

# O Ensino das Línguas Clássicas:

## reflexões e experiências didáticas

**Cláudia Cravo e Susana Marques  
(Coords.)**

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA  
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

ANNABLUME

**FAZER EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA:  
ENSINAR GREGO, AVALIAR AS APRENDIZAGENS  
(Shaping language education: teaching Greek, evaluating learning)**

LUÍS SALEMA (pintosalema@gmail.com)  
Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes - Portimão

RESUMO – Partindo de um enquadramento no âmbito da educação linguística e dos modelos de avaliação, o texto centra-se na prática desenvolvida na ES Manuel Teixeira Gomes, nas aulas de grego. Apresentam-se um referencial de avaliação formativa e o *continuum* entre este e as práticas de avaliação sumativa.

PALAVRAS-CHAVE: avaliação, educação linguística, grego antigo

ABSTRACT – Within the context of language education and assessment models, this article focuses on teaching practices developed for the classical Greek syllabus at the Manuel Teixeira Gomes High School. It also provides guidelines for formative assessment and the *continuum* between this and summative assessment practices.

KEYWORDS: assessment, language education, classical Greek

## 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a presença das línguas clássicas nos *curricula* tornou-se cada vez mais precária. Entendidas como parte de um sistema de ensino elitista e antiquado, têm sido abandonadas, atitude que reflete uma tendência de valorização de outros saberes, num quadro de (suposta) modernização e racionalização dos sistemas de ensino. Segundo Cravo et al. (2015: 127-128), em Portugal, no ano letivo de 2014/15, a disciplina de Latim funcionou em 5 escolas públicas e a de Grego em 2. No presente ano letivo, registou-se um aumento para 10 escolas, no caso do Latim, e para 4, no caso do Grego, para além de ter sido introduzida a disciplina de “Introdução à Cultura e Línguas Clássicas”, em alguns estabelecimentos de ensino, públicos e privados, o que representará, certamente, um acréscimo no número de alunos a ter contacto com o grego, o latim e as culturas associadas a estas línguas. Na Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes (doravante, ESMTG), em Portimão, nos últimos 6 anos, 132 alunos frequentaram a disciplina de Grego, no 12.º ano de escolaridade. Apesar desta «pequenina luz bruxuleante», metáfora do poeta maior que é Jorge de Sena, ensinar línguas clássicas, no sistema de ensino português, tem sido uma raridade, nos últimos anos, e, no que diz respeito à língua grega, é uma tarefa em que se enfrentam (pelo menos) dois grandes obstáculos: i) a carga horária da disciplina é insuficiente para desenvolver o programa homologado; ii) a avaliação

das aprendizagens constitui um desafio para o qual o professor tem de encontrar uma resposta adequada.

Relativamente ao primeiro obstáculo identificado, importa considerar que o programa de Grego foi originalmente concebido para três unidades letivas semanais de 90 minutos (cf. Martins & Soares 2002: 26), mas, no presente, é desenvolvido com cerca de metade dessa carga horária. Esta situação implica um processo de decisão deveras complexo, ao nível do desenvolvimento curricular, com especial destaque para as práticas de avaliação adotadas. Assim, e tendo em conta o segundo obstáculo referido, o *design* da avaliação implica uma definição clara das aprendizagens essenciais, uma apropriação sólida dos critérios de avaliação, por parte dos alunos, e a centralidade da avaliação formativa.

## 2. OBJETIVOS E ESTRUTURA DO TRABALHO

Tendo como referência o trabalho desenvolvido na ESMTG, a abordagem que se segue surge estruturada de forma a responder a duas grandes questões, decorrentes do contexto e das problemáticas atrás identificadas: i) como pode a disciplina de Grego contribuir para a educação linguística dos alunos?; ii) que práticas e instrumentos configuram o *design* de avaliação?

A primeira parte deste trabalho centra-se na educação linguística, no contexto das aulas de grego. Neste âmbito, as abordagens ligadas ao léxico e à etimologia favorecem a intercompreensão e o desenvolvimento de uma competência plurilingue, ancorada na abordagem de conteúdos gramaticais e na centralidade das atividades de leitura e de interpretação dos textos.

Na segunda parte, discutem-se o desenvolvimento curricular, a planificação, as experiências de aprendizagem e a necessidade de aplicar estratégias que forneçam aos alunos um conhecimento robusto da língua e da cultura gregas. Serão descritas as principais modalidades de avaliação utilizadas, com referência a algumas atividades desenvolvidas e aos instrumentos construídos e aplicados.

## 3. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E ESTUDO DO GREGO

O atual contexto em que a disciplina de Grego surge, no ensino secundário, impõe uma redefinição das práticas, de forma a proporcionar uma educação linguística e cultural abrangente, capaz de desenvolver nos alunos a capacidade de estabelecer pontes entre línguas, culturas e aprendizagens, a que se acrescentam a flexibilidade cognitiva, a abertura e a curiosidade. Ora, tais dimensões surgem como pilares fundamentais de uma educação linguística, que deve contemplar o pensamento crítico, a capacidade de compreender a realidade, de a comunicar e interpretar e, ainda, contribuir para o alargamento dos horizontes culturais (Porcelli 1994: 9-10).

Nas aulas de Línguas Clássicas, e mais concretamente nas de Grego, pretende-se que os alunos desenvolvam um conjunto de competências e adquiram saberes que lhes permitam desenvolver um conhecimento, ainda que elementar, acerca do funcionamento da língua grega e aperfeiçoar a capacidade de comunicar ideias e informação, em português. O trabalho de tradução de fábulas de Esopo e o de interpretação textual de uma obra literária, como *Rei Édipo*, de Sófocles, por exemplo, afiguram-se como estratégias potenciadoras do trabalho colaborativo e da resolução de problemas, capazes de desenvolver nos estudantes as competências antes referidas. Além disso, e porque estudar grego é, também, estudar a cultura e a civilização da Grécia Antiga, as experiências de aprendizagem desenvolvidas visam alargar o conhecimento da nossa cultura e da civilização ocidental, através do contacto com textos de diferentes tipologias.

Em síntese, o desenvolvimento curricular, assente numa perspetiva global da educação linguística, nas aulas de Grego, estrutura-se em quatro grandes áreas: i) tradução de textos, ii) interpretação de textos, iii) utilização de conhecimento acerca da língua, iv) cultura e património. Na secção seguinte, lança-se um breve olhar sobre cada uma dessas áreas.

### **3.1 Praticar, formar e avaliar para a tradução**

Relativamente à tradução, um dos requisitos básicos para o estudo do grego antigo é o contacto com textos, na sua língua original. Esse estudo procura desenvolver competências linguísticas e o domínio de técnicas de tradução que se revelam úteis também para as línguas modernas (e.g. utilização de dicionários ou glossários, estratégias de seleção vocabular, cotejo entre traduções de uma mesma obra, apreciação crítica das opções tradutológicas). À luz do que foi anteriormente referido, desenvolveram-se práticas de tradução que contemplam a tradução mais literal, a tradução com uma preocupação mais literária, a tradução lacunar e a comparação entre traduções. Nestas práticas de tradução, valoriza-se a seleção correta das estruturas sintáticas, das formas verbais e dos itens lexicais convocados pelo estudante. Há alunos que apreendem facilmente o sentido global do texto e não prestam atenção a determinados pormenores, de índole morfológica ou sintática. Nestes casos, essa compreensão é completada e fundamentada pelo trabalho em torno destes níveis de análise linguística, que contribuem para o crescente domínio da técnica de tradução, numa perspetiva em que esses e outros níveis (como o fonético) são trabalhados de forma encadeada.

Para além disso, as atividades de tradução realizam-se individualmente, em pequenos grupos e coletivamente, para se poderem discutir determinadas opções e avaliar, no contexto do grupo, qual a mais adequada. Se a tradução literal é privilegiada no início do ano letivo, progressivamente opta-se por uma tradução menos literal e, já com textos de Esopo, recorre-se à comparação com duas ou três traduções diferentes, indutoras de traduções pessoais, resultantes do

rigor, da sensibilidade e do gosto de cada aluno. A tradução é, pois, vista como um processo e como um produto, procurando-se refletir sobre a fidelidade ao texto da língua de partida, numa perspetiva que procura praticar a tradução, mas, também, formar para a tradução e, até, avaliar para a tradução, dada a sua importância nos momentos de avaliação sumativa.

### 3.2 A interpretação de textos em grego e em português

Uma das outras áreas que se revela fundamental para a promoção da educação linguística é a interpretação de textos, estratégia que permite desenvolver as competências de pensamento crítico e de análise detalhada. Após um ano de aprendizagem de grego, espera-se que o aluno demonstre uma capacidade de compreensão de textos simples, escritos em língua grega, nomeadamente pequenas narrativas sobre figuras da mitologia ou fábulas de Esopo. A par da interpretação do texto grego, importa salientar a análise literária da tragédia *Rei Édipo*, de Sófocles, em tradução, a que já se fez referência. Essa análise implica que o aluno comente o texto, identificando as características essenciais do género a que pertence, as temáticas, o argumento, as personagens, os recursos estilísticos e o seu legado patrimonial, em diferentes formas de arte da civilização ocidental. O conhecimento adquirido permite aos alunos realizar associações com áreas como a mitologia, a arqueologia ou a arte, desenvolvendo-se, deste modo, o respeito pelo património linguístico e cultural herdado dos Gregos.

Assim, parece-nos que, com o programa em vigor, uma didática do grego renovada terá de passar pela centralidade da leitura: o aluno interpreta o texto, não se limitando a traduzi-lo. Nesta exposição, tem sido utilizado o termo «interpretação» e importa aqui referir que o recurso a esta palavra tem subjacente a existência de uma dialética entre a explicação e a compreensão, tal como sustenta Paul Ricoeur (1976: 86):

Para uma exposição didática da dialética de explicação e compreensão enquanto fases de um único processo, proponho descrever esta dialética, primeiro, como um movimento da compreensão para a explicação e, em seguida, como um movimento da explicação para a compreensão. Da primeira vez, a compreensão será uma captação ingénua do sentido do texto enquanto todo. Da segunda, será um modo sofisticado de compreensão apoiada em procedimentos explicativos.

A interpretação é, pois, a «tradução» da mensagem de uma língua para outra, é uma atividade transversal, sempre presente na nossa vida quotidiana (interpretar leis, sinais, indícios...), constituindo um importante pilar da educação linguística.

A leitura dos textos, em português, e, sobretudo, em grego, estará, assim, no centro da aprendizagem, permitindo a compreensão dos textos e

o estabelecimento de ligações entre a língua, a história, a arte e a literatura. Admitindo as reticências que possam surgir relativamente ao desenvolvimento de atividades de leitura sem a realização de tradução, considera-se que a leitura sem tradução deve permitir ao aluno um treino linguístico de reconhecimento do léxico, recorrendo a estratégias de intercompreensão, assentes em bases fonéticas, etimológicas e lexicais para que, desta forma, seja possível reconstruir o sentido do texto grego, compreendê-lo e interpretá-lo. A abordagem do texto, na perspetiva de uma educação linguística mais vasta, implica, igualmente, a exploração do título e de ilustrações, a identificação dos marcadores do discurso e a discussão dos recursos retóricos usados pelo autor ou pelo tradutor, sobretudo aquando da abordagem de textos literários.

### **3.3 O conhecimento da(s) língua(s) e as estratégias de intercompreensão**

O desenvolvimento curricular na disciplina de Grego coloca o acento nas formas escritas de comunicação. No entanto, e à semelhança do que acontece nas aulas de língua materna e de língua estrangeira, é possível desenvolver as competências de expressão e de compreensão do oral. De facto, sobretudo nas primeiras aulas, os alunos escutam palavras, frases e excertos de textos em grego antigo para se familiarizarem com a pronúncia da língua. Os alunos têm também de responder a questões, oralmente, em grego, através da referência a outras formas da palavra ou a determinados segmentos textuais que constituem a resposta a perguntas ou problemas colocados pelo professor.

O estudo da língua grega constitui uma oportunidade para o desenvolvimento da intercompreensão, não só com a língua portuguesa, mas com as línguas estrangeiras que os alunos estão a aprender ou já aprenderam. As comparações entre línguas e a exploração de padrões fonéticos permitem a identificação de semelhanças e de contrastes que ajudam a perceber melhor como se organizam os sistemas linguísticos. Este conhecimento linguístico mais refletido assenta, por exemplo, no conhecimento da família das línguas indoeuropeias, no domínio de um novo alfabeto, no reconhecimento de estruturas sintáticas e na exploração das relações etimológicas, permitindo a abertura dos horizontes linguísticos dos alunos. Assim, o estudante terá de utilizar corretamente e com propriedade vocabulário grego, num conjunto variado de atividades de escrita (completar frases, ligar palavras às suas definições, escrever frases curtas, em grego, para consolidar o seu conhecimento gramatical), terá de aplicar corretamente formas gramaticais, em resposta a itens de completamento, e de mobilizar o conhecimento relacionado com a etimologia. Neste âmbito, desenvolvem-se nos alunos as capacidades de distinguir os helenismos mais frequentes, no vocabulário comum, mas também nos léxicos de especialidade, designadamente na terminologia técnica e científica, e de explorar os processos de composição e derivação lexicais.

### **3.4 Cultura e património: relações simbióticas entre a língua e a cultura**

Como a língua constitui um veículo de cultura e a cultura um veículo da língua, a cultura e o património são temas axiais no estudo do grego. Ao estudar a língua, os alunos vão ficar mais conscientes da herança grega na cultura portuguesa, nomeadamente ao nível da literatura, de determinados valores sociais e de alguns conceitos no âmbito da ciência política.

Na abordagem de temáticas civilizacionais, procura-se que os alunos expressem pontos de vista e as suas impressões de leitura, participando em discussões e demonstrando conhecimento de aspetos culturais relativos à sociedade da Grécia Antiga, através de questionários, jogos, apresentações orais, projetos e trabalhos em suportes variados (e.g. vídeos, pósteres, maquetes). O estudo destes conteúdos implica que o estudante desenvolva competências de literacia que lhe permitam recolher e analisar a informação. Pretende-se que, nas aulas de Grego, a educação linguística permita aos alunos compreender que a cultura e a língua desenvolvem uma relação simbiótica, moldando-se mutuamente. Neste âmbito, solicita-se aos alunos que realizem pequenos trabalhos de pesquisa, com recurso a diversas fontes e às tecnologias da informação e comunicação, assumindo-se que estas são também uma forma de comunicar os conteúdos pesquisados.

Em suma, as opções didáticas enunciadas têm permitido o desenvolvimento das consciências linguística e metalinguística, através da aprendizagem do vocabulário e da gramática, essenciais para a tradução dos textos. Além disso, os alunos adquirem e desenvolvem técnicas de tradução, suscetíveis de transposição para as línguas modernas. Através de um conjunto diversificado de atividades (apresentações, debates, diálogos, traduções, ensaios), os estudantes exploram aspetos relacionados com a cultura grega, como a educação, a mitologia e a religião, ao mesmo tempo que melhoram as suas competências linguísticas, quer na língua que constitui objeto de estudo, quer na língua portuguesa, quer, ainda, noutras línguas que já dominam. A perspetiva aqui apresentada pretende fazer da aula de Grego um espaço e um tempo em que a tradição e a modernidade se combinam, numa abordagem que visa desenvolver o gosto pela aprendizagem do grego, mas em que a aprendizagem desta língua não se esgota no estudo dos seus elementos estruturais e dos seus subsistemas. Procura-se, sobretudo, despertar os alunos para a intercompreensão, para o interesse pelo estudo das línguas, em geral, e para as múltiplas abordagens que esse mesmo estudo possibilita.

A forma como se processa o desenvolvimento curricular reflete-se na avaliação dos alunos, centrada no conhecimento e na compreensão da língua e da cultura que lhe está associada, nomeadamente ao nível das competências de análise, de interpretação e de tradução. Assim, as tarefas específicas de avaliação vão permitir avaliar os progressos dos alunos, considerando três grandes dimensões: i) Como é que os alunos interpretam e traduzem os textos?; ii) Como é que evidenciam o conhecimento acerca do funcionamento e das estruturas

da língua e do seu vocabulário?; iii) Como é que os alunos demonstram uma competência cultural que, progressivamente, lhes permita avaliar e apreciar a herança do mundo clássico, na cultura ocidental? Estas dimensões foram contempladas no *design* de avaliação, que se apresenta na secção seguinte.

#### 4. O DESIGN DE AVALIAÇÃO: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E OPERACIONALIZAÇÃO

A avaliação é o processo sistemático de observar, com rigor, em que medida é que as metas educacionais, anteriormente estabelecidas, foram ou não alcançadas (cf. Reis e Adragão 1992). Como salientam Pinto e Santos (2006: 98), distinguem-se dois grandes quadros conceituais na avaliação, que correspondem a duas funções, também elas distintas: a avaliação como medida e a avaliação como instrumento de regulação pedagógica. Área complexa por natureza (cf. Barberà 2006), a avaliação rege-se por princípios de autenticidade, consistência, transparência, praticabilidade, confiabilidade, validade e objetividade (cf. Pereira, Oliveira e Tinoca 2010). Esta complexidade da avaliação resulta da sua pluridimensionalidade: avaliação da aprendizagem, para a aprendizagem, a partir da aprendizagem e como aprendizagem (cf. Barberà 2006).

Os condicionalismos decorrentes da redução da carga horária da disciplina de Grego implicaram uma reflexão acerca da profundidade de abordagem de alguns tópicos de conteúdo previstos no programa. As opções realizadas têm vindo a implicar a constituição de dois grandes grupos de conteúdos: os de enquadramento geral (e.g. genitivo absoluto, aoristo, voz média, voz passiva) e os de aprofundamento (e.g. flexão nominal, casos, funções sintáticas, conteúdos culturais e literários). Os conteúdos de aprofundamento são privilegiados em situações de avaliação formativa e sumativa. Esta distribuição dos conteúdos decorre de opções didáticas que, sendo discutíveis, resultaram do gizar de um caminho que permite o desenvolvimento integrado das competências da disciplina, preconizadas no programa homologado, e a garantia de que a mesma não se torna «impossível» para os alunos.

Num artigo intitulado “Avaliação das aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas”, José Augusto Pacheco (2012: 1) sustenta que persistem, na avaliação das aprendizagens, «políticas tendencialmente formativas e práticas predominantemente sumativas». O autor advoga que, em termos de instrumentação avaliativa, a modalidade sumativa tem sido predominante em relação às modalidades diagnóstica e formativa, e apresenta algumas razões para esta centralidade, como a organização curricular em disciplinas e o peso que os testes mantêm na estrutura escolar e nas imagens sociais produzidas sobre a escola.

A avaliação formativa alternativa (AFA) fornece um «feedback» sobre a aprendizagem do aluno enquanto a instrução está em andamento e permite que se ajustem métodos durante as atividades. Nas aulas de Grego, aquando do questionamento oral, procura-se atuar à luz de uma função fundamental

da AFA: permitir a ativação de «processos complexos do pensamento, como analisar, sintetizar, avaliar, relacionar, integrar, selecionar» (Fernandes 2006: 31). O questionamento oral «é uma das formas com grande potencialidade de se levar ao terreno uma avaliação reguladora» (Santos 2008: 13), permitindo uma atuação em tempo útil, com o constante «feedback» do professor. Este tipo de estratégia é usado, também, durante a abordagem dos conteúdos linguísticos, durante a prática de tradução e quando se desenvolvem projetos de trabalho sobre temas de cultura e civilização. Esta intervenção reguladora pode ser exercida em três momentos: i) antes da ação, através da apropriação dos critérios de avaliação, para que o estudante antecipe o que vai fazer; ii) durante a ação, e nesse caso a interação permite ao aluno melhorar a execução da tarefa, reformulando-a se necessário; iii) após a ação, como reflexão sobre o que foi feito, identificando-se os pontos fortes e os pontos fracos.

Na avaliação formativa alternativa, a pertinência da explicitação dos critérios de avaliação e a sua apropriação por parte dos estudantes tornam-se essenciais, uma vez que esta modalidade de avaliação se centra nos alunos e nos processos mentais que estes desenvolvem para a resolução das tarefas. No contexto em apreço, consagrou-se a avaliação formativa como a principal modalidade de avaliação, assente num referencial regulador do processo e do dizer avaliativo. As opções tomadas, em termos de avaliação, tiveram expressão na eleição de finalidades e de objetivos que dimensionam a vertente formativa da disciplina e operacionalizaram-se num campo alargado de competências, privilegiadas aquando do *design* de avaliação preconizado.

#### **4.1 Referencial para a avaliação formativa**

A avaliação formativa alternativa é, por vezes, colocada pelos professores numa dimensão essencialmente informal, dependente de registos não estruturados, com dados resultantes da interação na sala de aula. Num contexto em que a avaliação formativa se assumiu como a principal modalidade utilizada, tal como é preconizado no programa da disciplina (cf. Martins & Soares 2002: 6), criou-se um referencial regulador dos parâmetros observados e do dizer avaliativo (cf. Anexo I), à luz dos princípios fundamentais atrás enunciados (e.g. a fiabilidade, a transparência e a validade). A esses princípios associaram-se quatro grandes áreas de desempenho, que contemplam as competências e os saberes da disciplina, numa perspetiva menos compartimentada, para facilitar a observação em situação de aula. Estabeleceram-se, igualmente, quatro níveis de desempenho e um conjunto de descritores que, no fundo, constituem a matriz verbal do «feedback» constante, característico da avaliação formativa. Tais descritores assumem-se, sobretudo, como critérios de realização ou processuais, associados a competências e a conteúdos correlatos, remetendo ora para os procedimentos adequados e para as características gerais das tarefas solicitadas,

ora para os atos esperados dos alunos, após as solicitações realizadas pelo professor. Desta forma, a avaliação permite que o aluno conheça melhor o seu percurso e a sua evolução, para também ele se adaptar ao que lhe é exigido. Ao professor, ela permite, como sabemos, pôr em prática as opções metodológicas mais pertinentes e as estratégias mais convenientes para garantir os progressos na aprendizagem dos alunos.

Um dos momentos de avaliação formativa alternativa teve como núcleo os conteúdos civilizacionais. Essa estratégia implicou a realização de um trabalho escrito sobre mitologia ou religião. Esse trabalho escrito foi produzido a partir de um guião (cf. Anexo II), concebido pelo professor, que acompanhou o processo ao longo de aproximadamente dois meses. Os alunos tiveram a possibilidade de reestruturar o trabalho realizado, que culminou numa discussão oral, em que o docente e os alunos puderam fazer perguntas sobre as temáticas apresentadas. Considerou-se que esta tarefa seria importante para um melhor desempenho em situações de avaliação sumativa, permitindo aos alunos sistematizar conhecimentos, sintetizar informação e desenvolver as competências de escrita e de oralidade, na língua portuguesa.

Para que os alunos pudessem realizar uma autoavaliação rigorosa, o documento com as especificações da tarefa incluía os objetivos e os critérios de avaliação a observar, pois entendeu-se que essa é “a primeira etapa de um contexto favorável para a apropriação por parte dos alunos desses mesmos critérios” (Santos 2008: 20). A redação do trabalho permitiu a reformulação do texto e a monitorização dos aspetos enunciados no guião. O «feedback» foi dado oralmente, em situação de aula, ou através de pequenos comentários, redigidos pelo professor, sempre que o texto era revisto pelo docente, a pedido dos alunos. Na esteira de Gipps (cit. por Santos, 2008: 15), utilizou-se um «feedback» predominantemente descritivo, especificando os progressos e o caminho a seguir, quer nesta tarefa, quer em tarefas futuras. Assim, os procedimentos avaliativos privilegiaram o processo conducente ao produto final que, porque mais reformulado e burilado, permitiu aos alunos obter um trabalho mais completo e formalmente mais correto.

Também ao nível dos conteúdos linguísticos se privilegiou a avaliação formativa, através do questionamento oral, da realização de traduções, individualmente e em pequenos grupos, na resolução de fichas de trabalho com conteúdos de índole diversa (morfossintaxe, léxico, vocabulário...). A dimensão formativa da avaliação esteve sempre presente, ainda, nos trabalhos de casa recolhidos e corrigidos pelo professor (três no primeiro período, dois no segundo e um no terceiro) e na resolução de provas modelo, antes dos momentos de avaliação sumativa.

A realização de apresentações orais, sobre temas ligados à cultura e ao património, também foi orientada por princípios de avaliação formativa, através da concretização de momentos, em situação de aula, destinados à preparação

das apresentações e a momentos formativos que, não se revestindo de um pendor sumativo, se assumem como estratégias de treino da expressão oral, acompanhadas de um «feedback» regulado pelos critérios de avaliação que, mais tarde, serão considerados aquando dos momentos de avaliação sumativa.

O *design* avaliativo contemplou, ainda, ao longo do ano, três testes sumativos escritos, centrados nos domínios do vocabulário e da etimologia, três testes escritos dirigidos a várias competências e três trabalhos/produtos sobre cultura grega, que tiveram um acompanhamento formativo.

#### **4.2 Avaliação sumativa: um *continuum* integrador das aprendizagens realizadas**

A avaliação sumativa, para além de incluir trabalhos de pesquisa, apresentados em suportes diversos e através de exposições orais, contemplou a realização, em cada um dos períodos letivos, de uma prova escrita, de duração limitada, com itens de tradução, questões de gramática, de etimologia e de cultura/civilização. As provas contemplaram diferentes processos cognitivos, traduzindo o peso das principais competências e conteúdos correlatos trabalhados durante as aulas. A estrutura das provas escritas estabeleceu, assim, um *continuum* com as práticas de avaliação formativa.

O peso pouco expressivo da competência lexical, nas provas dirigidas a competências múltiplas, deve-se ao facto de se realizar também, em cada período letivo, uma prova escrita centrada, apenas, nesse item programático. Estas provas implicam a realização de tarefas de relação de palavras gregas com portuguesas, a explicação de vocábulos, a formação de palavras a partir de elementos gregos, a explicação do valor de determinados prefixos e a associação entre itens lexicais e imagens.

Em todo o processo de avaliação, um dos aspetos fundamentais a merecer a atenção do professor foi a apropriação dos critérios, por parte dos alunos, que nem sempre acontece como os docentes idealizam, como comprovam estudos realizados (cf. Santos e Gomes 2006). É necessário, pois, que o professor perceba de que forma os alunos apreendem os critérios de avaliação e como evolui a capacidade de se autoavaliarem. Embora o início do ano seja o momento privilegiado para a explicitação desses critérios, essa prática sistemática é vantajosa. Desta forma, atende-se à especificidade de cada tarefa solicitada aos alunos e estes podem avaliar os seus desempenhos, de modo progressivamente mais consciente e autónomo, entrando-se, assim, nos mecanismos da meta-aprendizagem. A explicitação de critérios é muito importante, não só para a avaliação como também para a própria aprendizagem, porque permite ao aluno perceber o que se pretende com a tarefa proposta e, assim, fazer a sua representação, antes de passar à ação propriamente dita.

## 5. CONCLUSÃO

As línguas clássicas, enquanto línguas internacionais de cultura, podem contribuir para uma didática integrada das línguas, permitindo o desenvolvimento de competências transversais necessárias para a construção do saber linguístico: observação, análise contrastiva, mobilização de uma competência etimológica e lexical, recurso a estratégias de intercompreensão e interpretação textual. Esta diversidade implica opções importantes ao nível do desenvolvimento curricular e da avaliação das aprendizagens, como as que têm sido realizadas na ESMTG, nos últimos anos. Os diferentes momentos estruturantes do processo de avaliação foram aqui descritos de forma a realizar uma articulação entre a teoria e a *praxis*. As práticas e os instrumentos de avaliação que sustentaram esta reflexão assentaram num projeto pedagógico em que o trabalho do professor foi perspectivado como um meio de ajudar o aluno a aprender, comprometendo-o com a sua própria aprendizagem. As abordagens realizadas pressupuseram a integração das diferentes modalidades de avaliação, o «feedback» contínuo para a melhoria das aprendizagens e uma multiplicidade de tarefas cognitivas capaz de responder a diferentes estilos de aprendizagem, numa perspetiva constante de valorização da educação linguística e de construção de um saber linguístico com base numa reflexão informada.

## BIBLIOGRAFIA

- Barberà, E. (2006), “Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación”, *RED - Revista de Educación a Distancia*, Año V. Número monográfico VI. URL: <http://www.um.es/ead/red/M6/> [acesso 12/03/2016].
- Cravo, C., Marques, S., Balula, A. (2015), “Oficinas de didática do latim: uma proposta para a formação contínua de professores”, *Thamyris*, n. s. 6: 125-136. URL: <http://www.thamyris.uma.es/Thamyris6/OFICINAS.pdf>. [acesso 17/03/2016].
- Fernandes, D. (2005), “Avaliação Alternativa: Perspectivas Teóricas e Práticas de Apoio”, In *Futuro Congressos e Eventos (Ed.), Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*. Curitiba: Futuro Eventos, 79-92.
- Fernandes, D. (2006), “Para uma teoria da avaliação formativa”, *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50. URL: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>. [acesso 09/03/2016].
- Martins, I., Soares, J. (2002), *Programa de Grego – 12.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministry of education and training (1999), *The Ontario Curriculum Grades 9 and 10 - Classical and International Languages*. URL: <https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/classiclang910curr.pdf>. [acesso 03/04/2016].
- Pacheco, J. (2012), “Avaliação das Aprendizagens. Políticas formativas e práticas sumativas”. URL: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21170> [acesso 22/03/2016].
- Pereira, A., Oliveira, I.; Tinoca, L. (2010), “A cultura de avaliação: que dimensões?” In F. Costa, G., Miranda, J. Matos, I. Chagas, E. Cruz (eds.), *Actas do I Encontro Internacional TIC e Educação: TICeduca 2010*. Lisboa, 127-133.
- Pinto, J., Santos, L. (2006), *Modelos de avaliação das aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Porcelli, G. (1994), *Principi di glottodidattica*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Reis, C., Adragão, J. V. (1992), *Didáctica do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ricoeur, Paul (1976), *Teoria da interpretação – o discurso e o excesso de significação*. Lisboa: Edições 70.
- Santos, L., Gomes, A. (2006), “Apropriação de critérios de avaliação: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40(3): 11-48.
- Santos, L. (2008), “Dilemas e desafios da avaliação reguladora”. URL: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/2007.pdf>. [acesso 12/04/2016].

**ANEXO I**  
Referencial para a avaliação formativa

Categorias		Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
<b>Conhecimento/ Compreensão</b> - Conhecimento dos elementos linguísticos (gramática, vocabulário, formas derivadas, pronúncia...) - Conhecimento das relações entre a cultura clássica e a língua - Compreensão dos materiais de leitura	<b>O aluno:</b> - demonstra um conhecimento limitado dos elementos linguísticos requeridos - demonstra um conhecimento limitado das relações entre a cultura clássica e a língua - demonstra um conhecimento limitado dos materiais de leitura	- demonstra algum conhecimento dos elementos linguísticos requeridos - demonstra algum conhecimento das relações entre a cultura clássica e a língua - demonstra algum conhecimento dos materiais de leitura	- demonstra um conhecimento considerável dos elementos linguísticos requeridos - demonstra um considerável conhecimento das relações entre a cultura clássica e a língua - demonstra um considerável conhecimento dos materiais de leitura	- demonstra um conhecimento detalhado dos elementos linguísticos requeridos - demonstra um conhecimento detalhado das relações entre a cultura clássica e a língua - demonstra um considerável conhecimento dos materiais de leitura	
	<b>Pensamento crítico e reflexão</b> - Competências de pensamento crítico e criativo (e.g. formulação de questões, planificação, resolução de problemas, apresentação de conclusões)	<b>O aluno:</b> - usa as competências de pensamento crítico e criativo com limitações	- usa algumas competências de pensamento crítico e criativo	- usa as competências de pensamento crítico e criativo com pertinência e eficácia consideráveis	- usa as competências de pensamento crítico e criativo com elevado grau de pertinência e eficácia
	<b>O aluno:</b>				

<p><b>Comunicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comunicação de informação e ideias, oralmente e por escrito</li> <li>- uso da língua (gramática, vocabulário e terminologia específica da disciplina)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comunica informação e ideias sem clareza</li> <li>- utiliza a língua com imprecisões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comunica informação e ideias com alguma clareza</li> <li>- utiliza a língua com algumas imprecisões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comunica informação e ideias com clareza</li> <li>- utiliza a língua com correção</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- comunica informação e ideias com bastante clareza</li> <li>- utiliza a língua com bastante correção</li> </ul>
<p><b>Aplicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- demonstração de competências linguísticas (e.g. em traduções e outros exercícios)</li> <li>- estabelecimento de relações (e.g. entre as aprendizagens da sala de aula e as experiências pessoais, entre línguas, civilizações e culturas)</li> </ul>	<p><b>O aluno:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- usa a língua com muitas imprecisões</li> <li>- estabelece relações sem pertinência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- usa a língua com imprecisões</li> <li>- estabelece relações com alguma pertinência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- usa a língua corretamente</li> <li>- estabelece relações com pertinência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- usa a língua com bastante correção</li> <li>- estabelece relações com bastante pertinência</li> </ul>

Adaptado de *The Ontario Curriculum Grades 9 and 10 – Classical and International Languages*, p. 44

## ANEXO II

Guião com o plano de trabalho a desenvolver pelos alunos

### **PLANO DE TRABALHO**

#### **Tipo de trabalho:**

Produto escrito, **com o máximo de 1500 palavras**

> Não inclui cabeçalho;

> Inclui títulos, subtítulos, legenda da imagem e referências bibliográficas.

#### **Tema:**

Cada aluno abordará temáticas diferentes. O tema comum a todos os trabalhos será a mitologia/religião.

#### **Metodologia:**

Os alunos produzirão um trabalho escrito, com as características formais enunciadas neste documento.

#### **Data de entrega:**

Semana de 22 a 26 de fevereiro de 2016.

#### **Objetivos:**

Desenvolver a competência de escrita, em língua materna;  
Expor, de forma clara, pontos de vista;  
Desenvolver a capacidade de síntese;  
Tratar a informação recolhida;  
Aprofundar os conhecimentos acerca da mitologia/religião gregas;  
Avaliar a importância/permanência da cultura helénica na época contemporânea.

#### **Avaliação:**

Os critérios de avaliação serão os seguintes:  
Rigor na exposição do conteúdo;  
Capacidade de síntese;  
Expressão clara e correta, em língua portuguesa;  
Cumprimento das normas especificadas para a formatação do trabalho e das referências bibliográficas;

Cumprimento do prazo estipulado para a entrega;  
Rigor e originalidade na escolha da imagem.

### **Bibliografia:**

A bibliografia será disponibilizada pelo professor da disciplina. Contudo, os alunos poderão recorrer a outra bibliografia, para além da indicada.

### **Regras para a formatação/apresentação do trabalho**

1.) Todos os textos devem ser datilografados a **1,5** entre linhas e escritos num só lado de folhas de papel **A4**.

2.) O texto deve ter amplas margens em todos os seus lados. São medidas geralmente utilizadas **3cm à esquerda, 2,5cm à direita e 2,5cm superior/inferior**.

3.) O tipo de letra utilizado deve ser **Times New Roman** ou **Arial**, não devendo o seu tamanho ultrapassar os **11 pontos**. Abre-se exceção para os **títulos** (12 pontos). Os **subtítulos** deverão ser escritos a **10 pontos** e **sublinhados**.

4.) A **primeira linha de cada parágrafo** deve ser iniciada recorrendo à tecla <TAB>. Em nenhum caso se deve proceder de outra forma. Também **não se aceita** o uso de uma linha em branco entre parágrafos. O texto deverá estar justificado.

5.) Apresenta-se, em anexo (Anexo III), um documento que deve servir de modelo para o trabalho que se pretende. Qualquer desvio à estrutura apresentada constituirá um fator de desvalorização.

6.) As referências deverão ser apresentadas de acordo com o exemplo, datilografadas a **8 pontos**.

7.) Inserir o **número das páginas, no canto superior direito**.

8.) A imagem deve ilustrar o conteúdo do trabalho.

9.) O trabalho deverá ser acompanhado deste plano.

Nota: Não é necessária capa, índice ou qualquer encadernação especial. O trabalho pode ser entregue dentro de uma bolsa transparente.

## ANEXO III

Escola Secundária Manuel Teixeira Gomes - Portimão - 2015/2016

Aluno: Abcdefghijklmnopq | e-mail: abcdefgh@ijklm.pt | N.º: 17

Grego | Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades

12.º ano de escolaridade | Turma: W

### Título geral do trabalho

- Subtítulo



**Figura 1**

Para muitos estudiosos modernos, entender os mitos gregos é o mesmo que lançar luz sobre a compreensão da sociedade grega antiga e seu comportamento, bem como sobre as suas práticas ritualísticas. O mito grego explica as origens do mundo e os pormenores das vidas e aventuras de uma ampla variedade de deuses, deusas, heróis, heroínas e outras criaturas mitológicas.

Ao longo dos tempos, esses mitos foram expressos através de uma extensa coleção de narrativas que aparecem na literatura grega e também na representação de outras artes... (Texto adaptado de: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Mitologia\\_grega](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mitologia_grega))

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Grimal, Pierre (1992). *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Coord. de Trad. de Victor Jabouille. Lisboa: Difel.