



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Ciências Sociais e Humanas

# **Transversalidade da língua portuguesa: Representações de directores de turma do 3º ciclo do ensino básico de uma escola pública**

**Maria Goreti de Almeida Martins**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
**Supervisão Pedagógica**  
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof. Doutora Maria Luísa Branco

**Covilhã, Outubro de 2010**









UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Ciências Sociais e Humanas

# **Transversalidade da língua portuguesa: Representações de directores de turma do 3º ciclo do ensino básico de uma escola pública**

**Maria Goreti de Almeida Martins**

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em  
**Supervisão Pedagógica**  
(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof. Doutora Maria Luísa Branco

**Covilhã, Outubro de 2010**



Dissertação de Mestrado realizada sob orientação da Professora Doutora Maria Luísa Branco, apresentada à Universidade da Beira Interior para obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica registado na DGES sob o número 6248.



*O mais profundo duma palavra é o que há nela de sagrado. Deus tê-la-á dessacralizado quando com ela criou o mundo. Mas nós sacralizamo-la de novo quando o recriamos com ela.*

Vergílio Ferreira

*A língua que falamos não é apenas um veículo funcional e utilitário de comunicação – molda o que pensamos e o que sentimos, leva-nos ao mundo e traz-nos o mundo.*

Jorge Sampaio

*Todo o processo de ensino há-de convergir para uma aprendizagem que, antes do mais, é aprendizagem e conhecimento de si próprio. Ora, que outro recurso melhor do que a língua tem o aluno para se conhecer e, a partir daí, num movimento dialéctico de fluxo e refluxo, progressivamente liberto das tensões acumuladas em silêncio, conhecer a vida, o mundo, os outros?*

Júlio Taborda Nogueira



## AGRADECIMENTOS

No percurso da vida, há passos que só conseguimos dar com a ajuda de outras pessoas: as que fazem parte de nós, pelo afecto e companheirismo, e as que, em determinados momentos, acreditam nos nossos projectos e os acompanham com o entusiasmo que precisamos de sentir, sobretudo nos momentos mais difíceis da sua concretização.

Este é um passo da minha vida dado com um conjunto de pessoas, a quem agradeço o estímulo, a colaboração e a presença.

Em primeiro lugar, um agradecimento muito especial à Professora Doutora Maria Luísa Branco, pela forma como “abraçou” este projecto, orientando-o com o olhar crítico necessário e apresentando sugestões sempre pertinentes. Obrigada pelo saber, pela disponibilidade e pelo apoio.

Agradeço ao meu marido, pelo incentivo constante e por ter estado sempre comigo, mesmo nas minhas “ausências”.

À minha família, e em particular ao Gonçalo, que continua a querer saber como decorre cada dia da minha vida.

Aos colegas do curso de mestrado, principalmente à Ana Luísa e à Eugénia, que, ao longo destes dois anos, me ajudaram a insistir, apesar de todas as dificuldades.

Aos amigos Alice, Maria do Céu, Mário e Natália, que me mostraram, uma vez mais, que posso contar com eles.

Ao Director da escola em que se desenvolveu o estudo empírico, por ter autorizado prontamente a sua realização.

E, para concluir, aos professores que participaram no estudo, por se terem disponibilizado, de forma muito empenhada, a colaborar na consecução da investigação.



## RESUMO

Os documentos legislativos e orientadores do ensino básico em Portugal salientam a importância da língua portuguesa, destacando o seu papel no desenvolvimento do aluno. O domínio da língua portuguesa assume-se como formação nuclear, sendo apresentada, no conjunto das competências essenciais, como competência específica e competência geral, de desenvolvimento transversal. Por outro lado, verifica-se que os alunos terminam o ensino básico com lacunas linguísticas preocupantes, o que justifica a pertinência de uma reflexão aprofundada sobre esta problemática.

Este estudo pretende investigar, no âmbito do paradigma qualitativo, em que medida as representações de coordenadores curriculares de turmas corroboram a ênfase dada pela administração central à língua portuguesa no ensino básico. Através de entrevistas semi-estruturadas a sete directores de turma do terceiro ciclo, foram recolhidos dados acerca das suas percepções sobre gestão curricular, a natureza da competência relativa ao uso correcto da língua portuguesa no ensino básico e a prática de operacionalização transversal da mesma.

Os resultados indicam que, embora conscientes do significado e da pertinência do desenvolvimento transversal da competência, os entrevistados identificam dificuldades na sua operacionalização, associadas, principalmente, à falta de tempo, insuficiente formação nesta área e visão demasiado disciplinar do currículo por parte de alguns professores.

**Palavras-chave:** Língua portuguesa; Transversalidade, Ensino básico, Currículo, Director de turma



## **ABSTRACT**

The laws that frame and regulate the basic education in Portugal highlight the role of the Portuguese language, stressing its importance for the development of students. Mastering the Portuguese language has become strategic, thus being presented in the framework of the essential competences, both as specific competence and generic developed transversally. On the other hand, it is generally recognized that the students finish their basic studies severely lacking linguistic competence. This awareness justifies a deep reflection over this matter.

This study aims to research qualitatively whether the curricular coordinators view the emphasis given to the Portuguese language the same way as the government. We carried out semi-structured interviews to seven class directors of third cycle of basic education. Some data on their perspective over curriculum management, the nature of the competence in using the Portuguese language correctly and the transversal operationalisation have been collected for this research study.

The results suggest that the interviewees are aware of the meaning and the importance of the transversality of this competence. However, they identify some difficulties in the operationalisation of this competence linked specially with either lack of time and not enough training and a too subject-based perspective towards the national curriculum of some teachers.

**Keywords:** Portuguese language; Transversality; Basic education; Curriculum; Class director.



## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO AO ESTUDO</b> .....	1
1.1. A língua portuguesa no 3º ciclo do ensino básico	
1.1.1. A língua portuguesa – eixo central do currículo do ensino básico .....	3
1.1.2. A língua portuguesa e as competências essenciais do currículo .....	6
1.1.3. Transversalidade da língua portuguesa	
1.1.3.1. Conceptualização e fundamentação .....	8
1.1.3.2. A prática de operacionalização transversal do domínio da língua portuguesa ..	10
1.2. O director de turma, a gestão curricular e a operacionalização transversal da língua portuguesa .....	12
<b>CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO</b> .....	15
2.1. Objectivos e questões de investigação .....	15
2.2. Caracterização do estudo .....	16
2.2.1. Sujeitos .....	16
2.2.2. Instrumentos .....	17
2.2.3. Procedimento .....	17
2.3. Resultados .....	19
<b>CAPÍTULO III – DISCUSSÃO / CONCLUSÃO</b> .....	35
3.1. Resposta e discussão das questões de investigação.....	35
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	43
<b>ANEXOS</b> .....	51
Anexo I – Revisão da literatura .....	53
Anexo II – Resenha de estudos realizados no âmbito das representações de responsáveis educativos sobre a transversalidade da língua portuguesa no ensino básico .....	95
Anexo III – Guião de Entrevista .....	99

Anexo IV – Solicitação de autorização de realização do estudo ao Órgão de Gestão da Escola .....	103
Anexo V – Entrevistas .....	105
Anexo VI – Descritivos das categorias e subcategorias .....	157
Anexo VII – Análise de conteúdo das entrevistas .....	161

# **TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA: REPRESENTAÇÕES DE DIRECTORES DE TURMA DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

## **CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO AO ESTUDO**

A transversalidade da língua portuguesa é um tema equacionado no âmbito do currículo e da gestão curricular no ensino básico, a partir da publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE - Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, alterada pelas Leis nºs 115/97, de 19 de Setembro e 49/2005, de 30 de Agosto). Com a publicação da LBSE inicia-se a reforma do sistema educativo português, traduzida num conjunto de mudanças administrativas e curriculares que procuram dar resposta às novas exigências de uma sociedade em transformação.

Ferreira e Barata (2008) correlacionam o que mudou no país e as alterações no seu sistema educativo, sublinhando que “nas últimas quatro décadas, foram muitas as mudanças ocorridas em Portugal e o sistema educativo não ficou alheio às mesmas. Passou-se da ditadura à democracia, entrou-se na Comunidade Económica Europeia, mais tarde União Europeia, vive-se a era da Globalização” (p.191). Face a uma realidade social cada vez mais diversa, heterogénea e complexa, a escola, no seu projecto de garantir a todos o direito “a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (LBSE, Capítulo I, Artigo 2º), tem de se organizar e desenvolver estratégias diversificadas que lhe possibilitem trabalhar de forma eficaz com todos e dar a todos uma formação de qualidade (Leite, 2003).

Por outro lado, numa sociedade democrática e cada vez mais global, vive-se uma dicotomia que torna complexa a nossa existência enquanto pessoas: somos parte de um grupo familiar, local, nacional, europeu e mundial e, ao mesmo tempo, cada um de nós sente a necessidade de se afirmar, enquanto ser individual e autónomo, participando, de forma válida, responsável e conseqüente na vida complexa e exigente desses grupos. O grupo é cada vez mais alargado e a consciência da responsabilidade individual na vida pessoal e do grupo é cada vez maior. A escola de hoje tem, então, o papel fundamental de formar os alunos para esta dicotomia e para a crescente complexidade que a ela associamos. É esta também a missão que Ricoeur, entrevistado por Kechikian (1993) atribui ao ensino, quando afirma que a escola “já não tem que transmitir conteúdos autoritários, mas deve ajudar os indivíduos a orientar-se em

situações conflituosas, a dominar com coragem um certo número de antinomias” e defende que é necessário “iniciar os indivíduos simultaneamente à solidão e à vida pública”, ou seja, “iniciar a uma capacidade de autonomia pessoal, assim como à aptidão para entrar num espaço público de decisão: a cidadania” (p.72).

A acrescer a estas exigências, o sistema educativo português tem ainda de dar resposta a problemas evidenciados em estudos nacionais e internacionais, nomeadamente insuficiência no desenvolvimento de competências consideradas essenciais como a leitura, a escrita e o cálculo. Os resultados desses estudos confirmam o fracasso de um sistema educativo demasiado centralizado e de concepções e práticas curriculares e pedagógicas que não conseguem dar resposta às exigências da população escolar, que passou a integrar todas as crianças e adolescentes em idade escolar, num número mais alargado de anos<sup>1</sup> (Cardoso, 2006; Costa, 1997, citado por Morgado, 2000; Leite, 2005; Robalo, 2004; Roldão, 1999a; Roldão, 2003). O alargamento da escolarização formal não conduziu à aquisição e desenvolvimento, por parte de todos, de aprendizagens fundamentais para a formação pessoal e social.

Na formação que a escola deve proporcionar a todos os alunos, a língua portuguesa assume um papel de destaque. A necessidade de se valorizar e reconfigurar a formação em língua portuguesa no ensino básico decorre, por um lado, da evidência que os estudos realizados deram ao deficiente desempenho linguístico dos alunos no ensino básico e, por outro, do reconhecimento de que o domínio das competências de língua portuguesa é fundamental para a aprendizagem (dentro e fora da escola) dos diferentes saberes que possibilitam o seu desenvolvimento pessoal e social. De resto, a língua materna está presente nos alicerces de cada um dos quatro pilares da educação defendidos no Relatório para a UNESCO sobre a educação para o século XXI: “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, “aprender a viver juntos/aprender a viver com os outros”, “aprender a ser” (Delors, 1996).

Com base nestes pressupostos, parece-nos de toda a pertinência o desenvolvimento de um estudo que contribua para a reflexão científica sobre a transversalidade da língua portuguesa, no ensino básico. A nossa investigação pretende, assim, constituir um contributo para a compreensão do modo como o discurso da administração central relativamente ao domínio da língua portuguesa é entendido por coordenadores curriculares de turmas do terceiro ciclo do ensino básico e da forma como se procede, nessas turmas, à operacionalização do seu desenvolvimento.

---

<sup>1</sup> A LBSE - Lei 46/ 86, de 14 de Outubro, determinou o alargamento do ensino básico e, ao mesmo tempo, da escolaridade obrigatória, para 9 anos. No ano lectivo 2009/2010, a escolaridade obrigatória foi novamente alargada, para 12 anos, pela Lei 85/2009, de 27 de Agosto.

A dissertação, elaborada sob a forma de artigo empírico, é constituída por três capítulos. No primeiro capítulo, e no seguimento desta introdução, abordamos referenciais teóricos relevantes da temática em estudo. Assim, numa primeira secção, relativa à língua portuguesa no terceiro ciclo do ensino básico, começamos por proceder à sua caracterização, evidenciando a centralidade que assume no currículo e o facto de as competências de língua portuguesa integrarem não só as competências específicas de algumas disciplinas, mas também as competências gerais do ensino básico. Destacamos a transversalidade da língua portuguesa, apresentando a delimitação do conceito e a sua fundamentação. Atendemos, de seguida, à prática de operacionalização transversal do desenvolvimento do uso correcto da língua portuguesa, considerando as orientações da administração central e também opiniões de outros especialistas no âmbito do tema. Numa segunda secção, relacionamos a figura do director de turma, a gestão curricular e a operacionalização transversal da língua portuguesa. Já no Capítulo II, descrevemos o estudo realizado, um estudo empírico de natureza qualitativa. Depois de o caracterizarmos, definimos os objectivos e colocamos as questões de investigação. Seguidamente, apresentamos os sujeitos, descrevemos os instrumentos e o procedimento metodológico. Concluímos este capítulo com a apresentação dos resultados. Finalmente, no Capítulo III, procedemos à discussão dos resultados, respondendo às questões de investigação. Relativamente aos anexos, salientamos o Anexo I, correspondente à revisão da literatura que constitui o suporte teórico do nosso estudo, o Anexo V, que integra a transcrição literal das entrevistas realizadas e o Anexo VII, referente à análise de conteúdo das mesmas.

## **1.1. A língua portuguesa no 3º ciclo do ensino básico**

### **1.1.1. A língua portuguesa - eixo central do currículo do ensino básico**

A língua portuguesa tem sido considerada, não só no âmbito do discurso pedagógico oficial, como também pela literatura especializada na área da educação, como formação fundamental no ensino básico, destacando-se o carácter central que assume no respectivo currículo. A publicação, em 1986, da LBSE reforça essa centralidade, no quadro das determinações relativas ao sistema educativo português, consubstanciadas na reforma educativa dos finais dos anos 80 e na revisão curricular iniciada na segunda metade da década de 90 e regulamentada em 2001.

A reforma educativa dos finais dos anos 80 instituiu uma nova estrutura curricular, aprovada pelo Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto e justificada como necessária para dar resposta às “exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao nosso sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia” (Decreto-Lei nº 286/89, Preâmbulo). Neste sentido, e entre as opções que fundamentam a organização dos ensinos básico e secundário, é indicada, em primeiro lugar, a valorização da língua portuguesa. Esta valorização consubstancia-se no reforço da disciplina de Português, visível, de acordo com Castro (1998), “na percentagem de unidades de tempo que lhe são reservadas nos planos de estudo, na sua presença obrigatória ao longo do currículo e na sua concepção como disciplina integradora, passível de atravessar transversalmente outros conteúdos disciplinares” (p.10). O domínio da língua portuguesa é apresentado como formação transdisciplinar no Capítulo II, Artigo 9º do mesmo decreto-lei. Registe-se que o ponto 3 deste artigo determina o que a LBSE estabelece no Capítulo II, Artigo 47, ponto 7, nomeadamente que “[t]odas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário intervêm no ensino-aprendizagem da língua materna, devendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português”.

Na segunda metade da década de 90, a organização e gestão do currículo no sistema educativo português é objecto de uma reflexão alargada às escolas, da qual resultou o Projecto de Gestão Flexível do Currículo e a posterior Reorganização Curricular do Ensino Básico, regulada pelo Decreto-Lei nº 6/ 2001, de 18 de Janeiro, que postula “uma educação de base para todos, (...) início de um processo de educação e formação ao longo da vida” (Preâmbulo). Trata-se de uma medida educativa que é legitimada pela estratégia global e integrada das políticas educativas da União Europeia, definida no sentido de se alcançarem os objectivos de desenvolvimento económico-social dos estados-membros, fixados no Conselho Europeu de Lisboa, em Março de 2000 e orientadores do programa de trabalho Educação e Formação 2010, aprovado em 2002, pelo Conselho Europeu de Barcelona. (Estrela & Teodoro, s/d).

A língua portuguesa (tal como a matemática) figuram no decreto-lei supramencionado como “núcleo central do currículo” que tem de ser reforçado, no sentido de se cumprir o objectivo de proporcionar aos alunos as aprendizagens consideradas cruciais. O domínio da língua portuguesa é também reconhecido, no mesmo decreto, como formação transdisciplinar (Capítulo II, artigo 6º, ponto 1). Nesta sequência, o Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho, relativo à avaliação das aprendizagens no Ensino Básico, no ponto 5, estabelece que a

compreensão e a expressão em língua portuguesa, enquanto componentes de carácter transversal, constituem objecto de avaliação em todas as áreas curriculares.

Já o Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro, determina que a avaliação sumativa dos alunos no final do 3º ciclo do ensino básico inclua a avaliação interna (da responsabilidade dos professores e da escola) e a avaliação externa (da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação), com a realização obrigatória de um exame nacional, no final do nono ano (Artigo 1º, ponto 4). O resultado (numa escala de 1 a 5) do exame nacional, que se realiza desde o ano lectivo 2004/ 2005, constitui 30% da classificação final do aluno na disciplina de Língua portuguesa, por determinação do Despacho Normativo 1/2005, de 5 de Janeiro e, segundo o mesmo despacho, os alunos não obtêm aprovação no final da escolaridade básica se, na avaliação sumativa, forem classificados com nível inferior a 3 cumulativamente a Língua Portuguesa e Matemática.

A centralidade que a legislação tem atribuído à língua portuguesa no ensino básico é reforçada em documentos orientadores da acção educativa emanados pelo Ministério da Educação (ME), nomeadamente no *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais (CNEB)*, publicado em 2001, em que a língua portuguesa, também referida como língua materna, é entendida como “um importante factor de identidade nacional e cultural”, pelas seguintes razões:

No espaço nacional, o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no País. Por isso, 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 (ME, 2007, p.33).

A importância da língua portuguesa no ensino básico e a necessidade de a escola proporcionar a sua aprendizagem de modo adequado são reconhecidas por autores como Pereira (2008), que entende que cabe à escola fazer com que os alunos aprendam a usar a língua de forma eficaz, não só na interacção, mas também na aquisição de informação e na sua transformação em conhecimento, permitindo o desenvolvimento pessoal e a eficácia das relações sociais, escolares e profissionais do indivíduo (p.42). Moura (2008) acentua as implicações do “binómio língua/ escola” no exercício futuro da cidadania por parte dos alunos (pp.302-303).

### 1.1.2. A língua portuguesa e as competências essenciais do currículo

A aprendizagem baseada no desenvolvimento de competências é um dos princípios orientadores do desenvolvimento do currículo, postulado no contexto da reorganização curricular do ensino básico, regulamentada pelo Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. No próprio decreto, mais precisamente no seu Preâmbulo, refere-se que as competências integram “os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores” que os alunos desenvolvem.

O *CNEB*, documento entendido como “referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projectos curriculares de escola e de turma a realizar pelos professores”, (ME, 2007, p.5), clarifica também o sentido em que o termo “competência” é usado: “Adopta-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*” (ME, 2007, p.9). O desenvolvimento de competências é entendido como “o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas mais ou menos familiares ao aluno”, aproximando-se, assim, do conceito de “literacia” (ME, 2007, p.9). É um entendimento corroborado por Roldão (2008), quando se refere ao conceito de competência como saber que se efectiva na capacidade de agir em termos intelectuais, verbais ou práticos, clarificando que “existe competência quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação” (p.20).

O ME, no documento *CNEB*, enuncia um conjunto de competências que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica por serem “fundamentais, para todos os cidadãos, na nossa sociedade actual, tanto a nível geral como nas diversas áreas do currículo” (ME, 2007, p.10). São denominadas “essenciais” porque tornam os alunos “*mais competentes* – cientificamente, linguisticamente, historicamente, esteticamente, matematicamente...”, sendo capazes de “*usar* adequadamente os conhecimentos – para aplicar, para analisar, para pensar, para agir – nesses diferentes domínios do saber e, conseqüentemente, na vida social, pessoal e profissional” (Roldão, 2008, p.16).

Tais competências são diferenciadas, no *CNEB*, em gerais e específicas.<sup>2</sup> As competências gerais, correspondendo “a um *perfil* à saída do ensino básico”, constituem “um elemento de trabalho central no processo de desenvolvimento do currículo”, devendo ser desenvolvidas gradualmente por todas as áreas curriculares, numa actuação convergente,

---

<sup>2</sup> Esta configuração do currículo do ensino básico como um conjunto de competências gerais e específicas que os alunos têm de desenvolver insere-se numa orientação política que segue uma tendência europeia (Sousa, 2010).

através de uma operacionalização transversal e de uma operacionalização específica (ME, 2007, p.10). As competências específicas encontram-se definidas por área disciplinar, “de acordo com uma orientação geral de reforço da articulação entre disciplinas afins” (ME, 2007, p.10).

A língua portuguesa, enquanto língua de escolarização, veículo de aquisição de saberes e de desenvolvimento de capacidades e atitudes, meio de integração e participação social e factor de identidade cultural e nacional, está presente nas competências gerais, nas competências específicas da área disciplinar com o mesmo nome e também nas competências específicas de outras áreas disciplinares.

Relativamente às competências gerais, se o domínio da língua portuguesa é directamente referido como terceira competência geral a desenvolver, ele é também considerado fundamental no desenvolvimento das restantes nove, como defende Ferraz (2007), ao considerar que “as outras competências gerais definidas não serão atingidas se a escola não proporcionar uma eficiente aprendizagem da língua” (p.62). Quanto às competências específicas, destacamos as indicadas para a área disciplinar Língua Portuguesa, que se distinguem em competências do modo oral, do modo escrito e do conhecimento explícito. Assim, relativamente ao modo oral, são identificadas a compreensão do oral (compreensão de formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento de estudos e para entrada na vida profissional) e a expressão oral (fluência e adequação da expressão oral em contextos formais); no que concerne ao modo escrito, refere-se a leitura (fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista) e a expressão escrita (naturalidade e correcção no uso multifuncional do processo de escrita); no respeitante ao conhecimento explícito, indica-se o conhecimento sistematizado dos aspectos básicos e do uso do português (ME, 2007, pp.34-35).

As orientações dadas no *CNEB* para a operacionalização específica de competências de língua portuguesa, ou seja, “na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber” (ME, 2007, p.21), evidenciam não só as competências específicas de diferentes áreas curriculares que com elas se relacionam, mas também o modo como se articulam os saberes. A este respeito, salientam-se as disciplinas Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, História e Dança, a propósito das quais é directamente referida essa articulação com a competência geral relativa ao uso correcto da língua portuguesa.

Assim, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, são enunciados os seguintes modos de operacionalizar a competência geral em questão:

Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade;

Reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes de língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional (...)  
Exprimir-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa;  
Comunicar de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados (ME, 2007, p.33).

No que se refere às Línguas Estrangeiras, é indicado que deve agir-se de forma a “[m]obilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural” (ME, 2007, p.45). Quanto à disciplina de História, é referido que a competência relativa ao uso correcto da língua portuguesa se encontra em articulação estreita com a competência específica “Comunicação em História”, materializando-se a sua operacionalização transversal no próprio exercício desta competência específica. No que concerne à disciplina de Dança, salienta-se que, no desenvolvimento das competências específicas,

coexistem três grandes áreas de acção: Interpretação, Composição e Apreciação. Nesta última, um trabalho de análise e discussão colectiva do movimento, assim como a mostra de filmes e a pesquisa bibliográfica, e em suportes informáticos, sobre dança, conduzirão o aluno a um discurso, oral e escrito, crítico e fundamentado, sempre norteado pelo uso correcto da língua portuguesa (ME, 2007, p.186).

Relativamente às restantes disciplinas, embora não se faça referência directa à competência geral relativa ao uso correcto da língua portuguesa, enunciam-se competências específicas cujo desenvolvimento pressupõe também o desenvolvimento de competências linguísticas.

### **1.1.3. Transversalidade da língua portuguesa**

#### **1.1.3.1. Conceptualização e fundamentação**

Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, o termo “transversalidade” designa o “carácter do que atravessa ou está colocado perpendicular ou transversalmente”, sendo que “transverso”, surge, no mesmo dicionário, como adjectivo cujo significado é “que ocupa posição perpendicular ou oblíqua relativamente a algo”. De acordo com estas definições, Marques (2007) entende a transversalidade em educação como “uma forma de conceber e gerir o currículo em que a disposição tradicional da dispersão curricular por disciplinas é substituída por uma dispersão de saberes e competências que atravessa na perpendicular ou na diagonal todo o currículo” (p. 1). Esta concepção do currículo centrado em competências e saberes multidisciplinares pressupõe o

seu desenvolvimento através de projectos que atravessam várias áreas curriculares e que exigem o trabalho colaborativo dos professores (Marques, 2007, p.1). Requer também uma “reorganização das fronteiras disciplinares, conduzindo ao esbatimento da especialização e fragmentação disciplinar e, em consequência, a uma maior integração dos saberes” (Marques 2006, p.17).

Se a perspectiva integradora dos saberes com vista a um objectivo comum está presente na ideia de transversalidade em educação, ela é também um pressuposto associado à transdisciplinaridade (Judge, 1999; Klein, 1999; Nicolescu, 1999; Pombo e Levy, 1993; Silva, 1999; Vieira, 1999), o que nos permite considerar de toda a oportunidade que a valorização da língua portuguesa, enunciada como formação transdisciplinar (Decreto-Lei nº6/ 2001, de 18 de Janeiro, Capítulo II, artigo 6º, ponto 1), seja operacionalizada transversalmente, tal como é indicado no *CNEB*. De facto, ao enunciar-se, neste documento, o uso correcto da língua portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar pensamento próprio como uma competência geral no ensino básico e ao postular-se que o seu desenvolvimento deve ser operacionalizado não só na especificidade de cada área curricular, mas também de forma transversal, responde-se, em termos de orientações de desenvolvimento curricular, ao entendimento da língua portuguesa como formação transdisciplinar, pela importância que assume no currículo, enquanto veículo de aquisição e desenvolvimento dos saberes e, simultaneamente, factor de identidade pessoal, social e cultural.

Piaget (1972, citado por Pombo & Levy, 1993) defende que a transdisciplinaridade corresponde a uma etapa superior das relações interdisciplinares, “a qual não só [atinge] as interacções ou reciprocidades entre investigações especializadas, mas também [situa] estas relações no interior de um sistema total, sem fronteiras estáveis entre as disciplinas” (p.11). Nesta linha, Pombo e Levy (1993) propõem que se entenda transdisciplinaridade como o nível máximo de integração disciplinar, equivalente a uma unificação entre disciplinas, tendo por referência “a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um sector mais ou menos alargado do saber” (p.13).

Podemos, então, conceber que a consecução da língua portuguesa como formação transdisciplinar no ensino básico exige a convergência das diferentes áreas curriculares, numa perspectiva integradora, sem constrangimentos de fronteiras entre as mesmas, em relação ao objectivo do desenvolvimento das competências linguísticas associadas à comunicação e à estruturação do pensamento. Situamos, neste âmbito, a ideia defendida por Castro (1997) de que

a educação linguística, mais do que uma “estratégia disciplinar”, deve ser entendida como uma “estratégia de base escolar”, considerando que “toda a experiência escolar é em larga medida uma experiência linguística” e “os modos de usar a língua e as atitudes para com os usos linguísticos são adquiridos e desenvolvidos *antes* da escola e *ao lado* da escola” (p.101). Esta estratégia pressupõe um modo de organizar o currículo baseado numa cooperação estreita entre as diversas áreas, na criação de espaços comuns e de práticas complementares (Castro, 1997, p.102). Justifica-se, assim, a operacionalização transversal do desenvolvimento do domínio da língua portuguesa, sendo pertinente e fundamental o contributo, de forma integrada, de todas as componentes curriculares no ensino-aprendizagem da língua materna (como, aliás, já postulado na LBSE, Artigo 47, ponto 7).

A consideração da língua portuguesa enquanto área transversal do conhecimento é assumida em várias publicações e estudos sobre o tema, que a identificam como instrumento e objecto no processo de ensino-aprendizagem. A transversalidade das competências associadas ao domínio da língua portuguesa é entendida em duas vertentes: se, por um lado, o seu desenvolvimento é fundamental para a aprendizagem no âmbito das diferentes áreas curriculares, condicionando o sucesso alcançado nessa aprendizagem e tornando-se essencial para a formação geral do aluno, por outro lado, o mesmo desenvolvimento depende do trabalho realizado por todas as áreas curriculares nesse sentido. (A. Santos 1994; Barbosa, 2009; Castro, 1997; Carvalho, 2006; Figueiredo, 2004; Frias & Sousa, 1999; Marques, 2006; Neves, 2004; O. Santos, 1988; Pereira, 2008; Pinto, 1999; Sardinha, 2008, Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997; S. M. O. Santos, 2007; Tavares, 2007; Valadares, 2003).

### **1.1.3.2. A prática de operacionalização transversal do domínio da língua portuguesa**

Enquanto utilizadores competentes da língua, todos os professores devem atender às indicações presentes no *CNEB*, sobre o modo de operacionalizar transversalmente o desenvolvimento da competência geral “usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio” (ME, 2007, p.16). No mesmo documento, explicita-se que os professores de todas as áreas curriculares devem actuar em convergência, no sentido desse desenvolvimento, levando a cabo acções que permitam aos alunos, de forma contextualizada,

- Valorizar e apreciar a língua portuguesa, quer como língua materna quer como língua de acolhimento

- Usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento
- Usar a língua portuguesa no respeito de regras do seu funcionamento
- Promover o gosto pelo uso correcto e adequado da língua portuguesa
- Auto-avaliar a correcção e a adequação dos desempenhos linguísticos, na perspectiva do seu aperfeiçoamento (ME, 2007, p.21)

Nesse sentido, aos professores cabe:

- Organizar o ensino prevendo situações de reflexão e de uso da língua portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos
- Promover a identificação e a articulação dos contributos de cada área do saber com vista ao uso correctamente estruturado da língua portuguesa
- Organizar o ensino valorizando situações de interacção e de expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e críticas
- Rentabilizar os meios de comunicação social e o meio envolvente na aprendizagem da língua portuguesa
- Rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação no uso adequado da língua portuguesa (ME, 2007, p.21)

A realização de projectos transdisciplinares, “espaços de confluência e de cruzamento de vários saberes” (Marques, 2007, p.8) é uma forma significativa de levar a cabo as acções enunciadas e contribuir eficazmente para o desenvolvimento da competência geral relativa ao uso correcto da língua portuguesa. Efectivamente, segundo Tochon (1995), o projecto apresenta a vantagem de unir os conteúdos das várias áreas curriculares em torno de um tema comum, desenvolvido em função da resolução de uma situação problemática, permitindo, desta forma, a transferência de saberes.

Os projectos linguísticos transdisciplinares, entendidos como projectos que atravessam as diferentes áreas curriculares e em que a língua se constitui não só como meio, mas também como objecto de aprendizagem (Marques, 2007), encontram nas áreas curriculares não disciplinares Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projecto espaços privilegiados de realização (Marques, 2006). De facto, estas áreas, não tendo um programa específico e sendo, por natureza, áreas transversais às disciplinas e integradoras das aprendizagens, permitem o desenvolvimento desses projectos, de acordo com os objectivos que as orientam.

Tais projectos podem também situar-se com toda a oportunidade no espaço, igualmente transversal, da Biblioteca Escolar / Centro de Recursos Educativos da escola. O lançamento do Programa da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares (RBE), em 1996, proporcionou não só um melhor apetrechamento das bibliotecas das escolas, em termos de recursos materiais, como também constituiu um marco da redefinição da biblioteca como um núcleo central no processo de ensino-aprendizagem, tendo um papel central no desenvolvimento do currículo (Veiga, 1996). Os projectos e actividades que se dinamizam, numa colaboração entre as equipas

educativas coordenadas pelos professores bibliotecários e os professores das várias áreas curriculares, podem constituir-se como “espaços” transversais de desenvolvimento das competências associadas à língua materna.

## **1.2- O director de turma, a gestão curricular e a operacionalização transversal da língua portuguesa**

Se o currículo pode ser entendido, de acordo com Roldão (1999a) como “aquilo que, em todos os domínios, se espera que a escola faça aprender aos que a frequentam” (p.16), gerir o currículo é “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão, 1999b, p.25), observando-se sempre os princípios da diferenciação, adequação e flexibilização. A mesma autora sublinha a ideia de que, não obstante a necessidade de continuar a haver decisões que cabem à gestão central, outras, cada vez em maior número, situar-se-ão no domínio específico da gestão de cada escola e respectivos professores (Roldão, 1999b).

A gestão do currículo pela escola é considerada por Pacheco (2008) fundamental, tendo em vista os objectivos de formação dos alunos. Essa gestão desenvolve-se em três níveis: da própria escola enquanto organização, da turma e do professor. Ao nível da escola, as opções configuram-se no respectivo projecto curricular, que é um elemento fundamental do seu projecto educativo. O projecto curricular de escola é construído a partir da análise da situação e dos problemas específicos e deve reflectir as prioridades educativas estabelecidas pela escola, de acordo com os recursos humanos e materiais de que dispõe. Nele, o currículo é perspectivado como um “projecto-de-construção-em-acção”, o que pressupõe que a decisão curricular nunca está terminada, não é linear, exige a conciliação de decisões e é um processo dinâmico (Pacheco & Morgado, 2002, citados por Pacheco, 2008, p.29).

Ao nível da turma, situam-se as decisões particulares relativamente ao processo de ensino-aprendizagem em cada turma, consubstanciadas no respectivo projecto curricular (PCT), elaborado, concretizado e avaliado pelo conselho de turma. A programação dos departamentos curriculares, realizada a partir das orientações curriculares nacionais e do projecto curricular de escola, é contextualizada, ao nível da turma, tendo em conta as características, necessidades e expectativas dos alunos (Pacheco, 2008). Leite (2003) salienta a articulação horizontal e vertical operada no PCT, explicitando que “é ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e

articular a acção dos diversos professores dessa turma, por forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber” (pp.117-118). Robalo (2004) sublinha o facto de ser também ao nível do PCT que se promove a cultura reflexiva de ensinar e fazer aprender, bem como o trabalho colaborativo dos docentes. Pacheco (2000) corrobora estas posições, entendendo o PCT como projecto de acção, exigindo dos professores “a reflexão, a negociação, a parceria, a liderança e a atitude investigativa”, tornando-se num espaço de debate que configura “uma realidade curricular centrada nos alunos e nos processos colegiais de decisão dos professores e nas parcerias que estes estabelecem com os alunos, encarregados de educação e comunidade” (p.23).

O Decreto-Lei nº 6/ 2001, de 18 de Janeiro, destaca a importância do director de turma na gestão curricular, ao estabelecer que lhe cabe coordenar o conselho de turma, a quem compete conceber, aprovar e avaliar o PCT, que configura as estratégias desenvolvidas na turma, de forma contextualizada, no sentido de se concretizarem as orientações curriculares nacionais e o projecto curricular de escola. O desempenho do director de turma enquanto gestor e coordenador curricular é, desta forma, fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem da turma se desenvolva de forma eficaz, proporcionando a construção, por parte dos alunos, de aprendizagens significativas, que lhes permitam desenvolver as competências consideradas essenciais no currículo nacional. Roldão (1995) reconhece-lhe esta importância quando afirma que o desempenho das suas funções “é essencial à eficácia da gestão do currículo que os professores realizam, no sentido de lhe conferir unidade e coerência, e de assegurar a sua adequação e coordenação face à unidade turma com que todos trabalham” (p.20).

O desenvolvimento de competências da língua portuguesa, além de ser uma prioridade nacional, manifestada na sua definição como competência geral e na sua inclusão nas competências específicas de diversas disciplinas, é também uma necessidade sentida no contexto de cada escola, que funciona, hoje, como uma micro-sociedade, *reflexo de e preparação para* toda a sua heterogeneidade e complexidade, em termos sociais e culturais. Assim sendo, parece-nos fazer todo o sentido que, nos conselhos de turma, coordenados pelo director de turma, o domínio da língua portuguesa, enquanto formação transdisciplinar, seja considerada uma competência a desenvolver pelos alunos, planificando-se, executando-se e avaliando-se a sua operacionalização transversal, no âmbito dos respectivos PCT’s.

Se as determinações e orientações centrais configuram a língua portuguesa como formação nuclear, operacionalizada transversalmente por todas as áreas curriculares, continuamos, no entanto, a verificar que os alunos manifestam lacunas preocupantes ao nível das competências linguísticas. É o que concluímos a partir da análise de relatórios de estudos

efectuados com alunos de nono ano que nos indicam que estes revelam atrasos relativamente às “metas” que se pretendem atingir, no final do ensino básico, no que às competências linguísticas diz respeito (cf., por exemplo, Pinto-Ferreira, Serrão & Padinha, 2007) e também do discurso de professores das diferentes áreas curriculares que salientam as dificuldades linguísticas de um número significativo de alunos como uma das causas do seu insucesso escolar (Valadares, 2003; Neves, 2004).

A revisão da literatura especializada e a experiência enquanto professora e directora de turma do 3º ciclo do ensino básico conduz-nos à constatação de que existe um desfasamento entre a ênfase que tem sido dada, pela administração central, à língua portuguesa como formação transdisciplinar e transversal no ensino básico e o grau de consecução do objectivo que preside a essa ênfase, ou seja, o de se garantir o uso correcto da língua por parte dos alunos que terminam o ensino básico. Concluímos, então, que, se o discurso pedagógico oficial não está a produzir, na realidade do sistema educativo português, os resultados pretendidos, existe um problema que nós, enquanto responsáveis educativos, sentimos necessidade de compreender.

A investigação já desenvolvida sobre a transversalidade da língua portuguesa no ensino básico constitui um primeiro contributo para a compreensão do problema. De facto, estudos realizados nesta área, sobretudo na última década, no âmbito da conclusão de cursos de mestrado e doutoramento, evidenciam dificuldades associadas à prática de operacionalização transversal do domínio da língua materna. Apresentamos, como Anexo II, a identificação e caracterização de seis desses estudos (Quadro 1), bem como uma síntese de algumas das suas conclusões (Quadro2).

Ao realizarmos um estudo, nesta área, na escola em que leccionamos, pretendemos conhecer, de uma forma mais aprofundada, o modo como é percebida e concretizada a operacionalização transversal da língua portuguesa, no contexto em que desenvolvemos a nossa acção educativa, na perspectiva de contribuirmos para a análise, reflexão e (re)formulação de concepções e práticas. Com efeito, a divulgação dos resultados e conclusões da investigação pode contribuir para que se equacionem e alterem procedimentos, no sentido de os melhorar em função do seu grande objectivo, ou seja, a qualidade das aprendizagens dos alunos.

## **CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO**

O problema de investigação que originou o presente estudo foi determinar em que medida as representações de directores de turma do 3º ciclo acerca do desenvolvimento transversal do uso correcto da língua portuguesa corroboram a ênfase que lhe é dada, no ensino básico, pela administração central.

### **2.1. Objectivos e questões de investigação**

O estudo é orientado pelos seguintes objectivos:

- Determinar as percepções de directores de turma do 3º ciclo do ensino básico no respeitante à importância da sua acção na gestão curricular das respectivas turmas;
- Identificar eventuais diferenças nas representações dos directores de turma relativamente ao discurso oficial sobre o conceito de transversalidade da língua portuguesa e a sua operacionalização;
- Averiguar práticas de promoção do desenvolvimento transversal do uso correcto da língua portuguesa;
- Diagnosticar eventuais pontos fortes e pontos fracos da operacionalização transversal da competência do uso correcto da língua portuguesa;
- Determinar procedimentos considerados necessários no sentido de otimizar o trabalho dos professores na operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa.

De acordo com estes objectivos, foram formuladas as seguintes questões de investigação:

- Quais são as percepções dos directores de turma sobre o seu papel na gestão curricular das respectivas turmas?
- Quais são as representações dos directores de turma sobre a natureza geral e o desenvolvimento transversal da competência relativa uso correcto da língua portuguesa?
- Como se procede, no contexto de cada turma, à operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa?
- Que vantagens e dificuldades encontram nessa operacionalização?
- O que consideram que é necessário para solucionar eventuais dificuldades detectadas?

## **2.2. Caracterização do estudo**

Considerando as características do problema e atendendo a que a investigação tem como objecto representações de professores, pareceu-nos adequado desenvolvê-la no âmbito do paradigma qualitativo, que privilegia a compreensão do fenómeno em estudo (a transversalidade da língua portuguesa no 3º ciclo do ensino básico), atendendo aos significados que responsáveis educativos lhe dão. Partilhamos, desta forma, a opinião de Yin (2009), quando defende que o desenvolvimento de uma investigação através da metodologia qualitativa permite a análise compreensiva dos fenómenos no contexto real em que acontecem. Essa análise é feita através do estudo objectivo dos “estados subjectivos” dos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994, p.66). Pretendemos compreender o “como” e o “porquê” do fenómeno (Stake, 1995), com base no estudo das percepções particulares de directores de turma de uma escola pública com 3º ciclo do ensino básico, sem a pretensão de generalizarmos os resultados obtidos a um universo mais vasto (Bell, 1999). Os dados foram recolhidos através de entrevista semi-estruturada.

### **2.2.1. Sujeitos**

Tendo em conta os objectivos do estudo, seleccionámos, de forma não aleatória, sete directores de turma da escola pública com 3º ciclo do ensino básico em que exercemos também funções. No universo total de quinze directores de turma do ensino básico da escola, seleccionámos sete para sujeitos da investigação. Esta selecção teve em conta os seguintes critérios:

- a representatividade relativamente ao número de directores de turma de cada ano de escolaridade: dos cinco directores de turma de cada ano, foram seleccionados dois de sétimo, dois de oitavo e três de nono; seleccionámos mais directores de turma de nono ano, por este ser o ano terminal do 3º ciclo, encontrando-se os alunos mais próximos das “metas” definidas para a conclusão do ensino básico;

- a diversidade possível relativamente às áreas de formação específica e de leccionação: seleccionámos directores de turma de todos os departamentos curriculares da escola, nomeadamente Departamento de Línguas, Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Ciências Exactas e Departamento de Expressões.

Os dados demográficos solicitados aos sujeitos permitem-nos completar a sua caracterização desta forma: os seis sujeitos do sexo feminino e o sujeito do sexo masculino (registre-se que este é também o único director de turma do sexo masculino das turmas de 3º

ciclo do ensino básico) têm idades compreendidas entre os 34 e os 55 anos. A sua experiência enquanto directores de turma oscila entre 3 e 28 anos de exercício desse cargo. Dois dos sujeitos iniciaram funções, como docentes, na escola em que se desenvolveu o estudo, no ano lectivo 2009/2010. Os restantes leccionam nesse estabelecimento de ensino num período de tempo que varia entre os 10 e os 22 anos.

Ao longo do estudo, referimo-nos a cada um dos sujeitos como S, seguido de um número, ou seja, S1, S2, S3, S4, S5, S6 e S7.

### **2.2.2. Instrumentos**

O instrumento usado para a recolha de dados foi a entrevista, considerada uma das mais importantes técnicas da investigação qualitativa, uma vez que “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p.134). A interacção verbal entre o entrevistador e o entrevistado possibilita a obtenção de informação que permite conhecer a perspectiva do outro, através da exploração das suas ideias, pensamentos e sentimentos (Bell, 1997).

Optou-se pela entrevista semi-estruturada, reconhecendo-se, por um lado, as vantagens por ela proporcionadas ao investigador pouco experiente, nomeadamente a sua condução a partir de um guião com tópicos e possibilidades de questões, que constitui o instrumento de gestão da mesma (Afonso, 2005, p.99) e, por outro, as suas potencialidades no sentido de orientar, embora de forma flexível, a formulação de questões comuns aos entrevistados, e possibilitar a captação da especificidade das percepções de cada um.

O guião (Anexo III) foi construído segundo as orientações presentes em Afonso (2005). Assim, de acordo com o problema, os objectivos e as questões da investigação, definiram-se os tópicos da entrevista, registando-se, também, a propósito de cada um deles, sugestões de questões a colocar.

### **2.2.3. Procedimento**

Para a realização do projecto de investigação foi solicitada a respectiva autorização, em carta dirigida ao Director da escola (Anexo IV). Após obtenção imediata da autorização, foram contactados informalmente os directores de turma que pretendíamos entrevistar, tendo estes acedido, prontamente, a colaborar no estudo.

As entrevistas realizaram-se na mesma semana (a primeira de Fevereiro de 2010), de acordo com a disponibilidade dos participantes, numa sala de reuniões da escola. A cada sujeito foi esclarecido o objectivo da entrevista, a sua importância para a investigação e a necessidade da gravação áudio. Foi ainda garantido o anonimato do entrevistado e a confidencialidade da informação recolhida.

Na condução das entrevistas, procurámos intervir o menos possível, ouvir atentamente os entrevistados, não emitir juízos de valor e ser sensíveis às mensagens verbais e não verbais. O facto de a entrevistadora ser uma colega de trabalho com quem os entrevistados estão habituados a interagir, foi, na nossa perspectiva, um factor propiciador da naturalidade e espontaneidade com que os entrevistados responderam às questões, não se inibindo com a presença do gravador. Por outro lado, o risco de as respostas dos entrevistados serem influenciadas ou condicionadas pela circunstância de conhecerem a investigadora e as suas posições relativamente ao tema do estudo foi, na nossa perspectiva, ultrapassado, pelo facto de os entrevistados se revelarem perfeitamente à vontade com a investigadora, para emitirem as suas próprias opiniões.

Depois da transcrição literal dos registos áudio (Anexo V), procedemos ao tratamento da informação, realizando a análise de conteúdo. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a análise de dados é, para o investigador, um “ processo de busca e de organização sistemático de entrevistas (...) e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aquilo que encontrou” (p.205). O processo de análise desenvolveu-se de acordo com a gestão operacional dos dados qualitativos defendida por Marshall e Gretchen (1999, citados por Afonso, 2005). Segundo estes autores, os procedimentos analíticos de dados recolhidos numa investigação qualitativa compreendem seis fases: a organização dos dados, a elaboração de categorias, a codificação dos dados, a testagem de interpretações que vão surgindo, a procura de explicações alternativas e a produção do texto final.

Desta forma, procedeu-se, primeiro, à leitura sistemática e repetida da informação recolhida, que se organizou de forma a facilitar a sua consulta. Seguidamente, a leitura analítica dos textos permitiu a identificação de regularidades, padrões e tópicos que estiveram na base da produção de categorias e subcategorias. Constituiu um processo demorado, desenvolvido ao mesmo tempo que foram sendo produzidos, de forma sistemática, os descritivos para cada categoria e subcategoria, de forma a respeitar a coerência interna e a distinção de cada uma delas (Anexo VI).

Na terceira fase, todo o material recolhido foi segmentado em unidades de sentido, de acordo com as categorias e subcategorias definidas, elaborando-se uma grelha de codificação, (Anexo VII).

No processo de reestruturação do material empírico por categorias, subcategorias e unidades de sentido, foi sendo ensaiada a identificação de relações lógicas das informações recolhidas, avaliando-se a coerência das interpretações emergentes, tendo em conta a relevância dos dados disponíveis relativamente às mesmas. Nesta fase, consideraram-se, ao mesmo tempo, explicações alternativas às interpretações testadas, procedendo-se à identificação de dados que interferissem na coerência e consistência das mesmas.

A última fase do trabalho de análise e interpretação dos dados é constituída pela produção do texto interpretativo, que contempla os resultados e a discussão/ conclusão dos mesmos.

### **2.3. Resultados**

Apresentamos os resultados do estudo de acordo com as categorias definidas: o director de turma; natureza da competência do uso correcto da língua portuguesa no ensino básico; competências linguísticas dos alunos; a prática de operacionalização transversal da competência.

#### **O director de turma**

Nesta categoria, incluímos as representações dos sujeitos acerca da importância da figura do director de turma na gestão curricular da turma. Interessou-nos conhecer as suas percepções sobre as razões da sua nomeação enquanto directores de turma e sobre as funções que assumem na concepção do currículo da turma e no respectivo desenvolvimento curricular.

Ao justificarem a sua **nomeação enquanto directores de turma**, os sujeitos entrevistados apresentaram como **razões** as seguintes: a experiência no desempenho do cargo (S3, S4, S6 e S7); o gosto pessoal por exercer essas funções (S5 e S6); o reconhecimento, por parte do órgão de gestão, do perfil para o cargo (S3, S5 e S6), salientando como características fundamentais do director de turma o bom relacionamento com os alunos (S5, S6 e S7), com os encarregados de educação (S6) e com os colegas (S5), a facilidade em promover a articulação e a comunicação entre alunos, professores e encarregados de educação (S3 e S5), a organização (S5), a dedicação e disponibilização para desempenhar as funções

(S5 e S7) e o à-vontade na exposição necessária perante a comunidade (S5). Dois directores de turma apontaram ainda a questão da gestão de horários e recursos humanos por parte da direcção (S1 e S7) como motivo para a sua nomeação e um dos entrevistados afirmou desconhecer as razões, uma vez que é o primeiro ano que exerce funções na escola em que se desenvolveu o estudo.

Nas respostas de quatro entrevistados, evidencia-se a percepção de que o órgão de gestão tem em consideração critérios para a nomeação do director de turma relacionados com a especificidade das funções atribuídas a este responsável educativo:

Acho que... me reconhecem ah... características que os directores de turma têm de ter. (S3, p.1)

(...) eu acho que, aqui na escola, eles têm o critério de verem se as pessoas têm ou não perfil para desempenharem essa função. (...) eles também sabem que eu gosto de ser directora de turma e que... que tento fazer o meu melhor trabalho... (S5, p.1)

(...) o tão defendido perfil de directora de turma (S6, p.1)

(...) o próprio facto de saberem que eu gosto de ser directora de turma (S7, p.1)

Quanto à **participação do director de turma na concepção do currículo**, as representações são diversas: dois dos entrevistados (S6 e S7) consideram que a definição dos saberes a desenvolver pelos alunos é uma função que não lhes compete, atribuindo-a aos grupos disciplinares (S6), departamentos curriculares (S6) e ME/ Currículo Nacional (S6 e S7); dois entendem que o seu papel é mais preponderante em decisões específicas, nomeadamente no que diz respeito aos saberes que contribuem para a “formação pessoal e individual do aluno”, no sentido de virem a ser “cidadãos responsáveis e também intervenientes na nossa sociedade” (S1) e aos saberes a desenvolver por alunos com necessidades educativas especiais (S4); três reconhecem-se como coordenadores e orientadores da “discussão que se realiza em conselho de turma” (S3, p.2), dos “momentos de debate e de reflexão” (S5, p.2), que conduzem às decisões que são tomadas conjuntamente, procurando “chegar a um consenso e (...) ouvir todas as partes” (S2, p.2).

No que concerne ao **papel do director de turma no desenvolvimento curricular**, as respostas dos entrevistados agrupam-se em torno de ideias comuns. A ideia que prevalece é a de supervisão/ monitorização do cumprimento das estratégias e medidas definidas para os alunos desenvolverem os saberes (S2, S3, S4, S6 e S7), estando também presentes as de coordenação e colaboração no delineamento dessas estratégias/ medidas (S3, S4, S6 e S7), coordenação da avaliação/ reformulação das decisões (S2, S3, S6 e S7) e mediação na comunicação entre alunos, professores, encarregados de educação (S5, S6 e S7) e Gabinete do Director (S5), ao longo do processo. Um dos entrevistados (S6) explicita de que forma a

comunicação com alunos, professores e encarregados de educação contribui para o desenvolvimento curricular da turma:

também me tento inteirar junto dos alunos, dos professores e até de encarregados de educação, das repercussões dessas medidas e estratégias na aprendizagem e .... também dos interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos. Se estão a resultar..., se é necessário implementar outras.... Também tento (...) sensibilizar os alunos para a necessidade de... de desenvolverem métodos e hábitos de estudo e de trabalho, de promoverem hábitos de leitura... de serem mais responsáveis... e, claro, mantenho os encarregados de educação informados das medidas e dos progressos dos... dos seus educandos. (S6, p.2)

O sujeito entrevistado que, a propósito do papel do director de turma na concepção do currículo, se referiu à formação individual e pessoal dos alunos, declarou que, ao nível da concretização das decisões tomadas, o seu papel é “colmatar algumas lacunas que [se] encontrando (...) nesse desenvolvimento da formação individual” e “em coordenação com os restantes membros do conselho de turma (...) adequar o currículo definido pela escola às (...) necessidades específicas da (...) turma” (S1, p.2).

Nesta primeira categoria, verificamos que as diferenças mais significativas nas representações dos sujeitos entrevistados sobre o director de turma enquanto coordenador curricular se situam ao nível do papel deste responsável educativo na concepção do currículo da turma. De facto, à excepção dos directores de turma que são professores pela primeira vez na escola em que se desenvolveu o estudo, os sujeitos entrevistados estão conscientes de que a sua nomeação resultou da valorização da experiência no desempenho do cargo e da competência que têm para o exercer, associada a um conjunto de características reconhecidas como necessárias para um desenvolvimento eficaz das funções de director de turma. Entre essas funções que o órgão de gestão reconhece que desempenham bem, é destacada, por dois directores de turma, a de assegurar a articulação entre os principais agentes do processo educativo, ou seja, entre alunos, professores e encarregados de educação. Salientamos que esta articulação é fundamental para a gestão curricular de uma turma, tanto ao nível da concepção do currículo dos alunos, como também, depois, no desenvolvimento curricular.

Já no respeitante ao seu papel na concepção do currículo da turma, constatamos que apenas três dos sujeitos entrevistados consideram ter uma função preponderante nesse âmbito, como coordenadores do trabalho realizado pelos professores, em conselho de turma, no sentido de identificarem os saberes a desenvolver pelos alunos. Verificamos ainda que, completamente oposta a esta ideia, está a de dois directores de turma que afirmam que não têm qualquer participação na decisão sobre esses saberes, na medida em que eles são definidos a outros níveis (pelo ME ou pelos grupos disciplinares e departamentos

curriculares), excluindo o órgão que coordenam, ou seja, o conselho de turma dessa responsabilidade, o que remete para um entendimento do currículo e da sua construção discordante do que é postulado na legislação e nas orientações curriculares emanadas do ME e também defendido por especialistas no campo educacional. Por outro lado, a posição mais consensual dos sujeitos entrevistados perante o seu papel no desenvolvimento curricular das respectivas turmas evidencia uma prática que privilegia as funções de coordenação e colaboração no processo de delineamento de estratégias e actividades com vista ao desenvolvimento dos saberes por parte dos alunos, bem como de orientação e supervisão da sua concretização e avaliação.

### **Natureza da competência do uso correcto da língua portuguesa no ensino básico**

Esta categoria engloba as percepções dos directores de turma relativamente à competência “usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio” enquanto competência geral e de desenvolvimento transversal.

Os sujeitos entrevistados referem-se a “competência” como “capacidade” (S2, p.2, S6, p.2), “que cada um deve ter” (S1, P.2), “qualquer coisa que os alunos têm de fazer (...) têm de saber fazer”, “ferramenta” (S4, p.2), “um saber, um conhecimento” (S7, p.2). “**Competência geral**” é entendida como o que os alunos têm de saber fazer “independentemente da área de trabalho ou da área de estudo ou onde estiverem inseridos”(S1, p.2), que é transversal a todas as áreas/ disciplinas (S1 e S5), que deve estar desenvolvida no final do ensino básico (S3, S4 e S7), uma “capacidade fundamental... para o desenvolvimento de outras mais específicas” (S6, p.2), uma ferramenta “de que pretendemos dotar os alunos, no sentido de os capacitar para... (...) a vida” (S4, p.2), porque é “básica para eles, para o seu dia-a-dia, para a sua vida” (S3, p.2).

Todos os entrevistados consideram **pertinente** a inclusão da competência relativa ao uso correcto da língua portuguesa no conjunto das dez competências gerais do ensino básico, sublinhando que a língua portuguesa “é a ferramenta primordial que os alunos têm para se poder exprimir (...) é uma ferramenta... é a ferramenta básica” (S5, pp.2-3) e que, sendo a sua língua, é fundamental que os alunos a usem correctamente (S3, S5 e S6), “não só na escola, mas também fora dela, no dia-a-dia” (S3, p.2). O grau de concordância com a referida inclusão é reforçada pelo uso das expressões “estou completamente de acordo, totalmente de acordo” (S1, p.3), “está lá incluída e bem” (S2, p.2), “acho que é importante” (S3, p.2), “Considero extremamente importante. É, obviamente, muito importante...” (S4, p.2), “Acho

fundamental” (S5, p.2), “concordo totalmente” (S6, p.3) e “É fundamental (...) Eu acho que é bastante pertinente” (S7, pp.2-3).

A propósito do **conceito de “desenvolvimento transversal”**, os directores de turma entrevistados consideram que diz respeito ao desenvolvimento que é promovido em todas as áreas do saber (S1), disciplinares (S2, S3, S4, S5, S6 e S7) e outras áreas curriculares (S2, S4 e S5). Um director de turma explicita, de forma muito clara, esta ideia quando afirma que “diz respeito ao desenvolvimento que atravessa todas as disciplinas, ou seja, que é promovido por todas as disciplinas” (S4, p.2) e outro salienta que “todos nós, professores, seja qual for a nossa disciplina, temos de contribuir para o desenvolvimento daquela competência” (S6, p.3).

Os entrevistados acentuam a sua posição relativamente à pertinência do desenvolvimento transversal do uso correcto da língua portuguesa com o uso de expressões como “é extremamente importante” (S1, p.3), “é importante” (S3, p.2), “é extremamente pertinente”, “é fundamental” (S5, p.3), “é bastante pertinente” (S7, p.3).

A **pertinência do desenvolvimento transversal da competência do uso correcto da língua portuguesa associada ao melhor desenvolvimento da própria competência** é mencionada por seis directores de turma. Estes entendem que todos os professores, de todas as áreas, têm de contribuir para o seu desenvolvimento (S2, S3, S4, S5, S6 e S7), numa “actuação comum” (S2, p.3), “em conjunto”, (S4, p. 3), “com a colaboração de todos” (S6, p.3). Dois directores de turma referem-se aos efeitos positivos que a contribuição de todos os professores tem no desenvolvimento da competência por parte dos alunos:

(...) se esta correcção, se este trabalho em conjunto fosse, efectivamente, feito por todos, os objectivos a atingir seriam mais facilmente conseguidos. (S4, p.3)

(...) é fundamental investirmos, todos os professores, principalmente no primeiro, segundo e terceiro ciclo, na língua portuguesa, para, depois, eles chegarem ao secundário e ser uma competência mais do que adquirida. (S5, p.3)

Verificamos que a **pertinência do desenvolvimento transversal da competência associada à influência das competências linguísticas dos alunos no seu desempenho nas diferentes áreas curriculares** é também reconhecida pelos directores de turma entrevistados, na medida em que são unânimes em considerar que as competências linguísticas dos alunos influenciam o seu desempenho nas diferentes áreas curriculares, embora um dos entrevistados aponte a área das artes como excepção, justificando que “nestas áreas, [se usam] outros meios para comunicar, para as pessoas se expressarem” (S7, p.3). Todos consideram que há uma relação proporcional entre o nível de desenvolvimento das competências linguísticas e o nível de desempenho no âmbito das diferentes áreas curriculares. Um dos directores de turma descreve essa proporcionalidade da seguinte forma:

Eu acho que possuir um bom domínio da língua portuguesa influencia o desempenho nas diferentes áreas curriculares proporcionalmente, ou seja, um melhor domínio, um melhor desempenho. Acho que é proporcional... quanto mais eles possuírem ou melhor souberem, digamos assim, ah..., a língua, melhor também terão o seu... melhor aproveitamento, terão melhor desempenho nas outras áreas, as notas serão muito mais altas (...) (S1, p.3)

Os sujeitos do estudo salientam que, se o aluno manifesta problemas ao nível das competências linguísticas, não consegue um bom desempenho nas diferentes áreas:

(...) enquanto a língua portuguesa não for convenientemente dominada, há outras competências que dificilmente eles atingirão, porque nota-se perfeitamente que há alunos que... porque não conseguem atingir a competência geral que diz respeito à... à língua portuguesa, depois dificilmente conseguem atingir as outras (S2, p.2)

(...) se não dominarem a língua portuguesa, eles também nunca irão conseguir transmitir esse saber (...) se eles não compreenderem, não vão compreender os conteúdos de Geografia, de Matemática, de História (...) (S5, p.3)

Um aluno que não domine a língua portuguesa, que não a utilize correctamente tem, depois, dificuldades para adquirir as outras competências (...) eu acho que um aluno que não adquiriu as competências linguísticas... (...) Como é que pode ter um bom desempenho na aprendizagem?! (*Sorri*) Claro que se depara com graves problemas... (...) E... isto reflecte-se no desempenho das diferentes áreas curriculares. Depois, o aluno até se desmotiva, até se sente frustrado, desmotiva-se e habitua-se aos maus resultados, não é? (S6, p.3)

É também reconhecido pelos sujeitos que “o uso correcto da nossa língua (...) “abre caminhos” (...) para o conhecimento em todas as áreas. (S1, p.3) e que os alunos precisam de dominar a língua portuguesa para: compreender e interpretar enunciados (S1 e S7), estar informados, expressar opiniões (S1), elaborar/organizar correctamente as respostas (S1 e S7); para compreender/ apreender/ assimilar informação/ conteúdos/ definições/ conceitos das diferentes disciplinas (S2, S5 e S6) e serem capazes de transmiti-los/ expressá-los (S5 e S6).

Podemos concluir que, no âmbito da categoria “natureza da competência do uso correcto da língua portuguesa”, as afirmações dos directores de turma relativamente aos conceitos de “competência geral” e de “desenvolvimento transversal” evidenciam percepções que, para além de não apresentarem diferenças significativas, são também coincidentes com o entendimento destes conceitos por parte do ME, nomeadamente no documento *CNEB*. Registamos também o facto de os directores de turma serem unânimes em considerar pertinente quer a inclusão do uso correcto da língua portuguesa no conjunto das dez competências gerais do ensino básico, quer o seu desenvolvimento transversal, no ensino básico. As razões apresentadas revelam a importância que os sujeitos entrevistados atribuem a esta competência, considerando-a fundamental para o aluno, quer na escola, quer no seu dia-a-dia, pelo que consideram que deve ser desenvolvida em todas as disciplinas e, na

perspectiva de três directores de turma, também nas áreas curriculares não disciplinares. Todos os sujeitos reconhecem a pertinência do desenvolvimento transversal, defendendo, por um lado, que este contribui para um desenvolvimento mais eficaz das competências linguísticas dos alunos e, por outro, que as competências linguísticas influenciam o seu desempenho nas diferentes disciplinas e áreas curriculares. Salientamos, no entanto, o facto de um dos directores de turma excluir as artes (a sua área de leccionação) como área em que as competências linguísticas influenciam o desempenho dos alunos, o que constitui uma posição contrastante com a dos restantes directores de turma e com o que é postulado no discurso oficial sobre a matéria.

### **Competências linguísticas dos alunos**

Esta é uma categoria que integra a apreciação do desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos no final do ensino básico e as percepções sobre a influência das competências linguísticas na sua futura integração socioprofissional.

Quando solicitados para procederem a uma **apreciação das competências linguísticas dos alunos no final do ensino básico**, quatro dos sujeitos revelam partilhar a opinião de que não se pode fazer uma apreciação única para todos os alunos: S4 menciona que “é difícil generalizar” e que “há excepções” (p.3); S2 afirma que “depende da especificidade de cada sítio, da especificidade de cada escola” (S2, p.3), S5 refere-se ao conhecimento que tem das turmas com quem trabalha, mas acrescenta que as suas turmas “poderão também não ser (...) a média...” (p.3); S6, depois de proceder a uma apreciação geral, destaca que as suas turmas apresentam alunos que se situam, ao nível das competências linguísticas, em posições extremas. Não obstante estas constatações, a apreciação que é feita evidencia problemas ao nível das competências linguísticas dos alunos que concluem o ensino básico: S1 e S3 constataam que os alunos terminam o nono ano com algumas lacunas; S2 refere-se a “graves lacunas” e menciona situações que conheceu em anos anteriores, noutras escolas, em que “os alunos chegaram ao nono ano e era um descalabro completo” (p.3); S4 menciona “dificuldades” dos alunos em termos linguísticos (p.3); S6 considera que, em termos gerais, “um número bastante significativo tem as competências linguísticas pouco desenvolvidas” e que, entre os seus alunos, “a grande maioria apresenta lacunas, problemas a esse nível” (p.4); S7 refere que o nível de desenvolvimento linguístico dos alunos, quando terminam o ensino básico, “é fraco” e que os alunos “ainda têm muitas dificuldades...” (p.3). Por outro lado, S6 sublinha que alguns dos seus alunos apresentam as competências linguísticas muito desenvolvidas e S5 considera que, nas suas turmas, os alunos “quando

concluem o terceiro ciclo, (...) vão com um desempenho médio, médio alto” e que a competência linguística “é uma competência que eles já dominam bem”, embora reconheça que tem “um grupo de turmas que poderão também não ser (...) a média” (S5, p.3). Na apreciação realizada, dois entrevistados referem-se a problemas específicos relacionados com as competências linguísticas, nomeadamente a pobreza vocabular (S2 e S4) e dificuldades de expressão (S4) e, mais especificamente, da expressão escrita (S3).

Quatro sujeitos mencionam causas para o nível de desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos no final do ensino básico. S2, S3, S4 e S6 salientam a prática da leitura como factor determinante para o desenvolvimento dessas competências e S6 acrescenta o gosto dos alunos em estarem informados e o estímulo recebido da parte dos pais em termos de hábitos de leitura e de valorização da língua como causas possíveis para um bom desempenho linguístico. S4 refere-se ao facto de os alunos não valorizarem a correcção da expressão escrita como uma das causas para o não desenvolvimento desta competência.

Já no que diz respeito à **influência das competências linguísticas dos alunos na sua futura integração socioprofissional**, ela é reconhecida unanimemente pelos directores de turma entrevistados e é justificada da seguinte forma: a sociedade actual, “cada vez mais competitiva (S1, p.4) e em constante evolução (S2) e o mercado de trabalho (S6) exigem que as pessoas, em qualquer cargo ou profissão (S2 e S5), saibam interpretar, argumentar, expressar opiniões fundamentadas, ser crítico (S1); as capacidades e competências a nível linguístico podem “camuflar (...) outros aspectos menos positivos ou menos devidamente estruturados” a outros níveis, interferindo positivamente “na estruturação do pensamento [e] na afirmação da personalidade (S4, p.4), bem como no desenvolvimento da auto-confiança (S5); constituem competências fundamentais para o relacionamento e comunicação entre as pessoas (S3, na vivência do dia-a-dia (S5); são competências fundamentais em situações como a realização de uma entrevista para um emprego (S4), o preenchimento de formulários (S5), o desempenho de uma função pública (S5) e de outras funções, na sociedade (S3); podem ajudar a conseguir um emprego (S3) e são importantes quando se pretende alcançar “um lugar de destaque” numa profissão (S7, p.3).

Sintetizando, no que concerne à categoria “competências linguísticas dos alunos”, na apreciação feita (e apesar de quatro entrevistados salvaguardarem excepções), é evidente a percepção por parte da quase totalidade dos directores de turma de que os alunos terminam o nono ano com problemas a nível linguístico. Em oposição, um dos directores de turma considera que os seus alunos, no final do ensino básico, têm essas competências bem desenvolvidas. É de salientar que, ao justificarem o nível (bom ou mau) de desempenho

linguístico dos alunos, quatro directores de turma atribuem responsabilidades aos alunos e aos pais, não havendo qualquer referência aos professores. Verificamos ainda que as representações dos sujeitos convergem na convicção de que as competências linguísticas dos alunos influenciam a sua futura integração socioprofissional.

### **A prática de operacionalização transversal da competência**

Esta categoria engloba as percepções dos sujeitos entrevistados sobre a operacionalização transversal da competência geral relativa ao uso correcto da língua portuguesa: o papel do PCT nessa operacionalização, o modo como é planificada, realizada e avaliada, exemplos de actividades e estratégias desenvolvidas, as competências de língua portuguesa valorizadas, dificuldades/ obstáculos encontrados e medidas/ soluções para as minimizar/ ultrapassar.

Todos os directores de turma referem que a competência geral relativa ao uso correcto da língua portuguesa está presente no **PCT**, como competência a desenvolver. Quanto ao **papel** que este assume na operacionalização do seu desenvolvimento, cinco dos sujeitos entrevistados referem-se ao diagnóstico/ identificação de dificuldades dos alunos a nível linguístico (S1, S2, S3, S4 e S7) e seis mencionam o facto de o PCT incluir actividades e estratégias que promovem o desenvolvimento das competências linguísticas (S1, S4, S5, S6 e S7).

Nas suas respostas, os directores de turma revelam representações diversas quanto à importância do papel do PCT no desenvolvimento da competência geral em questão: se S1 reconhece essa importância ao afirmar que o referido projecto “deve assegurar que essa competência que é geral e transversal a todas as áreas (...) seja adquirida” (S1, p.4), S3, S4 e S6 referem-na directamente ao constatarem que “é importantíssimo” (S3, p.3), “pode ser extremamente importante a nível do diagnóstico da situação ou das situações mais preocupantes e quando estamos a delinear as estratégias de actuação” [S4, p.4] e que “é importante (...) para essa (...) operacionalização” [S6, p.5]; por sua vez, S5 percebe o projecto curricular de turma como um documento orientador do trabalho que se realiza (“o papel para não nos esquecermos como é que temos de dar seguimento ao nosso trabalho” [p.4]) e facilitador da aplicação de estratégias; em oposição às opiniões anteriores, S7 desvaloriza o papel efectivo do projecto curricular de turma, entendendo que, “de uma forma directa, não condiciona muito o que se faz” (p.4). É de salientar ainda a afirmação de S7 de que as estratégias constantes no projecto curricular de turma “são logo mais destinadas à professora de Língua Portuguesa” (p.4), o que nos remete para a ideia de que, segundo o

sujeito, as competências de língua portuguesa devem ser desenvolvidas no âmbito da disciplina com o mesmo nome.

No que respeita ao modo como se procede à **planificação** da operacionalização transversal da competência geral em questão, dois dos directores de turma afirmam que ela é realizada no âmbito de cada disciplina (S1 e S6) e um deles (S7) diz que “pode ser” realizada no âmbito de cada disciplina. S1 refere-se também à inclusão do uso correcto da língua portuguesa na planificação das áreas curriculares não disciplinares, destacando a Formação Cívica. O mesmo director de turma esclarece ainda que a planificação feita dessa forma é inserida no PCT. Em contrapartida, três directores de turma afirmam que a planificação é realizada em conselho de turma (S2, S3 e S5) e um explicita que o conselho de turma tem a “preocupação de contemplar a correcção em termos de língua portuguesa, em todas as disciplinas” (S2, p.5). Dois dos sujeitos entrevistados declaram que a planificação do trabalho de operacionalização transversal da competência geral relativa ao uso correcto da língua portuguesa é realizada em conselho de turma, especificamente no caso dos alunos que apresentam determinadas dificuldades (S4 e S7), salientando-se as situações dos alunos com planos de apoio educativo e dos alunos disléxicos (S4). É ainda de sublinhar a percepção de um dos directores de que não se procede, em conselho de turma, à “reflexão exigida para a transversalidade da operacionalização da competência da correcta utilização da língua portuguesa” e que “às vezes, [se acaba] por valorizar outros aspectos secundários e não aquilo que seria o essencial” (S4, p.5).

Ao nível da **execução**, a percepção de que cada professor, no âmbito da sua área e no contexto das suas aulas, usa estratégias e promove a realização de actividades com vista ao desenvolvimento, por parte dos alunos, do uso correcto da língua portuguesa é partilhada por cinco dos sujeitos (S1, S3, S5, S6 e S7). Um dos directores de turma (S7) salienta o papel do professor de Língua Portuguesa, da equipa educativa responsável pela Biblioteca da escola e da área Estudo Acompanhado, na qual se insere o projecto “Oficina de escrita”, no desenvolvimento de estratégias/ actividades de promoção de competências linguísticas. Os directores de turma referem-se ao facto de as acções se realizarem de forma dispersa, no âmbito de cada área curricular, em afirmações como “cada área curricular sabe a sua própria... executa o que lhe é devido, ou seja, a sua própria planificação” (S1, p.5), “cada um, cada professor tem as suas tarefas, a... a sua parte para cumprir, cada um cumpre a sua parte” (S3, p.4) e “no fundo, são várias acções desgarradas e, depois, complementam-se e [ajudam-nos] a trabalhar essa... essa competência” (S5, p.5). Por outro lado, S4 remete, nas suas afirmações, para um trabalho de operacionalização “de uma forma mais ou menos

transversal”, por parte dos professores que “acabam por [a] privilegiar” (S4, p.6), destacando o papel das áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projecto) nessa operacionalização. O mesmo sujeito descreve a sua prática a este nível, considerando-a “multidisciplinar”, na medida em que tem sido “responsável por actividades a nível do Estudo Acompanhado”. À semelhança de S7, S4 entende que esta área é “um momento (...) a nível curricular, (...) onde se pode, precisamente, trabalhar estes aspectos, esta competência e... portanto, o Estudo Acompanhado tem privilegiado muito as actividades a esse nível” (S4, p.4). Acrescenta ainda que tenta “incutir” nos alunos o desenvolvimento da competência “quer a nível (...) das disciplinas curriculares, quer a nível da Formação Cívica, do Estudo Acompanhado (S4, p.6).

Quanto à **supervisão/ avaliação** do trabalho desenvolvido no âmbito da operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa, três directores de turma referem-se à avaliação/ supervisão do processo e à avaliação dos resultados e três referem-se somente à avaliação dos resultados. Um dos entrevistados não explicita o modo como a avaliação/ supervisão é realizada.

A avaliação do processo de operacionalização transversal da competência geral em questão é, de acordo com os sujeitos entrevistados, realizada em conselho de turma, em que se faz um balanço do modo como o trabalho está a decorrer: “em conselho de turma, é feito o balanço e (...) o levantamento do ponto da situação, como é que as coisas estão a funcionar e... se estão a resultar ou não, para daí encontrarmos, ou não, novas estratégias (S1, p.5); “cada professor informa sobre o trabalho que fez com os alunos, por vezes até mostra trabalhos que realizaram (...) Depois, o conselho de turma faz uma apreciação global do trabalho (S3, p.4); a supervisão (...) é feita e é monitorizada, digamos assim, pelo conselho de turma, (...) tentando... aferir, se, de facto, as pessoas fazem ou não fazem (...) (S2, p.5).

A avaliação do trabalho realizado no âmbito da operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa através dos resultados dos alunos é realizada, segundo os directores de turma, não só por cada professor (S1, S3 e S5) e especialmente pelo professor de Língua Portuguesa (S5), mas também em conselho de turma (S3, S5, S6 e S7) e em reuniões de Departamento e de Conselho Pedagógico, em que os resultados das aprendizagens são analisados (S6). A avaliação dos resultados que é feita em conselho de turma concentra-se, no entender de dois dos entrevistados, sobretudo nos alunos com planos educativos de recuperação (S5 e S7), de desenvolvimento e de acompanhamento. (S5). S5 explicita ainda que, em conselho de turma, a competência relativa ao uso correcto da língua portuguesa é também referenciada relativamente aos “alunos que se destacam por serem muito bons” e que,

no respeitante aos “alunos medianos (...), é capaz de não haver uma avaliação tão... tão efectiva (...) porque são medianos (S5, p.5).

No que concerne às **actividades/ estratégias** desenvolvidas no âmbito da operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa, os entrevistados deram exemplos que apresentamos de acordo com as competências de língua portuguesa a que dizem respeito. Desta forma, no âmbito da leitura, são exemplificadas as seguintes actividades/ estratégias: leitura de *PowerPoints* (S1); exercícios de treino da leitura e interpretação de enunciados (S2); actividades de pesquisa; leitura em voz alta dos trabalhos de casa e de textos (S5); leitura e análise de textos e fichas (S3); análise/ comentário de textos (S3, S5 e S6); incentivo para a leitura de livros sobre assuntos tratados nas aulas e de diversos tipos de documentos (S5 e S6); promoção da iniciativa de frequentar a biblioteca e participar nas actividades aí realizadas (S5 e S6). Relacionadas com a compreensão e expressão oral, são mencionados os seguintes exemplos de actividades/ estratégias: realização de debates (S1, S3 e S6); exposição oral de temas da actualidade, aos quais os alunos sejam sensíveis – actividade realizada em Formação Cívica (S4); comentários orais (S5) e apresentações orais de trabalhos (S3, S5 e S6); chamadas de atenção aos alunos para a forma de se expressarem (S6). No domínio da expressão escrita, são referidas como estratégias/ actividades as seguintes: registo de informação, a partir de *powerpoints* (S1); produção de textos de opinião (S1); criação de um blogue, no âmbito de um projecto de intercâmbio realizado em Estudo Acompanhado (S4); resolução de trabalhos de casa que consistem na resposta, por escrito, a perguntas de desenvolvimento (S5); oficinas de escrita (S4 e S5) e outras actividades de língua portuguesa, desenvolvidas em Estudo Acompanhado (S5) e nas restantes áreas curriculares não disciplinares (S6); chamadas de atenção aos alunos para a forma de se expressarem, por escrito (S6). Inseridas no domínio do conhecimento explícito da língua, foram mencionadas as seguintes estratégias: explicitação, por parte do professor, do significado de palavras desconhecidas para os alunos (S2); correcção de erros ortográficos (S1, S2, S5 e S6 e S7) e de construção frásica (S6); correcção de termos e expressões, quer na oralidade, quer na escrita (S5) e em testes (S2). S2 refere que “além dos critérios de avaliação que estão definidos, (...) na correcção do teste, se calhar, é conveniente haver, não (...) uma grande percentagem, mas, se calhar, uma pequena percentagem para a correcção e a escrita que cada um tem (p.5), o que evidencia que a correcção linguística não é um critério de avaliação contemplado em todas as áreas curriculares. Registamos ainda que, na apresentação de exemplos de actividades/ estratégias, os directores de turma se referem, muitas vezes, a actividades/ estratégias que eles próprios realizam, evidenciando maior facilidade em se

pronunciar sobre o trabalho que desenvolvem no âmbito da respectiva disciplina/ área curricular.

Atendendo às afirmações dos directores de turma sobre as **competências de língua portuguesa mais valorizadas** na operacionalização transversal do uso correcto da língua, constatamos o seguinte: um dos directores de turma considera muito difícil pronunciar-se a este propósito e afirma mesmo não o saber fazer, adiantando, no entanto, que “talvez sejam todas importantes, dependendo da situação” (S7, p.4); dois entrevistados consideram que todas as competências de língua portuguesa são valorizadas (S2 e S7), na medida em que se procede a “um desenvolvimento mais ou menos paralelo de todas estas competências porque todas elas são importantes” (S2, p.6); relativamente às competências salientadas pelos restantes directores de turma entrevistados, a leitura, a expressão escrita e a expressão oral são referidas por quatro (S1, S3, S4 e S5) e a compreensão do oral é mencionada por dois (S4 e S5). Registamos também que o funcionamento da língua/ conhecimento explícito da língua é uma competência que S6 indica como sendo, talvez, menos “trabalhada” (p.6) e que não é referida por dois directores de turma (S3 e S5), na medida em que consideram que a promoção do seu desenvolvimento é sobretudo da responsabilidade do professor de Língua Portuguesa. Esta é também a justificação usada por S3 para a não valorização, na operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa, da competência “compreensão do oral”.

Os directores de turma entrevistados reconhecem que a operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa não é fácil e mencionam as seguintes **dificuldades e obstáculos**:

- a falta de tempo para promover o desenvolvimento do uso correcto da língua portuguesa nos alunos, relacionada com os seguintes factores: o número excessivo de alunos por turma, o que dificulta o apoio exigido (S1 e S3), uma vez que “cada aluno tem as suas próprias dificuldades, o seu próprio ritmo” (S1, p.6); a extensão dos programas (S3) e a necessidade que cada um tem de dar os “seus” conteúdos (S5);

- a atitude de resistência por parte dos alunos às correcções, às chamadas de atenção e a sua falta de empenho no desenvolvimento do uso correcto da língua portuguesa, o que, segundo S1, pode acontecer por não gostarem de “ser chamados à atenção” (p.8) e por receio que os colegas “gozem” com eles e que, segundo S2, pode associar-se às poucas expectativas, por parte da família e do meio de onde provêm os alunos, em relação à correcção linguística.

- a atitude de alguns professores que, deixando-se influenciar pelas fracas expectativas culturais dos alunos, não exigem tanto deles ao nível da correcção linguística (S2);

- a falta de uma actuação concertada por parte de todos os professores na promoção do desenvolvimento das competências linguísticas (S2 e S6), quer no que diz respeito ao nível de exigência relativamente a essas competências em todos os ciclos de ensino (S2), quer na atitude que alguns revelam de considerarem que, por serem de áreas de especialização diferentes das línguas, não têm responsabilidade na formação linguística dos alunos (S2, S6). A este propósito, S2, revelando até algum constrangimento, faz uma afirmação que ilustra perfeitamente esta dificuldade: “puxamos um para o lado e outro para o outro e enquanto fizermos isso, não conseguimos fazer nada, enquanto um exige cinco, o outro exige dez, não vamos a lado nenhum” (p.7);

- a valorização das competências específicas da disciplina, em detrimento das que são consideradas de desenvolvimento transversal, como é explicitado por S5, quando afirma que “como é transversal... caímos, um pouco, às vezes, no esquecimento e ligamos mais só à nossa disciplina” (S5, p.4).

- o pouco “à-vontade” de alguns professores para proceder a essa operacionalização porque a sua área de especialização não é a área das línguas (S4, S5, S7). S4 afirma que alguns professores evidenciam problemas no respeitante à correcção linguística, não sendo “os melhores exemplos a nível da correcção gramatical, da conjugação verbal, etc.” (p.6). Dois dos directores de turma usam a palavra “medo” para exprimir a sua própria atitude perante intervenções ao nível do desenvolvimento de algumas competências linguísticas dos alunos:

Nós ajudamos os alunos naquilo que está directamente relacionado com a nossa prática. Tudo o que seja mais específico até temos um pouco de medo de estar a falhar (não é?) e, então, não... não intervimos” (S5, p.6);

“Pessoalmente, tenho alguma dificuldade, ou até mesmo medo... por...porque não domino totalmente a língua portuguesa... (S7, p.5).

- falta de formação nesta área (S7);

- a resistência, por parte de alguns professores, em relação ao trabalho colaborativo, associada à falta de tempo para trabalhar com os colegas e à dificuldade em conjugar a vida profissional e a vida pessoal (S6);

- a falta de tempo, decorrente do elevado número de turmas que cada um tem e da incompatibilidade de horários para poder trabalhar em conjunto e obter apoio junto de professores de Língua Portuguesa (S7);

Como procedimentos que podem ser **soluções para as dificuldades** identificadas, os directores de turma apresentam os seguintes:

- exigência e rigor na correcção linguística por parte de todos os professores (S1, S2 e S6), desde o primeiro ciclo (S1);

- sensibilização dos alunos para a importância da correcção linguística (S6), o que os tornará mais receptivos ao desenvolvimento da competência geral em questão (S1);

- sensibilização dos professores para a valorização das competências linguísticas (S6);

- sensibilização dos pais para a valorização das competências linguísticas (S6);

- redução do número de alunos por turma (S3);

- redução dos programas e adequação dos mesmos às necessidades e interesses dos alunos (S3);

- maior disponibilidade dos professores, através da redução do número de turmas e do número de alunos, para se informarem, através do estudo, e para conceberem “outras actividades” (S7, p.5);

- concepção de mais actividades lúdicas a desenvolver, por exemplo, no Estudo Acompanhado, para os alunos se interessarem mais pela correcção linguística (S7);

- formação adequada para os professores (S3, S4, S5, S6 e S7), já que é uma área “que nem todos dominam” (S3, p.5);

- maior disponibilidade para o trabalho colaborativo (S3), “porque, com os outros, às vezes, [conseguem] resolver dificuldades” (S3, p.5);

- reforço do trabalho colaborativo dos professores na participação nos projectos que se realizam na escola e que permitem desenvolver as competências de língua portuguesa dos alunos (S5, p.7);

- aproveitamento dos projectos no âmbito das áreas curriculares não disciplinares para promover o desenvolvimento do uso correcto da língua portuguesa por parte dos alunos (S6 e S7);

- disponibilização, por parte do ME, de “instrumentos mais definidores e que facilitassem essa operacionalização em todas as áreas disciplinares” para ser “mais fácil (...) cada um verificar o cumprimento do seu papel nessa tarefa comum” (S4, p.6).

Numa síntese dos resultados obtidos nesta última categoria, salientamos as seguintes evidências:

- apesar de a quase totalidade dos directores de turma entrevistados considerar que o PCT é um instrumento importante na operacionalização do desenvolvimento transversal do uso correcto da língua portuguesa, apenas três afirmam que a planificação dessa operacionalização é realizada em conselho de turma e dois destes limitam essa planificação em conselho de turma aos casos dos alunos com planos individuais, por apresentarem

determinadas necessidades educativas, como é o caso dos alunos com dislexia. Estes resultados parecem-nos contraditórios, na medida em que o PCT, como projecto que inclui a identificação das dificuldades e necessidades educativas dos alunos, bem como a indicação de actividades e estratégias para lhes dar resposta, deve ser concebido por todos os professores da turma, em conselho de turma;

- se, a respeito da concretização das estratégias e actividades no âmbito do desenvolvimento transversal do uso correcto da língua portuguesa, se destaca, nas afirmações da maioria dos entrevistados, a importância da acção individual de cada professor no contexto da área curricular que lecciona, a supervisão e a avaliação dessa operacionalização (em termos de processo e/ ou resultados) são indicadas também pela maioria dos directores de turma como práticas da responsabilidade do conselho de turma enquanto órgão colegial;

- os directores de turma entrevistados recorrem fundamentalmente à sua experiência de leccionação para exemplificar actividades e estratégias realizadas no âmbito da operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa. Se, por um lado, as actividades e estratégias indicadas pela maioria dos entrevistados dizem respeito às competências de leitura, expressão oral, expressão escrita e conhecimento explícito da língua, as competências de língua portuguesa que, no entendimento de um maior número de directores de turma, são mais valorizadas na operacionalização transversal do uso correcto da língua são a leitura, a expressão oral e a expressão escrita;

- todos os directores de turma encontram obstáculos/dificuldades na operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa. São apontados obstáculos e dificuldades relacionados com questões organizacionais do sistema educativo, com a atitude dos alunos e, em maior número, com a atitude e as competências dos professores. Também as sugestões apresentadas no sentido de se superarem essas dificuldades se situam maioritariamente ao nível da acção dos professores. A formação adequada dos professores no domínio da língua é a medida apresentada por um maior número de entrevistados (5).

## CAPÍTULO III - DISCUSSÃO / CONCLUSÃO

### 3.1. Resposta e discussão das questões de investigação

De acordo com os resultados obtidos no presente estudo, apresentamos, de seguida, a resposta e discussão das questões de investigação:

#### **- Quais são as percepções dos directores de turma sobre o seu papel na gestão curricular das respectivas turmas?**

Ao nível da gestão curricular, se os directores de turma apresentam percepções aproximadas no que diz respeito ao seu papel no desenvolvimento curricular da turma, o mesmo não acontece relativamente à concepção do currículo. De facto, os entrevistados assumem-se, maioritariamente, como responsáveis pela coordenação do processo de delineamento, concretização, avaliação e (re)formulação de medidas e estratégias com vista ao desenvolvimento dos saberes por parte dos alunos, no qual intervêm também como colaboradores, enquanto elementos do conselho de turma. A coordenação das diferentes acções dos intervenientes no processo educativo (alunos, professores, pais e encarregados de educação) exige um conjunto de características ao director de turma que, segundo três dos entrevistados, lhes são reconhecidas pelo órgão de gestão, justificando também a sua nomeação para o cargo. Já ao nível do seu papel na concepção do currículo, as percepções dos directores de turma são diversas, oscilando desde a ausência de intervenção, a intervenção em casos específicos relacionados com saberes particulares ou que envolvem alunos com necessidades educativas especiais, até à intervenção como coordenadores do processo de tomada de decisões sobre os saberes a desenvolver pelos alunos, realizado em conselho de turma.

Evidencia-se, então, nos resultados obtidos, um afastamento nas percepções de alguns directores de turma relativamente ao discurso oficial, corroborado pela literatura especializada, sobre a concepção do currículo dos alunos. Efectivamente, a representação de currículo como um *corpus* de aprendizagens a desenvolver pelos alunos que os directores de turma tomam como completamente definido pelo ME e pela Escola, ao nível dos departamentos curriculares e dos grupos disciplinares, não coincide com o entendimento de currículo como “o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos” (Decreto-Lei nº6/ 2001, “Preâmbulo”) e que “deve ser concebido de acordo com o princípio de que a sua concretização é um processo flexível, que requer, nos diversos níveis, interpretação de cada

contexto de trabalho (Abrantes, 2001, p.42), cabendo também a cada conselho de turma, coordenado pelo respectivo director de turma, definir, de modo diferenciado, opções curriculares adequadas aos alunos em questão (Roldão, 1999b).

**- Quais são as representações dos directores de turma sobre a natureza geral e o desenvolvimento transversal da competência relativa ao uso correcto da língua portuguesa?**

No respeitante aos conceitos de “competência geral” e “desenvolvimento transversal”, as representações dos directores aproximam-se das respectivas definições apresentadas no *CNEB*. Entendem “competência geral” como “capacidade”, “ferramenta” básica para o desenvolvimento de outras competências mais específicas, que é fundamental para a vida e que os alunos têm de desenvolver durante o ensino básico. “Desenvolvimento transversal” é definido como o desenvolvimento para o qual todas as áreas curriculares (disciplinares e/ ou não disciplinares) concorrem.

Todos os directores de turma consideram pertinente a inclusão do uso correcto da língua portuguesa no conjunto das dez competências gerais do ensino básico, por se tratar de uma competência fundamental quer a nível escolar, quer na vivência do dia-a-dia. Também o desenvolvimento transversal da competência é percebido como pertinente pelos directores de turma, na medida em que conduz a um melhor domínio das competências linguísticas, que, por sua vez, contribuem para um melhor desempenho dos alunos ao nível das diferentes áreas curriculares. Estas representações dos directores de turma coincidem com as apresentadas por diferentes responsáveis educativos no âmbito de alguns dos estudos realizados sobre a transversalidade da língua portuguesa no ensino básico, nomeadamente em Barbosa (2007), Neves (2004), S. M. O. Santos (2007) e Valadares (2003).

A percepção de um dos directores de turma de que, na sua área de leccionação (artes), as competências linguísticas dos alunos não influenciam o seu desempenho pode indiciar uma prática em que a sua promoção não é valorizada. Esta é, de resto, uma constatação do estudo realizado por Neves (2004), que conclui que a especificidade de algumas disciplinas mais práticas, que recorrem frequentemente a formas de comunicação não verbal, é entendida como um obstáculo à operacionalização transversal da língua portuguesa.

**- Como se procede, no contexto de cada turma, à operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa?**

O uso correcto da língua portuguesa está presente no projecto curricular de cada turma como competência a desenvolver. Salientamos, no entanto, que o PCT não é entendido por todos os directores de turma como instrumento de gestão curricular, considerando um dos

entrevistados que “de uma forma directa, não condiciona muito o que se faz” (S7, p.4). O facto de o PCT assumir, para este director de turma, um carácter mais formal do que prático, de ser elaborado de acordo com as directrizes do ME e não ser considerado fundamental no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da turma sugere, na nossa perspectiva, uma atitude passiva perante determinações centrais, que não são objecto da reflexão devida. Esta é uma atitude de alguns responsáveis educativos, já evidenciada em estudos anteriores, nomeadamente em Capucho (2009).

O modo como se planifica, executa e avalia a operacionalização transversal da língua portuguesa revela, no nosso ponto de vista, práticas pouco articuladas e, em alguns casos, até divergentes. Ao procedermos a tal inferência a partir dos resultados obtidos, corroboramos a conclusão formulada em estudos como A. R. B. Carvalho (2006), Capucho (2009) e Neves (2004), de que as acções realizadas nas escolas, neste âmbito, apresentam, em grande parte, um carácter fragmentário.

No respeitante à planificação, ela é realizada, em algumas turmas, pelos conselhos de turma (nas respectivas reuniões) e, noutras, no âmbito de cada área curricular. O facto de, em algumas turmas, a planificação do trabalho ser feita na perspectiva de cada área curricular revela que a reflexão e a tomada de decisões em relação à promoção do desenvolvimento transversal do uso correcto da língua portuguesa são tarefas excluídas do âmbito da acção colegial do conselho de turma.

Ao nível da execução, é privilegiada uma prática circunscrita aos limites de cada disciplina, o que também se pode depreender da enumeração que os directores de turma fazem das estratégias e actividades desenvolvidas, que são, maioritariamente, exemplos da sua própria prática, no âmbito das áreas que leccionam, revelando os sujeitos alguma dificuldade em referir outras estratégias e actividades realizadas na respectiva turma. Esta dificuldade pode sugerir, no nosso entender, algum desconhecimento do trabalho desenvolvido pelos restantes professores da turma e a ausência de uma atitude supervisora do director de turma (enquanto coordenador do conselho de turma) em relação a esse trabalho. Lembramos que o não exercício de uma adequada monitorização do trabalho do conselho de turma, salientado também no âmbito do estudo realizado por A. R. B. Carvalho (2006), condiciona a eficácia da gestão do currículo pelos professores, o que se pode traduzir negativamente na qualidade das aprendizagens dos alunos (Roldão, 1995).

Além das estratégias/ actividades desenvolvidas no âmbito de cada área curricular, são ainda referidos alguns projectos que contribuem para a promoção do uso correcto da língua portuguesa e envolvem a participação das várias disciplinas na sua concretização,

nomeadamente um projecto de intercâmbio escolar e os projectos da biblioteca da escola, que integra a RBE. A opinião de que as actividades que os alunos realizam na biblioteca promovem aprendizagens também a nível linguístico, confirma, de resto, o reconhecimento da sua importância no desenvolvimento curricular dos alunos (Veiga, 1996).

As actividades realizadas no âmbito das áreas curriculares não disciplinares são também mencionadas como meios de desenvolver as competências linguísticas. Esta referência, que está igualmente presente nos resultados de outros estudos (A. R. B. Carvalho, 2006; Capucho, 2009; S. M. O. Santos, 2007), corrobora a posição de Marques (2006), ao atribuir às referidas áreas um papel importante na promoção do uso correcto da língua portuguesa.

Assinalamos, ainda ao nível da execução, que, na enumeração de estratégias e actividades apresentada pelos sujeitos, são contemplados exemplos que visam o desenvolvimento de todas as competências de língua portuguesa. Já em relação ao que os sujeitos afirmam ser mais valorizado no trabalho realizado nas respectivas turmas, a leitura, a expressão oral e a expressão escrita são as competências mais referidas, o que corrobora os resultados do estudo desenvolvido por Neves (2004). A indicação de alguns sujeitos de que o funcionamento da língua não é uma competência muito valorizada em termos transversais, cabendo sobretudo ao professor de Língua Portuguesa a tarefa de a trabalhar, contrasta com a apresentação de várias actividades e estratégias que promovem o seu desenvolvimento. Na origem deste aparente contra-senso pode estar o desconhecimento do significado exacto desta competência.

Quanto à supervisão/ avaliação da operacionalização transversal do domínio da língua portuguesa, os directores de turma referem-se maioritariamente à avaliação dos resultados dos alunos, registando-se apenas três referências à avaliação do processo em conselho de turma. Estes dados sugerem não existir um procedimento concertado na escola a este nível (à semelhança do que nós entendemos acontecer ao nível da planificação), descurando-se, em alguns casos, esta fase fundamental na prática da promoção do desenvolvimento da competência.

#### **- Que vantagens e dificuldades encontram os sujeitos nessa operacionalização?**

À semelhança do que se regista em estudos anteriores (A. R. B. Carvalho; Barbosa, 2009; Neves, 2004 e S. M. A. Santos, 2007), os resultados desta investigação permitem-nos concluir que, para os sujeitos, a operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa tem como vantagens o facto de conduzir a um desenvolvimento mais eficaz das

competências linguísticas e, conseqüentemente, possibilitar um melhor desempenho escolar e facilitar a futura integração socioprofissional dos alunos.

No entanto, os directores de turma reconhecem que não se trata de uma prática fácil. A maioria das dificuldades que enumeram foram já evidenciadas em estudos anteriores, como a seguir se regista: resistência/ falta de motivação por parte de alguns alunos (S. M. O. Santos, 2007), que pode também interferir negativamente na própria motivação dos professores relativamente a esta prática; resistência por parte de alguns professores que consideram que este trabalho, não se inscrevendo na sua área de especialização e leccionação, não é da sua responsabilidade, ou que, sendo transversal, não é prioritário, valorizando sobretudo as competências específicas das respectivas disciplinas (Neves, 2004; Valadares, 2003) – uma atitude que compromete, segundo alguns directores de turma, a actuação concertada e rigorosa de todos os professores, necessária à eficaz operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa; lacunas na formação dos professores nesta área (Neves, 2004; Valadares, 2003), o que condiciona a sua prática; dificuldades, por parte dos professores, em desenvolver trabalho colaborativo, considerado fundamental em todo o processo de ensino-aprendizagem e especificamente no âmbito desta prática (Neves, 2004), associadas também à falta de tempo de que dispõem, tendo em conta o elevado número de turmas que têm e a incompatibilidade de horários com os colegas; o número excessivo de alunos por turma e a extensão dos programas (Valadares, 2003).

As dificuldades associadas a esta prática podem, na nossa opinião, estar na origem de problemas já referidos relativamente ao modo como se operacionaliza transversalmente o uso correcto da língua portuguesa nas diferentes turmas e reflectir-se no desenvolvimento desta competência por parte dos alunos. Lembramos, a este propósito, que, na opinião dos sujeitos entrevistados, um número significativo de alunos revela lacunas preocupantes ao nível do seu desempenho linguístico no final do ensino básico.

**- O que consideram que é necessário para solucionar as dificuldades detectadas?**

Os directores de turma consideram que as dificuldades evidenciadas se solucionam através das seguintes acções: sensibilização dos intervenientes do processo educativo (alunos, pais e professores) para a importância do desenvolvimento transversal do uso correcto da língua portuguesa; redução do número de alunos por turma e do número de turmas de cada professor; redução dos programas e maior adequação dos mesmos aos interesses e necessidades dos alunos; formação adequada dos professores; reforço da atitude investigativa e reflexiva por parte dos professores; reforço do trabalho colaborativo entre professores; maior participação colaborativa em projectos que se desenvolvem na escola; disponibilização,

por parte do ME, de informação mais esclarecedora relativamente à acção que os professores devem desenvolver no âmbito da promoção do desenvolvimento transversal das competências linguísticas.

Em jeito de conclusão, podemos referir que os resultados do estudo apontam, de um modo geral, para a conclusão de que, embora conscientes do significado e da importância do desenvolvimento transversal do uso correcto da língua portuguesa no ensino básico, os directores de turma apresentam representações da sua operacionalização feita no contexto das respectivas turmas que evidenciam problemas nas diferentes fases dessa prática. A deficiente articulação do contributo dos vários professores no âmbito dessa operacionalização deve, na nossa perspectiva, ser corrigida através de um verdadeiro trabalho colaborativo do conselho de turma ao nível da planificação, da execução e da supervisão/ avaliação das acções. Neste contexto, parece-nos evidente a importância do papel do director de turma, enquanto coordenador desse órgão, na promoção, junto dos professores, do espírito de equipa que trabalha no sentido de objectivos comuns. Por outro lado, todos os professores devem desenvolver uma atitude investigativa, reflexiva e crítica perante esta prática, recorrendo, como fontes de informação à legislação, ao *CNEB* e outros documentos de orientação curricular emanados do ME, a estudos desenvolvidos e a publicações de especialistas relativamente ao tema. No nosso entender, esta é uma forma muito eficaz de formação contínua que deve ser complementada através da frequência de acções e cursos de formação.

Queremos ainda sublinhar que os resultados do nosso estudo indicam que o desenvolvimento transversal do uso correcto da língua portuguesa no ensino básico é um tema que, para os directores de turma da escola em que se desenvolveu a investigação, deve ser objecto de conhecimento e reflexão mais aprofundados. Consideramos que o estudo realizado permitiu já o desenvolvimento desse conhecimento e reflexão, não só da nossa parte, enquanto investigadores, mas também por parte dos sujeitos entrevistados, que definiram conceitos, exprimiram opiniões e referiram práticas no âmbito do tema. É nossa pretensão alargarmos esse universo de reflexão através da divulgação do estudo a outros responsáveis educativos.

### **Limitações do estudo e sugestões para futuros projectos de investigação**

Embora a consecução deste projecto de investigação tenha conduzido à concretização dos objectivos que o orientaram, permitindo a obtenção de respostas para as questões colocadas inicialmente, não podemos deixar de salientar alguns aspectos que consideramos ser limitações do estudo. Tais limitações decorreram de opções que tivemos de tomar, tendo

em conta o período limitado de tempo de que dispusemos para a realização da investigação, considerando que, nesse mesmo período, exercemos também funções de docente. As opções que tomámos e das quais resultou um estudo descritivo de uma parte restrita do universo de realidades na escola em que a problemática pode ser investigada foram as seguintes:

- Dos quinze directores de turma do ensino básico existentes na escola, seleccionámos sete como sujeitos do estudo. Consideramos que a recolha de dados junto da totalidade dos directores de turma teria possibilitado uma investigação que conduziria a um conhecimento mais globalizante da realidade da escola no que diz respeito ao tema em estudo.

- Usámos a entrevista semi-estruturada como único instrumento de recolha de dados. Estamos conscientes de que a triangulação dos dados recolhidos nas entrevistas através da análise documental de PCT's e das planificações das diferentes áreas curriculares e também através da observação de aulas teria permitido um conhecimento mais aprofundado da realidade em questão.

No sentido de um melhor conhecimento dessa realidade, sugerimos, como futuro projecto de investigação, a realização de um estudo de caso que incida sobre o modo como a transversalidade da língua portuguesa é operacionalizada no contexto de uma turma, recorrendo-se, como técnicas de recolha de dados, à entrevista dos respectivos professores, à análise documental do projecto curricular de turma e das planificações das áreas curriculares e à observação de aulas. Um estudo desenvolvido desta forma poderá, na nossa perspectiva, acrescentar dados pertinentes à discussão científica do tema. Parece-nos que, face à necessidade de (in)formação dos professores nesta área, seria ainda de todo o interesse a realização de um estudo que apresentasse sugestões de actividades e estratégias no âmbito da operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa, configuradas, nomeadamente, em projectos transdisciplinares, considerados espaços de acção oportunos para o desenvolvimento das competências linguísticas (Marques, 2006, 2007).



## Referências

- Abrantes, P. (2001). *Reorganização curricular do ensino básico – Princípios, medidas e implicações*. Lisboa: ME/ DEB.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Barbosa, M. I. O. (2009). *Transversalidade da língua portuguesa: Representações de responsáveis educativos*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bell, J. (1993). *Doing your research project: a guide for first-time researches in education and social science* (2ª Edição). Buckingham: Open University.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, C. (2006). *Os professores em contexto de diversidade*. Porto: Profedições.
- Carvalho, A. R. B. (2006). *Transversalidade, compreensão na leitura e gestão flexível do currículo*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Casteleiro, J. M. (Ed.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo / Academia das Ciências de Lisboa.
- Castro, R. V. (1997). Acerca da educação linguística: objectivos, conteúdos e contextos de realização. *Educação, Sociedade & Culturas*, 8, 89-104.

- Castro, R. V. (1998). O Português no currículo. Uma abordagem diacrónica. In R. V. Castro & M. L. D. Sousa (Eds), *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp. 9-38). Braga: Angelus Novus.
- Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto – Estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário.
- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro – Reorganização curricular do ensino básico.
- Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro – Altera o artigo 13º e os anexos I, II e III do Decreto-Lei nº6, de 18 de Janeiro.
- Delors, J. Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F. Geremek, B., et al. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Despacho Normativo nº 30/ 2001, de 19 de Julho – Diploma regulamentador da avaliação do ensino básico.
- Estrela, E. & Teodoro, A. (s/d). *As políticas curriculares em Portugal (1995 – 2007). Agendas globais e reconfigurações regionais e nacionais*. Acedido em 27/10/2009, em [http://cyted.riaipe.net/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=19&Itemid=26](http://cyted.riaipe.net/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=19&Itemid=26)
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da língua materna*. Lisboa: Caminho.
- Ferreira, J. B. & Barata, C. (2008). Ensino Básico: 3º ciclo. In J. A. Pacheco (Ed.), *Organização curricular portuguesa* (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do português língua materna – Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Asa Editores.
- Frias, M. J. M. & Sousa, M. E. (1999). A língua materna ao longo do currículo – experiência na formação contínua de professores. In Associação de Professores de Português

[APP] (Ed.), *Actas do 3º encontro de professores de português - Transversalidades: português, propostas para o futuro* (pp. 47-58). Lisboa: APP.

Judge, A. J. N. (1999). Transdisciplinarity- 45 -3 as the mergence of patterned experience. In U. D'Ambrosio, R. Beaugrande, O. C. Beaugard, F. Bianchi, J. Brito, M. Camus, et al., *Transdisciplinarity – Transdisciplinarité* (pp. 143-148). Lisboa: Hugin.

Kechikian, A. (1993). É importante manter, desde o início, a dimensão política da educação [Entrevista a Paul Ricoeur]. In A. Kechikian, *Os Filósofos e a educação* (pp. 71-76). Lisboa: Edições Colibri.

Klein, J. T. (1999). Notes toward a social epistemology of transdisciplinarity. In U. D'Ambrosio, R. Beaugrande, O. C. Beaugard, F. Bianchi, J. Brito, M. Camus, et al., *Transdisciplinarity – Transdisciplinarité* (pp. 143-148). Lisboa: Hugin.

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro – Primeira alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Lei nº 49/ 2005, de 30 de Agosto – Segunda alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto - Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré -escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In C. Leite (Ed.), *Mudanças curriculares em Portugal* (pp.15-32). Porto: Porto Editora.

Marques, R. (2006). Transversalidade em educação: em torno de um conceito. In G. Hamido, H. Luís, M. C. Roldão & R. Marques (Eds.), *Transversalidade em educação e em saúde* (pp. 13-18). Porto: Porto Editora.

- Marques, R. (2007). *Transversalidade curricular no ensino para a docência* - Comunicação apresentada no Colóquio do CIDINE, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, nos dias 2 e 3 de Março de 2007. Acedido em 20/10/2009, em <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/curriculo/Transversalidadescurriculares.pdf>.
- Ministério da Educação. (2007). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais* (2ª Edição). Lisboa: ME.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Asa Editores.
- Moura, V. G. (2008). Sobre a língua portuguesa e algumas políticas para ela. In A. Moreira, A. Bessa-Luís, A. C. Caldas, A. C. Silva, A. D. Figueiredo, A. Vitorino, et al., *A Língua portuguesa: presente e futuro* (2ª Edição, pp. 295-305). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neves, R. (2004). *Transversalidade da língua materna no 3º ciclo do ensino básico: Representações de supervisores de Língua Portuguesa sobre a sua natureza e formas de operacionalização nos domínios da leitura e da escrita em aulas de Língua Materna*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Nicolescu, B. (1999). Une nouvelle vision du monde. In U. D'Ambrosio, R. Beaugrande, O. C. Beauregard, F. Bianchi, J. Brito, M. Camus, et al., *Transdisciplinarity – Transdisciplinarité* (pp. 157-161). Lisboa: Hugin.
- Pacheco, J. A. (2000). Territorializar o currículo através de projectos integrados. In J. A. Pacheco (Ed.), *Políticas de integração curricular* (pp.7-37). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. A. Pacheco (Ed.), *Organização curricular portuguesa* (pp.11-52). Porto: Porto Editora.
- Pereira, S. (2008). A transversalidade da língua portuguesa: representações de alunos do 2º ciclo do ensino básico. In C. M. Sá, e M. E. Martins (Eds.), *Actas do Seminário “Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas”* (pp. 37-57). Universidade de Aveiro: Laboratório de Investigação em Educação em

Português/ Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.

Pinto, M. G. L. C. (1999). O professor de português perante os desafios actuais e os problemas da (i)literacia. In APP (Ed.), *Actas do 3º encontro de professores de português - Transversalidades: português, propostas para o futuro* (pp.9-13). Lisboa: APP.

Pinto-Ferreira, C., Serrão, A. & Padinha, L. (2007). *PISA 2006: Competências científicas dos alunos portugueses*. Acedido em 20/12/2009, em <http://www.gae.min-edu.pt>.

Pombo, A. G. H. M. e Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade – Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Robalo, F. (2004). *Do projecto curricular de escola ao projecto curricular de turma*. Lisboa: Texto Editores.

Roldão, M. C. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.

Roldão, M. C. (1999a). Currículo como projecto – o papel das escolas e dos professores. In R. Marques & M. C. Roldão (Eds.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico – Reflexão participada* (pp. 11-21). Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (1999b). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.

Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.

- Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores* (5ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, A. (1994). A escrita no ensino secundário. In F. I. Fonseca (Ed.), *Pedagogia da escrita: Perspectivas* (pp. 21-44). Porto: Porto Editora.
- Santos, O. (1988). *O Português, na escola, hoje*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santos, S. M. O. (2007). *Representações de professores sobre a transversalidade do português*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sardinha, M. G. (2008). A leitura na escola. A escola em leitura. In C. M. Sá e M. E. Martins (Eds.), *Actas do seminário “Transversalidade da língua portuguesa: representações, instrumentos e práticas”* (pp. 8-17). Universidade de Aveiro: Laboratório de Investigação em Educação em Português/ Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Silva, C. H. C. (1999). Transdisciplinarité et mutation de conscience. In U. D’Ambrosio, R. Beaugrande, O. C. Beaugard, F. Bianchi, J. Brito, M. Camus, et al., *Transdisciplinarity – Transdisciplinarité* (pp. 181-192). Lisboa: Hugin.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.
- Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do português – Língua materna e não materna no ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Tochon, F. V. (1995). *A língua como projecto didáctico*. Porto: Porto Editora.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles: Sage.

Valadares, L. (2003). *Transversalidade da língua portuguesa*. Porto: Edições Asa.

Veiga, I. (coord.), Barros, C., Calixto, J. A., Calçada, T. & Gaspar, T. (1996). *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Acedido em 27/12/2009, em <http://www.rbe.min-edu.pt>.

Vieira, J. T. (1999). Pour une epistemology of transdisciplinaire. In U. D'Ambrosio, R. Beaugrande, O. C. Beauregard, F. Bianchi, J. Brito, M. Camus, et al., *Transdisciplinarity – Transdisciplinarité* (pp. 213-218). Lisboa: Hugin.



## **ANEXOS**



## **Anexo 1**

### **REVISÃO DA LITERATURA**

#### **I- A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO**

##### **A língua portuguesa - eixo central do currículo do ensino básico**

A língua portuguesa tem sido considerada, não só no âmbito do discurso pedagógico oficial, como também pela literatura especializada na área da educação, como formação fundamental no ensino básico, destacando-se o carácter central que assume no respectivo currículo. A publicação, em 1986, da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, alterada pelas Leis nºs 115/97, de 19 de Setembro e 49/2005, de 30 de Agosto) reforça essa centralidade, no quadro das determinações relativas ao sistema educativo português, consubstanciadas na reforma educativa dos finais dos anos 80 e na revisão curricular iniciada na segunda metade da década de 90 e regulamentada em decreto, em 2001.

Entre os seus princípios gerais, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) enuncia o papel do sistema educativo na formação de cidadãos comprometidos com a realidade social:

O sistema educativo responde às necessidades resultantes da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho (Capítulo I, Artigo 2º, ponto 4).

No contexto da implementação das determinações da LBSE, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo teve, entre outras atribuições, a responsabilidade de realizar estudos orientados para a reorganização dos planos curriculares. No âmbito de tais estudos, efectuou-se o diagnóstico do sistema educativo português, que evidenciou diversos pontos de crise, a que se pretendeu dar resposta com a publicação de diplomas legislativos.

É neste quadro que surge a publicação do Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, que aprova uma nova estrutura curricular, justificada como necessária para dar resposta às “exigências que, tanto no plano nacional como no plano internacional, se colocam ao nosso sistema educativo: a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional, assuma o desafio da modernização resultante da integração de Portugal na

Comunidade Europeia” (Decreto-Lei nº 286/89, Preâmbulo). Neste sentido, e entre as opções que fundamentam a organização dos ensinos básico e secundário, é indicada, em primeiro lugar, a valorização da língua portuguesa. Esta valorização consubstancia-se no reforço da disciplina de Português, visível, de acordo com Castro (1998), “ na percentagem de unidades de tempo que lhe são reservadas nos planos de estudo, na sua presença obrigatória ao longo do currículo e na sua concepção como disciplina integradora, passível de atravessar transversalmente outros conteúdos disciplinares” (p.10). O domínio da língua portuguesa é apresentado como formação transdisciplinar no Capítulo II, Artigo 9º do mesmo decreto-lei. Note-se que o ponto 3 deste artigo determina o que a LBSE estabelece no Capítulo II, Artigo 47, ponto 7, nomeadamente que “[t]odas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário intervêm no ensino-aprendizagem da língua materna, devendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português”.

Na década de 90, estudos realizados a nível nacional (Benavente, 1996) e também internacional (cf. Estudo *PISA - Programme for International Student Assessment*- lançado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, em 1997, com o primeiro relatório publicado em 2001) evidenciaram lacunas preocupantes reveladas pelos alunos portugueses (inclusivamente no final do ensino básico) no que diz respeito a determinadas competências essenciais à vida activa, entre as quais o domínio da língua portuguesa (nas competências da compreensão da leitura e da produção escrita). Configura-se, então, a necessidade de se proceder a alterações no sistema educativo, de modo a reorganizar o currículo, no sentido de possibilitar uma formação baseada no desenvolvimento de competências essenciais que, mais do que a aquisição de conhecimentos (que estão em constante alteração), são fundamentais para fazer face, de forma eficaz, às exigências da sociedade moderna, em rápida e constante mudança.

A resposta surge com o Projecto de Gestão Flexível do Currículo, a que se seguiu a Reorganização Curricular do Ensino Básico, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 6/ 2001, de 18 de Janeiro que postula “uma educação de base para todos, (...) início de um processo de educação e formação ao longo da vida” (Preâmbulo). Trata-se de uma medida educativa que é legitimada pela estratégia global e integrada das políticas educativas da União Europeia, definida no sentido de se alcançarem os objectivos de desenvolvimento económico-social dos estados-membros, fixados no Conselho Europeu de Lisboa, em Março de 2000 e orientadores do programa de trabalho Educação e Formação 2010, aprovado em 2002, pelo Conselho Europeu de Barcelona. (Estrela & Teodoro, s/d).

A língua portuguesa (tal como a matemática) figuram no decreto-lei supramencionado como “núcleo central do currículo” que tem de ser reforçado, no sentido de se cumprir o objectivo de proporcionar aos alunos as aprendizagens consideradas cruciais. O domínio da língua portuguesa é reconhecido, no mesmo decreto, como formação transdisciplinar (Capítulo II, artigo 6º, ponto 1).

Nesta sequência, o Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho, relativo à avaliação das aprendizagens no ensino básico, no ponto 5, estabelece que a compreensão e a expressão em língua portuguesa, enquanto componentes de carácter transversal, constituem objecto de avaliação em todas as áreas curriculares. Já o Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro, determina que a avaliação sumativa dos alunos no final do terceiro ciclo do ensino básico inclua a avaliação interna (da responsabilidade dos professores e da escola) e a avaliação externa (da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação), com a realização obrigatória de um exame nacional, no final do nono ano (Artigo 1º, ponto 4). O resultado (numa escala de 1 a 5) do exame nacional que se realiza desde o ano lectivo 2004/2005, constitui 30% da classificação final do aluno na disciplina de Língua portuguesa, por determinação do Despacho Normativo 1/2005, de 5 de Janeiro e, segundo o mesmo despacho, os alunos não obtêm aprovação no final da escolaridade básica se, na avaliação sumativa, forem classificados com nível inferior a 3 cumulativamente a Língua Portuguesa e Matemática.

É, assim, indiscutível a centralidade que a legislação tem atribuído à língua portuguesa no ensino básico, reforçada em documentos orientadores da acção educativa emanados pelo Ministério da Educação (ME), nomeadamente no *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais (CNEB)*, publicado em 2001, em que a língua portuguesa, também referida como língua materna, é entendida como “um importante factor de identidade nacional e cultural”, pelas seguintes razões:

No espaço nacional, o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no País. Por isso, 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 (ME, 2007, p.33).

A importância da língua portuguesa no ensino básico e a necessidade de a escola proporcionar a sua aprendizagem de modo adequado são reconhecidas por autores como Pereira (2008), quando afirma que cabe à escola fazer com que os alunos aprendam a usar a língua de forma eficaz, não só na interacção, mas também na aquisição de informação e na

sua transformação em conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e para eficácia das relações sociais, escolares e, posteriormente, profissionais dos mesmos (p.42).

Moura (2008) destaca as implicações para o exercício da cidadania que o “binómio língua /escola” representa:

Sendo pois a língua uma dimensão essencial da formação e desenvolvimento da pessoa e do seu vínculo dinâmico a um dado grupo social (...) não pode falar-se de cidadania se não se colocar a questão da defesa da língua, da sua valorização, da sua importância para toda e qualquer espécie de aprendizagem, para a aquisição do conhecimento e para a formulação e expressão do pensamento e do saber, para a própria consciência das liberdades e do sentido da relevância dos direitos políticos e civis (pp.302-303).

Também Sampaio (2009) atribui à escola a responsabilidade de promover o uso adequado da língua portuguesa e salienta que esta deve “ocupar o lugar central no conjunto de conhecimentos e competências que todos devem adquirir na sua educação”, na medida em que “não é apenas um veículo funcional e utilitário de comunicação – molda o que pensamos e o que sentimos, leva-nos ao mundo e traz-nos o mundo” (p.20). Costa (1996) salienta ainda a possibilidade de o indivíduo moldar o mundo e os outros de acordo com a sua vontade através do uso “calculado” da língua (p.64).

A ideia de que as dificuldades no domínio da língua materna condicionam a afirmação do sujeito enquanto pessoa, o privam da interacção com os outros e impossibilitam a sua participação social é uma opinião comumente defendida no âmbito da literatura especializada. Sardinha (2008) considera que, sem esse domínio, não existe uma participação activa na sociedade e Prista (1991, citado por M. J. A. Carvalho, 1999) salienta os perigos da restrição da competência linguística, que, de acordo com os Programas de Língua Portuguesa, “impede a realização integral da pessoa, isola a comunicação, limita o acesso ao conhecimento, à criação e à fruição da cultura e reduz ou inibe a participação na praxis social” (p.63).

## **A língua portuguesa e as competências essenciais do currículo do 3º ciclo do ensino básico**

### **Delimitação do conceito de competência**

A aprendizagem baseada no desenvolvimento de competências é um dos princípios orientadores do desenvolvimento do currículo, postulado no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico, regulamentada pelo Decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. No próprio decreto, mais precisamente no seu preâmbulo, refere-se que as competências integram “os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores” que os alunos desenvolvem.

No documento *CNEB* clarifica-se igualmente o sentido com que o termo é usado: “Adopta-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber *em acção* ou *em uso*” (ME, 2007, p.9). O desenvolvimento de competências é entendido como “o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas mais ou menos familiares ao aluno”, aproximando-se, assim, do conceito de “literacia” (ME, 2007, p.9).

Reconhece-se, assim, à escola, e ao ensino básico em particular, uma tarefa que Ferraz (2007) considera ser fundamental: a de “dar sentido aos saberes transmitidos e, consequentemente adquiridos, ou seja, fazer aprender que o homem age em resultado das aprendizagens que realiza” e que “não se desenvolvem competências sem que sejam adquiridos saberes”, porque “ser competente é ser capaz de realizar tarefas ou enfrentar situações que mobilizam noções e conhecimentos adquiridos” (p.27). Desta forma, a escola contribuirá também para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, na medida em que, quanto mais significativas forem as aprendizagens que ele realizar, mais competente e, consequentemente, mais autónomo se tornará.

Roldão (2008) refere-se, de modo semelhante, ao conceito de competência, concebendo-a como saber que se efectiva na capacidade de agir em termos intelectuais, verbais ou práticos e clarificando que “existe competência quando, perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação” (p.20). Este entendimento de competência é evidenciado por outros autores como Perrenoud (2000) e Sousa (2010). Aproxima-se também da conceptualização holística do termo adoptada pelo projecto “Definição e selecção de

competências: fundações teóricas e conceptuais”<sup>1</sup>, realizado sob orientação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Neste estudo, o termo é definido como “a capacidade de satisfazer com sucesso exigências complexas, ou ainda desenvolver uma determinada actividade ou tarefa” (Rychen & Tiana, 2005, p.11). Desta forma, cada competência corresponde “a uma combinação de competências práticas e cognitivas inter-relacionadas, conhecimento (incluindo o conhecimento tácito), motivação, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de carácter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma acção eficaz num determinado momento particular” (Rychen & Tiana, 2005, pp.33-34).

### **Competências gerais e específicas de língua portuguesa**

O ME, no documento *CNEB*, enuncia um conjunto de competências que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica por serem “fundamentais, para todos os cidadãos, na nossa sociedade actual, tanto a nível geral como nas diversas áreas do currículo” (ME, 2007, p.10). São denominadas “essenciais” porque tornam os alunos “*mais competentes* – cientificamente, linguisticamente, historicamente, esteticamente, matematicamente...”, sendo capazes de “*usar* adequadamente os conhecimentos – para aplicar, para analisar, para pensar, para agir – nesses diferentes domínios do saber e, conseqüentemente, na vida social, pessoal e profissional” (Roldão, 2008, p.16).

Tais competências são diferenciadas, no *CNEB*, em gerais e específicas.<sup>2</sup> As competências gerais, correspondendo “a um *perfil* à saída do ensino básico”, constituem “um elemento de trabalho central no processo de desenvolvimento do currículo”, devendo ser desenvolvidas gradualmente por todas as áreas curriculares, numa actuação convergente, através de uma operacionalização transversal e de uma operacionalização específica (ME, 2007, p.10). As competências específicas encontram-se definidas por área disciplinar, “de acordo com uma orientação geral de reforço da articulação entre disciplinas afins” (ME, 2007, p.10).

---

<sup>1</sup> O Projecto DoSeCo (“Definição e Selecção de Competências: Fundações teóricas e conceptuais”) foi executado pelo Swiss Federal Statistical Office, em colaboração com o Departamento de Educação e o National Center for Education Studies dos Estados Unidos. A investigação desenvolveu-se no âmbito da estrutura conceptual de referência para o desenvolvimento de competências-chave individuais e para a respectiva avaliação de acordo com normas internacionais (Rychen & Tiana, 2005).

<sup>2</sup> Esta configuração do currículo do ensino básico como um conjunto de competências gerais e específicas que os alunos têm de desenvolver insere-se numa orientação política que segue uma tendência europeia (Sousa, 2010).

A língua portuguesa, enquanto língua de escolarização, veículo de aquisição de saberes e de desenvolvimento de capacidades e atitudes, meio de integração e participação social e factor de identidade cultural e nacional, está presente nas competências gerais, nas competências específicas da área disciplinar com o mesmo nome e também nas competências específicas de outras áreas disciplinares.

Relativamente às competências gerais, se o domínio da língua portuguesa é directamente referida como terceira competência geral a desenvolver, ele é também considerado fundamental no desenvolvimento das restantes nove<sup>3</sup>, como defende Ferraz (2007), ao considerar que “as outras competências gerais definidas não serão atingidas se a escola não proporcionar uma eficiente aprendizagem da língua” (p.62). Quanto às competências específicas, destacamos, em primeiro lugar, as indicadas para a área disciplinar Língua Portuguesa, que se distinguem em competências do modo oral, do modo escrito e do conhecimento explícito. Assim, relativamente ao modo oral, são identificadas a compreensão do oral (compreensão de formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento de estudos e para entrada na vida profissional) e a expressão oral (fluência e adequação da expressão oral em contextos formais); no que concerne o modo escrito, refere-se a leitura (fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista) e a expressão escrita (naturalidade e correcção no uso multifuncional do processo de escrita); no respeitante ao conhecimento explícito, indica-se o conhecimento sistematizado dos aspectos básicos e do uso do português (ME, 2007, pp.34-35).

As orientações dadas no *CNEB* para a operacionalização específica de competências de língua portuguesa, ou seja, “na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências” (ME, 2007, p.21), evidenciam não só as

---

<sup>3</sup> Transcrevemos, de seguida, as dez competências gerais apresentadas no  *Currículo Nacional do Ensino Básico*:

“1- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;

2- Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;

3- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;

4- Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;

5- Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;

6- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;

7- Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;

8- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;

9- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;

10- Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida” (ME, 2007, p. 15).

competências específicas de diferentes áreas curriculares que com elas se relacionam, mas também o modo como se articulam os saberes. A este respeito, salientam-se as disciplinas Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras, História e Dança, a propósito das quais é directamente referida essa articulação com a competência geral relativa ao uso correcto da língua portuguesa.

Assim, no âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, são enunciados os seguintes modos de operacionalizar a competência geral em questão:

Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade;  
Reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes de língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional (...)  
Expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa;  
Comunicar de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados (ME, 2007, p.33).

No que se refere às Línguas Estrangeiras, é indicado que deve agir-se de forma a “[m]obilizar, de forma integrada, competências de uso da língua materna e das línguas estrangeiras, no sentido da construção de uma competência plurilingue e pluricultural” (ME, 2007, p.45). Quanto à disciplina de História, é referido que a competência relativa ao uso correcto da língua portuguesa se encontra em articulação estreita com a competência específica “Comunicação em História”, materializando-se a sua operacionalização transversal no próprio exercício desta competência específica. No que concerne à disciplina de Dança, salienta-se que, no desenvolvimento das competências específicas,

coexistem três grandes áreas de acção: Interpretação, Composição e Apreciação. Nesta última, um trabalho de análise e discussão colectiva do movimento, assim como a mostra de filmes e a pesquisa bibliográfica, e em suportes informáticos, sobre dança, conduzirão o aluno a um discurso, oral e escrito, crítico e fundamentado, sempre norteado pelo uso correcto da língua portuguesa (ME, 2007, p.186).

Relativamente às restantes disciplinas, embora não se faça referência directa à competência geral relativa ao uso correcto da língua portuguesa, enunciam-se competências específicas cujo desenvolvimento pressupõe também o desenvolvimento de competências linguísticas. Desta forma, a disciplina de Matemática apresenta a competência específica “Comunicação em Matemática”, a propósito da qual é referido que a comunicação

inclui a leitura, a interpretação e a escrita de pequenos textos de matemática, sobre a matemática ou em que haja informação matemática. Na comunicação oral, são importantes as experiências de argumentação e de discussão em grande e pequeno grupo, assim como a compreensão de pequenas exposições do professor. O rigor da linguagem, assim como o formalismo, devem corresponder a uma necessidade sentida e não a uma imposição arbitrária (ME, 2007, p.72).

Também a respeito da disciplina de Geografia são enunciadas competências relacionadas com o uso correcto da língua portuguesa, nomeadamente o “[d]esenvolvimento de processos de pesquisa, organização, análise, tratamento, apresentação e comunicação da informação relativa a problemas geográficos” e a “[u]tilização correcta do vocabulário geográfico para explicar os padrões de distribuição dos fenómenos geográficos, as suas alterações e inter-relações” (ME, 2007, p.110).

Na área das Ciências Físico-Naturais, é indicada, como competência no âmbito da literacia científica, a comunicação. A propósito desta, refere-se que se propõem

experiências comunicativas que incluem uso da linguagem científica, mediante a interpretação de fontes de informação diversas com distinção entre o essencial e o acessório, a utilização de modos diferentes de representar essa informação, a vivência de situações de debate que permitam o desenvolvimento das capacidades de exposição de ideias, defesa e argumentação, o poder de análise e de síntese e a produção de textos escritos e/ ou orais onde se evidencie a estrutura lógica do texto em função da abordagem do assunto. Sugere-se que estas experiências educativas contemplem também a cooperação na partilha de informação, a apresentação dos resultados de pesquisa, utilizando, para o efeito, meios diversos, incluindo as novas tecnologias de informação e comunicação (ME, 2007, p.135).

Relativamente à Educação Artística, insiste-se, no âmbito das diferentes artes (Educação Visual, Expressão Dramática e Dança), no desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, o que pressupõe também a aplicação adequada de vocabulário específico.

A Expressão Dramática permite desenvolver competências como:

Explorar a dimensão da palavra enquanto elemento fundamental da teatralidade na sua vertente escrita, lida, dita, falada e cantada;  
Enriquecer o uso da palavra pelo desenvolvimento dos aspectos ligados à dicção, sonoridade, ritmo, intenção e interpretação;  
Estimular a reflexão individual e colectiva, escrita e oral, como forma de desenvolvimento de um discurso próprio (ME, 2007, p.180).

A Educação Tecnológica é uma disciplina que visa tornar o aluno um cidadão tecnologicamente competente, o que pressupõe o desenvolvimento de competências como: “Ler, interpretar e seguir instruções técnicas na instalação, montagem e utilização de equipamentos técnicos da vida quotidiana” (ME, 2007, p.194); “Escutar, comunicar, negociar e participar como consumidor prudente e crítico” (ME, 2007, p.198); “Reunir, validar e organizar informação, potencialmente útil para abordar problemas técnicos simples; obtida a partir de fontes diversas...” (ME, 2007, p.201); “Ler e interpretar documentos técnicos simples (textos, símbolos, esquemas, diagramas, fotografias, etc.)”; “Realizar e apresentar diferentes informações orais e escritas, utilizando vários suportes e diversas técnicas de

comunicação adequadas aos contextos”; “Expressar o pensamento e as propostas técnicas através de esboços e esquemas gráficos”; “Comunicar as soluções técnicas de um produto através de um *dossier*”; “Elaborar um caderno de encargos, listando os condicionamentos a respeitar” (ME, 2007, p.202); Interpretar instruções de funcionamento de aparelhos e equipamentos comuns (montagem, fixação, instalação, funcionamento/ uso e manutenção); “Elaborar uma memória descritiva” (ME, 2007, p.211).

Finalmente, no respeitante à Educação Física, é apenas referido que as “competências relacionadas com a utilização de diferentes formas de comunicação (...) [se desenvolvem] (...) pela utilização de terminologia específica da cultura física e de cada uma das matérias de ensino” (ME, 2007, p.223).

## **Transversalidade da língua portuguesa no currículo do 3º ciclo do ensino básico**

### **Delimitação do conceito de “transversalidade” e “competência transversal”**

Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, o termo “transversalidade” designa o “carácter do que atravessa ou está colocado perpendicular ou transversalmente”, sendo que “transverso”, surge, no mesmo dicionário, como adjectivo cujo significado é “que ocupa posição perpendicular ou oblíqua relativamente a algo”. De acordo com estas definições, Marques (2007) entende a transversalidade em educação como “uma forma de conceber e gerir o currículo em que a disposição tradicional da dispersão curricular por disciplinas é substituída por uma dispersão de saberes e competências que atravessa na perpendicular ou na diagonal todo o currículo” (p. 1). Esta concepção do currículo centrado em competências e saberes multidisciplinares pressupõe o seu desenvolvimento através de projectos que atravessam várias áreas curriculares e que exigem o trabalho colaborativo dos professores (Marques, 2007, p.1). Requer também uma “reorganização das fronteiras disciplinares, conduzindo ao esbatimento da especialização e fragmentação disciplinar e, em consequência, a uma maior integração dos saberes.” (Marques 2006, p.17). Ao distinguir multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transversalidade, o mesmo autor acentua a ideia de que a transversalidade, referindo-se a projectos e saberes que atravessam o currículo e implicam o concurso de todas as áreas do

conhecimento, conduz a “um enriquecimento curricular evidente manifesto nos ganhos em competências transversais” (Marques, 2006, p.17).

A competência transversal, no entendimento de Pacheco (2008), faz parte da cultura escolar, resultando da convergência entre os saberes adquiridos para lá das áreas curriculares e as próprias actividades cognitivas de aprendizagem (p.17). Hamido (2006, p.79) concebe-a como “qualquer coisa de comum que é ou pode ser desenvolvido pelas várias disciplinas” e sublinha a convicção de Rey (1996), ao distinguir, teoricamente, a competência transversal que é comum a várias disciplinas de competência transversal que emerge de cada uma das disciplinas e, fora dos seus limites, é capaz de “engendrar práticas”. Ao referir-se à natureza da competência transversal, Hamido (2006, p.80) caracteriza-a como abstracta e concreta, contextualizada e descontextualizável, geral/ teórica e específica/ prática. É abstracta, na medida em que mobiliza dados tipificadores de uma ou várias classes de conhecimentos, mas também concreta, pois traduz-se num agir situado ou referenciado num tempo e num espaço concretos. É contextualizada, dependendo das circunstâncias em que se constrói (a partir dos contributos das várias disciplinas) e também das circunstâncias em que é usada e, ao mesmo tempo, descontextualizável porque se pode conceptualizar e pode ser reconstruída e reutilizada em diferentes situações. É geral e teórica, porque permite enquadrar e clarificar a realidade através de uma visão global da mesma e é específica e prática porque possibilita a compreensão e a acção relativamente a situações e fenómenos particulares.

### **Fundamentação da operacionalização transversal do domínio da língua portuguesa**

Ao enunciar-se, no *CNEB*, o uso correcto da língua portuguesa para comunicar adequadamente e para estruturar pensamento próprio como uma competência geral no ensino básico e ao postular-se que o seu desenvolvimento deve ser operacionalizado não só na especificidade de cada área curricular, mas também de forma transversal, responde-se, em termos de orientações de desenvolvimento curricular, ao entendimento da língua portuguesa como formação transdisciplinar, pela importância que assume no currículo, enquanto veículo de aquisição e desenvolvimento dos saberes e, simultaneamente, factor de identidade pessoal, social e cultural.

A expressão “formação transdisciplinar” associada à língua portuguesa, no ensino básico, está presente no Decreto-Lei 286/ 89, de 29 de Agosto e no Decreto-Lei 6/ 2001, de 18 de Janeiro. O sentido da expressão merece esclarecimentos, de acordo com a literatura especializada. Vários autores têm associado a abordagem transdisciplinar a uma perspectiva

integradora dos saberes, com vista a um objectivo comum (Judge, 1999; Klein, 1999; Nicolescu 1999; Silva, 1999; Vieira, 1999). Pombo e Levy (1993), numa revisão da literatura com o objectivo de procederem à distinção entre termos que têm em comum o facto de pertencerem à família de palavras cujo radical é “disciplina” e de designarem modos de relação e articulação entre disciplinas (nomeadamente, codisciplinaridade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade), salientam a perspectiva de Piaget (1972, citado por Pombo & Levy, 1993), para quem a transdisciplinaridade corresponde a uma etapa superior das relações interdisciplinares, “a qual não só [atinge] as interacções ou reciprocidades entre investigações especializadas, mas também [situa] estas relações no interior de um sistema total, sem fronteiras estáveis entre as disciplinas” (p.11). Propõem, então, que se entenda transdisciplinaridade como o nível máximo de integração disciplinar, equivalente a uma unificação entre disciplinas, tendo por referência “a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um sector mais ou menos alargado do saber” (Pombo & Levy, 1993, p.13). Segundo Tochon (1995), a abordagem transdisciplinar enfatiza a aprendizagem do aluno como uma construção intelectual e socioafectiva contextualizada nas situações de vida. Trata-se de uma perspectiva centrada no aluno, que age como indivíduo, formando-se enquanto cidadão.

Podemos, então, conceber que a consecução da língua portuguesa como formação transdisciplinar, no ensino básico, exige a convergência das diferentes áreas curriculares, numa perspectiva integradora, sem constrangimentos de fronteiras entre as mesmas, em relação ao objectivo do desenvolvimento das competências linguísticas associadas à comunicação e à estruturação do pensamento. Situa-se, neste contexto, a ideia defendida por Castro (1997) de que a educação linguística, mais do que uma “estratégia disciplinar”, deve ser entendida como uma “estratégia de base escolar”, considerando que “toda a experiência escolar é em larga medida uma experiência linguística” e “os modos de usar a língua e as atitudes para com os usos linguísticos são adquiridos e desenvolvidos *antes* da escola e *ao lado* da escola” (p. 101). Esta estratégia pressupõe um modo de organizar o currículo baseado numa cooperação estreita entre as diversas áreas, na criação de espaços comuns e de práticas complementares (Castro, 1997). Justifica-se, assim, a operacionalização transversal do desenvolvimento do domínio da língua portuguesa, sendo pertinente e fundamental o contributo, de forma integrada, de todas as componentes curriculares no ensino-aprendizagem da língua materna (como, aliás, já postulado na LBSE, Artigo 47, ponto 7).

A concretização deste pressuposto implica a alteração da “lógica de segmentação curricular dos saberes, reforçada e reproduzida de geração em geração graças aos próprios dispositivos organizacionais da escola (...), geradores de territórios de conhecimento largamente divorciados”<sup>4</sup>, para “um olhar transversal e integrador” (Hamido, Luís, Roldão & Marques, 2006, p.9), que permita o desenvolvimento significativo de competências que capacitem os alunos, futuros cidadãos, para realizar a compreensão da realidade, nas suas interligações e articulações. Beane (2002) salienta, a este propósito, a ideia de que os saberes disciplinares são um meio e não um fim na educação, entendimento que é partilhado por Roldão (2007), ao afirmar que os vários saberes que os alunos adquirem em áreas tradicionalmente separadas se constituem como “instrumentos intelectuais de análise que visam um produto comum – a aprendizagem e o conhecimento que ela viabiliza, e promovem um conjunto de processos de apropriação dos modos de conhecer – que desejavelmente habilitam o aprendente para novas e mais autónomas aprendizagens” (p.27).

A consideração da língua portuguesa enquanto área transversal do conhecimento é assumida em várias publicações e estudos sobre o tema, que a identificam como instrumento e objecto no processo de ensino-aprendizagem. A transversalidade das competências associadas ao domínio da língua portuguesa é entendida em duas vertentes: se, por um lado, o seu desenvolvimento é fundamental para a aprendizagem no âmbito das diferentes áreas curriculares, condicionando o sucesso alcançado nessa aprendizagem, tornando-se essencial para a formação geral do aluno, por outro lado, o mesmo desenvolvimento depende do trabalho realizado por todas as áreas curriculares nesse sentido. (A. R. B. Carvalho, 2006; A. Santos 1994; Barbosa, 2009; Castro, 1997; Figueiredo, 2004; Frias & Sousa, 1999; Marques, 2006; Neves, 2004; O. Santos, 1988; Pereira, 2008; Pinto, 1999; Sardinha, 2008; Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997; S. M. O. Santos, 2007; Sousa, 2010; Tavares, 2007; Valadares, 2003).

Quanto ao papel dos professores das diferentes áreas curriculares no desenvolvimento das competências de língua portuguesa, têm surgido dúvidas relativamente ao facto de estar ou não “nas mãos de todos (...), independentemente da sua formação, fazer sentir nos aprendentes, independentemente da sua formação, o pulsar das peças que constituem a linguagem passando pelo necessário despertar de consciências linguísticas a vários níveis” (Pinto, 1999, p.19). A este propósito, se Reis (citado por Barros, 2007) considera que “todos os professores devem ter a responsabilidade de serem, directa ou indirectamente, professores

---

<sup>4</sup> Esta ideia está presente, de forma recorrente, na literatura sobre o tema. Citamos ainda Castro (1997, p.102), quando se refere à “tradição fortemente arraigada de insularidade entre as disciplinas”.

de Português” (p.19), Frias e Sousa (1999) têm uma perspectiva diferente, com a qual, de resto, concordamos. Para estas autoras,

nem todos os professores são professores de Português, o que se supõe, e deseja, é que todos sejam utentes competentes da língua materna, e contribuam para que os seus alunos adquiram progressivamente essa competência, ajudando-os de forma sistemática a corrigir as suas falhas e a enriquecer o seu vocabulário, uma vez que as aprendizagens são veiculadas pela língua em que pensam e falam (p.52).

Defendem as autoras que cabe a todos os professores de todas as disciplinas proporcionarem aos alunos o bom uso da língua (ideia partilhada também por Ferraz, 2002, p.64), mas reconhecem que os professores de Língua Portuguesa (área curricular disciplinar) têm saberes e responsabilidades específicas que não se podem atribuir a um professor de qualquer área, tal como sustenta Castro (1995), considerando falacioso o pressuposto de que todos os professores são professores de português. De facto, também no nosso entender, se é inquestionável que todos os professores devem contribuir, numa acção convergente, para a formação do aluno em termos de competências da língua, também não podemos deixar de reconhecer o papel específico e insubstituível que a área curricular Língua Portuguesa e o respectivo professor desempenham na formação do aluno em termos de proficiência linguística.

### **A prática de operacionalização transversal do domínio da Língua Portuguesa**

A operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa pressupõe, antes de mais, uma consciencialização por parte dos intervenientes no processo educativo, da pertinência e necessidade da mesma (A. R. B. Carvalho, 2006; Barbosa, 2009; S. M. O. Santos, 2007; Valadares, 2003). A promoção desta consciencialização é da responsabilidade não só da administração central, através de determinações e orientações para a prática didáctica e pedagógica, como também de cada escola, ao nível das decisões tomadas pelos seus órgãos/ equipas de gestão e coordenação curricular e mesmo ao nível da acção de cada professor junto dos respectivos alunos. O Projecto Educativo de Escola deve ser também um projecto de educação linguística, como defendem Frias e Sousa (1999). Neste sentido, o projecto curricular de escola e os projectos curriculares de turma (PCT's) serão instrumentos de desenvolvimento desse projecto linguístico, que deve ser uma prioridade nas escolas, tendo em conta a centralidade já enunciada da língua portuguesa no currículo nacional do ensino básico.

Atendendo especificamente à acção dos professores, concordamos com Castro (1997), quando salienta a necessidade de uma mudança na atitude dos mesmos no que respeita às suas especialidades, na medida em que lhes são solicitadas novas competências ao nível da análise e da intervenção relativamente desempenho linguístico dos alunos, numa estratégia que deve ser de base escolar e não disciplinar (pp.101-102). Enquanto “utentes competentes da língua”, os professores devem atender às indicações presentes no *CNEB*, sobre o modo de operacionalizar transversalmente o desenvolvimento da competência geral “usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio”. No referido documento, explicita-se que todos os professores de todas as áreas curriculares devem actuar em convergência no sentido desse desenvolvimento, levando a cabo acções que permitam aos alunos, de forma contextualizada,

- Valorizar e apreciar a língua portuguesa, quer como língua materna quer como língua de acolhimento
- Usar a língua portuguesa de forma adequada às situações de comunicação criadas nas diversas áreas do saber, numa perspectiva de construção pessoal do conhecimento
- Usar a língua portuguesa no respeito de regras do seu funcionamento
- Promover o gosto pelo uso correcto e adequado da língua portuguesa
- Auto-avaliar a correcção e a adequação dos desempenhos linguísticos, na perspectiva do seu aperfeiçoamento (ME, 2007, p.21)

Nesse sentido, aos professores cabe:

- Organizar o ensino prevendo situações de reflexão e de uso da língua portuguesa, considerando a heterogeneidade linguística dos alunos
- Promover a identificação e a articulação dos contributos de cada área do saber com vista ao uso correctamente estruturado da língua portuguesa
- Organizar o ensino valorizando situações de interacção e de expressão oral e escrita que permitam ao aluno intervenções personalizadas, autónomas e críticas
- Rentabilizar os meios de comunicação social e o meio envolvente na aprendizagem da língua portuguesa
- Rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação no uso adequado da língua portuguesa (ME, 2007, p.21)

A realização de projectos transdisciplinares, “espaços de confluência e de cruzamento de vários saberes” (Marques, 2007, p.8) é uma forma significativa de levar a cabo as acções enunciadas e contribuir eficazmente para o desenvolvimento da competência geral relativa ao uso correcto da língua portuguesa. Efectivamente, segundo Tochon (1995), o projecto apresenta a vantagem de unir os conteúdos das várias áreas curriculares em torno de um tema comum, desenvolvido em função da resolução de uma situação problemática, permitindo, desta forma, a transferência de saberes. A este propósito, refira-se a sugestão de Pinto (1999) que, equacionando dois problemas da sociedade portuguesa, nomeadamente as dificuldades

relativamente ao domínio da língua materna e a pouca cultura científica do país, lança o desafio de se reagir ao primeiro como se reagiu ao segundo, ou seja, com a criação de um projecto para a língua portuguesa semelhante ao que foi implementado no âmbito das ciências, o Programa Ciência Viva: “Implemente-se um programa vivo para o português. Crie-se no aprendente prazer em mexer nas peças que constituem a linguagem” (p.27).

Os projectos linguísticos transdisciplinares, que atravessam as diferentes áreas curriculares e em que a língua se constitui não só como meio, mas também como objecto de aprendizagem, encontram nas áreas curriculares não disciplinares Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projecto espaços privilegiados de realização (Marques, 2006). De facto, estas áreas, não tendo um programa específico e sendo, por natureza, áreas transversais às disciplinas e integradoras das aprendizagens, permitem o desenvolvimento desses projectos, de acordo com os objectivos que as orientam<sup>5</sup>.

Tais projectos podem também situar-se, com toda a oportunidade no espaço, igualmente transversal, da Biblioteca Escolar / Centro de Recursos Educativos da escola. O lançamento do Programa da Rede Nacional de Bibliotecas Escolares (RBE), em 1996, proporcionou não só um melhor apetrechamento das bibliotecas das escolas, em termos de recursos materiais, como também constituiu um marco na redefinição da biblioteca como um núcleo central no processo de ensino-aprendizagem, tendo um papel central no desenvolvimento do currículo (Veiga, 1996). Os projectos e actividades que se dinamizam, numa colaboração entre as equipas educativas coordenadas pelos professores bibliotecários e os professores das várias áreas curriculares, podem constituir-se como “espaços” transversais de desenvolvimento das competências associadas à língua materna.

Marques (2007) salienta a ideia de que o desenvolvimento de projectos transdisciplinares, que reforçam a transversalidade que se pretende inerente ao currículo<sup>6</sup>, traduzem uma nova forma de ensinar, baseada no trabalho colaborativo entre docentes cuja acção, junto dos alunos, se concentra numa atitude orientadora na concepção e realização de projectos, e também uma nova forma de avaliar, que inclui, para além dos habituais testes escritos, a apresentação pública dos projectos desenvolvidos, relatórios, portefólios e outras evidências não só dos resultados, mas também dos processos das aprendizagens realizadas.

---

<sup>5</sup> Os objectivos das áreas curriculares não disciplinares Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica são esclarecidos pelo Director do Departamento de Educação Básica do ME (Abrantes, 2001b).

<sup>6</sup> Esta é uma pretensão das políticas educativas e curriculares a nível internacional, desde a década de 70, como explicitam Hamido, Luís, Roldão & Marques (2006).

## **II- O DIRECTOR DE TURMA E A GESTÃO DO CURRÍCULO**

### **O Currículo e o Desenvolvimento Curricular à luz da Reorganização Curricular do Ensino Básico**

A Reorganização Curricular do Ensino Básico surgiu na sequência da experiência denominada Gestão Flexível do Currículo, iniciada no ano lectivo 1997/1998, após um ano de discussão sobre os pontos críticos da educação, orientada pela Secretaria de Estado da Inovação e Educação e pelo Departamento da Educação Básica (DEB). Este espaço de reflexão foi criado na sequência da constatação de que, se a reforma curricular de 1999, enquadrada na LBSE, publicada em 1986 e orientada pelo Decreto-Lei nº 286/ 89, de 29 de Agosto, foi bem sucedida na promoção da democratização do ensino (LBSE, Capítulo I, Artigo 2º, Ponto 2) ao nível da garantia da igualdade de oportunidades no acesso escolar (pelo prolongamento da escolaridade obrigatória e alargamento da rede escolar), revelou-se pouco eficaz na garantia de uma efectiva igualdade de oportunidades no sucesso escolar. A presença de um cada vez maior número de alunos na escola, provenientes de realidades sociais e culturais diversas, contribuiu para uma crescente complexidade do processo de ensino-aprendizagem, criando exigências a que a tradicional forma de desenvolver o currículo (numa continuidade dos modos de ensinar e de avaliar) e a gestão centralizada do sistema escolar não conseguiram dar resposta (Dácio, 2005; Marques, 1999). A reflexão participada sobre o currículo do ensino básico visou, assim, auscultar a opinião dos professores, das escolas, de especialistas na área da educação e de outros parceiros sociais sobre o que consideravam essencial no currículo, promovendo-se também a reflexão, nos estabelecimentos de ensino, sobre o modo de trabalhar conjuntamente com os currículos, tomando-se decisões contextualizadas a nível de escola (Costa & Ventura, 2005).

A Gestão Flexível do Currículo traduziu-se num programa a que as escolas aderiram voluntariamente (10 no primeiro ano, 34 no segundo, 93 no terceiro e 183 no quarto) e que foi orientado por dois objectivos principais: “o aprofundamento das capacidades de decisão ao nível dos estabelecimentos de ensino e (...) a procura de soluções para resolver o problema da qualidade e do sucesso das aprendizagens” (Costa & Ventura, 2005, p.12). As escolas envolvidas desenvolveram projectos no âmbito da gestão flexível do currículo, ao abrigo de

protocolos com o DEB que previam a avaliação da experiência, como estipulado pelo Despacho nº 4848/97, de 30 de Julho.

Em 1999, foi publicado o Despacho nº 9590/99, de 14 de Maio, em cujo anexo se define “gestão flexível do currículo”:

Por gestão flexível do currículo entende-se a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino/aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais.

No mesmo anexo, são explicitados os objectivos do Projecto de Gestão Flexível do Currículo, referindo-se que este pretende promover:

- a. Uma mudança gradual na organização, orientação e gestão das escolas do ensino básico, visando a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, com vista ao desenvolvimento integral dos seus alunos;
- b. A criação de condições para que os alunos realizem mais e melhores aprendizagens, numa perspectiva de desenvolvimento de competências à saída do ensino básico;
- c. O desenvolvimento profissional dos docentes e da sua capacidade de tomada de decisões em áreas chave do currículo, adoptando sempre que possível estruturas de trabalho colegial entre professores;
- d. Uma maior implicação da comunidade educativa no desenvolvimento conjunto de projectos educativos e culturais que visem uma maior qualidade e pertinência das aprendizagens.

A conceptualização de gestão flexível do currículo e os objectivos que orientam o projecto abriram caminhos para a construção diferenciada, pelas escolas, de uma parte do currículo. Sem perder de vista os saberes e competências nucleares que todos os alunos têm de desenvolver no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, é dada a cada escola a possibilidade de organizar o tempo e os conteúdos escolares de um modo particular. A escola pode, assim, desenvolver a capacidade de “reinterpretar o currículo nacional à luz das medidas do contexto local, hierarquizando valores, definindo prioridades, seleccionando estratégias e conteúdos, estabelecendo modalidades de organização e concretização, avaliando resultados em função de metas previamente definidas” (Costa & Ventura, 2005, p.14), ou seja, construir o seu Projecto Educativo. Trata-se da concepção da escola como organização viva, que analisa, decide, concretiza, avalia e reformula, num quadro de autonomia que tem de ser compatível com referenciais nacionais (Roldão, 1999b). É, no entender de Marques (2006) uma autonomia curricular limitada, que possibilita adaptar o currículo nacional às necessidades e interesses das populações locais, desde que sejam assegurados os conteúdos e competências nucleares. Do ponto de vista de Leite (2005), trata-se de uma autonomia que

pressupõe uma menor dependência em relação a directrizes nacionais e uma maior dependência em relação ao contexto.<sup>7</sup>

A criação deste espaço de decisão na concepção e gestão do currículo no âmbito de cada escola enquadra-se no regime de autonomia, estabelecido juridicamente, pela primeira vez, para os 2º e 3º ciclos do ensino básico e para o ensino secundário pelo Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro e reforçado pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, que é posteriormente revogado pelo Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de Abril. No preâmbulo do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, considera-se a autonomia das escolas e a descentralização “aspectos fundamentais de uma nova organização da educação, com o objectivo de concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação”, o que se enquadra nos princípios de descentralização do sistema educativo e do exercício da autonomia pelas escolas, definidos na LBSE (Morgado, 2000).

No ano lectivo 2001/ 2002, generalizou-se a nova modalidade de gestão do currículo a todas as escolas do país, regulamentada pelo decreto-lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. A reorganização curricular consagrada neste decreto associa-se, segundo Paulo Abrantes, então Director do DEB, a vários princípios, nomeadamente: “um currículo baseado em competências e experiências educativas essenciais” concretizadas num “processo flexível que requer interpretação de cada contexto, consideração dos recursos disponíveis e tomadas de decisão apropriadas; a “consistência entre currículo e avaliação”, considerados “componentes integradas de um mesmo sistema”; “o papel da escola e dos professores na gestão curricular”, distinguindo-se os vários níveis da gestão curricular, nomeadamente a escola, o conselho de turma e cada professor; e “a natureza das actividades de aprendizagem”, que devem ser significativas, favorecendo hábitos de experimentação e reflexão e promovendo o gosto e a autonomia na aprendizagem (J. C. Abrantes, 2001, pp.24-26). Neste contexto, segundo Paulo Abrantes, esta reorganização curricular do ensino básico apresenta uma diferença qualitativa em relação às anteriores reformas curriculares em Portugal, na medida em que “estabelece que o fundamental não é mudar as disciplinas e os programas”, mas sim “repensarmos a própria ideia do que é o currículo, como é que deve ser formulado em termos nacionais, o papel da escola e dos professores na gestão desse currículo” (J. C. Abrantes, pp.18-19).

---

<sup>7</sup> Roldão (2003, 2005, 2008) entende esta articulação entre as orientações curriculares nacionais e a autonomia das escolas para construir os seus currículos como um *binómio currículo nacional / currículo de escola*, para o qual convergem os sistemas educativos de vários países, alterando o seu tradicional modo de trabalhar o currículo nas escolas, ou centralizado e prescritivo, como no caso de Portugal, Espanha e França ou muito descentralizado e diverso, como acontece nos países nórdicos, Reino Unido, etc. Esta ideia está também presente em Leite (2005).

O Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, no Preâmbulo, apresenta uma definição de currículo nacional que se demarca do seu entendimento como um conjunto de normas a cumprir uniformemente por todos os professores em todas as escolas: o currículo nacional é considerado “o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores, a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, de acordo com os objectivos consagrados na LBSE para este nível de ensino”.

P. Abrantes (2001) desenvolve esta noção de currículo, apresentando orientações relativamente à sua concepção:

o currículo nacional deve contemplar os grandes objectivos para a aprendizagem dos alunos, o que inclui as principais competências a desenvolver e os tipos de experiências educativas que devem ser proporcionadas a todos, assim como uma definição de quais são as áreas e componentes curriculares nos diversos ciclos. Mas deve ser concebido de acordo com o princípio de que a sua concretização é um processo flexível que requer, nos diversos níveis, interpretação de cada contexto de trabalho, consideração dos recursos disponíveis e tomadas de decisão apropriadas. Por outras palavras, a própria noção de currículo integra a procura de respostas adequadas às diversas necessidades e características de cada aluno, grupo de alunos, escola ou região (p.42).

A “procura de respostas” realiza-se no âmbito da gestão curricular. Se o currículo pode ser entendido, de acordo com Roldão (1999a) como “aquilo que, em todos os domínios, se espera que a escola faça aprender aos que a frequentam” (p.16), gerir o currículo é “decidir o que ensinar e porquê, como, quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados” (Roldão, 1999b, p.25), observando-se sempre os princípios da diferenciação, adequação e flexibilização. Na sua perspectiva, é necessário definir opções curriculares e percursos que sejam diferenciados (para que todos os alunos, ainda que por caminhos diferentes, dominem as competências e saberes essenciais à vida pessoal e social), adequados (para que a aprendizagem pretendida se realize e seja significativa para o aprendente) e flexíveis (permitindo aprendizagens que, em cada contexto, sejam consideradas necessárias à vida do aluno) (Roldão, 1999b). Sublinha ainda a ideia de que, não obstante a necessidade de continuar a haver decisões que cabem à gestão central, outras, cada vez em maior número, situar-se-ão no domínio específico da gestão de cada escola e respectivos professores (Roldão, 1999b).

As decisões associadas à gestão central relativamente ao núcleo do currículo que tem de ser desenvolvido por todos os alunos consubstanciam-se, ao nível do ensino básico, nos programas das diversas disciplinas e no documento *CNEB*, que apresenta “os princípios e valores orientadores do currículo”, as competências essenciais (gerais e específicas) que os

alunos têm de desenvolver e sugestões de acções a desenvolver pelos professores no âmbito da operacionalização dessas competências.<sup>8</sup>

A gestão do currículo pela escola é considerada fundamental por Pacheco (2008), tendo em vista os objectivos de formação dos alunos:

Não sendo o currículo um dispositivo blindado, nem totalmente articulado numa linearidade administrativa, a escola é, pela sua natureza organizacional, o lugar principal da construção dos projectos de formação, que englobam duas realidades diferentes: a educação entendida como uma formação global do aluno, orientada para a cidadania e seus valores sociais, culturais e políticos; a instrução expressa num conjunto definido de conteúdos programáticos que é alvo de um processo de transformação curricular, ao nível da selecção e organização do conhecimento, e de um processo de transformação didáctica, no plano dos processos e práticas da aprendizagem do conhecimento escolar. (pp. 23-24)

Essa gestão desenvolve-se em três níveis: da própria escola enquanto organização, da turma e do professor. Ao nível da escola, as opções configuram-se no respectivo projecto curricular, que é um elemento fundamental do seu projecto educativo. O projecto curricular de escola é construído a partir da análise da situação e dos problemas específicos e deve reflectir as prioridades educativas estabelecidas pela escola, de acordo com os recursos humanos e materiais de que dispõe. Nele, o currículo é perspectivado como um “projecto-de-construção-em-acção”, o que pressupõe que a decisão curricular nunca está terminada, não é linear, exige a conciliação de decisões e é um processo dinâmico (Pacheco & Morgado, 2002, citados por Pacheco, 2008, p.29).

Ao nível da turma, situam-se as decisões particulares relativamente ao processo de ensino-aprendizagem em cada turma, consubstanciadas no respectivo PCT, elaborado, concretizado e avaliado pelo conselho de turma. A programação dos departamentos curriculares realizada a partir das orientações curriculares nacionais e do projecto curricular de escola é contextualizada, ao nível da turma, tendo em conta as características, necessidades e expectativas dos alunos (Pacheco, 2008). Leite (2003) salienta a articulação horizontal e vertical operada no PCT, explicitando que “é ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos diversos professores dessa turma, por forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber” (pp.117-118). Robalo (2004) sublinha o facto de ser ao nível do PCT que se promove a cultura reflexiva de ensinar e fazer aprender e também o trabalho colaborativo dos docentes.

---

<sup>8</sup> Alguns autores referem-se à incoerência da coexistência destes dois documentos curriculares (programas e *CNEB*), na medida em que a lógica subjacente ao desenvolvimento do currículo é diferente em cada um deles (Pacheco, 2008; Ferreira & Barata, 2008). De facto, os programas das diferentes disciplinas mantiveram-se inalterados, apesar da reorganização curricular do ensino básico. No caso da disciplina de Língua Portuguesa, está em fase de preparação a introdução de novos programas, que acontecerá no ano lectivo 2011-2012.

Pacheco (2000) entende também o PCT como projecto de acção, exigindo dos professores “a reflexão, a negociação, a parceria, a liderança e a atitude investigativa”, tornando-se num espaço de debate que configura “uma realidade curricular centrada nos alunos e nos processos colegiais de decisão dos professores e nas parcerias que estes estabelecem com os alunos, encarregados de educação e comunidade (p.23).

Os projectos curriculares de escola e de turma são, deste modo, instrumentos de contextualização das directrizes centrais, configurando o currículo “menos prescritivo e mais construtivo” e conferindo ao professor o estatuto de agente dessa construção (Magalhães, 2005, p.82), tornando-se “mais do que o artesão que reproduz, o artista que cria” (Ferraz, s/d, p.21). A sua concepção e consecução pressupõem um sólido trabalho de equipa da comunidade educativa na “definição das intenções e dos princípios educativos” e na “articulação de intenções e acções” (Fernandes, 2005, p.62).<sup>9</sup> Ao nível de cada professor, as decisões centram-se no trabalho concreto e específico a desenvolver com os respectivos alunos, devidamente enquadradas nas opções tomadas pelos órgãos colegiais que integra. (P. Abrantes, 2001).

Duarte (2006) refere-se a esta gestão das orientações nacionais como uma filosofia curricular assente no desenvolvimento de projectos contextualizados, que reconhece a escola como instituição curricular (p.34). Leite (2003) sublinha que a capacidade revelada pelas escolas de gerirem o currículo em função do contexto, com vista à qualidade das aprendizagens, lhes confere o estatuto de “organizações aprendentes” e “inteligentes” (p.121) e estabelece uma relação entre o que designa por “escola curricularmente inteligente” e o conceito de “escola reflexiva” (p.125)<sup>10</sup>. Considera, ainda, que, na escola com estas

---

<sup>9</sup> O projecto curricular de escola e o projecto curricular de turma apresentam-se como instrumentos de gestão curricular regulamentados pelo Decreto-lei nº6/ 2001:

As estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão.

As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-las ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular da turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos (Artigo I, pontos 3 e 4).

<sup>10</sup> Alarcão e Tavares (2003) compreendem a escola como organização reflexiva, em desenvolvimento e em aprendizagem. Segundo os autores, esta escola

cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém. Da visão sobre si própria, que deverá ter continuidade na evolução e atender às mudanças sociais, deriva (...) o seu projecto, interactivamente construído através do diálogo entre os seus membros, no entrelaçar de estratégias ascendentes e descendentes a que só um pensamento estratégico concede uma visão de conjunto. (p.137)

características, os professores são agentes protagonistas da acção, capazes de reflectirem sobre o processo educativo, investigarem, decidirem e agirem de forma colaborativa, no âmbito dos projectos curriculares.

Parece-nos adequado concluir que a noção de currículo, pela flexibilidade que lhe está associada, se integra no conceito de gestão curricular. Esta noção mais ampla integra ainda, e de acordo com Roldão (1999), o processo de concretização das opções curriculares realizadas, ou seja, o desenvolvimento curricular:

O currículo – de um país, de uma escola, de uma turma – corporiza a opção organizativa e metodológica que se faz, num dado contexto, tempo e circunstância, para conseguir as aprendizagens pretendidas. O currículo assume assim um duplo significado – é, por um lado, o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir. Entramos assim na dinâmica currículo-desenvolvimento curricular que, cada vez mais, se têm de analisar como um todo no que à gestão diz respeito (p.59).

Registe-se que o desenvolvimento curricular é percebido como um processo gradual, flexível, regulado por uma atitude reflexiva de ajustamento entre as orientações nacionais e decisões a nível de escola, as prioridades curriculares definidas para os alunos de cada turma e as práticas pedagógicas (P. Abrantes, 2001). É um conceito que se aproxima da noção de “currículo em acção”, apresentada por Roldão (1995), que integra as fases da sua concepção, implementação e avaliação (Pacheco, 2001, p.64). Em suma, é “um processo complexo e dinâmico que equivale a uma (re)construção de decisões de modo a estabelecer-se, na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade, ou melhor, entre o projecto socioeducativo e o projecto didáctico” (Pacheco, 2005, p.49).

## **O papel do Director de Turma na Gestão Curricular**

Se é verdade que a Reorganização Curricular do Ensino Básico vem reconfigurar a relação da escola e do professor com o currículo, atribuindo-lhe um papel que não se confina à execução, mas que o torna decisor e gestor do currículo, adequando as orientações curriculares e linhas programáticas nacionais às situações concretas (Roldão, 1999b), ela vem também confirmar a importância do director de turma nessa gestão curricular.

À figura do director de turma já antes da Reorganização Curricular do Ensino Básico se associava a responsabilidade pela coordenação eficaz do trabalho que se desenvolve na respectiva turma, no âmbito do seu processo de ensino-aprendizagem. Refira-se, a este

propósito, que a Portaria nº 921/92, de 23 de Setembro estabelece que cabe ao director de turma promover, junto do conselho de turma, a aplicação do projecto educativo da escola, assegurar a adopção de estratégias coordenadas a desenvolver com os alunos, garantir a criação de condições para a realização de actividades interdisciplinares e promover um acompanhamento individualizado dos alunos, facultando aos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e encarregados de educação na concretização desse acompanhamento. Por sua vez, o Decreto Regulamentar nº10/99, de 21 de Julho, artigo 7º, determina que é da responsabilidade do director de turma, enquanto coordenador das actividades do conselho de turma, “[c]oordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno”, “[a]rticular as actividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação” e “[c]oordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador” (alíneas c, d e, respectivamente), entre outras competências.

Verifica-se, então, que já nestes diplomas legislativos, ao director de turma é atribuído o papel de agente de gestão curricular, sendo responsável, por um lado, pela coordenação dos docentes da turma no que respeita às actuações de cada um deles no âmbito da respectiva área de docência e, por outro, pela articulação/mediação entre a acção dos professores e os alunos e encarregados de educação (Roldão, 1995). Este papel é reforçado pelo Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, ao estabelecer que o director de turma coordena o conselho de turma, a quem compete conceber, aprovar e avaliar o PCT, que deve configurar as estratégias que se desenvolvem na turma, de forma contextualizada, no sentido de se concretizarem as orientações curriculares nacionais e o projecto curricular de escola.

O desempenho do director de turma enquanto gestor e coordenador curricular é, desta forma, fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem da turma se desenvolva de forma eficaz, proporcionando a construção, por parte dos alunos, de aprendizagens significativas que lhes permitam desenvolver as competências consideradas essenciais no currículo nacional. Roldão (1995) reconhece-lhe esta importância quando afirma que o desempenho das suas funções “é essencial à eficácia da gestão do currículo que os professores realizam, no sentido de lhe conferir unidade e coerência, e de assegurar a sua adequação e coordenação face à unidade turma com que todos trabalham” (p.20).

Entendemos poder concluir que a eficácia das acções dos professores junto dos alunos da turma depende, em larga medida, da coordenação das mesmas por parte do director de turma, nas suas três fases fundamentais: a planificação, a concretização e a avaliação/(re)formulação. Em cada uma delas, o director de turma tem de actuar como coordenador (entendendo-se esta função na sua dimensão supervisiva, associada à orientação e regulação) de um trabalho conjunto, que exige responsabilidade e colaboração da parte de todos os elementos do conselho de turma. O director de turma tem, enfim, de desenvolver, no grupo dos professores da turma, o sentido de equipa responsável por “converter um *currículo* nacional uniforme em *projecto curricular* vivido para cada situação/contexto, integrador das diversas componentes da actuação educativa da escola e centrado nas necessidades reais dos alunos” (Roldão, 1995, p.17). Ao longo deste processo, assumem-se como fundamentais a análise, a reflexão e a decisão conjuntas, valorizando-se a acção colegial do conselho de turma.

Neste sentido, a nomeação de docentes como directores de turma reveste-se de grande responsabilidade, no contexto da gestão de uma escola. Se a única determinação legislativa é a de que o director da escola designe o director de turma de entre os professores da turma e “sempre que possível pertencente ao quadro do respectivo agrupamento de escolas ou escola não agrupada” (Decreto-Lei nº75/2008, de 2 de Abril, Capítulo IV, Secção I, Artigo 44º, ponto 2)<sup>11</sup>, cabe, então, à escola definir critérios para essa designação, de acordo com as funções que o director de turma desempenha.

### **A gestão curricular da turma e a operacionalização transversal da língua portuguesa**

O conselho de turma, enquanto “órgão intermédio de efectiva gestão curricular” (Roldão, 1995, p.28), concebe, executa e avalia o PCT. Este, enquanto instrumento de gestão

---

<sup>11</sup> Antes da publicação do Decreto-Lei nº75/2008, de 2 de Abril, a designação do director de turma pela direcção executiva era regulamentada pelo Decreto Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho, que estabelecia que devia ser feita entre os professores da turma, sendo, de preferência, um docente profissionalizado (Artigo 7º). A crítica ao entendimento do director de turma como “uma figura de segundo plano” por parte do referido decreto realizada por Castro (1995, citado por Formosinho & Machado, 2000, p.136) é aplicável ao Decreto-Lei nº 75/2008. De facto, neste decreto, não se define um perfil do director de turma de acordo com a multiplicidade das funções que desempenha e com a “sua centralidade na vida organizacional da escola”.

curricular e pedagógica, por permitir a construção e apropriação do currículo “face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias e construindo modos e estratégias específicas de organização e gestão curriculares, adequadas à consecução das aprendizagens (...) para os alunos concretos do contexto-turma” (Maduro, 2002, p.37), é também entendido como instrumento de operacionalização transversal da língua portuguesa.

O desenvolvimento de competências da língua portuguesa, além de ser uma prioridade nacional, manifestada na sua definição como competência geral e na sua inclusão entre as competências específicas de diversas disciplinas, é também uma necessidade sentida no contexto de cada escola, que funciona, hoje, como uma micro-sociedade, *reflexo de e preparação para* toda a sua heterogeneidade e complexidade, em termos sociais e culturais. Assim sendo, parece-nos fazer todo o sentido que, nos conselhos de turma, coordenados pelo director de turma, o domínio da língua portuguesa, enquanto formação transdisciplinar, seja considerada uma competência a desenvolver pelos alunos, planificando-se, executando-se e avaliando-se a sua operacionalização transversal, no âmbito dos respectivos PCT's.

### III- REPRESENTAÇÕES E DESEMPENHO DE FUNÇÕES EDUCATIVAS

As representações têm sido estudadas no âmbito da psicologia social, desde os anos 60, altura em que Moscovici (1961, citado por Bonardi & Roussiau, 1999) reconfigurou o conceito monolítico e estático de representações colectivas defendido por Durkheim, sustentando que elas se constituem a partir de representações sociais, com carácter dinâmico e evolutivo. Jodelet (1989, citado por Bonardi & Roussiau, 1999) aprofunda o conceito de representações sociais, salientando que estas se situam no “interface” entre o domínio social e o domínio individual, na medida em são adquiridas (na sociedade), mas também geradas pelo indivíduo. Por sua vez, o reajustamento das imagens da realidade criadas numa dialéctica entre o grupo e o indivíduo interfere, segundo o mesmo autor, no posicionamento de cada um na própria realidade e, desta forma, contribui mesmo para a sua alteração. Esta opinião é consentânea com a de Vala (citado por Neves, 2004), quando afirma que “um grande número dos nossos comportamentos corresponde às nossas representações”(p.85). Desta forma, o facto de o indivíduo agir de acordo com as representações que, num determinado momento, tem do mundo que o rodeia faz com que a realidade em que a acção se desenvolve se altere em função dessas representações.

As imagens, conceitos, teorias, associadas às representações, são, no campo da educação, fundamentais. O modo como o interveniente no processo de ensino-aprendizagem se percebe, percebe os outros intervenientes e o próprio processo, com todas as suas componentes, interfere no desenvolvimento e sucesso do mesmo. A este respeito, Tavares e Alarcão (2005) afirmam o seguinte:

O conhecimento, nos seus níveis mais elevados do juízo e do raciocínio, pressupõe percepções, imagens, representações. É justamente sobre estas imagens, estas representações que se formam na interacção entre o educando e o educador, que assenta a acção da relação educativa e através dela passa o processo educativo no qual se opera o desenvolvimento e a aprendizagem (p.148).

Desta forma, o conhecimento das representações dos professores sobre conceitos e práticas no âmbito do processo educativo é uma das formas de aceder ao conhecimento da realidade desse processo. Este, por sua vez, pode ser o ponto de partida para se equacionarem e alterarem procedimentos, no sentido de os melhorar em função do seu grande objectivo, ou seja, a qualidade das aprendizagens dos alunos.

A investigação educacional é o caminho que conduz ao conhecimento das representações dos intervenientes no processo educativo e, também através delas, da

realidade. Possibilita, igualmente, a aquisição de novos saberes, a reflexão e a (re)formulação de concepções e formas de agir. É através da investigação que se passa, como afirma Figueiredo (2004), de “crenças espontâneas para construções mais científicas” (p.10), que contribuem para o desenvolvimento profissional dos responsáveis educativos.

#### IV- ESTUDOS REALIZADOS NO ÂMBITO DAS REPRESENTAÇÕES DE RESPONSÁVEIS EDUCATIVOS SOBRE A TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO

A transversalidade da língua portuguesa tem merecido, desde a Reorganização Curricular do Ensino Básico, a atenção de alguns investigadores no âmbito da educação.

Apresentamos, de seguida, seis estudos realizados sobre o tema (Quadro1) e sistematizamos algumas das suas conclusões (Quadro 2).

Relativamente à informação presente nos quadros, queremos salientar o seguinte:

- O quadro 1 apresenta os estudos na ordem cronológica da sua realização;
- As conclusões dos diferentes estudos foram por nós analisadas e reorganizadas em categorias que definimos para uma sistematização mais funcional; é de salientar que, tratando-se de conclusões formuladas a partir de estudos de casos, não são generalizáveis à realidade dos responsáveis educativos das escolas, em Portugal; a ordem de apresentação das conclusões em cada categoria é arbitrária.

**Quadro 1- Identificação/ caracterização dos estudos**

	<b>Valadares (2003)</b>	<b>Neves (2004)</b>	<b>A. R. B. Carvalho (2006)</b>	<b>S. M. O. Santos (2007)</b>	<b>Barbosa (2009)</b>	<b>Capucho (2009)</b>
<b>Metodologia</b>	Estudo de caso	Estudo de caso	Estudo de caso múltiplo comparativo	Estudo de caso	Estudo de caso	Estudo de caso múltiplo
<b>Instrumentos/ técnicas de recolha de dados</b>	Inquérito por questionário	Inquérito por questionário e entrevista semi-estruturada	Análise documental; entrevista semi-estruturada	Inquérito por questionário	Inquérito por questionário; entrevista semi-estruturada	Análise documental

<b>Sujeitos/ Amostra</b>	<p>Conjunto dos docentes (à excepção dos professores de LP) de 2 turmas do 2º ciclo do EB (uma do 5º e outra do 6º ano de escolaridade) de uma escola da região de Trás-os-Montes e Alto Douro. A amostra é de 18 professores</p>	<p>29 supervisores de Português de escolas com 3º ciclo do EB, onde funcionam núcleos de estágio pedagógico integrado dos cursos de Licenciatura em Ensino do Português/ Inglês (12 inquiridos), Português/ Francês (11 inquiridos) e Português/ Latim e Grego (6 inquiridos) da Universidade de Aveiro, no ano lectivo de 2002/03. Dos 29 supervisores, 2 foram entrevistados.</p>	<p>Projectos curriculares de todas as turmas do 7º ano de escolaridade de duas escolas do concelho de Abrantes; 3 directores de turma das turmas cujos PCT's foram analisados</p>	<p>41 alunos do 2º ano da licenciatura em Ensino Básico – 1º ciclo, da Universidade de Aveiro; 12 professores do 1º ciclo em escolas de Aveiro e arredores, Mafra e Viseu.</p>	<p>Responsáveis educativos (Presidente do CE; Presidente do CP; Vice-Presidente do CE para a área do 1º Ciclo do EB; Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo do EB; Coordenador do 1º Ciclo do EB) de agrupamentos de escolas dos concelhos de Aveiro, Estarreja, Murtosa e Ovar, no ano lectivo de 2007/2008. 13 responderam ao inquérito e, desses, 3 foram entrevistados.</p>	<p>PCT's (do 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade) de uma escola do 1º Ciclo do EB do distrito de Aveiro, no lectivo de 2005/06.</p>
--------------------------	---	---	---	--	--	--

## Quadro 2- Algumas conclusões dos estudos

<b>Representações de responsáveis educativos, recolhidas através de inquérito (questionário e/ ou entrevista)</b>	
<b>1- Fontes de informação relativamente à transversalidade da LP</b>	- Leitura de documentos emanados do ME; participação em projectos transversais promovidas pela escola; conversas informais com colegas (Neves, 2004).

<p><b>2- Natureza transversal da LP</b></p>	<p>- O nível de desenvolvimento em LM influencia a aprendizagem no âmbito de todas as disciplinas e o treino das suas competências é uma tarefa das diferentes áreas curriculares. (Valadares, 2003; Neves, 2004; S. M. O. Santos, 2007; Barbosa, 2009); o desenvolvimento de competências linguísticas também é importante para a vida extra-escolar do aluno e favorece a integração socioprofissional do indivíduo (Neves, 2004; A. R. B. Carvalho, 2006; S. M. O. Santos, 2007; Barbosa, 2009).</p>
<p><b>3- Disciplinas em que se verifica maior contiguidade com a LP</b></p>	<p>- Todas (Neves, 2004; S. M. O. Santos, 2007 - metade dos inquiridos; Barbosa, 2009);  - Línguas Estrangeiras, História e Geografia (A. R. B. Carvalho, 2006);  - Estudo do Meio e Matemática (S. M. O. Santos, 2007 - metade dos inquiridos).</p>
<p><b>4- Domínios / competências de LP mais importantes</b></p>	<p>- Expressão escrita (fundamentalmente), expressão oral e compreensão do oral (Valadares, 2003);  - Ouvir/ falar, ler e escrever (Neves, 2004).</p>
<p><b>5- Competências linguísticas dos alunos</b></p>	<p>- A maioria dos alunos revela muitas dificuldades em todos os domínios da LM (Valadares, 2003; Neves, 2004).</p>
<p><b>6- Prática da operacionalização transversal da LM</b></p>	<p>- Realizam-se frequentemente actividades relacionadas com o ensino-aprendizagem da LM (Valadares, 2003);  - É uma prática difícil (S. M. O. Santos, 2007, Barbosa, 2009; Capucho, 2009);  - Os sujeitos revelam dificuldades ao referir procedimentos relativos às estratégias/ actividades desenvolvidas neste âmbito (Neves, 2004);  - Responsáveis educativos coordenadores da prática de outros professores consideram poder contribuir para a operacionalização da transversalidade da LP junto dos seus docentes, ao expressarem as suas convicções relativamente à importância dessa operacionalização (Capucho, 2009);  - As áreas curriculares não disciplinares são espaços de operacionalização transversal da LP (A. R. B. Carvalho, 2006; S. M. O. Santos, 2007 - representação associada aos futuros professores).</p>
<p><b>7- Dificuldades / obstáculos na operacionalização transversal da LP</b></p>	<p>- Falta de motivação dos alunos (S. M. O. Santos, 2007);  - Falta de motivação dos professores (Valadares, 2003; Neves, 2004);  - Lacunas na formação dos professores (Valadares, 2003; Neves, 2004);  - Ausência de diálogo/ trabalho colaborativo entre os professores (Neves, 2004);  - Tempo/ Vastidão dos programas (Valadares, 2003);</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insuficiência de recursos humanos e materiais (S. M. O. Santos, 2007);</li> <li>- Carácter prático de algumas disciplinas (Neves, 2004);</li> <li>- Preocupação de cada docente apenas com a disciplina que lecciona (Neves, 2004);</li> <li>- Ausência de um órgão aglutinador das práticas e de um controlo rígido das mesmas (Neves, 2004).</li> </ul>
<b>Conclusões referentes à análise de Projectos Curriculares de Turma</b>	
<b>1- Operacionalização transversal da língua portuguesa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deficiente operacionalização transversal da LP, (A. R. B. Carvalho, 2006; Capucho, 2009): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de articulação entre as diferentes áreas curriculares, verificada entre os planos das várias áreas curriculares e entre estes e os elementos que os constituem (A. R. B. Carvalho, 2006, Capucho, 2009);</li> <li>- Presença de poucas indicações relativamente às estratégias/ actividades de promoção do desenvolvimento transversal da LM e referência muito vaga aos conteúdos neste âmbito (Capucho, 2009);</li> <li>- Visão muito disciplinar (Capucho, 2009);</li> <li>- Lacunas na adaptação das orientações curriculares do ME às especificidades dos alunos (A. R. B. Carvalho, 2006, Capucho, 2009);</li> </ul> </li> <li>- Utilização das ACND para desenvolver competências de LP (A. R. B. Carvalho, 2006; Capucho, 2009).</li> </ul>
<b>2- Razões para a deficiente operacionalização da LM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escassez de reuniões de CT para a elaboração do PCT (A. R. B. Carvalho, 2006);</li> <li>- Falta de atitude reflexiva e de formação por parte dos professores (A. R. B. Carvalho, 2006; Capucho, 2009);</li> <li>- Ausência de trabalho colaborativo (A. R. B. Carvalho, 2006; Capucho, 2009);</li> <li>- O não exercício da função de supervisor por parte do DT (A. R. B. Carvalho, 2006);</li> <li>- Atribuição exclusiva do desenvolvimento curricular nas ACND ao professor responsável pela sua leccionação (A. R. B. Carvalho, 2006 – numa das escolas).</li> </ul>

### Siglas usadas nos Quadros 1 e 2:

ACND	Áreas curriculares não disciplinares	EB	Ensino básico
CE	Conselho executivo	LM	Língua materna
CP	Conselho pedagógico	LP	Língua portuguesa
CT	Conselho de turma	ME	Ministério da educação
DT	Director de turma	PCT	Projecto curricular de turma

## Referências

- Abrantes, J. C. (2001). À conversa com... Paulo Abrantes. [Entrevista a Paulo Abrantes]. *Noesis*, 58, 15-22.
- Abrantes, P. (2001b). *Reorganização curricular do ensino básico – princípios, medidas e implicações*. Lisboa: ME/ DEB.
- Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Edições Almedina.
- Barbosa, M. I. O. (2009). *Transversalidade da língua portuguesa: Representações de responsáveis educativos*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Barros, E. (2007). Novos desafios que se colocam ao ensino do Português [Entrevista a Carlos Reis]. *Noesis* nº71, 16-21.
- Beane, J. A. (2002). *A Integração curricular: A concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Benavente, A. (Coord.), Rosa, A., Costa, A. F. & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa intensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Conselho Nacional de Educação.
- Bonardi, C. & Roussiau, N. (1999). *Les representations sociales*. Paris: Dunon.
- Capucho, R. M. B. (2009). *Transversalidade do português no 1º ciclo e gestão flexível do currículo*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, M. J. A. (1999). Análise de Programas – lacunas na abordagem gramatical. Questões transversais à programação de língua portuguesa e das restantes áreas disciplinares. In Associação de Professores de Português [APP] (Ed.), *Actas do 3º*

*encontro de professores de português - Transversalidades: português, propostas para o futuro* (pp.89-97). Lisboa: APP.

Carvalho, A. R. B. (2006). *Transversalidade, compreensão na leitura e gestão flexível do currículo*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Casteleiro, J. M. (Ed.) (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editorial Verbo / Academia das Ciências de Lisboa.

Castro, R. V. (1995). Todos os professores são professores de português - Para a crítica de uma falácia comum. In J. A. Pacheco & M. Zabalza (Eds.), *A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário* (pp. 97-102). Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

Castro, R. V. (1997). Acerca da educação linguística: objectivos, conteúdos e contextos de realização. *Educação, Sociedade & Culturas*, 8, 89-104.

Castro, R. V. (1998). O Português no currículo. Uma abordagem diacrónica. In R. V. Castro & M. L. D. Sousa (Eds), *Entre linhas paralelas. Estudos sobre o português nas escolas* (pp. 9-38). Braga: Angelus Novus.

Costa, J. A., Dias, C. & Ventura, A. (2005). *Reorganização curricular do ensino básico: Projecto, decreto e práticas nas escolas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Costa, M. A. (1996). Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de português? In M. R. Delgado-Martins, M. I. Rocheta & D. R. Pereira (Eds.), *Formar professores de português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri.

Dácio, A. R. (2005). Do pretendido ao acontecido: o olhar de uma escola na vivência da reorganização curricular. In M. C. Roldão (Ed.), *Estudos de práticas de gestão do currículo – que qualidade de ensino e de aprendizagem* (pp. 25-45). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro – Regime jurídico da autonomia da escola.

Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto – Princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário.

Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio – Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro – Reorganização curricular do ensino básico.

Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro – Altera o artigo 13º e os anexos I, II e III do Decreto-Lei nº 6, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei nº 75/2008, de 2 de Abril – revoga o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio e aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário

Decreto Regulamentar nº 10/99 de 21 de Julho - Competências das estruturas de orientação educativa

Despacho nº 4848/ 97, de 30 de Julho – Projecto de gestão flexível do currículo.

Despacho nº 9590/99, de 29 de Abril – Projecto de gestão flexível do currículo.

Despacho Normativo nº 30/ 2001, de 19 de Julho – Diploma regulamentador da avaliação do ensino básico.

Duarte, I. (2006). Ensinar português para o desenvolvimento: diagnóstico e propostas terapêuticas. In I. Duarte & P. Morão (Eds.), *Ensino do português para o século XXI* (pp.27-39). Lisboa: Edições Colibri/ Departamento de Linguística Geral e Românica e do Departamento de Literaturas Românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

- Estrela, E. & Teodoro, A. (s/d). *As políticas curriculares em Portugal (1995 – 2007). Agendas globais e reconfigurações regionais e nacionais*. Acedido em 27/10/2009, em [http://cyted.riaipe.net/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=19&Itemid=26](http://cyted.riaipe.net/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=19&Itemid=26)
- Fernandes, P. (2005). Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular dos finais dos anos 90. Uma análise focalizada nos discursos. In C. Leite (Ed.). *Mudanças curriculares em Portugal* (pp. 51-73). Porto: Porto Editora.
- Ferraz, M. J. (2002). Progressão na aprendizagem de português: que problemas? In G. Funk (Ed.), *(Re)pensar o ensino do português* (pp. 59-65). Lisboa: Edições Salamandra.
- Ferraz, M. J. (2007). *Ensino da língua materna*. Lisboa: Caminho.
- Ferraz, M. J. (s/d). A Formação dos Professores de Português. In Associação de Intervenção Democrática, *Língua Portuguesa – Uma dimensão de cidadania*. S/l: Associação de Intervenção Democrática.
- Ferreira, J. B. & Barata, C. (2008). Ensino Básico: 3º ciclo. In J. A. Pacheco (Ed.), *Organização curricular portuguesa* (pp. 11-52). Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do português língua materna – Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Asa Editores.
- Formosinho, J. & Machado, J. (2000). Autonomia, projecto e liderança. In J. Formosinho, F. I. Ferreira & J. Machado. *Políticas educativas e autonomia das escolas* (pp. 117-138). Porto: Edições ASA.
- Frias, M. J. M. & Sousa, M. E. (1999). A língua materna ao longo do currículo – experiência na formação contínua de professores. In APP (Eds), *Actas do 3º encontro de professores de português - Transversalidades: português, propostas para o futuro* (pp. 47-58). Lisboa: APP.

Hamido, G., Luís, H., Roldão, M. C. & Marques, R. (Eds.) (2006). *Transversalidade em educação e em saúde*. Porto: Porto Editora.

Hamido, G. (2006). Interrogando o conceito de transversalidade na formação de professores: algumas implicações curriculares e organizacionais. In G. Hamido, H. Luís, M. C. Roldão & R. Marques (Eds.), *Transversalidade em educação e em saúde* (pp. 75-94). Porto: Porto Editora, 75-94.

Judge, A. J. N. (1999). Transdisciplinarity- 89 -3 as the mergence of patterned experience. In U. D'Ambrosio, R. Beaugrande, O. C. Beaugard, F. Bianchi, J. Brito, M. Camus, et al., *Transdisciplinarity – Transdisciplinarité* (pp. 143-148). Lisboa: Hugin.

Klein, J. T. (1999). Notes toward a social epistemology of transdisciplinarity. In U. D'Ambrosio, R. Beaugrande, O. C. Beaugard, F. Bianchi, J. Brito, M. Camus, et al., *Transdisciplinarity – Transdisciplinarité* (pp. 143-148). Lisboa: Hugin.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro – Primeira alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Lei n.º 49/ 2005, de 30 de Agosto – Segunda alteração à Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto - Estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré -escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições Asa.

Leite, C. (2005). A territorialização das políticas e das práticas educativas. In C. Leite (Ed.), *Mudanças curriculares em Portugal* (pp.15-32). Porto: Porto Editora.

Maduro, A. (2002). Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma. In Centro de Formação Almada-Tejo (Ed.), *Currículo e projectos curriculares* (pp. 34-50). Almada: Centro de Formação Almada-Tejo.

- Magalhães, O. M. (2005). Efeitos da reorganização curricular na formação contínua de professores. In C. Leite (Ed.). *Mudanças curriculares em Portugal* (pp. 75-99). Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (1999). Currículo nacional, educação intercultural e autonomia curricular. In R. Marques & M. C. Roldão (Eds.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico – Reflexão participada* (pp. 63-82). Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2006). Transversalidade em educação: em torno de um conceito. In G. Hamido, H. Luís, M. C. Roldão & R. Marques (Eds.), *Transversalidade em educação e em saúde* (pp. 13-18). Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2007). *Transversalidade curricular no ensino para a docência - Comunicação* apresentada no Colóquio do CIDINE, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra, nos dias 2 e 3 de Março de 2007. Acedido em 20/10/2009, em <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/curriculo/Transversalidadescurriculares.pdf>.
- Ministério da Educação. (2007). *Currículo nacional do ensino básico. Competências essenciais* (2ª Edição). Lisboa: ME.
- Ministério da Educação/ Gabinete de Avaliação Educacional (2001). *PISA 2000 – Programme for International Student Assessment: Primeiro Relatório Nacional*. Lisboa: ME/ GAVE.
- Morgado, J. C. (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Porto: Asa Editores.
- Moura, V. G. (2008). Sobre a língua portuguesa e algumas políticas para ela. In A. Moreira, A. Bessa-Luís, A. C. Caldas, A. C. Silva, A. D. Figueiredo, A. Vitorino et al., *A língua portuguesa: Presente e futuro* (2ª Edição, pp. 295-305). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neves, R. (2004). *Transversalidade da língua materna no 3º ciclo do ensino básico: Representações de supervisores de Língua Portuguesa sobre a sua natureza e formas*

*de operacionalização nos domínios da leitura e da escrita em aulas de Língua Materna*. Dissertação de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

Nicolescu, B. (1999). Une nouvelle vision du monde. In U. D'Ambrosio, R. Beaugrande, O. C. Beauregard, F. Bianchi, J. Brito, M. Camus, et al., *Transdisciplinarity – Transdisciplinarité* (pp. 157-161). Lisboa: Hugin.

Pacheco, J. A. (2000). Territorializar o currículo através de projectos integrados. In J. A. Pacheco (Ed.), *Políticas de integração curricular* (pp.7-37). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis* (3ª Edição). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2008). Estrutura curricular do sistema educativo português. In J. A. Pacheco (Ed.), *Organização curricular portuguesa* (pp.11-52). Porto: Porto Editora.

Pereira, S. (2008). A transversalidade da língua portuguesa: representações de alunos do 2º ciclo do ensino básico. In C. M. Sá, e M. E. Martins (Eds.), *Actas do Seminário “Transversalidade da língua portuguesa: Representações, instrumentos e práticas”* (pp. 37-57). Universidade de Aveiro: Laboratório de Investigação em Educação em Português/ Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.

Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Pinto, M. G. L. C. (1999). O professor de português perante os desafios actuais e os problemas da (i)literacia. In APP (Ed.), *Actas do 3º encontro de professores de português - Transversalidades: português, propostas para o futuro* (pp.9-13). Lisboa: APP.

Pombo, A. G. H. M. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade – Reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Portaria n° 921/92, de 23 de Setembro - Estabelece as competências específicas das estruturas de orientação educativa.

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF Éditeur.

Robalo, F. (2004). *Do projecto curricular de escola ao projecto curricular de turma*. Lisboa: Texto Editores.

Roldão, M. C. (1995). *O Director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação.

Roldão, M. C. (1999a). Currículo como projecto – o papel das escolas e dos professores. In R. Marques & M. C. Roldão (Eds.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico – Reflexão participada* (pp. 11-21). Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (1999b). *Gestão curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica.

Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (2005). Gerir o currículo é preciso – A questão da qualidade. In M. C. Roldão (Ed.), *Estudos de práticas de gestão do currículo – Que qualidade de ensino e de aprendizagem* (pp. 13-22). Lisboa: Universidade Católica Editora.

Roldão, M. C. (2007). Colaborar é preciso. Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. *Noesis*, 71, 24-29.

Roldão, M. C. (2008). *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores* (5ª Edição). Lisboa: Editorial Presença.

Rychen, D. S. & Tiana, A. (2005). *Desenvolver competências-chave em educação. Algumas lições extraídas da experiência nacional e internacional*. Porto: Edições Asa.

- Sampaio, J. (2009). Discurso, na qualidade de Presidente da República, na abertura da conferência “A língua portuguesa: presente e futuro”. In A. Moreira, A. Bessa-Luís, A. C. Caldas, A. C. Silva, A. D. Figueiredo, A. Vitorino et al., *A Língua portuguesa: Presente e futuro* (2ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santos, A. (1994). A escrita no ensino secundário. In F. I. Fonseca (Ed.), *Pedagogia da escrita: Perspectivas* (pp. 21-44). Porto: Porto Editora.
- Santos, O. (1988). *O Português, na escola, hoje*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santos, S. M. O. (2007). *Representações de professores sobre a transversalidade do português*. Dissertação de mestrado não publicada. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sardinha, M. G. (2008). A leitura na escola. A escola em leitura. In C. M. Sá e M. E. Martins (Eds.), *Actas do seminário “Transversalidade da língua portuguesa: Representações, instrumentos e práticas”* (pp. 8-17). Universidade de Aveiro: Laboratório de Investigação em Educação em Português/ Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.
- Silva, C. H. C. (1999). Transdisciplinarité et mutation de conscience. In U. D’Ambrosio, R. Beaugrande, O. C. Beauregard, F. Bianchi, J. Brito, M. Camus, et al., *Transdisciplinarity – Transdisciplinarité* (pp. 181-192). Lisboa: Hugin.
- Sim-Sim, I., Duarte, I. & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do português – Língua materna e não materna no ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Tavares, J & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra, Almedina.

Tochon, F. V. (1995). *A língua como projecto didáctico*. Porto: Porto Editora.

Valadares, L. (2003). *Transversalidade da língua portuguesa*. Porto: Edições Asa.

Veiga, I. (coord.), Barros, C., Calixto, J. A., Calçada, T. & Gaspar, T. (1996). *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Acedido em 27/12/2009, em <http://www.rbe.min-edu.pt>.

Vieira, J. T. (1999). Pour une epistemology of transdisciplinaire. In U. D'Ambrosio, R. Beaugrande, O. C. Beauregard, F. Bianchi, J. Brito, M. Camus, et al., *Transdisciplinarity – Transdisciplinarité* (pp. 213-218). Lisboa: Hugin.

## Anexo II

### RESENHA DE ESTUDOS REALIZADOS NO ÂMBITO DAS REPRESENTAÇÕES DE RESPONSÁVEIS EDUCATIVOS SOBRE A TRANSVERSALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO

A transversalidade da língua portuguesa tem merecido, desde a Reorganização Curricular do Ensino Básico, a atenção de alguns investigadores no âmbito da educação. Apresentamos, de seguida, seis estudos realizados sobre o tema (Quadro 1) e sistematizamos algumas das suas conclusões (Quadro 2).

Relativamente à informação presente nos quadros, queremos salientar o seguinte:

- O quadro 1 apresenta os estudos na ordem cronológica da sua realização;
- As conclusões dos diferentes estudos foram por nós analisadas e reorganizadas em categorias que definimos para uma sistematização mais funcional; é de salientar que, tratando-se de conclusões formuladas a partir de estudos de casos, não são generalizáveis à realidade dos responsáveis educativos das escolas, em Portugal; a ordem de apresentação das conclusões em cada categoria é arbitrária.

#### Quadro 1- Identificação/ caracterização dos estudos

	<b>Valadares (2003)</b>	<b>Neves (2004)</b>	<b>A. R. B. Carvalho (2006)</b>	<b>S. M. O. Santos (2007)</b>	<b>Barbosa (2009)</b>	<b>Capucho (2009)</b>
<b>Metodologia</b>	Estudo de caso	Estudo de caso	Estudo de caso múltiplo comparativo	Estudo de caso	Estudo de caso	Estudo de caso múltiplo
<b>Instrumentos/ técnicas de recolha de dados</b>	Inquérito por questionário	Inquérito por questionário e entrevista semi-estruturada	Análise documental; entrevista semi-estruturada	Inquérito por questionário	Inquérito por questionário; entrevista semi-estruturada	Análise documental

<b>Sujeitos/ Amostra</b>	<p>Conjunto dos docentes (à excepção dos professores de LP) de 2 turmas do 2º ciclo do EB (uma do 5º e outra do 6º ano de escolaridade) de uma escola da região de Trás-os-Montes e Alto Douro. A amostra é de 18 professores</p>	<p>29 supervisores de Português de escolas com 3º ciclo do EB, onde funcionam núcleos de estágio pedagógico integrado dos cursos de Licenciatura em Ensino do Português/ Inglês (12 inquiridos), Português/ Francês (11 inquiridos) e Português/ Latim e Grego (6 inquiridos) da Universidade de Aveiro, no ano lectivo de 2002/03. Dos 29 supervisores, 2 foram entrevistados.</p>	<p>Projectos curriculares de todas as turmas do 7º ano de escolaridade de duas escolas do concelho de Abrantes; 3 directores de turma das turmas cujos PCT's foram analisados</p>	<p>41 alunos do 2º ano da licenciatura em Ensino Básico – 1º ciclo, da Universidade de Aveiro; 12 professores do 1º ciclo em escolas de Aveiro e arredores, Mafra e Viseu.</p>	<p>Responsáveis educativos (Presidente do CE; Presidente do CP; Vice-Presidente do CE para a área do 1º Ciclo do EB; Coordenador do Conselho de Docentes do 1º Ciclo do EB; Coordenador do 1º Ciclo do EB) de agrupamentos de escolas dos concelhos de Aveiro, Estarreja, Murtosa e Ovar, no ano lectivo de 2007/2008. 13 responderam ao inquérito e, desses, 3 foram entrevistados.</p>	<p>PCT's (do 1º, 2º, 3º e 4º anos de escolaridade) de uma escola do 1º Ciclo do EB do distrito de Aveiro, no lectivo de 2005/06.</p>
--------------------------	---	---	---	--	--	--

## Quadro 2- Algumas conclusões dos estudos

<b>Representações de responsáveis educativos, recolhidas através de inquérito (questionário e/ ou entrevista)</b>	
<b>1- Fontes de informação relativamente à transversalidade da LP</b>	- Leitura de documentos emanados do ME; participação em projectos transversais promovidas pela escola; conversas informais com colegas (Neves, 2004).

<p><b>2- Natureza transversal da LP</b></p>	<p>- O nível de desenvolvimento em LM influencia a aprendizagem no âmbito de todas as disciplinas e o treino das suas competências é uma tarefa das diferentes áreas curriculares. (Valadares, 2003; Neves, 2004; S. M. O. Santos, 2007; Barbosa, 2009); o desenvolvimento de competências linguísticas também é importante para a vida extra-escolar do aluno e favorece a integração socioprofissional do indivíduo (Neves, 2004; A. R. B. Carvalho, 2006; S. M. O. Santos, 2007; Barbosa, 2009).</p>
<p><b>3- Disciplinas em que se verifica maior contiguidade com a LP</b></p>	<p>- Todas (Neves, 2004; S. M. O. Santos, 2007 - metade dos inquiridos; Barbosa, 2009);  - Línguas Estrangeiras, História e Geografia (A. R. B. Carvalho, 2006);  - Estudo do Meio e Matemática (S. M. O. Santos, 2007 - metade dos inquiridos).</p>
<p><b>4- Domínios / competências de LP mais importantes</b></p>	<p>- Expressão escrita (fundamentalmente), expressão oral e compreensão do oral (Valadares, 2003);  - Ouvir/ falar, ler e escrever (Neves, 2004).</p>
<p><b>5- Competências linguísticas dos alunos</b></p>	<p>- A maioria dos alunos revela muitas dificuldades em todos os domínios da LM (Valadares, 2003; Neves, 2004).</p>
<p><b>6- Prática da operacionalização transversal da LM</b></p>	<p>- Realizam-se frequentemente actividades relacionadas com o ensino-aprendizagem da LM (Valadares, 2003);  - É uma prática difícil (S. M. O. Santos, 2007, Barbosa, 2009; Capucho, 2009);  - Os sujeitos revelam dificuldades ao referir procedimentos relativos às estratégias/ actividades desenvolvidas neste âmbito (Neves, 2004);  - Responsáveis educativos coordenadores da prática de outros professores consideram poder contribuir para a operacionalização da transversalidade da LP junto dos seus docentes, ao expressarem as suas convicções relativamente à importância dessa operacionalização (Capucho, 2009);  - As áreas curriculares não disciplinares são espaços de operacionalização transversal da LP (A. R. B. Carvalho, 2006; S. M. O. Santos, 2007 - representação associada aos futuros professores).</p>
<p><b>7- Dificuldades / obstáculos na operacionalização transversal da LP</b></p>	<p>- Falta de motivação dos alunos (S. M. O. Santos, 2007);  - Falta de motivação dos professores (Valadares, 2003; Neves, 2004);  - Lacunas na formação dos professores (Valadares, 2003; Neves, 2004);  - Ausência de diálogo/ trabalho colaborativo entre os professores (Neves, 2004);  - Tempo/ Vastidão dos programas (Valadares, 2003);</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insuficiência de recursos humanos e materiais (S. M. O. Santos, 2007);</li> <li>- Carácter prático de algumas disciplinas (Neves, 2004);</li> <li>- Preocupação de cada docente apenas com a disciplina que lecciona (Neves, 2004);</li> <li>- Ausência de um órgão aglutinador das práticas e de um controlo rígido das mesmas (Neves, 2004).</li> </ul>
<b>Conclusões referentes à análise de Projectos Curriculares de Turma</b>	
<b>1- Operacionalização transversal da língua portuguesa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deficiente operacionalização transversal da LP, (A. R. B. Carvalho, 2006; Capucho, 2009): <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de articulação entre as diferentes áreas curriculares, verificada entre os planos das várias áreas curriculares e entre estes e os elementos que os constituem (A. R. B. Carvalho, 2006, Capucho, 2009);</li> <li>- Presença de poucas indicações relativamente às estratégias/ actividades de promoção do desenvolvimento transversal da LM e referência muito vaga aos conteúdos neste âmbito (Capucho, 2009);</li> <li>- Visão muito disciplinar (Capucho, 2009);</li> <li>- Lacunas na adaptação das orientações curriculares do ME às especificidades dos alunos (A. R. B. Carvalho, 2006, Capucho, 2009);</li> </ul> </li> <li>- Utilização das ACND para desenvolver competências de LP (A. R. B. Carvalho, 2006; Capucho, 2009).</li> </ul>
<b>2- Razões para a deficiente operacionalização da LM</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escassez de reuniões de CT para a elaboração do PCT (A. R. B. Carvalho, 2006);</li> <li>- Falta de atitude reflexiva e de formação por parte dos professores (A. R. B. Carvalho, 2006; Capucho, 2009);</li> <li>- Ausência de trabalho colaborativo (A. R. B. Carvalho, 2006; Capucho, 2009);</li> <li>- O não exercício da função de supervisor por parte do DT (A. R. B. Carvalho, 2006);</li> <li>- Atribuição exclusiva do desenvolvimento curricular nas ACND ao professor responsável pela sua leccionação (A. R. B. Carvalho, 2006 – numa das escolas).</li> </ul>

### Siglas usadas nos Quadros 1 e 2:

ACND	Áreas curriculares não disciplinares	EB	Ensino básico
CE	Conselho executivo	LM	Língua materna
CP	Conselho pedagógico	LP	Língua portuguesa
CT	Conselho de turma	ME	Ministério da educação
DT	Director de turma	PCT	Projecto curricular de turma

## Anexo III

### GUIÃO DE ENTREVISTA

**Tema:** “Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio”<sup>1</sup> é uma competência geral de desenvolvimento específico e transversal incluída no *Currículo nacional do ensino básico*.

**Objectivo:** Esta entrevista tem como objectivo obter informação sobre as representações de directores de turma acerca do desenvolvimento transversal do uso correcto da língua portuguesa e a sua operacionalização, no terceiro ciclo do ensino básico.

**Destinatários:** Directores de turma do 3º ciclo do ensino básico de uma escola pública.

#### Pontos Prévios/ Legitimação da Entrevista

Agradecer a disponibilidade para a entrevista.

Informar sobre o trabalho de investigação.

Garantir a confidencialidade e o anonimato dos entrevistados.

Solicitar a autorização para a gravação áudio da entrevista, explicando que este procedimento é necessário para a posterior transcrição e análise da informação recolhida.

#### Dados Demográficos:

Sexo: Masc.  / Fem.  Idade: \_\_\_\_ anos

Habilitações Literárias \_\_\_\_\_

Grupo Disciplinar: \_\_\_\_\_ Tempo de Serviço: \_\_\_\_ anos

Situação Profissional: \_\_\_\_\_

Experiência como Director(a) de Turma: \_\_\_\_ anos

Ano de escolaridade da turma em que exerce funções de director(a): \_\_\_\_

Experiência de leccionação na escola em que exerce funções no presente ano lectivo: \_\_\_\_ anos.

Nº de anos de leccionação na escola onde se realiza o estudo: \_\_\_\_

<sup>1</sup> Ministério da Educação / Departamento do Ensino Básico (2007), *Currículo nacional do ensino básico – competências essenciais*, p.16.

## **Tópicos/ exemplos de questões:**

### **I- O director de turma e a gestão do currículo**

- 1- No seu entender, que razões estiveram na base da sua nomeação como director(a) de turma pelo órgão de gestão?
- 2- Descreva a sua acção, enquanto director(a) de turma, ao nível das decisões relativamente aos saberes a desenvolver pelos alunos no âmbito do processo ensino-aprendizagem.
- 3- Qual considera ser o seu papel, também enquanto director(a) de turma, na concretização dessas decisões, ou seja, ao nível do desenvolvimento curricular?

### **II- O uso correcto da língua portuguesa como competência geral de desenvolvimento transversal no ensino básico**

- 4- O que entende por “competência geral”?
- 5- Qual a sua opinião relativamente à inclusão do uso correcto da língua portuguesa no conjunto das dez competências gerais do ensino básico?
- 6- O que entende por “desenvolvimento transversal”?
- 7- No seu entender, qual a pertinência do desenvolvimento transversal do domínio da língua portuguesa no ensino básico?

### **III- O uso correcto da língua portuguesa, o desempenho escolar dos alunos e a sua futura integração sócio-profissional**

- 8- Na sua perspectiva, que relação se pode estabelecer entre o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos e o seu desempenho nas diferentes áreas curriculares?
- 9- Qual a sua opinião relativamente à influência das competências linguísticas do indivíduo na sua integração sócio-profissional?

10- Que apreciação faz do desempenho linguístico dos alunos que concluem o terceiro ciclo do ensino básico?

#### **IV- Operacionalização do desenvolvimento transversal do uso correcto da língua portuguesa**

11- Na sua perspectiva, qual é o papel do projecto curricular de turma na operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa?

12- Na sua direcção de turma, como é operacionalizada a transversalidade da língua portuguesa, em termos de planificação e execução?

13- E de que forma o trabalho desenvolvido no âmbito da operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa é supervisionado e avaliado?

14- No trabalho desenvolvido na sua direcção de turma, que competências da língua portuguesa (Compreensão do oral, expressão do oral, leitura, expressão escrita, conhecimento explícito da língua) são mais valorizadas? Porquê?

15- Indique algumas estratégias/ actividades realizadas com a turma com o objectivo de promover o desenvolvimento transversal do uso correcto da língua portuguesa.

16- Refira eventuais dificuldades/ obstáculos encontrados na operacionalização transversal do desenvolvimento das competências linguísticas.

17- Sugira procedimentos que, no seu entender, possam facilitar a operacionalização do desenvolvimento transversal do uso correcto da língua portuguesa.

Obrigada pela colaboração!



## Anexo IV

### SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO AO ÓRGÃO DE GESTÃO DA ESCOLA



Universidade da Beira Interior  
Departamento de Psicologia e Educação

Exmo. Senhor  
Director da Escola ...

Eu, Maria Goreti de Almeida Martins, professora do Grupo 300 – Português, encontrando-me a desenvolver, no âmbito da frequência do Curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, no Departamento de Psicologia e Educação da Universidade da Beira Interior, um projecto de investigação intitulado “Transversalidade da língua portuguesa: Representações de directores de turma do 3º ciclo do ensino básico de uma escola pública”, orientado pela Professora Doutora Maria Luísa Branco, venho, por este meio, solicitar autorização para uma recolha de dados através de entrevista a docentes da escola que V. Exa. dirige.

Este trabalho de investigação pretende conhecer as representações de directores de turma do terceiro ciclo do ensino básico acerca do desenvolvimento transversal da língua portuguesa e respectiva operacionalização. A recolha de dados será efectuada durante o segundo período e envolverá sete directores de turma.

Agradeço a atenção de V. Exa. para o solicitado e apresento os melhores cumprimentos.

Covilhã, 03 de Novembro de 2009,

---

Maria Goreti de Almeida Martins



## **Anexo V**

### **ENTREVISTAS**



## ENTREVISTA 1 – Sujeito 1

### Dados Demográficos:

Sexo: Masc.  / Fem.

Idade: 34 anos

Habilitações Literárias: Licenciatura em Francês e Inglês – Ramo de formação educacional de estágio integrado

Grupo Disciplinar: 330      Tempo de Serviço: 12 anos

Situação Profissional: Professora do quadro de nomeação definitiva

Experiência como Directora de Turma: 5 anos

Ano de escolaridade da turma de que é directora: 7º ano

Nº de anos de leccionação na escola onde se realiza o estudo: 1

**Investigadora (I)-** Bom dia. Quero agradecer-lhe o facto de estar a colaborar comigo na realização deste trabalho de investigação que estou a desenvolver no âmbito do Curso em Supervisão Pedagógica. Como já lhe tinha dito antes, esta entrevista, por ser um instrumento de recolha de dados, está a ser gravada para, depois, transcrever a informação. Agradeço, por isso, também a autorização para a gravação. Os seus dados pessoais e a informação recolhida irão ser tratados de forma a garantir a sua confidencialidade. O objectivo da entrevista é obter informação sobre as representações de directores de turma acerca do desenvolvimento transversal do uso correcto da língua portuguesa e da sua operacionalização no 3º ciclo do ensino básico.

Então, a primeira questão que tenho para lhe colocar é a seguinte: quais lhe parecem ter sido as razões do órgão de gestão para a designar directora de turma?

**Entrevistada (E)-** Bom dia. Bem, este ano lectivo... eu fiquei cá, nesta escola, este ano lectivo e... no meu caso particular, foi para ocupar o lugar de uma colega que já cá estava e, possivelmente, iria ter esta direcção de turma... portanto, eu vim substituí-la e fiquei, por inerência, com a direcção de turma que seria dela, portanto, foi por uma questão de horário, nada mais... não é? Porque também ninguém sabia quem é que viria para cá... fui eu (*sorri*).

I- Agora, gostava que me descrevesse a sua acção, enquanto directora de turma, ao nível das decisões que são tomadas, em conselho de turma, relativamente aos saberes que os alunos têm de desenvolver.

**E- Ora bem, quando nós falamos em saberes, ah..., à partida, chega-nos... passa-nos pela nossa cabeça a parte curricular, mais a parte das áreas, do saber da área da Física, o saber da área das línguas... Paralelamente a esse saber da formação geral curricular, temos que ter em conta também a formação pessoal e individual do aluno, não é? E... nós, todos nós, docentes, e eu, em particular como directora de turma, devo contribuir para essa formação pessoal, não só fazendo a articulação entre as várias disciplinas, mas também para... contribuir para o desenvolvimento de... dos espíritos críticos, e... espíritos... digamos assim, alunos que sejam cidadãos responsáveis e também intervenientes na nossa sociedade. Acho que é mais ou menos o meu papel.**

I- E depois ao nível da concretização das decisões tomadas, qual lhe parece ser o seu papel?

**E- Pronto... o meu papel, enquanto directora de turma, eh... penso eu que seja de colmatar algumas lacunas que vamos encontrando ah... nesse desenvolvimento da formação individual, não é? Todos nós devemos contribuir para essa formação pessoal, mas talvez o director de turma... tem mais tempo, ou seja, é mais disponível, porque as aulas de Formação Cívica são também umas aulas ou, digamos assim, umas sessões, para... de reflexão, de diálogo, em que os alunos se podem expressar mais abertamente, ah... e também acho que nas nossas sessões de Formação Cívica eh... podemos, em coordenação com os restantes membros do conselho de turma, porque todos temos de contribuir para isso, adequar o currículo definido pela escola às, digamos, necessidades específicas da nossa turma, da minha turma em questão...**

I- Neste momento, vamos passar a um conjunto de questões relacionadas com a língua portuguesa como competência geral de desenvolvimento transversal. Gostava que me dissesse, primeiro, o que entende por competência geral.

**E- Para mim, uma competência geral deve ser uma capacidade que cada um deve ter e que deve ser transversal a todas as áreas, pronto, ou seja, deve estar incluída em todas as áreas do saber, o seu desenvolvimento deve ser feito em todas as áreas.**

I- Qual é a sua opinião relativamente ao facto de o uso correcto da língua portuguesa ser considerada uma das dez competências gerais do ensino básico?

**E- Eu estou completamente de acordo, totalmente de acordo. Eu acho que o uso correcto da nossa língua, como há pouco, há tempos ouvimos (refere-se a uma conferência realizada na escola no âmbito da comemoração do Dia Europeu das Línguas, proferida por dois docentes da Universidade da Beira Interior, Alcino Couto e Nuno Jerónimo, e por Celeste Raposo, empresária da região) “abre caminhos” o uso das línguas “abre caminhos” para o conhecimento em todas as áreas.**

I- E qual é a pertinência do desenvolvimento transversal desta competência geral no ensino básico?

**E- É extremamente importante no ensino básico. Eles precisam da língua portuguesa para interpretar enunciados, para..., nas diferentes disciplinas, para organizar correctamente as suas respostas, nas perguntas de desenvolvimento, que eles têm que... têm que realizar, tanto a nível das línguas, como também nas outras áreas, em História, em Geografia, e... também expressar opiniões porque eles são constantemente solicitados para dar a sua opinião e serem críticos naquilo que estão a dizer, naquilo que estão a afirmar.**

I- Que relação é que estabelece entre o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos e o desempenho que têm nas diferentes áreas curriculares?

**E- Eu acho que possuir um bom domínio da língua portuguesa influencia o desempenho nas diferentes áreas curriculares proporcionalmente, ou seja, um melhor domínio, um melhor desempenho. Acho que é proporcional... quanto mais eles possuírem ou melhor souberem, digamos assim, ah..., a língua, melhor também terão o seu... melhor aproveitamento, terão melhor desempenho nas outras áreas, as notas serão muito mais altas, porque compreenderão, como já dissemos, compreenderão melhor os enunciados, compreender os enunciados é meio caminho andado, para que tenham uma resposta minimamente correcta, ou parcialmente correcta.**

I- E entende essa proporcionalidade que falava relativamente a que disciplinas ou áreas?

**E- Eu, pela experiência que tenho é que é mesmo... e por contactos com colegas, com docentes das outras áreas, acho que essa proporcionalidade se verifica em todas elas. Em todas as áreas, eles precisam de se informar, de estar informados, portanto, precisam de ler, não é? Em todas as áreas, há um manual, digamos assim, um manual orientador, há orientações. Mesmo que não seja o manual, há sempre fichas... de**

**trabalho, há sempre materiais que são facultados aos alunos, portanto, eles, de todas as formas, precisam de saber interpretar, daí a proporcionalidade, de que eu falei, ser... ser directa: melhor conhecimento, melhor desempenho.**

I- Que apreciação faz do desempenho linguístico dos alunos quando concluem o nono ano, ou seja, quando terminam o ensino básico?

**E- Eu acho que eles concluem com lacunas... algumas lacunas, não é? Claro que elas podem ser ultrapassadas, depois, no secundário... mas, acho que muito é devido, em parte, à falta de hábitos de leitura.**

I- E o que é que pensa da influência das competências linguísticas, depois, na integração socioprofissional dos alunos, destes futuros cidadãos?

**E- Eu acho que, hoje em dia, não é só preciso saber ler e escrever, como nós costumamos dizer, entre aspas, não é? É preciso saber interpretar, é preciso saber argumentar, expressar uma opinião fundamentada, ou seja, ser crítico, se queremos integrar um cargo ou uma profissão dentro da nossa sociedade, cada vez mais competitiva, portanto acho que precisamos mesmo de... de melhorar o desempenho linguístico.**

I- Qual é que considera ser o papel do projecto curricular de turma no trabalho a desenvolver com os alunos ao nível da operacionalização transversal do desenvolvimento desta competência geral, do uso correcto da língua portuguesa?

**E- Bem, na minha opinião, acho que o projecto curricular deve... deve assegurar que essa competência que é geral e transversal a todas as áreas, bem como as outras nove que são definidas para... digamos, gerais para o terceiro ciclo, seja adquirida, pronto, e... como é que se pode fazer... para que ela seja adquirida, deve fazer-se o levantamento das dificuldades ah... a nível de cada aluno e, depois, tentar encontrar estratégias para colmatar essas dificuldades.**

I- De que forma é que isso é feito na sua direcção de turma, como é que esse trabalho é planificado e executado?

**E- Pronto, a nível de planificação, ela consta do projecto curricular, ela está planificada no projecto curricular de turma...**

I- E como é que é feita essa planificação?

**E- Ah... a planificação é feita... em termos de... de áreas. Cada disciplina ou cada área tem a sua planificação, na qual inclui também ah... o uso correcto da língua portuguesa e... a nível de execução, pronto, temos ah... cada área curricular sabe a sua própria... executa o que lhe é devido, ou seja, a sua própria planificação e, depois, é avaliada em conselho de turma, todos em conjunto.**

**I- Especifique, por favor, como é feita essa avaliação.**

**E- Há uma avaliação que é feita na...na aula, cada professor faz a sua avaliação, depois, em conselho de turma, é feito o balanço e levantado, digamos assim, fazer o levantamento do ponto da situação, como é que as coisas estão a funcionar e... se estão a resultar ou não, para daí encontrarmos, ou não, novas estratégias.**

**I- No trabalho, então, que é feito, na sua direcção de turma, quais é que são as competências de língua portuguesa, nomeadamente, compreensão do oral, expressão oral, leitura, expressão escrita, conhecimento explícito... quais destas competências são mais valorizadas e porquê?**

**E- Devo confessar que, até à data, as que foram mais (*acentua a palavra*) valorizadas foi a leitura, a expressão escrita e a expressão oral. Isto, devido às actividades que foram realizadas, na turma, até à data.**

**I- E de que forma é que essas actividades foram definidas e valorizadas em relação a outras? Porquê essas actividades e essas competências?**

**E- Essas, atendendo ao factor da turma, a alguns alunos da turma já virem diagnosticados... e termos também diagnosticado algumas lacunas ao nível da língua portuguesa. Outras, porque inserem-se na planificação da nossa Formação Cívica, portanto duas coisas que foram ao encontro uma da outra e conseguimos o meio-termo. Ah... as actividades desenvolvidas na... nesta área são acti... passamos vários *PowerPoints*, que eles têm que ler, de que têm que registar informação, há vários debates, e também há uma parte escrita... por cada tema que é abordado, eles têm que... que fazer um texto, dar um texto, elaborar um texto de opinião sobre o que é..., o que é, pronto, o que pensa sobre o que foi debatido na aula e o que foi exposto na aula.**

**I- Destaque-me outras actividades e estratégias realizadas transversalmente no sentido de contribuir para o desenvolvimento do uso correcto da língua portuguesa por parte dos alunos.**

**E- Eu tento corrigir-lhes os erros, os erros ortográficos, já como referi anteriormente, nas ditas actividades de expressão escrita, porque tudo é enviado para mim, por *mail*, eu tenho que fazer a correcção e, depois, é que é colocado na plataforma, a que todos têm acesso. Cada aluno tem um pseudónimo, para não se... não se expor, digamos assim, embora eles, entre eles, já começam a saber quem é quem, mas também porque, como a plataforma está aberta a mais do que a eles, está aberta aos encarregados de educação também, eles também não ficam, às vezes, muito à vontade, em certos temas, de se identificar a eles próprios... mais nessa base de actividades que estamos a trabalhar...**

**I- Portanto, isso mais no âmbito da Formação Cívica. E no geral das áreas curriculares, disciplinares e não disciplinares?**

**E- Eu, enquanto docente de Inglês, eh... só me apercebo de certos erros que eles dão no domínio da língua portuguesa, quando estamos a falar eh... quando estamos no momento da auto-avaliação, em que eles têm que fazer algum género de observação e aí falam... vão fazê-la em português. Aí é que me apercebo mais e corrijo e chamo-lhes à atenção que as coisas não são assim... Às vezes também me acontece, quando estou a ditar o sumário, trocaram muito, por exemplo o “c” pelo “s”, é constantemente (*acentua a palavra e ri*), é constantemente, em vários alunos, já cheguei, já cheguei a essa conclusão e chamo-lhes à atenção, obviamente, para esse facto.**

**I- E os outros professores da turma?**

**E- Eu... eu acho que todos também estão, e de acordo com o que está planificado e as linhas orientadoras do projecto curricular, tem de haver um rigor, a nível... na correcção... uma das... como já referimos, também, ainda nesta entrevista, uma das competências gerais é mesmo essa e deve ser aplicada por todos da mesma forma, ou seja, todos temos de ser rigorosos na sua aplicação e na correcção dos erros...**

**I- Que dificuldades ou obstáculos encontra na operacionalização transversal do desenvolvimento do uso correcto da língua portuguesa?**

**E- Estamos a lidar com turmas de vinte e oito alunos... Não é fácil... cada... cada aluno tem as suas próprias dificuldades, o seu próprio ritmo. Muitas vezes, é difícil chegar a cada um deles, e saber especificamente o que é que cada um tem mais dificuldade porque, por mais que um professor esteja atento ou por mais que queira dar um... proporcionar um ensino individualizado, numa turma de vinte e oito é quase impossível,**

ou até direi completamente impossível. Há alunos que se salientam porque... ou são mais participativos ou, então, as suas dificuldades são maiores do que as dos outros e, aí, sobressaem no meio da turma e é esses, digamos assim, os principais focos aos quais nós nos iremos dirigir. Os outros que são por... digamos assim, por personalidade ou..., mais calados, mais tímidos, e daí um obstáculo ao nosso trabalho. Este trabalho não é fácil. O nosso trabalho, o trabalho dos professores, é sempre, digamos assim, temos... é árduo (*acentua a palavra*), direi mesmo que é árduo. Ah... eu, enquanto docente de inglês, encontro muitas dificuldades...

I- E o que é que considera que podia ajudar os professores no desenvolvimento deste trabalho com os alunos, o que é que podia facilitar o trabalho dos professores para esse desenvolvimento ser mais efectivo?

E- O que é que podia facilitar o trabalho dos professores... Acho que... se todos formos... rigorosos... na correcção ah... iria facilitar... ah... iria facilitar o trabalho de professores posteriores, ou seja, se nós, no terceiro ciclo, agora estou a falar... voltamos mais para trás... se os nossos colegas ah... do primeiro ciclo forem rigorosos na correcção, na correcção com rigor, ah... acho que não teríamos tantas dificuldades agora, no segundo ciclo, no terceiro ciclo e, posteriormente, no secundário. Acho que, desde pequeninos, se houver rigor e correcção, facilitará o trabalho de quem se seguir, do professor seguinte ou do educador seguinte. Por outro lado, os alunos também têm que ter uma certa abertura para... porque há muitos alunos que... não, digamos assim, ah... não aceitam serem corrigidos. Alguns, não direi, talvez, muitos, mas alguns “Ai eu sei, eu sei”, dizem assim. Eu sei, eu sei, mas o erro torna a ser repetido na segunda vez e na terceira vez... não gostam de ser chamados à atenção, muito deles. Também por ficarem... porque os colegas, às vezes, gozem, podem, eventualmente, fazer troça, eles também não gostam e... as coisas vão-se acumulando, portanto, até um dia (*sorri*) em que têm de preencher um formulário, numa empresa e... e são capazes de escrever lá algum disparate e, aí sim, ficam mesmo envergonhados.

I- Acabámos a entrevista. Obrigada, mais uma vez.

E- Não tem de agradecer. Um bom trabalho!



## ENTREVISTA 2 – Sujeito 2

### Dados Demográficos:

Sexo: Masc.  / Fem.  Idade: 41 anos

Habilitações Literárias: Licenciatura em Gestão de Empresas

Grupo Disciplinar: 500 Tempo de Serviço: 14 anos

Situação Profissional: Professor do quadro de nomeação definitiva

Experiência como Director de Turma: 3 anos

Ano de escolaridade da turma de que é director: 7º ano

Nº de anos de leccionação na escola onde se realiza o estudo: 1

**Investigadora (I)-** Bom dia. Obrigada por estar a colaborar neste projecto de investigação, disponibilizando-se para a entrevista, que constitui um instrumento de recolha de dados para um trabalho de investigação no âmbito do Curso de em Supervisão Pedagógica, que estou a frequentar. Pretendo, com esta entrevista, obter informação sobre as representações de directores de turma acerca do desenvolvimento transversal do uso correcto da língua portuguesa e da sua operacionalização no 3º ciclo do ensino básico. Agradeço a autorização dada para a gravação. Ela é essencial porque preciso de proceder à transcrição para a análise da informação recolhida. No tratamento e apresentação da informação, serão assegurados a confidencialidade e o seu anonimato. Então, a primeira pergunta é a seguinte: quais as razões que, na sua perspectiva estiveram na origem da sua nomeação como director de turma?

**Entrevistado (E)-** Eh... é... como foi o primeiro ano que estou nesta escola, não sei se... não sei qual é que foi a... a razão ou a... o motivo pelo qual me nomearam como director de turma. É difícil estar a dizer porque... eu cheguei de novo à escola, entregaram-me a direcção de turma, portanto...

**I-** Queria agora que me dissesse qual é a sua acção, que me descreva a sua acção, enquanto director de turma, ao nível das decisões que se tomam no conselho de turma sobre os saberes que os alunos devem desenvolver.

**E-** Eh... portanto, é... é avaliada a situação da turma em geral, a situação de algum caso em particular e eu tento sempre, na medida do possível, ah... orientar eh... todas as decisões, tudo aquilo que se possa fazer em relação aos alunos para... para o sucesso dos

**alunos, portanto, não quero dizer que tenha uma posição extremamente rígida, mas eh... tento sempre chegar a um consenso e tento sempre ouvir todas as partes para podermos ter um caminho de actuação mais ou menos comum em todas as disciplinas.**

I- E depois, ao nível dessa actuação, na concretização das decisões que se tomam, qual é que é o seu papel, também enquanto director de turma?

**E- Eh...é um papel de... de estar sempre atento, ir monitorizando, digamos assim, este termo, monitorizando, entre aspas, o evoluir da situação, se, de facto, estamos ou não estamos a fazer uma aplicação correcta das decisões que foram tomadas em conselho de turma, e... ir tomando notas porque, se acaso houver necessidade de... de fazer alguma alteração, em termos de... de actuações, terá que ser feita.**

I- Então, agora, passávamos a um tópico da entrevista que tem a ver especificamente com o uso correcto da língua portuguesa como competência geral, de desenvolvimento transversal. Pedia-lhe que me dissesse o que entende por competência geral.

**E- Ora, uma competência geral é... qualquer coisa que os alunos têm que fazer independenten... têm que saber fazer independentemente da área de trabalho ou da área de estudo ou onde eles estiverem inseridos, eles têm que saber fazer isso, seja aquilo que for.**

I- E qual é a sua opinião relativamente à inclusão do uso correcto da língua portuguesa no conjunto das dez competências gerais definidas a nível nacional para o ensino básico?

**E- Ah... a língua portuguesa está... está lá incluída e bem. Eu concordo que ela faça parte das dez competências gerais que estão definidas no currículo nacional do ensino básico porque enquanto a língua portuguesa não for convenientemente dominada, há outras competências que dificilmente eles atingirão, porque nota-se perfeitamente que há alunos que... porque não conseguem atingir a competência geral que diz respeito à... à língua portuguesa, depois dificilmente conseguem atingir as outras. E isto acontece não só no ensino básico, mas também no ensino secundário.**

I- O que considera relativamente ao nível do desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos no final do terceiro ciclo do ensino básico, dos alunos que concluem o nono ano?

**E- (Sorri) Eu já passei por muitas escolas e nota-se perfeitamente que os alunos chegam ao nono ano com graves lacunas em termos linguísticos e..., em termos linguísticos e**

linguísticos escritos e orais. É muito, muito complicado, o vocabulário deles é muito limitado, precisamente porque não lêem, eh..., e... muitas vezes, nós, eu, pelo menos, eh... quero utilizar termos novos, linguagem nova e é muito complicado, é muito difícil, em termos linguísticos, eles, às vezes..., pronto, isto depende, isto também depende da especificidade de cada sítio, da especificidade de cada escola. Mas eu já passei por escolas em que os alunos chegaram ao nono ano e era um descalabro completo.

I- Diga-me, agora, o que entende por “desenvolvimento transversal”.

E- Bom, desenvolvimento transversal diz respeito ao desenvolvimento que é feito em todas as áreas... disciplinas e áreas curriculares.

I- O que pensa relativamente à pertinência do desenvolvimento transversal da competência relativa ao uso correcto da língua portuguesa?

E- Eu acho que é pertinente, mas há uma coisa que eu acho que temos de ter em atenção. É pertinente se formos todos a puxar para o mesmo lado, porque há colegas, e eu não estou aqui a pôr em causa nada, mas há colegas que, por serem de disciplinas eh..., digamos assim, que acham que não têm nada a ver com o campo da língua nem com o campo da linguística, não fazem... não se preocupam em... em corrigir os possíveis erros ou as possíveis falhas que haja em termos linguísticos. E depois como nós, muitos de nós, não temos uma actuação concertada e como muitos de nós não... não ligamos a esse aspecto, se calhar, as coisas aí vão... são complicadas. Porque seria de muita importância termos todos uma actuação comum. Seja Matemática, seja Físico-Química, seja outra disciplina qualquer, há que ter uma correcção linguística, tentando que eles melhorem esse aspecto.

I- Que relação estabelece entre as competências linguísticas dos alunos e o desempenho que revelam nas diferentes disciplinas e áreas curriculares?

E- Ora, se nós tivermos um aluno evoluído em termos linguísticos, mais evoluído em termos linguísticos ah... consegue-se ver que eles conseguem perceber melhor ah..., pelo menos, na minha disciplina eu noto isso, conseguem perceber melhor algumas das definições e alguns dos conceitos que nós lhes transmitimos, enquanto que, noutras situações e noutros casos, ah..., é muito complicado, porque o nível de... competências linguísticas que eles mostram é muito, muito baixo.

I- E relativamente à relação entre as competências linguísticas dos indivíduos e a sua integração socioprofissional?

E- **Eh... supostamente, haverá alguma influência das competências linguísticas, a não ser que... portanto, também tem muito a ver com as expectativas dos próprios alunos. De qualquer forma eh... e considerando as expectativas e considerando todas essas coisas, as competências linguísticas são sempre muito importantes, não só em cargos de elevado... de elevado estatuto, mas também em cargos que não sejam de elevado estatuto. Um trabalhador normal também tem que ter alguma competência linguística e, além do mais, na forma como estamos a evoluir, eh... se calhar, mais tarde, todos os alunos que forem formados terão de ter um determinado número de competências linguísticas porque, se calhar, lhes vão pedir para ah... um maior esforço em termos de interpretação, em termos de... de leitura, em termos de conhecimento, se calhar as coisas vão ser completamente diferentes. Eu acho e defendo que as competências linguísticas e o saber falar e o saber ler e o saber interpretar ah... acho que são bastante importantes e vão continuar a ser muito importantes, seja qual for a situação, seja qual for o posto que a pessoa ocupe, seja baixo, seja médio, seja alto, acho que não deve haver distinção, portanto, eles devem ter competências linguísticas.**

I- Qual é a sua opinião relativamente ao papel do projecto curricular de turma na operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa?

E- **Ora, no projecto curricular de turma, portanto, definem-se quais são os... as competências transversais de ciclo que têm de ser desenvolvidas. E, de facto, se nós achamos que a turma ou a minha turma tem problemas em termos de competências linguísticas, sim senhor, então essas competências devem ser umas das principais, ou até as prioritárias, a desenvolver em todo o terceiro ciclo ou ao longo do terceiro ciclo. Portanto, na minha turma, fez-se precisamente isso, se bem que eles, em termos linguísticos, não estão num nível muito baixo, até estão muito razoáveis, mesmo. Mas, de qualquer forma, eu acho que deve ser sempre contemplada a competência linguística.**

I- E como é que é operacionalizada, na sua turma, a transversalidade da língua portuguesa em termos de planificação e, depois, de execução do trabalho?

E- **Na minha turma, quando estamos a planificar o trabalho em conselho de turma, temos a preocupação de contemplar a correcção em termos de língua portuguesa, em todas as disciplinas. Na prática, não é pelo facto de sermos da área de Ciências ou de**

**sermos da área de... da Matemática ou sermos de outra área qualquer que não devemos fazer uma correcção em termos linguísticos e, mesmo no teste, ou nos testes que se fazem, deve haver sempre uma correcção em termos linguísticos, para eles se aperceberem que, de facto, eh..., a língua portuguesa é importante em todas as disciplinas.**

**I- E, depois, ao nível da supervisão e da avaliação do trabalho que é feito nesse âmbito, como é que se procede?**

**E- Portanto, eh... a supervisão, portanto, é feita e é monitorizada, digamos assim, pelo conselho de turma, eh... tentando... aferir se, de facto, as pessoas fazem ou não fazem a correcção do... do... da ortografia e se eles estão ou não estão a corresponder às expectativas e ao que se planificou. Em termos de planificação, ela é tida em conta nas próprias planificações das várias disciplinas e das várias áreas curriculares.**

**I- E de que modo é avaliada?**

**E- A avaliação... claro que há um dos aspectos que se pediu é que, além dos critérios de avaliação que estão definidos, eh..., ou seja, na correcção do teste, se calhar, é conveniente haver, não digo uma grande percentagem, mas, se calhar, uma pequena percentagem para a correcção e a escrita que cada um tem.**

**I- Quais é que são as competências de língua portuguesa, falando de compreensão do oral, expressão oral, leitura, expressão escrita, funcionamento da língua, são mais valorizadas no trabalho que se desenvolve na sua turma e porquê?**

**E- Eu acho que, destas todas, acho que não se podem dissociar nem... nem podemos apontar uma que se desenvolva mais do que a outra, ou seja, elas têm que ser desenvolvidas a par, se bem que poderá haver situações em que se desenvolva mais do que uma, ou se trabalhe mais uma do que outra, mas um trabalho que é desenvolvido na minha turma é que haja um desenvolvimento mais ou menos paralelo de todas estas competências porque todas elas são importantes e não podemos dizer que uma é mais importante que a outra, não, se houver uma que falha, as outras todas, de certeza absoluta, que não são concretizadas no mesmo nível.**

**I- Já me falou da correcção dos erros que os alunos dão. Quer referir-me outras estratégias e actividades desenvolvidas com os alunos neste âmbito?**

**E- Eh..., por exemplo, quando há pala... por exemplo, se houver uma ou outra palavra que eles não percebam ou não saibam qual é que é o seu significado ou que para eles é nova, há sempre a preocupação de explicar qual é que é o significado, o que é que quer dizer aquela palavra. Eh..., em termos de leitura, e falo na minha disciplina porque é aquela que eu tenho mais conhecimento, embora também tenha algum conhecimento das outras, na minha disciplina, eu preocupo-me muito que eles saibam ler e interpretar convenientemente os enunciados, ou seja, há uma leitura do enunciado, há... pergunta-se, antes de eles começarem a resolver o enunciado, se perceberam ou se não perceberam ou pede-se a alguém para tentar explicar por palavras próprias o que é que está a dizer no... o que é que o enunciado está... está a dizer, portanto, todas estas competências vão sendo treinadas ao longo das aulas e é isso que eu pretendo, não só na minha, como nas outras disciplinas, que se faça isso.**

**I- Ao longo do trabalho que é desenvolvido na operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa, que obstáculos ou dificuldades são encontradas?**

**E- É assim: aqui, com os alunos que eu tenho, não acho que seja muito difícil. O nível... o nível deles, em termos de nível cultural, em termos de nível de conhecimento da língua, eh..., de leitura, de interpretação, não acho que seja muito, muito difícil, não é muito complicado. Se comparar com outros sítios, com outras situações onde eu já estive, sim, há muita diferença e... é uma diferença... colossal, mesmo, não tem nada a ver. Aqui há dificuldades, algumas, mas não são dificuldades tão acentuadas como em sítios onde eu já estive, por aí.**

**I- Quer exemplificar-me algumas dessas dificuldades?**

**E- Eh... posso dizer que as dificuldades advêm sobretudo do facto de os alunos terem lacunas ao nível do domínio da língua e não estarem receptivos à correcção. Ah... por vezes, os alunos não valorizam essa correcção, porque, muitas vezes, também não é valorizada em casa e os professores não conseguem mudar isso. Creio que esta é a maior dificuldade.**

**I- E o que é que considera que podia ser feito, que procedimentos poderia haver para que a operacionalização transversal da língua portuguesa pudesse ser feita de forma mais eficiente, resultando daí maior sucesso para os alunos?**

E- É assim: se calhar, isto tudo vem de... eu não queria estar a acusar ninguém, mas, se calhar, isto tudo vem da preocupação que existe, a maior ou menor preocupação que existe em que os alunos saibam, em que os alunos eh... consigam atingir os objectivos que nós pretendemos e também depende muito do meio onde estão inseridos e da família em que estão inseridos e das expectativas culturais que essa família possa ter porque nota-se perfeitamente eh... a dicotomia que existe entre os... entre os vários cantos do país, entre as várias escolas do país e... e, se calhar, depois, isso também, também é... o professor também é influenciado por isso. Eles têm um baixo... uma baixa expectativa, em termos culturais, em termos eh... de vida futura, e se calhar eh... e não estou a... *(faz uma expressão que revela algum constrangimento)* isso, se calhar, baixa um bocado o nível... o nível de exigência e, depois, quando nós chegamos a um determinado ponto, queremos e já não conseguimos e as dificuldades são precisamente essas. Há situações em que é muito complicado porque... porque é uma bola de neve, porque já vem de lá de trás, porque, se calhar, eh... no primeiro ciclo, não trabalharam com eles como deviam e... porque... pronto, eu não estou a querer minorar o trabalho de alguém nem... nem pôr em causa o trabalho de ninguém, longe de mim, só que acho que, na nossa profissão, puxamos um para o lado e outro para o outro e, enquanto fizermos isso, não conseguimos fazer nada, enquanto um exige cinco, o outro exige dez, não vamos a lado nenhum, ou temos que começar todos a exigir dez, ou, então, estamos mal.

E- Muito obrigada. Chegámos ao fim.

I- De nada. Bom trabalho.

E- Obrigada.



### ENTREVISTA 3 – Sujeito 3

#### **Dados Demográficos:**

Sexo: Masc.  / Fem.

Idade: 49 anos

Habilitações Literárias: Bacharelato em Artes dos Tecidos

Grupo Disciplinar: 530

Tempo de Serviço: 29 anos

Situação Profissional: Professora do Quadro de Nomeação Definitiva

Experiência como Directora de Turma: 27 anos

Ano de escolaridade da turma de que é directora: 8º Ano

Nº de anos de leccionação na escola onde se realiza o estudo: 22

**Investigadora (I)-** Bom dia! Quero começar por lhe agradecer a sua colaboração neste estudo que estou a desenvolver no âmbito do curso de mestrado em Supervisão Pedagógica... que estou a frequentar. Esta entrevista serve-me para recolher dados para o estudo que tem como objectivo obter informação sobre as representações de directores de turma sobre o desenvolvimento transversal do uso correcto da língua portuguesa e da sua operacionalização no terceiro ciclo do ensino básico. Agradeço também ter permitido a sua gravação porque ela é indispensável para poder transcrever a informação para, depois, a tratar. A informação será tratada e apresentada, de forma a garantir a confidencialidade. A primeira pergunta que quero fazer é a seguinte: na sua opinião que razões estiveram na base da sua nomeação como directora de turma?

**Entrevistada (E)-** **Eu tenho sido sempre directora de turma... nesta escola, tenho sido sempre. Acho que é pela minha experiência neste cargo. Acho que... me reconhecem ah... características que os directores de turma têm de ter.**

**I-** E quais são essas características?

**E- (Sorri)** **As características? Bem... são... eu acho que a principal é ter alguma facilidade em fazer bem a ligação entre professores, alunos e encarregados de educação... esta ligação é muito importante para o processo de aprendizagem e... tem de se saber fazê-la da melhor forma.**

**I –** Queria, agora, que... que me descrevesse a sua acção, como directora de turma, ao nível das decisões tomadas relativamente aos saberes que os alunos têm de desenvolver.

**E- Bom, essas decisões são tomadas pelo conselho de turma e eu..., eu, enquanto directora de turma, coordeno e eh... modero a discussão que se realiza em conselho de turma, para decidir o que os alunos têm de desenvolver e... e também as estratégias que têm de se aplicar.**

**I- E qual é que é o seu papel, também como directora de turma, depois, na concretização das decisões tomadas?**

**E- Eu... eh...enquanto directora de turma, tenho o papel de verificar se o trabalho está a ser feito como foi planificado e... se as medidas estão a ter os resultados que esperamos. Se não estiverem, tenho, e não só eu, eu e o conselho de turma de turma, de as mudar para outras mais eficazes.**

**I- Passamos, à parte da entrevista mais relacionada com o uso correcto da língua portuguesa como competência geral de desenvolvimento transversal e queria que me dissesse, primeiro, o que entende por “competência geral”.**

**E- Eh... uma competência geral é uma competência que... os alunos têm de adquirir essa competência até ao final do terceiro ciclo porque é básica para eles, para o seu dia-a-dia, para a sua vida.**

**I – E qual é que é a sua opinião relativamente ao facto de o uso correcto da língua portuguesa constar no conjunto das dez competências gerais do ensino básico?**

**E- Eu acho que é importante, porque... saber usar correctamente da língua portuguesa é essencial, porque é... ela é a língua materna dos alunos, e têm de a saber usar sempre, não só na escola, mas também fora dela, no dia-a-dia.**

**I- E o que entende por “desenvolvimento transversal”?**

**E- Bom, desenvolvimento transversal significa que é em todas as disciplinas, não é? (Sorri)**

**I- Qual considera ser a pertinência do desenvolvimento transversal da competência relativa ao uso correcto da língua portuguesa?**

**E – Para mim, é importante... é importante porque a língua portuguesa é necessária na aprendizagem de...dos vários conteúdos das várias disciplinas e... e todos... todos nós temos de ajudar os alunos a saber usá-la.**

I- Que relação estabelece entre o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos e o seu desempenho nas diferentes áreas curriculares?

**E- Eu acho que o conhecimento que os alunos têm da língua... da língua materna influencia o desempenho que ele, depois, tem eh... que consegue nas disciplinas. Se os alunos não souberem ler nem interpretar, não aprendem conteúdos das outras áreas, ou têm muitas dificuldades.**

I- E qual é a sua opinião sobre a influência das competências linguísticas, depois, na sua inserção socioprofissional?

**E- Eh... eu considero que as competências linguísticas têm influência... influenciam essa inserção, porque facilitam até o relacionamento, a comunicação com as pessoas, a... a interacção com os outros, tanto numa profissão como na sociedade. Se as pessoas têm dificuldades em comunicar porque ah... porque não dominam a língua, não a sabem usar, se não a usam correctamente ah... podem ter dificuldades em arranjar emprego, e... em, em desempenhar as funções que têm de se desempenhar na sociedade.**

I- Que apreciação faz do desempenho linguístico quando concluem o nono ano?

**E- (Sorri) Eu acho que muitos alunos chegam ao final do nono ano com algumas lacunas... eles têm problemas sobretudo a nível da escrita. Ah... é visível isso até porque muitos lêem pouco e também não se importam muito... às vezes parece que até gostam de dizer que não é importante para eles ah... escrever sem erros.**

I- Pretendia, agora, saber qual considera ser o papel do projecto curricular de turma na operacionalização transversal da competência geral de que temos estado a falar.

**E- O projecto curricular de turma é importantíssimo porque eh... é lá que se mencionam as dificuldades que os alunos têm, as competências que têm de desenvolver e... pronto, também o meio... ah... as estratégias, as actividades para as desenvolver. Portanto, a língua portuguesa está lá também, não é?**

I- E como é que é desenvolvido, na sua direcção de turma, o trabalho de operacionalização transversal da língua portuguesa, em termos de planificação e, depois, de execução?

**E- Bem... a planificação é feita em conselho de turma, por todos nós, não é? Todos identificam os problemas e todos tentam arranjar soluções. Depois a... a execução, a concretização, não é? Bom, cada um, cada professor tem as suas tarefas, a... a sua parte para cumprir, cada um cumpre a sua parte.**

**I- E como é feita a supervisão e a avaliação da operacionalização transversal do uso correcto da língua?**

**E- Ah... a supervisão e a avaliação fazem-se em conselho de turma, nas reuniões de conselho de turma... cada professor informa sobre o trabalho que fez com os alunos, por vezes, até mostra trabalhos que realizaram... e também os resultados que os alunos obtiveram. Depois, o conselho de turma faz, no final, uma apreciação global do trabalho. É assim... (sorri)**

**I- Quais são as competências de língua portuguesa, ou seja, compreensão do oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito da língua, quais são as mais valorizadas na operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa e porquê?**

**E – Eu acho que é a expressão oral, a leitura e a expressão escrita.**

**I- Porquê?**

**E- Eu acho que é porque estas estão na base do trabalho que se faz em todas as disciplinas. As outras, as outras que disse são mais desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa eh... porque... fazem parte da disciplina.**

**I- Refira-me alguns exemplos de actividades que são feitas no âmbito do trabalho de operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa.**

**E- As... as que todos fazemos, eu acho que são a apresentação e discussão de trabalhos, ah... a leitura e análise de textos e fichas... também os debates... creio que são as actividades mais realizadas por todos.**

**I- Na sua opinião quais são as dificuldades ou obstáculos que os professores encontram no trabalho de operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa?**

**E- Eh... primeiro, eu acho que é a falta de empenho por parte dos alunos para melhorar essas competências... Depois, há outras dificuldades... temos muito alunos nas turmas... as turmas são muito extensas e isso torna difícil dar o apoio individualizado que os**

**alunos precisam, os programas também são muito extensos e é difícil, por vezes, aprofundar outras coisas e ajudar os alunos nas suas dificuldades...**

**I- Quais os procedimentos que, na sua perspectiva, podem facilitar o trabalho que os professores desenvolvem neste âmbito?**

**E- Um deles é a redução do número de alunos... do número de alunos por turma... também a redução dos programas e a adequação dos programas às necessidades e interesses dos alunos. Eu acho que também... os professores têm de ser ajudados com formação, mas formação adequada, que os ajude mesmo nesta questão porque nem todos a dominam. Também eh... também é importante que as pessoas sejam... estejam mais disponíveis para trabalhar com os outros, porque, com os outros, às vezes, conseguimos resolver dificuldades, o trabalho cooperativo é muito importante para isso.**

**I- Acabámos a entrevista. Obrigada uma vez mais.**

**E- Não tem de agradecer. Um bom trabalho para si...**

**I- Obrigada.**



## ENTREVISTA 4 – Sujeito 4

### Dados Demográficos:

Sexo: Masc.  / Fem.

Idade: 47 anos

Habilitações Literárias: Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas Português - Francês

Grupo Disciplinar: 300

Tempo de Serviço: 25 anos

Situação Profissional: Professora do quadro de nomeação definitiva

Experiência como Directora de Turma: 20 anos

Ano de escolaridade da turma de que é directora: 8º Ano

Nº de anos de leccionação na escola onde se realiza o estudo: 22

**Investigadora (I)**- Bom dia! Agradeço-lhe o facto de colaborar comigo na realização deste trabalho de investigação que se insere no âmbito do curso de mestrado em Supervisão Pedagógica que estou a frequentar. Esta entrevista é um instrumento de recolha de dados para esse trabalho e tem como objectivo obter informação sobre as representações de directores de turma acerca do desenvolvimento transversal do uso correcto da língua portuguesa e da sua operacionalização no 3º ciclo do ensino básico. A sua gravação é indispensável, na medida em que preciso de transcrever a informação para, posteriormente, a tratar. Agradeço-lhe, por isso, ter autorizado a gravação e asseguro-lhe que a informação será tratada e apresentada, de forma a garantir a confidencialidade e o seu anonimato. Gostaria, então, de começar por lhe perguntar que razões, no seu entender, estiveram na origem da sua nomeação como directora de turma.

**Entrevistada (E)**- **Eu, da minha experiência, já sou directora de turma há tantos anos, que eh..., digamos que este cargo acabou por se tornar parte das minhas funções na escola e..., por isso mesmo, esta pergunta obriga-me aqui a uma reflexão (sorri) um pouco maior. Peso que, ao fim e ao cabo, se calhar, é precisamente a experiência, a experiência de ser directora de turma e, exactamente porque tem sido uma actividade que, desde que me lembro, sempre desempenhei nas escolas por onde passei. Deve ter sido, se calhar, a principal razão para mais uma atribuição de uma direcção de turma.**

I- Descreva-me, a sua acção, enquanto directora de turma, ao nível das decisões que são tomadas relativamente aos saberes que os alunos têm de desenvolver.

**E- Penso que, efectivamente, como directora de turma, só em casos muito específicos e, se calhar, com alunos com necessidades educativas especiais, há aqui um papel mais preponderante do director de turma na... na definição ou na decisão relativamente aos saberes.**

I- E, também enquanto directora de turma, qual é que é o seu papel, depois, na concretização das decisões tomadas?

**E- Também é mais um papel de coordenação de todas... essas..., portanto, do delineamento das estratégias e da verificação de que essas decisões, digamos, estão a ser, na prática, aplicadas, cumpridas.**

I- Passamos, agora, a uma parte da entrevista mais relacionada com o uso correcto da língua portuguesa como competência geral de desenvolvimento transversal e quero pedir-lhe que me diga, em primeiro lugar, o que entende por “competência geral”.

**E – Digamos que são as ferramentas de que pretendemos dotar os alunos, no sentido de os capacitar para... para a vida.**

I – E qual é que é a sua opinião relativamente ao facto de o uso correcto da língua portuguesa constar no conjunto das dez competências gerais do ensino básico?

**E- Considero extremamente importante. É, obviamente, muito importante que o domínio da língua portuguesa, quer oralmente, quer por escrito, seja, precisamente, uma competência geral, que esteja bem arraigada nos nossos alunos, portanto, no momento de terminarem o ensino básico.**

I- Gostaria, agora, que me definisse “desenvolvimento transversal”.

**E- Desenvolvimento transversal diz respeito ao desenvolvimento que atravessa todas as disciplinas, ou seja, que é promovido por todas as disciplinas.**

I- E qual é que considera ser a pertinência do desenvolvimento transversal desta competência?

**E- Também considero que é extremamente pertinente que seja transversal, mas todos sabemos que, efectivamente, é daqueles enunciados que todos consideramos importantes, mas que, obviamente, na prática, não é tão fácil, assim, de operacionalizar.**

**I- Quer precisar as razões pelas quais acha que o desenvolvimento transversal é pertinente?**

**E- Considero que este desenvolvimento transversal é pertinente porque o ideal seria, efectivamente, que todos os professores se entendessem ah... também nesta questão da valorização do que está correcto, ah... e, portanto, que todos, em conjunto, trabalhássemos para o mesmo objectivo que seria, precisamente, o desenvolvimento desta competência geral do ensino básico e..., portanto, obviamente, também... se esta correcção, se este trabalho em conjunto fosse, efectivamente, feito por todos, os objectivos a atingir seriam mais facilmente conseguidos.**

**I- Que relação estabelece entre o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos e o seu desempenho, no âmbito das diferentes áreas curriculares?**

**E- De um modo geral, quanto maior é o grau do desenvolvimento dessas competências linguísticas, melhor é o seu desempenho nas diferentes áreas curriculares.**

**I- E qual é a apreciação que faz do desempenho linguístico dos alunos quando terminam o terceiro ciclo do ensino básico, portanto, quando concluem o nono ano?**

**E- Aqui, neste aspecto, é difícil generalizar, no entanto, considero que há alunos que evidenciam, portanto, neste momento da conclusão do terceiro ciclo do ensino básico, alguma pobreza vocabular que, se calhar, advém do fraco gosto pela leitura, também a nível da oralidade. Constatamos que há jovens com muitas dificuldades em se expressar, basta, por exemplo, recordarmos alguns inquéritos de rua que nos são transmitidos pela televisão e essas conclusões são fáceis de... de tirar. Obviamente que, e felizmente, há excepções.**

**I – E qual é a sua opinião relativamente à influência das competências linguísticas, depois, ao nível da inserção socioprofissional dos indivíduos?**

**E – Penso que é um aspecto muito importante e que vão, obviamente, ajudar o indivíduo na sua integração socioprofissional. Se essa sua capacidade, essa sua competência a nível linguístico for... portanto, de grande à-vontade, acho que é... isso é visível a todos os níveis. Muitas vezes, até isso acaba por... quer dizer, havendo algumas lacunas a outros níveis, se houver uma facilidade a nível linguístico, ela, às vezes, até pode camuflar, digamos, outros aspectos menos positivos ou menos devidamente estruturados. Também, obviamente, até na estruturação do pensamento, na... na afirmação da personalidade,**

**são aspectos que... que são extremamente importantes e, claro, numa situação de uma entrevista para um novo emprego, o à-vontade com que o jovem se pode apresentar passa muito também pelo... pelo desenvolvimento dessa competência.**

**I- Agora, a nível do trabalho prático que se faz na escola, pretendia saber qual entende ser o papel do projecto curricular de turma na operacionalização transversal da competência geral em questão.**

**E- Normalmente e, portanto, da experiência que eu tenho, o projecto curricular de turma pode ser extremamente importante a nível do diagnóstico da situação ou das situações mais preocupantes e quando estamos a delinear as estratégias de actuação. Partindo, exactamente, desse correcto diagnóstico, também podemos, depois, determinar uma série de actividades que visem, obviamente, combater esses problemas.**

**I- Este trabalho da operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa como é que é desenvolvido na sua direcção de turma, em termos de planificação e, depois, de execução?**

**E- Eu, digamos, que acabo aqui por, um pouco, funcionar de uma forma (*sorri*) multidisciplinar e isso acaba por... no meu, também na minha prática, simplificar um pouco as coisas, já que eh... em muitas circunstâncias, também tenho tido... tenho sido responsável por actividades a nível do Estudo Acompanhado e, portanto, esse, acho que é um momento, portanto, a nível curricular, portanto a nível das NAC, que... onde se pode, precisamente, trabalhar estes aspectos, esta competência e... portanto, o Estudo Acompanhado tem privilegiado muito as actividades a esse nível. Realmente, constato que, relativamente a outras disciplinas, se torna mais difícil, às vezes, até pela forma pouco à-vontade com que os professores encaram esses aspectos, eles próprios não estão à vontade para operacionalizar essa transversalidade e mesmo relativamente a alguns aspectos, sei lá... Nós, a nível, por exemplo, de... de situações concretas, eh... discutimos, por vezes, mais casos de despenalização do erro, por exemplo, em relação a alunos disléxicos ou a alunos que tenham ah... determinadas dificuldades do que, digamos, que a reflexão exigida para a transversalidade da operacionalização da competência da correcta utilização da língua portuguesa, digamos, que, portanto, às vezes, acabamos por valorizar outros aspectos secundários e não aquilo que seria o essencial.**

**I-** E como é que se faz a supervisão e avaliação da operacionalização transversal do uso correcto da língua?

**E-** Ah... a nível dos planos de apoio... os planos de apoio contemplam esta transversalidade. Obviamente que essa avaliação não é uma tarefa fácil e, digamos, que também na nossa tarefa de momentos de avaliação ah..., não temos o devido tempo para, em conjunto, no conselho de turma, fazermos essa avaliação da melhor forma. Portanto, aqui, cabe, digamos que... são os professores que acabam por privilegiar essa operacionalização de uma forma mais ou menos transversal e, portanto, uma vez mais, remeto também para o Estudo Acompanhado, para a Formação Cívica ou para a Área de Projecto que acabam por ter a seu cargo mais esse papel, também.

**I-** Ainda ao nível do trabalho que é feito na sua direcção de turma, quais são as competências de língua portuguesa - compreensão do oral, expressão oral, leitura, expressão escrita, e conhecimento explícito da língua, são mais valorizadas e porquê?

**E-** Obviamente, a leitura e a expressão escrita acabam por estar na nossa prática quotidiana, muitas vezes mais privilegiadas, basta pensarmos que, na escola, tal como nós a conhecemos, a avaliação dos nossos alunos passa por... por essas competências. Obviamente que, neste momento, também a nível das línguas, a competência da oralidade também já tem o seu lugar e já é, de alguma forma, valorizada. Mas o que é facto é que, efectivamente, portanto a nível... a escrita tem um peso muito grande, como sabemos. Ah... portanto, a nível da escola, digamos que, aqui, também se tem operacionalizado, dentro do Estudo Acompanhado, uma área que é a área da oficina de escrita e, digamos, que é uma forma, também, de familiarizarmos os alunos com a escrita e desenvolver, de uma forma específica, esta competência.

**I-** Já me falou das actividades que são realizadas no Estudo Acompanhado, na Oficina de escrita, quer destacar mais algumas estratégias que são desenvolvidas com os alunos no âmbito deste trabalho de operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa?

**E-** Em todas as circunstâncias, portanto, tento inculir nos alunos, portanto, essa... o desenvolvimento dessa competência e dessa... da correcção da utilização da língua portuguesa, quer a nível, portanto, das disciplinas curriculares, quer a nível da Formação Cívica, do Estudo Acompanhado. Por exemplo, algumas actividades mais recentes... ah... no Estudo Acompanhado, temos tido alguns projectos de intercâmbio e que, portanto... um deles, neste momento, por exemplo, passou pela produção de um blogue, portanto, há,

da minha parte, uma grande preocupação em que as produções escritas que, depois, entrem no blogue, tenham, de alguma forma, portanto, essa correcção e que essa competência seja desenvolvida. Também, por exemplo, a nível da Formação Cívica, eles, os alunos, têm sempre que apresentar, oralmente, algum tema do quotidiano, portanto, ao qual eles sejam particularmente sensíveis e, portanto, fazerem essa apresentação oral, portanto, isto são meros exemplos que eu podia dar...

I- Que dificuldades os obstáculos são, na sua perspectiva, encontrados pelos professores no trabalho do desenvolvimento transversal do uso correcto da língua portuguesa?

E- Ah... eu considero que, efectivamente, no geral e, portanto, essa transversalidade com todos os docentes do conselho de turma se torna difícil de efectuar. Já há pouco referi, portanto, pessoas que a sua área de... de especialização não tem nada a ver com estes aspectos e, portanto, não se sentem à-vontade para contribuir para esta operacionalização, já para não falar dos casos de professores que não são os melhores exemplos (*sorri*) a nível da correcção gramatical, da conjugação verbal, etc., etc., e que nós sabemos que também por aí existem, não é?

I- E que procedimentos, na sua perspectiva, podem minorar essas dificuldades e facilitar o trabalho que os professores desenvolvem neste âmbito?

E- O Ministério, portanto, enquanto entidade reguladora das competências essenciais do ensino básico, devia fornecer instrumentos mais definidores e que facilitassem essa operacionalização em todas as áreas disciplinares e, assim, digamos que seria mais fácil até cada um verificar o cumprimento do seu papel nessa tarefa comum. Isto, depois, implicaria, também que cada um se actualizasse, em termos de formação, para dar resposta ao que lhe é solicitado.

I- Terminámos. Obrigada, uma vez mais.

## ENTREVISTA 5 – Sujeito 5

### Dados Demográficos:

Sexo: Masc.  / Fem.  Idade: 38 anos

Habilitações Literárias: Licenciatura em Geografia e Planeamento Regional

Grupo Disciplinar: 420 Tempo de Serviço: 15 anos

Situação Profissional: Professora do quadro de nomeação definitiva

Experiência como Directora de Turma: 12 anos

Ano de escolaridade da turma em que exerce funções de directora: 9º Ano

Nº de anos de leccionação na escola onde se realiza o estudo: 10

**Investigadora (I)-** Bom dia. Quero agradecer-lhe, antes de mais, ter-se disponibilizado para ser entrevistada. Esta entrevista é... é um instrumento de recolha de dados para um trabalho de investigação no âmbito do curso de mestrado que estou a frequentar, o mestrado em Supervisão Pedagógica. Através desta entrevista eu pretendo ah... obter informação sobre as representações de directores de turma sobre o desenvolvimento transversal do uso correcto da língua portuguesa no 3º ciclo do ensino básico. Ah... agradeço ter autorizado a gravação, porque preciso de a transcrever, depois, para analisar a informação. Asseguro-lhe que a informação será tratada e apresentada de modo a assegurar a confidencialidade e o seu anonimato.

A primeira questão que lhe coloco relaciona-se com o cargo que desempenha de directora de turma: no seu entender, que razões estiveram na base da sua nomeação como directora de turma?

**Entrevistada (E)-** Eh... eu acho que, aqui na escola, eles têm o critério de verem se as pessoas têm ou não perfil para desempenharem essa função. E, pelos vistos, eu tenho o perfil... (*ri*). Também é um cargo que eu gosto e, portanto, normalmente, eles também sabem que eu gosto de ser directora de turma e que... que tento fazer o meu melhor trabalho, não é?

**I-** Falou em perfil... o que é que considera ser o perfil de director de turma?

**E-** Eh... ter um bom relacionamento quer com a turma quer com os colegas, fazer a ponte (não é?), porque é possí..., é preciso fazer aqui algum... algum trabalho de jogo

de cintura, entre aspas, e, portanto, é preciso haver aqui alguma... algum bom senso, alguma facilidade de comunicação quer com os alunos, quer com os pais, quer com os professores, ser-se organizado... organizado é saber onde temos os papéis, não é ter tudo muito bonitinho, é ..., no fundo, acho que é... é... está muito, vai muito de encontro com a personalidade da pessoa e... e eu sou também de opinião que nem toda a gente tem jeito para ser director de turma porque é um papel que ainda nos expõe mais do que já é habitualmente... Uma coisa é ter... a nossa exposição na sala de aula, mas ser director de turma expõe-nos perante a comunidade e, portanto, tem que se ter algum à-vontade.

I- Então, pedia-lhe, agora, que descrevesse a sua acção enquanto directora de turma ao nível das decisões que são feitas relativamente aos saberes que desenvolvem os alunos.

E- Nós reunimos em conselho de turma e... eu terei aí o papel de coordenadora. E é nessas... nesses momentos de debate e de reflexão nos conselhos de turma que decidimos, em conjunto, um conjunto de decisões que são, no fundo, coordenadas por mim... ah... com a ajuda dos respectivos colegas.

I- Também enquanto directora de turma, qual é que entende ser o seu papel, depois, ao nível da concretização dessas decisões tomadas?

E- Eh... é um bocado como já disse... um pouco como coordenadora, como a ponte de ligação entre os alunos, os pais, os colegas e o próprio gabinete do director, portanto, fazer essa... essa relação toda.

I- Então, agora vamos passar a um tópico da entrevista relacionado com o uso correcto da língua portuguesa como competência geral de desenvolvimento transversal e começava por perguntar-lhe o que entende por competência geral.

E- Eh... para mim, competência geral é aquela competência que todos os alunos têm que adquirir ao final de um ciclo, qualquer que seja... que seja ele. E, portanto, é uma competência eh... transversal a todas as disciplinas, isto é, que todas as disciplinas têm de desenvolver.

I- E o que é que considera relativamente à inclusão do uso correcto da língua portuguesa no conjunto das dez competências gerais do ensino básico?

E- Acho fundamental porque a língua portuguesa é a ferramenta primordial que os alunos têm para se poder exprimir, não só na disciplina de Língua Portuguesa, mas em

**todas as outras, porque, se eles não compreenderem, não vão compreender os conteúdos de Geografia, de Matemática, de História, porque é uma ferramenta... é a ferramenta básica, não é?**

**I- Qual considera ser a pertinência do desenvolvimento transversal do domínio da língua portuguesa?**

**E- Justifico-a um pouco com aquilo que disse anteriormente. Eh... para eles compreenderem e para se poderem exprimir em qualquer área e, até mesmo, depois, no seu dia-a-dia, a língua deles é a língua portuguesa e, portanto, têm que o fazer correctamente. Não é saber muito de uma ciência... por exemplo, se não dominarem a língua portuguesa, eles também nunca irão conseguir transmitir esse saber e, portanto, é fundamental investirmos, todos os professores, principalmente no primeiro, segundo e terceiro ciclo, na língua portuguesa, para, depois, eles chegarem ao secundário e ser uma competência mais do que adquirida.**

**I- Depreendo, do que já me disse, que estabelece uma relação entre o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos e o seu desempenho nas diversas áreas curriculares...**

**E- Sim... o que eu noto, na minha experiência, e sendo professora de Geografia, é que um aluno que domine bem a competência da língua portuguesa, ele vai dominar bem a Geografia porque... eh... é uma questão, depois, de saber bem os conteúdos da minha disciplina para os saber exprimir. Às vezes, temos alunos que até sabem muitos conteúdos, mas depois chegam, nos momentos de avaliação, quer na oralidade, quer na escrita, como não dominam ah... essa competência da língua materna, acabam por ficar muito aquém do seu... dos seus conhecimentos.**

**I- E o que é que considera relativamente ao desempenho linguístico dos alunos que terminam o terceiro ciclo do ensino básico?**

**E- Da experiência que eu tenho e das turmas que eu tenho... acho que, quando concluem o terceiro ciclo, eles vão com um desempenho médio, médio alto, mas também tenho... eu tenho um grupo de turmas que poderão também não ser o... (ri) a média... (acentua a palavra) portanto, são turmas com algum... com bom aproveitamento e noto, noto, principalmente, no nono ano, na minha disciplina, eles têm de escrever já bastante porque são perguntas já de desenvolvimento e eu noto que eles já têm algum... alguma competência nessa... pronto, é uma competência que eles já dominam bem.**

I- Diga-me, também, qual é a sua opinião quanto à influência das competências linguísticas dos indivíduos, depois, na sua integração socioprofissional.

**E- Acho que é fundamental. Não há nada mais desagradável do que irmos a um organismo público e a pessoa que nos está a atender ou não sabe falar connosco ou estarmos a vê-la a escrever e estar a escrever com erros... E, se não dominarmos bem a nossa língua, nem somos tão... tão auto-confiantes. O nós dominarmos o vocabulário e termos noções da nossa... da nossa língua materna dá-nos alguma... um à-vontade que é muito importante, depois, na nossa vida profissional... e que é fundamental.**

I- O que acabou de referir aplica-se a que profissões?

**E- Bem, há profissões em que estamos mais expostos (não é?) e, portanto, temos que falar mais com o público. Mas, de qualquer maneira, acho que é fundamental em todas, porque, se não for na oralidade é na escrita e, portanto, o problema põe-se na mesma. Daí eu achar que, por exemplo, é muito importante eh... eles lerem os trabalhos de casa em voz alta, comentarem o texto e lerem em voz alta, para se habituarem também eles próprios a ouvirem. Portanto, acho que devemos motivar esse tipo de... de estratégia.**

I- E o projecto curricular de turma, qual considera ser o seu papel na operacionalização transversal do desenvolvimento das competências linguísticas?

**E- O projecto curricular acaba por ser um projecto aglutinador e, portanto, torna-se ali um pouco como o papel para não nos esquecermos como é que havemos de dar seguimento ao nosso trabalho porque... como é transversal... caímos, um pouco, às vezes, no esquecimento e ligamos mais só à nossa disciplina. Se tivermos sempre o papel... presente, o projecto curricular, torna-se mais fácil aplicarmos estratégias que vão reforçar o domínio da língua portuguesa nas nossas disciplinas, portanto acho que é esse o papel deste projecto curricular, que é feito por todos e aplicado por todos.**

I- Na sua direcção de turma, especificamente, como é que é operacionalizada a transversalidade da língua portuguesa, ao nível da planificação e da execução?

**E- Este trabalho é planificado em conselho de turma, nas reuniões de conselho de turma. Depois... eh... estes alunos tiveram, no Estudo Acompanhado do ano lectivo transacto, oficinas de escrita e, portanto, era muito trabalhada a produção de texto. Eh... este ano lectivo, eles, no Estudo Acompanhado, vão fazendo também alguns exercícios de língua**

portuguesa até porque eles têm o exame. Eh... há o cuidado, por parte do conselho de turma, de corrigir as expressões, portanto que estejam erradas quer na oralidade quer... pelo menos sublinhar ou referenciar os erros da escrita. Ah... tentar motivá-los a ler não só... vários tipos de documentos, alertá-los muito para os perigos da internet e da escrita eh... alertá-los. Eu, por exemplo, na Formação Cívica, alerto-os muito para as mensagens no telemóvel e como eles estão a desaprender ah... a escrita da língua materna. No fundo, são várias acções desgarradas e, depois, complementam-se e que nos ajudam a trabalhar essa... essa competência.

I- E como é que esse trabalho é, depois, supervisionado e avaliado?

E- É mais avaliado pela professora de Português.

I- De que forma?

E- Através do desempenho que o aluno vai tendo, desde o sétimo ao nono ano, porque nós, normalmente, damos continuidade e, portanto, dá para ver essa evolução. E nós também, não é? Nós, no sétimo ano, fazemos os testes mais direccionados para a resposta rápida, no oitavo, já vamos introduzindo perguntas com maior exigência de escrita e, no nono, já praticamente, pelo menos nas disciplinas das Humanidades, em que há já... em que requer uma escrita mais aprofundada... Por exemplo, os trabalhos de casa que eu marco são perguntas de desenvolvimento, uma pergunta para eles responderem, porque eles têm alguma dificuldade e, normalmente, não são muito... não aderem e, portanto, tem que... não pode ser só no momento de avaliação... uma competência que tem de ser trabalhada ao longo das aulas.

I- E ao nível do conselho de turma?

E- A nível do conselho de turma, é efectuada quando, principalmente nos alunos que têm planos: planos de desenvolvimento, de recuperação, de acompanhamento... porque há mesmo a parte em que são avaliadas pelo conselho de turma várias competências em que a leitura e a escrita estão contempladas. Eh... depois, nos alunos que se destacam por serem muito bons, também é referenciada. Os alunos medianos eh... não... é capaz de não haver uma avaliação tão... tão efectiva... ah... porque são medianos (*acentua a última palavra e ri*).

**I-** E quais são as competências de língua portuguesa e falo de compreensão do oral, expressão oral, leitura, expressão escrita e conhecimento explícito da língua, ou seja, funcionamento da língua, que são mais valorizadas no trabalho que se faz, na turma, neste âmbito?

**E-** **Em termos de trabalho cooperativo, transversal, será a compreensão do oral, que é muito importante, portanto para eles poderem compreender os vários conteúdos, a expressão oral, através quer da leitura de textos, quer da apresentação de trabalhos, leitura e expressão escrita. Eu acho que os restantes... as restantes competências são mais trabalhadas pelo docente de língua portuguesa porque nós temos também os nossos conteúdos para serem leccionados, não é? Nós ajudamos os alunos naquilo que está directamente relacionado com a nossa prática. Tudo o que seja mais específico até temos um pouco de medo de estar a falhar (não é?) e, então, não... não intervimos.**

**I-** Em relação às actividades e estratégias realizadas com a turma no sentido de desenvolver transversalmente as competências linguísticas, já me foi referindo algumas... Quer acrescentar outras que sejam usadas frequentemente?

**E-** **Aqui a escola tem um projecto que eu acho que é muito eficaz que é a oficina da escrita que, normalmente, leva temas muito apelativos para os miúdos e que, realmente, já notámos na... não directamente na minha direcção de turma, mas noutras turmas em que eu tenho Estudo Acompanhado, o gosto pela escrita. Já há vários alunos a escreverem livros, diários, ah... e aderem com muito entusiasmo, portanto acho que é um trabalho que está a ser feito que vai ter resultados muito positivos no final do ciclo.**

**I-** E especificamente na sua direcção de turma?

**E-** **Eh... estimular, por exemplo, a leitura de alguns livros que tratam de assuntos de que nós falamos na aula... Por exemplo, quando falamos dos direitos humanos, eu recomendo-lhes alguns livros, por exemplo, da vida das mulheres do Médio Oriente eh... e outros colegas farão outro tipo de actividades, promover o eles irem à biblioteca, participarem nas actividades promovidas pela biblioteca, portanto, no fundo, isto é um trabalho levinho que, pouco a pouco, vai tomando forma...**

**I-** Nesse trabalho de desenvolvimento transversal do uso correcto da língua portuguesa, que obstáculos, que dificuldades encontra?

**E-** **Não sei... eu, sendo uma professora da área de Humanidades, acho que o meu ponto de vista é um bocadinho optimista, gosto de ler e, portanto, promovo muito isso nos**

**meus alunos. Não sei se, por exemplo, nas áreas de ciências, nas áreas artísticas, ah... essa competência será tão trabalhada, até por... por defeito até mesmo da própria... da própria formação das pessoas.**

**I- Que procedimentos é que acha que podiam ajudar a colmatar as dificuldades encontradas na operacionalização transversal das competências linguísticas?**

**E- Talvez mais formação eh... nessas áreas de... de leitura, não só para os professores de língua portuguesa, mas para todos os professores, até de Estudo Acompanhado. Depois, ah... também um reforço do trabalho colaborativo dos professores nos projectos que se desenvolvem, nas áreas de projecto, nos projectos de escola que se podem realizar e que promovam os hábitos de leitura e o uso correcto da língua... podem ser atractivos até também para professores e funcionários.**

**I- Chegámos ao fim. Reitero-lhe os agradecimentos e... desejo-lhe um bom resto de dia...**

**E- Obrigada também e bom trabalho!**



## ENTREVISTA 6 – Sujeito 6

### Dados Demográficos:

Sexo: Masc.  / Fem.

Idade: 55 anos

Habilitações literárias: Licenciatura em História e Mestrado em Supervisão Pedagógica

Grupo Disciplinar: 400

Tempo de Serviço: 29 anos

Situação profissional: professora do quadro de nomeação definitiva

Experiência como directora de turma: 28 anos

Ano de escolaridade da turma de que é directora: 9º Ano

Nº de anos de leccionação na escola onde se realiza o estudo: 21

**Investigadora (I)-** Então, bom dia. Começo por lhe agradecer o facto de... de se ter disponibilizado para esta entrevista. Ela constitui um instrumento de recolha de dados para um trabalho de investigação no âmbito do Curso de em Supervisão Pedagógica, que estou a frequentar. A entrevista tem como objectivo ah... obter informação sobre as representações de directores de turma acerca do desenvolvimento transversal do uso correcto da língua portuguesa e da sua operacionalização no 3º ciclo do ensino básico. Agradeço, também, a autorização dada para a sua gravação, ah... na medida em que, depois, a sua transcrição é necessária para a... para a análise da informação recolhida. Essa informação será tratada e apresentada de forma a assegurar a confidencialidade e... e o seu anonimato.

Então, começo por lhe colocar algumas questões relacionadas com o cargo que desempenha de directora de turma. E a primeira questão é a seguinte: que razões considera terem estado na base da sua nomeação como directora de turma pelo órgão de gestão?

**Entrevistada (E)-** Bom dia. Bem, ... eu penso que ... para esta... nomeação talvez... tenha contribuído a experiência como directora de turma adquirida ao longo dos meus vinte e nove anos de serviço. Ah... talvez também a boa relação que normalmente consigo estabelecer com ... com os alunos e com os encarregados de educação... enfim, o tão defendido perfil de directora de turma, não é verdade? (*sorri*) Creio que é isso...

I- Pretendo, agora, que me descreva a sua acção, enquanto directora de turma, ao nível das decisões relativamente aos saberes a desenvolver pelos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem.

**E- Ora bem... enquanto directora de turma, eu... coordeno (não é?), coordeno e colaboro na elaboração do projecto curricular de turma que... que contempla a implementação de medidas e de estratégias que têm... que visam a aquisição de competências e conhecimentos que os alunos têm de adquirir ao longo do seu percurso escolar. Agora, essas competências são... são ah... definidas pelos grupos disciplinares e pelos departamentos, pelos órgãos superiores da escola e pelo Ministério da Educação... Enquanto directora de turma, cabe-me coordenar o modo como... como o desenvolvimento dessas competências é assegurado na minha turma.**

**I- Então, depreendo das suas palavras que considera que o seu papel como directora de turma se concentra sobretudo numa acção supervisiva relativamente... relativamente à concretização de... do desenvolvimento de competências já definidas superiormente... Quer comentar?...**

**E- Sim, como referi, coordeno e supervisiono a concretização das medidas e estratégias definidas pelos vários elementos do conselho de turma... Também... também me tento inteirar junto dos alunos, dos professores e até de encarregados de educação, das repercussões dessas medidas e estratégias na aprendizagem e .... também dos interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos. Se estão a resultar..., se é necessário implementar outras.... Também tento sensibilizá-lo, sensibilizar os alunos para a necessidade de... de desenvolverem métodos e hábitos de estudo e de trabalho, de promoverem hábitos de leitura... de serem mais responsáveis... e, claro, mantenho os encarregados de educação informados das medidas e dos progressos dos... dos seus educandos.**

**I- Passemos, agora, a um tópico da entrevista relacionado com o uso correcto da língua portuguesa como competência geral e transversal. Diga-me, em primeiro lugar, o que entende por competência geral.**

**E- Bem, considero que... competência geral se refere a uma capacidade... uma capacidade fundamental... para o desenvolvimento de outras mais específicas... que são geralmente desenvolvidas na escola, não é?**

**I- E qual é a sua opinião relativamente à inclusão do uso correcto da língua portuguesa no conjunto das competências gerais, das dez competências gerais do ensino básico?**

**E- Eu... *(faz um movimento afirmativo com a cabeça)* concordo totalmente com essa inclusão, porque penso que... a língua portuguesa é indispensável para... uma boa**

aprendizagem de todos os outros saberes, dos conhecimentos que se realizam nas várias disciplinas. Um aluno que não domine a língua portuguesa, que não a utilize correctamente tem, depois, dificuldades para adquirir as outras competências, não é verdade?

I- Diga-me, agora, o que entende por “desenvolvimento transversal”.

E- **Eu penso que diz respeito ao facto de todos termos de contribuir para isso, ou seja, todos nós, professores, seja qual for a nossa disciplina, temos de contribuir para o desenvolvimento daquela competência.**

I- Muito bem... E, no seu entender, qual a pertinência do desenvolvimento transversal do domínio da língua portuguesa no ensino básico?

E- **Eu considero..., bem, eu considero que é muito pertinente! Eu penso que todos os professores, todos os professores de todas as áreas disciplinares devem utilizar estratégias que permitam... que visem, ao mesmo tempo, desenvolver as aprendizagens da sua disciplina, e as competências de língua portuguesa. Ah... é que, para desenvolver as suas aprendizagens, têm de... têm de usar competências da língua portuguesa, e têm de ser também desenvolvidas com a colaboração de todos, em todas as disciplinas.**

I- Pode precisar a relação que... a relação entre o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos e... e o seu desempenho nas diferentes áreas curriculares?

P- **Sim, eu acho que um aluno que não adquiriu as competências linguísticas... a leitura, a escrita, a interpretação, a crítica... esse aluno não consegue apreender da melhor forma a informação... informação de qualquer área do saber... Como é que pode ter um bom desempenho na aprendizagem?! (Sorri) Claro que se depara com graves problemas... não retém a informação, o conhecimento... não consegue transmiti-lo... portanto não o apreende e assimila... E... isto reflecte-se no desempenho das diferentes áreas curriculares. Depois, o aluno até se desmotiva, até se sente frustrado, desmotiva-se e habitua-se aos maus resultados, não é?**

I- Pois... E que apreciação faz dos alunos no final do terceiro ciclo do ensino básico, em termos de desempenho linguístico?

E- **O que é que eu acho...**

I- Relativamente às competências linguísticas dos alunos no final do ensino básico...

**E- Ora bem... é a minha opinião relativamente a todos os alunos do país?**

**I- Pode começar por aí...**

**E- Bom, eu penso que um número bastante significativo tem as competências linguísticas pouco desenvolvidas, pelo que ouço relativamente a estudos que se fazem e até pelos resultados dos exames nacionais, não é?**

**I- E relativamente aos alunos da escola, aos seus alunos?**

**E- Sobre os meus alunos... ah... bem... tenho os dois extremos... alunos que apresentam essas competências muito desenvolvidas... talvez por terem pais que estimulam hábitos de leitura, que mantêm um diálogo constante com eles sobre a importância da nossa língua... alunos que gostam de ler, de estar actualizados...entre outros motivos... Mas a grande maioria apresenta lacunas, problemas a esse nível.**

**I- E o que considera relativamente à influência das competências linguísticas do indivíduo na sua integração sócio-profissional?**

**E- Olhe, eu penso que um aluno que não domine as competências linguísticas ... que não domine...que tenha dificuldades na leitura, na escrita, que não sabe interpretar, esse aluno ah... dificilmente vai ter uma boa aceitação social e... e profissional. O mercado de trabalho exige essas competências. Elas são cada vez mais... o mercado exige cada vez mais também porque não encontra indivíduos capazes de desempenhar bem as suas funções, o que lhe é pedido, têm falta de competências básicas (não é?) e a língua... o domínio da língua é muito importante nesse aspecto.**

**I- Falemos agora da operacionalização do desenvolvimento destas competências... Qual considera ser o papel... a função do projecto curricular de turma na operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa?**

**E- Pois... eu creio que... que o projecto curricular de turma deve incluir as estratégias e medidas que permitem a aquisição do uso correcto da língua em todas as áreas disciplinares... de uma forma transversal... articulando os vários saberes... promovendo a leitura, a escrita, a interpretação, o espírito crítico... corrigindo os erros ortográficos... Por isso, eu acho que é importante para... para essa...**

**I- (Depois de uma pausa mais longa) Operacionalização?**

**E- Sim, operacionalização, é esse a palavra. (Sorri)**

I- E como é desenvolvida, na sua direcção de turma, como é operacionalizada a transversalidade da língua portuguesa, em termos de planificação e execução?

P- **Como é... como é planificada e executada?**

I- Sim. Como é realizado esse trabalho?

E- **Eu... os programas e as planificações das disciplinas contemplam essas competências. Mas... posso falar da minha disciplina, História, também da Geografia, das Línguas e das áreas curriculares não disciplinares com conhecimento de causa... Mas todas as disciplinas e áreas curriculares desenvolvem, no contexto das suas aulas, actividades e estratégias que visam o uso correcto da língua portuguesa. A articulação é que, por vezes, se torna um pouco mais difícil de concretizar... Na elaboração do projecto curricular de turma propomos, também, estratégias e actividades para as desenvolver... como já referi ... A planificação do nosso grupo contempla a prática da oralidade, competências de crítica, de expressão de opiniões, argumentação...**

I- E de que forma é que o trabalho desenvolvido no âmbito da operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa é supervisionado e avaliado?

E- **Bom, na minha disciplina, os critérios de avaliação estão também articulados com as competências de língua portuguesa e... e assim ah... são avaliadas, não é? Nos conselhos de turma também se analisam os resultados das aprendizagens, e não só... também nas reuniões de departamento, nos conselhos pedagógicos.**

I- Na sua direcção de turma, quais são as competências associadas à língua portuguesa, e falo de compreensão do oral, expressão oral, leitura, expressão escrita, conhecimento explícito da língua são mais valorizadas e porquê?

E- **No trabalho desenvolvido pelos elementos do conselho de turma?**

I- Sim, no trabalho desenvolvido por todos com a turma...

E- **Ah... eu penso que... bom, de uma maneira geral, são todas valorizadas. Claro que umas mais do que outras consoante as diversas disciplinas... Na minha disciplina, eu contemplo praticamente todas: promovo a realização de trabalhos e respectiva apresentação, valorizo não só a parte escrita como a pesquisa, o tratamento da mesma, a leitura e análise de documentos, o espírito crítico... A última competência que referiu...**

I- O conhecimento explícito? Diz respeito ao conhecimento das regras gramaticais, do funcionamento da língua...

**P- Pois... essa, o funcionamento da língua talvez não seja tão trabalhada... Mas nós corrigimos... chamamos a atenção para os erros... para a construção das frases também...**

I- Já foi referindo algumas estratégias e actividades realizadas com a turma com o objectivo de promover o desenvolvimento transversal das competências linguísticas. Quer referir outras?

**E- Pois, de uma maneira geral, ah... todos os professores da turma utilizam estratégias e actividades para promover o uso correcto da língua... corrigem os erros dos alunos... erros ortográficos, erros de construção frásica... chamamos a atenção dos alunos para a forma como se exprimiram nos testes e na oralidade... também promovemos debates... ah... trabalhos diversificados com apresentações orais e comentários críticos dos alunos... também participam em actividades organizadas pela equipa da biblioteca da nossa escola... ah... em oficinas de escrita... trabalhos desenvolvidos nas áreas curriculares não disciplinares...**

I- Pode referir algumas dificuldades, obstáculos encontrados na operacionalização transversal do desenvolvimento das competências linguísticas?

**E- Bem... eu acho que... alguns professores (*sorri*) mostram-se um bocadinho relutantes em utilizar essas estratégias de que já falei. Alguns ah... consideram que, porque não são professores de Língua Portuguesa, não têm que perder tempo com o que... com o que acham que deve ser feito só pelos professores dessa disciplina... que é só da sua competência. Limitam-se... alguns... a transmitir os conhecimentos de forma tradicional... Ainda há muitos professores que não conseguem ou não querem articular as aprendizagens... Acho que é isso... Depois também ainda há quem não goste muito de trabalhar em conjunto... preferem trabalhar cada um na sua disciplina e têm, às vezes, têm dificuldades em ficar ainda mais tempo na escola para trabalhar com os colegas. Também é verdade que já cá passamos muito tempo e nem sempre é fácil coordenar o trabalho que é cada vez mais exigente, na escola e a nossa vida pessoal...**

I- O que acha, então, que podia ser feito, no sentido de facilitar o trabalho de operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa?

**E- Eu acredito que, primeiro, tem de haver uma sensibilização dos professores e dos alunos para isso... Os alunos têm que compreender a necessidade de terem essas**

competências e também ... também hábitos de trabalho, pesquisa, tratamento da informação, análise crítica... Os professores também devem valorizar mais... ah... essas competências porque elas contribuem para uma boa aprendizagem dos conhecimentos que leccionam... Os próprios pais têm de ser sensibilizados porque... para ah... para a importância das competências linguísticas. Ah... também se deve aproveitar os projectos que se desenvolvem nas áreas curriculares não disciplinares para melhorar se trabalhar a língua, a parte escrita mas também a oralidade. Para os professores promoverem estratégias neste sentido têm de estar informados sobre o modo de o fazer, devem ter formação nesse sentido... e os professores também têm de ser também, desde muito cedo, desde os primeiros anos do primeiro ciclo, muito rigorosos na questão da língua, no seu uso correcto.

**I-** Chegámos ao fim da entrevista. Resta-me agradecer, mais uma vez...

**P-** Ora essa, foi um prazer colaborar consigo.

**I-** Obrigada.



## ENTREVISTA 7 – Sujeito 7

### Dados Demográficos:

Sexo: Masc.  / Fem.  Idade: 44 anos

Habilitações Literárias: Licenciatura em Artes da Imagem

Grupo Disciplinar: 600 Tempo de Serviço: 20

Situação Profissional: Professora do Quadro de Nomeação Definitiva

Experiência como Directora de Turma: 17 anos

Ano de escolaridade da turma de que é directora: 9º Ano

Nº de anos de leccionação na escola onde se realiza o estudo: 12

**Investigadora (I)**- Bom dia! Agradeço-lhe a colaboração que me está a dar na realização de um trabalho de investigação no âmbito do curso de mestrado em Supervisão Pedagógica que estou a frequentar. Ah... esta entrevista é um instrumento de recolha de dados para esse trabalho e tem como objectivo obter informação sobre as representações de directores de turma acerca do desenvolvimento transversal do uso correcto da língua portuguesa e da sua operacionalização no 3º ciclo do ensino básico. Agradeço a autorização dada para a gravação, porque a transcrição da informação é necessária para poder analisá-la. Essa informação será tratada e apresentada, de forma a garantir a confidencialidade e o anonimato da fonte.

A primeira questão que lhe coloco é a seguinte: quais foram as razões, que no seu entender, conduziram à sua nomeação como directora de turma pelo órgão de gestão?

**Entrevistada (E)**- Bem, eu considero que tenho sido directora de turma por várias razões... a minha experiência neste cargo, ah... o próprio facto de saberem que eu gosto de ser directora de turma,... o relacionamento que mantenho com os alunos que, de uma maneira geral, é bom,... também o facto de me disponibilizar sempre, quando é preciso, para atender os encarregados de educação, um conjunto de razões... Até me parece também pelo facto de eu ser de um grupo em que há muitas pessoas no quadro de escola e é preciso rentabilizar o serviço, não é? Isto também é importante...

**I**- Na sua qualidade de directora de turma, descreva-me, agora, a sua acção ao nível das decisões relativamente aos saberes que os alunos da sua direcção de turma têm de desenvolver.

E- ...*(Pausa em que a entrevistada manifestou uma expressão de alguma surpresa)*. **Eu... penso que é praticamente nula, uma vez que esses saberes têm que seguir um currículo nacional, as competências gerais e específicas de cada disciplina, não é? Mas eu coordeno e colaboro no Projecto Curricular de Turma, onde temos as estratégias que... usamos para concretizar, para desenvolver o currículo nacional e o projecto curricular da escola, na minha turma.**

I- E qual considera ser o seu papel ao nível da concretização dessas estratégias?

E- **Eu coordeno a concretização dessas estratégias e também a avaliação que se faz... ao nível do conselho de turma, nas reuniões, do trabalho que fazemos com os alunos, no seu projecto curricular. O que nós queremos, aquilo para que os professores trabalham é o sucesso deles (não é?), é que eles aprendam, e eu coordeno as acções de todos nós, das várias disciplinas, para os alunos aprenderem. Aqui também é importante a minha acção... ser elo de ligação entre professores, pais, alunos...**

I- O uso correcto da língua portuguesa é uma competência apresentada no *Currículo Nacional do Ensino Básico* como geral e de desenvolvimento transversal. O que entende por competência geral?

E- **Considero que é... um saber, um conhecimento que o aluno tem de ter no final do ensino básico.**

I- Qual é a sua opinião relativamente à inclusão do uso correcto da língua portuguesa no conjunto das competências gerais, das dez competências gerais do ensino básico?

E- **... Se somos portugueses, se vivemos em Portugal, é essencial usarmos a língua de forma correcta, a língua portuguesa, a língua materna. É fundamental...**

I- E o que significa, no seu entender, “desenvolvimento transversal”?

E- **Quando se desenvolve transversalmente uma competência significa que todos os professores e todas as disciplinas e... também as outras áreas curriculares contribuem para isso.**

I- E qual considera ser a pertinência do desenvolvimento transversal do domínio da língua portuguesa no ensino básico?

**E- Eu acho que é bastante pertinente porque esse domínio é muito importante na maioria das disciplinas. Se o aluno sabe usar a língua, se domina a língua portuguesa, consegue ter mais sucesso.**

I- Referiu que a língua portuguesa é importante na maioria das disciplinas. Que disciplinas está a excluir?

**E- Estou a excluir as artes, porque aqui... porque, nestas áreas, usam-se outros meios para comunicar, para as pessoas se expressarem.**

I- Pode precisar a relação que... a relação entre o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos e... e o seu desempenho nas diferentes áreas curriculares?

**E- Para mim, são indissociáveis... Na maior parte das disciplinas, a língua portuguesa tem de estar presente, é indispensável. É difícil dominar uma língua como o português, com tantas regras, tempos verbais, não é? (sorri) Mas, para terem sucesso, para haver resultados, na maioria das disciplinas, é fundamental. É preciso... os alunos têm que compreender o que se lhes pede, não é? É muito importante e também têm de se saber expressar, fazê-lo correctamente.**

I- Que apreciação faz do desempenho linguístico dos alunos no final do terceiro ciclo do ensino básico?

**E- ... Eu..., na minha opinião, é fraco. Eu sei que a escola, os professores de Língua Portuguesa eh... e até a equipa que trabalha na biblioteca têm muitas actividades para incentivarem a escrever melhor, a ler, a usar melhor a língua, mas eles ainda têm muitas dificuldades...**

I- E o que considera da influência das competências linguísticas do indivíduo na sua integração socioprofissional?

**E- Para mim, as competências linguísticas são fundamentais... podem até fazer a diferença para quem quer chegar a um lugar de destaque na profissão. Eh... é preciso falar bem e escrever bem... para nos entendermos, para nos expressarmos e é muito importante na sociedade e no trabalho.**

I- Qual considera ser o papel, a função do projecto curricular de turma na operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa?

**E- (Sorri) Eu acho que, de uma forma directa, não condiciona muito o que se faz. Menciona as dificuldades dos alunos, algumas estratégias que se podem desenvolver, mas que são logo mais destinadas à professora de Língua Portuguesa. Depois, nos conteúdos de cada... na planificação de cada disciplina pode haver estratégias nesse sentido...**

**I- Especificamente na sua direcção de turma, como é operacionalizada a transversalidade da língua portuguesa, em termos de planificação e execução?**

**E- Há algumas estratégias que planificamos para os alunos que têm mais dificuldades. As estratégias são concretizadas mais nas situações dos alunos com planos de recuperação...**

**I- E como é, também na sua direcção de turma, supervisionada e avaliada a operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa?**

**E- Bem, eh... a super...o controlo da evolução dos alunos faz-se em conselho de turma, quando se avaliam as estratégias do Projecto Curricular de Turma e... quando se avaliam os planos de recuperação...**

**I- Na sua direcção de turma, quais são as competências de língua portuguesa, ou seja, compreensão do oral, expressão oral, leitura, expressão escrita, e conhecimento explícito da língua, são mais valorizadas?**

**E- ... É muito difícil responder a esta pergunta....**

**I- Porquê?**

**E- Sinceramente, não sei responder... talvez sejam todas importantes, dependendo da situação...**

**I- Quer exemplificar?**

**E- Por exemplo, é... para os alunos que têm mais dificuldades na expressão escrita, são desenvolvidas mais estratégias para corrigir isso... noutros, com outras dificuldades, é feito outro trabalho...**

**I-** Que estratégias e actividades são realizadas com a turma para promover o desenvolvimento transversal das competências linguísticas?

**E-** **Penso que essas actividades são mais desenvolvidas na aula de Língua Portuguesa... Mas também há actividades no Estudo Acompanhado, há bocado, a oficina de escrita, por exemplo. Mas todos os professores utilizam estratégias... a correcção dos erros ortográficos, por exemplo...**

**I-** Refira algumas dificuldades, obstáculos encontrados no trabalho desenvolvido no âmbito da operacionalização transversal do desenvolvimento das competências linguísticas?

**E-** *(Sorri)* **Pessoalmente, tenho alguma dificuldade, ou até mesmo medo... por...porque não domino totalmente a língua portuguesa... também temos pouco apoio nesse sentido... Há falta de formação e também, por vezes, mesmo cá na escola, não temos muito tempo, não há muita oportunidade para esclarecermos... até com os colegas... às vezes esclarecemos dúvidas com os colegas de Língua Portuguesa, mas não pode ser sempre... temos muitas turmas, horários diferentes e não temos oportunidade, por vezes...**

**I-** O que é que acha, então, que podia ser feito, para minimizar as dificuldades, os obstáculos encontrados?

**E-** **Para já, a formação... é preciso termos formação sobre o funcionamento da língua, o uso correcto... Também se tivéssemos mais tempo, se tivéssemos menos turmas, menos alunos, tínhamos mais tempo para estudarmos... para sabermos mais sobre o assunto e para pensarmos e fazermos outras actividades... Em relação ao trabalho com os alunos, era importante haver mais actividades lúdicas, no Estudo Acompanhado, por exemplo, para eles se interessarem mais... actividades que eles gostassem mais, não é? *(Sorri)***

**I-** Chegámos ao fim da entrevista. Obrigada, mais uma vez...

**E-** **Obrigada, também...**



## Anexo VI

### DESCRITIVOS DAS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<p><b>Categoria I</b></p> <p><b>O director de turma</b> Representações acerca do cargo de director de turma e do seu papel enquanto coordenador curricular da turma</p>	<p><b>1.1. Razões da nomeação</b> Indicação de eventuais critérios que estiveram na base da nomeação</p> <p><b>1.2. Papel do director na concepção do currículo</b> Descrição da participação nas decisões curriculares</p> <p><b>1.3. Papel do director no desenvolvimento curricular</b> Descrição da participação na concretização das decisões curriculares</p>
<p><b>Categoria II</b></p> <p><b>Natureza da competência do uso correcto da língua portuguesa no ensino básico</b> Percepções sobre as dimensões da competência e respectiva pertinência</p>	<p><b>2.1. Conceito de “competência geral”</b> Entendimento da natureza geral da competência.</p> <p><b>2.2. Pertinência da natureza geral</b> Considerações sobre a relevância da inclusão da competência no conjunto das 10 competências gerais</p> <p><b>2.3. Conceito de “desenvolvimento transversal”</b> Entendimento do desenvolvimento transversal da competência</p> <p><b>2.4. Pertinência da operacionalização transversal para o desenvolvimento da competência geral</b> Considerações sobre a relevância da</p>

operacionalização transversal no desenvolvimento do uso correcto da língua portuguesa

### **2.5. Pertinência da operacionalização transversal da competência geral para o desenvolvimento das competências específicas das diferentes áreas curriculares**

Considerações sobre a relevância da operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa para o desenvolvimento das competências específicas das áreas curriculares disciplinares e não disciplinares

## **Categoria III**

### **Competências linguísticas dos alunos**

Representações sobre o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos no final do ensino básico e sobre a influência dessas competências na sua futura integração socioprofissional

### **3.1. Desenvolvimento no final do ensino básico**

Apreciação do nível de desenvolvimento do uso correcto da língua portuguesa no final do 9º ano

### **3.2. Influência das competências linguísticas na futura integração socioprofissional**

Considerações sobre a influência do uso correcto da língua portuguesa na vivência socioprofissional do indivíduo

## **Categoria IV**

### **A prática de operacionalização transversal da competência**

Percepções acerca do modo como se promove o desenvolvimento transversal da competência

### **4.1. Papel do projecto curricular de turma**

Entendimento do papel do projecto curricular de turma na operacionalização transversal da competência

### **4.2. Planificação**

Descrição do modo como se planificam as acções no âmbito da promoção do desenvolvimento transversal da competência

### **4.3. Execução**

Enumeração de acções realizadas no âmbito da promoção do desenvolvimento transversal da competência

### **4.4. Supervisão/ avaliação**

Explicitação do modo como se procede à

avaliação do desenvolvimento transversal da competência

#### **4.5. Exemplos de actividades/ estratégias**

Enumeração de actividades/ estratégias usadas para desenvolver transversalmente a competência

#### **4.6. Competências de língua portuguesa valorizadas**

Indicação das competências (compreensão do oral/ expressão oral/ leitura/ expressão escrita/ conhecimento explícito da língua) mais valorizadas no trabalho desenvolvido com a respectiva turma.

#### **4.7. Dificuldades**

Enunciação de constrangimentos/ obstáculos encontrados na operacionalização transversal do desenvolvimento da competência

#### **4.8. Soluções para as dificuldades**

Indicação de procedimentos que resolvam as dificuldades enunciadas.



## Anexo VII

### ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
<p><b>I- O director de turma</b></p>	<p><b>1.1. Razões da nomeação</b></p>	<p>(...) eu fiquei cá, nesta escola, este ano lectivo e... no meu caso particular, foi para ocupar o lugar de uma colega que já cá estava e, possivelmente iria ter esta direcção de turma... portanto, eu vim substituí-la e fiquei, por inerência, com a direcção de turma que seria dela, portanto, foi por uma questão de horário, nada mais... não é? Porque também ninguém sabia quem é que viria para cá... fui eu. (S1, p.1)</p> <p>(...) como foi o primeiro ano que estou nesta escola, não sei se... não sei qual é que foi a... a razão ou a... o motivo pelo qual me nomearam como director de turma. É difícil estar a dizer porque... eu cheguei de novo à escola, entregaram-me a direcção de turma, portanto... (S2, p.1)</p> <p>Eu tenho sido sempre directora de turma... nesta escola, tenho sido sempre. Acho que é pela minha experiência neste cargo. Acho que... me reconhecem ah... características que os directores de turma têm de ter. (...)</p> <p>As características? Bem... são... eu acho que a principal é ter alguma facilidade em fazer bem a ligação entre professores, alunos e encarregados de educação... esta ligação é muito importante para o processo de aprendizagem e... tem de se saber fazê-la da melhor forma. (S3, p.1)</p> <p>Eu, da minha experiência, já sou directora de turma há tantos anos, que eh..., digamos que este cargo acabou por se tornar parte das minhas funções na escola e..., por isso mesmo, esta pergunta obriga-me aqui a uma reflexão (sorri) um pouco maior. Penso que, ao fim e ao cabo, se calhar, é precisamente a experiência, a experiência de ser directora de turma e, exactamente porque tem sido uma actividade que, desde que me lembro, sempre desempenhei nas escolas por onde passei. Deve ter sido, se calhar, a principal razão para mais uma atribuição de uma direcção de turma. (S4, p.1)</p>

		<p>(...) eu acho que, aqui na escola, eles têm o critério de verem se as pessoas têm ou não perfil para desempenharem essa função. E, pelos vistos, eu tenho o perfil... (ri). Também é um cargo que eu gosto e, portanto, normalmente, eles também sabem que eu gosto de ser directora de turma e que... que tento fazer o meu melhor trabalho, não é? (S5, p.1)</p> <p>(...) ter um bom relacionamento quer com a turma quer com os colegas, fazer a ponte (não é?), porque é possível..., é preciso fazer aqui algum... algum trabalho de jogo de cintura, entre aspas, e, portanto, é preciso haver aqui alguma... algum bom senso, alguma facilidade de comunicação quer com os alunos, quer com os pais, quer com os professores, ser-se organizado... organizado é saber onde temos os papéis, não é ter tudo muito bonitinho, é ..., no fundo, acho que é... é... está muito, vai muito de encontro com a personalidade da pessoa e... e eu sou também de opinião que nem toda a gente tem jeito para ser director de turma porque é um papel que ainda nos expõe mais do que já é habitualmente... Uma coisa é ter... a nossa exposição na sala de aula, mas ser director de turma expõe-nos perante a comunidade e, portanto, tem que se ter algum à-vontade. (S5, pp.1-2)</p> <p>(...) eu penso que ... para esta... nomeação talvez... tenha contribuído a experiência como directora de turma adquirida ao longo dos meus vinte e nove anos de serviço. Ah... talvez também a boa relação que normalmente consigo estabelecer com ... com os alunos e com os encarregados de educação... enfim, o tão defendido perfil de directora de turma, não é verdade? (sorri) Creio que é isso... (S6, p.1)</p> <p>(...) eu considero que tenho sido directora de turma por um conjunto de razões... a minha experiência neste cargo, ah... o próprio facto de saberem que eu gosto de ser directora de turma, ah... o relacionamento que mantenho com os alunos que, de uma maneira geral, é bom,... também o facto de me disponibilizar sempre, quando é preciso, para atender os encarregados de educação, um conjunto de razões... Até me parece também pelo facto de eu ser de um grupo em que há muitas pessoas no quadro de escola e é preciso rentabilizar o serviço, não é? Isto também é importante... (S7, p.1)</p>
--	--	--

	<p><b>1.2. Papel do director de turma na concepção do currículo</b></p>	<p>(...) <i>temos que ter em conta também a formação pessoal e individual do aluno (...) todos nós, docentes, e eu, em particular como directora de turma, devo contribuir para essa formação pessoal, não só fazendo a articulação entre as várias disciplinas, mas também para... contribuir para o desenvolvimento (...) dos espíritos críticos, e... espíritos... digamos assim, alunos que sejam cidadãos responsáveis e também intervenientes na nossa sociedade. Acho que é mais ou menos o meu papel. (S1, p.2)</i></p> <p>(...) <i>Eh... portanto, é... é avaliada a situação da turma em geral, a situação de algum caso em particular e eu tento sempre, na medida do possível, ah... orientar eh... todas as decisões, tudo aquilo que se possa fazer em relação aos alunos para... para o sucesso dos alunos, portanto, não quero dizer que tenha uma posição extremamente rígida, mas eh... tento sempre chegar a um consenso e tento sempre ouvir todas as partes para podermos ter um caminho de actuação mais ou menos comum em todas as disciplinas. (S2, pp. 1-2)</i></p> <p><i>Bom, essas decisões são tomadas pelo conselho de turma e eu..., eu, enquanto directora de turma, coordeno e eh... modero a discussão que se realiza em conselho de turma, para decidir o que os alunos têm de desenvolver (...). (S3, p.2)</i></p> <p><i>Penso que, efectivamente, como directora de turma, só em casos muito específicos e, se calhar, com alunos com necessidades educativas especiais, há aqui um papel mais preponderante do director de turma na... na definição ou na decisão relativamente aos saberes. (S4, p.2)</i></p> <p><i>Nós reunimos em conselho de turma e... eu terei aí o papel de coordenadora. E é nessas... nesses momentos de debate e de reflexão nos conselhos de turma que decidimos, em conjunto, um conjunto de decisões que são, no fundo, coordenadas por mim... ah... com a ajuda dos respectivos colegas. (S5, p.2)</i></p> <p><i>(...) essas competências são... são ah... definidas pelos grupos disciplinares e pelos departamentos, pelos órgãos superiores da escola e pelo Ministério da Educação... (S6, p.2)</i></p> <p><i>...(Pausa em que a entrevistada manifestou uma expressão de alguma surpresa). Eu penso que é praticamente nula, uma vez que esses saberes têm que seguir um currículo nacional, as competências gerais e</i></p>
--	---	---

		<i>específicas de cada disciplina, não é? (S7, p.2)</i>
	<p><b>1.3. Papel do director de turma no desenvolvimento curricular</b></p>	<p><i>(...) o meu papel, enquanto directora de turma, eh... penso eu que seja de colmatar algumas lacunas que vamos encontrando ah... nesse desenvolvimento da formação individual, não é? Todos nós devemos contribuir para essa formação pessoal, mas talvez o director de turma... tem mais tempo, ou seja, é mais disponível, porque as aulas de Formação Cívica são também umas aulas ou, digamos assim, umas sessões, para... de reflexão, de diálogo, em que os alunos se podem expressar mais abertamente, ah... e também acho que nas nossas sessões de Formação Cívica eh... podemos, em coordenação com os restantes membros do conselho de turma, porque todos temos de contribuir para isso, adequar o currículo definido pela escola às, digamos, necessidades específicas da nossa turma, da minha turma em questão... (S1, p.2)</i></p> <p><i>(...) é um papel de... de estar sempre atento, ir monitorizando, digamos assim, este termo, monitorizando, entre aspas, o evoluir da situação, se, de facto, estamos ou não estamos a fazer uma aplicação correcta das decisões que foram tomadas em conselho de turma, e... ir tomando notas porque, se acaso houver necessidade de... de fazer alguma alteração, em termos de... de actuações, terá que ser feita. (S2, p. 2)</i></p> <p><i>[modera a discussão para se decidir] as estratégias que têm de se aplicar (...) Eu... eh... enquanto directora de turma, tenho o papel de verificar se o trabalho está a ser feito como foi planificado e... se as medidas estão a ter os resultados que esperamos. Se não estiverem, tenho, e não só eu, eu e o conselho de turma de turma, de as mudar para outras mais eficazes. (S3, p.2)</i></p> <p><i>(...) é mais um papel de coordenação de todas... essas..., portanto, do delineamento das estratégias e da verificação de que essas decisões, digamos, estão a ser, na prática, aplicadas, cumpridas. (S4, p.2)</i></p> <p><i>Eh... é um bocado como já disse... um pouco como coordenadora, como a ponte de ligação entre os alunos, os pais, os colegas e o próprio gabinete do director, portanto, fazer essa... essa relação toda. (S5, p.2)</i></p> <p><i>(...) enquanto directora de turma, eu... coordeno (não é?), coordeno e colaboro na elaboração do Projecto Curricular de Turma que... que contempla a implementação de medidas e de estratégias que têm...</i></p>

		<p><i>que visam a aquisição de competências e conhecimentos que os alunos têm de adquirir ao longo do seu percurso escolar. (...) Enquanto directora de turma, cabe-me coordenar o modo como... como o desenvolvimento dessas competências é assegurado na minha turma (...) coordeno e superviso a concretização das medidas e estratégias definidas pelos vários elementos do Conselho de Turma... Também... também me tento inteirar junto dos alunos, dos professores e até de encarregados de educação, das repercussões dessas medidas e estratégias na aprendizagem e ... também dos interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos. Se estão a resultar..., se é necessário implementar outras.... Também tento sensibilizá-lo, sensibilizar os alunos para a necessidade de... de desenvolverem métodos e hábitos de estudo e de trabalho, de promoverem hábitos de leitura... de serem mais responsáveis... e, claro, mantenho os encarregados de educação informados das medidas e dos progressos dos... dos seus educandos. (S6, p.2)</i></p> <p><i>Mas eu coordeno e colaboro no Projecto Curricular de Turma, onde temos as estratégias que... usamos para concretizar, para desenvolver o currículo nacional e o projecto curricular da escola, na minha turma (...). Eu coordeno a concretização dessas estratégias e também a avaliação que se faz... ao nível do conselho de turma, nas reuniões, do trabalho que fazemos com os alunos, no seu projecto curricular. (...) eu coordeno as acções de todos nós, das várias disciplinas, para os alunos aprenderem. Aqui também é importante a minha acção... ser elo de ligação entre professores, pais, alunos... (S7, p.2)</i></p>
--	--	---

Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
<p><b>II- Natureza da competência do uso correcto da língua portuguesa no ensino básico</b></p>	<p><b>2.1. Conceito de “competência geral”</b></p>	<p><i>Para mim, uma competência geral deve ser uma capacidade que cada um deve ter e que deve ser transversal a todas as áreas. (S1, p.2)</i></p> <p><i>(...) uma competência geral é... qualquer coisa que os alunos têm que fazer independenten... têm que saber fazer independentemente da área de trabalho ou da área de estudo ou onde eles estiverem inseridos, eles têm que saber fazer isso, seja aquilo que for. (S2, p.2)</i></p> <p><i>Eh... uma competência geral é uma competência que... os alunos têm de adquirir essa competência até ao final do terceiro ciclo porque é básica para eles, para o seu</i></p>

		<p><i>dia-a-dia, para a sua vida. (S3, p.2)</i></p> <p><i>Digamos que são as ferramentas de que pretendemos dotar os alunos, no sentido de os capacitar para... para a vida. (S4, p.2)</i></p> <p><i>(... ) que esteja bem arreigada nos nossos alunos, portanto, no momento de terminarem o ensino básico.(S4, p.2)</i></p> <p><i>(...) para mim, competência geral é aquela competência que todos os alunos têm que adquirir ao final de um ciclo, qualquer que seja... que seja ele. E, portanto, é uma competência eh... transversal a todas as disciplinas (...). (S5, p.2)</i></p> <p><i>(...) considero que... competência geral se refere a uma capacidade... uma capacidade fundamental... para o desenvolvimento de outras mais específicas... que são geralmente desenvolvidas na escola, não é? (S6, p.2)</i></p> <p><i>Considero que é... um saber, um conhecimento que o aluno tem de ter no final do ensino básico. (S7, p.2)</i></p>
	<p><b>2.2. Pertinência da natureza geral da competência</b></p>	<p><i>Eu estou completamente de acordo, totalmente de acordo. (S1, p.3)</i></p> <p><i>(...) a língua portuguesa está... está lá incluída e bem. Eu concordo que ela faça parte das dez competências gerais que estão definidas no currículo nacional do ensino básico (...). (S2, p.2).</i></p> <p><i>Eu acho que é importante, porque... saber usar correctamente da língua portuguesa é essencial, porque é... ela é a língua materna dos alunos, e têm de a saber usar sempre, não só na escola, mas também fora dela, no dia-a-dia. (S3, p.2)</i></p> <p><i>Considero extremamente importante. É, obviamente, muito importante que o domínio da língua portuguesa, quer oralmente, quer por escrito, seja, precisamente, uma competência geral (...). (S4, p.2)</i></p> <p><i>Acho fundamental porque a língua portuguesa é a ferramenta primordial que os alunos têm para se poder exprimir, não só na disciplina de Língua Portuguesa, mas em todas as outras (...) porque é uma ferramenta... é a ferramenta básica (...). (S5, pp. 2-3)</i></p> <p><i>(...) a língua deles é a língua portuguesa. (S5, p.3)</i></p>

		<p><i>Eu... (faz um movimento afirmativo com a cabeça) concordo totalmente com essa inclusão (...). (S6, p.3)</i></p> <p><i>... Se somos portugueses, se vivemos em Portugal, é essencial usarmos a língua de forma correcta, a língua portuguesa, a língua materna. É fundamental... (S7, p.2)</i></p> <p><i>Eu acho que é bastante pertinente (S7, p.3)</i></p>
	<p><b>2.3. Conceito de “desenvolvimento transversal”</b></p>	<p><i>(...) ser transversal a todas as áreas, pronto, ou seja, deve estar incluída em todas as áreas do saber, o seu desenvolvimento deve ser feito em todas as áreas. (S1, p.2)</i></p> <p><i>(...) desenvolvimento transversal diz respeito ao desenvolvimento que é feito em todas as áreas... disciplinas e áreas curriculares. (S2, p.3)</i></p> <p><i>Bom, desenvolvimento transversal significa que é em todas as disciplinas, não é? (S3, p.2)</i></p> <p><i>Desenvolvimento transversal diz respeito ao desenvolvimento que atravessa todas as disciplinas, ou seja, que é promovido por todas as disciplinas. (S4, p.2)</i></p> <p><i>(...) que todas as disciplinas têm de desenvolver. (S5, p. 2)</i></p> <p><i>Eu penso que diz respeito ao facto de todos termos de contribuir para isso, ou seja, todos nós, professores, seja qual for a nossa disciplina, temos de contribuir para o desenvolvimento daquela competência. (S6, p.3)</i></p> <p><i>Quando se desenvolve transversalmente uma competência significa que todos os professores e todas as disciplinas e... também as outras áreas curriculares contribuem para isso. (S7, p.2)</i></p>
	<p><b>2.4. Pertinência da operacionalização transversal para o desenvolvimento da competência geral</b></p>	<p><i>Eu acho que é pertinente, mas há uma coisa que eu acho que temos de ter em atenção. É pertinente se formos todos a puxar para o mesmo lado (...) seria de muita importância termos todos uma actuação comum. Seja Matemática, seja Físico-Química, seja outra disciplina qualquer, há que ter uma correcção linguística, tentando que eles melhorem esse aspecto. (S2, p.3)</i></p> <p><i>Para mim, é importante (...) todos... todos nós temos de ajudar os alunos a saber usá-la. (S3, p.2)</i></p>

		<p>(...) considero que é extremamente pertinente que seja transversal (...) todos sabemos que, efectivamente, é daqueles enunciados que todos consideramos importantes (...) considero que este desenvolvimento transversal é pertinente porque o ideal seria, efectivamente, que todos os professores se entendessem ah... também nesta questão da valorização do que está correcto, ah... e, portanto, que todos, em conjunto, trabalhássemos para o mesmo objectivo que seria, precisamente, o desenvolvimento desta competência geral do ensino básico e..., portanto, obviamente, também... se esta correcção, se este trabalho em conjunto fosse, efectivamente, feito por todos, os objectivos a atingir seriam mais facilmente conseguidos. (S4, pp.2-3)</p> <p>(...) é fundamental investirmos, todos os professores, principalmente no primeiro, segundo e terceiro ciclo, na língua portuguesa, para, depois, eles chegarem ao secundário e ser uma competência mais do que adquirida. (S5, p.3)</p> <p>Eu considero..., bem, eu considero que é muito pertinente! Eu penso que todos os professores, todos os professores de todas as áreas disciplinares devem utilizar estratégias que permitam... que visem, ao mesmo tempo, desenvolver as aprendizagens da sua disciplina, e as competências de língua portuguesa. (...) têm de ser também desenvolvidas com a colaboração de todos, em todas as disciplinas. (S6, p.3)</p>
	<p><b>2.5. Pertinência do desenvolvimento transversal da competência geral para o desenvolvimento das competências específicas das diferentes áreas curriculares</b></p>	<p>[O desenvolvimento transversal da competência] É extremamente importante no ensino básico. Eu acho que o uso correcto da nossa língua, (...) “abre caminhos” o uso das línguas “abre caminhos” para o conhecimento em todas as áreas. (S1, p.3)</p> <p>Eles precisam da língua portuguesa para interpretar enunciados, para..., nas diferentes disciplinas, para organizar correctamente as suas respostas, nas perguntas de desenvolvimento, que eles têm que... têm que realizar, tanto a nível das línguas, como também nas outras áreas, em História, em Geografia, e... também expressar opiniões porque eles são constantemente solicitados para dar a sua opinião e serem críticos naquilo que estão a dizer, naquilo que estão a afirmar. (S1, p.3)</p> <p>Eu acho que possuir um bom domínio da língua portuguesa influencia o desempenho nas diferentes áreas curriculares proporcionalmente, ou seja, um melhor domínio, um melhor desempenho. Acho que é proporcional, quanto mais eles possuem ou melhor</p>

		<p><i>souberem, digamos assim, ah..., a língua, melhor também terão o seu... melhor aproveitamento, terão melhor desempenho nas outras áreas, as notas serão muito mais altas, porque compreenderão, como já dissemos, compreenderão melhor os enunciados, compreender os enunciados é meio caminho andado, para que tenham uma resposta minimamente correcta, ou parcialmente correcta (...) Eu, pela experiência que tenho é que é mesmo... e por contactos com colegas, com docentes das outras áreas, acho que essa proporcionalidade se verifica em todas elas. Em todas as áreas, eles precisam de se informar, de estar informados, portanto, precisam de ler, não é? Em todas as áreas, há um manual, digamos assim, um manual orientador, há orientações. Mesmo que não seja o manual, há sempre fichas... de trabalho, há sempre materiais que são facultados aos alunos, portanto, eles, de todas as formas precisam de saber interpretar, daí a proporcionalidade, de que eu falei, ser... ser directa: melhor conhecimento, melhor desempenho. (S1, pp.3-4)</i></p> <p><i>(...) enquanto a língua portuguesa não for convenientemente dominada, há outras competências que dificilmente eles atingirão, porque nota-se perfeitamente que há alunos que... porque não conseguem atingir a competência geral que diz respeito à... à língua portuguesa depois, dificilmente conseguem atingir as outras. (S2, p.2)</i></p> <p><i>(...) se nós tivermos um aluno evoluído em termos linguísticos, mais evoluído em termos linguísticos ah... consegue-se ver que eles conseguem perceber melhor ah..., pelo menos, na minha disciplina eu noto isso, conseguem perceber melhor algumas das definições e alguns dos conceitos que nós lhes transmitimos, enquanto que, noutras situações e noutros casos, ah..., é muito complicado, porque o nível de... competências linguísticas que eles mostram é muito, muito baixo. (S2, p.3)</i></p> <p><i>(...) a língua portuguesa é necessária na aprendizagem de...dos vários conteúdos das várias disciplinas. (S3, p.2)</i></p> <p><i>De um modo geral, quanto maior é o grau do desenvolvimento dessas competências linguísticas, melhor é o seu desempenho nas diferentes áreas curriculares. (S4, p.3)</i></p> <p><i>(...) para eles compreenderem e para se poderem exprimir em qualquer área (...) têm que o fazer</i></p>
--	--	--

*correctamente. Não é saber muito de uma ciência... por exemplo, se não dominarem a língua portuguesa, eles também nunca irão conseguir transmitir esse saber (...).* (S5, p.3)

*(...) se eles não compreenderem, não vão compreender os conteúdos de Geografia, de Matemática, de História (...).* (S5, p.3)

*(...) o que eu noto, na minha experiência, e sendo professora de Geografia, é que um aluno que domine bem a competência da língua portuguesa, ele vai dominar bem a Geografia porque... eh... é uma questão, depois, de saber bem os conteúdos da minha disciplina para os saber exprimir. Às vezes, temos alunos que até sabem muitos conteúdos, mas depois chegam, nos momentos de avaliação, quer na oralidade, quer na escrita, como não dominam ah... essa competência da língua materna, acabam por ficar muito aquém do seu... dos seus conhecimentos.* (S5, p.3)

*(...) a língua portuguesa é indispensável para... uma boa aprendizagem de todos os outros saberes, dos conhecimentos que se realizam nas várias disciplinas. Um aluno que não domine a língua portuguesa, que não a utilize correctamente tem, depois, dificuldades para adquirir as outras competências (...)* (S6, p.3)

*(...) eu acho que um aluno que não adquiriu as competências linguísticas... a leitura, a escrita, a interpretação, a crítica... esse aluno não consegue apreender da melhor forma a informação... informação de qualquer área do saber... Como é que pode ter um bom desempenho na aprendizagem?! (Sorri) Claro que se depara com graves problemas... não retém a informação, o conhecimento... não consegue transmiti-lo... portanto não o apreende e assimila... E... isto reflecte-se no desempenho das diferentes áreas curriculares. Depois, o aluno até se desmotiva, até se sente frustrado, desmotiva-se e habitua-se aos maus resultados, não é?* (S6, p.3)

*(...) para desenvolver as suas aprendizagens, têm de... têm de usar competências da língua Portuguesa* (S6, p.3)

*(...) contribuem para uma boa aprendizagem dos conhecimentos que leccionam...* (S6, p.7)

*Eu acho que [o desenvolvimento transversal da competência] é bastante pertinente porque esse domínio é muito importante na maioria das disciplinas. Se o aluno sabe usar a língua, se domina a língua portuguesa, consegue ter mais sucesso. (...) Estou a excluir as artes, porque aqui... porque nestas áreas,*

		<p><i>usam-se outros meios para comunicar, para as pessoas se expressarem. (S7, p.3)</i></p> <p><i>Para mim, [as competências linguísticas e as competências específicas das várias áreas curriculares] são indissociáveis... Na maior parte das disciplinas, a língua portuguesa tem de estar presente, é indispensável. É difícil dominar uma língua como o português, com tantas regras, tempos verbais, não é? (sorri) Mas, para terem sucesso, para haver resultados, na maioria das disciplinas, é fundamental. É preciso... os alunos têm que compreender o que se lhes pede, não é? É muito importante e também têm de se saber expressar, fazê-lo correctamente. (S7, p.3)</i></p>
--	--	---

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Unidades de Sentido</b>
<b>III- Competências linguísticas dos alunos</b>	<b>31.Desenvolvimento no final do ensino básico</b>	<p><i>Eu acho que eles concluem com lacunas... algumas lacunas, não é? Claro, que elas podem ser ultrapassadas, depois, no secundário... (S1, p. 4)</i></p> <p><i>Eu já passei por muitas escolas e nota-se perfeitamente que os alunos chegam ao nono ano com graves lacunas em termos linguísticos e..., em termos linguísticos e linguísticos escritos e orais. É muito, muito complicado, o vocabulário deles é muito limitado, precisamente porque não lêem eh..., e... muitas vezes, nós, eu, pelo menos, eh... quero utilizar termos novos, linguagem nova e é muito complicado, é muito difícil, em termos linguísticos, eles, às vezes..., pronto, isto depende, isto também depende da especificidade de cada sítio, da especificidade de cada escola. Mas eu já passei por escolas em que os alunos chegaram ao nono ano e era um descalabro completo. (S2, pp. 2-3)</i></p> <p><i>(Sorri) Eu acho que muitos alunos chegam ao final do nono ano com algumas lacunas... eles têm problemas sobretudo a nível da escrita. Ah... é visível isso porque muitos não lêem ou lêem pouco e também não se importam muito... às vezes parece que até gostam de dizer que não é importante para eles ah... escrever sem erros. (S3, p.3)</i></p> <p><i>Aqui, neste aspecto, é difícil generalizar, no entanto, considero que há alunos que evidenciam, portanto, neste momento da conclusão do terceiro ciclo do ensino básico, alguma pobreza vocabular que, se calhar, advém do fraco gosto pela leitura,</i></p>

		<p><i>também a nível da oralidade. Constatamos que há jovens com muitas dificuldades em se expressar. Basta, por exemplo, recordarmos alguns inquéritos de rua que nos são transmitidos pela televisão e essas conclusões são fáceis de... de tirar. Obviamente que, e felizmente, há exceções. (S4, p.3)</i></p> <p><i>Da experiência que eu tenho e das turmas que eu tenho... acho que, quando concluem o terceiro ciclo, eles vão com um desempenho médio, médio alto, mas também tenho... eu tenho um grupo de turmas que poderão também não ser o... (ri) a média... (acentua a palavra) portanto, são turmas com algum... com bom aproveitamento e noto, noto, principalmente, no nono ano, na minha disciplina, eles têm de escrever já bastante porque são perguntas já de desenvolvimento e eu noto que eles já têm algum... alguma competência nessa... pronto, é uma competência que eles já dominam bem. (S5, p.3)</i></p> <p><i>(...) eu penso que um número bastante significativo tem as competências linguísticas pouco desenvolvidas, pelo que ouço relativamente a estudos que se fazem e até pelos resultados dos exames nacionais (...) Sobre os meus alunos... ah... bem... tenho os dois extremos... alunos que apresentam essas competências muito desenvolvidas... talvez por terem pais que estimulam hábitos de leitura, que mantêm um diálogo constante com eles sobre a importância da nossa língua... alunos que gostam de ler, de estar actualizados...entre outros motivos... Mas a grande maioria apresenta lacunas, problemas a esse nível (S6, p.4)</i></p> <p><i>Eu..., na minha opinião, é fraco (...) eles ainda têm muitas dificuldades... (S7, p.3)</i></p>
	<p><b>3.2. Influência das competências linguísticas na futura integração socioprofissional</b></p>	<p><i>Eu acho que, hoje em dia, não é só preciso saber ler e escrever, como nós costumamos dizer, entre aspas, não é? É preciso saber interpretar, é preciso saber argumentar, expressar uma opinião fundamentada, ou seja, ser crítico, se queremos integrar um cargo ou uma profissão dentro da nossa sociedade, cada vez mais competitiva, portanto acho que precisamos mesmo de... de melhorar o desempenho linguístico. (S1, p.4)</i></p> <p><i>(...) até um dia (sorri) em que têm de preencher um</i></p>

*formulário, numa empresa e... e são capazes de escrever lá algum disparate e, aí sim, ficam mesmo envergonhados. (S1, p.7)*

*(...) supostamente, haverá alguma influência das competências linguísticas, a não ser que... portanto, também tem muito a ver com as expectativas dos próprios alunos. De qualquer forma eh... e considerando as expectativas e considerando todas essas coisas, as competências linguísticas são sempre muito importantes, não só em cargos de elevado... de elevado estatuto, mas também em cargos que não sejam de elevado estatuto. Um trabalhador normal também tem que ter alguma competência linguística e, além do mais, na forma como estamos a evoluir, eh... se calhar, mais tarde, todos os alunos que forem formados terão de ter um determinado número de competências linguísticas porque, se calhar, lhes vão pedir para ah... um maior esforço em termos de interpretação, em termos de... de leitura, em termos de conhecimento, se calhar as coisas vão ser completamente diferentes. Eu acho e defendo que as competências linguísticas e o saber falar e o saber ler e o saber interpretar ah... acho que são bastante importantes e vão continuar a ser muito importantes, seja qual for a situação, seja qual for o posto que a pessoa ocupe, seja baixo, seja médio, seja alto, acho que não deve haver distinção, portanto, eles devem ter competências linguísticas. (S2, p.4)*

*Eh... eu considero que as competências linguísticas têm influência... influenciam essa inserção, porque facilitam até o relacionamento, a comunicação com as pessoas, a... a interacção com os outros, tanto numa profissão como na sociedade. Se as pessoas têm dificuldades em comunicar porque ah... porque não dominam a língua, não a sabem usar, se não a usam correctamente ah... podem ter dificuldades em arranjar emprego e... e em desempenhar as funções que têm de se desempenhar na sociedade. (S3, p.3)*

*Penso que é um aspecto muito importante e que vão, obviamente, ajudar o indivíduo na sua integração socioprofissional. Se essa sua capacidade, essa sua competência a nível linguístico for... portanto, de grande à-vontade, acho que é... isso é visível a todos os níveis. Muitas vezes, até isso acaba por... quer dizer, havendo*

*algumas lacunas a outros níveis, se houver uma facilidade a nível linguístico, ela, às vezes, até pode camuflar, digamos, outros aspectos menos positivos ou menos devidamente estruturados. Também, obviamente, até na estruturação do pensamento, na... na afirmação da personalidade, são aspectos que... que são extremamente importantes e, claro, numa situação de uma entrevista para um novo emprego, o à-vontade com que o jovem se pode apresentar passa muito também pelo... pelo desenvolvimento dessa competência. (S4, pp.3-4)*

*(...) até mesmo, depois, no seu dia-a-dia (...). (S5, p.3)*

*Acho que é fundamental. Não há nada mais desagradável do que irmos a um organismo público e a pessoa que nos está a atender ou não sabe falar conosco ou estarmos a vê-la a escrever e estar a escrever com erros... E, se não dominarmos bem a nossa língua, nem somos tão... tão auto-confiantes. O nós dominarmos o vocabulário e termos noções da nossa... da nossa língua materna dá-nos alguma... um à-vontade que é muito importante, depois, na nossa vida profissional... e que é fundamental (...) há profissões em que estamos mais expostos (não é?) e, portanto temos que falar mais com o público. Mas, de qualquer maneira, acho que é fundamental em todas, porque, se não for na oralidade é na escrita e, portanto, o problema põe-se na mesma. (S5, p.4)*

*eu penso que um aluno que não domine as competências linguísticas... que não domine...que tenha dificuldades na leitura, na escrita, que não sabe interpretar, esse aluno ah... dificilmente vai ter uma boa aceitação social e... e profissional. O mercado de trabalho exige essas competências. Elas são cada vez mais... o mercado exige cada vez mais também porque não encontra indivíduos capazes de desempenhar bem as suas funções, o que lhe é pedido, têm falta de competências básicas (não é?) e a língua... o domínio da língua é muito importante nesse aspecto. (S6, p.4)*

*Para mim, as competências linguísticas são fundamentais... podem até fazer a diferença para quem quer chegar a um lugar de destaque na profissão. Eh... é preciso falar bem e escrever bem... para nos entendermos, para nos expressarmos e é muito importante na sociedade e no trabalho. (S7, p.3)*

Categorias	Subcategorias	Unidades de Sentido
<p><b>IV- A prática de operacionalização transversal da competência</b></p>	<p><b>4.1. Papel do projecto curricular de turma</b></p>	<p>(...) <i>na minha opinião, acho que o projecto curricular deve... deve assegurar que essa competência que é geral e transversal a todas as áreas, bem como as outras nove que são definidas para... digamos, gerais para o terceiro ciclo, seja adquirida (...).</i> (S1, p.4)</p> <p>(...) <i>deve fazer-se o levantamento das dificuldades ah... a nível de cada aluno e, depois, tentar encontrar estratégias para colmatar essas dificuldades.</i> (S1, p. 4)</p> <p><i>Ora, no projecto curricular de turma, portanto, definem-se quais são os... as competências transversais de ciclo que têm de ser desenvolvidas. E, de facto, se nós achamos que a turma ou a minha turma tem problemas em termos de competências linguísticas, sim senhor, então essas competências devem ser umas das principais, ou até as prioritárias, a desenvolver em todo o terceiro ciclo ou ao longo do terceiro ciclo. Portanto, na minha turma, fez-se precisamente isso, se bem que eles, em termos linguísticos, não estão num nível muito baixo, até estão muito razoáveis, mesmo. Mas, de qualquer forma, eu acho que deve ser sempre contemplada a competência linguística.</i> (S2, p.4).</p> <p><i>O projecto curricular de turma é importantíssimo porque eh... é lá que se mencionam as dificuldades que os alunos têm, as competências que têm de desenvolver e... pronto, também o meio... ah... as estratégias, as actividades para as desenvolver. Portanto, a língua portuguesa está lá também, não é?</i> (S3, p.3)</p> <p><i>Normalmente e, portanto, da experiência que eu tenho, o projecto curricular de turma pode ser extremamente importante a nível do diagnóstico da situação ou das situações mais preocupantes e quando estamos a delinear as estratégias de actuação. Partindo, exactamente, desse correcto diagnóstico, também podemos, depois, determinar uma série de actividades que visem, obviamente, combater esses problemas.</i> (S4, p.4)</p> <p><i>O projecto curricular acaba por ser um projecto aglutinador e, portanto, torna-se ali um pouco como o papel para não nos esquecermos como é que</i></p>

	<p><i>havemos de dar seguimento ao nosso trabalho (...) Se tivermos sempre o papel... presente, o projecto curricular, torna-se mais fácil aplicarmos estratégias que vão reforçar o domínio da língua portuguesa nas nossas disciplinas, portanto acho que é esse o papel deste projecto curricular, que é feito por todos e aplicado por todos. (S5, p.4)</i></p> <p><i>Pois... eu creio que... que o projecto curricular de turma deve incluir as estratégias e medidas que permitem a aquisição do uso correcto da língua em todas as áreas disciplinares... de uma forma transversal... articulando os vários saberes... (...) Por isso, eu acho que é importante para... para essa (...) operacionalização (...). (S6, pp.4-5)</i></p> <p><i>Na elaboração do Projecto Curricular de Turma propomos, também, estratégias e actividades para as desenvolver... (S6, p.5)</i></p> <p><i>Eu acho que, de uma forma directa, não condiciona muito o que se faz. Menciona as dificuldades dos alunos, algumas estratégias que se podem desenvolver, mas que são logo mais destinadas à professora de Língua Portuguesa. (S7, p.4)</i></p>
<p><b>4.2. Planificação</b></p>	<p><i>(...) a nível de planificação, ela consta do projecto curricular, ela está planificada no projecto curricular de turma... (S1, p.4)</i></p> <p><i>(...) a planificação é feita... em termos de... de áreas. Cada disciplina ou cada área tem a sua planificação, na qual inclui também ah... o uso correcto da língua portuguesa (...). (S1, p.5)</i></p> <p><i>(...) atendendo ao factor da turma, a alguns alunos da turma já virem diagnosticados... e termos também diagnosticado algumas lacunas ao nível da língua portuguesa. (S1, p.5)</i></p> <p><i>(...) inserem-se na planificação da nossa Formação Cívica (...). (S1, p.5)</i></p> <p><i>Na minha turma, quando estamos a planificar o trabalho em conselho de turma, temos a preocupação de contemplar a correcção em termos de língua portuguesa, em todas as disciplinas. (S2, p.4)</i></p> <p><i>Bem... a planificação é feita em conselho de turma, por todos nós, não é? Todos identificam os problemas e todos tentam arranjar soluções. (S3, p.4)</i></p>

		<p><i>Nós, a nível, por exemplo, de... de situações concretas, eh... discutimos, por vezes, mais casos de despenalização do erro, por exemplo, em relação a alunos disléxicos ou a alunos que tenham ah... determinadas dificuldades do que, digamos, que a reflexão exigida para a transversalidade da operacionalização da competência da correcta utilização da língua portuguesa, digamos, que, portanto, às vezes, acabamos por valorizar outros aspectos secundários e não aquilo que seria o essencial. (S4, p.4)</i></p> <p><i>(...) a nível dos planos de apoio... os planos de apoio contemplam esta transversalidade. (S4, p.5)</i></p> <p><i>Este trabalho é planificado em conselho de turma, nas reuniões de conselho de turma. (S5, p.4)</i></p> <p><i>(...) os programas e as planificações das disciplinas contemplam essas competências. Mas... posso falar da minha disciplina, História, também da Geografia, das Línguas e das áreas curriculares não disciplinares com conhecimento de causa... (S6, p.5)</i></p> <p><i>(...) na planificação de cada disciplina pode haver estratégias nesse sentido... (S7, p.4)</i></p> <p><i>Há algumas estratégias que planificamos para os alunos que têm mais dificuldades. (S7, p.5)</i></p>
	<p><b>4.3. Execução</b></p>	<p><i>(...) a nível de execução, pronto, temos ah... cada área curricular sabe a sua própria... executa o que lhe é devido, ou seja, a sua própria planificação (S1, p.5)</i></p> <p><i>(...) a... a execução, a concretização, não é? Bom, cada um, cada professor tem as suas tarefas, a... a sua parte para cumprir, cada um cumpre a sua parte. (S3, p.4)</i></p> <p><i>Eu, digamos, que acabo aqui por, um pouco, funcionar de uma forma (sorri) multidisciplinar e isso acaba por... no meu, também na minha prática, simplificar um pouco as coisas, já que eh... em muitas circunstâncias, também tenho tido... tenho sido responsável por actividades a nível do Estudo Acompanhado e, portanto, esse, acho que é um momento, portanto, a nível curricular, portanto a nível das NAC, que... onde se pode, precisamente, trabalhar estes aspectos, esta competência e...</i></p>

		<p><i>portanto, o Estudo Acompanhado tem privilegiado muito as actividades a esse nível. (S4, p.4)</i></p> <p><i>Portanto, aqui, cabe, digamos que... são os professores que acabam por privilegiar essa operacionalização de uma forma mais ou menos transversal e, portanto, uma vez mais, remeto também para o Estudo Acompanhado, para a Formação Cívica ou para a Área de Projecto que acabam por ter a seu cargo mais esse papel, também. (S4, p.5)</i></p> <p><i>Em todas as circunstâncias, portanto, tento inculcar nos alunos, portanto, essa... o desenvolvimento dessa competência e dessa... da correcção da utilização da língua portuguesa, quer, a nível, portanto, das disciplinas curriculares, quer a nível da Formação Cívica, do Estudo Acompanhado. (S4, p.5)</i></p> <p><i>No fundo, são várias acções desgarradas e, depois, complementam-se e que nos ajudam a trabalhar essa... essa competência. (S5, p.5)</i></p> <p><i>(...) todas as disciplinas e áreas curriculares desenvolvem, no contexto das suas aulas, actividades e estratégias que visam o uso correcto da língua portuguesa. (S6, p.5)</i></p> <p><i>(...) de uma maneira geral, ah... todos os professores da turma utilizam estratégias e actividades para promover o uso correcto da língua... (S6, p.6)</i></p> <p><i>Eu sei que a escola, os professores de Língua Portuguesa eh... e até a equipa que trabalha na biblioteca têm muitas actividades para incentivarem a escrever melhor, a ler, a usar melhor a língua (...). (S7, p.3)</i></p> <p><i>As estratégias são concretizadas mais nas situações dos alunos com planos de recuperação... (S7, p.4)</i></p> <p><i>Penso que essas actividades são mais desenvolvidas na aula de Língua Portuguesa... Mas também há actividades no Estudo Acompanhado, há bocado, a oficina de escrita, por exemplo. Mas todos os professores utilizam estratégias... (S7, p.5)</i></p>
	<p><b>4.4. Supervisão/avaliação</b></p>	<p><i>(...) é avaliada em conselho de turma, todos em conjunto. (S1, p.5)</i></p> <p><i>Há uma avaliação que é feita na...na aula, cada professor faz a sua avaliação, depois, em conselho de turma, é feito o balanço e levantado, digamos</i></p>

*assim, fazer o levantamento do ponto da situação, como é que as coisas estão a funcionar e... se estão a resultar ou não, para daí encontrarmos, ou não, novas estratégias. (S1, p.5)*

*(...) a supervisão, portanto, é feita e é monitorizada, digamos assim, pelo conselho de turma, eh... tentando... aferir se, de facto, as pessoas fazem ou não fazem (...) e se eles estão ou não estão a corresponder às expectativas e ao que se planificou. (S2, p.5);*

*Ah... a supervisão e a avaliação fazem-se em conselho de turma, nas reuniões de conselho de turma... cada professor informa sobre o trabalho que fez com os alunos, por vezes, até mostra trabalhos que realizaram...e também os resultados que os alunos obtiveram. Depois, o conselho de turma faz, no final, uma apreciação global do trabalho. É assim... (sorri) (S3, p.4)*

*É mais avaliado pela professora de Português (...) Através do desempenho que o aluno vai tendo, desde o sétimo ao nono ano, porque nós, normalmente, damos continuidade e, portanto, dá para ver essa evolução. E nós também, não é? Nós, no sétimo ano, fazemos os testes mais direccionados para a resposta rápida, no oitavo, já vamos introduzindo perguntas com maior exigência de escrita e, no nono, já praticamente, pelo menos nas disciplinas das Humanidades, em que há já... em que requer uma escrita mais aprofundada... (S5, p.5)*

*A nível do conselho de turma, é efectuada quando, principalmente nos alunos que têm planos: planos de desenvolvimento, de recuperação, de acompanhamento... porque há mesmo a parte em que são avaliadas pelo conselho de turma várias competências em que a leitura e a escrita estão contempladas. Eh... depois, nos alunos que se destacam por serem muito bons, também é referenciada. Os alunos medianos eh... não... é capaz de não haver uma avaliação tão... tão efectiva... ah... porque são medianos (acentua a última palavra e ri). (S5, p.5)*

*(...) na minha disciplina, os critérios de avaliação estão também articulados com as competências de língua portuguesa e... e assim ah... são avaliadas, não é?. Nos conselhos de turma também se analisam os resultados das aprendizagens, e não*

		<p><i>só... também nas reuniões de departamento, nos conselhos pedagógicos. (S6, p.5)</i></p> <p><i>(...) a super...o controlo da evolução dos alunos faz-se em conselho de turma, quando se avaliam as estratégias do projecto curricular de turma e... quando se avaliam os planos de recuperação... (S7, p.4)</i></p>
	<p><b>4.5. Exemplos de actividades/estratégias</b></p>	<p><i>(...) passamos vários PowerPoints, que eles têm que ler, de que têm que registar informação, há vários debates, e também há uma parte escrita... por cada tema que é abordado, eles têm que... que fazer um texto, dar um texto, elaborar um texto de opinião sobre o que é..., o que é, pronto, o que pensa sobre o que foi debatido na aula e o que foi exposto na aula. (S1, p.5)</i></p> <p><i>Eu tento corrigir-lhes os erros, os erros ortográficos, já como referi anteriormente, nas ditas actividades de expressão escrita, porque tudo é enviado para mim, por mail, eu tenho que fazer a correcção e, depois, é que é colocado na plataforma, a que todos têm acesso. (S1, p. 6)</i></p> <p><i>Eu, enquanto docente de Inglês, eh... só me apercebo de certos erros que eles dão no domínio da língua portuguesa, quando estamos a falar eh... quando estamos no momento da auto-avaliação, em que eles têm que fazer algum género de observação e aí falam... vão fazê-la em português. Aí é que me apercebo mais e corrijo e chamo-lhes à atenção que as coisas não são assim... Às vezes também me acontece, quando estou a ditar o sumário, trocaram muito, por exemplo o “c” pelo “s” , é constantemente (acentua a palavra e ri), é constantemente, em vários alunos, já cheguei, já cheguei a essa conclusão e chamo-lhes à atenção, obviamente, para esse facto. (S1, p.6)</i></p> <p><i>Eu... eu acho que todos também estão, e de acordo com o que está planificado e as linhas orientadoras do projecto curricular, tem de haver um rigor, a nível... na correcção... uma das, como já referimos, também, ainda nesta entrevista, uma das competências gerais é mesmo essa e deve ser aplicada por todos da mesma forma, ou seja, todos temos de ser rigorosos na sua aplicação e na correcção dos erros... (S1, p.6)</i></p> <p><i>(...) Na prática, não é pelo facto de sermos da área de Ciências ou de sermos da área de... da</i></p>

	<p><i>Matemática ou sermos de outra área qualquer que não devemos fazer uma correcção em termos linguísticos e, mesmo no teste, ou nos testes que se fazem, deve haver sempre uma correcção em termos linguísticos, para eles se aperceberem que, de facto, eh..., a língua portuguesa é importante em todas as disciplinas. (S2, pp. 4-5)</i></p> <p><i>(...) a correcção do... do... da ortografia (...) (S2, p.5) (...) na correcção do teste, se calhar, é conveniente haver, não digo uma grande percentagem, mas, se calhar, uma pequena percentagem para a correcção e a escrita que cada um tem. (S2, p.5).</i></p> <p><i>(...) por exemplo, quando há pala... por exemplo, se houver uma ou outra palavra que eles não percebam ou não saibam qual é que é o seu significado ou que para eles é nova, há sempre a preocupação de explicar qual é que é o significado, o que é que quer dizer aquela palavra. Eh..., em termos de leitura, e falo na minha disciplina porque é aquela que eu tenho mais conhecimento, embora também tenha algum conhecimento das outras, na minha disciplina, eu preocupo-me muito que eles saibam ler e interpretar convenientemente os enunciados, ou seja, há uma leitura do enunciado, há... pergunta-se, antes de eles começarem a resolver o enunciado, se perceberam ou se não perceberam ou pede-se a alguém para tentar explicar por palavras próprias o que é que está a dizer no... o que é que o enunciado está... está a dizer, portanto, todas estas competências vão sendo treinadas ao longo das aulas e é isso que eu pretendo, não só na minha, como nas outras disciplinas, que se faça isso. (S2, p.6).</i></p> <p><i>As... as que todos fazemos, eu acho que são a apresentação e discussão de trabalhos, ah... a leitura e análise de textos e fichas... também os debates... creio que são as actividades mais realizadas por todos. (S3, p.4)</i></p> <p><i>Ah... portanto, a nível da escola, digamos que, aqui, também se tem operacionalizado, dentro do Estudo Acompanhado, uma área que é a área da oficina de escrita e, digamos, que é uma forma, também, de familiarizarmos os alunos com a escrita e desenvolver, de uma forma específica, esta competência. (S4, p.5)</i></p> <p><i>Por exemplo, algumas actividades mais recentes... ah... no Estudo Acompanhado, temos tido alguns</i></p>
--	--

*projectos de intercâmbio e que, portanto... um deles, neste momento, por exemplo, passou pela produção de um blogue, portanto, há, da minha parte, uma grande preocupação em que as produções escritas que, depois, entrem no blogue, tenham, de alguma forma, portanto, essa correcção e que essa competência seja desenvolvida. Também, por exemplo, a nível da Formação Cívica, eles, os alunos, têm sempre que apresentar, oralmente, algum tema do quotidiano, portanto, ao qual eles sejam particularmente sensíveis e, portanto, fazerem essa apresentação oral, portanto, isto são meros exemplos que eu podia dar... (S4, pp.5-6)*

*(...) por exemplo, é muito importante eh... eles lerem os trabalhos de casa em voz alta, comentarem o texto e lerem em voz alta, para se habituarem também eles próprios a ouvirem. Portanto, acho que devemos motivar esse tipo de... de estratégia. (S5, p.4)*

*(...) estes alunos tiveram, no Estudo Acompanhado do ano lectivo transacto, oficinas de escrita e, portanto, era muito trabalhada a produção de texto. Eh... este ano lectivo, eles, no Estudo Acompanhado, vão fazendo também alguns exercícios de língua portuguesa até porque eles têm o exame. Eh... há o cuidado, por parte do conselho de turma, de corrigir as expressões, portanto que estejam erradas quer na oralidade quer... pelo menos sublinhar ou referenciar os erros da escrita. Ah... tentar motivá-los a ler não só... vários tipos de documentos, alertá-los muito para os perigos da internet e da escrita eh... alertá-los. Eu, por exemplo, na Formação Cívica, alerto-os muito para as mensagens no telemóvel e como eles estão a desaparecer ah... a escrita da língua materna. (S5, pp. 4-5)*

*Por exemplo, os trabalhos de casa que eu marco são perguntas de desenvolvimento, uma pergunta para eles responderem, porque eles têm alguma dificuldade e, normalmente, não são muito... não aderem e, portanto, tem que... não pode ser só no momento de avaliação... uma competência que tem de ser trabalhada ao longo das aulas. (S5, p.5)*

*Aqui a escola tem um projecto que eu acho que é muito eficaz que é a oficina da escrita que, normalmente, leva temas muito apelativos para os miúdos e que, realmente, já notámos na... não directamente na minha direcção de turma, mas noutras turmas em que eu tenho Estudo*

		<p><i>Acompanhado, o gosto pela escrita. Já há vários alunos a escreverem livros, diários, ah... e aderem com muito entusiasmo, portanto acho que é um trabalho que está a ser feito que vai ter resultados muito positivos no final do ciclo. (...) estimular, por exemplo, a leitura de alguns livros que tratam de assuntos de que nós falamos na aula... Por exemplo, quando falamos dos direitos humanos, eu recomendo-lhes alguns livros, por exemplo, da vida das mulheres do Médio Oriente eh... e outras colegas farão outro tipo de actividades, promover o eles irem à biblioteca, participarem nas actividades promovidas pela biblioteca, portanto, no fundo, isto é um trabalho levinho que, pouco a pouco, vai tomando forma... (S5, p.6)</i></p> <p><i>(...) através quer da leitura de textos, quer da apresentação de trabalhos (...). (S5, p.6)</i></p> <p><i>(...) corrigindo os erros ortográficos... (S6, p.4)</i></p> <p><i>(...) promovo a realização de trabalhos e respectiva apresentação, (...) a pesquisa, o tratamento da mesma, a leitura e análise de documentos (...). (S6, p.5)</i></p> <p><i>(...) corrigem os erros dos alunos... erros ortográficos, erros de construção frásica... chamamos a atenção dos alunos para a forma como se exprimiram nos testes e na oralidade... também promovemos debates... ah... trabalhos diversificados com apresentações orais e comentários críticos dos alunos... também participam em actividades organizadas pela equipa da biblioteca da nossa escola... ah... em oficinas de escrita... trabalhos desenvolvidos nas áreas curriculares não disciplinares... (S6, p.6)</i></p> <p><i>Mas nós corrigimos... chamamos a atenção para os erros... para a construção das frases também... (S6, p.6)</i></p> <p><i>a correcção dos erros ortográficos, por exemplo... (S7, p.5)</i></p>
	<p><b>4.6. Competências de língua portuguesa valorizadas</b></p>	<p><i>Devo confessar que, até à data, as que foram mais (acentua a palavra) valorizadas foi a leitura, a expressão escrita e a expressão oral. Isto, devido às actividades que foram realizadas, na turma, até à data. (S1, p.5)</i></p> <p><i>Eu acho que, destas todas, acho que não se podem dissociar nem... nem podemos apontar uma que se</i></p>

*desenvolva mais do que a outra, ou seja, elas têm que ser desenvolvidas a par, se bem que poderá haver situações em que se desenvolva mais do que uma, ou se trabalhe mais uma do que outra, mas um trabalho que é desenvolvido na minha turma é que haja um desenvolvimento mais ou menos paralelo de todas estas competências porque todas elas são importantes e não podemos dizer que uma é mais importante que a outra, não, se houver uma que falha, as outras todas, de certeza absoluta, que não são concretizadas no mesmo nível. (S2, p.5)*

*Eu acho que é a expressão oral, a leitura e a expressão escrita (...)Eu acho que é porque estas estão na base do trabalho que se faz em todas as disciplinas. As outras, as outras que disse são mais desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa eh... porque... fazem parte da disciplina. (S3, p.4)*

*Obviamente, a leitura e a expressão escrita acabam por estar na nossa prática quotidiana, muitas vezes mais privilegiadas, basta pensarmos que, na escola, tal como nós a conhecemos, a avaliação dos nossos alunos passa por... por essas competências. Obviamente que, neste momento, também a nível das línguas, a competência da oralidade também já tem o seu lugar e já é, de alguma forma, valorizada. Mas o que é facto é que, efectivamente, portanto a nível... a escrita tem um peso muito grande, como sabemos. (S4, p.5)*

*Em termos de trabalho cooperativo, transversal, será a compreensão do oral, que é muito importante, portanto para eles poderem compreender os vários conteúdos, a expressão oral (...) leitura e expressão escrita. Eu acho que os restantes... as restantes competências são mais trabalhadas pelos docentes de língua portuguesa (...) (S5, p.6)*

*A planificação do nosso grupo contempla a prática da oralidade, competências de crítica, de expressão de opiniões, argumentação... (S6, p.5)*

*(...) promovendo a leitura, a escrita, a interpretação, o espírito crítico...(S6, p.5)*

*(...) eu penso que... bom, de uma maneira geral, são todas valorizadas. Claro que umas mais do que outras consoante as diversas disciplinas... Na minha disciplina, eu contemplo praticamente todas, (...) valorizo não só a parte escrita como (...) a leitura e análise de documentos, o espírito crítico (...) o*

		<p><i>funcionamento da língua talvez não seja tão trabalhada... (S6, pp.5-6)</i></p> <p><i>É muito difícil responder (...) Sinceramente, não sei responder... talvez sejam todas importantes, dependendo da situação... (...) Por exemplo, (...) para os alunos que têm mais dificuldades na expressão escrita, são desenvolvidas mais estratégias para corrigir isso... noutros, com outras dificuldades, é feito outro trabalho... (S7, p.4)</i></p>
	<p><b>4.7. Dificuldades/Obstáculos</b></p>	<p><i>Estamos a lidar com turmas de vinte e oito alunos... Não é fácil... cada... cada aluno tem as suas próprias dificuldades, o seu próprio ritmo. Muitas vezes, é difícil chegar a cada um deles, e saber especificamente o que é que cada um tem mais dificuldade porque, por mais que um professor esteja atento ou por mais que queira dar um... proporcionar um ensino individualizado, numa turma de vinte e oito é quase impossível, ou até direi completamente impossível. Há alunos que se salientam porque... ou são mais participativos ou, então, as suas dificuldades são maiores do que as dos outros e, aí, sobressaem no meio da turma e é esses, digamos assim, os principais focos aos quais nós nos iremos dirigir. Os outros que são por... digamos assim, por personalidade ou..., mais calados, mais tímidos, e daí um obstáculo ao nosso trabalho. Este trabalho não é fácil. O nosso trabalho, o trabalho dos professores, é sempre, digamos assim, temos... é árduo (acentua a palavra), direi mesmo que é árduo. Ah... eu, enquanto docente de inglês, encontro muitas dificuldades... (S1, pp.6-7)</i></p> <p><i>(...) há muitos alunos que... não, digamos assim, ah... não aceitam serem corrigidos. Alguns, não direi, talvez, muitos, mas alguns “Ai eu sei, eu sei”, dizem assim. Eu sei, eu sei, mas o erro torna a ser repetido na segunda vez e na terceira vez... não gostam de ser chamados à atenção, muito deles. Também por ficarem... porque os colegas, às vezes, gozem, podem, eventualmente, fazer troça, eles também não gostam e... as coisas vão-se acumulando (...). (S1, p.7)</i></p> <p><i>(...) há colegas, e eu não estou aqui a pôr em causa nada, mas há colegas que, por serem de disciplinas eh..., digamos assim, que acham que não têm nada a ver com o campo da língua nem com o campo da</i></p>

*linguística, não fazem... não se preocupam em... em corrigir os possíveis erros ou as possíveis falhas que haja em termos linguísticos. E depois como nós, muitos de nós, não temos uma actuação concertada e como muitos de nós não... não ligamos a esse aspecto, se calhar, as coisas aí vão... são complicadas. (S2, p.3)*

*Eh... posso dizer que as dificuldades advêm sobretudo do facto de os alunos terem lacunas ao nível do domínio da língua e não estarem receptivos à correcção. Ah... por vezes, os alunos não valorizam essa correcção, porque, muitas vezes, também não é valorizada em casa e os professores não conseguem mudar isso. Creio que esta é a maior dificuldade. (S2, p.7)*

*(...) se calhar, isto tudo vem da preocupação que existe, a maior ou menor preocupação que existe em que os alunos saibam, em que os alunos eh... consigam atingir os objectivos que nós pretendemos e também depende muito do meio onde estão inseridos e da família em que estão inseridos e das expectativas culturais que essa família possa ter porque nota-se perfeitamente eh... a dicotomia que existe entre os... entre os vários cantos do país, entre as várias escolas do país e... e, se calhar, depois, isso também, também é... o professor também é influenciado por isso. Eles têm um baixo... uma baixa expectativa, em termos culturais, em termos eh... de vida futura, e se calhar eh... e não estou a... (faz uma expressão que revela algum constrangimento) isso, se calhar, baixa um bocado o nível... o nível de exigência e, depois, quando nós chegamos a um determinado ponto, queremos e já não conseguimos e as dificuldades são precisamente essas. Há situações em que é muito complicado porque... porque é uma bola de neve, porque já vem de lá de trás, porque, se calhar, eh... no primeiro ciclo, não trabalharam com eles como deviam e... porque... pronto, eu não estou a querer minorar o trabalho de alguém nem... nem pôr em causa o trabalho de ninguém, longe de mim, só que acho que, na nossa profissão, puxamos um para o lado e outro para o outro e enquanto fizermos isso, não conseguimos fazer nada, enquanto um exige cinco, o outro exige dez, não vamos a lado nenhum (...) (S2, p.7)*

*Eh... primeiro, eu acho que é a falta de empenho por parte dos alunos para melhorar essas competências... Depois, há outras dificuldades...*

		<p><i>temos muito alunos nas turmas... as turmas são muito extensas e isso torna difícil dar o apoio individualizado que os alunos precisam, os programas também são muito extensos e é difícil, por vezes, aprofundar outras coisas e ajudar os alunos nas suas dificuldades...(S3, pp.4-5)</i></p> <p><i>(...) obviamente, na prática, não é tão fácil, assim, de operacionalizar. (S4, p.2)</i></p> <p><i>Realmente, constato que, relativamente a outras disciplinas, se torna mais difícil, às vezes, até pela forma pouco à-vontade com que os professores encaram esses aspectos, eles próprios não estão à vontade para operacionalizar essa transversalidade e mesmo relativamente a alguns aspectos, sei lá... (S4, p.4)</i></p> <p><i>Obviamente que essa avaliação [da operacionalização transversal do uso correcto da língua portuguesa] não é uma tarefa fácil e, digamos, que também na nossa tarefa de momentos de avaliação ah..., não temos o devido tempo para, em conjunto, no conselho de turma, fazermos essa avaliação da melhor forma. (S4, p.5)</i></p> <p><i>(...) eu considero que, efectivamente, no geral e, portanto, essa transversalidade com todos os docentes do conselho de turma se torna difícil de efectuar (...) pessoas que a sua área de... de especialização não tem nada a ver com estes aspectos e, portanto, não se sentem à-vontade para contribuir para esta operacionalização, já para não falar dos casos de professores que não são os melhores exemplos (sorri) a nível da correcção gramatical, da conjugação verbal, etc., etc., e que nós sabemos que também por aí existem (...).(S4, p.6)</i></p> <p><i>(...) como é transversal... caímos, um pouco, às vezes, no esquecimento e ligamos mais só à nossa disciplina.(S5, p.4)</i></p> <p><i>(...) nós temos também os nossos conteúdos para serem leccionados, não é? Nós ajudamos os alunos naquilo que está directamente relacionado com a nossa prática. Tudo o que seja mais específico até temos um pouco de medo de estar a falhar (não é?) e, então não... não intervimos. (S5, p.6)</i></p> <p><i>Não sei... eu, sendo uma professora da área de Humanidades, acho que o meu ponto de vista é um bocadinho optimista, gosto de ler e, portanto, promovo muito isso nos meus alunos. Não sei se, por exemplo, nas áreas de ciências, nas áreas artísticas,</i></p>
--	--	---

		<p><i>ah... essa competência será tão trabalhada, até por... por defeito até mesmo da própria... da própria formação das pessoas. (S5, pp.6-7)</i></p> <p><i>A articulação é que por vezes se torna um pouco mais difícil de concretizar... (S6, p.5)</i></p> <p><i>Bem... eu acho que... alguns professores (sorri) mostram-se um bocadinho relutantes em utilizar essas estratégias de que já falei. Alguns ah... consideram que, porque não são professores de Língua Portuguesa não têm que perder tempo com o que... com o que acham que deve ser feito só pelos professores dessa disciplina... que é só da sua competência. Limitam-se... alguns... a transmitir os conhecimentos de forma tradicional... Ainda há muitos professores que não conseguem ou não querem articular as aprendizagens... Acho que é isso... Depois também ainda há quem não goste muito de trabalhar em conjunto... preferem trabalhar cada um na sua disciplina e têm, às vezes, têm dificuldades em ficar ainda mais tempo na escola para trabalhar com os colegas. Também é verdade que já cá passamos muito tempo e nem sempre é fácil coordenar o trabalho que é cada vez mais exigente, na escola e a nossa vida pessoal... (S6, p.6)</i></p> <p><i>Pessoalmente, tenho alguma dificuldade, ou até mesmo medo... por...porque não domino totalmente a língua portuguesa... também temos pouco apoio nesse sentido... Há falta de formação e também, por vezes, mesmo cá na escola, não temos muito tempo, não há muita oportunidade para esclarecermos... até com os colegas... às vezes esclarecemos dúvidas com os colegas de Língua Portuguesa, mas não pode ser sempre... temos muitas turmas, horários diferentes e não temos oportunidade, por vezes... (S7, p.5)</i></p>
	<p><b>4.8. Soluções para as dificuldades</b></p>	<p><i>Acho que... se todos formos... rigorosos... na correcção ah... iria facilitar... ah... iria facilitar o trabalho de professores posteriores, ou seja, se nós, no terceiro ciclo, agora estou a falar... voltamos mais para trás... se os nossos colegas ah... do primeiro ciclo forem rigorosos na correcção, na correcção com rigor, ah... acho que não teríamos tantas dificuldades agora, no segundo ciclo, no terceiro ciclo e, posteriormente, no secundário. Acho que, desde pequeninos, se houver rigor e correcção,</i></p>

	<p><i>facilitará o trabalho de quem se seguir, do professor seguinte ou do educador seguinte. Por outro lado, os alunos também têm que ter uma certa abertura (...). (S1, p.7)</i></p> <p><i>(...) ou temos que começar todos a exigir dez, ou, então, estamos mal. (S2, p.7).</i></p> <p><i>Um deles é a redução do número de alunos... do número de alunos por turma... também a redução dos programas e a adequação dos programas às necessidades e interesses dos alunos. Eu acho que também... os professores têm de ser ajudados com formação, mas formação adequada, que os ajude mesmo nesta questão porque nem todos a dominam. Também eh... também é importante que as pessoas sejam... estejam mais disponíveis para trabalhar com os outros, porque, com os outros, às vezes, conseguimos resolver dificuldades, o trabalho cooperativo é muito importante para isso. (S3, p.5)</i></p> <p><i>O Ministério, portanto, enquanto entidade reguladora das competências essenciais do ensino básico, devia fornecer instrumentos mais definidores e que facilitassem essa operacionalização em todas as áreas disciplinares e, assim, digamos que seria mais fácil até cada um verificar o cumprimento do seu papel nessa tarefa comum. Isto, depois, implicaria, também que cada um se actualizasse, em termos de formação, para dar resposta ao que lhe é solicitado. (S4, p.6)</i></p> <p><i>Talvez mais formação eh... nessas áreas de... de leitura, não só para os professores de língua portuguesa, mas para todos os professores, até de Estudo Acompanhado. Depois, ah... também um reforço do trabalho colaborativo dos professores nos projectos que se desenvolvem, nas áreas de projecto, nos projectos de escola que se podem realizar e que promovam os hábitos de leitura e o uso correcto da língua... podem ser atractivos até também para professores e funcionários. (S5, p.7).</i></p> <p><i>Eu acredito que, primeiro, tem de haver uma sensibilização dos professores e dos alunos para isso... Os alunos têm que compreender a necessidade de terem essas competências e também ... também hábitos de trabalho, pesquisa, tratamento da informação, análise crítica... Os professores também devem valorizar mais... ah... essas</i></p>
--	--

		<p><i>competências (...) Os próprios pais têm de ser sensibilizados porque... para ah... para a importância das competências linguísticas. Ah... também se deve aproveitar os projectos que se desenvolvem nas áreas curriculares não disciplinares para melhorar se trabalhar a língua, a parte escrita mas também a oralidade. Para os professores promoverem estratégias neste sentido têm de estar informados sobre o modo de o fazer, devem ter formação nesse sentido... e os professores também têm de ser também, desde muito cedo, desde os primeiros anos do primeiro ciclo, muito rigorosos na questão da língua, no seu uso correcto. (S6, p.7)</i></p> <p><i>Para já, a formação... é preciso termos formação sobre o funcionamento da língua, o uso correcto... Também se tivéssemos mais tempo, se tivéssemos menos turmas, menos alunos, tínhamos mais tempo para estudarmos... para sabermos mais sobre o assunto e para pensarmos e fazermos outras actividades... Em relação ao trabalho com os alunos, era importante haver mais actividades lúdicas, no Estudo Acompanhado, por exemplo, para eles se interessarem mais... actividades que eles gostassem mais (...). (S7, p.5)</i></p>
--	--	--