Tempora</i> é vocativo de <i>tempus</i> – | (n. “tempo”) |
| e) <i>Militis</i> é genitivo de <i>miles</i> – | (m. “soldado”) |
| f) <i>Laborum</i> é genitivo e <i>labor</i> é vocativo – | (m. “trabalho”) |
| g) <i>Mulieri</i> é dativo e <i>mulieris</i> é genitivo – | (f. “mulher”) |
| h) <i>Consulibus</i> é ablativo de <i>consul</i> – | (m. “cônsul”) |
| i) <i>Matres</i> é vocativo de <i>mater</i> – | (f. “mãe”) |
| j) <i>Patrum</i> é genitivo de <i>pater</i> – | (m. “pai”) |
| k) <i>Equitem</i> é acusativo de <i>eques</i> – | (m. “cavalo”) |
| l) <i>Caesarum</i> é genitivo de <i>Caesar</i> – | (m. “César”) |
| m) <i>Virtutibus</i> é dativo de <i>uirtus</i> – | (f. “virtude”) |
| n) <i>Capiti</i> é dativo de <i>caput</i> – | (n. “cabeça”) |
| o) <i>Orationis</i> é genitivo de <i>oratio</i> – | (f. “discurso”) |
| p) <i>Iudices</i> é nominativo de <i>iudex</i> – | (m. “juiz”) |
5. Resolva as palavras cruzadas tendo em conta os conhecimentos que adquiriu sobre a 3.^a declinação - nomes de tema em consoante (imparissilábicos).



Horizontais

- 5. Vocativo singular de honos
- 6. Acusativo plural de arbor
- 7. Genitivo singular de soror
- 12. Acusativo singular de dux
- 15. Ablativo singular de tempus
- 16. Ablativo singular de miles
- 18. Nominativo singular de laboris
- 19. Vocativo plural de mulier

Verticais

- 1. Nominativo plural de consul
- 2. Genitivo plural de mater
- 3. Genitivo singular de pater
- 4. Dativo plural de flos
- 8. Nominativo singular de equites
- 9. Ablativo plural de Caesar
- 10. Acusativo singular de uirtus
- 11. Ablativo singular de caput
- 13. Vocativo singular de flumen
- 14. Dativo singular de oratio
- 17. Genitivo singular de iudex

6. Agora que já sabe um pouco mais sobre a fundação da *caput mundi* que foi Roma, a *Vrbs*, complete o texto seguinte utilizando o vocabulário que aprendeu nas últimas aulas.

*Historia de gemellis _____ et _____ est. Filii sunt _____ et Vestalis _____
 _____, neptis _____, regis _____ . Amulius gemellos in flumen mittere imperat.
 Sed gemelli ad ripam adueniunt et clara _____ eos inuenit nutritque. Deinde pastor _____
 _ eos domum ducit. Romulus et Remus, _____, Amulium occidunt. Duo fratres nouam
 urbem condere uolunt: _____ ex Romuli nomine uocant et in _____ collibus stabat. Clarus Romulus
 et Remus _____ aedificant in monte _____. Romulus _____ occidit.
 Multitudinem finitimorum in ciuitatem recepit.*

Adulscntcs	Lupa	Palatino	Romam	Quadratam	Remus	Faustulus	Amulii	Albae	Longae	Remum
			Martis	Septem	Romulus	Roma	Rhae	Siluiac		

Vocabulário:

gemellus, i (m. "irmão gémeo")

neptis, -is (f. "sobrinha")

aduenio, -is, -ire ... ("chegar")

inuenio, -is, -ire ... ("encontrar")

deinde (adv. "depois", "de seguida")

duco, -is, -ere ... ("conduzir")

urbs, -is (f. "cidade")

condo, -is, -ere ... ("edificar"; "fundar")

uolo, uis, uelle ... ("querer")

ex + ablativo ("a partir de": c.c.lugar donde)

collis, -is (m. "colina")

finitimus, -a, -um (adj. "vizinho")

Anexo 2.6 - Planificação “O superlativo latino dos adjetivos”

[com supressões em relação ao original]

O grau superlativo dos adjetivos em latim

Latim A | 10.º K

I - Considerações gerais da aula assistida

3.º período: 20 de maio de 2016			
Conteúdos temáticos	Duração	Materiais	Avaliação
O grau superlativo	1 aula (90 minutos)	Quadro Caderno Materiais de escrita Fichas informativas	Observação direta do comportamento e empenho dos alunos nas várias atividades.
Objetivos gerais			
<ul style="list-style-type: none">- Conhecer as linhas orientadoras da religião do Estado, a importância do culto familiar e o papel sacerdotal do <i>paterfamilias</i>;- Promover o desenvolvimento de capacidades que levem à reflexão linguística;- Verificar a relação lexical entre a língua portuguesa e a latina;- Relacionar a estrutura da língua materna com a da língua latina;- Adquirir um conhecimento mais profundo das estruturas morfossintáticas da língua portuguesa;- Conhecer o sistema morfológico e sintático dos adjetivos. <p style="text-align: right;">Cf. Programa de Latim A (10.º ano), 2001</p>			
Objetivos específicos			
<ul style="list-style-type: none">- Conhecer a influência da religião etrusca e da religião grega na religião romana;- Conhecer os atos e locais de culto público;- Identificar o <i>paterfamilias</i> como chefe do culto doméstico;- Conhecer as principais práticas para interpretação da vontade dos deuses (a adivinhação, os presságios, os prodígios...);- Conhecer os cultos domésticos (<i>sacra familiaria</i>): o culto do primeiro antepassado, o culto dos Lares e dos Penates, o culto dos mortos, o <i>Genius</i>;- Saber formar o superlativo dos adjetivos em latim;- Conhecer os superlativos em <i>-issimus</i>, <i>-errimus</i>, <i>-illimus</i>;- Conhecer alguns superlativos irregulares (dos adjetivos <i>bonus</i>, <i>malus</i>, <i>magnus</i> e <i>paruus</i>);- Reconhecer e saber construir o complemento do superlativo;			

- Identificar, pela concordância do adjetivo com o nome, o género e o número a que este pertence;
- Compreender a origem do superlativo de adjetivos portugueses como ‘celebérrimo’ ou ‘dificílimo’;
- Reconhecer, nas formas irregulares dos superlativos latinos, a origem da mesma irregularidade em português.

(Cf. Programa e Metas Curriculares de Latim A do Ensino Secundário, 2015)

Recursos textuais e visuais e anexos

- Anexo 1: Ficha informativa 1 – *Aue formosissima/O Fortuna*;
- Anexo 2: Ficha informativa 2 – A religião romana;
- Anexo 3: Ficha informativa 3 – O superlativo latino;
- Anexo 4: Resolução do exercício de aplicação da Ficha informativa 3.

Bibliografia

- Borregana, A. F.** (1999). *Novo método de latim – 10.º ano*. 3.ª ed. Lisboa: Lisboa Editora.
- DGES.** (1980). *Latim 10.º Ano de Escolaridade*. Algueirão: Editorial do Ministério da Educação. DGES.
- Faria, E.** (1959). *Gramática Superior da Língua Latina*. Rio de Janeiro: Livraria Académica.
- Figueiredo, J. & Almendra, M.** (1965). *Compêndio de gramática latina*. 6.ª ed. Coimbra: Coimbra Editora.
- Grimal, P.** (1993). *A civilização romana*. Lisboa: Edições 70
- _____ (2009). *Dicionário da mitologia grega e romana*. 5.ª ed. Lisboa: Difel.
- Martins, I. & Freire, M. T.** (2014). *Nova Itinera Latim 10/11*. 2.ª ed. (3.ª tiragem). Lisboa: Edições Asa.
- Rocha Pereira, M. H.** (2002). *Estudos de História da Cultura Clássica II: Cultura Romana*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Latim A 10.º K: 3.º período (20 de maio de 2016)			O grau superlativo dos adjetivos em latim			
Duração: 90 minutos						
Etapa de ensino	Domínio	Conteúdos	Atividades	Recursos materiais	Tempo	Avaliação
1. Verificação de presenças.						
2. Introdução do tema de cultura.	Cultura	A religião romana	- Audição/visionamento de ficheiro de multimédia (1); - Reconhecimento de uma forma de culto às divindades nos poemas musicados por meio de diálogo orientado (2).	- Computador (colunas e ecrã); - Ficheiro multimédia; - Ficha informativa 1 (Anexo 1).	10'	Observação direta do envolvimento e participação dos alunos nas várias atividades.
3. Descrição da religião romana.			- Invocação da palavra <i>religio</i> e do seu significado; - Diálogo orientado sobre as atuais formas de culto religioso (3); - Leitura oral e diálogo orientado sobre os textos da ficha (4).	- Quadro; - Ficha informativa 2 (Anexo 2).	15'	
4. Introdução do tema de língua.	Língua	O grau superlativo dos adjetivos	- Identificação da palavra <i>formosissima</i> (5); - Sistematização do paradigma do grau superlativo em português (6); - Apresentação do paradigma do grau superlativo em latim e realização de exercício de aplicação dos conhecimentos (7).	- Quadro; - Ficha informativa 3 (Anexo 3 e Anexo 4).	20'	
5. Exercícios práticos.			- Diálogo orientado sobre quais os modelos existenciais dos alunos (8); - Elaboração de frases simples, em português, com adjetivos no grau superlativo e sua tradução para o latim (9).	- Quadro; - Caderno diário dos alunos; - Materiais de escrita do aluno.	45'	
Apêndices <ul style="list-style-type: none"> • Anexo 1: Ficha informativa 1: <i>Aue formosissima/O Fortuna</i>; • Anexo 2: Ficha informativa 2: A religião romana; • Anexo 3: Ficha informativa 3: O superlativo latino; • Anexo 4: Resolução do exercício de aplicação da Ficha informativa 3. 						

Roteiro de aula

- (1) Os alunos ouvem os dois poemas musicados do códice de poemas do século XIII, *Carmina Burana*, seguindo o texto dos mesmos não só pela legenda apresentada (com texto original e tradução para o português), como também pela Ficha Informativa 1 distribuída (Anexo 1). Deve ser feita uma pequena alusão prévia ao autor (Carl Orff) e à origem dos poemas. A atividade pretende proporcionar um momento introdutório diferente, atentando-se ao facto desta projetar não apenas uma forma de culto ao divino, como conter na designação do primeiro poema uma forma de superlativo latino, conteúdo gramatical a desenvolver na aula.
- (2) O diálogo com os alunos deve incidir sobre o facto de se louvar Vénus no primeiro poema e Fortuna no segundo. Este diálogo deverá estabelecer uma ponte com a etapa seguinte da aula.
- (3) A palavra *religio* é escrita no quadro e pergunta-se aos alunos se conhecem palavras etimologicamente derivadas daquela. Depois de aferidos os vários sentidos atuais e práticas mais comuns de culto nos dias de hoje, os vários sentidos etimológicos da palavra são explicados aos alunos ('atenção zelosa a um dever', 'consciência', 'sentimento religioso', 'crença', 'respeito', 'veneração', 'culto', 'respeito aos deuses', ...). Pretende-se com esta atividade criar um campo semântico propenso à entrada no tema de cultura proposto na aula, a religião romana, e o impacto que esta tinha na vida quotidiana e espiritual dos romanos.
- (4) Cada texto da Ficha informativa 2 (Anexo 2) vem acompanhado de um pequeno resumo introdutório e de imagens. As sínteses serão lidas pelos alunos e o diálogo orientado deverá ajudar a compreender não só as imagens como o resto do conteúdo textual que, todavia, não será lido em aula, mas servirá de resenha sobre a temática para estudo.
- (5) A palavra *formosissima* encontra-se na designação da música ouvida no início da aula. Os alunos devem identificá-la como sendo a forma feminina do adjetivo 'formoso', no grau superlativo absoluto sintético. Devem também reconhecer que a forma deu origem à forma portuguesa 'formosissima' e, a partir dessa evidência, faz-se a ponte para uma sistematização do grau superlativo em português.
- (6) A sistematização é feita no quadro. O adjetivo 'formoso' será usado como exemplo do português para toda a sistematização. No fim desta, são invocados os superlativos irregulares do português (das formas adjetivais 'bom', 'mau', 'grande' e 'pequeno', reservados num canto inferior do quadro. A ponte com a etapa seguinte da aula é feita pela distribuição e leitura da Ficha informativa 3 (Anexo 3), referente ao paradigma latino do superlativo.
- (7) Deve ser desenvolvido um diálogo orientado sobre os conteúdos da Ficha informativa 3 (Anexo 3) em comparação com o paradigma português ainda no quadro. A realização do exercício de aplicação de conhecimentos é feita em conjunto, corrigindo simultaneamente quaisquer erros.
- (8) Esta atividade deverá criar uma ligação entre o tema cultural abordado e o conteúdo gramatical descrito. Como tal, intenta-se que os alunos pensem em alguém a quem reconheçam o valor e importância nas suas vidas e a quem, fossem eles romanos, prestariam culto e seriam devotos. A docente dará um exemplo seu e escreverá no quadro frases simples em português sobre o exemplo escolhido. Atente-se que as frases têm necessariamente de conter adjetivos no grau superlativo e exemplos de complemento do superlativo (neste caso, exemplos de complemento do adjetivo em português).
- (9) Depois de os alunos terem realizado no seu caderno o exercício de construção de frases em português, a atividade de tradução deverá mobilizar conhecimentos vários dos adjetivos em latim (nomeadamente conhecimentos sobre adjetivos da 1.ª classe, os paradigmas de declinação pelos quais aquelas se regem e o grau superlativo aprendido na aula).

Anexo 3: Atividades de âmbito escolar

Anexo 3.1 - *Ludi nomina*

Proposta de atividade

Dia Aberto – 21 de abril de 2016

Curso de Línguas e Humanidades – Latim A

Duração da atividade: **90 minutos**

Ano letivo 2015/2016

Ludi nomina – os nomes da escola

Localização da atividade:
A atividade decorrerá nos vários espaços exteriores e entrada da escola, começando dentro da sala de aula de Latim A da turma 10.º K, responsável pela realização da atividade.
Pré-requisitos:
<ul style="list-style-type: none">• Requisição à Direção da Escola de permissão para colar as placas indicadoras de cada espaço nos espaços escolares respetivos, tendo esta permissão feito até ao final do ano letivo.• Materiais: 2 cartolinas de cor amarela ou creme para criação das placas de indicação; papel autocolante transparente para forrar todas as placas.
Objetivos:
<p>A presente atividade pretende primeiramente dotar-se como um desafio à curiosidade e interesse dos alunos na sua generalidade. Em concreto, é uma atividade que pretende desenvolver o uso de vocabulário latino nos alunos inscritos na disciplina de Latim, assim como servir de pretexto para uma iniciação ao uso do dicionário na disciplina. Acredita-se igualmente que, tanto pela novidade e presença até ao final do ano letivo de placas indicadoras dos diferentes espaços da escola em latim, como pelo facto de se vestir a escola que é sua com uma língua “nova” que este ano iniciaram, os alunos de Latim do 10.º ano se sentirão mais motivados na sua demanda pelo Clássico.</p> <p>Paralelamente, e inserida no Dia Aberto, a atividade pretende demonstrar uma forma de trabalho com a língua latina nos dias de hoje e sempre num contexto de aprendizagem e fruição cultural.</p>
Descrição:
No dia 21 de abril de 2016, às 11h45, na sala E, no 1.º andar, os alunos da disciplina de Latim A da turma K do 10.º ano conhecerão todas as placas de indicação de espaços. As mesmas terão sido elaboradas pela professora estagiária da turma. Com vários dicionários de português-latim e latim-português (pelo menos dois), nos primeiros 45 minutos de aula, os alunos procurarão as palavras existentes nas placas e/ou as palavras portuguesas e respetivo sinónimo latino naqueles. Depois de conhecedores do conteúdo de todas as placas, e no tempo restante de aula, os alunos deslocar-se-ão com a docente aos diversos espaços e colarão nas paredes as indicações já conhecidas.
Espaços a indicar:

- | | |
|--|--|
| 1. Entrada (<i>Vestibulum</i>) | 9. Pátio (<i>Atrium</i>) |
| 2. Cantina (<i>Triclinaria</i>) | 10. Zona de jogos (<i>Locus ludorum</i>) |
| 3. Bar (<i>Triclinium</i>) | 11. Reitoria/Direção da Escola (<i>Sedes rectoris</i>) |
| 4. Sala de estudo (<i>Studendi cubile</i>) | 12. Auditório (<i>Auditorium</i>) |
| 5. Sala de professores (<i>Aula magistrorum</i>) | 13. Pavilhão (<i>Gymnasium</i>) |
| 6. Salas de aula (<i>Aulae scholae / aula scholae</i>) | 14. Escadas (<i>Scalae</i>) |
| 7. Biblioteca (<i>Bibliotheca</i>) | 15. Casas de banho (<i>Balneum</i>) |
| 8. Estacionamento (<i>Carris loca</i>) | |

Ilustrações:



Anexo 3.2 - *Pede papyrus*

3.º Período

2 de junho de 2016 (90 minutos)

Objetivos específicos

- Aplicar uma atividade usada na aprendizagem das línguas estrangeiras à aprendizagem do latim;
- Motivar os alunos com uma atividade diferente e fora da sala de aula;
- Estimular o raciocínio na língua latina sem auxiliares de memória (dicionários, lista de vocabulário, etc.);
- Praticar o modo imperativo, tradução de frases simples e vocabulário conhecido;
- Aprender novo vocabulário em latim;
- Estimular o envolvimento dos alunos de Latim A com a comunidade escolar;
- Promover um espírito de competição saudável;
- Estreitar as ligações entre os alunos.

Materiais necessários:

- Cartões com instruções (uma cartolina amarela);
- Pequenos objetos (chaves antigas, balões, envelopes, imagens de Roma Antiga) e mapa da escola (9 cópias);
- Prêmios para a equipa vencedora (9 chocolates - um chocolate *Mars* para cada um dos alunos da equipa vencedora e uma sombrinha de chocolate para os que não concluírem o percurso em primeiro lugar).

Avaliação da aprendizagem:

- Observação direta da participação e empenho dos alunos na atividade;
- Verificação do preenchimento correto da folha de registo.

Descrição da atividade

A atividade inicia-se na sala de aula E, onde os alunos têm aula regularmente. Depois de explicados os procedimentos, professores e alunos dirigem-se para a entrada exterior da escola, onde se dará início ao percurso.

São formadas duas equipas (uma de 4 e outra de 5 alunos). Os 3 alunos inscritos na turma de 12.º ano de Latim B também querem participar e juntar-se-ão aos 6 alunos do 10.º K. As regras e procedimentos necessários à atividade são então explicados:

1 – No 1.º ponto do percurso, cada aluno receberá da professora um mapa da escola (1) onde se podem ler os nomes dos espaços da mesma em latim (os alunos fizeram uma atividade numa aula anterior na qual colocaram, nos devidos locais da escola, as designações em latim. São estas mesmas a ser referidas no mapa, à exceção de *ostium*, palavra nova que aprenderão). Recebem o 1.º cartão com uma instrução (2). Esta levá-los-á ao segundo ponto, no qual encontram um objeto com um novo cartão e nova instrução e assim sucessivamente, até ao 6.º e último ponto do caminho. A partir do segundo ponto, as duas equipas seguem caminhos diferentes, acabando precisamente no mesmo lugar (3). Também recebem uma folha de registo (4) dos espaços por onde passam e os objetos que encontram, que devem ser recolhidos ao longo do percurso;

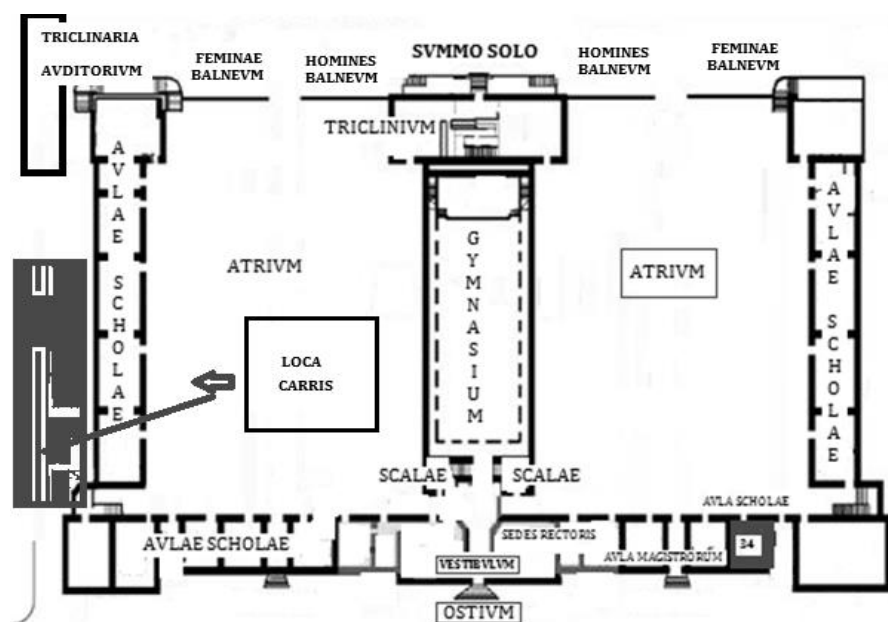
2 – As instruções nos cartões estão em latim;

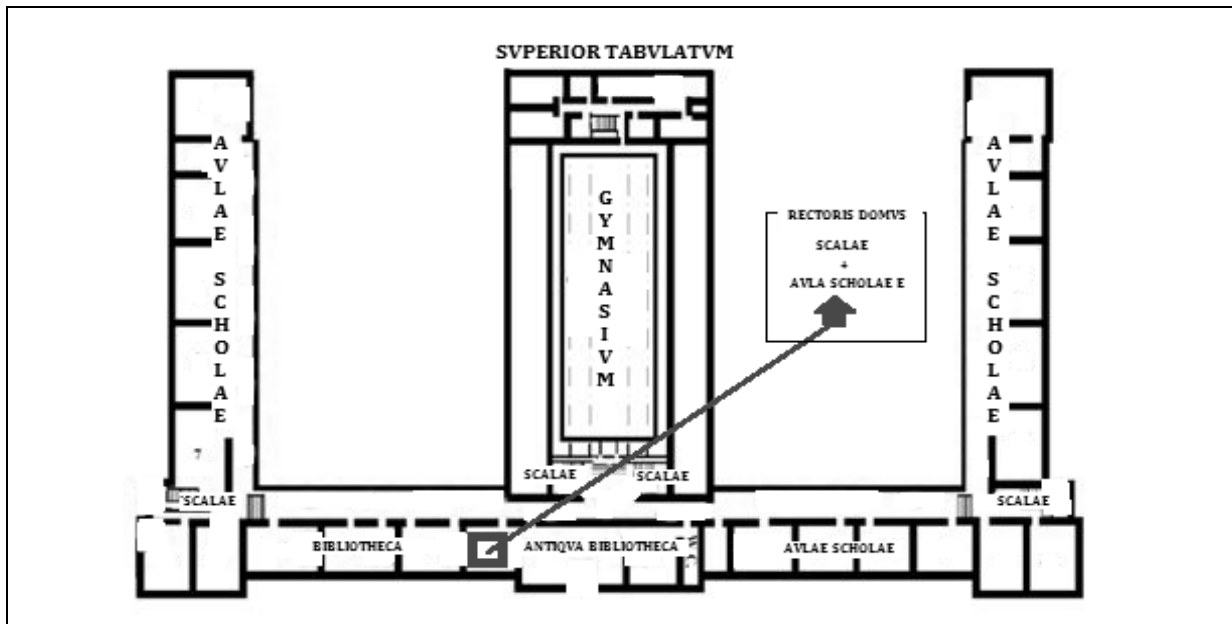
3 – Não há um tempo definido para que cada ponto do percurso seja atingido. Todavia, a atividade não excederá os 90 minutos de uma aula e a primeira equipa a chegar ao último ponto, com todos os objetos recolhidos e a folha de registo completa, é a vencedora do *pede papyrus*;

4 – Haverá prémios para todos os concorrentes.

Apresentação dos vários elementos necessários à atividade

(1) Mapa da escola





(2) Instruções dos cartões

EQUIPA 1

1. CVM MAGISTRA IN OSTIO

Ite circa matronam M.^a José, in uestibulo. Petite unam clauem cum noua mandata.

2. CIRCA MATRONAM IN VESTIBVLO

Ite ex aula scholae E et legite noua mandata in epistola cum numero unus.

3. EX AVLA SCHOLAE E

Ite apud loca carris et uidete rem uiridis coloris cum noua mandata et eam reseruate.

4. APVD LOCA CARRIS

Ite ex aula scholae 34 et legite noua mandata in Romae Antiquae pictura cum littera B.

5. EX AVLA SCHOLAE 34

Ite ad magistram in atrium, apud aulam scholae 34. Respondete interrogationi.

6. CVM MAGISTRA IN ATRIO

Quod nomen tibi est?

EQUIPA 2

1. CVM MAGISTRA IN OSTIO

Ite circa matronam M.^a José, in uestibulo. Petite unam clauem cum noua mandata.

2. CIRCA MATRONAM IN VESTIBVLO

Ite apud loca carris. Videte rem rubrae coloris cum noua mandata et reseruate eam.

3. APVD LOCA CARRIS

Ite ex aula scholae 34 et legite noua mandata in Romae Antiquae pictura cum littera A.

4. EX AVLA SCHOLAE 34

Ite ex aula scholae E et legite noua mandata in epistola cum numero duo.

5. EX AVLA SCHOLAE E

Ite ad magistram in atrium, apud aulam scholae 34. Respondete interrogationi.

6. CVM MAGISTRA IN ATRIO

Quod nomen tibi est?

(3) Trajetos de cada equipa

Equipa 1:

1. Cum magistra in ostio;
2. Circa matronam M.^a José, in uestibulo;
3. Ex aula scholae E;
4. Apud loca carris;
5. Ex aula scholae 34;
6. Cum magistra in atrio, apud aulam scholae 34.

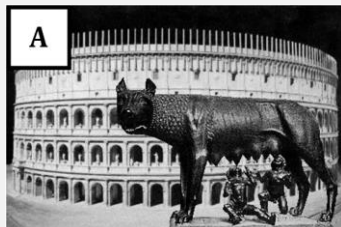
Equipa 2:

1. Cum magistra in ostio;
2. Circa matronam M.^a José, in uestibulo;
3. Apud loca carris;
4. Ex aula scholae 34;
5. Ex aula scholae E;
6. Cum magistra in atrio, apud aulam scholae 34.

(4) Folha de registo

<i>LOCUS</i>	<i>RES</i>	<i>TRANSITIO</i>
1. Cum magistra in ostio	Prima mandata	✓
2.		
3.		
4.		
5.		
6. Cum magistra in atrio	Ultima mandata	

Imagens de Roma Antiga



Anexo 4: Instrumentos de avaliação

Anexo 4.1 - Teste de avaliação (12.º A)



ESCOLA SECUNDÁRIA C/ 3.º CICLO E.B. DE
PEDRO NUNES

5.º Teste de Português – 12.º A
3.º Período - 2015.2016

VERSÃO 2

Grupo I

Leia o excerto a seguir transcrito.

A partir desta frase a entoação torna-se vigorosa e, até, violenta.

O desânimo de António é evidente. Pode exteriorizar-se pelos ombros descaídos e pelos braços pendentes.

Apresenta-se com simplicidade, mas com orgulho. Sabe que Beresford odeia Gomes Freire e, embora isso a não impeça de o procurar, não deseja que Gomes Freire saia humilhado desta conversa.

Beresford nem toma o país nem as suas instituições a sério e o seu tom é permanentemente zombeteiro.

O facto de ser procurado por Matilde diverte o Marechal.

MATILDE

Tenho o corpo no Rato e a alma em São Julião da Barra, mas enquanto houver vida nestas pernas cansadas... e força nestas mãos que Deus me deu... (*Endireita-se. Parece crescer no palco*) Enquanto tiver voz para gritar... Baterei a todas as portas, clamarei por toda a parte, mendigarei, se for preciso, a vida daquele a quem devo a minha! [...]

SOUSA FALCÃO

A sua vida inteira foi uma conspiração permanente contra o que esta gente representa!

MATILDE

Deus não permitirá que lhe façam mal!

SOUSA FALCÃO

Deus!? Esta gente concebeu um Deus à sua imagem e semelhança!...
O Deus deste Reino é um fidalgo respeitável que trata como amigo a Pôncio Pilatos. [...]

MATILDE

Sou Matilde de Melo, natural de Seia, uma terra tão pobre e tão pequena que o senhor, decerto, nunca ouviu falar dela. [...]

Sou a mulher do general Gomes Freire d'Andrade.

BERESFORD

E que pretende de mim?

MATILDE

O que a sua mulher pretenderia, se o amasse, e se o senhor fosse preso na sua terra por um português promovido a comandante supremo do exército britânico. [...]

BERESFORD

(*Francamente irónico*) Parece-lhe verosímil tal hipótese? [...] (*Trocista*) Vem, então, pedir-me clemência?

MATILDE

Venho pedir-lhe que o liberte. É-me indiferente que o faça por favor, por clemência ou por qualquer outro motivo. [...]

Manuel, agora, mostra que tinha consciência da presença de Matilde e que o seu silêncio foi premeditado, como premeditado foi a sua quebra neste momento. É portanto, essencial que não esboce, sequer, o gesto de se virar para ela.

A frase tem o tom de uma acusação.

Fica de braços cruzados e de costas voltadas para Matilde.

MANUEL

Senhora! [...] Não se vá, assim, embora, sem levar resposta. [...] *(Levanta-se e fala com ternura)* Todos, aqui, sabemos quem a senhora é, e nenhum de nós é cego ou surdo...

[...] Olhe para nós, Sr.^a Dona Matilde. Abra bem os olhos e veja quem somos e ao que estamos reduzidos. [...]

A senhora, hoje, veio ter connosco porque não sabia para onde se havia de voltar... *(Pausa)* Mas nós passamos a vida inteira a ir ter convosco porque não temos a quem recorrer! [...]

(Mete a mão no bolso e tira uma moeda) Rita! [...] Dá isto à Sr.^a Dona Matilde e manda-a embora. Se ela voltar, diz-lhe que tenha paciência. Não queremos pobres à nossa porta! *(Para o povo)* Quando precisamos deles, dão-nos cinco réis! Quando precisam de nós, pedem-nos a vida!

Vem aí a madrugada... [...] Mas o general está preso em São Julião da Barra, nós... estamos presos à nossa miséria, ao nosso medo, à nossa ignorância... *(Pausa)* Não a podemos ajudar, senhora. Deus não nos deu nozes e os homens tiraram-nos os dentes... [...]

MATILDE

A minha moeda, Rita! [...]

MANUEL

Não é uma esmola. Dou-lha para que a use ao peito, como uma medalha. Tivesse eu mais, e dava-lhe trinta - as trinta moedas por que se vende a alma. Quem as pague ou as receba, perde o direito à esperança, senhora. [...]

MATILDE

Sr. Principal: a quanto montam os seus bens? *(Estende o braço com a moeda na mão)* Quantas moedas destas tem nos cofres da sua igreja? 30, 60, 90? [...]

O principal Sousa fala no tom de voz de quem está habituado às fraquezas humanas e sabe – pela graça de Deus – dar-lhes o necessário desconto.

PRINCIPAL SOUSA

(Em tom paternal) Atendendo ao estado de espírito em que se encontra, perdoo-lhe as palavras que acaba de proferir. Entre, minha filha, entre nesta casa, [...] onde encontrará a resignação de que tanto necessita... [...]

MATILDE

O senhor, como governador do Reino, mandou prender e condenar um inocente...

PRINCIPAL SOUSA

As razões do Estado...

Em tom moderador.

MATILDE

Conheço esse argumento. Foi com ele que justificaram a condenação de Cristo!

PRINCIPAL SOUSA

(Exaltado) Cale-se! Há lábios que não têm o direito de pronunciar esse nome!

MATILDE

(Com escárnio crescente) Os meus, bem o sei! Sou amante dum homem, e não tenho o direito de pronunciar o nome de Cristo, mas o senhor, que condena inocentes a quem aconselha resignação, *(Pausa)* que dá esmola aos pobres e condena à forca os que pretendem acabar com a pobreza, *(Pausa)* o senhor, que condena a mentira em nome de Cristo e mente em nome do Estado, *(Pausa)* que vende Cristo todos os dias, a todas as

horas, para o conservar num poder que Ele nunca quis, (*Pausa*) o senhor, tem o direito a pronunciar o seu nome! [...]

D. MIGUEL

Lisboa há-de cheirar toda a noite a carne assada, Excelência, e o cheiro há-de-lhes ficar na memória durante muitos anos... Sempre que pensarem em discutir as nossas ordens, lembrar-se-ão do cheiro... (*Com raiva*) É verdade que a execução se prolongará pela noite, mas felizmente há luar...

MATILDE

Começa por estar confusa, mas vai-se dominando gradualmente.

Os homens fizeram Deus à sua imagem e semelhança e depois fizeram-se à imagem e semelhança de Deus... Quem foi que me disse isto? Já não sei... Só sei que tenho de ir para o alto da serra com o António. Que Deus me dê forças, já que as minhas acabaram – e que Deus o salve, já que eu não posso.

O excerto transcrito apresenta diálogos entre Matilde e várias personagens da obra que estudou. Tendo em conta os mesmos, presente, de forma bem estruturada, as suas respostas aos itens que se seguem.

1. Apresente a descrição psicológica de Matilde em relação a cada uma das diferentes personagens com quem contracena.
2. Interprete as palavras proferidas na segunda fala de Sousa Falcão a Matilde.
3. Explique a atitude de Manuel para com Matilde.
4. Refira o simbolismo da moeda de cinco réis considerando quem a entregou a Matilde e o que ela faz com a moeda.
5. Matilde repete, na última fala transcrita, as palavras do amigo Sousa Falcão. Comente a expressividade da repetição de frases em *Felizmente há luar!* dando especial atenção ao título da peça.

Grupo II

Leia o texto seguinte.

- Na primeira metade do século XIX, a sociedade portuguesa foi atravessada por uma série de acontecimentos [...] ao longo dos quais se desenvolveu uma nova inteligência cuja atividade ideológica e política contribuiria para alargar a crise orgânica do «antigo regime», para cimentar o acesso da burguesia ao poder político e para dar expressão às pretensões das suas diferentes frações. [...] O
- 5 envolvimento dos intelectuais nos vários confrontos do período em causa ia definindo, através das diferentes configurações que assumia, todo um percurso, mais ou menos acidentado — o percurso da sua formação enquanto categoria social distinta. Já na 2.ª metade do século XVIII, o clero tradicional via, inquieto, o enfraquecimento da sua posição no campo da luta pela hegemonia ideológica, atingido por medidas como a criação da Real Mesa Censória (1768) ou da Academia Real das Ciências (1779).
- 10 Com a primeira destas instituições, o controlo de todas as publicações passava da Igreja para o Estado, acrescentando que a Real Mesa detinha ainda, para além da função fiscalizadora, o encargo de toda a administração e direção dos estudos das escolas menores, incluindo o Real Colégio dos Nobres. [...] O mais importante centro de formação da inteligência tradicional portuguesa, a Universidade de Coimbra, preocupada em eliminar os focos de subversão que nela mesma descobria, manifestaria, naturalmente, a
- 15 sua hostilidade para com a Academia, onde via essa subversão institucionalizar-se, numa ameaça aos privilégios dos seus membros e à unidade e hegemonia do saber que difundia. Entre aqueles que, pelos fins do século XVIII e princípios do XIX, participavam no trabalho contestatário da nova inteligência contar-se-ia um número apreciável de juristas. [...] Não admira que se nos vá deparar uma grande afluência dos estudos jurídicos, uma vez que eles davam lugar a uma mobilidade social ascendente para

20 a qual escasseavam os canais de acesso; por sua vez, uma burocracia em crescimento dava escoamento a grande número de juristas de então. Essa burocracia juntamente com o exército constituiriam lugares privilegiados para o desenvolver da contestação que a conjuntura do final da primeira década oitocentista faria eclodir. Intelectuais, burocratas e militares iam encontrar, através das lojas maçónicas, uma possibilidade de se reunir e organizar. [...] De qualquer modo, espírito revolucionário e patriotismo
25 iriam contender e dar azo a um clima de acusações de traição pouco propício à mobilização em torno da causa revolucionária. Por outro lado, a luta contra o ocupante inglês dinamizaria a luta interna, que, até então praticamente reduzida à dimensão ideológica, se lançaria, desta feita, numa tentativa de insurreição armada (a gorada conspiração de Gomes Freire de Andrade) que o descontentamento dos oficiais do exército português, desfavorecidos em relação aos ingleses, contribuíra para desencadear. [...] Pelos fins
30 do século XVIII, princípios do XIX, as condições sociais de existência dos intelectuais portugueses dificilmente lhes proporcionavam meios satisfatórios de se formar, organizar e exercer as suas funções. Era reduzido o número de instâncias de produção, difusão e consagração cultural onde se pudessem integrar e, sobretudo, era apertada a vigilância a que estava sujeita a sua vida pública e privada, e particularmente a sua atividade cultural. Por princípio, a detenção do saber aparecia como suspeita para
35 os órgãos do poder e podia mesmo representar risco de descrédito para os detentores. [...] As perseguições à inteligência anticonservadora dariam lugar a uma autêntica «fuga de cérebros», que, interrompida por altura do primeiro constitucionalismo, ia aumentar com a contrarrevolução miguelista. [...] A acrescentar às sociedades secretas e à imprensa clandestina, o teatro era uma outra forma a que a inteligência liberal recorria para tentar construir o seu espaço de reunião e expressão. Frequentemente, o
40 teatro funcionava, também ele, numa situação precária, sujeito a vigilância, apesar de as representações decorrerem muitas vezes em casas particulares, o que possibilitava um certo controlo das entradas. Em Coimbra, sobretudo de 1810 a 1818, o movimento teatral parece ter sido bastante animado, contando-se entre os seus dinamizadores vários estudantes ligados às atividades maçónicas e muitos indivíduos de diferentes profissões, conhecidos pelas suas tendências liberais.

Lima dos Santos, M. de Lurdes, “Sobre os intelectuais portugueses no século XIX (do Vintismo à Regeneração)”, *Análise Social*, XV(57), 1979, 69-115, adaptado.

1. Selecione, em cada um dos itens de 1.1. a 1.8., a única opção que permite obter uma afirmação adequada ao sentido do texto. **APENAS AS RESPOSTAS COM LETRA MAIÚSCULA SERÃO ACEITES.**

1.1. A “fuga de cérebros” dos finais do séc. XVIII deveu-se

- (A) à facilidade de formar intelectuais portugueses.
- (B) à função fiscalizadora do clero tradicional.
- (C) ao ambiente revolucionário miguelista.
- (D) às duras restrições à atividade cultural.

1.2. No primeiro período do texto existem

- (A) duas orações subordinadas adverbiais temporais.
- (B) três orações subordinadas substantivas completivas não finitas.
- (C) duas orações coordenadas e duas orações subordinadas adverbiais finais.
- (D) uma oração subordinada adjetiva relativa restritiva e duas orações coordenadas.

1.3. A palavra “inteligência” tem o significado de:

- (A) classe.
- (B) teoria.
- (C) comportamento.
- (D) grupo de intelectuais.

1.4. Na frase “Não admira que se nos vá deparar uma grande afluência dos estudos jurídicos (...)” (linhas 17 - 18) o ato ilocutório classifica-se como

- (A) declaração assertiva.
- (B) compromisso.

- (C) diretivo.
- (D) assertivo.

1.5. Frequentemente, o teatro funcionava numa situação precária

- (A) que evidenciava problemas de instalação adequada.
- (B) devido ao reduzido número de instâncias de produção, difusão e consagração cultural.
- (C) mas totalmente livre de censura.
- (D) porque não havia lojas maçónicas suficientes para o número de representações.

1.6. Na frase “apesar de as representações decorrerem muitas vezes em casas particulares” o valor aspetual enunciado classifica-se como

- (A) durativo.
- (B) imperfetivo.
- (C) imperfetivo e habitual.
- (D) pontual.

1.7. Em “o percurso da sua formação enquanto categoria social distinta” (linha 6) o pronome sublinhado tem como referente

- (A) “O envolvimento dos intelectuais”.
- (B) “todo um percurso”.
- (C) “vários confrontos”.
- (D) “diferentes configurações”.

2. Responda de forma correta aos itens apresentados tendo em conta a frase “a sociedade portuguesa foi atravessada por uma série de acontecimentos” (linha 1).

2.1. Transcreva a frase usando o futuro do conjuntivo.

2.2. Classifique morfológicamente a palavra “atravessada”.

2.3. Identifique a função sintática desempenhada pela expressão “por uma série de acontecimentos”.

GRUPO III

“É, dizem que não é pra você essa história de vencer e sonhar e conquistar [...]”
Eles querem forjar heróis pra manter o povo sem voz
É o soco no queixo, lapada no beijo [...]”
Duro é saber que o país que almejo já foi vendido por um baixo preço
Então façam das flores navalhas, que farei das canções baionetas
A verdade é o todo e o todo é povo
Meu povo é sofrido e não foge da luta, pois em casa de menino de rua, o último a dormir apaga lua”
Criolo, “Vai ser assim”

Os versos do cantor brasileiro Criolo invocam alguns problemas sociais da atualidade, tais como as desigualdades na sociedade e a supremacia de alguns sobre outros. Num texto bem estruturado, com um mínimo de duzentas e um máximo de trezentas palavras, apresente uma reflexão sobre **as causas e as consequências da desigualdade social**. Fundamente o seu ponto de vista recorrendo, no mínimo, a dois argumentos e ilustre cada um deles com, pelo menos, um exemplo significativo.

Observações:

1. Para efeitos de contagem, considera-se uma palavra qualquer sequência delimitada por espaços em branco, mesmo quando esta integre elementos ligados por hífen (ex.: /dir-se-ia/). Qualquer número conta como uma única palavra, independentemente dos algarismos que o constituam (ex.: /2012/).

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

- um desvio dos limites de extensão indicados implica uma desvalorização parcial (até 5 pontos) do texto produzido;
- um texto com extensão inferior a oitenta palavras é classificado com zero pontos.

COTAÇÕES DA PROVA

GRUPO I100 pontos

- 1.20 pontos
- 2.20 pontos
- 3.20 pontos
- 4.20 pontos
- 5.20 pontos

GRUPO II..... 50 pontos

- 1.35 pontos
- 1.15 pontos
- 1.25 pontos
- 1.35 pontos
- 1.45 pontos
- 1.55 pontos
- 1.65 pontos
- 1.75 pontos

- 2.....15 pontos
- 2.1..... .5 pontos
- 2.2..... 5 pontos
- 2.3..... .5 pontos

GRUPO III..... 50 pontos

TOTAL 200 PONTOS

Anexo 4.2 - Critérios de avaliação do teste

VERSÕES 1 e 2

Grupo I100 PONTOS

Conteúdo 12 pontos

Correção linguística 8 pontos

ERROS e cotação

* O aluno responde sem erros ortográficos, com coerência e coesão textuais **(8pts)**

* O aluno responde com UM erro de pontuação, morfologia ou ortografia **(menos 1pt.**)**

* O aluno responde com UM erro de sintaxe ou impropriedade lexical **(menos 2pts.**)**

** Por erro não repetido.

1.20 PONTOS

Níveis	Descritores	Pontuação
4	Explicita adequadamente o estado psicológico de Matilde em relação às outras cinco personagens.	12
3	Explicita de forma incompleta ou com imprecisões o estado psicológico de Matilde em relação às outras cinco personagens.	9
2	Explicita de forma incompleta e com imprecisões o estado psicológico de Matilde em relação às outras cinco personagens.	6
1	Refere-se apenas de forma incompleta e com imprecisões ao estado psicológico de Matilde em relação às outras cinco personagens.	3
0	Não explicita nenhum dos aspetos da resposta.	0

2.20 PONTOS

Níveis	Descritores	Pontuação
4	Explicita adequadamente que Sousa Falcão mostra descrédito e raiva pelos homens (Reis do Rossio) que se crêem acima dos valores de Deus em prol dos seus interesses, manipulando a frase bíblica e comparando-os a Pôncio Pilatos, que anuiu à sentença de um inocente.	12
3	Explicita de forma incompleta ou com imprecisões que Sousa Falcão mostra descrédito e raiva pelos homens (Reis do Rossio) que se crêem acima dos valores de Deus em prol dos seus interesses, manipulando a frase bíblica e comparando-os a Pôncio Pilatos, que anuiu à sentença de um inocente.	9
2	Explicita de forma incompleta e com imprecisões que Sousa Falcão mostra descrédito e raiva pelos homens (Reis do Rossio) que se crêem acima dos valores de Deus em prol dos seus interesses, manipulando a frase bíblica e comparando-os a Pôncio Pilatos, que anuiu à sentença de um inocente.	6
1	Refere-se apenas de forma incompleta e com imprecisões ao a que Sousa Falcão mostra descrédito e raiva pelos homens (Reis do Rossio) que se crêem acima dos valores de Deus em prol dos seus interesses, manipulando a frase bíblica e comparando-os a Pôncio Pilatos, que anuiu à sentença de um inocente.	3
0	Não explicita nenhum dos aspetos da resposta.	0

3.20 PONTOS

Níveis	Descritores	Pontuação
4	Explicita adequadamente que Manuel confronta Matilde como se estivesse a confrontar os poderosos que decidem as condições de miséria em que o povo vive mas que, por ser o mais consciente dos populares, hesita também por saber que Matilde não é igual aos outros.	12
3	Explicita de forma incompleta ou com imprecisões Manuel confronta Matilde como se estivesse a confrontar os poderosos que decidem as condições de miséria em que o povo vive mas que, por ser o mais consciente dos populares, hesita também por saber que Matilde não é igual aos outros.	9
2	Explicita de forma incompleta e com imprecisões Manuel confronta Matilde como se estivesse a confrontar os poderosos que decidem as condições de miséria em que o povo vive mas que, por ser o mais consciente dos populares, hesita também por saber que Matilde não é igual aos outros.	6
1	Refere-se apenas de forma incompleta e com imprecisões ao a Manuel confronta Matilde como se estivesse a confrontar os poderosos que decidem as condições de miséria em que o povo vive mas que, por ser o mais consciente dos populares, hesita também por saber que Matilde não é igual aos outros.	3
0	Não explicita nenhum dos aspetos da resposta.	0

4.20 PONTOS

Níveis	Descritores	Pontuação
4	Explicita adequadamente o simbolismo da moeda de 5 réis, quem a deu a Matilde e o que ela faz com a mesma.	12
3	Explicita de forma incompleta ou com imprecisões o simbolismo da moeda de 5 réis, quem a deu a Matilde e o que ela faz com a mesma.	9
2	Explicita de forma incompleta e com imprecisões o simbolismo da moeda de 5 réis, quem a deu a Matilde e o que ela faz com a mesma.	6
1	Refere-se apenas de forma incompleta e com imprecisões ao simbolismo da moeda de 5 réis, quem a deu a Matilde e o que ela faz com a mesma.	3
0	Não explicita nenhum dos aspetos da resposta.	0

5.20 PONTOS

Níveis	Descritores	Pontuação
4	Explicita adequadamente que as repetições têm um efeito didático (repetição no início dos atos), acusador (repetição de frases bíblicas) ou paralelístico D. Miguel e Matilde, como “Felizmente há luar.../!”)	12
3	Explicita de forma incompleta ou com imprecisões que as repetições têm um efeito didático (repetição no início dos atos), acusador (repetição de frases bíblicas) ou paralelístico D. Miguel e Matilde, como “Felizmente há luar.../!”)	9
2	Explicita de forma incompleta e com imprecisões que as repetições têm um efeito didático (repetição no início dos atos), acusador (repetição de frases bíblicas) ou paralelístico D. Miguel e Matilde, como “Felizmente há luar.../!”)	6
1	Refere-se apenas de forma incompleta e com imprecisões a que as repetições têm um efeito didático (repetição no início dos atos), acusador (repetição de frases bíblicas) ou paralelístico D. Miguel e Matilde, como “Felizmente há luar.../!”)	3
0	Não explicita nenhum dos aspetos da resposta.	0

GRUPO III 50 PONTOS

Estruturação temática e discursiva (ETD) 30 pontos

Correção linguística 20 pontos

Cenário de resposta

Dada a natureza deste item, não é apresentado cenário de resposta.

Fator específico de desvalorização relativo ao desvio dos limites de extensão

Sempre que o examinando apresente um texto com extensão inferior a oitenta palavras, é atribuída à resposta a classificação de zero pontos.

PONTUAÇÃO		DESCRITORES DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO (ETD)				
PARÂMETRO		15	12	9	6	3
A Tema e tipologia	<ul style="list-style-type: none"> - Trata, sem desvios, o tema proposto. - Mobiliza informação ampla e diversificada, com eficácia argumentativa, de acordo com a tipologia solicitada: <ul style="list-style-type: none"> • produz um discurso coerente e sem qualquer tipo de ambiguidade; • define com clareza o seu ponto de vista; • fundamenta a perspectiva adotada em, pelo menos, dois argumentos, distintos e pertinentes, cada um deles ilustrado com, pelo menos, um exemplo significativo. 	N Í V E L I N T E R C A L A R	<ul style="list-style-type: none"> - Trata o tema proposto, embora com alguns desvios. - Mobiliza informação suficiente, de acordo com a tipologia solicitada, mas nem sempre com eficácia argumentativa: <ul style="list-style-type: none"> • produz um discurso globalmente coerente, apesar de algumas ambiguidades; • define o seu ponto de vista, eventualmente com lacunas que não afetam, porém, a inteligibilidade; • fundamenta a perspectiva adotada em, pelo menos, dois argumentos adequados, apresentando um único exemplo significativo (ou dois exemplos pouco adequados), ou fundamenta a perspectiva adotada em apenas um argumento, ilustrado com, pelo menos, dois exemplos significativos. 	N Í V E L I N T E R C A L A R	<ul style="list-style-type: none"> - Aborda lateralmente o tema proposto. - Mobiliza muito pouca informação e com eficácia argumentativa reduzida: <ul style="list-style-type: none"> • produz um discurso geralmente inconsistente e, por vezes, ininteligível; • não define um ponto de vista concreto; • apresenta um texto em que traços do tipo solicitado se misturam, sem critério, com os de outros tipos textuais. 	

PONTUAÇÃO		DESCRITORES DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO (ETD)				
PARÂMETRO		10	8	6	4	2
B Estrutura e coesão	<ul style="list-style-type: none"> - Redige um texto bem estruturado, refletindo uma planificação adequada e evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual: <ul style="list-style-type: none"> • apresenta um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), individualizadas, devidamente proporcionadas e articuladas entre si de modo consistente; • marca corretamente os parágrafos; • utiliza, adequadamente, conectores diversificados para assegurar a articulação interfrásica; • mantém, de forma sistemática, cadeias de referência através de substituições nominais e pronominais adequadas; • estabelece conexões adequadas entre coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto. 	N Í V E L I N T E R C A L A R	<ul style="list-style-type: none"> - Redige um texto satisfatoriamente estruturado, refletindo uma planificação com algumas insuficiências e evidenciando um domínio suficiente dos mecanismos de coesão textual: <ul style="list-style-type: none"> • apresenta um texto constituído por três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão), nem sempre devidamente articuladas entre si ou com desequilíbrios de proporção mais ou menos notórios; • marca parágrafos, mas com algumas falhas; • utiliza apenas os conectores mais comuns, embora sem incorreções graves; • mantém, com algumas descontinuidades, cadeias de referência; • estabelece, com algumas descontinuidades, conexões entre as coordenadas de enunciação (pessoa, tempo, espaço) ao longo do texto. 	N Í V E L I N T E R C A L A R	<ul style="list-style-type: none"> - Redige um texto com estruturação muito deficiente e com insuficientes mecanismos de coesão textual: <ul style="list-style-type: none"> • apresenta um texto em que não se conseguem identificar claramente três partes (introdução, desenvolvimento e conclusão) ou em que estas estão insuficientemente articuladas; • raramente marca parágrafos de forma correta; • raramente utiliza conectores e mecanismos de coesão textual ou utiliza-os de forma inadequada. 	

PONTUAÇÃO		DESCRITORES DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO (ETD)				
PARÂMETRO		5	4	3	2	1
C Léxico e adequação do discurso	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliza, com intencionalidade, recursos da língua expressivos e adequados (repertório lexical variado e pertinente, figuras de retórica e tropos, procedimentos de modalização, pontuação...). - Utiliza o registo de língua adequado ao texto, eventualmente com esporádicos afastamentos, que se encontram, no entanto, justificados pela intencionalidade do discurso e assinalados graficamente (com aspas ou sublinhados). 	N Í V E L I N T E R C A L A R	<ul style="list-style-type: none"> - Mobiliza um repertório lexical adequado, mas pouco variado. - Utiliza, em geral, o registo de língua adequado ao texto, mas apresentando alguns afastamentos que afetam pontualmente a adequação global. 	N Í V E L I N T E R C A L A R	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza vocabulário elementar e restrito (muitas vezes redundante) ou globalmente inadequado. - Utiliza indiferenciadamente registos de língua, sem manifestar consciência do registo adequado ao texto, ou recorre a um único registo inadequado. 	

Prova de Avaliação de Latim A

10.º ano K Ano letivo 2015/2016 | Abril 2016

COTAÇÕES

GRUPO I **30 pontos**

1. 16 pontos

1.1 Ablativo pl. neu. 2pts; c. c. de tempo 2pts. 4 pontos

1.2 Ex + ablativo pl. masc. 2pts; c. c. de lugar donde 2pts. 4 pontos

1.3 Dativo sg. masc. 2pts; complemento indireto 2pts. 4 pontos

1.4 Ablativo sg. fem. 2pts; c. c. de lugar donde 2pts. 4 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
2	Identifica corretamente o caso e a função sintática.	4
1	Identifica corretamente apenas o caso. OU Identifica corretamente apenas a função sintática.	2

2. 8 pontos

2.1 Adjetivo biforme *omnis*, -e, no acusativo, sg. masc. (atributo do c. direto) 4 pontos

2.2 Concorda com *homines*..... 4 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
3	Classifica, de modo completo e correto, a forma adjetival, enunciando o adjetivo do qual provém, o caso e o número.	4
2	Refere apenas: - a classe morfológica OU - a que adjetivo pertence OU - o caso e o número	2

3. 6 pontos

3.1 Forma do verbo *uexo*, -as, -are na 3.ª p. do sg. do pres. do indicativo 2 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
3	Classifica, de modo completo e correto, a forma verbal, enunciando o verbo, a pessoa e número e tempo.	2
2	Refere apenas: - o enunciado do verbo OU - a pessoa e número OU - o tempo verbal	1

3.2 O sujeito de *uexat* é *eius filius*. 2 pontos

3.3 O complemento direto de *uexat* é *Lucretiam* (, *nobilem matronam*). 2 pontos

GRUPO II 90 pontos

- Tradução 72 pontos
- Correção linguística 18 pontos

Níveis	Pontuação atribuída à reprodução fiel do sentido do texto	Pontuação máxima a atribuir à correção linguística
6	47-56	14
5	37-46	11
4	27-36	8
3	17-26	5
2	11-16	2
1	0-10	0

A monarquia / O reino / O reinado de Roma

1. Nos primeiros tempos um rei governava o povo Romano.
2. Sete reis, uns a seguir aos outros, (de)têm o reino / o trono de Roma, dos quais o primeiro era Rômulo.
3. Rômulo mata o irmão Remo por causa do trono e venturosamente funda Roma.
4. O primeiro rei de Roma recebia em Roma todos os homens e também criminosos e ladrões e estava continuamente em guerras cruéis; por esta razão o povo Romano tinha um espírito feroz.
5. Rômulo desaparece misteriosamente dos olhos / da vista de todos numa tempestade: e assim o povo julga-o no número dos deuses / entre os deuses / com os deuses.
6. Numa Pompílio sucede a Rômulo; o segundo rei dos Romanos cria/institui os templos sagrados e as leis e desta maneira amolece/torna civilizado o povo fero/feroz/selvagem.
7. A seguir, outros reis vêm sucessivamente: Tulo Hostílio, Anco Márcio, Tarquínio Antigo, Sérvio Túlio e Tarquínio Soberbo; os últimos três não eram Romanos, mas Etruscos.
8. O povo Romano expulsa Tarquínio Soberbo de Roma porque o seu filho desonrou/ofendeu Lucrecia, uma matrona nobre; assim nasce/aparece a República de Roma.

ROMAE REGNUM

1 1

1. *Primis temporibus rex populum Romanum regit.*

1 1 1 1 1

2. *Septem reges, alii postea, Romae regnum tenent, quorum primus Romulus erat.*

1 1 1 1 1 1 1

3. *Romulus fratrem Remum propter regnum necat et feliciter Urbem condit.*

1 1 1 1 1 1

4. *Primus Romae rex omnes homines etiam sceleratos latronesque in Urbem accipiebat et in crudelibus*

1 1 1 1 1 1 1 1

GRUPO V 20 pontos

1.1 10 pontos

Nom. <i>omnis homo</i>	1pt (0,5x2)	Nom. <i>omnes homines</i>	1pt
Voc. <i>omnis homo</i>	0pts	Voc. <i>omnes homines</i>	1pt
Acu. <i>omnem hominem</i>	1pt	Acu. <i>omnes homines</i>	0pts
Gen. <i>omnis hominis</i>	1pt	Gen. <i>omnium hominum</i>	1pt
Dat. <i>omni homini</i>	1pt	Dat. <i>omnibus hominibus</i>	1pt
Abl. <i>omni homine</i>	1pt	Abl. <i>omnibus hominibus</i>	1pt

1.2 10 pontos

Nom. <i>Respublica</i>	0pts	Nom. <i>Respublicae</i>	1pt
Voc. <i>Respublica</i>	0pts	Voc. <i>Respublicae</i>	1pt
Acu. <i>Rempublicam</i>	1pt (0,5x2)	Acu. <i>Respublicas</i>	1pt
Gen. <i>Reipublicae</i>	1pt	Gen. <i>Rerumpublicarum</i>	1pt
Dat. <i>Reipublicae</i>	1pt	Dat. <i>Rebuspublicis</i>	1pt
Abl. <i>Republica</i>	1pt	Abl. <i>Rebuspublicis</i>	1pt

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
2	Declina corretamente o adjetivo e o nome no caso e número	1
1	Declina corretamente apenas o adjetivo OU Declina corretamente apenas o nome	0,5

Total 200 pontos

Anexo 5: Questionário aplicado aos alunos

No final do ano letivo de 2015/2016, na última aula de cada estágio, foi aplicado um questionário sobre as conceções de ensino da gramática e de aprendizagem da língua aos alunos do 10.º K e do 12.º L da ESC e do 12.º A da ESPN. Por incompatibilidade inesperada, não foi possível aplicá-lo aos alunos do 8.º D. Foi elaborada uma versão diferente para os alunos de Português e para os de Latim, assim como foi elaborada uma terceira versão do questionário para os docentes dos departamentos de Português das duas escolas. Porque o seu preenchimento era facultativo e porque apenas cinco docentes ao todo devolveram o questionário completo, tomou-se a decisão de não fazer mais referência a esta versão e tão pouco retirar conclusões sobre a mesma.

Dos 28 questionários preenchidos pelos alunos, 21 são de alunos de Português e 7 de alunos de Latim. As possíveis conclusões que se retiraram da leitura das respostas dadas, compreendendo a abstração procurada nas questões e, ao mesmo tempo, o número reduzido da amostra de alunos, servem apenas o propósito de corroborar, de forma singela, com os estudos sobre o ensino mais atual da gramática, descrito como sendo feito a partir de metodologias tradicionais de ensino, de enfoque na dedução e memorização e na exposição docente.

Os questionários

O presente questionário insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa. Tem como objetivo central aferir sobre as expectativas e noções dos alunos no que concerne à aprendizagem do português como língua materna e, em concreto, as conceções sobre o ensino da gramática. O anonimato das respostas é exigido, pelo que se pede que não seja feita qualquer menção ao nome do autor do questionário em nenhum momento do mesmo.

Leia as seguintes perguntas e responda de forma mais completa possível.

1. A disciplina de Português é importante? Por que motivo?
2. Usa o que aprende na aula de Português no seu dia-a-dia? Em que situações?
3. Usa o que aprende na aula de Português noutras disciplinas? Dê exemplos.
4. Tem facilidade em comunicar-se com os outros?
5. Como se expressa melhor, por escrito ou oralmente?
6. O que considera que poderia ajudá-lo a expressar-se melhor?
7. O que é mais importante aprender na disciplina de Português?
8. O que é a gramática da língua?

9. Para que serve a aprendizagem da gramática da língua?
10. Como é que ela é trabalhada nas aulas de Português?
11. Como acha que se devia trabalhar a gramática nas aulas de Português?

Obrigada pela sua colaboração.

O presente questionário insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa. Tem como objetivo central aferir sobre as expectativas e noções dos alunos no que concerne à aprendizagem do latim e, em concreto, as conceções sobre o ensino da gramática. O anonimato das respostas é exigido, pelo que se pede que não seja feita qualquer menção ao nome do autor do questionário em nenhum momento do mesmo.

Lê as seguintes perguntas e responde de forma mais completa possível.

1. Por que motivo escolheste a disciplina de Latim?
2. Para que serve saber latim?
3. Usas o que aprendes na aula de Latim noutras disciplinas? Dá exemplos.
4. O que aprendes noutras disciplinas ajuda-te na aprendizagem do latim? Dá exemplos.
5. O que é a gramática da língua?
6. Para que serve a gramática da língua?
7. Achas que a gramática do latim é difícil? Porquê?
8. Como é que a gramática é trabalhada nas aulas de Latim?
9. Como achas que deveria ser trabalhada a gramática nas aulas de Latim?

Obrigada pela tua colaboração.

As respostas

Dos 21 alunos de Português que responderam ao questionário:

1. Um considera que a disciplina não é importante, porque “já tem a correção e fluência oral”. Os restantes alunos consideram a disciplina importante, porque ajuda a desenvolver capacidades de comunicação e expressão com os outros; para adquirir conhecimento sobre autores importantes; para adquirir domínio e conhecimento sobre a língua; para a cultura geral e literária; para o desenvolvimento do intelecto; para saber escrever; para saber a origem das coisas; porque é a nossa língua materna e “educa para o futuro”. Alguns, ainda assim, apontam-na como não essencial nos cursos de Ciências e Tecnologias.
2. Os alunos que afirmam usar o que aprendem nas aulas de Português identificam o expressar das ideias pessoais, o uso de recursos estilísticos nos enunciados orais e escritos, a comunicação oral e escrita com os outros, a adequação do discurso e escrita, a correção linguística aos outros, como exemplo prático da sua utilização. Alguns alunos referem que os conteúdos literários e gramática que se aprendem na disciplina não são úteis no dia-a-dia. Um admite que usa o que aprende, mas não tendo consciência de tal utilização.
3. Um aluno diz que não usa o que aprende na aula de Português noutras disciplinas. Os restantes alunos dizem usar o que aprendem nas apresentações orais, trabalhos escritos e testes de outras disciplinas,

compreendendo as perguntas e escrevendo respostas claras e corretas. Um diz usar o que aprende na construção do pensamento e opinião, também noutras áreas.

4. Um aluno admite não ter facilidade em comunicar com os outros e outro refere ainda que só por escrito sente essa facilidade. Os restantes alunos dizem não ter problemas de comunicação com os demais.

5. A maioria dos alunos diz expressar-se melhor oralmente que por escrito. Um aluno refere que, entre amigos, se expressa melhor oralmente e, nas aulas, por escrito.

6. Os alunos identificam a leitura, escrita e rigor na expressividade; maior conhecimento do vocabulário; mais momentos de prática oral e mais intervenção nas aulas; a realização de testes orais; a perda da timidez; o investimento na coerência discursiva; a consolidação da confiança e conhecimento geral; um maior domínio da língua e da etimologia como formas de melhorarem a sua expressão. Um aluno não sabe o que poderia ajudá-lo a expressar-se melhor.

7. Os alunos dizem ser mais importante aprender na disciplina de Português: a expressão escrita e oral; a gramática e escrita de diferentes tipos de texto; a leitura; a comunicação com os outros; a aprendizagem da escrita correta; a cultura geral.

8. Para os alunos de Português, a gramática é: os aspetos da língua que se trabalham nas aulas; a base da língua e sua estrutura que articula e permite a construção de frases; uma parte, mais objetiva e prática, da disciplina de Português, sendo possível sabê-la, ou não; as regras da língua; lógica, com sentido e com regras próprias, é como a Matemática; a maneira como se formulam as frases e se usa as palavras para que façam sentido; “a infraestrutura de uma casa que é a língua; aquilo que sustenta e dá forma à língua”; os aspetos técnicos da língua (como funciona, características, etc.); uma parte teórica importante para a aprendizagem da língua portuguesa; um conjunto de regras (e nomenclatura) para comunicar corretamente com os outros; o estudo da composição morfológica da língua; “o esqueleto que sustenta a língua; uma convenção de outra convenção que é a própria língua e que nos permite percebê-la melhor”; “é a quantidade de verbos e tempos verbais que sabemos usar na nossa fala”. Um aluno não sabe dar resposta direta à questão.

9. Para os alunos de Português, a aprendizagem da gramática da língua serve para compreender melhor como construir frases coesas; para a melhor comunicação entre as pessoas; para melhorar o discurso e a escrita; para compreender o sentido das frases; para entender o funcionamento da língua; para saber como falar, escrever e expressarmo-nos de forma correta; para obter mais conhecimentos; para “enriquecer e complementar os instrumentos de comunicação que o português nos oferece”. Um dos alunos considera que a gramática da língua não tem grande utilidade.

10. Os alunos afirmam que a gramática é trabalhada, nas aulas de Português, a partir da teoria ou exposição dos conteúdos para chegar aos exercícios práticos (orais); através de fichas, resumos e análise de textos. Alguns alunos dizem que é pouco trabalhada e que não há retoma suficiente dos conteúdos. Um aluno diz que a gramática é trabalhada de forma contextualizada, com exemplos específicos; outro, diz que parte de exemplos reais, seguindo-se a sua teorização.

11. Os alunos acham que se devia praticar mais e fazer exercícios em conjunto, para consolidar melhor as matérias gramaticais; que a gramática devia ser trabalhada com um maior estímulo à participação já que “é sempre mais fácil perceber alguma coisa se estivermos pessoalmente relacionados com ela.” Muitos alunos preferem que seja estudada a gramática que “sai nos exames”. Alguns encontram adequação na forma atual de ensino e um diz que a gramática deve ser percebida, nunca decorada “de enfiada”.

Dos 7 alunos de Latim que responderam ao questionário:

1. Um afirma ter escolhido a disciplina para poder ler os autores latinos; dois por saberem que era uma disciplina obrigatória para entrarem no curso de Direito (um deles porque podia fugir ao Alemão também); dois por terem uma paixão pela etimologia e línguas clássicas; um por recomendação familiar e gosto pela cultura clássica; um por considerar o conhecimento do latim um complemento para a melhor compreensão do português e por poder ajudar também na disciplina de Literatura Portuguesa.
2. As respostas apresentadas para justificar para que serve saber latim dividem-se entre: ser um conhecimento chave na compreensão da origem da língua e cultura portuguesas; a exigência da prática de raciocínio que outras línguas não pedem; aumentar o vocabulário e compreender melhor a gramática portuguesa; como apoio ao curso de Direito.
3. Um aluno afirmou não usar o que aprende na aula de Latim noutras disciplinas. Todos os outros responderam afirmativamente, dando os exemplos de uso do conhecimento aprendido na disciplina nas aulas de Português, especialmente para tornar mais clara a nossa gramática (análise de frases, etimologia, relação entre palavras e correção linguística), nas aulas de Literatura Portuguesa e, por vezes, de História, oferecendo bases para a aprendizagem de mitos e temas. Um aluno referiu a vantagem de praticar o que aprende em Latim quando se depara com palavras latinas nos manuais de ensino.
4. Um aluno afirmou que o que aprende noutras disciplinas não o ajuda na aprendizagem do latim. Os restantes afirmam que o estudo da gramática do português ajuda na identificação de casos e funções sintáticas do latim, assim como o estudo nas disciplinas de Literatura Portuguesa, Português e História complementam o estudo nas aulas de Latim.
5. Os alunos consideram que a gramática da língua é: a sua estrutura, as suas regras e a teoria sem “a essência” (a cultura, os idiomas, etc.); a forma correta de a usar / falar/ escrever. Dois alunos consideram que a gramática é as declinações, verbos, adjetivos e vocabulário.
6. A gramática da língua, para os alunos de Latim, serve para ficarmos mais cultos, para falarmos corretamente (qualquer língua); para uniformizar, sendo uma estrutura fixa que se pode compreender e usar em conformidade na generalidade das suas utilizações.
7. Dois alunos de Latim consideram que a sua gramática é difícil. Os restantes consideram que a gramática do latim é fácil, mas a exigência de estudo diário e compreensão das inúmeras irregularidades torna-a “trabalhosa”. Um aluno acha que, não sendo difícil, “a gramática do latim é constante” e outros dois, que, por ser “muito matemática e lógica”, se torna mais fácil de compreender.
8. Os alunos relatam que a gramática é trabalhada nas aulas de Latim partindo da teoria, para chegar à sua aplicação; memorizando; por meio de textos que se traduzem e a realização “exercícios linguísticos” enviados como trabalho de casa.
9. Todos os alunos consideram que a forma como é trabalhada é adequada. Alguns propõem que seja abordada de forma mais lúdica e com mais revisão de conteúdos.

Possíveis conclusões e generalizações

1. Os alunos consideram a disciplina de Português fundamentalmente importante para o desenvolvimento de competências comunicativas e de escrita, competência que é transversal às disciplinas e interação humana e dizem ter uma maior facilidade na expressão oral que na escrita, apontando a necessidade de praticarem mais a oralidade nas aulas para superar dificuldades de comunicação e a leitura e escrita para um maior domínio da língua.
2. A maior parte dos alunos de Latim escolheu a disciplina por gostar da língua, cultura e literatura clássicas, referindo os seus contributos para o conhecimento e compreensão da língua e cultura portuguesas e refere ainda as vantagens do conhecimento das duas línguas na aprendizagem de cada uma.
3. A maioria dos alunos, de Português e Latim, considera que a gramática é a estrutura da língua ou as regras de uso da mesma e que tem utilidade sabê-la. Para a maior parte, a aprendizagem da gramática serve para melhorar o uso (correto) da própria língua, na escrita e oralidade.
4. A larga maioria dos alunos das duas disciplinas refere que a gramática é trabalhada nas aulas a partir da teoria, confluindo, posteriormente, em exercícios práticos. Os alunos de Latim atestam ainda que a gramática é lecionada por meio de métodos dedutivos e de recurso à memorização e repetição.
5. Vários alunos, de Português e de Latim, reconhecem que a aprendizagem da gramática requer bastante estudo e que devia ser mais trabalhada nas aulas.
6. Vários alunos de Português defendem que o ensino da gramática devia ser mais útil, promovendo um investimento no ensino “da gramática dos exames”.
7. No Latim, a “gramática é constante”; no Português, os alunos acham que a gramática se devia praticar mais.
8. Alguns alunos compreendem que a gramática não se restringe ao conhecimento explícito da língua.
9. Alguns alunos compreendem que o ensino da gramática deve ser feito de forma contextualizada e próxima da sua realidade.