

## Formação de professores, leitura e práticas em contexto de supervisão

Ângela BALÇA  
Maria Cristina FIGUEIREDO

**Resumo** – Neste artigo, debruçamo-nos sobre a formação inicial de professores de Língua Portuguesa, no sistema educativo português. Após uma reflexão cuidada sobre a formação inicial de professores, centramo-nos nos documentos orientadores da prática pedagógica na disciplina de Língua Portuguesa. Seguidamente, relatamos parte de uma experiência, ao nível da Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário, leccionado na Universidade de Évora (Portugal). Nesta experiência descrita, colocamos a ênfase nas práticas desenvolvidas, em contexto de supervisão, na disciplina de Língua Portuguesa, numa turma do 8.º ano de escolaridade. Em muitas salas de aula, a leitura configura-se como uma das principais competências a desenvolver, porém as práticas descritas permitem perceber como a aprendizagem formal da língua se reveste de um carácter holístico.

**Palavras-chave** – Formação de professores; Supervisão; Língua Portuguesa; Práticas de leitura

**Abstract** - In this paper we engage ourselves in the early education of Portuguese language teachers within the Portuguese educational system framework. After a thorough reflection upon the early education of teachers we now focus on the guiding documents on pedagogical praxis concerning the school subject of Portuguese language. Afterwards we report part of an experience in the Supervised Teaching Praxis within the scope of the Master's in Portuguese Language Teaching in the 3<sup>rd</sup> Cycle of Basic Education and Secondary Education and in Spanish Teaching in Basic and Secondary Education, in the University of Évora. In this referred experience we emphasize the developed praxis as far as supervision in Portuguese Language in an 8<sup>th</sup> grade class is concerned. In many classrooms reading is one of the main skills to develop, however the described praxis allows us to become aware that the formal learning of a language has a holistic character.

**Key words** - Teachers' education; Supervision; Portuguese Language; Reading Praxis

## A formação inicial de professores

Ser professor é um processo complexo que implica aprender a ensinar. Para isso, é necessário que o candidato a professor possua todo um conjunto de conhecimentos científicos, mas a posse desses conhecimentos por si só não é suficiente para o exercício da profissão. Os conhecimentos teóricos que detém, resultantes do seu percurso escolar e académico, são posteriormente mobilizados e integrados com outros saberes e competências de várias índoles em situações reais e práticas de ensino-aprendizagem, onde ele assume a sua nova identidade profissional como professor.

Se a escola é o contexto de acção do professor e o ensino o seu ofício, é necessário que quem exerce a profissão docente tenha competência profissional e que aperfeiçoe e desenvolva as suas capacidades individuais, para que exerça a sua profissão de modo competente, responsável e crítico, consciente de que a escola desempenha uma importante função social.

Neste texto, relatamos parte de uma experiência, ao nível da Prática de Ensino Supervisionada, com ênfase nas práticas desenvolvidas, em contexto de supervisão, na disciplina de Língua Portuguesa, numa turma do 8.º ano de escolaridade<sup>1</sup>, no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário, leccionado na Universidade de Évora (Portugal).

A Prática de Ensino Supervisionada, neste caso em particular no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, é o processo desenvolvido ao longo de um ano lectivo numa escola cooperante, sob orientação e supervisão da Universidade responsável pela formação inicial de professores<sup>2</sup>.

Concordamos com Ceia (2005, p.5) quando este refere que a Prática de Ensino Supervisionada é

---

<sup>1</sup> O sistema educativo português compreende, entre outras, a educação pré-escolar (dos 3 aos 5 anos) e a educação escolar, dividida em ensino básico, ensino secundário e ensino superior. O ensino básico compreende o 1.º ciclo, o 2.º ciclo e o 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade, que abrange os jovens sensivelmente entre os 12 e os 15 anos).

<sup>2</sup> A experiência, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, aqui descrita foi realizada pela segunda autora e orientada pela primeira autora, no ano lectivo 2010/2011, na Escola Secundária/3 da Rainha Santa Isabel, em Estremoz, no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e do Espanhol dos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade de Évora (Portugal). Na escola, a orientação esteve a cargo das Professoras Teodora Graça e Helena Nunes.

o tempo em que muitos erros futuros podem ser antecipados e corrigidos, em que é possível colaborar com as escolas onde decorre (...) e aproximar o que são os últimos desenvolvimentos das diferentes disciplinas científicas da prática pedagógica, em que é possível moldar verdadeiramente a vocação [...].

Em Portugal, a definição da habilitação profissional nos domínios da docência dos ensinos básico e secundário, assim como as regras que regem a Prática de Ensino Supervisionada, são regulamentadas pelo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro<sup>3</sup>, diploma que define as condições necessárias para a obtenção de habilitação profissional para a docência para os ensinos básico e secundário e que determina que a posse desse título é condição indispensável para o desempenho docente no ensino público, particular e cooperativo.

O candidato a professor, antes de poder exercer a profissão docente, tem que realizar um percurso de formação inicial que o prepara e o habilita profissionalmente para o exercício da profissão. Segundo Ponte (2002, p. 1), “A formação inicial de professores visa formar profissionais competentes para o exercício da profissão.” No entanto, “Por detrás desta afirmação, aparentemente simples e consensual, esconde-se uma imensidão de problemas. O que é um professor competente? De que conhecimentos necessita? Que capacidades deve ter - na esfera cognitiva, afectiva e social?” (PONTE, 2002, p. 1).

De acordo com Marcelo (1999, p. 22), para o desempenho da profissão docente é necessário “tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional.” A formação inicial de professores constitui uma interacção entre professores orientadores e alunos ou candidatos a professor e é, segundo Ferry (1991), citado em Marcelo (1999, p. 22), “um processo de desenvolvimento individual destinado a adquirir ou aperfeiçoar capacidades.” A noção de Anderson e Shannon, citada em Marcelo (1999, p. 124), revela o papel do professor orientador:

uma pessoa que com maior experiência e melhores competências serve de modelo, ensina, apadrinha, impulsiona, aconselha e oferece a sua amizade a uma pessoa menos perita ou capaz com o propósito de estimular o seu posterior desenvolvimento profissional e/ou desenvolvimento pessoal.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES> [Acedido em: 08/03/2011].

É consensual entender-se que os professores não podem exercer a sua profissão com competência e qualidade sem uma formação científica adequada para leccionar as disciplinas ou saberes de que estão incumbidos e sem um conjunto de conhecimentos orientados para a sua prática lectiva. Para Alarcão *et al.* (1997, p. 8), “A formação de professores tem de ter [...] uma vertente científica, tecnológica, humanística ou artística [...]. Mas como educador, a sua actividade tem de assentar numa sólida formação cultural, pessoal e social.”

Para um adequado desempenho da profissão, é necessária uma formação que inclua múltiplas vertentes que nos permitam desenvolver, enquanto candidatos a professores, competências para o eficaz desempenho da profissão. No entanto, como refere Alarcão *et al.* (1997, p. 8), a formação inicial de professores :

não se pode reduzir à sua dimensão académica (aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas), mas tem de integrar uma componente prática e reflexiva. Só esta componente permite o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com o terreno da prática profissional e facultar experiências de formação que estimulam a mobilização e a integração dos conhecimentos e problemáticas por parte dos formando e proporcionam o desenvolvimento da sua capacidade de compreensão do real através da observação e da prática.

Floden e Buchmann (1990), citados em Marcelo (1999, p. 23), entendem que

Ensinar [...] não é o mesmo que ser professor. Existem outras preocupações conceptuais mais vastas que contribuem para configurar o professor: ser professor implica lidar com outras pessoas (professores) que trabalham em organizações (escolas) com outras pessoas (alunos), para conseguir que estas pessoas aprendam algo (se eduquem).

Por outro lado, os futuros professores, ao iniciarem a sua prática profissional, já conhecem, ao contrário do que acontece nas outras profissões, o contexto no qual vão exercer a sua actividade, as escolas e as salas de aula, mas na perspectiva de aluno. Agora, neste contexto, assumimos uma posição diferente, a de professor. A formação inicial constitui-se, essencialmente, como um momento de adaptação e de preparação para o desempenho da profissão.

Como instituição, a formação inicial de professores cumpre basicamente três funções (Marcelo, 1999): em primeiro lugar, tem a função de formar e treinar futuros professores, de modo a assegurar uma preparação adequada para as funções profissionais que deverão desempenhar no futuro próximo. Em segundo lugar, a instituição formativa tem a função de controlo da certificação ou permissão para exercer a profissão docente. Em terceiro lugar, a

instituição de formação de professores tem a dupla função de ser agente de mudança do sistema educativo, mas contribuir também para a socialização e para a reprodução da cultura dominante.

De acordo com Gimeno (1993), citado em Marcelo (1999, p. 84), é necessário que:

a formação inicial dote os professores [...] de um saber-fazer prático que conduza ao desenvolvimento de esquemas de acção que, adquiridos de forma racional e fundamentada, permitam aos professores desenvolverem-se e agirem em situações complexas de ensino.

É no âmbito da formação inicial que a identidade profissional do professor começa a desenvolver-se e a prática pedagógica é entendida como “o espaço em que se entrecruzam os saberes e em que a sua mobilização e articulação ganham sentido conceptual e orientador da acção de educar, ensinando.” (ALARCÃO; ROLDÃO, 2008, p 17).

A prática profissional orientada ou supervisionada permite a realização de aprendizagens que serão utilizadas no futuro. Essa componente prática é integradora de saberes e visa a capacidade de construir soluções adequadas para os diversos aspectos da acção profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, como também a capacidade de lidar com as situações concretas. Ponte (1998, p. 4) afirma que “a chave da competência profissional é a capacidade de equacionar e resolver - em tempo oportuno - problemas da prática profissional. Isso exige não só competências teóricas e competências práticas mas também competências na relação teoria-prática.”

Segundo Ponte (2002), a formação inicial de professores abrange diversos domínios. Em primeiro lugar, a formação pessoal, social e cultural que pode favorecer o desenvolvimento de capacidades de reflexão, autonomia, cooperação e participação, a interiorização de valores deontológicos, as capacidades de percepção de princípios, de relação interpessoal e de abertura às diversas formas da cultura contemporânea. Em segundo lugar, a formação científica, tecnológica, técnica ou artística na respectiva especialidade, pois é necessário que o professor domine, com elevado grau de competência, os conteúdos que tem de ensinar. Em terceiro lugar, a formação no domínio educacional, principalmente porque hoje se entende que “um professor é cada vez mais um educador e cada vez menos um instrutor” (PONTE, 2002, p. 2). Em quarto lugar, as competências de ordem prática (Ponte, 2002, p. 2), pois “ Não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados de investigação. Tem de ser capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspectos da

sua acção profissional [...]” Por fim, as capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica, pois o professor não é um mero técnico nem um simples transmissor de conhecimento, mas um profissional que tem de ser capaz de identificar os problemas que surgem na sua actividade, procurando construir soluções adequadas. “Para isso é necessário que possua, ele próprio, competências significativas no domínio da análise crítica de situações e da produção de novo conhecimento visando a sua transformação” (PONTE, 2002, p. 3).

É no campo da formação inicial de professores que, nas palavras de Alarcão e Roldão (2008, p. 26), “emerge a partilha de experiências e saberes como elemento formativo fundamental.” O apoio, o acompanhamento e a supervisão dos orientadores revestem-se de particular importância para o candidato a professor, que vê nestes um modelo a seguir.

Para Alarcão *et al.* (1997, p. 9):

A competência do professor não se constrói por justaposição, mas por integração entre o saber académico, o saber prático e o saber transversal. A presença de um formador bem preparado junto do formando em desenvolvimento justifica-se pela necessidade de interpretação da dialéctica que se estabelece entre estes saberes e pela necessidade de análise e síntese que este processo implica. Daí decorre a importância da prática pedagógica como um tempo de vivência, acompanhada, do processo de consciencialização e integração dos vectores da competência profissional.

Também Barnes (1991), citado em Marcelo (1999, p. 84), refere que “o conhecimento que os professores em formação têm de adquirir deve provir sobretudo da análise de experiências da classe, dos trabalhos dos estudantes, de observações de professores especialistas, de reflexões sobre a própria prática e de diálogos com bons professores.”

A Prática de Ensino Supervisionada visa, essencialmente, preparar-nos, enquanto candidatos a professores, para o desempenho da nossa profissão, através do desenvolvimento de práticas reflexivas e críticas, que nos levem a criar um estilo de ensino próprio que promova nos alunos aprendizagens significativas. Nesse processo, foi fundamental, na Prática de Ensino Supervisionada, para além da observação feita nas aulas das professoras orientadoras, a partilha de experiências com outros colegas, a análise das nossas intervenções em contexto de sala de aula, a reflexão sobre a prática e a autoavaliação.

O professor é um profissional multifacetado que tem de assumir competências em diversos domínios. Não basta que o professor possua conhecimentos na sua área disciplinar, que o professor domine perfeitamente os conteúdos que ensina, é necessário que ele tenha também conhecimentos de índole educacional. Para ensinar, é preciso um vasto conjunto de

saberes e competências que influenciam directamente o exercício da profissão. Desse modo, no desempenho da sua atividade profissional, tem um papel essencial: “A capacidade de tomar decisões acertadas e de resolver problemas práticos e [...] a capacidade de o fazer em interacção com outros actores – principalmente os alunos, mas também os colegas e outros elementos da comunidade [...]” (PONTE e OLIVEIRA, 2002, p. 3).

Na atualidade, a escola e os professores enfrentam novos desafios e a necessidade de se reajustarem e se adaptarem a uma realidade em constante mutação e desenvolvimento, que evoluiu de uma forma mais rápida do que a própria escola e que esta precisa de acompanhar. A função da escola é ensinar, mas também educar, formar cidadãos activos, responsáveis, com sentido crítico, comprometidos e civicamente empenhados, integrados na sociedade do seu tempo.

Hoje, é consensual entender-se que a função do professor vai para além do acto de ensinar e não se circunscreve ao espaço escola. Concordamos com Alarcão e Roldão quando referem que (2008, p. 16) “O saber profissional específico dos professores não pode ser compreendido se o desligarmos da função social dos professores, como alguém a quem a sociedade confia a tarefa de criar contextos de desenvolvimento humano que envolvam o educando na multiplicidade e interactividade das suas dimensões: cognitiva, afectiva, psicomotora, relacional, comunicacional, ética.” Neste sentido,

Os profissionais de ensino enquadram-se, assim, no conjunto dos profissionais do desenvolvimento humano. Compete-lhes estabelecer a mediação entre os aprendentes (que, na sua dinâmica desenvolvimentista, se autotransformam) os saberes (constituídos e em evolução) e a sociedade (que a cada dia se transmuta). (ALARCÃO e ROLDÃO, 2008: 16).

### **A disciplina de Língua Portuguesa: os documentos orientadores**

A profissão docente, tal como as outras profissões, é regulada por um conjunto de diplomas que o professor deve conhecer e com base nos quais deve trabalhar, nomeadamente, no caso dos professores de Língua Portuguesa, a Lei de Bases do Sistema Educativo (doravante LBSE), o *Currículo Nacional do Ensino Básico* (doravante CNEB), e os Programas de Língua Portuguesa (Ensino Básico e Ensino Secundário).

Em Portugal, o perfil de formação que se pretende para o aluno do ensino básico está definido no CNEB, que tem como referente os pressupostos definidos na LBSE. De acordo com Roldão (1999, p. 24), “podemos dizer que currículo escolar é [...] o conjunto de

aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar.” Esta noção de currículo parte de dois pressupostos fundamentais: por um lado, o reconhecimento da natureza social da instituição escolar; por outro, a constatação da predominância dos decisores externos sobre a prática dos agentes efectivos do currículo, os professores (ROLDÃO, 1999).

O currículo nacional é, segundo Roldão (2008, p. 78),

aquele corpo de aprendizagens, resultante de todo o conhecimento proporcionado, de todas as metodologias desenvolvidas, de todos os recursos disponibilizados nas diferentes áreas – que deve ser garantido pelas escolas e regulado pelo Estado (...), que deve ser regulado e controlado pela sociedade, para que saibamos se todos estão a ter aquilo a que têm direito.

No entanto, “Este conjunto de aprendizagens não resulta de uma soma de partes. O que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo é a sua finalização, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora” (ROLDÃO, 1999, p. 43).

O CNEB, publicado pelo Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (doravante DEB), em 2001,<sup>4</sup> é um documento que enuncia princípios gerais, não normativos, mas orientadores para o trabalho realizado pelos professores e pela escola, de uma forma geral. Define quais são as dez competências essenciais que o aluno deve ter alcançado no final do ensino básico. Essas competências essenciais devem ser promovidas e operacionalizadas de forma gradual e transversal ao longo dos nove anos que constituem a educação básica entre as várias áreas disciplinares e as áreas curriculares não disciplinares.

A formulação de competências por ciclo pretende pôr em evidência as diferentes fases do percurso do aluno e permitir uma efectiva articulação entre ciclos. Essas competências “não devem [...] ser entendidas como objectivos acabados e fechados em cada etapa, mas sim como referenciais nacionais para o trabalho dos professores, apoiando a escolha das oportunidades e experiências educativas que se proporcionam a todos os alunos [...]” (DEB, 2001, p. 9). O importante é que o aluno seja capaz de mobilizar capacidades e conhecimentos, seja capaz “de activar *recursos* (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas” (DEB, 2001, p. 9).

Neste documento adopta-se uma noção ampla de competência, entendida como saber “*em acção*” ou “*em uso*” (DEB, 2001, p. 9). Não se trata de

---

<sup>4</sup> Disponível em: [www.dgicd.min-edu.pt](http://www.dgicd.min-edu.pt) > ... > ENSINO BÁSICO [Acedido em: 18/05/2011].

adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas mais familiares ou menos familiares ao aluno. Neste sentido, a noção de competência aproxima-se do conceito de *literacia*.” (DEB, 2001, p 9).

Como se trata de um documento nacional e de carácter geral, cabe às escolas, na prática e em concreto, fazerem as opções que considerem mais eficazes, para a consecução deste currículo nacional. Nesse sentido, Roldão (2008, p 78) afirma que “as escolas terão de equacionar as melhores maneiras de ensinar, os formatos de organização dos saberes que proporcionem mais e melhor aprendizagem, as formas mais eficazes de se organizarem, as respostas que provem resultar melhor em cada situação”. Mas, à medida que as escolas reclamam cada vez maior liberdade para decidir como gerir e organizar o currículo, essa autonomia tem como correlação uma maior responsabilidade das escolas.

No que se refere à Língua Portuguesa, o CNEB refere que, no final do ensino básico, o aluno deve ser capaz de (DEB, 2001, p. 15): “Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.” Não basta, segundo o CNEB, a utilização da língua portuguesa como veículo de comunicação, mas esta deve também servir de suporte à estruturação do pensamento do aluno, devendo este ser capaz de elaborar raciocínios cada vez mais complexos. Simultaneamente, a LBSE define que é objectivo do ensino básico (artigo 7.º, alínea g) “Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas.”

Fator de identidade nacional e cultural, o português é a língua oficial do país e a língua de escolarização. Para o CNEB (DEB, p. 31), “o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania”. O ensino e a aprendizagem do português contribuem para a formação das crianças e dos jovens, influenciando a sua relação com os outros e com o mundo. Para Reis (2007<sup>a</sup>, p. 8), “é pelo domínio do português que acedemos a outros conhecimentos, cuja apreensão, maturação e representação dele dependem.”

No CNEB, os resultados esperados traduzem o princípio da progressão ao longo dos três ciclos segundo os quais está organizado o ensino básico. No que se refere à Língua Portuguesa, pode considerar-se que as competências que o aluno vai desenvolvendo ao longo dos anos que constituem o ensino básico, além de ser o “perfil” esperado para o aluno no final deste ciclo de estudos, vão para além da própria disciplina, constituindo um instrumento de

acesso a todos os saberes. Assim, é essencial que o aluno vá progredido ao longo dos vários ciclos de ensino, caminhando para um domínio cada vez maior da sua língua, pois “o idioma é factor determinante de aquisição de conhecimento, de representação de conceitos e de comunicação de saberes [...]” (REIS, 2007b, p. 237).

À luz do CNEB, na educação básica devem desenvolver-se nos jovens competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), no domínio do modo escrito (leitura e expressão escrita) e de conhecimento explícito da língua. Foi tendo em consideração esses princípios que orientámos a nossa prática de ensino, procurando que os alunos desenvolvessem várias competências em cada uma das aulas leccionadas, propondo actividades diversificadas, que considerámos adequadas àquele contexto específico, e com propósitos distintos, mas de forma integrada.

No que respeita ao ensino do português, actualmente há que ter em consideração que a realidade escolar se alterou nos últimos anos e que as escolas portuguesas são hoje espaços multiculturais e multirraciais que acolhem alunos oriundos de diversos países e etnias, que não têm o português como língua materna. Segundo Mateus (2007: 87), “ O ensino do Português no contexto multilingue resultante da recente imigração põe, à escola portuguesa, problemas antes desconhecidos [...]”.

A aprendizagem da língua não materna, ou língua segunda, é diferente da aprendizagem da língua estrangeira, pois esta é aprendida apenas em contextos formais de aprendizagem, enquanto que aquela é a língua utilizada no dia a dia da sociedade em que o aluno está inserido. Por outro lado, para além dos aspectos exclusivamente linguísticos, existem aspectos externos que condicionam a aquisição de uma língua não materna: as características socioeconómicas e socioculturais do aprendente, o estatuto sociocultural das duas línguas, a integração do aluno na turma e no currículo escolar do país de acolhimento (MATEUS, 2007).

Para esses alunos, o domínio da língua portuguesa, língua de acolhimento e que para eles constitui uma segunda língua, efectua-se de forma necessariamente distinta dos alunos para quem esta é a sua língua materna. Para aqueles alunos existem orientações próprias relativas ao português como língua não materna, nomeadamente no que se refere aos momentos de avaliação externa.<sup>5</sup> No entanto, deve salientar-se que é também esperado que

---

<sup>5</sup> Informações disponíveis em: <http://www.dgidec.min-edu.pt/linguaportuguesa/Paginas/Portugues-LinguaNaoMaterna> [Acedido em: 12/03/2011]

esses alunos alcancem, no final do ensino básico, o leque de competências enunciadas no CNEB.

Um outro documento com o qual trabalhamos neste ano lectivo foi o *Programa Língua Portuguesa – Plano e Organização do Ensino - Aprendizagem – Ensino Básico 3.º ciclo*, doravante designado como *Programa de Língua Portuguesa* para o 3.º ciclo do Ensino Básico. Publicado em 1991, está organizado em quatro domínios: comunicação oral; leitura; escrita; e funcionamento da língua - análise e reflexão. A comunicação oral engloba a expressão verbal em interacção, a comunicação oral regulada por técnicas e a compreensão de enunciados orais. No que se refere à leitura, engloba a leitura recreativa, a leitura orientada e a leitura para informação e estudo. Relativamente à escrita, o documento distingue entre escrita expressiva e lúdica, escrita para a apropriação de técnicas e de modelos e o aperfeiçoamento de texto. O programa têm ainda uma parte relativa ao funcionamento da língua, considerando que a reflexão sobre a língua deve ocorrer de uma forma integrada com a comunicação oral e escrita.

Dada a natureza globalizante das actividades de língua, os conteúdos estão interligados e aperfeiçoam-se na prática contínua da língua, devendo assim ser entendidos, essencialmente, numa perspectiva funcional. De acordo com o programa (Ministério da Educação, 1991, p. 9), “os conteúdos [...] não podem ser tratados como unidades estanques.” Pelo contrário, actuam de forma integrada no desenvolvimento das competências, conhecimentos e capacidades que os alunos devem ter atingido no final do ciclo.

O *Programa de Língua Portuguesa* para o 3.º ciclo do Ensino Básico pressupõe a concepção do professor de Português como um agente do desenvolvimento curricular, capaz de tomar as decisões adequadas no processo de operacionalização do currículo, adaptando-as à realidade educativa e ao contexto em que está inserido. Segundo o próprio documento (Ministério da Educação: 1991, p. 10), “Os processos de operacionalização – conjunto de operações e de actividades linguísticas e pedagógicas que actualizam e realizam os conteúdos – devem ser seleccionadas segundo os objectivos propostos nos programas e as condições específicas das turmas e da escola.”

O papel do professor na escola de hoje não pode ser o de um mero transmissor de conhecimentos, mas, sim, o de alguém que é capaz de decidir qual a forma mais eficaz de trabalhar os conteúdos, de acordo com as características do contexto educativo onde desenvolve a sua actividade profissional, e de levar os alunos a desenvolver as competências definidas em âmbito nacional. Para Roldão (1999, p. 48), hoje as escolas “requerem um

professor que se relaciona de outro modo com o currículo”, um profissional que “terá de, cada vez mais, decidir e agir perante as diferentes situações, organizando e utilizando o seu conhecimento científico e educativo face à situação concreta, ainda que enquadrado nas balizas curriculares e nas linhas programáticas nacionais - isto é, gerindo o currículo.”

Os programas nacionais com os quais trabalhamos, “enquadrados no funcionamento uniforme da escola e do sistema que é o nosso, constituem currículo e corporizam uma determinada forma de o gerir [...]” (ROLDÃO, 1999, p. 24), cabendo-nos a nós a sua gestão efectiva através das opções que fizemos sobre o que íamos ensinar e como o íamos fazer.

As indicações metodológicas presentes no *Programa de Língua Portuguesa* para o 3.º ciclo do Ensino Básico constituem um auxiliar importante, ainda que não normativo, para os professores, são sugestões, orientações que podem servir como ponto de partida para o trabalho de preparação de aulas, mas que não devem ser entendidas como directrizes a serem seguidas independentemente do grupo de alunos, dos seus interesses e motivações, enfim, do contexto real e concreto em estamos inseridos. Foi tendo estes pressupostos em consideração que desenvolvemos o nosso trabalho de planificação e condução de aulas, que referiremos adiante.

Consideramos que as competências que se pretende que os alunos desenvolvam na disciplina de Língua Portuguesa não se esgotam na própria disciplina, uma vez que os domínios em questão, ligados entre si, são utilizados pelos alunos nas mais variadas situações da sua vida, escolar e pessoal. São competências que condicionam o percurso escolar, pessoal e social do aluno, no presente, e o seu percurso profissional, pessoal e social, no futuro. No que se refere ao ensino do português, pensamos que é fundamental que o professor de Língua Portuguesa seja, ele próprio, um utilizador competente da sua língua, na sua forma oral e escrita, expressando-se de maneira clara, fluente e adequada, escrevendo com correcção ortográfica e gramatical, lendo de forma eficiente e crítica e dominando o conhecimento explícito da língua, apresentando-se naturalmente como um modelo e uma referência para os seus alunos. Esta foi, sem dúvida, uma das nossas maiores preocupações na prática de ensino, pois acreditamos que é através do exemplo que o professor consegue influenciar os comportamentos e as atitudes dos alunos, tornando-se progressiva e naturalmente uma referência para eles, levando-os a serem, eles próprios, utilizadores cada vez mais competentes da língua.

Para Reis (2007<sup>a</sup>, p. 9):

o professor de português será muitas coisas num só actor, mas não será apenas um técnico da língua, muito menos um mero gestor de estratégias

pedagógicas (...). Tudo isso será nada se o professor de português não for, antes de mais (...), uma pessoa de cultura, que ama a língua e os autores que, ao longo dos séculos ela foi mudando, alguém que lê e que dá a ler textos [...].

Concordamos na íntegra com Sim-Sim (2007) quando esta refere que a essência da identidade do professor de Português assenta em três aspectos fundamentais: os conhecimentos, as competências a adquirir e as atitudes. Quanto aos conhecimentos, o professor de Português deverá ser um utilizador proficiente da língua, fluente na expressão oral, fluente e crítico como leitor, capaz de escrever com clareza e correcção linguística e detentor de conhecimentos metalinguísticos que lhe permitam monotorizar a compreensão e a produção da língua nas versões oral e escrita. No que se refere às competências, entendidas como saberes em uso, incluem: a capacidade relacional de comunicação e de interacção social; os saberes profissionais para o ensino da língua (da oralidade, da leitura, da expressão escrita, do conhecimento explícito); as competências para gerir a turma, adaptando o ensino da língua às circunstâncias pedagógicas concretas e as competências de autoavaliação do seu próprio desempenho. Por fim, há um conjunto de atitudes e valores que são determinantes na construção da identidade do professor de Português: a valorização da língua de escolarização e dos valores culturais e civilizacionais que lhe são inerentes; uma atitude despreconceituosa acerca das línguas ou variedades da língua e acerca de outras culturas e uma vontade permanente de aprender.

### **Práticas de leitura, em contexto de supervisão, na disciplina de Língua Portuguesa**

As questões que, efectivamente, se colocaram desde o início, no nosso percurso como alunas/professoras em processo de supervisão, eram aquelas também referidas por Roldão (2009, p. 56): Como trabalhar aquele conteúdo com aqueles alunos de forma que eles realizassem verdadeiras aprendizagens? A partir desta questão, outras se colocavam de imediato: que actividades propor? Que metodologias utilizar para que as actividades sejam motivadoras para os alunos? Que recursos escolher? Estas foram, sem dúvida, as questões fundamentais com as quais nos debatemos ao longo deste ano lectivo.

O plano de aula elaborado era discutido e analisado entre nós e as orientadoras. Se houvesse necessidade, procedíamos a alterações em virtude da análise conjunta que realizávamos algum tempo antes da aula assistida. O momento da planificação, como afirma Marcelo (1999, p. 165), “ocorre antes de o professor começar a ensinar. Constitui uma

oportunidade de troca e interacção entre o professor e o supervisor, de modo que este conheça os objectivos do plano de trabalho elaborado [...]”.

Decidimos que nas aulas assistidas iríamos utilizar, essencialmente, materiais criados por nós e muito pouco o manual, por dois motivos: por um lado, para termos a possibilidade de leccionar aulas com recurso a materiais distintos daqueles com os quais os alunos normalmente trabalhavam ao longo do ano com as suas professoras; por outro lado, como a abordagem feita era necessariamente diferente daquela que estava no manual, isso permitiria aos alunos ficarem com um conhecimento mais aprofundado do conteúdo em questão. Entendemos que o manual não deve ser omnipresente nas aulas, ele é apenas mais um recurso entre tantos outros. A leitura, mesmo que de excertos, deve ser feita preferencialmente na obra literária; só ela permite aos alunos ter uma real noção do objecto livro, do conjunto da obra em si, das relações que se estabelecem, e concorrem para o significado pleno da obra, entre o texto e os seus paratextos.

Uma das preocupações que tivemos na preparação de todas as aulas foi a da existência de um momento de motivação inicial, em que era dito aos alunos que tínhamos preparado actividades que acreditávamos serem do seu agrado ou em que era realizada uma actividade que pensávamos predispor ou motivar os alunos para a introdução de um novo conteúdo. A motivação assume um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Para Bzuneck (2000), citado em Moraes e Varela (2007, p. 3), “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em acção ou a faz mudar de curso.”; de acordo com Balancho e Coelho (1996), citado igualmente em Moraes e Varela (2007), esta pode ser entendida como um processo e, como tal, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, uma actividade progressiva, que canaliza essa conduta para um dado sentido. Por isso, considerámos muito importante que houvesse um momento de motivação inicial, que incitasse os alunos a interessarem-se pelo que iria acontecer na aula.

Além disso, na concepção das aulas, considerámos essencial que houvesse sempre um nexos condutor ao longo da aula e que as actividades se sucedessem de forma lógica e coerente, e não como actividades isoladas e desconexas, promovendo sempre o estabelecimento de uma ligação entre os conteúdos abordados.

Após supervisionar a entrada dos alunos na sala de aula, optámos por escrever o sumário no início das aulas, à semelhança do que era a prática normal da turma com as professoras orientadoras. Neste sentido, o sumário dava ao aluno, desde o início da aula, uma perspectiva do que se planeava fazer ao longo desta. Esta não foi uma opção isenta de

dúvidas. Por exemplo, na aula de Língua Portuguesa em que tínhamos planeado realizar um jogo de mímica na parte final da aula, surgiu-nos a dúvida se deveríamos incluir essa referência no sumário, pois poderia provocar agitação nos alunos até chegarmos à parte final da aula. Acabámos por fazê-lo para não utilizar um critério diferente do que tínhamos seguido até aí.

Na impossibilidade de no âmbito de um artigo descrever todas as práticas operacionalizadas no contexto de supervisão, optámos apenas por proceder à descrição de duas sequências didácticas.

De acordo com o programa da disciplina e a planificação de médio prazo, um dos conteúdos a leccionar, no 8.º ano, era o texto narrativo, ficando estabelecido que iríamos leccionar uma aula que deveria funcionar como motivação para a leitura integral da obra de Jorge Amado *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá. Uma história de amor*, com ilustrações de Carybé. A leitura integral do texto de Jorge Amado era para ser feita em casa, pelos alunos; nas aulas, alunos e professora iriam ler apenas alguns excertos da referida obra. Daí ser fundamental não só essa aula de motivação para a leitura como também a leitura na íntegra da narrativa em questão, para que nas aulas o trabalho sobre os excertos fosse autêntico e produtivo. Foi tendo esta ideia como ponto de partida, que planificámos e concebemos essa aula, que iniciámos com o visionamento de um filme, por nós elaborado, sobre a vida e obra de Jorge Amado e sobre a obra que iríamos estudar. Seguidamente, os alunos resolveram um crucigrama, para o que tiveram de convocar a informação ouvida/vista no filme. Foi necessário ver o filme uma segunda vez, para que os alunos conseguissem realizar totalmente o exercício. Já prevíamos que isso acontecesse, porque o filme durava cerca de cinco minutos e tinha um volume considerável de informação. Quisemos com essas actividades desenvolver as competências de compreensão do oral, e a aula prosseguiu com a resolução de uma ficha de motivação para a leitura integral da obra, incidindo sobre os aspectos paratextuais do livro: título e subtítulo, capa e contracapa. Para isso, uma vez que os alunos não tinham a obra, requisitámos vários livros na Biblioteca Escolar. Consideramos que o contacto directo e físico com o livro é muito importante, tanto mais numa obra como esta, em que, para além do texto, as ilustrações podem constituir um outro elemento de motivação. Por outro lado, esta obra de Jorge Amado foi objecto, em Portugal, de várias edições, ao longo dos anos. A presença, na sala de aula, de várias edições desse texto, permitiu também aos alunos lerem diversos paratextos, perceberem a longevidade da obra literária, entenderem melhor, em última

instância, o mercado da edição e o papel das Bibliotecas Escolares (neste caso) como guardiãs desse legado literário e cultural.

Para a resolução da ficha mencionada, ouvimos ainda duas músicas do compositor brasileiro Fabio Campos *Gato Malhado e Andorinha Sinhá*, as personagens principais da obra. A partir delas, os alunos identificaram e registaram as características de cada uma destas personagens. Partindo desta actividade, introduzimos um conteúdo novo, a entrevista, mas relacionando-o com a obra. Após a leitura acerca das regras a seguir na elaboração de uma entrevista, foi pedido aos alunos que elaborassem uma entrevista a uma das personagens principais, que depois seria lida na aula seguinte. Pretendemos com esta actividade desenvolver nos alunos e leccionar conteúdos, previstos no *Programa de Língua Portuguesa* do 3.º ciclo do Ensino Básico, como a comunicação oral regulada por técnicas e a escrita para a apropriação de técnicas e modelos. No final da aula, distribuímos pelos alunos marcadores de leitura, para serem usados por eles na leitura integral da obra. Com a distribuição desses marcadores de leitura, pretendíamos continuar a motivação para a leitura da obra. Muito simples e plastificados, mas ao mesmo tempo apelativos, os marcadores continham o título da obra e uma ilustração dela. Nas restantes aulas, fez-se então o estudo da obra, através da leitura de excertos dela. A leitura de obras de autores brasileiros, escritas em português do Brasil, é já prática corrente nas escolas portuguesas. Jorge Amado, Érico Veríssimo, Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Machado de Assis são autores apresentados e estudados pelos jovens alunos, que desta forma começam a construir uma perspectiva multilinguística e multicultural em redor da língua portuguesa e do seu mundo.

Outro texto narrativo que ficou a nosso cargo foi a “História da Gata Borracheira”, inserido na obra de Sophia de Mello Breyner Andresen *Histórias da Terra e do Mar*. Nas aulas que leccionámos fizemos, a introdução ao estudo do texto narrativo e o estudo da primeira parte do conto. Na primeira aula, de acordo com o seu plano, os conteúdos estudados foram: as categorias da narrativa (acção, personagens, espaço, tempo, narrador) e os modos de apresentação do discurso (narração, descrição, diálogo, monólogo); classe de palavras (adjectivos) e recursos expressivos (adjectivação, comparação, personificação).

Depois de dizermos aos alunos que seríamos nós a leccionar a presente aula e as duas seguintes, contando que iriam gostar das actividades e materiais que para eles tínhamos preparado, demos início à aula com a audição de um texto sobre a vida e obra de Sophia de Mello Breyner Andresen. Seguiu-se um exercício de preenchimento de espaços, através do qual quisemos que os alunos desenvolvessem a competência da compreensão oral

(compreensão de enunciados orais) seleccionando, da informação escutada, aquela necessária para o preenchimento correcto dos espaços. Seguidamente, foram mostradas várias obras da autora, algumas das quais os alunos já tinham lido. Levámos, igualmente, duas edições da obra *Histórias da Terra e do Mar*, uma recente, de 2006 (36.<sup>a</sup> edição) e outra de 1970 (9.<sup>a</sup> edição). O facto de haver tantas edições da obra originou comentários interessantes por parte dos alunos, pois perceberam que se tratava de uma obra lida por várias gerações de leitores e que, provavelmente, também os seus pais a tinham lido. Ficou a promessa de discutirem o assunto em casa, com a família. Depois propusemos a resolução de uma ficha com a finalidade de consolidar conhecimentos acerca das categorias da narrativa, antes de se iniciar o estudo do conto. Tivemos em consideração que se tratava de um conteúdo já abordado por diversas vezes e que o nosso objectivo era somente rever conceitos. Deu-se de seguida início à leitura expressiva do conto pelos alunos e subsequente resolução de uma ficha de leitura sobre o excerto lido, corrigida oralmente. Sempre que considerámos necessário, a resposta (dada pelos alunos) foi escrita no quadro. Pensamos que é fundamental a leitura expressiva na aula, pontualmente corrigida pelo professor, ou em que haja excertos lidos pelo próprio professor. Com essa actividade, podemos desenvolver o gosto pessoal pela leitura e levar os alunos a entrar em contacto com autores e temas variados, para além de desenvolver a sua competência da leitura. Através da resolução da ficha de leitura, procurámos reconstruir o sentido do texto, num trabalho conjunto entre nós e os alunos. Simultaneamente, abordámos alguns conteúdos de funcionamento da língua que julgámos pertinentes em função do excerto lido. Tivemos sempre a preocupação de que a reflexão sobre a língua fosse realizada de forma integrada nos textos que estavam a ser estudados, e não como conteúdos estanques e separados destes. A expressão verbal em interacção esteve sempre presente em todas as aulas, através do diálogo professora/aluno ou aluno/aluno.

Na segunda aula, após a correcção do trabalho de casa (última questão da ficha de leitura resolvida na aula anterior), continuámos a leitura orientada do conto, de acordo com o plano de aula. Demonstrando um crescente interesse à medida que a acção se ia desenrolando, também a leitura do conto foi ganhando maior expressividade. Outro aspecto que gostaríamos de salientar é que nunca impusemos a nenhum aluno que lesse, deixando antes que alguns se voluntariassem para o efeito, mas garantindo que houvesse rotatividade entre eles ao longo das aulas por nós leccionadas. Após a leitura, a aula prosseguiu com a resolução de uma ficha de leitura: o objectivo foi levar os alunos a interpretar e a reflectir sobre o excerto lido. Para além das competências do modo oral (compreensão de enunciados orais e expressão verbal

em interacção) e de leitura que pretendemos trabalhar, abordámos também nessa aula um conteúdo de funcionamento da língua, os recursos expressivos, tendo como base o conto, e sendo pedido aos alunos que os identificassem em parágrafos específicos do excerto lido. Na parte final da aula propusemos aos alunos a realização de um jogo de mímica. Com essa actividade pretendemos desenvolver a competência do modo oral (compreensão de enunciados orais), utilizando um dos processos de operacionalização sugeridos no *Programa de Língua Portuguesa para o 3.º Ciclo do Ensino Básico* (1997, p.16-17), “Exercitar a compreensão e a apreciação crítica de discursos orais variados: [...] traduzir uma mensagem oral noutra modo de expressão (gestual, pictórico)”.

Grupos distintos de alunos, de três a quatro elementos, usando apenas gestos, representaram episódios sequenciais da parte do conto lida até ao momento e os colegas tentaram adivinhar qual era. Foi uma actividade que, no momento da planificação, levantou-nos algumas reservas, pois podia não resultar se os colegas não tivessem bem presente a sequência das acções do texto ou se não houvesse coordenação entre os elementos do grupo. Na aula, decorreu bastante bem, foi uma das actividades de que os alunos mais gostaram. Talvez porque implicou movimento, expectativa, entusiasmo e muita improvisação. A terceira aula foi a última deste primeiro período de aulas assistidas e tínhamos como um dos objectivos terminar o estudo da primeira parte do conto, segundo o plano de aula. Após o momento inicial, em que referimos o nosso propósito, com o objectivo de criar uma boa dinâmica de trabalho, alguns alunos realizaram a leitura expressiva do texto e foi resolvida uma ficha de leitura sobre o excerto lido. Seguidamente, foi proposto aos alunos um exercício de palavras cruzadas não apenas sobre o excerto lido na presente aula, mas sobre toda a primeira parte do conto. Tratou-se de um exercício de carácter mais lúdico, mas para o qual os alunos teriam que relembrar tudo o que tinham lido até ao momento. Através dessas actividades, os alunos desenvolveram as competências do modo oral e da leitura. Na parte final da aula, os alunos foram convidados a realizar um exercício de produção escrita, através do qual pretendemos que os alunos desenvolvessem a competência da expressão escrita (escrita expressiva e lúdica), pois tinham que imaginar um final para o conto. Esse exercício foi depois entregue pelos alunos, pois não ficou concluído na aula. Esse exercício constituiu um momento de avaliação formativa, tendo sido depois corrigido por nós e devolvido aos alunos com anotações sobre os aspectos que deveriam melhorar. Para aferir os conhecimentos acerca desta primeira parte do conto, elaborámos uma Ficha de Avaliação Formativa, que seria depois resolvida pelos alunos na primeira parte da aula seguinte e corrigida por nós.

### **Em jeito de conclusão**

No final deste percurso, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, cabe-nos reflectir sobre a atitude que, no futuro, queremos ter perante a profissão, ou, por outras palavras, que professor queremos ser. Acreditamos que o professor tem um papel fundamental não só na construção do conhecimento, como também na formação integral dos jovens e que, pela relação que cria com os alunos, é capaz de lhes inculcar valores como a responsabilidade, a autonomia, o empenho, o respeito por si e pelos outros, a solidariedade e o espírito crítico, contribuindo para o seu crescimento intelectual e emocional.

Consideramos que a escola deve ser um lugar de equidade e de igualdade de oportunidades, e não um lugar onde as diferenças económicas, sociais e culturais se mantêm ou acentuam. As escolas das regiões do interior, como aquela em que se desenvolveu a nossa prática de ensino, têm ainda a missão acrescida de ser um veículo de combate às disparidades profundas que existem entre essas regiões e as grandes cidades.

A sala de aula é hoje um lugar de diversidade, a partir do qual é possível sensibilizar os alunos para os valores da tolerância e da aceitação da diferença, combatendo os preconceitos e as várias formas de discriminação. A sala de aula é também e, fundamentalmente, o local de construção do conhecimento, onde, à falta de interesse e motivação dos alunos, devemos contrapor empenho, persistência, criatividade, sensibilidade e afectividade, sempre num ambiente de respeito pelos outros e por nós próprios.

Estamos plenamente convictos de que é através do exemplo que podemos influenciar positivamente os nossos alunos, criando com eles uma dinâmica de trabalho, de entajuda e de colaboração mútuas, em que professores e alunos se envolvem empenhadamente no processo de ensino e de aprendizagem, em que o professor é um educador atento às necessidades dos seus alunos e ao seu desenvolvimento e em que professores e alunos trabalham conjuntamente, com vista ao sucesso do aluno, que é, afinal, o sucesso da própria escola e do sistema de ensino.

### **Referências**

ALARCÃO, I.; FREITAS, C.V; PONTE, J.P.; ALARCÃO, J.;TAVARES, M.J.F. A formação de professores no Portugal de hoje. *Documento de trabalho do Conselho de Reitores da Universidade Portuguesa*. 1997. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte\(CRUP\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/97-Alarcao-Ponte(CRUP).rtf). Acesso em: 25/04/2011.

ALARCÃO, I.; ROLDÃO, M. C. *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedagogo, 2008.

*Lei de Bases do Sistema Educativo*. 1986. Disponível em :  
<http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/283BAF87-01C8-4EF4-A169-694533E63B0D/612/LeideBases4686.pdf>  
 Acesso em: 25/04/2011.

CEIA, C. *O défice na qualidade da formação inicial de professores*. 2005. Disponível em:  
[http://www2.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/Educacao/defice\\_qualidade\\_forma\\_profs.pdf](http://www2.fcsh.unl.pt/docentes/cceia/Educacao/defice_qualidade_forma_profs.pdf)  
 Acesso em: 20/04/11.

*Currículo Nacional do Ensino Básico*. 2001. Disponível em : [http://metas.corefactor.pt/wp-content/uploads/2010/09/Currículo\\_Nacional1CEB.pdf](http://metas.corefactor.pt/wp-content/uploads/2010/09/Currículo_Nacional1CEB.pdf)  
 Acesso em: 20/04/11.

MARCELO GARCÍA, C. *Formação de Professores. Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MATEUS, M. H. M. O ensino do português em contexto multilingue. In: REIS, C. (Org.) *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular, 2007. p. 87-95.

MORAES, C. R.; VARELA, S. Motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. In: *Revista Electrónica de Educação*. Ano I, n.º 01. 2007. Disponível em:  
[http://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao/Artigo\\_06.pdf](http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf) . Acesso em: 2/07/2011.

*Programa Língua Portuguesa – Plano e Organização do Ensino - Aprendizagem – Ensino Básico 3.º ciclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica, 1991.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. *Actas do ProfMat 98*. 1998. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte\(Profmat\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/98-Ponte(Profmat).rtf).  
 Acesso em: 22/06/11.

PONTE, J. P. A vertente profissional da formação inicial de professores de matemática. *Educação Matemática em Revista*. 11ª. 2002. Disponível em:  
<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm>. Acesso em: 15/04/2011.

PONTE, J. P.; OLIVEIRA, H. Remar contra a maré: a construção do conhecimento e da identidade profissional na formação inicial. *Revista de Educação*. 11(2). 2002. Disponível em:  
[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03-JP-HO\(Rev.Educacao\).doc](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/03-JP-HO(Rev.Educacao).doc) . Acesso em: 20/04/11.

REIS, C. Apresentação da Conferência. In: REIS, C. (Org.) *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português*. Lisboa: Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular, 2007a. p. 7-11.

REIS, C. Recomendações. In: REIS, C. (Org.) *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* Lisboa: Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular, 2007b. p. 237-243.

ROLDÃO, M. C. *Gestão curricular. Fundamentos e Prática*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. 1999.

ROLDÃO, M. C. *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença. 2008.

ROLDÃO, M. C. *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão. 2009.

SIM-SIM, I. O professor generalista e a sua identidade como professor de língua (materna). In: REIS, C. (Org.) *Actas - Conferência Internacional sobre o Ensino do Português* Lisboa: Direcção-Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular, 2007. p. 117-120.

---

Ângela Balça

Doutorada em Ciências da Educação, pela Universidade de Évora, Portugal, onde é Professora Auxiliar. Membro do Centro de Investigação em Educação e Psicologia (CIEP-UE). No ano de 2010, foi Professora Visitante na Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), Brasil. Coordenadora em Portugal da Rede Internacional - *Red de Universidades Lectoras*.

Maria Cristina Figueiredo

Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário pela Universidade de Évora, Portugal. Professora de Português e de Espanhol do Ensino Básico e Secundário.