

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**PORTUGUÊS NO ENSINO PROFISSIONAL:
UMA ABORDAGEM LEXICAL E TERMINODIDÁCTICA**

(Dissertação para obtenção do grau de mestre em Didáctica das Línguas e
Culturas Modernas – Especialização em Português)

Norberta Maria Gregório do Carmo Sousa

Faro
2003



Norberta Maria Gregório do Carmo Sousa

Departamento de Línguas e Literaturas Modernas

Orientador:

Professor Doutor Manuel Célio Jesus Conceição

Fevereiro de 2003

PORTUGUÊS NO ENSINO PROFISSIONAL:
UMA ABORDAGEM LEXICAL E TERMINODIDÁCTICA

JÚRI:

Doutor António Manuel da Costa Guedes Branco

Doutora Maria Teresa Rijo da Fonseca Lino

Doutor Manuel Célio de Jesus Conceição

3169 T,

UNIVERSIDADE DO ALGARVE	
SERVIÇO DE DOCUMENTAÇÃO	
28/01/04	52687
37.013:811.134.3	
SOU* P02	

1

Agradecimentos

O estudo aqui apresentado, para obtenção do grau de mestre, é o resultado do envolvimento de diversos colaboradores a quem agradeço reconhecidamente.

Agradeço à Professora Doutora Teresa Lino o estímulo inicial para este projecto, o qual me abriu novas perspectivas de abordagem para o ensino da Língua Materna.

Agradeço ao Professor Doutor Manuel Célio Conceição o rigor científico, a disponibilidade e a abertura com que orientou a minha investigação.

Agradeço ao Sr. Candeias Neto, Director da Escola Profissional da Fundação D. Francisco Gomes d’Avelar, toda a liberdade concedida, quer em termos de flexibilidade horária, quer em termos de acesso a todos os documentos oficiais, sem a qual não teria realizado este estudo.

Agradeço aos protagonistas deste texto, os meus alunos, o terem aceite o desafio proposto e terem procurado corresponder aos objectivos previstos.

Agradeço, especialmente, às colegas da Escola Profissional da Fundação D. Francisco Gomes d’Avelar, Dra. Ana Viegas, Dra. Dulce Vilhena e Eng.^a Nélia Viegas, pela sua colaboração activa no estudo.

Agradeço a todos os colegas da Escola Profissional, cuja contribuição foi determinante para o realização desta investigação.

Não posso deixar de referir e de agradecer o apoio, traduzido em acréscimo de trabalho, dado pela D. Maria José Taipa e pelas colegas Dra. Dulce Prates, Dra. Fátima Neto, com as quais trabalho diariamente.

Agradeço às colegas, Dra. Sandra Patrão e Dra. Maria da Conceição Santos a amizade e a prestável colaboração em momentos decisivos da execução do projecto.

Agradeço à Dra. Claudine Rolão, à Dra. Ana Boneco, à Dra. Katharina Wysgol e ao Dr. Nelson Gil as sugestões e colaboração dadas relativamente ao processo de testagem dos instrumentos de observação utilizados.

Finalmente, quero exprimir a mais profunda gratidão ao meu esposo, Constantino Sousa, à minha sogra, Constantina Arrais, pelo carinho com que me apoiaram desde a primeira hora em que iniciei este trabalho, porque eles foram o meu pilar moral e logístico. À minha filha Vera Cristina, reconhecidamente, devo os procedimentos em tratamento estatístico de dados e a apreciável lucidez crítica dos seus dezanove anos. Ao meu filho Miguel, ao seu avô Gregório quero agradecer a sua compreensão, sempre que não lhes prestei a assistência que de mim mereciam. A todos eles dedico este trabalho, porque a eles o devo.

PORTUGUÊS NO ENSINO PROFISSIONAL: UMA ABORDAGEM LEXICAL E TERMINODIDÁCTICA

RESUMO

Em que medida uma abordagem sistemática do vocabulário (comum e de especialidade) influi na competência comunicativa dos alunos do ensino profissional?

O léxico, conjunto ilimitado de itens lexicais da língua, assume, no discurso, o estatuto de vocabulário. A verbalização das ideias tem como suporte o léxico mental. O volume do léxico mental de cada indivíduo resulta da interacção de dois factores essenciais: as características do sujeito e os estímulos do meio. É pela acção que o sujeito constrói as representações do real e as converte em língua.

São estes os pressupostos de uma metodologia activa para o ensino do vocabulário. O processo natural de aquisição do vocabulário estrutura a abordagem sistemática do vocabulário aqui delineada. Aprender vocabulário implica vários reencontros com os vocábulos para que estes se instalem na memória. Primeiro, como vocabulário passivo, depois, como vocabulário activo. Donde, a planificação, a execução e a avaliação do conhecimento lexical deverão respeitar este princípio.

Uma das estratégias possíveis para caracterizar a abordagem sistemática de vocabulário é a constituição de um ficheiro temático, relacionado com uma área de interesse dos alunos, inspirada no modelo terminográfico. Confrontámos a teoria com a prática, experimentando esta técnica numa turma do curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial (12º ano). Digamos que a questão não ficou definitivamente resolvida. Abriam-se outras perspectivas, pelo que é necessário proceder a mais experiências para que possamos seleccionar, com eficácia, as estratégias adequadas ao ensino de vocabulário, seja comum, seja de especialidade.

Palavras-chave:

Vocabulário . Ensino Profissional . Didáctica da Língua Portuguesa. Português para Fins Específicos . Abordagem lexical . Investigação Qualitativa em Educação

PORTUGUESE LANGUAGE IN PROFESSIONAL TEACHING: A LEXICAL AND TERMINOLOGICAL APPROACH

Abstract:

In what way can a systematic approach of vocabulary (common and technical) influence the communicative competence of the students from the professional school «Fundação D. Francisco Gomes d'Avelar»?

The lexicon, an unlimited set of lexical items of language, assumes, in speech, the status of vocabulary. The verbalization of ideas has as a support the mental lexicon. The volume of each individual's mental lexicon is a result from the interaction of two essential factors: the characteristics of the individual and the stimulus from the surrounding environment. It's through action that the individual builds the representations of the real world and transforms them into language.

These are the presuppositions of an active methodology for vocabulary teaching. The natural process of vocabulary acquisition structures the systematic approach of vocabulary presented here. Learning vocabulary implies several and repeated contacts with words so that they can be installed in memory. At first, as passive vocabulary, and then as active vocabulary, thus, the planning, the execution and the evaluation of lexical knowledge must respect this principle.

One of the possible strategies to characterise the systematic approach of vocabulary is the gathering of a thematic file, related to an area of interests of the students, inspired on the terminographic model. This theory was confronted with practise, experimenting this technique on a student class of a specific course: Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial (12th form). It can be said that this issue isn't completely resolved. New perspectives have appeared, what makes it necessary to conduct further experiments and research in order to select, effectively, the adequate strategies for vocabulary teaching, be it common or technical.

Key-words:

Vocabulary. Professional Teaching. Portuguese Language Methodology. Portuguese for Specific Purposes. Lexical Approach. Qualitative Research in Education

INDICE GERAL

1. Introdução	2
2. Ensino-aprendizagem de vocabulário: a especificidade do ensino profissional	
2.1. Introdução.....	9
2.2. Vocabulário: elemento nuclear da linguagem.....	10
2.3. Competência comunicativa.....	13
2.4. Aprendizagem do vocabulário.....	18
2.4.1. Estratégias de compreensão e de produção de enunciados	25
2.4.2. Estratégias directas para a aquisição do vocabulário.....	29
2.4.3. Estratégias indirectas para a aquisição do vocabulário.....	31
2.5. Ensino do vocabulário.....	33
2.5.1. Levantamento das necessidades do estudante e da sociedade.....	33
2.5.2. Selecção do conteúdo.....	34
2.5.3. O método didáctico.....	35
2.5.4. Processo natural acelerado de aquisição do vocabulário.....	38
2.5.5. Ensino de vocabulário especializado.....	41
2.5.5.1. Estratégias de ensino-aprendizagem de vocabulário.....	43
2.5.5.1.1. Consulta do dicionário.....	51
2.5.5.1.2. Produção de um ficheiro de vocabulário.....	55
2.6. Avaliação do conhecimento lexical.....	57
2.6.1. Avaliação do reconhecimento de vocabulário.....	64
2.6.1.1. Avaliação do reconhecimento de vocabulário descontextualizado.....	64
2.6.1.2. Avaliação do reconhecimento de vocabulário em contexto.....	66
2.6.2. Avaliação da capacidade de definição de vocábulos.....	67
2.6.3. Avaliação da capacidade de reutilização dos vocábulos.....	70
2.7. Síntese.....	73

3. Lexicodidáctica / Terminodidáctica: fundamentos teóricos

3.1. Introdução.....	76
3.2. Léxico e vocabulário.....	76
3.3. Lexicologia.....	79
3.4. Terminologia.....	81
3.5. Língua comum e língua de especialidade.....	82
3.6. Unidade lexical e unidade terminológica.....	88
3.7. Sistemas conceptuais.....	93
3.8. Relações lexicais.....	96
3.9. Representação do conceito: a definição.....	98
3.9.1. O modelo aristotélico.....	100
3.9.2. Análise sémica ou componencial.....	102
3.9.3. A teoria do protótipo e do esteriótipo.....	104
3.10. O lugar da língua de especialidade no ensino do Português.....	105
3.11. Síntese.....	113

4. Investigação – Acção

4.1. Introdução.....	116
4.2. Hipótese.....	117
4.3. Modelo de análise.....	117
▪ Variáveis	
▪ Dimensões das variáveis	
▪ Indicadores das variáveis	
4.4. Compreensão da realidade: metodologia de observação.....	121
4.4.1. O sub-sistema do ensino profissional.....	121
4.4.2. A E.P da Fundação D. Francisco Gomes d’Avelar.....	123
4.4.2.1. O corpo docente.....	125
4.4.2.2. Os alunos.....	127
4.5. Metodologia de investigação.....	128
4.5.1. Seleccção da amostra e processo de amostragem.....	129
4.5.2. Metodologia da recolha de dados.....	130

4.5.2.1. Observação directa (participante).....	130
4.5.2.2. Observação indirecta.....	131
4.5.2.3. Análise documental.....	133
4.6. Síntese.....	134
5. Apresentação e interpretação dos resultados	
5.1. Introdução.....	136
5.2. Ensino do vocabulário comum: procedimentos seguidos.....	137
5.3. Ensino de vocabulário de especialidade: procedimentos seguidos.....	143
5.4. Avaliação do trabalho desenvolvido.....	153
5.4.1. Fenómenos associados aos sujeitos (alunos).....	163
5.4.2. Fenómenos associados aos sujeitos (professores).....	170
5.5. Síntese.....	184
6. Conclusões	186
7. Bibliografia	197
8. Anexos	

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1:Esquema - Factores de aquisição de linguagem	19
Figura 2. Quadro - Indícios fornecidos pelo contacto linguístico	28
Figura 3: Quadro - Estratégias cognitivas (ligadas à manipulação e transformação de informação)	30
Figura 4: Quadro - Abordagem funcional analítica	37
Figura 5: Quadro - Componentes do conhecimento das U.L. .(Nation, 1999;31)	40
Figura 6: Quadro – Estratégias de ensino-aprendizagem de vocabulário.	47
Figura 7: Quadro – Competências necessárias ao uso do dicionário	52
Figura 8: Quadro - Escala para aferição de amplitude do vocabulário	58
Figura 9: Quadro - Escala para aferição do domínio do vocabulário	59
Figura 10: Grelha para avaliação do conhecimento lexical	62
Figura 11: Quadro - Operações discursivas da comunicação especializada	84
Figura 12: Quadro - Discurso científico de semi-vulgarização	85
Figura 13 : Quadro - Discurso científico de vulgarização	86
Figura 14: : Quadro - Discurso científico-pedagógico	87
Figura 15-A Modelo de análise: Planificação	118
Figura 15-B: Modelo de análise: Execução	118
Figura 15-C: Modelo de análise: Competência comunicativa	120
Figura 16: Gráfico - Estrutura curricular dos cursos do ensino secundário	121
Figura 17:Tabela- Idade dos professores	126
Figura 18: Quadro - 1ª fase de investigação-acção	144
Figura 19: Quadro - 2ª fase de investigação-acção	145
Figura 20: Sistema conceptual do Curso de Animador Sociocultural/ Técnico Psicossocial	149
Figura 21: Quadro - 3ª fase de investigação-acção	153
Figura 22: Escala para a avaliação de competência comunicativa	156
Figura 23: Grelha de análise da competência comunicativa para as fichas terminológicas	157
Figura 24: Grelha de análise de competência comunicativa- fichas terminológicas	160
Figura 25: Tabela e gráfico dos resultados em termos de competência comunicativa- fichas terminológicas.	160
Figura 26: Gráfico - Profissão do pai	163

Figura 27: Gráfico - Profissão da mãe	163
Figura 28: Gráfico - Escolaridade dos pais	163
Figura 29: Gráfico - Acumulação de trabalho e estudo	164
Figura 30: Gráfico - Distância de residência	164
Figura 31: Gráfico - Aquisição de publicações	165
Figura 32: Gráfico - Género das publicações adquiridas	165
Figura 33: Gráfico - Hábitos de estudo	165
Figura 34: Gráfico - Apoio no estudo	165
Figura 35: Gráfico - Frequência da biblioteca	165
Figura 36: Gráfico - Finalidade da visita à biblioteca	165
Figura 37: Gráfico - Causas de insucesso escolar	166
Figura 38: Gráfico - Disciplinas com piores resultados	166
Figura 39: Gráfico - Disciplinas com melhores resultados	166
Figura 40: Gráfico - Dificuldades no vocabulário geral	166
Figura 41: Gráfico - Dificuldades no vocabulário científico e técnico	166
Figura 42: Gráfico - Dificuldades de ortografia	166
Figura 43: Exposição para um público alargado	167
Figura 44: Gráfico - Dificuldade na compreensão de textos científicos	167
Figura 45: Gráfico - Dificuldades na compreensão de textos literários	167
Figura 46: Gráfico - Dificuldades na compreensão dos textos de imprensa	167
Figura 47: Gráfico - Dificuldade na redacção de questões de desenvolvimento nos testes	167
Figura 48: Gráfico - Elaboração de relatórios e outros textos administrativos	167
Figura 49: Tabela - Estatística das dificuldades da língua	168
Figura 50: Gráfico - Expectativas face à vida profissional futura	169
Figura 51: Gráfico - Empregabilidade dos alunos envolvidos no estudo	170
Figura 52: Tabela - Tratamento dos dados: Planificação - questionário a professores	171
Figura 53: Tabela - Análise estatística: Execução	171
Figura 54: Gráfico das estratégias usadas na leccionação de conceitos	172
Figura 55: Tabela e gráfico da exposição oral	172
Figura 56: Tabela e gráfico da interacção verbal	173
Figura 57: Tabela e gráfico de demonstração de procedimentos	173
Figura 58: Tabela e gráfico da análise e interpretação dos textos	173

Figura 59: Tabela e gráfico - Realização de exercícios de aplicação	174
Figura 60: Tabela e gráfico - Pesquisa de informação	174
Figura 61: Tabela e gráfico - Tratamento de informação.	174
Figura 62: Tabela e gráfico - Aprendizagem corporativa	174
Figura 63: Tabela e gráfico - Realização de actividades de produção	175
Figura 64: Tabela - Práticas de avaliação	175
Figura 65: Gráfico - Questão 3/ anexo VI D	180
Figura 66: Gráfico - Questão 6/anexo VI D	180
Figura 67: Gráfico - Questão 7/anexo VI D	181
Figura 68: Gráfico - Questão 2/ anexo VI C	181
Figura 69: Gráfico - Razões para consultar o dicionário terminológico do curso	182
Figura 70: Tabela – Razões para a adesão ou não adesão dos alunos à actividade terminológica	182
Figura 71: Tabela - Prós e contras para a realização do projecto do Dicionário Terminológico	183

Anexo I

CURSO PROFISSIONAL

- **Anexo I A** - Plano Curricular do Curso de Animador Sociocultural / Técnico Psicossocial
- **Anexo I B** – Perfil Profissional do curso de Animador Sociocultural / Técnico Psicossocial
- **Anexo I C** – Planificação do 9º módulo
- **Anexo I D** - Planificação do 10º módulo
- **Anexo I E** - Planificação do 11º módulo

Anexo II

MATERIAIS DE MONITORIZAÇÃO

Anexo II A – Plano Individual de Trabalho (9º Módulo)

Anexo II B - Plano Individual de Trabalho (10º Módulo)

Anexo II C - Teste de Avaliação

Anexo II D – Grelhas de registo de avaliação

Anexo III

MATERIAIS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÉXICO COMUM

Anexo III A – Poema de Cesário Verde (1896), “Num Bairro Moderno”

Anexo III B – Exercício de classificação morfológica de palavras

Anexo III C – Classes de palavras (ficha de consulta)

Anexo III D - Exercício de classificação morfológica de palavras (soluções)

Anexo III E – Organização da frase

Anexo III F – Classificação das orações coordenadas

Anexo III G – Conjunções e locuções subordinativas

Anexo III H – Actividades de pré-leitura - *Aparição*, de Vergílio Ferreira

Anexo III (I) – Descrição de aula

Anexo III J – *Felizmente Há Luar!* – Apresentação da obra

Anexo III K – Vocabulário de apoio à leitura de *Felizmente Há Luar!*

Anexo III L – Exercício de compreensão da leitura de *Felizmente Há Luar!*

Anexo III M – Teste de avaliação: conhecimento da obra *Felizmente Há Luar!*

Anexo III N – Vocabulário do domínio do teatro

Anexo III O – Ficha terminológica sobre terminologia de teatro

Anexo IV

MATERIAIS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÉXICO DE ESPECIALIDADE

Anexo IV A – Projecto de elaboração do Dicionário Terminológico do Curso de
Animador Sociocultural / Técnico Psicossocial

Anexo IV B – Guião para a realização do Dicionário Terminológico do Curso de
Animador Sociocultural / Técnico Psicossocial

Anexo V

DESCRIÇÃO DE AULAS

Anexo V A – Aula de 18/02/2002

Anexo V B – Aula de 25/02/2002

Anexo VI

MATERIAIS DE RECOLHA DE DADOS OBSERVAÇÃO INDIRECTA

Anexo VI A – Questionário Alunos (A)

Anexo VI B – Questionário Professores (B)

Anexo VI C – Guião de entrevista telefónica Alunos (C)

Anexo VI D – Questionário Professores (D)

1. Introdução

«Au delà d'un apprentissage éminemment utilitaire dans lequel l'apprenant ne s'intéresse qu'à la possibilité de comprendre globalement et de se faire comprendre (peu importe le nombre de fautes et de carences lexicales), un enseignement systématique du vocabulaire s'impose en complément aux activités de communication proposées en classe. Cet enseignement complémentaire vise un développement cognitif que les interactions sociales ne suffisent pas à déclencher.»

Tréville et Duquette (1996:97)

O nosso objecto de estudo é o ensino da Língua Portuguesa, com particular ênfase na componente lexical (língua comum e língua de especialidade). Este objecto inscreve-se no campo de investigação da Didáctica da Língua Portuguesa, área interdisciplinar, que articula dados provenientes da Pedagogia e da Metodologia com o sistema linguístico, por forma a adequar os conhecimentos a transmitir, às necessidades dos aprendentes (Reis e Adragão, 1992:13).

Halté (1992) descreve o conceito de Didáctica, referindo três dimensões: reflexão sobre os objectos de ensino; investigação sobre as condições de apropriação dos saberes; investigação sobre a intervenção didáctica.

O estudo que aqui desenvolvemos, embora contendo aspectos das três dimensões da didáctica, incide particularmente na intervenção didáctica. Retemos aqui a definição de Halté (1992) para a investigação em intervenção didáctica:

«(...) l'intervention didactique. Systémique, la didactique alors articule les points précédents aux tâches de l'enseignement, à l'organisation des situations d'enseignement, à la construction de cycles ou de séquences didactiques, à l'adaptation au type de public, bref, à l'approche de la classe et de son fonctionnement.»

A Didáctica da Língua remete para a investigação de elementos nucleares, inerentes à docência da disciplina de língua materna: o indivíduo que aprende; a comunicação, enquanto conteúdo estrutural e estruturante; a diversidade de registos de língua, enquanto objecto de estudo; o tipo de abordagem de ensino da língua, focalizando as três vertentes da comunicação: a informativa, a interpessoal e a textual.

Impõe-se, então, situar a investigação em Didáctica da Língua, quanto ao sistema / nível de ensino; quanto à área vocacional do curso; quanto ao contexto sociocultural e económico do público alvo; quanto aos objectivos e conteúdos programáticos; quanto ao (s) método(s) a utilizar. Podemos direccionar o foco da observação para um dos elementos, decompô-lo, estabelecer relações com outros elementos, colocar hipóteses explicativas, efectuar experiências, discutir resultados, propor alternativas.... Eis o percurso da Didáctica da Língua.

Seguindo este percurso, é necessário que delimitemos o nosso objecto de estudo. Da Didáctica da Língua, disciplina de interface entre o conhecimento linguístico e as disciplinas das ciências da educação, derivam sub-domínios como a lexicodidáctica – «disciplina que tem por objecto o estudo do léxico, tendo como finalidade vários tipos de aplicações de carácter didáctico» (Lino,1992: 170,171) e a terminodidáctica - disciplina que «tem por objecto o ensino da Terminologia, em língua materna ou em língua estrangeira, a vários níveis (do sistema escolar, por exemplo) e a diferentes tipos de público (em sistemas não escolares)» (Lino,1992: 170,171).

Elegemos o ensino profissional, um sub-sistema do ensino secundário de cariz profissionalizante, preferencialmente vocacionado para a inserção imediata no mercado de emprego. O ensino profissional partilha com o ensino secundário alguns

objectivos que passamos a especificar, citando um documento publicado pelo ME (2002), intitulado *Identidade do Ensino Secundário*¹:

«Em suma, compete ao ensino secundário promover nos jovens que o frequentam - que serão em número cada vez maior e com origens socioculturais, interesses e motivações muito diversificados - os conhecimentos, as capacidades e atitudes fundamentais, estruturantes e de natureza instrumental, que lhes permitam prosseguir os seus percursos profissionais, académicos e pessoais, numa perspectiva de formação e educação ao longo da vida, assumindo-se como cidadãos de pleno direito críticos e intervenientes, numa sociedade democrática, moderna e desenvolvida.»

O texto citado aponta para o domínio de competências fundamentais, estruturais e instrumentais necessárias à formação profissional, académica e pessoal. Repare-se na primazia dada à componente profissional. O documento insiste no aspecto de o ensino secundário oferecer uma formação e uma educação sólidas, que valem por si próprias, de natureza terminal. Isto equivale a dizer que, a par da componente sociocultural, o jovem deverá adquirir as competências científico-técnicas exigidas para uma integração na vida activa. É neste último aspecto que radica a especificidade do ensino profissional. Direccionado para o meio empresarial,

«procura desenvolver nos jovens competências, por forma a que estes, logo nos seus estágios profissionais curriculares, se mostrem capazes de aprender a aprender, de se inserirem em equipas auto-reguladas, de tomarem iniciativas e de equacionarem e resolverem problemas» (DES/ME, 1996:9).

A falta de produtividade e o atraso tecnológico da sociedade portuguesa são motivos mais do que suficientes para as escolas, em geral, e as escolas profissionais, em particular, desenvolverem projectos de investigação, estratégias de implementação de acções, tendentes a proporcionar aos jovens os conhecimentos e as competências necessárias ao seu desenvolvimento psicossocial e profissional. Neste contexto, a língua materna e as línguas estrangeiras jogam um papel decisivo. Constituem-se

¹ 2002, "Identidade do Ensino Profissional", in <http://www.des.min-edu.pt>

ferramenta de transmissão de saberes, instrumento de consulta, de registo e de produção de informação. A expressão “sociedade do conhecimento” caracteriza o movimento da sociedade actual, onde o progresso se constrói a partir da comunicação.

Lino (1992:173) expressa esta ideia:

«Nos tempos de hoje, as ciências e as técnicas desenvolvem-se independentemente de qualquer referência filosófica, moral, religiosa e política, constituem um mundo de entendimento, tornando-se, indiscutivelmente, um factor universal de cultura.»

A evolução científica e tecnológica tem reflexos na vida social. As mudanças são visíveis nas actividades profissionais, nos hábitos do quotidiano e na linguagem. Por isso, a educação deve estar atenta a este fenómeno, procurando formas de ajustar as suas práticas às necessidades da sociedade e dos estudantes. Neste contexto, a língua é um factor de desenvolvimento e o léxico, particularmente, um elemento central para a posse, troca e gestão do conhecimento.

O ensino profissional aposta, essencialmente, na formação científica, técnica e tecnológica, tendo por referência esferas de actividade, tais como a intervenção pessoal e social, o comércio, a hotelaria e turismo, a construção civil, a contabilidade, a electrónica, entre outras. Destes técnicos espera-se capacidade operativa, capacidade de expressão e interacção verbal adequada, capacidade de resolução de problemas, saber ser e estar em comunidade.

A par da competência linguística geral, o formando deseja ver reforçado o seu conhecimento do léxico de especialidade, do qual necessita, para fazer face a situações de comunicação especializada no local de trabalho/estágio. Convém sublinhar que, neste domínio, a língua comum nem sempre consolidada, constitui um entrave à comunicação profissional e interpessoal, em contextos formais. É, pois, necessário reforçar a prática da língua, não só através de simulação de situações reais de

comunicação, como também promovendo actividades de reflexão e de aperfeiçoamento do funcionamento da língua (léxico, gramática, discurso).

O tema da investigação - ensino do vocabulário - surgiu da análise do aproveitamento dos alunos da Escola Profissional Fundação D. Francisco Gomes d'Avelar, em diversas reuniões de professores, no ano lectivo 1999/2000. Chegou-se à conclusão de que era necessária uma intervenção urgente. O corpo docente apresentou várias propostas, tais como a atribuição de um dicionário a cada turma, o incentivo à consulta do mesmo, a realização de apêndices de vocabulário, a insistência em actividades de escrita e de leitura, o assinalamento dos erros e propostas de correcção; as estratégias referidas seriam implementadas em todas as disciplinas e em todos os cursos. No âmbito do ensino do Português, concluiu-se ser proveitosa uma abordagem centrada nas competências linguísticas e funcionais, dentro da margem de manobra permitida pelo Programa vigente, direccionado para a análise literária. Todos os docentes se comprometeram a promover estas estratégias e os dicionários foram, de imediato, disponibilizados aos alunos.

Estando nós, simultaneamente, a frequentar a componente lectiva do curso de Mestrado em Didáctica das Línguas e Culturas Modernas (especialização em Português), entendemos que era o momento de estudar a problemática do ensino-aprendizagem do vocabulário, por esta componente do ensino da língua se afigurar tão necessária para o sucesso escolar e profissional dos alunos.

Assim, com este estudo pretendeu-se: conhecer abordagens possíveis para o ensino do vocabulário; caracterizar o ensino do vocabulário desenvolvido na E.P. da Fundação D. Francisco Gomes d'Avelar, a fim de poder intervir de forma eficaz; experimentar uma abordagem sistemática de ensino de vocabulário, inspirada no modelo terminográfico, aplicado por Contento (1998).

Com base nos dados disponíveis, avançamos uma hipótese de resolução para o déficit de domínio de vocabulário, responsável pelas dificuldades de compreensão e de produção de enunciados em língua comum e em língua de especialidade dos alunos da Escola Profissional da Fundação D. Francisco Gomes d'Avelar. A hipótese pode ser formulada nos seguintes termos: *uma abordagem sistemática do léxico (comum e de especialidade) pode influir no domínio da competência comunicativa dos alunos.*

Partindo desta premissa, encetámos uma revisão bibliográfica relativa ao ensino do vocabulário que sintetizámos no **capítulo dois** - Aquisição e ensino-aprendizagem do léxico - e no **capítulo três** - Lexicologia e Terminologia: fundamentos teóricos. No **capítulo quatro** descrevemos a metodologia utilizada na recolha de dados. Optámos por uma pesquisa de investigação-acção (Bell, 1997:20), “com vista a lidar com um problema concreto” - déficit de domínio de vocabulário – “localizado numa situação imediata”. São apresentados vários métodos e instrumentos utilizados na recolha de dados (observação participante, análise documental e inquérito). No **capítulo cinco**, procedemos à apresentação e interpretação dos resultados. No **capítulo seis**, expõem-se as conclusões do estudo, destacando-se novas perspectivas de investigação e de aprofundamento do tema.

Estamos conscientes dos limites de uma investigação desta natureza; esperamos, ainda assim, que possa contribuir para um melhor conhecimento do processo de ensino-aprendizagem de vocabulário, comum e de especialidade, em contexto de ensino profissionalizante.

INDICE

2. Ensino-aprendizagem de vocabulário: a especificidade do ensino profissional

2.1. Introdução.....	9
2.2. Vocabulário: elemento nuclear da linguagem.....	10
2.3. Competência comunicativa.....	13
2.4. Aprendizagem do vocabulário.....	18
2.4.1. Estratégias de compreensão e de produção de enunciados	25
2.4.2. Estratégias directas para a aquisição do vocabulário.....	29
2.4.3. Estratégias indirectas para a aquisição do vocabulário.....	31
2.5. Ensino do vocabulário.....	33
2.5.1. Levantamento das necessidades do estudante e da sociedade.....	33
2.5.2. Selecção do conteúdo.....	34
2.5.3. O método didáctico.....	35
2.5.4. Processo natural acelerado de aquisição do vocabulário.....	38
2.5.5. Ensino de vocabulário especializado.....	41
2.5.5.1. Estratégias de ensino-aprendizagem de vocabulário.....	43
2.5.5.1.1. Consulta do dicionário.....	51
2.5.5.1.2. Produção de um ficheiro de vocabulário.....	55
2.6. Avaliação do conhecimento lexical.....	57
2.6.1. Avaliação do reconhecimento de vocabulário.....	64
2.6.1.1. Avaliação do reconhecimento de vocabulário descontextualizado.....	64
2.6.1.2. Avaliação do reconhecimento de vocabulário em contexto.....	66
2.6.2. Avaliação da capacidade de definição de vocábulos.....	67
2.6.3. Avaliação da capacidade de reutilização dos vocábulos.....	70
2.7. Síntese.....	73

2. Ensino-aprendizagem de vocabulário: a especificidade do ensino profissional

2.1. Introdução

« Tout étudiant étant un futur « Professionnel », il importe qu'il soit préparé à faire face aux diverses situations dans lesquelles il sera successivement ou concurremment consommateur de terminologies, producteur de terminologies, utilisateur de sources terminologiques, exposé à des problèmes d'aménagement linguistique et, sans aucun doute, responsable de fonctions d'initiation ou de décision en matière d'aménagement linguistique. »

(Gouadec, 1991:84)

A aprendizagem de conceitos, assim como das suas denominações, tem início nos primeiros tempos de vida, ainda antes do indivíduo ser submetido ao processo de escolarização. No contacto com o mundo, o sujeito recolhe informação pertinente. Por um processo de abstracção agrupa a informação em classes, retendo as propriedades que se salientam. Estas classes correspondem a conceitos que, geralmente, possuem uma denominação lexical. São o que Costermans (2000:157) designa por conceitos verbais.

«Ao oferecer "etiquetas sociais" para um certo número de categorias, a língua assegura, para além de estabilidade, um certo grau de convergência e de compatibilidade entre os universos conceptuais dos indivíduos, bem como das gerações. Tudo indica, no entanto, que o nosso universo conceptual ultrapassa em muito o universo linguístico, que varia aliás de uma língua para outra.»

É partindo do pressuposto de que as unidades lexicais são, na sua maioria, denominações de conceitos, que nos propomos abordar o ensino do vocabulário no subsistema do ensino profissional. Estudar a aquisição de vocabulário em contexto

escolar implica conhecer o processo de aprendizagem do ser humano, ou seja, os mecanismos cerebrais e o papel do contexto social na elaboração das representações da realidade. Não se pode afirmar que sem linguagem não há pensamento, mas podemos admitir que a linguagem é um elemento estruturante do pensamento, um instrumento de codificação e representação da realidade e das relações que se estabelecem entre as ideias que se operam a partir dela.

São estes os pressupostos sobre os quais se deve construir um dispositivo didáctico; um dispositivo que, respeitando o processo natural de aquisição do vocabulário, preveja uma abordagem ecléctica do léxico, sistemática e evolutiva.

2.2. Vocabulário: o elemento nuclear da linguagem

Luria, um psicolinguista com trabalhos na área da aquisição da linguagem, defende que faculdade humana da linguagem «compreende um complexo sistema de códigos formados no curso da história social», no qual o código linguístico assume o maior relevo.

« o elemento fundamental da linguagem é a palavra. A palavra designa as coisas individualiza suas características. Designa acções, relações, reúne objectos em determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra codifica a nossa experiência.» (Luria:1987:27),

Neste sentido, a 'palavra' constitui o núcleo central, a partir do qual se desenvolve a faculdade da linguagem. A 'palavra' não só designa objectos, acções ou estados, como contém em si mesma informação respeitante às relações que se podem estabelecer entre uma determinada palavra e todas as outras que, de algum modo, lhe possam estar associadas, seja ao nível do eixo paradigmático, seja ao nível do eixo sintagmático. Do mesmo modo, a cada palavra estão associadas restrições de uso impostas pelas convenções socioculturais e pragmáticas da comunidade linguística.

Entendendo o léxico como um conjunto de unidades lexicais (palavras), portadoras de informação semântica, fonológica, morfológica, sintáctica, sociocultural e pragmática, afigura-se-nos que o vocabulário (actualização do léxico no discurso) merece, do ponto de vista da didáctica das línguas, uma atenção preferencial.

Se observarmos atentamente o comportamento linguístico de crianças pequenas ou de imigrantes nos primeiros tempos de contacto com a língua de um país de acolhimento, verificamos que a sua principal preocupação consiste em apreender as designações dos objectos ou das acções que são vitais para a satisfação das suas necessidades imediatas. Só depois surge a preocupação com a correcção sintáctica, a modulação estilística...

A aquisição das competências linguísticas, necessárias ao uso da língua de forma apropriada, supõe uma série de processos cognitivos, geralmente inconscientes. O ensino das línguas poderá ser optimizado como o conhecimento explícito desses processos por parte dos professores/formadores. Embora o funcionamento da mente seja ainda parcialmente uma incógnita, os resultados de estudos sobre o pensamento e a linguagem podem contribuir para adequar as práticas de ensino da língua aos processos de aquisição da linguagem.

A linguagem verbal, o principal meio de comunicação humana, observável na produção de enunciados orais e escritos, envolve operações cognitivas complexas: percepção - activação da memória de trabalho - codificação - registo na memória a longo termo - *output* (produção). O processo de codificação consiste na atribuição de conteúdos de mensagem a fenómenos físicos, os quais podem ser acústicos ou ópticos (Haensch e al. (1982:24).

Grande parte do conteúdo da memória semântica está codificado em termos de redes de conceitos e redes de proposições, tendo por suporte registos de sons e de

sensações (tácteis, olfactivas e gustativas), imagens e denominações lexicais. Estes elementos combinam-se, formando representações. Costermans (2000:155) defende que o mecanismo operador das representações é a memória procedimental, composta por instruções, organizadas em programas. A memória procedimental corresponde ao saber-fazer, enquanto a memória semântica se reporta ao saber. Como vimos, a construção de representações, das quais o conhecimento científico e técnico fazem parte integrante, apelam aos dois tipos de memória.

Acreditamos que a quantidade dos itens lexicais armazenados na memória, a sua organização e acessibilidade são condições prévias ao êxito da comunicação. Este pré-requisito adquire ainda maior acuidade quando o falante se confronta com um contexto de comunicação especializada, onde os termos adquirem significado pela sua pertença a um determinado campo do saber ou da experiência (sistema conceptual). A linguagem verbal (combinação de sons e /ou de sinais gráficos), antes de ser um meio de comunicação, é um instrumento de representação do mundo. Os conceitos e as redes conceptuais são categorias de referência que

« formam como que uma “grelha de leitura”, um “prisma” através do qual a experiência é apreendida e organizada. Perante uma determinada situação, o comportamento do sujeito está em função das categorias de que dispõe e que utilizará para a interpretar (...)»

(Costermans, 2000:156-157)

Centremo-nos agora no processo de comunicação, sabendo que, subjacente ao mesmo, ocorrem os processos cognitivos de codificação - armazenamento-recuperação - descodificação - produção - anteriormente referidos. No sistema de comunicação, descrito por Saussure, os sons da fala e os caracteres da escrita - meios físicos utilizados no código linguístico - têm o estatuto de significantes; o emissor, partindo do conteúdo da mensagem e da situação de comunicação, selecciona e combina os significantes, em função da mensagem a transmitir. Por sua vez, o receptor

interpreta o conteúdo desses significantes, relacionando-o com a situação de comunicação. Em síntese, os componentes da comunicação linguística, para além do emissor e receptor, já referidos são, segundo Haensch e al. (1982:45),

«El contenido del mensaje;
La situación de comunicación
El conjunto de significantes»

O uso do código linguístico exige, da parte dos falantes, o domínio de um conjunto diversificado de competências. «Toda a comunicação humana depende de um conhecimento partilhado do mundo.» (QECR,2001:31), materializado na competência comunicativa.

2.3. Competência comunicativa

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR,2001:34) aponta três componentes que conferem ao falante competência comunicativa em língua: são as componentes linguística, sociolinguística e pragmática. Visto o conceito de competência comunicativa ser uma referência para a estruturação de um programa de língua, passamos a citar excertos do (QECR, 2001:34) onde se descrevem estas componentes:

Competência linguística

«A competência linguística inclui os conhecimentos e as capacidades lexicais, fonológicas e sintáticas, bem como outras dimensões da língua enquanto sistema, independentemente do valor sociolinguístico da sua variação e das funções pragmáticas e suas realizações. Esta componente relaciona-se não apenas com a extensão e qualidade dos conhecimentos (por ex.: em termos de possibilidade de fazer distinções fonéticas ou da extensão e precisão do vocabulário), mas também com a organização cognitiva e o modo como

este conhecimento é armazenado (p. ex.: as redes associativas nas quais um falante coloca um item lexical e com a sua acessibilidade (activação, memória e disponibilidade).»

Resumindo, na componente linguística incluem-se as componentes da gramática da língua, enquanto sistema de signos: o léxico, a fonologia, a morfologia e a sintaxe, bem como o modo como estas componentes estão organizadas e interagem em termos cognitivos.

A competência comunicativa, segundo o (QECR, 2001:35), inclui ainda mais duas sub-competências: as competências sociolinguísticas e as competências pragmáticas:

Competência sociolinguística

As competências sociolinguísticas dizem respeito às convenções sociais que regulam a comunicação no seio de uma comunidade linguística e que, por conseguinte, restringem o uso dos recursos linguísticos disponíveis (normas que regem as relações entre gerações, classes sociais, codificação linguística de certos rituais fundamentais para o funcionamento de uma comunidade).

Competência pragmática

As competências pragmáticas dizem respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos e criam um argumento ou guião de trocas interaccionais. Dizem respeito ao domínio do discurso, da coesão e da coerência, à identificação de tipos e formas de texto, à ironia e à paródia (QECR, 2001:35).

Empregar vocabulário adequado a uma expressão precisa dos pensamentos representa um elevado nível de competência lexical. O conceito de competência lexical é fundamental para a construção de um programa de ensino da língua.

Competência Lexical

O QECR (2001:159) define competência lexical enquanto

«conhecimento e capacidade de utilizar vocabulário de uma língua, que compreende elementos lexicais e gramaticais. Os elementos lexicais compreendem as expressões fixas (frases feitas, expressões idiomáticas, estruturas fixas e combinatórias fixas) e as palavras isoladas.»

A Comissão Europeia publica, em 1997, um dossier intitulado «L'apprentissage des langues vivantes en milieu scolaire dans l'Union Européenne», na Revista *Études*, n.º 6, onde se cita Laufer (1993) relativamente à descrição do conceito de competência lexical (activa e passiva):

« La connaissance lexicale, tant active que passive, implique différentes composantes:

- a) forme: reconnaissance de la forme orale et écrite; capacité à prononcer et à orthographier le mot correctement;
- b) structure lexicale: reconnaissance du radical et des affixes; capacité à produire des dérivés du mot;
- c) comportement syntaxique du mot dans un syntagme/dans une phrase;
- d) sens: référentiel (polysémie et usages métaphoriques éventuels. Affectif (ensemble des connotations), pragmatique (adéquation en situation);
- e) relations lexicales du mot avec d'autres mots: synonymie, antonymie, hyponymie, etc.;
- f) collocations les plus fréquentes (Laufer.1993:99)»

Conhecer as componentes das unidades lexicais é uma aproximação à microestrutura do léxico mental do indivíduo. O léxico mental corresponde, segundo Arias (2000:33,34), ao vocabulário interiorizado pelo falante. As unidades lexicais integram informação diversa, designadamente: a informação fonética e ortográfica, que diz respeito à forma acústica e à forma gráfica. A informação morfológica, nomeadamente a flexão, os formantes, as restrições na formação das palavras; a informação sintáctica, particularmente no que respeita à localização da (s) unidade (s) lexical (is) na frase; a informação semântica, que se reporta ao sentido da unidade

lexical e às relações que esta estabelece com outras no eixo paradigmático (sinonímia, antonímia, polissemia, hiperonímia, hiponímia); finalmente, a informação de uso, que respeita ao emprego correcto da unidade lexical, em contexto comunicativo (nível de língua).

Tréville e Duquette (1996:98) especificam o que usualmente se designa por adequação comunicativa. Esta propriedade do discurso releva das competências discursiva e estratégica.

Competência discursiva

A competência discursiva é « constitué de la connaissance de combinatoire des mots avec les séries lexicales présentant des rapports logico-sémantiques avec eux (règles du discours en termes de co-occurrence, cohésion et cohérence. » (Tréville e Duquette, 1996:98)

A componente discursiva equivale ao conhecimento que o falante tem dos conjuntos de palavras passíveis de articulação com determinada palavra, no plano do discurso.

Componente estratégica

A componente estratégica é a capacidade de ultrapassar dificuldades de comunicação, mediante o recurso a processos de inferência ou de emprego de expressões alternativas, por forma a estabelecer a comunicação. Para o efeito, destacam-se algumas estratégias de aprendizagem do vocabulário aplicáveis à compreensão e à produção. A componente estratégica

« implique l'aptitude à manipuler les mots à l'intérieur de leur réseau associatif dans le but de contourner, clarifier, résoudre un problème de communication et l'aptitude à compenser la méconnaissance de mots par des procédés d'inférences à partir d'indices contextuels (en compréhension) ou de formulations approximatives. Paraphrase et définitions (en production). » Tréville e Duquette (1996:98)

Duarte (2000:48-49), por seu turno, distingue dois tipos de competências em língua materna: as competências de usos primários e as competências de usos secundários. As primeiras decorrem espontaneamente no quotidiano do sujeito. As segundas são aprendidas intencionalmente, pelo que exigem ensino formal. O facto de o aluno, ser capaz de interagir verbalmente, tal facto não significa que domine o discurso formal. Para adquirir estas competências, o falante deve ser capaz de focalizar a sua atenção, dominar um leque diversificado de vocábulos (competência lexical passiva), possuir rapidez de acesso lexical (competência lexical activa) e suficiente maturidade sintáctica para descodificar estruturas fráscas complexas.

A competência em língua está estreitamente ligada à quantidade e qualidade dos conhecimentos lexicais. O vocabulário é o núcleo de informação semântica, gramatical, sintáctica e pragmática. Segundo Luria (1987), foi a partir de alguns vocábulos que a linguagem se desenvolveu quer a nível ontogenético, quer a nível filogenético.

Relativamente ao enquadramento do vocabulário no cômputo dos conteúdos linguísticos a ministrar numa disciplina de língua (materna ou estrangeira), podemos dizer que este é o domínio pivô, em torno do qual se desenvolve o processo de ensino-aprendizagem:

« Le vocabulaire, siège des significations brutes, pivot autour duquel gravitent les contextes, sources de règles de combinaison syntaxique et discursive et voie d'accès à la communication, est rarement au centre des méthodologies dites communicatives. » Tréville e Duquette (1996:7)

2.4. Aprendizagem do vocabulário

Embora por vezes se utilize, indiferenciadamente, os termos 'aquisição' e 'aprendizagem', o QCER (2002:195) estabelece uma distinção, tendo como base o critério de sistematicidade.

O conceito 'aquisição da linguagem', de acordo com o QCER (2002:195), significa

«o conhecimento não orientado e a capacidade de utilização de uma língua, resultantes quer da participação directa em acontecimentos comunicativos quer exposição directa do sujeito ao texto. Por sua vez, 'aprendizagem da língua' designa o processo pelo qual é obtida uma capacidade linguística como resultado de um processo planeado, especialmente pelo estudo formal, num ambiente institucional.» (QCER,2002:196)

Adquirir vocabulário significa não só conhecer o significado das palavras, como também a pronúncia, a morfologia, as regras de colocação e as condições de emprego, em função da situação comunicativa. Tréville e Duquette (1996:53) definem aprendizagem do vocabulário como uma acção que

« consiste à entreposer, dans la mémoire, des mots (avec leurs règles d'emploi et les ramifications qui les relient à d'autres mots) de telle sorte qu'ils puissent en être extraits, en moins d'une fraction de seconde, dès qu'ils sont nécessaires pour effectuer une tâche langagière.»

Com efeito, somos levados a admitir que a aquisição da linguagem é um processo complexo, ainda que nem sempre tenhamos consciência da sua complexidade, porque a aquisição da língua materna decorre naturalmente, aprendemos a falar como aprendemos a andar. Porém, só quando temos necessidade de recorrer a códigos ou subcódigos linguísticos diferentes daquele que usamos habitualmente (a língua materna), é que tomamos consciência dessa complexidade. É o caso da aprendizagem do código escrito, do registo cuidado, de uma língua de especialidade, no caso da língua materna, ou da iniciação numa língua estrangeira. A

complexidade de que falámos releva da combinação de múltiplos factores que podemos agrupar em três dimensões:

Figura 1: Esquema - Factores de aquisição de linguagem



O quadrado da esquerda representa o sujeito aprendente, com determinadas características biológicas e socioculturais; o rectângulo central representa o meio familiar, social e cultural em que o sujeito está inserido; o quadrado da direita - a tracejado - representa o ensino, o qual pode modificar o comportamento linguístico do aprendente. Segundo Galisson e Coste (1983:62), a fixação, pela memória, de um dado percebido pode ser espontânea ou não. É frequente aprendermos involuntariamente. Eis o motivo pelo qual colocámos o terceiro elemento do esquema 1 (ensino) dentro de tracejado.

Como a figura indica, a aquisição da linguagem implica a acção do sujeito sobre o meio envolvente; simultaneamente, o meio produz estímulos que são percebidos pelo sujeito. O resultado destas experiências é, na maioria das vezes, registado pela memória de longo termo do sujeito e condiciona as suas experiências futuras. Permanecem algumas dúvidas quanto ao facto de a linguagem ser uma capacidade inata ou uma capacidade adquirida socialmente. Podemos admitir que a linguagem humana resulta de um processo de aprendizagem social, embora biologicamente exista uma predisposição para a faculdade da linguagem. O processo de aquisição da linguagem e, particularmente, os factores nele intervenientes podem ajudar a compreender as razões de sucesso ou de insucesso na aprendizagem da língua

materna e, por arrastamento, na língua estrangeira. A aquisição da linguagem, no sentido lato do termo, incluindo a aquisição espontânea e a aprendizagem sistemática, é um processo contínuo.

Também Pruvost (1999) defende que o conhecimento da palavra se encontra em crescimento evolutivo. Este autor descreve o processo natural de aquisição de vocabulário, que transcrevemos por nos parecer fundamental para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do léxico:

Num primeiro momento (situação inicial), procuramos adivinhar o sentido em função do contexto (primeiro esforço):

«La situation initiale consiste à être gêné par un mot que l'on ne comprend pas dans le discours et, en fonction du contexte, à essayer d'en deviner le sens: c'est le premier effort.»

Pruvost (1999:412)

Num segundo momento, se não conseguimos compreender o significado da palavra, na primeira abordagem, solicitamos ajuda ao produtor da mensagem:

«Si la situation s'y prête, l'enfant ou l'adulte en demandera la signification au producteur du message.» Pruvost (1999:412)

Se o canal da comunicação é um texto escrito ou se o locutor não pode ser interrompido, procuramos o significado desconhecido no dicionário (esforço segundo):

«S'il s'agit d'un texte écrit ou d'un locuteur que l'on ne peut pas interrompre l'enfant initié ou l'adulte consultera plutôt un dictionnaire.» Pruvost (1999:412)

Num prazo mais ou menos próximo (terceiro momento), a palavra ainda não memorizada aparece num contexto idêntico ou diferente. O seu significado adquire mais precisão. Serão precisos mais alguns encontros com a palavra para que esta se fixe no vocabulário passivo, o tempo suficiente para que entre depois no vocabulário activo:

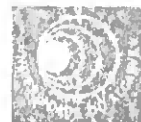
«Ensuite, dans un délai plus au moins rapproché, le mot ainsi repéré, deviné ou encore mal mémorisé, réapparaît dans un contexte identique ou différent. Son sens se précise, se fixe de mieux en mieux. Il faudra compter encore deux ou trois occurrences pour qu'il s'installe dans le vocabulaire passif, le temps de se conforter, pour entrer enfin dans le vocabulaire actif, sans même que l'on souvienne qu'il y a peu encore ce mot ne faisait pas partie de son stock lexical.» Pruvost (1999:412)

A palavra assume, não apenas a um papel referencial, mas também desempenha na linguagem uma função generalizadora e analítica. O pensamento abstracto, necessário a estas operações, desenvolve-se entre os onze e os dezasseis anos, desde que o meio seja propiciador de estímulos adequados. A aquisição da linguagem não termina na adolescência, quando o processo de crescimento físico está concluído. A exposição a um processo de ensino-aprendizagem sistemático aumenta, em regra geral, o leque de competências comunicativas e fornece os meios necessários para a reflexão metalinguística.

No processo de aprendizagem, os conhecimentos prévios são um factor decisivo no desenvolvimento das competências comunicativas; com efeito, os conhecimentos anteriores são determinantes para a assimilação de novos conceitos, como nos dizem Tréville e Duquette (1996:57-58):

«Le processus de la compréhension peut se définir comme l'interaction entre les connaissances antérieures et les connaissances nouvelles. Il y a compréhension quand l'individu peut rendre significatif l'apport langagier (connaissances nouvelles) c'est-à-dire quand il peut établir un lien entre l'acquis récent (vocabulaire et règles lexicales, par exemple) et l'acquis déjà ancré dans la mémoire à long terme. Ce lien, indispensable pour qu'il y ait compréhension et apprentissage, mène à la production (les connaissances sont alors mises en oeuvre pour l'exécution de tâches langagières précises).»

A questão dos conhecimentos prévios para a aquisição da linguagem reporta-se ao papel da memória na estruturação do conhecimento. Embora não conheçamos os meandros do seu funcionamento, várias teorias (Cognitívismo e Processamento de



Informação), apoiadas pela observação de crianças em situação de aprendizagem, suportam a tese de que a memória não se limita a registar dados, mas opera sobre eles transformações em função de factores como a motivação, as características psicológicas do sujeito, as características dos estímulos, entre outros. Contudo, este factor, por si só, não é determinante para, à partida, “condenar” os alunos menos favorecidos socialmente ao insucesso escolar e, subsequentemente, à exclusão social.

A aprendizagem supõe uma reestruturação do saber antigo mediante a interacção com dados novos provenientes da percepção. A acção, enquanto motor para o desenvolvimento cognitivo, sublinhado por Luria (1987:28) e Piaget (Sprintall, 1990:113), é o meio privilegiado de que a escola pode dispor em favor da aprendizagem. Segundo Piaget (1945), citado por Tran-Thong (1987:18), «a inteligência operatória tem origem na inteligência sensorio-motora; as operações não são mais do que acções interiorizadas». A realização de acções, em contexto real ou simulação de acções, associadas ao fornecimento de estímulos ricos e adequados à situação de aprendizagem, constituem as variáveis que a escola pode manipular para modificar o processo de aprendizagem dos alunos. Assim, a escola pode promover dois tipos de acção: a acção física, propriamente dita, em que o aluno percepção a realidade através dos sentidos; a acção mental, desenvolvida através do raciocínio. Os resultados obtidos dependem, em parte, do estágio de desenvolvimento dos alunos.

De acordo com Piaget, independentemente do volume de informação armazenada na memória, o modo como as operações mentais ocorrem releva das estruturas mentais; estas, alteram-se ao ser atingido um determinado nível etário, passando a configurar um novo estágio. As estruturas mentais determinam o conhecimento que produzimos acerca do mundo. Luria descreve a evolução de um conceito no ser humano, desde a infância até à idade adulta. Podemos observar que a

maturidade cognitiva, assim como o campo de experiência do sujeito determinam o conhecimento desse mesmo conceito. Luria (1987:52) dá como exemplo a palavra 'armazém' (que podemos traduzir por supermercado):

«Nesta mudança do significado da palavra, muda não somente a sua estrutura semântica, mas também os sistemas de processos psíquicos que estão por trás da palavra. (...) Para a criança de idade pré-escolar ou para o jovem escolar, o papel principal é desempenhado pela imagem imediata, sua memória, que reproduz uma situação determinada. Para o estudioso economista, o papel principal é desempenhado pelos enlaces lógicos presentes na palavra.»

Estudos sobre o desenvolvimento humano e processamento de informação, referidos por Sprinthal & Sprinthal (1993:295), confirmam aspectos desenvolvimentistas da teoria dos estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget. Tudo parece indicar que dentro de cada estágio se verifica uma evolução quantitativa até ao ponto em que se dá o “grande salto em frente”. Este “salto em frente” corresponde a uma mudança estrutural qualitativa. Os teóricos do processamento da informação, embora privilegiando uma abordagem quantitativa do desenvolvimento cognitivo, reconhecem em Piaget uma referência.

Uma vez que o nosso universo de análise são jovens entre os 18 e os 22 anos, interessa-nos apenas compreender o desenvolvimento cognitivo a partir da adolescência. A partir dos doze anos e até à idade adulta, o adolescente adquire capacidade para se distanciar da realidade concreta. É capaz de operar a partir de premissas, considerando várias hipóteses para resolução de problemas. Desenvolve as competências da seriação, classificação e combinatória, que funcionam sobre símbolos. É possível conceber esquemas de análise e classificação de informação. Estão reunidas as condições para a apropriação do método científico, o qual prevê a aplicação dos processos dedutivo e indutivo, bem como a noção de probabilidade e a testagem de hipóteses. Doravante, o adolescente é, também, capaz de pensar numa perspectiva

diferente da sua, verificando-se um processo de descentração do sujeito. Estas competências reflectem-se na forma como o estudante encara os seus comportamentos e pensamentos. Toma consciência do seu modo de pensar e desenvolve estratégias de aprendizagem e de resolução de problemas. Todavia, a transição entre estádios não se processa abruptamente na criança/jovem, podendo ocorrer manifestações precoces do estádio seguinte, ou comportamentos típicos do estádio anterior. A este propósito, Sprinthal & Sprinthal (1990:120-121) referem que

«só porque os adolescentes estão prontos a desenvolver processos de pensamento lógico-formais, não significa necessariamente que irão pensar logicamente (...) numa amostra de investigação com quase 400 alunos entre o 9º e o 12º anos de escolaridade, só entre 18% e 33% dos adolescentes foram efectivamente capazes de aplicar o pensamento formal na resolução de problemas científicos.(...)»

Estas dificuldades reflectem-se na capacidade de sistematizar e organizar a informação, ler e construir diagramas, resumir e sintetizar conteúdos, entre outras tarefas avançadas. Por conseguinte, o desenvolvimento da linguagem é necessariamente afectado. Por isso Sprinthal & Sprinthal (1990:121) sugerem que «em vez de pressupor que todos os alunos do secundário são competentes em termos de pensamento operatório formal, deveríamos proporcionar-lhes experiências e actividades que estimulassem esse desenvolvimento». O ensino deve partir de um diagnóstico adequado do nível de desenvolvimento do aluno para a partir daí se proceder a uma adequação das sessões de ensino-aprendizagem a esse nível de desenvolvimento.

Como já foi referido, pensa-se que a memória é constituída por redes formais e semânticas onde o indivíduo integra as palavras novas, estabelecendo com elas laços de afinidade. A aquisição de uma palavra depende essencialmente da sua integração a nível semântico. Daí a importância de os conteúdos serem relevantes para o aluno. Se a

aquisição for apenas formal, isto é, se apenas se retiverem as componentes fonológica e morfosintáctica, a memória rapidamente esquece a informação. Se houver associação semântica, a palavra integra as redes paradigmáticas (campos lexicais, sinonímia, antonímia, hiponímia, etc.) e sintagmáticas (combinatórias possíveis com outras palavras ao nível da frase e do discurso). Por isso se diz que a memorização apropriada de uma palavra não é automática. Antes se desenvolve gradualmente do reconhecimento vago ao reconhecimento preciso, da definição vaga à definição precisa.

A aquisição de vocabulário supõe dois vectores: um quantitativo, conhecimento em extensão; outro qualitativo: conhecimento em profundidade. Investigações (Oxford e Crookall, 1990) demonstram que só depois de seis a dez reencontros com a palavra esta é adquirida. Podemos dizer que o dicionário do jovem é uma construção instável, que se desenvolve e se transforma desde o momento em que é capaz de reconhecer uma palavra que escuta ou que lê, até ser capaz de a activar automaticamente na produção de um enunciado oral ou escrito.

2.4.1. Estratégias de compreensão e de produção de enunciados

A eficácia em actividades de compreensão (oral ou escrita) consiste, essencialmente, em ultrapassar as dificuldades na (re)construção do sentido do enunciado. Segundo Tréville e Duquette (1996:62), os meios a utilizar para descodificar UL desconhecidas em enunciados passam pela análise dos contextos linguístico e extra-linguístico, designadamente:

- avaliação da unidade lexical (UL);

- dar (ou não) à UL um significado aproximativo;
- confirmar o sentido;
- utilizar os conhecimentos anteriores;
- recorrer aos indícios situacionais (título, imagens) e relacioná-los com os conhecimentos sobre o assunto para avançar hipóteses sobre o sentido do texto, mesmo antes da leitura, ou de audição, o que pode facilitar a descodificação de algumas UL desconhecidas;
- explorar o contexto consiste em utilizar os indícios linguísticos (externos e internos) e extralinguísticos para facilitar a inferência do sentido de UL novas. Se a UL alvo é conhecida parcialmente num dos seus campos semânticos, o leitor ou o ouvinte eficaz avaliará se o sentido é adequado no contexto dado, senão tentará dar-lhe um novo sentido;
- reconhecer semelhanças formais entre UL idênticas;
- decompor a forma da UL;
- reconhecer relações de derivação;
- saber usar dicionários diferentes de acordo com o tipo de dificuldade encontrada.

A construção de enunciados, orais ou escritos, poderá ser otimizada se dispusermos de um leque de estratégias diversificadas e adequadas às dificuldades encontradas. Entre outras, convém:

- dispor de UL genéricas para substituição de um significado que não sabemos expressar como por exemplo, objecto, coisa, acção;
- utilizar a paráfrase;
- recorrer ao dicionário para diversificar as UL empregues;

- pesquisar vocabulário em diferentes fontes de acordo com o tema a desenvolver.

Quer a compreensão, quer a produção de enunciados exigem do falante conhecimentos lexicais disponíveis na memória. Sabe-se que o vocabulário de compreensão/passivo é quantitativamente superior ao vocabulário de produção/ativo (cerca de cinco ou seis vezes superior), sendo que o exercício da comunicação incidindo sobre determinado campo semântico leva a que o vocabulário de compreensão/passivo se converta em vocabulário de produção/ativo. Existem técnicas que se podem desenvolver para aumentar o stock de itens lexicais na memória. Tréville e Duquette (1996:65-67) referem várias, de entre as quais seleccionámos aquelas que se adequam à aprendizagem do vocabulário de especialidade em língua materna. São de referir o mapa semântico, as listas de UL, os contextos e a revisão estruturada:

«Le mapage sémantique est une technique semi contextualisée, très complexe, puisqu'elle met simultanément en oeuvre trois techniques: le regroupement, l'association et l'imagerie. Cette opération nécessite l'élaboration d'une sorte de graphique ou «carte sémantique» permettant de visualiser les relations entre le mot, sa signification et ses propriétés. Cette technique repose sur une théorie selon laquelle la représentation visuelle (le graphique) met en évidence les liens par lesquels les mots se rattachent aux schémas ancrés dans la mémoire à long terme.» Tréville et Duquette (1996:66)

A técnica descrita consiste na elaboração de campos semânticos a partir de uma UL, graficamente representados. A representação gráfica pretende exprimir as relações conceptuais que ocorrem nos esquemas mentais. Trata-se, portanto, de uma técnica de codificação de informação.

A disposição de vocábulos em listas, seguidos de definição, foi uma técnica desenvolvida pelo estruturalismo para facilitar a retenção. As UL, agrupadas em lista, podem ser acompanhadas por transcrições de contextos. O contexto facilita a

interiorização das UL porque é significativo, isto é, activa as relações conceptuais da mente. Por sua vez, a aprendizagem de vocabulário através do contexto requer algumas competências, tais como a maturidade linguística, o conhecimento dos conceitos abordados no texto, a aptidão para estabelecer categorias, segundo a sua morfologia e função gramatical. Tréville e Duquette (1996:69) citam Stenberg (1987), autor que inventariou os principais indícios externos e internos, fornecidos pelo contexto linguístico e susceptíveis de facilitar a inferência lexical. A categorização cria laços de hiponímia-hiperonímia, agrupa conceitos com traços semânticos comuns, o que constitui uma via de acesso à informação ou um instrumento de codificação. Por considerarmos relevante esta técnica para a aprendizagem do vocabulário de especialidade, transcrevemos o quadro Stenberg (1987):

Figura 2: Indícios fornecidos pelo contexto linguístico

Tableau I: indices fournis par le contexte linguistique

Contexte linguistique	
Externe	Interne
- Temporel Ex. : J'ai vu X* hier soir.	- Préfixe Ex. : poly - plusieurs polythéisme
- Spatial Ex. : J'ai vu X dans la forêt.	- Racine Ex. : phasie - élócucion Aphasie
- Valeur/avantage Ex. : j'avais peur de X.	- Suffixe Ex. : ier, ieux - laitier / laiteux
- Description de l'état Ex: Le X était gris.	- Congénère** Ex. :accélérateur /accelerator
- Description fonctionnelle Ex. : Le X a aboyé.	- Interaction Ex. : insecticide: insecte + icide, cide - tuer
- Cause possibilité Ex. : Le X m'a sauvé la vie.	
- Appartenance à une classe. Ex. : Le X appartient à la race Canine.	
- Équivalence Ex. : Le X que j'ai vu, comme les Autres loups d'ailleurs, était féroce.	

• X correspond au mot inconnu.
 • ** L'indice congénère n'appartient pas à la typologie de Stenberg, car il est spécifique à la langue étrangère.

As estratégias de aprendizagem de vocabulário derivam das competências de aprendizagem gerais a que podemos fazer apelo no ensino deste conteúdo do ensino da língua. R. Oxford (1990), citado por Tréville e Duquette (1996:70), classifica as estratégias de aprendizagem em duas categorias:

«Les stratégies directes (celles qui concernent directement la langue) et les stratégies indirectes (celles qui concernent la gestion générale du processus d'apprentissage)»

As estratégias directas incluem as estratégias mneumónicas, as estratégias cognitivas e as estratégias compensatórias.

As estratégias indirectas incluem as estratégias metacognitivas, as estratégias afectivas e as estratégias sociais.

2.4.2. Estratégias directas para aprendizagem do vocabulário

Embora nem todas as estratégias apresentadas se apliquem ao ensino aprendizagem do vocabulário de especialidade, em língua materna (já que a tipologia referida se destina ao ensino de vocabulário da língua estrangeira), são ainda assim, maioritariamente aplicáveis a esta finalidade. Podemos destacar as seguintes: a criação de ligações mentais, a utilização das imagens, de encadeamentos semânticos, a representação de sons na memória (rima), a utilização de técnicas mecânicas para auxiliar na memorização) podem ser utilizadas para otimizar a aprendizagem de vocabulário de especialidade. Importa assinalar que quer a língua de especialidade quer a língua estrangeira partilham entre si o facto de os vocábulos que as compõem

serem total ou parcialmente estranhos ao aluno. Ao contrário da língua materna, não fazem parte do seu quotidiano linguístico.

Assim, e porque consideramos de extrema pertinência para o ensino do vocabulário de especialidade a sistematização de Oxford (1990) para as estratégias cognitivas, tomámos a iniciativa de adaptar a tabela - «*Les stratégies cognitives (liées à la manipulation et à la transformation d'information)*» - apresentada por Tréville e Duquette (1996:75). Na verdade, muitos alunos demonstram dificuldades de aprendizagem porque não utilizam técnicas eficazes para o tratamento, armazenamento e recuperação da informação.

Figura 3 – Quadro - Estratégias cognitivas (ligadas à manipulação e à transformação da informação)

Categoria	Subcategoria	Definição / exemplo
A – prática	1. repetição	<ul style="list-style-type: none"> ▪ repetição silenciosa a partir de modelo ▪ transcrições sucessivas da mesma unidade lexical
	2. prática sistemática de sons e de grafemas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ emprego de imagens visuais para memorizar ▪ percepção dos sons: pronúncia e entoação
	3. reconhecimento de formas estereotipadas de certas estruturas úteis	<ul style="list-style-type: none"> ▪ produção facilitada pelo emprego de fórmulas feitas: com efeito..., em relação a..., os factos demonstram que...;
	4. recombinação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ reconstrução de um enunciado significativo, reorganizando elementos conhecidos. Ex. criação de uma autodefinição de um conceito, a partir de definições recolhidas em diversas fontes
	5. prática natural	<ul style="list-style-type: none"> ▪ trocas reais: elaboração de relatórios, exposição oral, redacção de artigos....
B - recepção e envio de mensagens	1. pesquisa rápida de informação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ percorrer o texto para pesquisa de informação específica (nome, componentes, lugar, causa consequência, etc.)
	2. Utilização de material de apoio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ex.: dicionário, gramática, enciclopédia, mapa, plano, consulta da INTERNET, etc.
C - análise e raciocínio	1. raciocínio dedutivo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ elaboração de hipóteses de significado a partir de regras conhecidas

	2. análise de novos elementos	▪ decomposição de uma UL nos elementos significativos: raízes e afixos
	3. análise contrastiva	▪ análise de certos elementos desconhecidos em comparação com outros conhecidos
	4. transferência	▪ utilização de conhecimentos anteriores para facilitar a integração de novos Termos
D - estruturação do material linguístico e da produção	1. tomada de notas	▪ recurso a enumerações, a diagramas, a quadros, para melhorar a compreensão
	2. colocação em evidência dos elementos importantes	▪ emprego de letras maiúsculas, de sublinhados, de negrito, de cores, sinais, etc.

Das estratégias compensatórias (stratégies compensatoires) propostas por Oxford (1990) para o ensino da língua estrangeira, podemos seleccionar algumas para a abordagem da língua de especialidade, já que determinados termos são parcial ou totalmente desconhecidos do aluno (morfologia, semântica ou sintaxe desconhecidas):

- « utilisation des indices contextuels linguistiques internes (les racines, les affixes, les congénères)
- utilisation des indices externes du texte (définitions, synonymes, antonymes, exemples)
- utilisation des indices contextuels extralinguistiques (utilisation d'images, d'objets...)
- simplification du message (emploi des mots généralisants ou d'exemples)
- utilisation de synonymes, de périphrases ou de circonlocutions. »

Tréville e Duquette (1996:76)

2.4.3. Estratégias indirectas para aprendizagem do vocabulário

As estratégias indirectas, descritas por Tréville e Duquette (1996) têm a ver com a capacidade do sujeito, que aprende, de auto-regular o seu processo de aprendizagem. Ao nível metacognitivo isso significa que este tem consciência do seu modo de processar a informação. Por isso, desenvolve estratégias de activação dos

conhecimentos prévios, exerce uma atenção selectiva sobre o objecto de estudo, organiza e planifica a aprendizagem, de acordo com os objectivos a atingir e as suas necessidades e, por fim, identifica os seus erros de compreensão ou de produção, por forma a eliminá-los. É capaz de avaliar o seu nível de proficiência, por comparação com o seu nível anterior. Caberá ao professor promover actividades de auto-regulação, explicitando a vantagem de apelar a estas estratégias.

As estratégias afectivas estão ligadas ao autocontrolo das emoções, à motivação e à capacidade para reflectir e discutir com os professores ou com os pares as suas dificuldades de aprendizagem.

As estratégias sociais estão associadas ao comportamento face ao outro durante o processo de aprendizagem. Podemos destacar as seguintes:

« demande de clarification ou de vérification
solicitation de correction
coopération avec les pairs
coopération avec les apprenants plus avancés »

Tréville e Duquette (1996:79)

Qualquer metodologia de ensino do vocabulário eficaz terá de ter em consideração, entre outros factores, as estratégias de aprendizagem.

«The starting point for all language teaching should be an understanding of how people learn. But it is too often the case that 'learning' factors are the last to be considered.»

Hutchinson e Waters (1987:39)

As estratégias de aprendizagem permitem ao sujeito, que aprende, prolongar o processo de aprendizagem, para além do espaço da sala de aula e, mais importante ainda, ao longo da vida.

2.5. Ensino do vocabulário

«Os enunciados das finalidades e dos objectivos da aprendizagem e do ensino das línguas deveriam ser baseados quer numa apreciação das necessidades dos aprendentes e da sociedade quer nas tarefas, actividades e processos que os aprendentes necessitam de levar a cabo para satisfazer essas necessidades, quer, ainda nas competências e estratégias que eles necessitam de desenvolver/construir para o conseguir.»

(QECR:2002,185)

O parágrafo transcrito do QECR (2002) traça as linhas orientadoras para o ensino das línguas vivas: o levantamento das necessidades dos estudantes, por um lado, e da sociedade, por outro; a criação de actividades e de processos adaptados aos objectivos fixados; a promoção de estratégias metacognitivas que favoreçam a aprendizagem autónoma - o aprender a aprender.

2.5.1. Levantamento das necessidades do estudante e da sociedade

A emergência do levantamento das necessidades do estudante e da sociedade não é um dado novo no ensino da língua. O QECR destaca o facto de os conteúdos linguísticos serem um instrumento precioso para a integração pessoal, profissional e social do indivíduo. Vivemos numa sociedade tecnológica, cada mais compartimentada em múltiplas áreas socioprofissionais e, por conseguinte, com necessidades comunicativas diversificadas, que um currículo generalista não consegue satisfazer.

As famílias e jovens exigem uma oferta formativa que responda às necessidades reais da sociedade, por forma a que todos possam encontrar nela o seu lugar. Só assim se reunirão as condições de motivação e activação das estruturas mentais dos sujeitos em contexto de aprendizagem. Ter em atenção as necessidades

dos aprendentes e da sociedade constitui um desafio permanente para os responsáveis educativos. Neste contexto, o ensino do vocabulário ganha outra projecção, face ao número crescente de vocábulos que, a cada dia que passa, vem enriquecendo a língua. São os termos técnicos que, pela vulgarização do discurso científico-técnico e pela frequência de uso, transitam para a língua comum e vice-versa; é a especialização das profissões num contexto tecnológico avançado a requerer o domínio de vocabulário específico.

2.5.2. Selecção do conteúdo

A primeira questão que se coloca ao professor é a selecção dos conteúdos que terão de contemplar os critérios de adequação linguística, sociolinguística e estratégica. Jean Pruvost (1999:412) defende que

«L'apprentissage du vocabulaire doit être général: un apprentissage lexicalement riche, forte de toutes les réalisations, de toutes les saisies du signifié de puissance.»

Pruvost (1999:412)

Segundo este autor, o professor deve partilhar com os alunos toda a riqueza vocabular de que estes necessitam para comunicar sem limites. É de realçar que estas necessidades advêm, em parte, "du système auquel appartient l'apprenant (entreprise, école, etc.) et par les finalités de l'apprentissage (obtention d'une certification)."

Os materiais a utilizar deverão corresponder às áreas temáticas específicas do curso e aos objectivos comunicativos que se pretendem atingir.

«Selon les publics concernés et les finalités envisagées, le contenu lexical peut être d'intérêt général (et organisé autour de domaines d'expérience prévisibles) ou spécifiquement

relié à des domaines d'activité spécialisés. Dans tous les cas, le vocabulaire sélectionné ne doit pas constituer des inventaires ou nomenclatures exhaustifs (...)»

Tréville e Duquette (1996:105)

As autoras sublinham, também, o facto de o material a utilizar ser adequado à activação dos mecanismos de motivação e de processamento de informação do aluno. Atendendo ao estudo que nos ocupa, o vocabulário a seleccionar deverá estar relacionado com a área profissional em que o aluno está integrado.

2.5.3. O método didáctico

«Le rôle de l'enseignant consiste donc à aider l'apprenant à acquérir ces deux aspects de la connaissance, c'est à dire que son enseignement doit comporter une dimension linguistique (aspects phonologiques, morphosyntaxiques et sémantiques des mots), une dimension sociolinguistique (règles d'emploi des mots dans les discours en fonction de la situation de communication et d'un groupe social déterminé) et une dimension stratégique" (axée sur le processus de compréhension, de mémorisation et de compensation des lacunes, pour promouvoir l'apprentissage autonome et favoriser l'accumulation et l'approfondissement des connaissances lexicales en fonction de besoins réels et d'objectifs motivants.»

Tréville e Duquette (1996:97)

O "programa" acima enunciado faz com que o professor de línguas não se limite apenas a proporcionar aos seus alunos a oportunidade de experienciarem situações autênticas ou simuladas de comunicação. Perante um afluxo abundante de palavras, é necessário promover a reflexão de natureza metalinguística e desenvolver os mecanismos, quer de memorização quer de recuperação quando face a novas situações comunicativas.

Tem predominado, nas duas últimas décadas, a prática, mais ou menos generalizada, da abordagem comunicativa no ensino das línguas. Esta perspectiva, não raras vezes, entra em conflito com o denominado método tradicional, de matriz estruturalista. Segundo Tréville e Duquette (1996:106,107), a abordagem comunicativa valoriza a comunicação em detrimento do conhecimento das normas gramaticais. Recorre a documentos autênticos e procura recriar situações de comunicação reais, apoiando-se quase exclusivamente no conhecimento empírico.

Pruvost (1999:408) critica este modelo considerando-o bastante pobre em termos de favorecer a aquisição lexical:

«à la faveur des textes étudiés, extraits ou œuvres complètes, on explicite le vocabulaire difficile et qu'ainsi est étudié de manière naturelle le composant lexical de la langue. Soit. Mais s'il s'agit seulement d'explicitier au passage quelques mots, il va sans dire que les unités ainsi rapidement décrites auront tôt fait de disparaître formellement et sémantiquement, emportés par le souffle du texte. Si par contre ces mots sont systématiquement notés et définis dans un répertoire, la démarche devient alors beaucoup plus intéressante et appréciable.»

Pruvost (1999:408)

No pólo oposto à abordagem comunicativa está o modelo estruturalista-analítico, que se apoia nos aspectos formais da língua. Os textos são o meio utilizado para compreender o funcionamento da língua. Segundo Pruvost, este modelo é extremamente limitativo do enriquecimento lexical:

«Lorsque est fait l'effort d'explicitier un mot (...) la tentation est grande de l'expliquer de manière complète, avec un luxe de détails, d'étymologie, de contextes, en présentant en quelque sorte le mot sous toutes ses coutures. Il devient alors à lui seul l'objet d'une attention qu'il étouffe sous les sédiments explicatifs (...) Qui trop explique mal définit: il faut prendre garde au perfectionnisme asphyxiant.»

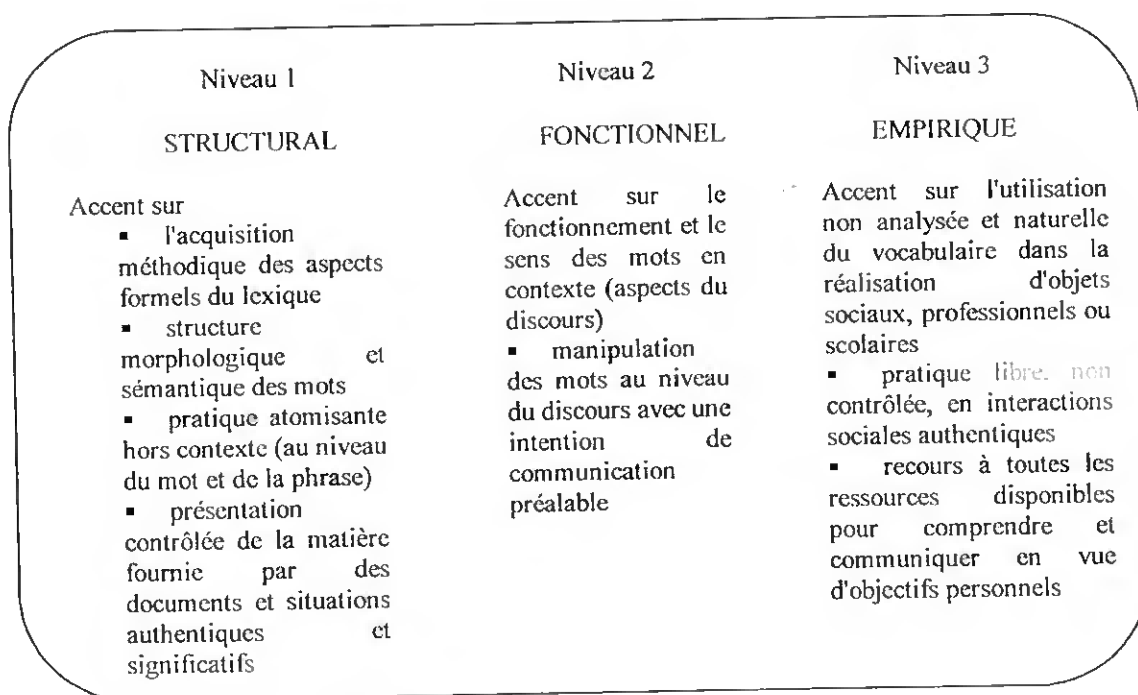
Tréville e Duquette (1996:108) sugerem que

«une démarche pédagogique ne doit pas être analytique ou globale. Elle peut être mixte (interactive) et mettre plus ou moins d'accent sur l'analyse structurale de la langue d'une part, et sur la perception/expression globale du sens des messages, d'autre part.»

A opção por um ou por outro modelo depende do nível de competências do aluno e do objectivo da tarefa. Por vezes, a complexidade de um enunciado exige tarefas de análise com recurso estratégico às normas gramaticais. Daí ser vantajoso o conhecimento explícito das mesmas. Por isso, sempre que for oportuno, o docente deverá apresentar à turma os elementos gramaticais e a metalinguagem necessária à compreensão e produção dos actos de comunicação previstos.

Concretamente, Tréville e Duquette (1996:107-109) propõem uma abordagem lexical com base no método funcional-analítico, o qual supõe a focalização nos elementos do discurso, o recurso a técnicas controladas da didáctica comunicativa e a prática fixada na língua.

Figura 4: Abordagem funcional analítica



Subscrevemos e utilizamos este modelo por se nos afigurar mais flexível e ajustado às necessidades da aprendizagem e à natureza das tarefas. Julgámos oportuno transcrever o quadro concebido por Tréville e Duquette (1996:108), por este sistematizar as três abordagens referidas, sobre as quais é possível estruturar a dita progressão lexical. Os três tipos de modelo de ensino não são contrários entre si; podem mesmo articular-se dentro de um mesmo nível de aprendizagem:

«Il faut envisager pour chaque niveau une progression cyclique combinant à la fois l'approche structurale (S), l'approche fonctionnelle (F) et l'approche empirique (E), selon un dosage équilibré et un ordre de présentation flexible, déterminé par les difficultés et les carences identifiées lors de l'exécution de tâches communicatives.»

Tréville e Duquette (1996:109)

Pruvost (1999) expressa uma posição muito semelhante à de Tréville e Duquette (1996). Partindo de uma matriz cognitiva, este autor traça as linhas gerais de um método que inclui, alternadamente, a aprendizagem de vocabulário em contexto e a aprendizagem de vocabulário descontextualizada. Pruvost sustenta, então, que aprendemos melhor uma palavra se esta estiver integrada num campo lexical idêntico, ou num mesmo campo morfológico. Daí a importância de apresentar aos alunos um enunciado, ou vários enunciados onde as palavras a adquirir apresentem uma frequência alta. Os contextos contêm indícios linguísticos que facilitam a activação da memória.

2.5.4. Processo natural acelerado de aquisição do vocabulário

Pruvost defende que as palavras são etiquetas, cujo significado se desenvolve progressivamente ao ritmo de sucessivos reencontros. Esta posição implica a concepção de um dispositivo de ensino-aprendizagem em espiral, bem como a

realização de exercícios multidimensionais sobre o mesmo conteúdo lexical. Não é possível exigir que alguém aprenda, em definitivo, um conteúdo lexical, no primeiro contacto. Segundo Pruvost (1999),

«ce qu'on a fait découvrir s'installe d'abord en structure de surface avec quelques enracinements en structure profonde, mais si l'on a bien semé, la richesse lexicale qui en naîtra nous échappera en partie. Une fois sollicité, le concept se développera en fonction de rencontres: c'est un concept à croissance évolutive.»(Pruvost, 1999:412):

(...)

«Et pour ce faire, accélérer le processus consiste à provoquer la rencontre, rapprocher les délais, en superposant d'emblée divers contextes éclairants, afin que le sens du mot jaillisse de la manière la plus précise possible. La superposition de ces contextes explicites choisis par l'enseignant, associée au refus de laisser formuler par les élèves des hypothèses sur le sens du mot avant que ne soit donné l'ensemble de ces contextes, forme de fait l'antidote recherché contre les méfaits de la devinette cacomémorielle (...) Il n'en reste pas moins que le sens ainsi clairement dégagé, sans faux pas, ne s'encre que si dans le cadre d'une approche spiralaire, de nouvelles rencontres sont organisées dans les séances et séquences d'enseignement qui se suivent: il importe de renforcer ce processus naturel accéléré.» (Pruvost, 1999:413)

Este autor defende que o processo natural de aquisição da linguagem deve ser respeitado, no que respeita ao ensino do vocabulário. Ao ensino compete acelerar este processo. A sequência deste processo implica o tratamento da UL nas suas múltiplas dimensões, decorrentes da dupla natureza do signo linguístico (forma/sentido), tendo como suporte contextos adequados, como nos propõe Pruvost (1999:413):

O dispositivo de ensino previsto para a acção de formação/sequência de aprendizagem deverá prever o alargamento a novas unidades lexicais, acautelando sucessivos encontros com as unidades já aprendidas. Em conformidade como o processo natural de aquisição da linguagem, dever-se-ão conceber actividades de compreensão, onde opera o vocabulário passivo, assim como actividades de produção onde se preveja a conversão do vocabulário passivo em vocabulário activo.

Numa segunda fase, o professor apresentará exercícios de treino conducentes à aprendizagem do vocabulário, explicitando a sua pertinência para o desenvolvimento de determinada competência linguística. O conhecimento dos objectivos das tarefas é necessário para que o aluno desenvolva a autonomia, seja capaz de controlar o processo de aprendizagem de vocabulário, tal como o entende Pruvost (1999:416). Para tanto convém conhecer a estrutura do conteúdo a aprender. Nation (1990:31) propõe uma tabela onde são especificadas as tarefas envolvidas na compreensão e produção de UL:

Figura 5: Quadro- Componentes do conhecimento das unidades lexicais

Components of word Knowledge (Nation, 1990:31)

<i>Form:</i>	What does word sound like?
Spoken form	How is the word pronounced?
Written form	What does the word look like?
	How is the word written and spelled?
<i>Position:</i>	
Grammatical patterns	In what patterns does the word occur?
	In what patterns must we use the word?
Collocations	What words or types of words must be use with this word?
	How common is the word?
<i>Function:</i>	How often should the word be used?
Frequency	Where would we expect to meet this word?
Appropriateness	Where can this word be used?
	What does the word mean?
<i>Meaning:</i>	What word should be used to express this meaning?
<i>Concept</i>	What other words does this word make us think of?
Associations	What other words could we use instead of this one?

O conhecimento explícito da estrutura das UL confere ao falante maior destreza na manipulação do seu conhecimento lexical, como nos afirma Pruvost (1999: 416):

«Il faut, en effet pouvoir traduire, interpréter, associer, utiliser efficacement les mots dans leurs contextes variés et appropriés, mais aussi en forger, être capable de néologiser, se sentir maître d'un outillage rendu performant. L'étude du vocabulaire doit être doublement

active: d'une part développer la connaissance du système, c'est à dire, procéder à l'étude des mots, du point de vue de la forme et du sens, en tant que signes structurés fonctionnant dans la langue et d'autre part, programmer l'enrichissement lexical, c'est à dire, présenter les champs lexicaux et les unités lexicales qui les nourrissent, en déployant les réseaux sémantiques dans toute leur richesse.»

O conhecimento do sistema passa não só pelo conhecimento das diversas dimensões da unidade lexical, descritas no quadro anterior, como também pela prática de consulta de materiais de apoio, instrumentos indispensáveis à auto-construção do saber ao longo da vida.

2.5.5. Ensino de vocabulário especializado

Os princípios enunciados até ao momento são potencialmente válidos para o ensino-aprendizagem do vocabulário (de língua materna, de língua para fins específicos ou de língua estrangeira); compete ao professor orientar os alunos para as estratégias de aprendizagem mais produtivas em função dos fins em vista e dos recursos disponíveis.

O conteúdo lexical a explorar restringe, desde logo, as estratégias de ensino a utilizar. O vocabulário de especialidade, embora partilhando elementos linguísticos com o vocabulário comum, comporta termos adscritos a um campo de especialidade, assim como condições de emprego tipificadas, próprias desse domínio. O estudo da língua de especialidade requer, pelo menos, duas abordagens que se entrecruzam: o conhecimento da terminologia, por um lado, e a tipologia do discurso, por outro.

O conhecimento da terminologia diz respeito ao repertório de unidades terminológicas, incluindo a sua denominação, e respectivos traços - fonológicos,

gráficos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e socioculturais), que constituem o léxico de uma especialidade.

A tipologia do discurso científico-técnico corresponde à combinação dos termos e outras U.L. em ordem à produção e compreensão de comunicações especializadas. É de referir que os discursos produzidos diferem em função dos elementos da comunicação em presença, isto é, da situação de comunicação, do emissor, do público alvo, dos meios físicos de transmissão da mensagem. Estes factores condicionam o tipo de discurso: comunicação científica em suporte escrito, para especialistas; comunicação científica para conferência; texto didáctico, destinado ao ensino aprendizagem de uma matéria científica, etc.. A sistematização do discurso científico-técnico quanto ao tipo de comunicação e quanto ao tipo de operação discursiva facilita a busca de textos e respectiva classificação para efeitos de constituição de um corpus de suporte à construção de materiais de ensino, no âmbito de uma determinada área de especialidade. O nível de conhecimentos (linguísticos e especializados) e a maturidade dos alunos são alguns dos critérios a considerar na selecção de determinado tipo de documento (discurso especializado, discurso de divulgação, discurso científico-pedagógico, etc.). A intenção de comunicação decorrente das necessidades (aluno / instituição escolar / empresa) restringem, por sua vez, o modelo de discurso a apresentar, bem como os elementos linguísticos inerentes ao mesmo.

Considerando os sete tipos de comunicação científica²³ apresentados por Loffler-Laurian (1994), cremos que os mais produtivos, em termos de introdução à aprendizagem de vocabulário científico-técnico são: o discurso de semi-vulgarização,

² LOFFLER-LAURIAN, in ELA, n.º 51, juillet-août 1984, pp 9-16 categoriza o discurso científico em sete conjuntos: « 1 e discours spécialisé, le discours de semi-vulgarisation, le discours de vulgarisation, le discours de la publicité, le discours scientifique pédagogique, la thèse et le mémoire, le discours scientifique officiel ».

o discurso de vulgarização e o discurso científico-pedagógico (Figuras 12, 13 e 14). Embora este último seja, à primeira vista, o mais adequado ao contexto de ensino aprendizagem, nem sempre existem publicações ou materiais didáticos para a leccionação de tão numerosas áreas de formação científico-técnicas. Por outro lado, é salutar e desejável a iniciação dos alunos na comunicação especializada, através do contacto com documentos autênticos. Este é o princípio base da abordagem comunicativa. A formação profissionalizante, por exemplo, integra desde logo os alunos em contexto real de trabalho, onde estes são confrontados com discursos especializados. Geralmente, trata-se de um contexto de semi-vulgarização. Os técnicos, nesta circunstância, explicitam os conceitos base a manipular, com recurso à língua comum ou a demonstrações.

Os discursos de semi-vulgarização científica, vulgarização científica e o discurso científico-pedagógico são possíveis fontes de recolha de material linguístico para a concepção de dispositivos didáticos adequados ao ensino-aprendizagem do vocabulário. Convém aprofundar o método de ensino, partindo dos pressupostos de Pruvost (1999), de que o ensino do vocabulário deve respeitar o processo natural de aquisição do vocabulário.

2.5.5.1. Estratégias de ensino-aprendizagem de vocabulário

Seguindo o processo natural de aquisição do vocabulário (Pruvost:1999), podem desenvolver-se actividades de enriquecimento de vocabulário. A primeira etapa do processo de aquisição natural acelerado de vocabulário - confronto inicial com uma

palavra que se desconhece - supõe que o professor seleccionou materiais didácticos e concebeu contextos educativos em que o conteúdo lexical a abordar sobressai claramente, ou seja, o vocabulário a aprender ocorre com bastante frequência. Esta tarefa do professor poderá privilegiar o conteúdo ou o aluno. No primeiro caso considera as características do conteúdo temático; no segundo caso, pauta a selecção do conteúdo em função dos pré-requisitos, motivação e estilo de aprendizagem do aluno. Se a selecção do contexto for eficaz, a leitura/audição permitem destacar um grande número de palavras-chave, a partir das quais se podem reconstituir os campos semânticos a elas associados. Esta tarefa também pode ser facilitada por instruções e destaques que orientem a compreensão. Pruvost (1999:413) defende, como ponto de partida, a sobreposição de contextos linguísticos, enquanto forma de desambiguação do sentido. Este método corresponde à apresentação ao aluno de diversos enunciados onde o vocábulo a aprender ocorre; isto para que aquele possa, com mais segurança, levantar hipóteses de interpretação, assim como dispor de elementos de confirmação ou de negação das hipóteses formuladas.

Picoche (1999), pelo contrário, considera mais produtivo apresentar as unidades lexicais antes de fornecer os contextos. Segundo esta investigadora, desenvolver actividades de enriquecimento do léxico a partir da leitura de textos é uma técnica pouco representativa para constituir uma base de trabalho:

«Mais partir d'un texte pour faire une leçon de vocabulaire, sous le nom d'activité d'approfondissement, est forcément ou artificiel ou non systématique si on se contente des mots rencontrés dans le texte, qui ne couvrent jamais l'ensemble des principaux éléments d'un champ actanciel, artificiel si à propos d'un texte on développe des itens lexicaux qu'il ne contient pas et avec lequel il n'a qu'une relation vague.»

Picoche (1999:429)

Picoche (1999) prefere como modelo de ensino do vocabulário o estudo prévio do campo actancial da UL.

«Bref, je vois une leçon systématique de vocabulaire plutôt comme un préalable à l'étude d'un texte que comme une conclusion à cette étude. Et je pense qu'il serait souhaitable que les programmes et institutions officielles prennent en compte cette orientation.»

Picoche (1999:429)

A partir de um verbo faz-se o levantamento dos complementos essenciais, os actantes que, na generalidade, são substantivos. Se partirmos de um nome, encontramos os verbos com que este se relaciona. Se partirmos de um adjetivo, encontramos os substantivos que lhe servem de suporte. Deste modo, obtém-se uma rede de palavras associadas, o campo actancial, que pode funcionar como organizador prévio para uma tarefa linguística que se pretenda levar a cabo.

Após termos reflectido sobre a importância do contexto na abordagem lexical, enquanto primeiro momento do confronto do aluno com o novo conhecimento lexical, vamos abordar as restantes etapas do processo de aquisição natural acelerado. A segunda etapa - elaboração de hipóteses de significação para as unidades desconhecidas com recurso a índices linguísticos e extralinguísticos - prevê a participação em actividades de audição ou de leitura, em que o estudante interpreta o significado de enunciados. Nessa tarefa, pode socorrer-se de várias estratégias, tais como a inferência de sentido a partir de indícios linguísticos internos (elementos constituintes das unidades lexicais), indícios linguísticos externos (estabelecimento de relações sintácticas e semânticas entre as unidades lexicais), indagação do sentido a outro falante mais competente, pesquisa no dicionário, dedução a partir de índices extralinguísticos (aspectos formais - cor, grafismo, som).

A terceira e quarta etapas - fixação na memória de informação lexical, otimizada pela realização de exercícios / transformação do vocabulário passivo em vocabulário activo - tem por base a prática comunicativa, seja mediante actividades de recepção, seja mediante actividades de produção. A aprendizagem de vocabulário prevê sucessivos reencontros com o vocábulo, para que este se integre na memória e se agregue à informação antiga. O vocábulo pode, eventualmente, ser memorizado, mas não estar acessível para a produção de enunciados. É a sua utilização em discurso que nos garante que foi aprendido.

O quadro síntese que apresentamos a seguir enuncia as etapas do processo natural acelerado de aquisição de vocabulário, bem como as estratégias que o professor pode implementar para levar o aluno a atingir os objectivos fixados. Precedendo ou sucedendo ao contacto com os textos, o professor propõe actividades que facilitam a compreensão, a retenção e a recuperação de informação lexical. A sistematização apresentada, não sendo exaustiva, resulta da recolha de sugestões metodológicas propostas por investigadores em lexicodidáctica, como Balmet e Leege (1992), Bogaards (1996), Tréville e Duquette (1996), Galisson (1999), Pruvost (1999), Picoche (1999), Arias (2000). A selecção das estratégias apresentadas tem como critério a sua adequação ao ensino-aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa, nela incluindo a de língua de língua de especialidade. Embora o quadro apresente a sequência - processo de compreensão - processo de memorização - processo de produção - esta não corresponde inteiramente ao processo de aquisição, pois a memorização ocorre quer durante actividades de compreensão quer durante actividades de produção. Por motivos práticos, a memorização é descrita na intercepção destes dos processos.

Figura 6: Quadro - Estratégias de ensino-aprendizagem de vocabulário

Processo natural acelerado de aquisição de vocabulário	PROCESSO DE COMPREENSÃO	
Segundo Pruvost (1999)	Estratégias de ensino	Exercícios / Aplicação
<p>1º MOMENTO ENCONTRO COM UMA UNIDADE LEXICAL DESCONHECIDA - INCÓMODO</p>	<p>Ajuda exterior Fase preparatória: criação de expectativas; fornecimento de conhecimentos de base necessários, activação de esquemas mentais, filtragem das dificuldades linguísticas antes do visionamento, audição ou leitura. Instruções: simples, relevantes e suficientes (diminuem a possibilidade de confusão acerca das finalidades e procedimentos). Organização do trabalho: O trabalho em pequenos grupos presta-se à cooperação, à partilha e ao feedback. Seleção dos textos em função dos objectivos comunicativos e competências comunicativas / maturidade dos alunos, pelo que se deve considerar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - complexidade linguística - tipo de discurso - estrutura do discurso - extensão do texto - sua relevância para os alunos - condições materiais <p>Actividades de compreensão: Audição:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ouvir anúncios públicos - ouvir os meios de comunicação - ouvir ao vivo uma comunicação - ouvir uma conversa 	<p>1. Antes de apresentar os textos aos alunos o professor elabora uma série de questões que se destinam a activar os conhecimentos anteriores (precisando-os e enriquecendo-os) e a antecipar a informação contida no texto. O aluno é levado a pôr em prática uma estratégia cognitiva que consiste no processamento de uma nova informação com base em conhecimento já adquirido.</p> <ul style="list-style-type: none"> - A exploração de indícios extralinguísticos inerentes ao suporte pode constituir uma forma de antecipar o conteúdo da mensagem (Ex. género de discurso, tema, tipo de publicação, ilustrações, etc). - Os exercícios podem ter por base a interacção verbal, questionários de resposta aberta ou fechada, associações de ideias. <p>2. Poderão ser explicitadas previamente as unidades lexicais ligadas por traços semânticos, julgadas necessárias para a compreensão das mensagens. Arias (2000:43) propõe a “confección de un mapa conceptual que represente la adquisición de hiperónimos menos usuales y que contribuya a reforzar la vinculación en subconjuntos menores do vocabulario temático de la lectura o de la actividad oral que esté en el origen.”</p> <p>Oralidade <i>Compreensão selectiva</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - preenchimento de tabelas a partir de indícios contextuais internos (espaciais, valor, estado, funcionais, causa, consequência, equivalência, pertença a uma classe, características físicas, contrastes, etc.). - preenchimento de textos lacunares - preenchimento de questionários de resposta múltipla - Estabelecimento de associações de ideias: ligação de elementos lexicais semanticamente relacionados - Validação das inferências e autocontrolo da tarefa

<p>2º MOMENTO TENTATIVA DE ADIVINHAR O SENTIDO:</p> <p>A) PELO CONTEXTO</p> <p>B) PROCURA DO SIGNIFICADO A UM FALANTE COMPETENTE</p> <p>3º MOMENTO PROCURA DO SIGNIFICADO</p> <p>4º MOMENTO CONSULTA DO DICIONÁRIO</p> <p>5º MOMENTO NOVOS REENCONTROS COM A UNIDADE LEXICAL</p>	<p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ler para orientação geral - ler para obter informações - ler e seguir instruções - ler por prazer 	<p><i>Compreensão global</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Destacar o tema e os conceitos-chave do enunciado <p style="text-align: center;">Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificação e marcação da informação importante, partindo do conhecimento prévio do esquema discursivo ▪ Inferência de sentidos a partir de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ análise e comparação dos formantes das unidades lexicais (afixos e raízes) ▪ análise das relações sintáticas, que pode levar à adivinhação do sentido de unidades lexicais desconhecidas ▪ agrupamento das unidades lexicais segundo as suas propriedades morfossemânticas ▪ Transformação de períodos complexos em períodos simples ▪ Substituição de pronomes por nomes ▪ Validação da compreensão mediante o preenchimento de textos lacunares ou por: <ul style="list-style-type: none"> ▪ resposta a questionários ▪ Consulta do dicionário
--	---	--

Processo natural acelerado de aquisição de vocabulário	PROCESSO DE MEMORIZAÇÃO	
Segundo Pruvost (1999)	Estratégias de ensino	Exercícios / Aplicação
<p>6º MOMENTO ENTRADA DA UNIDADE LEXICAL NO VOCABULÁRIO PASSIVO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Memorização de listas de vocabulário, servindo-se de associações entre palavras e imagens 2. Memorização de expressões, frases, textos com recurso à rima ou à atribuição de sentido 3. Revisão sistemática do vocabulário aprendido 4. Realização de exercícios de vocabulário contextualizado ou descontextualizado 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Associação de unidades lexicais a figuras 2. Elaboração de esquemas 3. Elaboração de listas de palavras por associação temática 4. Elaboração de fichas, contendo a denominação, a definição, o contexto, bem como outras informações distintivas da unidade lexical 5. Fazer a correspondência entre a denominação do termo e a sua definição / descrição / tradução / sinónimo 6. Realização espaçada de actividades de compreensão e de produção, onde ocorram, com frequência, as unidades lexicais a aprender 7. Registo e audição de contextos 8. Repetição, oralmente, ou por escrito, de enunciados ou contextos, para facilitar o armazenamento 9. Reconhecer palavras derivadas nos textos escritos 10. Fazer a correspondência entre dois segmentos de uma proposição 11. Completar textos lacunares para exercitar as colocações 12. Resolver exercícios de substituição e de transformação para aprender as idiossincrasias gramaticais das palavras 13. Completar textos lacunares para exercitar a adequação comunicativa (pragmática) 14. Ordenar elementos lexicais de acordo com uma sequência lógica 15. Comparar discursos diferentes sobre um mesmo assunto 16. Resolver palavras cruzadas

Processo natural acelerado de aquisição de vocabulário	PROCESSO DE PRODUÇÃO		
Segundo J. Pruvost (1999)	Estratégias de ensino	Exercícios / Aplicação	
<p>7º MOMENTO ENTRADA DA UNIDADE LEXICAL NO VOCABULÁRIO ACTIVO</p>	<p>- As actividades produtivas podem ser totalmente criativas ou sujeitas às restrições de emprego de determinados vocábulos. Também podem circunscrever-se ao tratamento de um determinado tema, com a intenção de fazer utilizar vocabulário pré-determinado.</p>	<p>Oralidade</p>	<p>Escrita</p>
		<ol style="list-style-type: none"> 1. Interagir com um interlocutor 2. Contextualizar um facto ou uma experiência 3. Relatar uma experiência 4. Justificar uma opinião 5. Defender um ponto de vista 6. Dar uma sugestão 7. Fornecer uma instrução 8. Expor um assunto em público 9. Definir um conceito 10. Caracterizar um processo 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Narrar factos e acontecimentos 2. Argumentar um ponto de vista 3. Prescrever instruções 4. Expor ideias e raciocínios 5. Designar e definir conceitos 6. Demonstrar resultados 7. Descrever situações, experiências e processos 8. Registrar informação lexical para consulta, de forma organizada e sistemática

As estratégias disponíveis para o ensino do vocabulário são muito diversificadas. Acresce recordar que, em qualquer tarefa linguística de compreensão ou de produção, o falante adquire, supostamente, vocabulário. Contudo, não se deve votar esta aprendizagem aos desígnios do acaso. Impõe-se uma abordagem sistemática, em que o aluno tome parte activa. Na verdade, este só aprende algo de novo se quiser, ressalvando-se os casos em que a aprendizagem é involuntária (situação em que registamos informação que percebemos, sem termos direccionado para ela a nossa atenção). De entre as estratégias aludidas no quadro anterior, seleccionámos duas que desenvolveremos mais detalhadamente, por se nos afigurarem, particularmente, apropriadas a um ensino sistemático do vocabulário. Depois, porque a sua prática introduz hábitos de estudo que se estenderão, possivelmente, para além do período de duração da escolaridade: são elas a consulta do dicionário e a produção de um ficheiro de vocabulário, por parte dos alunos.

2.5.5.1.1. Consulta do dicionário

A consulta do dicionário é uma competência que os professores do ensino secundário, de uma forma geral, supõem adquirida pelos seus alunos. E se, por ventura, se apercebem de que os alunos não rentabilizam suficientemente este recurso, atribuem este *handicap* à falta de hábito, quiçá, de inteligência. É uma forma simplista de contornar a questão, que não acrescenta nem um pouco ao bom uso que o aluno poderá fazer do dicionário; não basta incentivá-lo a consultar esta fonte, censurando-lhe, de seguida a falta de jeito, ou o desconhecimento de noções tão simples como a ordenação alfabética.

Réné Macron (1999:446) justifica o ensino do manuseamento do dicionário por duas razões:

«apprendre l'usage de l'outil et apprendre le lexique de la langue (...)»

No que respeita ao primeiro aspecto - aprender a usar o instrumento - poderão ser implementadas, em sala de aula, uma série de experiências para melhorar a destreza no manuseamento do dicionário. Estes exercícios visam desenvolver, entre outras, as seguintes competências:

- a) conhecer as características e finalidades de diferentes tipos de dicionário, de acordo com as suas funções específicas;
- b) conhecer a estrutura do dicionário para, assim, localizar mais eficazmente a informação pretendida;
- c) saber tirar proveito do dicionário para o enriquecimento da produção escrita;
- d) utilizar o dicionário para aumentar o seu conhecimento do mundo.

Aragonés (1996) e Barbosa (1997) apresentam um vasto leque de propostas de actividades para a aquisição das competências acima referidas. Para aprofundar cada uma das competências, organizámos uma tabela em que na coluna da esquerda figura a alínea e na coluna da direita a informação respectiva.

Figura 7: Quadro - Competências necessárias ao uso do dicionário

Competências necessárias ao uso do dicionário	Actividades de aprendizagem para o manuseamento do dicionário
a) conhecer as características e finalidades de diferentes tipos de dicionário, de acordo com as suas funções específicas;	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Levar os alunos a uma biblioteca para que estes tomem contacto com a diversidade de obras lexicográficas existentes. Esta visita poderá ser orientada por um roteiro, em que o aluno tem de focalizar a sua atenção numa particularidade pré-determinada. Seguir-se-á uma sistematização dos tipos de dicionário visitados. ▪ Numa 2ª fase, podemos apresentar uma lista de dificuldades, em que a resposta respectiva se pode encontrar em dicionários diferentes (Ex.: dúvidas de ortografia, conhecimentos específicos de determinadas áreas do conhecimento, substituição de palavras repetidas, tradução, etc.)

	<p>Barbosa (1997:20)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Podem apresentar-se diferentes artigos sobre a mesma unidade lexical, provenientes de dicionários diversos, pedindo aos alunos para identificarem diferenças e semelhanças, assim como a adequação das definições aos fins a que se destinam. (Aragonés, 1996:24)
<p>b) conhecer a estrutura do dicionário para, assim, localizar mais eficazmente a informação pretendida;</p>	<p>Ser capaz de localizar a informação pretendida exige uma série de conhecimentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ consultar um índice (ilustrações, assuntos) ▪ relacionar as abreviaturas e os símbolos com o seu significado correspondente ▪ utilizar os apêndices (gramaticais e outros) ▪ servir-se da ordem alfabética para localizar as unidades lexicais ▪ saber lematizar as unidades lexicais ▪ distinguir as diferentes acepções de uma unidade lexical (polissemia) e aplicá-las ao contexto ▪ reconhecer fenómenos de homonímia, homografia ▪ localizar uma expressão fixa <p>Eis alguns exercícios que poderão ajudar na aprendizagem dos procedimentos adequados:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Localizar num dicionário onomaseológico (parte do conceito para a designação) a página onde se descreve o conceito X / através do índice das imagens, chegar ao conceito. ▪ Fazer corresponder a abreviatura à sua forma completa. Confrontar a resposta dada com a consulta do índice ou exercício inverso (Aragonés:1996:57) ▪ Resolver exercícios de flexão verbal, de flexão nominal ou de construção sintáctica, recorrendo aos apêndices gramaticais. ▪ Fazer jogos de letras, em que se tem de sequenciar, no menor tempo possível, as letras por ordem alfabética, no sentido de A a Z ou de Z a A ▪ Reorganizar, por ordem alfabética, palavras desordenadas. ▪ Localizar palavras no dicionário, contabilizando o tempo. ▪ Apresentar aos alunos palavras em contexto (frases), devidamente assinaladas, para que os estes as encontrem no dicionário. Pede-se-lhes que verbalizem as dificuldades, que serão depois esclarecidas (é uma forma de aprender a lematizar). As formas lematizadas devem ser registadas, bem como o seu significado. ▪ Apresenta-se uma lista de expressões fixas. Depois de algumas tentativas de busca no dicionário, o professor explica o processo de pesquisa: identificar a palavra-chave da expressão. Procurar no final do verbete a expressão fixa em negrito. ▪ Para o estudo da sinonímia, apresentam-se várias unidades lexicais em contexto, devidamente destacadas, solicitando-se que estas sejam substituídas por sinónimos. ▪ Para o estudo da polissemia, apresentam-se palavras isoladas e pede-se aos alunos para estes escreverem o maior número de frases possíveis, em que a palavra ocorra com sentido diferente, consultando o dicionário.
<p>c) Saber tirar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O professor pode conceber exercícios de preenchimento de espaços (textos lacunares) para todos os tipos de classes de palavras, sobretudo daquelas que levantam mais dúvidas. A resolução dos mesmos far-se-á

<p>proveito do dicionário para o enriquecimento da expressão escrita</p> <p>d) Utilizar o dicionário para aumentar o seu conhecimento do mundo</p>	<p>com recurso à consulta do dicionário. O que primeiro constitui um exercício de língua, pode converter-se depois num recurso para o aperfeiçoamento de texto. O professor pode sugerir o aperfeiçoamento de texto com apoio do dicionário</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perante a ocorrência de determinadas incorrecções formais ou semânticas, o aperfeiçoamento pode fazer-se com consulta de dicionários apropriados (dicionário de dúvidas, dicionário de sinónimos, dicionário de ideias (onomaseológico). Os dicionários multimédia constituem um excelente recurso devido à facilidade e comodidade no acesso à informação. • Uma outra estratégia consiste na previsão dos termos a utilizar numa determinada produção. A partir de um ou dois termos, pedimos ao aluno para consultar dicionários temáticos, onde este pode aprofundar os significados e encontrar um conjunto de termos a ele associados, com os quais enriquecerá o seu discurso. • Também é interessante aprofundar o conhecimento de termos já conhecidos. Uma forma de o conseguir é consultar o mesmo lema em dicionários diferentes. Por vezes, mesmo apenas com a consulta de um só dicionário, descobrimos sentidos insuspeitados. No caso da língua de especialidade é pertinente contrastar a acepção do vocábulo na língua comum e a do termo na língua de especialidade, consultando um dicionário terminológico.
--	--

O levantamento de actividades de descoberta do dicionário, supra apresentado, é um esboço, apenas, do que pode ser feito para desenvolver a língua através deste instrumento. Instrumento que, de tão rico que é, inibe professores e alunos de se servirem dele com frequência. Somos tentados a evitar o seu peso, a morosidade na pesquisa,..., mas vale a pena acreditar que a aquisição da linguagem não é um dado adquirido em definitivo, é um processo em construção ao longo da vida. O nosso receio advém da obsessão de obter resultados a curto prazo, de preferência, visíveis, objectiváveis.

«L'acquisition du lexique n'est pas immédiate (...) cela veut dire que la consultation du dictionnaire (monolingue ou bilingue) ne peut pas mener à une acquisition immédiate du sens.»

Béjoint (1990:145), citado por Bogaards (1994:218)

2.5.5.1.2. Produção de um Ficheiro de Vocabulário

Os estudantes, quando confrontados com a necessidade de adquirir uma quantidade massiva de novas unidades lexicais, procuram meios de armazenar a informação e recuperá-la em momentos de compreensão ou de produção. A eficácia das estratégias varia de acordo com o tipo de informação, as características cognitivas do estudante e as condições de estudo (ambiente, recursos...), entre outros factores. Porque o tema do nosso estudo é o ensino do vocabulário comum e de especialidade na formação profissional, consideramos pertinente aprofundar a técnica do autodicionário de turma/curso, por diferentes motivos:

- 1º O ensino técnico-profissional supõe a aquisição de vocabulário especializado;
- 2º As condições de ensino-aprendizagem favorecem a investigação e a autonomia;
- 3º A inexistência de manuais obriga à produção de instrumentos de estudo adaptados à especificidade dos cursos;
- 4º Verificam-se lacunas no domínio da língua, particularmente um défice de conhecimentos lexicais. Este problema advém do facto de a maioria dos estudantes do ensino profissional ser oriunda de meios sociais culturalmente desfavorecidos, onde os conhecimentos escolares e os eventos culturais são pouco valorizados ou de difícil acesso.

A produção de um autodicionário de turma é um projecto que envolve todos os elementos de uma turma. O trabalho colectivo, orientado para um fim específico, é supostamente motivador. Paralelamente, desenvolve-se um esforço individual, em que o aluno é levado a superar as suas dificuldades. Acresce ainda que este esforço não é um

esforço isolado, cujo resultado se mede nos testes sumativos; é um trabalho orientado e apoiado pelo professor, com maior garantia de eficácia. Depois, porque a sua existência vai para além dos exercícios tradicionais, tornando-se uma ferramenta duradoura.

Bogaards (1994:217) considera esta técnica uma empresa arriscada, devido à sua complexidade «*même pour les locuteurs natifs, ces excursions lexicologiques risquent de tourner bien vite en voyages pénibles*». Certo é que uma tarefa desta natureza impõe método, investigação e, sobretudo, um grande empenho. No entanto, se não pretendermos ser exaustivos, podemos sintonizar a investigação terminológica com a leccionação dos conteúdos. Deste modo, é possível fazer leituras de textos de especialidade, identificar termos, seleccionar contextos, produzir definições aproximativas dos conceitos em análise. Transformar o aluno de receptor de informação em co-produtor da informação equivale a dizer que há fortes probabilidades de o vocabulário passivo se converter em vocabulário activo. A activação dos esquemas conceptuais, a manipulação dos dados e a sua reorganização aumentam a actividade psíquica e facilitam a formação de indícios de recuperação da informação.

Nas conclusões da sua investigação em terminodidáctica, Contente (1998:227) afirma que:

«(...) toda esta metodologia centra o ensino/aprendizagem numa prática constante da Língua. Assim, a aquisição de uma competência científica será feita através de uma análise discursiva da unidade lexical e/ou unidade terminológica, articulando conceptualização e significação.

O nosso objectivo não é pretender que o aluno se transforme num lexicógrafo, mas que ele próprio seja capaz de definir os conhecimentos adquiridos, delimitando, distinguindo e descrevendo conceitos. Ao aplicar-se esta estratégia de ensino-aprendizagem, ela vai ao encontro da aquisição do saber científico e das suas necessidades de utilizador, enquanto aluno.

O aluno passou de uma fase de receptor do saber para uma fase de produtor do seu saber, num processo heurístico, pedagógico e mesmo redactorial, por meio de processos cognitivos e metacognitivos.»

A estratégia apresentada envolve os três processos de aquisição de vocabulário: a compreensão, a memorização e a produção, pelo que se nos afigura adequada para o ensino-aprendizagem do vocabulário de especialidade. Às vantagens enunciadas opõem-se algumas dificuldades, como a complexidade da tarefa, com reflexos na gestão das diferentes etapas.

2.6. Avaliação do conhecimento lexical

A competência lexical é uma das sub-competências da competência linguística geral, a par de outras como a gramatical, a semântica, a fonológica, a ortográfica, a ortoépica; à componente linguística acrescentam-se ainda as competências sociolinguística e pragmática (QECR, 2002:157). Se no plano da análise estas competências podem ser distinguidas, no plano da comunicação, os conhecimentos lexicais combinam-se com os restantes para a formulação/descodificação das produções discursivas. Eis o motivo pelo qual Tréville e Duquette (1996:133) considerarem o conhecimento lexical como amostra do conhecimento geral que um falante tem de uma língua. A actualização de um lexema no discurso prevê toda uma série de operações cognitivas que implicam outros conhecimentos de natureza morfossintáctica, semântica, discursiva e sociocultural, daí toda a pertinência em incluir a componente lexical no âmbito da avaliação da competência comunicativa geral.

A avaliação do conhecimento lexical em contexto educativo supõe a existência de conformidade entre o procedimento avaliativo e o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido.

No ponto 2.5.4. do presente capítulo desenvolveu-se o processo natural acelerado de aquisição de vocabulário, o qual regista um percurso em espiral. A unidade

lexical/terminológica começa por ser reconhecida pelo sujeito, recebe um sentido em função do contexto, até evoluir para uma constelação de relações semânticas, progressivamente mais complexas, em função de novos reencontros; a unidade lexical/terminológica entra primeiramente para o vocabulário passivo, transitando depois para o vocabulário activo se as condições favorecerem a sua utilização.

Assim, a avaliação dará, necessariamente, conta dos progressos efectuados, pelo que se deverá recorrer à avaliação formativa (contínua) durante a sequência de ensino-aprendizagem /unidade didáctica / módulo; no final no processo de instrução, geralmente, procede-se à aferição dos conhecimentos adquiridos, com recurso a uma prova de avaliação global (avaliação sumativa).

As competências comunicativas definidas constituem os critérios de aferição do desempenho. O QECR (2002:161) propõe modelos de “escalas ilustrativas para a amplitude de conhecimento vocabular e para a capacidade de controlar esse mesmo conhecimento”. Estas escalas foram originariamente concebidas para o ensino de línguas estrangeiras, o que não invalida a sua adaptação ao ensino da língua materna, ou ao ensino da língua de especialidade. Passamos a transcrever as escalas supra referidas (QECR, 2002:160,161):

Figura 8: Quadro - Escala para aferição de amplitude do vocabulário

AMPLITUDE DO VOCABULÁRIO	
C2	Tem um bom domínio de um vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas e coloquialismos; demonstra consciência de níveis conotativos de significado.
C1	Domina um repertório alargado que lhe permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunlocações; não é evidente a procura de expressões ou de estratégias de evitação. Bom domínio de expressões idiomáticas e de coloquialismos.
B2	Possui uma gama de vocabulário sobre assuntos relacionados com a sua área e sobre a maioria dos assuntos. É capaz de variar a formulação para evitar repetições frequentes, mas as lacunas lexicais podem, ainda, causar hesitações e o uso de circunlocações.
B1	Tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunlocações sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano, tais como a família, os passatempos, os interesses, o trabalho, as viagens e a

	actualidade.
A2	Tem vocabulário suficiente para conduzir transações do dia-a-dia que envolvam situações e assuntos que lhe são familiares. Possui vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares. Tem vocabulário suficiente para satisfazer necessidades simples de sobrevivência.
A1	Tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas.

Figura 9: Quadro - Escala para aferição do domínio do vocabulário

	DOMÍNIO DO VOCABULÁRIO
C2	Utilização sempre correcta e adequada do vocabulário
C1	Pequenas falhas ocasionais, mas sem erros vocabulares significativos
B2	A correcção lexical é geralmente elevada, apesar de poder existir alguma confusão e escolha incorrecta de palavras, mas sem que isso perturbe a comunicação.
B1	Mostra bom domínio do vocabulário elementar, mas ainda ocorrem erros graves quando exprime um pensamento mais complexo ou quando lida com assuntos ou situações que não lhe são familiares.
A2	É capaz de dominar um repertório limitado relacionado com necessidades quotidianas concretas.
A1	Não há descritor disponível.

Os utilizadores do Quadro podem querer considerar e, sempre que seja apropriado, explicitar em relação ao aprendente:

- que elementos lexicais (expressões fixas e palavras isoladas) terá ele necessidade de reconhecer ou de utilizar / deverá estar linguisticamente preparado para o fazer;
- como são seleccionados e ordenados esses elementos.

No início de um curso, ano lectivo, unidade didáctica, sequência de aprendizagem ou módulo, é oportuna a realização de uma avaliação diagnóstica para determinar o nível de conhecimentos, dificuldades, expectativas e diferenças inerentes ao público discente.

Em função do nível de conhecimentos do aluno, posicionado numa escala, o professor estabelece metas, no caso particular do ensino de vocabulário, tipo de itens lexicais a aprender, quantidade e profundidade do conhecimento. No final do período de instrução, o aluno deverá ter atingido essas metas, enquadrando-se, então noutra nível.

As tarefas de aprendizagem desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem devem culminar com uma actividade de controle, a partir da qual o aluno

e o professor corrigem a respectiva actuação. Supondo que, numa actividade de leitura, o aluno tem como tarefa, identificar informação importante sobre determinado tema, é necessário que aquele confronte o resultado obtido com indicadores que lhe permitam aferir o grau de justeza e de pertinência da informação seleccionada. Os indicadores podem revestir a forma de: soluções / sugestões de resposta; confrontação com as realizações de outros alunos; interacção com o professor; comparação com uma lista de instruções quanto ao modo de proceder para a resolução do exercício. Estamos em presença de dois princípios básicos da avaliação formativa: *«a comparação de impressões (p. ex.: aquilo que, entre os vários itens de uma lista, se diz ser capaz de fazer) com a realidade»*; *«a discussão de amostras de trabalho - e a motivação para o desenvolvimento de uma metalinguagem pessoal sobre aspectos qualitativos»*. (QEQR,2002:255). A avaliação formativa prevê a recolha frequente de informação, a qual deve ser transmitida de imediato, sem juízos de valor. Como efeito, o erro lexical pode indiciar que o processo de aquisição da unidade lexical/terminológica ainda não foi concluído, havendo que reforçar determinados exercícios (repetição, associação, emprego em situação de comunicação), por forma a que a mesma esteja disponível no vocabulário activo.

A avaliação sumativa, por sua vez, sumaria o desempenho de um aluno ou grupo de alunos, com base nos resultados obtidos após um conjunto de actividades ter decorrido. A avaliação é feita com base num conjunto de metas e de objectivos de aprendizagem, por referência a um critério. Na maior parte dos casos, a avaliação sumativa é uma avaliação de resultados parcelares (recolhidos durante o processo de ensino-aprendizagem) e de resultados globais (recolhidos mediante a realização de teste, que opera por amostragem, o qual pode ser da responsabilidade da escola ou da responsabilidade dos serviços centrais do Ministério da Educação (de acordo com o decreto-lei n.º 209/2002).

A elaboração de um teste de avaliação de conhecimentos deve preencher três requisitos: validade, fidelidade e exequibilidade (QECCR,2002:243, 245)

«É possível considerar que o procedimento de um teste ou de uma avaliação é válido, se puder ser demonstrado que aquilo que é efectivamente avaliado, o constructo, é aquilo que no contexto deve ser avaliado e se a informação recolhida der uma representação exacta da proficiência do(s) candidato(s) em questão.

A fiabilidade é a medida segundo a qual teremos a mesma classificação dos candidatos em duas administrações (reais ou simuladas) do mesmo teste.

(...) Um procedimento de avaliação deve também ser prático, ser exequível. (...) Os avaliadores trabalham pressionados pelo tempo. Observam apenas uma amostra limitada do desempenho e há limites definidos quanto ao tipo e ao número de categorias que podem manipular como critérios.»

Dois critérios devem estar na base da selecção dos conteúdos lexicais a incluir num teste: a frequência e a utilidade (Tréville e Duquette, 1996:134). Com efeito, é preciso assegurar que o que é avaliado revela um conhecimento muito mais alargado, sendo que os conteúdos expostos no teste são, efectivamente, os conteúdos nucleares.

Bogaards (1994:225), Tréville e Duquette (1996:132) consignam à reflexão sobre a componente de avaliação um vasto capítulo nas suas obras sobre ensino de vocabulário, considerando dois domínios, que correspondem a processos cognitivos distintos: o vocabulário de compreensão e o vocabulário de produção. Merecem destaque as advertências de Tréville e Duquette (1996:134) para os procedimentos avaliativos:

«Les techniques choisies pour évaluer le vocabulaire réceptif ou productif sont diverses et doivent être en accord avec les variables propres aux conditions en présence (objectifs, programme enseigné, documents-sources), avec les variables relatives aux modes de présentation des mots (abondance ou pauvreté du support contextuel et des indices externes) et avec les variables individuelles de l'apprenant lui-même (son âge, son niveau de compétence, ses erreurs en langue étrangère et ses connaissances antérieurs).»

Partindo dos princípios acima evocados, e inspirando-nos no método proposto por Arends (1995:239-249) para a elaboração de testes, onde se consideram, entre

outros aspectos, os conteúdos e os processos cognitivos envolvidos, estabelecemos uma correspondência com o processo natural acelerado de aquisição do vocabulário, da qual resultou um tabela de especificação para a concepção de testes de avaliação do domínio de vocabulário. Esta tabela poderá ser facultada e explicitada aos alunos, para que estes tenham conhecimento dos critérios de avaliação e sejam capazes de se autoavaliar. As técnicas de avaliação aqui descritas são aplicáveis a qualquer dos momentos de avaliação(diagnóstica, formativa, sumativa).

Figura 10: Grelha de avaliação do conhecimento lexical

Processo Conteúdo lexical	Compreensão			Produção
	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3	Etapa 4
	Reconhece o termo	Inferre o sentido pelo contexto	Define o termo	Reutiliza o termo no discurso
<i>Unidade lexical x</i>				
<i>Unidade lexical y</i>				
<i>Unidade lexical z</i>				

A grelha de avaliação do conhecimento lexical posiciona os conhecimentos lexicais demonstrados numa escala de nível, de acordo com o processo de aquisição natural acelerado do vocabulário, conforme se pode observar: na linha horizontal perfilam-se as etapas cognitivas: do reconhecimento do termo (etapa 1) até à sua reutilização em discurso (etapa 4). Após a definição de conteúdos lexicais e de objectivos, é necessário determinar o tipo de operações cognitivas a privilegiar (se o reconhecimento, se a definição, se a reutilização em situação comunicativa. O teste ideal para avaliação de conhecimentos em contexto de ensino-aprendizagem será aquele que apresenta operações representativas das praticadas durante o período de ensino-aprendizagem.

Em função da matriz elaborada, o professor selecciona os itens do teste, que poderão revestir-se de variadas formas. Diversos autores que tratam o tema do ensino do vocabulário fazem referência a procedimentos avaliativos e a testes para a aferição do conhecimento lexical: Bogaards (1994), Tréville e Duquette (1996), Arias (2000), entre outros. Os modelos apresentados são praticamente coincidentes, uma vez que os autores referidos fazem uma resenha de técnicas de avaliação de vocabulário da autoria de outros especialistas, como Mothe (1975), Kamecnuí e al. (1987), Read (1987), Curtis (1987), Nation (1990), McCarty (1990), Wesche e Paribakht (1993), Duquette e Laurier (1995), Meara (1999)...

De entre as obras citadas, aquela que apresenta a sistematização mais completa e descritiva é a de Tréville e Duquette (1996). Partindo do seu capítulo IV «La mesure des connaissances lexicales», recolhemos a informação que nos pareceu útil para a concepção de instrumentos de avaliação, à qual acrescentámos contribuições de outras fontes, bem como comentários nossos. Com o propósito de organizar num conjunto coerente e adaptado ao processo natural acelerado de aquisição do vocabulário, coligimos diversas propostas de instrumentos de avaliação, os quais categorizámos em função das etapas correspondentes aos níveis de conhecimento lexical:

- reconhecimento do vocábulo / termo
- inferência do sentido através do contexto
- definição do vocábulo / termo
- reutilização do vocábulo / termo no discurso

2.6.1. Avaliação do reconhecimento de vocabulário

Os itens de reconhecimento destinam-se a avaliar a extensão do conhecimento lexical e permitem ao professor aperceber-se se o aluno conhece a forma e o sentido, ainda que deste possa apenas ter uma percepção superficial e unidimensional. As respostas dadas estão limitadas pelas perguntas, não sendo possível determinar o grau de profundidade do conhecimento do item lexical, para além daquele que nos é facultado pela resposta; não são abrangidas a componente discursiva e as relações semânticas que a unidade lexical estabelece com outras unidades lexicais.

Os itens de reconhecimento podem ser apresentados com ou sem contexto. Para não desvirtuar a informação, optámos por transcrever excertos de Tréville e Duquette (1996:133-163), bem com de outros autores, quando tal for oportuno, acerca dos itens apresentados.

2.6.1.1. Avaliação do reconhecimento de vocabulário descontextualizado

a. « L'auto-évaluation par une liste de contrôle » (Tréville e Duquette, 1996:138)

Les mots sur lesquels portent les épreuves sont présentés de façon isolée et ne sont pas actualisées par leur usage. L'auto-évaluation par une liste de contrôle est une technique qui permet à l'apprenant d'évaluer ses propres connaissances lexicales réceptives (...) Cette technique sera utilisée à des fins formatifs plutôt que pour attribuer une note définitive ou octroyer une certification, et afin de contrôler la surestimation, toujours possible chez les apprenants, et de s'assurer de la fidélité de l'épreuve, l'auteur du test peut disperser dans la liste de mots un certain nombre de pseudo-mots. Ce test(...) donne une mesure de l'étendue de son vocabulaire réceptif.

En calculant le nombre de pseudo-mots que l'élève a identifiés comme mots connus, on peut pondérer le score obtenu à partir de la formule de Richard C. Anderson e de Peter Freebody (1983) où p (C) représente la proportion de mots connus, p (M) le nombre de mots réels e p (PM) le nombre de pseudo-mots:

$$P(C) = \frac{p(M) - p(PM)}{1 - p(PM)}$$

Esta prova pode adaptar-se a uma avaliação diagnóstica, relativamente ao domínio de termos (em extensão) de uma dada área do saber.

b. Les épreuves au choix multiple (Tréville e Duquette, 1996:140)

«Selon la technique de l'épreuve au choix multiple, chaque question ou item comporte un certain nombre d'options (généralement quatre dont trois sont des leurres ou «distracteurs»). Cette technique s'oppose à la version «ouverte» des questions, pour laquelle le sujet doit formuler lui-même la réponse.»

Este tipo de provas apresenta as quatro variantes seguintes:

- « le point de départ (ou stimulus) est une image et il faut sélectionner, parmi une série d'options (quatre ou cinq), le mot correspondant à l'objet représenté;
- le stimulus est une définition et il faut sélectionner, parmi une série d'options, le mot correspondant;
- le stimulus est un mot isolé et il faut sélectionner, parmi une série d'options, la définition approprié ou le synonyme correspondant;
- le stimulus est un mot enchâssé dans un contexte et il faut sélectionner parmi une série d'options le synonyme approprié.

Les options proposées comme choix de réponses doivent être, au moins, au nombre de quatre; être de la même catégorie grammaticale; correspondre approximativement au même niveau de difficulté que le stimulus; être liés à un même domaine de référence.

D'autres principes se dégagent d'expérimentations diverses menées par les chercheurs en évaluation:

- Les distracteurs doivent être approximativement de même longueur;
- Dans la série de distracteurs, la bonne réponse ne doit pas être disposée selon un système observable
- Dans une série de distracteurs, deux des mauvaises réponses ne doivent être ni synonymes ni antonymes car elles seront éliminées automatiquement;
- Dans une série de distracteurs, les mauvaises réponses doivent présenter un certain attrait pour ne pas être éliminées d'emblée sans réflexion mais

doivent être fausses sans discussion possible. »

As provas de escolha múltipla servem:

- a) os objectivos de uma avaliação diagnóstica, permitindo o levantamento das lacunas lexicais.
- b) os objectivos de uma avaliação formativa, medindo a extensão dos conhecimentos lexicais com base numa escala.
- c) os objectivos de uma avaliação/classificação, em contexto educativo, embora com as limitações que lhes são reconhecidas: a sua validade, porque o factor probabilidade e a técnica de exclusão de partes a partir de índices linguísticos externos podem iludir o examinador quando ao verdadeiro conhecimento do item lexical.

2.6..1.2. Avaliação do reconhecimento de vocabulário em contexto

«Les épreuves de compréhension du vocabulaire présenté en contexte portent sur la connaissance du sens des mots mais aussi sur la connaissance des règles d'emploi de ces mots dans la chaîne discursive. Elles donnent aussi une mesure de la compétence stratégique du candidat qui lui permet de recourir aux indices contextuels (linguistiques et extralinguistiques) pour identifier la nature d'un mot, son sens et son accord avec les différents paramètres de la situation.»

(Tréville e Duquette, 1996:144)

« a. L'épreuve d'appariement

Afin de donner la possibilité aux candidats de recourir aux indices contextuels pour décoder le sens des mots soumis à l'évaluation, la technique d'appariement peut consister à présenter un texte court incluant ces mots et à rédiger des options de réponses en rapport avec ce texte. »

(Tréville e Duquette, 1996:144)

Este modelo é frequente nas provas de exame ou testes de avaliação, em que se apresenta um pequeno texto, exigindo depois que o aluno explicita o significado de determinados termos ou expressões, tendo o texto como ponto de referência e /ou de partida para a definição.

« b. L'épreuve de closure

L'épreuve de closure consiste à "... supprimer des mots d'un texte et à inviter les sujets à restituer les mots manquants." (Mothe, 1975,p.133). La construction d'une épreuve de closure exige que l'élaborateur établisse certains critères de sélection des mots qu'il veut faire deviner. Le teste (...) correspond à un intervalle fixe (tous les 5 à 7 mots). Les lacunes ou blancs ainsi pratiqués vont donc au gré du hasard, aussi bien être des noms, des verbes(...) Ce test peut être «ouvert» (les réponses doivent être produites par l'apprenant) ou au choix multiple (la bonne réponse doit être sélectionnée parmi 4 options proposées). Une partie du texte utilisé pour cette épreuve (de préférence le premier et le dernier paragraphe) est généralement laissé intacte pour faciliter les inférences des candidats. »

(Tréville e Duquette, 1996:145)

Esta prova mede conhecimentos lexicais, mas não só. Também são testadas as componentes gramatical e discursiva. Para aplicar à avaliação do domínio do vocabulário científico e técnico parece-nos mais correcto apresentar textos com espaços em branco, associados à opção de resposta múltipla; é uma forma de restringir a dispersão. Podemos, neste caso, decidir ocultar termos pertencentes a um determinado campo semântico. No caso em que são dadas opções de resposta, o exercício apela ao vocabulário passivo. Quando não são dadas opções de resposta, o exercício apela ao vocabulário activo.

2.6.2. Avaliação da capacidade de definição de vocábulos

No nível mais elevado da compreensão, o examinando⁴ / aluno deve demonstrar conhecer o sentido do item lexical apresentado. Bogaards (1994:226)

4 .O sujeito cujo desempenho está a ser objecto de avaliação

apresenta alguns modelos para a avaliação do domínio lexical em L2, que permitem ao professor aferir se o examinado / o aluno domina a compreensão do conceito denominado pelo signo verbal:

- a. donner un équivalent dans une autre langue (surtout L1)
- b. donner un synonyme, un antonyme ou un hyp(er)onyme en L2
- c. donner une paraphrase ou une définition en L2
- d. répondre à une question en L1 ou L2
- e. réagir physiquement, faire un dessin, utiliser la mime.

Estas técnicas, exceptuando a descrita na alínea a., podem ser transpostas para a avaliação do conhecimento de vocabulário em língua materna ou em língua de especialidade. A resposta pode ser criativa ou restrita a um conjunto de opções de tipo de escolha múltipla. Atendendo às vicissitudes do teste de resposta de escolha múltipla, já referidas anteriormente, a modalidade mais fidedigna será o teste de resposta criativa.

Tréville e Duquette (1996:153-158) apresentam quatro tipos de provas que permitem avaliar a capacidade de definir conceitos veiculados pelos itens lexicais: “*l'échelle des connaissances lexicales*”, “*l'interrogation enregistrée*”, “*l'épreuve de type hiérarchique*” e “*l'épreuve de substitution*”, as quais passamos a descrever, recorrendo a transcrições originais e a comentários nossos.

f. « *L'échelle des connaissances lexicales* »

« L'épreuve de Marjorie B. Wesche et Sima Paribakht (1993) se présente sous forme d'auto-évaluation et de démonstration des connaissances à partir d'une liste de mots isolés. Pour chacun des mots, le candidat est invité à remplir la grille ci dessous:

- 1 Je ne me souviens pas d'avoir vu ce mot auparavant.
- 2 J'ai déjà vu ce mot mais j'en ignore le sens.
- 3 J'ai déjà vu ce mot e je crois qu'il signifie - Fournir un synonyme ou une traduction.....
- 4 Je connais ce mot. Je peux l'utiliser dans une phrase.
Fournir une phrase: »

Esta prova percorre todas as etapas do processo de aquisição do vocabulário e posiciona o aluno num determinado nível. Atingir a última etapa significa que as restantes foram ultrapassadas. Esta prova pode prestar-se a um teste de diagnóstico ou a provas visando o posicionamento do aluno/candidato numa escala de proficiência, com vista a uma certificação.

g. « *L'interrogation enregistrée* » (Tréville e Duquette, 1996:154)

Trata-se de uma outra prova que consiste numa entrevista gravada, com 30 minutos de duração, em que o professor, frente a frente com o aluno, lhe apresenta 30 palavras pouco frequentes.

«Les réponses, fournies oralement par le candidat, sont enregistrées et énoncées selon les cinq étapes suivantes qui consistent à: prononcer le mot et expliquer ce qu'il signifie; identifier les disciplines auxquelles il se réfère; nommer d'autres mots avec lesquels il peut s'associer; produire d'autres formes de ce mot (des dérivés); employer ce mot dans une phrase de sa propre imagination.» (Tréville e Duquette, 1996:154)

Este teste adapta-se à avaliação do conhecimento de termos científico-técnicos, embora o tempo destinado por termo (1 minuto) talvez seja insuficiente. Tudo depende da complexidade dos conceitos em presença.

h. « *Les épreuves de consécution* » (Tréville e Duquette, 1996:158)

«Il s'agit de compléter une série de phrases données à l'aide de mots imposés en faisant les changements nécessaire».

«Les épreuves de consécution évaluent à la fois des connaissances lexicales et des connaissances grammaticales.»

Estas provas permitem testar o conhecimento de estruturas fixas, expressões feitas, combinatórias fixas e expressões idiomáticas. No discurso técnico e científico são frequentes as expressões feitas, termos compostos, pelo que este teste permite aferir este tipo de conhecimento.

2.6.3. Avaliação da capacidade de reutilização dos vocábulos

Os enunciados escritos e orais (documentos autênticos ou simulados) podem constituir instrumentos de avaliação de conhecimentos lexicais. Segundo Bogaards (1994:234), a melhor forma que o professor tem de se certificar de que o aluno conhece o vocabulário é a forma como o actualiza em discurso:

«The proof of the pudding is in the eating, disent les Anglais pour indiquer que, en fin de compte, la meilleure façon de juger de la qualité d'une chose est de l'employer dans la pratique. Cela vaut aussi pour le vocabulaire. Si on apprend des mots, c'est pour les employer dans la communication, orale ou écrite, soit pour s'exprimer soit pour comprendre les autres. Le test ultime des connaissances lexicales sera donc une épreuve de compréhension orale ou encore une épreuve d'expression écrite.»

O conteúdo lexical está intimamente ligado ao género do discurso produzido. No âmbito profissional, por exemplo, o QECR (2002:78) enumera uma série de acontecimentos que podem ocorrer nesse contexto: «Reuniões, entrevistas, recepções, conferências, feiras, consultas, auditoria, vendas, acidentes de trabalho, conflitos laborais», acontecimentos estes que podem estar na origem de textos como: “carta de negócios, memorandos, relatórios, instruções de segurança, regulamentos, material publicitário, etiquetas e embalagem, descrição de tarefas, etc.»

Partindo de um destes contextos, é possível solicitar ao sujeito observado a recriação de um discurso representativo de uma determinada situação comunicativa. As instruções de uma tarefa de “performance” podem indicar os elementos do texto que serão objecto de avaliação, bem como especificar os critérios dessa avaliação.

Harley e King, segundo Tréville e Duquette (1996:159), apresentam um método de quantificar o conhecimento lexical.

«Birgit Harley et Mary L. King proposent de quantifier la richesse lexicale, selon ces critères, en appliquant les calculs suivants:

- **la justesse lexicale** = quotient du nombre total de verbes employés dans la composition divisé par le nombre d'erreurs lexicales (orthographe d'usage et grammaticales);

- **la variété lexicale** = quotient du nombre total de verbes employés dans la composition divisé par le nombre de verbes différents (les verbes repris des consignes de l'épreuve ne comptent pas);

- **la spécificité lexicale** = quotient du nombre total de verbes employés divisé par le nombre de verbes différents. (exceptuam-se os verbos auxiliares e os 20 mais frequentes)

- **la sophistication lexicale** = quotient du nombre total de verbes employés divisé par le nombre de verbes non familiers.»

Embora a fórmula apresentada tenha por objecto os verbos, esta pode aplicar-se a qualquer outra classe de palavras.

A aplicação deste método de avaliação ao contexto escolar é pouco viável pelo dispêndio de tempo envolvido na correcção, embora o seu conhecimento contribua para objectivar o significado de critérios como justeza, variedade, especificidade e sofisticação que, frequentemente, vêm enunciados em literatura sobre avaliação, mas cuja interpretação varia de utilizador para utilizador.

A forma mais eficaz de especificar os critérios de correcção e de standardizar as classificações é a produção de grelhas. Estas podem ser analíticas, incluindo parâmetros específicos: ortografia, apropriação, precisão, variedade do vocabulário; ou holísticas. O exemplos seguintes são formalizações de um nível de competência no domínio do vocabulário, recolhidos no QECR (2002:161) e em Tréville et Duquette (1996:161), respectivamente:

«Utilização sempre correcta e apropriada do vocabulário»

“Choix des mots et des tournures assez variées et presque toujours approprié»

As grelhas holísticas podem conter escalas de desempenho (ex.: fraco, razoável, bom).

A avaliação do discurso oral socorre-se dos mesmos critérios ao que se acrescentam as propriedades do discurso oral, referidas por Tréville et Duquette (1996:163):

«clarté des messages, cohésion dans l'agencement du discours, intelligibilité, prononciation, vocabulaire, grammaire, conventions socio-linguistiques.»

Os parâmetros de avaliação das competências de produção estarão em consonância com o tipo de tarefa e as competências específicas (debate, entrevista, exposição, relatório, etc.) a avaliar. As técnicas de avaliação, por mais rigorosas que se desejem, dificilmente permitem ao professor objectivar quantitativa e qualitativamente o conhecimento lexical do aluno. Na verdade, as suas experiências de vida são determinantes para as representações cognitivas. No entanto, isto não invalida uma análise dos desempenhos e uma estimativa aproximada do nível de competência lexical dos alunos, à luz dos objectivos delimitados previamente.

A competência estratégica do aluno, passa, em grande medida, pela sua capacidade de monitorizar o processo de aprendizagem a partir de critérios previamente estabelecidos e postos à sua disposição, pelo professor. Referimo-nos, neste caso, a instrumentos de avaliação, tais como resumos de objectivos e conteúdos a atingir, instruções de procedimentos a seguir, tabelas de verificação de conhecimentos, grelhas de registo de desempenho, soluções de correcção, etc.

Aliás, o cruzamento dos dados provenientes da auto-avaliação e da avaliação formativa, recolhidos durante o processo de ensino-aprendizagem, com os resultados obtidos na avaliação sumativa, permitem um quadro descritivo substancialmente mais consistente que, necessariamente, minimiza os desvios da avaliação efectuada apenas pelo professor.

2.7. Síntese

«O elemento fundamental da linguagem é a palavra. A palavra designa as coisas, individualiza suas características: Designa acções, relações, reúne objectos ou determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra codifica a nossa experiência.» (Luria, 1987:27)

A linguagem humana consiste num sistema de códigos, de entre os quais sobressai o código linguístico. Este é o mais recorrente na comunicação, constituindo o meio privilegiado para a organização e transferência de informação. O elemento nuclear da linguagem verbal é o *verbum*, isto é, a palavra⁵, que aqui designamos por unidade lexical (UL).

Reflectimos, no decorrer deste capítulo, sobre: a UL enquanto elemento nuclear da comunicação, detentora da informação referencial, semântica, fonológica, morfossintáctica, sociocultural e pragmática; os conceitos de léxico e de vocabulário, representativos de conjuntos de UL estruturados; o processo de aquisição do vocabulário e dos mecanismos nele envolvidos, onde se equacionam factores, tais como as características do sujeito, a influência do meio social e o papel do ensino.

A aprendizagem do vocabulário, enquanto processo consciente, supõe a intervenção pedagógica e envolve operações cognitivas (motivação, percepção, memória, treino, monitorização); subjacente à aprendizagem do vocabulário, está processo natural de aquisição da linguagem, que poderá ser intensificado em contexto escolar.

⁵ Lembramos que a definição do conceito de 'palavra' é problemática e pouco consensual em Linguística.

O ensino do vocabulário é abordado como uma acção direccionada para a aprendizagem do aluno. O método de ensino apresentado inspira-se no processo natural de aquisição de vocabulário, apoia-se numa perspectiva ecléctica e nas as diversas abordagens de ensino da língua existentes, em função das necessidades diagnosticadas. O processo de ensino, explicitado ao aluno (objectivos, estrutura do conteúdo, instruções de tarefas, critérios e métodos de avaliação) converte-o em co-gestor da sua aprendizagem. Um ensino estratégico é aquele que dota o aluno dos instrumentos necessários à resolução de problemas sem a tutela do professor. Nesse sentido, destacámos duas estratégias conducentes à ampliação do domínio do vocabulário, activo e passivo, que são a consulta do dicionário e a produção de um ficheiro de vocabulário. Esta última estratégia, poderá, eventualmente, facilitar a assimilação de vocabulário de uma língua estrangeira ou de uma língua de especialidade.

A motivação advém da expectativa de satisfação das necessidades do aluno, parcialmente coincidentes com as necessidades da sociedade. São objectivos comunicativos que estão na base da selecção dos conteúdos e na escolha da metodologia de ensino. Esta pode ser estruturalista, funcional ou empírica, consoante a natureza da tarefa linguística, do nível de competência do aluno ou das condições de ensino-aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se por uma reflexão permanente acerca dos ganhos obtidos pelo investimento despendido, seja por parte do aluno, seja por parte do professor. Referimo-nos à avaliação processual da competência lexical: avaliação diagnóstica, no início do programa; avaliação contínua / formativa, durante o desenrolar do processo de ensino-aprendizagem; avaliação sumativa, quando concluído todo o processo.

3. Lexicodidáctica / Terminodidáctica: fundamentos teóricos

3.1. Introdução.....	76
3.2. Léxico e vocabulário.....	76
3.3. Lexicologia.....	79
3.4. Terminologia.....	81
3.5. Língua comum e língua de especialidade.....	82
3.6. Unidade lexical e unidade terminológica.....	88
3.7. Sistemas conceptuais.....	93
3.8. Relações lexicais.....	96
3.9. Representação do conceito: a definição.....	98
3.9.1. O modelo aristotélico.....	100
3.9.2. Análise sémica ou componencial.....	102
3.9.3. A teoria do protótipo e do estereótipo.....	104
3.10. O lugar da língua de especialidade no ensino do Português.....	105
3.11. Síntese.....	113

3. Lexicodidáctica / Terminodidáctica: fundamentos teóricos

«La recherche en terminologie peut encore s'orienter vers des voies didactico-pédagogiques et être conçue en fonction des aspects d'enseignement apprentissage des langues.»

(Conceição, 2001:31)

3.1. Introdução

No capítulo precedente abordou-se o ensino do vocabulário em contexto escolar. Foi dada ênfase à aquisição e aprendizagem do vocabulário. Contudo, resta-nos, ainda, considerar os aspectos linguísticos, subjacentes ao (s) método (s) de ensino da componente lexical da língua. Neste sentido, tentámos definir conceitos declarativos e procedimentais inerentes ao ensino do vocabulário que relevam de duas disciplinas científicas afins: a lexicodidáctica e a terminodidáctica. Ambas derivam, respectivamente, da lexicologia e da terminologia, as quais têm como objecto abstracto o léxico e como objecto concreto o vocabulário, elemento nuclear do discurso. O vocabulário (comum e de especialidade) será abordado, numa perspectiva multidimensional, no âmbito das ciências da linguagem.

3.2. Léxico e vocabulário

O léxico, entendido como o conjunto total das unidades lexicais de uma língua, é um objecto indeterminável, uma vez que o seu estudo só é realizável, a partir de registos fixados nos dicionários, vocabulários e tesouros, ao longo dos séculos, ou de amostras de realizações linguísticas, compiladas em *corpora*. O conhecimento que se tem do léxico é sempre parcial. As situações de uso da língua, designadamente o uso

comum, por um lado, e o uso científico, técnico e profissional, por outro, deram origem à distinção entre léxico comum e léxicos de especialidade.

O léxico é um conjunto virtual e abstracto das unidades lexicais que formam a língua. As unidades lexicais são elementos a definir, em função dos contextos em que ocorrem. O léxico desmembra-se em subconjuntos, dando origem a variações lexicais. Lehmann e Martin-Bertet (2000:4) registam três tipos de variações lexicais: a variação diacrónica, a variação diatópica, a variação diastrática. A variação diacrónica é a variação no tempo, fenómeno que explica a existência de arcaísmos; a variação diatópica é a variação no espaço - cada região, no seio de uma comunidade linguística, possui um conjunto de palavras que lhe são próprias, havendo trabalhos lexicográficos sobre regionalismos que documentam estes sub-conjuntos lexicais; a variação diastrática está ligada aos níveis de língua (familiar, corrente, cuidado, literário, calão). Cunha e Cintra (1984) denominam as diferenças entre o tipo de modalidade expressiva como variações diafásicas (língua falada, língua escrita, língua literária, linguagens especiais, linguagem dos homens, linguagem das mulheres, etc.). Haensch e al (1982:145) referem a variação diatécnica, associada às línguas de especialidade.

“El conjunto de los términos técnicos de una ciencia, profesión, u otra actividad humana (...)”

Em Xavier e Mateus (1992:225), o conceito de ‘léxico comum’ é definido como

«conjunto de formas atestadas em cada uma das partes do corpus, correspondendo a uma zona lexical comum a todos os locutores de uma comunidade. Este conceito diz respeito não apenas ao conjunto das unidades lexicais comuns, mas também à significação de cada uma delas, isto é, à parte do semema que é do domínio comum da comunidade(...)»

A denominação 'léxico de especialidade' designa o vocabulário relativo a uma especialidade. Existem tantos subconjuntos lexicais especializados quantas as áreas científicas e técnicas reconhecidas.

O léxico não se resume a uma lista de unidades lexicais ordenadas alfabeticamente; está estruturado segundo dois planos: o plano do sentido e o plano da forma. As unidades lexicais agrupam-se quer por afinidades semânticas e pragmáticas, quer por afinidades formais.

Como estrutura, o léxico associa-se à sintaxe, uma vez que as unidades lexicais se utilizam nas frases. Esta ligação é visível na flexão das palavras (necessária à combinação dos componentes sintácticos) e nos papéis temáticos, inerentes aos elementos constituintes da frase.

O léxico é um conjunto dinâmico, amplia-se e enriquece-se continuamente, em ordem à satisfação dos falantes. A neologia, propriedade que consiste na ampliação do léxico, processa-se, por exemplo, através de: criação de onomatopeias (imitação de sons reais); abreviaturas, siglas e acrónimos; entrecruzamento de palavras (redução de duas palavras, ficando apenas o início da primeira e o final da segunda); derivação e composição (formação de novas palavras a partir da associação do radical a afixos ou junção de dois ou mais radicais); derivação imprópria (mudança da classe de palavra e consequente alteração do significado); empréstimos; (Nunes et al.:1995).

Enquanto o léxico abrange todos os vocábulos de uma língua, integrando as formas plenas, lexias ou classes abertas (unidades portadores de sentido) e as formas gramaticais (unidades funcionais), o vocabulário é um subconjunto do léxico, que se actualiza no discurso. Digamos que o léxico está para a língua como o vocabulário está para o discurso.

Os vocábulos são, também, instrumentos de descodificação e codificação dos conceitos relativos aos universos físico e mental, de que o falante dispõe para comunicar.

Tréville e Duquette (1996: 12) definem vocabulário de uma língua como

«un sous-ensemble du lexique de cette langue. Il est composé de toutes les unités sémantiques, graphiquement simples et composées, et locutions indécomposables qui s'actualisent dans le discours et que l'on appelle vocables (...)».

Ao conjunto de vocábulos armazenados na memória chama-se léxico mental. Da informação lexical interiorizada, só uma parte está disponível para a produção de enunciados, é o chamado vocabulário de produção, ou vocabulário activo. A maior parte da informação lexical armazenada no cérebro apenas é activada durante tarefas de compreensão, é o denominado vocabulário de compreensão ou vocabulário passivo.

Acresce ainda referir o conceito de vocabulário de especialidade, ou terminologia, que Tréville e Duquette (1996:12) definem como um conjunto

«de mots spécifiques aux milieux scientifiques et techniques et se distinguent du vocabulaire général par une plus grande spécialisation et une aire d'emploi plus restreinte. Il s'agit de mots qui possèdent [pour principe] un seul sens (monosémiques) dans le cadre d'une spécialité précise (...)»

3.3. Lexicologia

As particularidades do léxico, atrás referidas, são objecto de estudo da lexicologia, ramo da linguística que descreve o léxico. Greimas et al. (1979:209), citados por Contente (1998:33), definem 'lexicologia' como "*l'étude scientifique du lexique, mais aussi como la réflexion théorique sur ses applications en lexicographie*".

Segundo Contente (1998: 33),

«a lexicologia procura compreender as estruturas que constituem as palavras de uma língua e estudar as condições nas quais elas se formam; interessa-se pela identificação e classificação das palavras; determina a sua origem e as condições nas quais estas palavras designam uma coisa, isto é, o estudo das transmissões dos valores de significação que as palavras apresentam nas suas diferentes acepções.»

Para Cabré (1993:78), a lexicologia tem como objetivo

«la construcción de un modelo del componente léxico de la gramática, que recoja los conocimientos implícitos sobre las palabras y el uso que los hablantes hacen de ellas, que prevea mecanismos sistemáticos y adecuados de conexión entre el componente léxico y los demás componentes gramaticales, y que prevea la posibilidad real que tienen los hablantes de cualquier lengua de formar nuevas unidades siguiendo pautas estructurales sistemáticas.»

Com base nos textos consultados [(Cabré, 1993), (Contente:1998), (Lehmann e Martin-Berthet, 2000)] definimos 'lexicologia' como:

Disciplina que se ocupa do estudo do léxico, isto é, do conjunto de unidades lexicais (elementos lexicais e gramaticais) que formam o sistema linguístico de uma língua. Constrói modelos de análise para a descrição: dos formantes das unidades lexicais; das condições em que estas se formam; da sua etimologia (lexicologia morfológica); da sua significação, dos valores semânticos que lhes estão associados; das restrições sintagmáticas, semânticas e pragmáticas que se estabelecem no plano da sua actualização em discurso (lexicologia semântica). Compete à lexicologia estabelecer modelos capazes de registar e classificar as unidades lexicais e de as relacionar entre si, e com os restantes elementos intervenientes no processo de comunicação. A semântica lexical e a morfologia lexical estudam a organização do léxico, como descrevem Lehmann e Martin-Bertet (2000:XIII):

«- La sémantique lexicale étudie l'organisation sémantique du lexique: elle analyse le sens des mots et les relations de sens qu'ils entretiennent entre eux;

- La morphologie lexicale étudie l'organisation formelle du lexique: elle analyse la structure des mots et les relations de forme qui existent entre eux..»

À medida que a investigação em linguística foi avançando, a lexicologia abriu novas áreas de investigação que, gradualmente, se foram autonomizando, porque direccionadas para objectos diferenciados: a lexicografia, que se ocupa da elaboração de dicionários; a lexicometria, que tem como objecto a frequência das unidades lexicais

num determinado corpus de análise; a lexicodidáctica, que tem por objecto o ensino do léxico.

Paralelamente, a evolução científica deu origem a uma reestruturação do léxico, com o surgimento de terminologias. Uma vez que os conhecimentos científicos se representam, maioritariamente, em língua natural, desde há muito que os cientistas (Lavoisier e Berthold em Química e Lineu em Botânica, por exemplo) se preocupam em fixar as denominações dos conceitos, com vista a uma eficaz representação e transmissão de conhecimentos; os investigadores desenvolveram, assim, a prática terminológica, muito antes de a terminologia se afirmar com estatuto de disciplina científica.

3.4. Terminologia

A terminologia partilha grande parte dos seus processos de análise com a lexicologia, embora se distinga daquela, essencialmente, pela natureza do seu objecto - o termo (unidade mínima da língua de especialidade). Segundo (Conceição, 2001:28), a terminologia adaptou os pressupostos teóricos da lexicologia à análise e descrição das unidades terminológicas. Este autor descreve o conceito de terminologia enquanto disciplina

«qui étudie les termes propres à un domaine du savoir ou à une sphère d'activité; on appelle aussi terminologie l'ensemble de ces termes. La première partie de la définition antérieure rapproche la terminologie de la lexicologie, la deuxième la rapproche de la nomenclature. (...)

La recherche en terminologie tient compte actuellement des aspects linguistiques et cognitifs des unités terminologiques, envisagées au sein des systèmes linguistiques et des conceptologies, ainsi que des contextes communicatifs et sociaux dans lesquels elles sont utilisées. (...)

Desmet (1996:98) synthétise les fonctions de la terminologie en affirmant que « la terminologie en tant que discipline a comme fonction primordiale l'étude de la cognition, communication et représentation des connaissances spécialisées. » Sa tâche principale doit

consister à fournir des modèles de représentation des connaissances qui puissent assurer le transfert correct des savoirs.»

Por outras palavras, a terminologia ocupa-se da recolha e apresentação de termos, ou seja, da denominação de conceitos, bem como da descrição das particularidades linguísticas e referenciais concernentes ao termos; também se debruça sobre as relações paradigmáticas e sintagmáticas que estruturam os conceitos num campo terminológico que, por sua vez, representa um determinado sistema conceptual. Para além da identificação de termos existentes numa determinada área do saber, a terminologia produz, ainda, novos termos para designar conceitos existentes, para os quais não existe denominação. A estas duas funções distintas correspondem dois métodos de análise diferentes: o método semasiológico (parte da denominação para a "reconstituição" do conceito; o método onomaseológico (parte de conceitos existentes para criar a denominação, como defende Conceição (2001:26). Acresce, ainda, dizer que a terminologia formula

«un ensemble de principes théoriques qui permettent cette récolte et cette analyse, ainsi qu'un produit final, le vocabulaire, ou dictionnaire réunissant des termes d'un domaine spécifique du savoir.» (Conceição 2001:28)

A terminologia contribui para o avanço do conhecimento científico ao dar forma à informação

«en la structurant par le biais d'unités linguistiques précises et le moins ambiguës possible». (Depecker, 1998:18), citado por Conceição (2001:28).

3.5. Língua comum e língua de especialidade

A língua de especialidade possui alguns traços que a distinguem da língua comum. A língua comum é "*l'ensemble des mots et d'expressions qui, dans le contexte où ils sont employés, ne se réfèrent pas à une activité professionnelle*" (Rondeau, 1984:24), citado por Conceição, 2001:56. Na língua comum, a generalidade dos falantes

partilham entre si os mesmos referentes. Tal não sucede com a língua de especialidade em que os elementos lexicais que a compõem remetem para referentes a cujo significado apenas os especialistas ou iniciados em certos domínios do conhecimento têm acesso.

Embora divergentes, língua comum e língua de especialidade não são dois conceitos opostos. Com efeito, os discursos em língua de especialidade são constituídos por unidades linguísticas de uma língua natural (Conceição:2001), uma parte das quais coincidente com as de língua comum. Desmet (1996) partilha com Cabré (1993) a concepção de que as línguas de especialidade são um conjunto de subcódigos - parcialmente coincidentes com o subcódigo de língua comum - caracterizados por particularidades especiais, como podem ser a temática, o tipo de interlocutores, a situação e a intenção comunicativas, o contexto comunicativo, o tipo de intercâmbio, etc. O não domínio destas particularidades constitui um obstáculo ao usuário comum, que se defronta com um texto especializado. Parafraseando Desmet (1996:83), a língua de especialidade, mais do que um registo ou uma terminologia, é um sistema de recursos comum ao da língua geral, mas marcado por tendências gráficas, sintáticas e discursivas. O discurso especializado, para além do domínio dos termos científico-técnicos, requer ao seu utilizador o conhecimento de elementos gramaticais, de expressões fixas, dos denominados articuladores de discurso, bem como noções de apropriação comunicativa. O conjunto destes traços confere ao discurso científico-técnico um estatuto particular no sistema da língua. De acordo com Loffler-Laurian (1984:9-16), existem sete registos de discurso diferentes para a comunicação científica:

- | | |
|-------------------------------------|--|
| ▪ Le discours spécialisé | ▪ Le discours scientifique-pédagogique |
| ▪ Le discours de semi-vulgarisation | ▪ La thèse, le mémoire |
| ▪ Le discours de vulgarisation | ▪ Le discours scientifique officiel |
| ▪ Le discours de la publicité | |

Cada um destes níveis de língua especializada poderá ser usado em duas operações discursivas, segundo Belmet e Legge (1992:103-105): o discurso interactivo e o discurso expositivo:

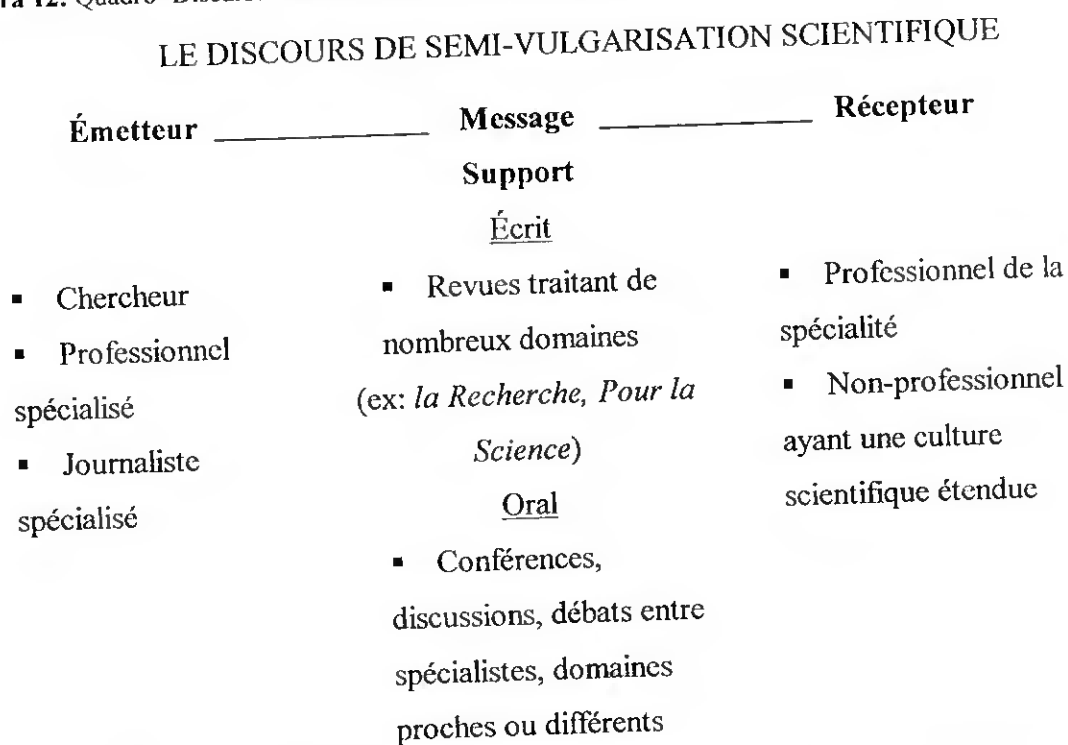
Figura 11: Quadro - Operações discursivas da comunicação especializada

<i>Discurso interactivo</i>	<i>Discurso expositivo</i>
<p>1- A narração Caracteriza-se pela diversidade de verbos de acção e pela diversidade de tempos do passado. É utilizada para fazer o ponto da situação histórica, inserir uma técnica ou invenção num contexto histórico. É frequente no discurso pedagógico.</p> <p>2- A argumentação O seu objectivo é fazer agir mobilizando todos os recursos possíveis.</p> <p>3- A prescrição Conselho ou ordem apresentado(a) no discurso interactivo, sobretudo com o objectivo de levar o interlocutor a fazer o que se deseja que faça.</p>	<p>1- Características</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ apagamento do emissor ▪ ausência de modalidades apreciativas ▪ presença de modalidades lógicas ▪ utilização do presente intemporal ▪ construções hipotético-dedutivas ▪ articuladores lógicos ▪ indicadores temporais e espaciais <p>2 -Diferentes partes do discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ designação/denominação ▪ definição ▪ raciocínio lógico / demonstração ▪ enunciação dos resultados ▪ descrição / caracterização ▪ transformação e processo

Julgamos pertinente descrever em pormenor os tipos de comunicação científica mais adequados ao ensino do vocabulário em contexto de aprendizagem. Com efeito, mesmo que a aquisição empírica ocorra, como no caso da formação profissionalizante, convém criar momentos de reflexão e de treino para categorizar e armazenar os dados na memória. Daí a relevância de um ensino sistemático. A análise de documentos autênticos, orais e escritos e a produção a partir destes modelos são macro-estratégias para o domínio da competência comunicativa em língua de especialidade. Para o efeito, vamos recorrer aos esquemas concebidos por Balmet e Legge (1992:96-99) para os

discursos de semi-vulgarização científica, vulgarização científica e discurso científico-pedagógico. Estes três tipos de discurso parecem-nos mais adequados à formação inicial, porque os termos científicos são, frequentemente, descritos com recurso à língua comum; contêm reformulações, paráfrases, imagens que ajudam à compreensão, o que não invalida que os demais tipos de discurso não possam constituir, também, material de uso didático.

Figura 12: Quadro- Discurso científico de semi-vulgarização



Trata-se de um discurso produzido por especialistas, cujo conteúdo oferece garantia de qualidade. Porque se destina a ser compreendido por um público informado, mas já mais alargado, a informação vem precedida de uma introdução ou de um resumo preliminar, assim como o nível de língua utilizado inclui reformulações em língua comum. É o tipo de texto ideal para adquirir vocabulário especializado e esquemas discursivos, quer para o domínio da escrita, quer para o domínio da oralidade. Balmet e Legge (1993:97) propõem várias estratégias a utilizar na abordagem deste tipo de discurso, como por exemplo,

« l'organisation du discours, ses différents moments et ses différents marqueurs (Exemple: l'énoncé de ce qu'on veut démontrer, la mise en hypothèse. La description d'un phénomène ou d'un processus...) Il peut organiser une discussion sur l'état des recherches dans le domaine concerné, les problèmes évoqués.»

As autoras recomendam a utilização da câmara de vídeo, no caso de apresentações orais, mini-conferências, debates, para que o aluno se consciencialize das suas dificuldades e melhore as suas competências comunicativas. No ensino profissional, particularmente na área de intervenção pessoal e social, as escolas organizam fóruns de debate sobre os domínios de especialidade, com a participação e, até mesmo, gestão dos alunos, para os quais são convidados especialistas, técnicos profissionais do sector. A intervenção dos alunos nesses eventos supõe uma longa preparação, desde a pesquisa de informação, estudo dos problemas, transposição para a escrita, ensaio, discussão, auto e hetero-avaliação. Geralmente, estas iniciativas são desenvolvidas em interdisciplinaridade.

Figura 13: Quadro - Discurso científico de vulgarização

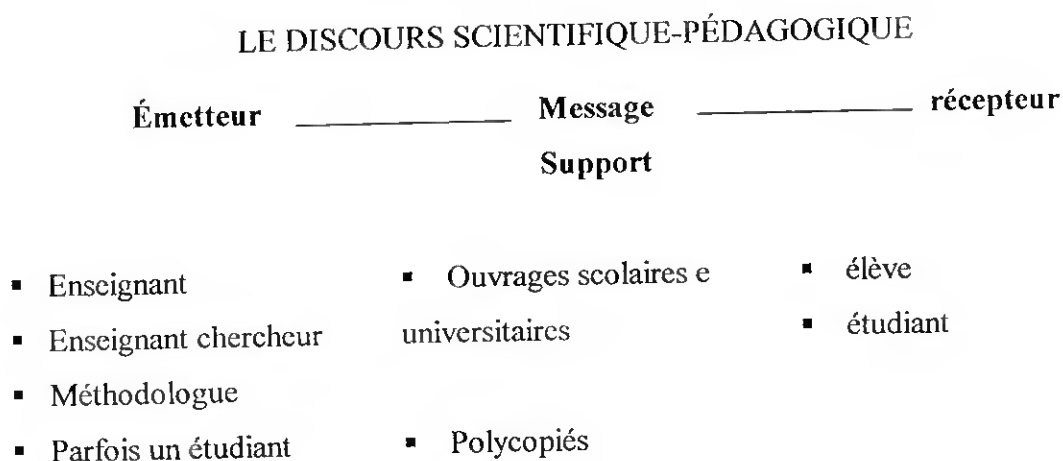
LE DISCOURS DE VULGARISATION SCIENTIFIQUE

Émetteur	Message Support	Récepteur
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Journaliste ▪ Spéc. d'un groupe de domaines ▪ Journaliste non-spécialiste 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revues traitant de domaines multiples <i>Sciences et vie</i> <i>Sciences et Avenir</i> <i>Le Monde, La Hulotte, Ça m'intéresse, Elle, Jours de France, Marie Claire...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grand public d'un niveau général élevé ou non

O conteúdo dos documentos, veiculado pelo discurso de vulgarização, é discutível, do ponto de vista científico. Contudo, e no que concerne à área das ciências sociais, é um recurso portador de actualidade e de interesse. Pode servir de complemento e até de elemento confronto com a informação de carácter oficial. Note-se que nesta área, a ciência não consegue teorizar, de forma imediata, acerca das mudanças

verificadas no quotidiano. Estes materiais podem constituir um pretexto para aprofundar, reflectir e produzir conhecimento sobre determinados fenómenos. Em suma, o discurso de vulgarização actualiza os conceitos e amplia a sua abrangência.

Figura 14: Quadro- Discurso científico-pedagógico



O discurso científico-pedagógico é concebido para facilitar a apropriação de conceitos por parte dos estudantes. Possui elevado número de termos de especialidade, mas o conteúdo é apresentado de forma simples, clara, com recurso a paráfrases, reformulações, com vista a um melhor entendimento e memorização. As possibilidades de realização de actividades de língua são várias, prestando-se este tipo de discurso à identificação de informação importante, tomada de notas, elaboração de paráfrases, sínteses, esquemas, definições, produção de ficheiros com informação para estudo, exposições orais sobre tópicos do programa, resolução de exercícios visando a compreensão da mensagem, etc.

Grize (1996), citado por Conceição (2001:98), considera os discursos, os enunciados e os textos[científicos], um processo de construção de *«sémiose [qui] consiste à établir une relation entre une entité et une autre entité à donner un sens à l'une d'entre elles relativement à l'autre.»* O discurso é uma forma de corporizar o conteúdos do pensamento, com recurso a unidades lexicais e à gramática da língua. A

materialização do pensamento traduz-se numa representação linguística, com correspondência a um referente. Na base de qualquer referência está a unidade lexical, enquanto signo linguístico.

3.6. Unidade lexical e unidade terminológica

A unidade lexical é a unidade que diz respeito ao nível de análise relativo ao léxico (Xavier e Mateus:1992). É constituída por forma e conteúdo, integra um sistema estruturado e relaciona-se com as demais unidades lexicais, assim como as unidades dos demais níveis (gramatical, semântico, sintáctico), participando conjuntamente na construção do discurso.

A designação 'unidade lexical' pode recobrir várias realidades: o *lexema* (unidade da língua), o *vocábulo* (unidade do discurso ou da parole), a *lexia* (unidade lexicográfica), a *palavra* (Xavier e Mateus, 1992:223), o *item lexical* (Campos e Xavier,1991:161) ou a *forma lexical* (Marques, 1996:75). Esta diversidade de denominações pretende ser uma tentativa de desambiguação do termo 'palavra', o qual representa, na língua, palavra gráfica, palavra simples, palavra derivada, palavra composta, sintagma fixo.

A unidade lexical é um signo linguístico bilateral, na acepção de Saussure. constituída por significado e significante. Saussure definiu o signo linguístico como uma entidade bifacetada, constituída por forma e conteúdo. A forma é perceptível (conjunto de sons ou de sinais gráficos); o conteúdo é abstracto. O significado do signo linguístico resulta de uma convenção. Os signos linguísticos permitem referir os factos inerentes à própria língua (função metalinguística da linguagem), assim como objectos

da realidade exterior à língua; estes objectos são os referentes e não devem ser confundidos como o seu significado.

«Les référents sont des unités matérielles ou conceptuelles (êtres, objets, lieux, processus, propriétés, événements, etc.). Ils relèvent de l'univers extralinguistique réel ou fictif, par exemple, la sirène. Les référents ne sont pas tous des référents immédiats du réel.»

(Lehmann e Martin-Berthet, 2000:10).

Os referentes podem remeter para elementos do mundo físico, ou para elementos abstractos; como os conceitos; podem, ainda, representar processos, propriedades, acontecimentos, acções reais. Esta definição de referente é válida quer para o domínio da lexicologia, quer para o domínio da terminologia. Esta última compila termos que designam seres, objectos, lugares, processos, propriedades, acontecimentos específicos de um determinado domínio de referência ou área de especialidade. Os substantivos, verbos, adjectivos e alguns advérbios (a grande maioria das unidades lexicais, descontextualizadas) remetem para referentes. Os vocábulos, utilizados em discurso, podem remeter para o seu significado no sistema da língua. Nem todas as unidades lexicais remetem para um referente, embora tenham significado em discurso. Desempenham na língua um papel funcional: é o caso das preposições, conjunções, artigos, pronomes e alguns advérbios.

Fora do discurso, as unidades lexicais têm um sentido referencial, o significado estável do signo, o qual corresponde à relação de designação entre o signo e o referente.

No que respeita ao sentido, a uma mesma forma corresponde, com muita frequência, a mais do que um sentido. Trata-se do fenómeno da polissemia, muito presente no discurso de língua comum, menos no discurso especializado. Por sentido de uma unidade lexical, entende-se o conjunto de traços semânticos que lhe estão associados. São os traços semânticos do significado que permitem identificar uma

categoria de objectos extralinguísticos, relativamente a outros objectos, mesmo quando o significado não toma em conta todas as características do referente.

«On peut donc dire que le sens référentiel rassemble les critères ou les informations que la langue a retenus pour référer à un objet extralinguistique.»

(Lehmann e Martin-Berthet, 2000:11)

O substantivo comum - *árvore* - fora do discurso remete para uma classe de plantas em abstracto não para um objecto singular, trata-se assim, de um referente abstracto.

«Ce n'est que par le passage de la langue au discours, par le biais d'un acte d'énonciation, que le signe, nom ou expression nominale, permet au locuteur de désigner un objet unique.» (Lehmann e Martin-Berthet, 2000:11)

Relativamente à forma, a unidade lexical é composta por morfemas, unidades mínimas de sentido. Estes podem ser de natureza lexical ou gramatical. Os morfemas lexicais possuem informação semântica e podem ser livres, correspondendo a unidades autónomas, como por exemplo *pinxel*; ou podem ser morfemas presos, que necessitam de outros formantes para constituírem uma unidade lexical, como é o caso do morfema *trabalh-*, o qual necessita do morfema *-a* (vogal temática) para formar a forma verbal *trabalha*. A um nível inferior, os morfemas são constituídos por fonemas, correspondentes a sons, com representação gráfica. A substituição de um fonema, por vezes, basta para modificar o sentido da unidade lexical (*/çarkul* e */barkul*). Acresce referir que uma unidade lexical pode ser constituída apenas por um morfema livre, como já referimos, ou por vários morfemas - *anima-* + *d* + *-or*. Podem ter a configuração de uma sequência de fonemas separados por dois espaços em branco - *biblioteca* -, ou apresentar-se como compostos - *Tempos livres*.

As unidades lexicais relacionam-se entre si ao nível da frase e do texto. A sua integração na frase passa pela sua pertença a uma classe gramatical. As unidades

terminológicas (termos), enquanto unidades lexicais, relacionam-se com as restantes componentes do sistema linguístico do mesmo modo que as unidades lexicais da língua comum, isto é, regem-se pelas convenções fonológicas, ortográficas, morfológicas, sintácticas, próprias de um determinado código linguístico.

O que distingue as unidades terminológicas das unidades lexicais de língua comum é, precisamente, o facto de estas terem uma função referencial específica:

«los términos se relacionan mucho mas estrechamente con los demás términos de la misma disciplina - con los cuales constituye sub-sistemas específicos estructurados -, que con términos de áreas temáticas diferentes.» (Cabré,1993:170)

As unidades terminológicas, ou termos, designam conceitos, objectos ou processos. Funcionam como etiquetas, apresentando algumas especificidades, como é o caso dos termos que combinam letras e símbolos (Urânio 235, Régua T).

«Le terme correspond à une unité d'un système, fonctionnant au niveau cognitif, et constituée par un ensemble de traits conceptuels qui le distinguent de tous les autres dans une conceptologie.» (Conceição, 2001:67)

Este autor, apoiado em Rondeau (1984) sintetiza a dupla natureza do termo:

$$\text{Termo} = \frac{\text{denominação}}{\text{conceito}}$$

Gaudin (1993:88), citado por (Conceição,2001:69) defende que a denominação é o substituto linguístico do conceito. O conceito é uma representação cognitiva de conhecimentos declarativos e procedimentais

«(Produit d'un acte d'identification) volontaire (par l'instauration d'un sens) et validée (puisque de caractère public)»

O conteúdo dos conceitos está directamente dependente do contexto histórico-cultural. Segundo a Norma DIN 2342 (1986:6),

«El concepto es una unidad del pensamiento que abarca las características comuns asignadas a objetos» (Arntz e Picht,1995:59).

Autores como Gross, Guethner, e Dahbelerg, citados por Arntz e Picht (1995:67) apresentam a definição de conceito enquanto

«unidade del conocimiento que sintetiza, en una forma lingüística los predicados necesarios e verificables sobre um objeto escogido»

O conceito é uma entidade cognitiva, que excede os limites da língua, ainda que os traços que o compõem possam ser traduzidos linguisticamente

«en éléments définitionnels qui constituent, à leur tour, le schéma définitionnel. (...) à partir de ce schéma définitionnel sont rédigées les définitions terminologiques, ou même encyclopédiques (...).»(Conceição, 2001:76)

O processo de descrição de conceitos consiste em, a partir de objectos (individuais ou gerais), respectivamente, estabelecer predicados verdadeiros referentes a esses objectos, os quais se chamam, também, elementos conceptuais, elementos de conhecimento ou características. A totalidade das características constitui a compreensão do conceito. São as características que permitem efectuar uma síntese mental dos objectos individuais e a mútua delimitação dos conceitos. É de referir, também, que as características que integram um conceito podem ser, por sua vez, constituídas por outros conceitos, numa relação de inclusão todo-parte. Os termos representam objectos conceptuais. Possuem um sentido referencial que veicula e transmite o estado actual do conhecimento (traços conceptuais), relativamente a um objecto, concreto ou abstracto.

«Le terme représente des schémas conceptuels, donc des connaissances, et en même temps il sert de véhicule de transmission et de compréhension de ces connaissances car en tant qu'unité linguistique, il est (tout comme le langage) « recognised as a creation and reflection of a culture as well as a primary instrument for its constitution and transmission.»

Langacker (1997:24), citado por Conceição (2001)

Os termos, ao representarem o conhecimento e ao permitirem as trocas de informação nos domínios do saber e nas esferas de actividade, têm um enquadramento

didático nos conteúdos programáticos do ensino secundário. O facto de os termos veicularem representações cognitivas próprias de um campo do saber o da experiência confere-lhes um estatuto supra-linguístico, com equivalência (relativa) em outras línguas, justificando-se, assim, uma abordagem do ensino dos termos plurilinguística e pluridisciplinar.

As unidades lexicais associam-se, a nível cognitivo, segundo certas relações e formam, por assim dizer, redes, onde cada UL evoca outras que com ela se relacionam. Os linguistas e os psicolinguistas têm procurado compreender e descrever as relações que se desenvolvem em torno das unidades lexicais a nível mental.

3.7. Sistemas conceptuais

As relações semânticas, observáveis no plano da língua, têm correspondência no plano conceptual; Arntz e Pitch (1995:106) enumeram as relações que se podem estabelecer entre conceitos, distinguindo as “relações conceptuais hierárquicas” e as “relações conceptuais não hierárquicas”.

As primeiras compreendem dois sub-conjuntos: 1- as chamadas lógicas ou genéricas (incluem as relações de determinação, conjunção e disjunção); 2- as chamadas ontológicas ou partitivas (incluem as relações de integração).

As segundas agrupam as relações sequenciais e as relações pragmáticas, que nos podem ser de grande utilidade para distinguir e agrupar os conceitos. Retemos aqui uma série de relações sequenciais apresentadas por Arntz e Pitch (1995:107), transcritas da Norma DIN 2330 (1970:4):

- Relações cronológicas (coexistência ou sucessão no tempo)
- Relações causais (causa-efeito)
- Relações genéticas (produtor - produto)
- Relações de produção (material - produto)
- Relações de transmissão (emissor - receptor)
- Relações instrumentais (instrumento - sua utilização)
- Relações funcionais (argumento - função)
- Relações jurídicas de obrigação (credor-devedor)

No sistema de relações entre conceitos, existe um que designa o domínio e que constitui o denominador comum a todos os conceitos a ele subordinados. Este conceito mais abrangente tem o estatuto de arquitecema ou de hiperónimo (Galissou, 1983:66). Os especialistas do domínio e os terminólogos agrupam os conceitos em sistemas conceptuais que, segundo a definição da ISO/DIS 1087 significam:

«conjunto estruturado de conceitos, estabelecido de acordo com as relações existentes entre os mesmos, no qual cada conceito é determinado pela sua posição dentro do sistema de conceitos.»

Arntz e Pitch, (1995:102) consideram os conceitos como peças de um sistema. A disposição do desenho que une essas peças depende de vários factores estritamente relacionados entre si. Entre estes factores figuram os seguintes: a finalidade com que se elabora um sistema, ou o grupo de destinatários; a área ou a matéria que se pretende sistematizar; os critérios de ordenação que se aplicam ao sistema. Segundo estes autores, os sistemas conceptuais devem reflectir de forma clara e inequívoca as relações e os critérios de classificação dos conceitos; têm de ajustar-se aos destinatários, ser suficientemente transparentes e passíveis de ser ampliados. Por vezes, o desenho é

insuficiente para dar conta das relações que se estabelecem entre os conceitos, pelo que temos de acrescentar outros meios mais adequados para a desambiguação, isto é, signos de classificação (notações). Estes consistem em números e letras assim como combinações de ambas.

Conceição (2001:72) refere diversos processos para a elaboração gráfica de sistemas conceptuais:

«Le système peut avoir une représentation graphique variée: tableaux, grilles, diagrammes rectangulaires ou circulaires, chaînes ou arbres de domaines (représentation la plus fréquente.)»

Existem sistemas de classificação de conteúdos que auxiliam na tarefa de armazenar e recuperar a informação contida nos documentos. O sistema mais divulgado mundialmente é a Classificação Decimal Universal (CDU), o qual agrupa os temas em nove hipergrupos e respectivas subdivisões. A estandarização facilita a consulta e a transferência de informação, uma vez que qualquer utilizador domina o processo de organização dos documentos.

O conhecimento deste sistema (CDU), por parte de professores e alunos, permite uma melhor rentabilização dos recursos existentes nas bibliotecas. Quanto aos esquemas, grelhas, diagramas, árvores de conceitos, são processos de sistematização de conhecimentos que, aplicados ao ensino, permitem apresentar a informação a aprender de forma organizada, a fim de ser mais facilmente compreendida e integrada nas estruturas cognitivas; os conceitos e sistemas de conceitos são leituras do real estruturadas, isto é, estruturas simplificadas. Este é um dos princípios da teoria da instrução de Bruner: « *o objectivo último do ensino é promover a compreensão geral da estrutura de uma matéria.* » (Sprinthal e Sprinthal, 2000:237). Cada nó da estrutura é um conceito constituído por traços, designado por uma denominação. Um sistema conceptual permite a o seu utilizador manter presentes as relações conceptuais, a

compreensão e a extensão dos conceitos, no âmbito de uma determinada área do saber ou esfera de actividade.

A elaboração de um sistema conceptual, relativo a um domínio de referência, ou esfera de actividade, implica uma revisão bibliográfica e uma análise minuciosa de fontes documentais, sobre as quais incidem as abstrações dos terminólogos.

«Ce n'est qu'après, par l'analyse exhaustive de tous les contextes et des co-occurrences de la dénomination ou des dénominations, voire même après la consultation du spécialiste du domaine, que le niveau conceptuel (les éléments définitionnels, donc les traits conceptuels) est abordé." (Conceição, 2001:76)

3.8. *Relações lexicais*

Entre as UL que constituem o léxico estabelecem-se relações que derivam de associações semânticas e formais. Verificam-se afinidades morfossintácticas entre as UL, como é caso da formação de derivados do radical *patr-* *património*, *patrimonial*, *patrocínio*; afinidades fonéticas, presentes nas séries de UL terminadas em *-ónio* – *campónio*, *perónio*, *amónio*; afinidades semânticas que estruturam o campo lexical da UL ‘herança’: *herdeiro*, *partilhas*, *antepassados...*

As relações semânticas estruturam o léxico no plano paradigmático. São de dois tipos:

- relations hiérarchiques et d'inclusion lorsqu'elles concernent des unités qui n'ont pas le même rang (hyponymes et hyperonymes, relation partie-tout),
- relations d'équivalence et d'opposition lorsqu'elles concernent des unités de même rang (synonymes, antonymes, co-hyponymes)

(Lehmann e Martin-Berthet, 2000:49)

As relações desenvolvidas em torno do sentido originam campos lexicais, que constituem

«conjuntos de unidades lexicais que se agrupam para significar um determinada experiência: criação de uma técnica, designação de uma actividade prática ou racional.»

(Genouvier e Peytard, 1974: 326).

A relação de sinonímia envolve termos cujo significado é idêntico, mas com significantes divergentes (ex.: artesanato / arte popular). A relação de antonímia opõe dois termos pelo seu significado (ex.: motivação / desmotivação). A polissemia reúne diferentes acepções de uma mesma forma (ex.: cinco sentidos / sentido da frase / sentido da rua / prestar sentido / sentido!). A hiperonímia relaciona dois ou mais termos, em que o hiperónimo inclui o sentido (ou os sentidos) de um ou vários termos (ex.: desporto inclui as modalidades de atletismo, andebol, futebol, ténis, ciclismo, etc.). A hiponímia é a relação inversa: um ou vários termos estão incluídos num termo mais abrangente (ex.: ciclismo é um hipónimo de desporto).

As relações morfossintácticas (forma) podem ser de homonímia, de homofonia, de homografia, de paronímia; as semelhanças formais originam campos morfológicos,

«que se baseiam em analogias no plano do significante (Deste modo, as palavras que têm o mesmo prefixo (*auto-*, por exemplo) ou o mesmo sufixo ou o mesmo radical, pertencem ao mesmo campo morfológico.» (Galisson e Coste, 1983:103)

A homonímia consiste numa relação ao nível do significante. Por coincidência, duas ou mais palavras têm som e grafia igual e significados diferentes (ex.: civilização *maia* e *maia*, a boneca de trapo alusiva ao Dia de Maio). Existem ainda os homógrafos, termos com grafia igual, mas pronúncia igual ou diferente e significado diferente (ex.: *molho de tomate* e *molho de salsa*): A paronímia aproxima termos com pronúncia e grafia parecidas mas significados diferentes (ex.: *imigrante* e *emigrante*).

Galisson e Coste (1983:103) referem, também, a constituição de campos morfossemânticos, as designadas famílias de palavras,

«que combinam relações de forma (significante) e de sentido (significado), numa dupla perspectiva sincrónica e diacrónica. (...) o problema consiste em encontrar o elemento

formal (significante) e o elemento sémico (significado) comum a todos os termos do campo, isto é, o denominador comum lexical que constitui o étimo dos campos, de que integra os diferentes termos.» (Guiraud (1967), citado por Galisson e Coste, 1983:103)

As relações pragmáticas são as que se estabelecem entre UL, em função de critérios como a coerência do discurso ou a situação de comunicação, o que leva à combinação de determinadas UL e não de outras, ao nível da frase e do discurso; por exemplo, o nome *atendimento* selecciona determinadas unidades lexicais ou estruturas:

– *personalizado / horário de - / - ao público / - de doentes*

As unidades terminológicas têm um comportamento linguístico semelhante às unidades de língua comum. As relações semânticas desempenham na terminologia um papel central, porque permitem configurar os domínios de referência e de esfera de actividade.

As unidades lexicais e as unidades terminológicas caracterizam-se através de um conjunto de traços semânticos, subjacentes à sua denominação. A definição, apresentada em dicionários ou enciclopédias, representa de forma mais ou menos completa o conceito correspondente à denominação. Na definição traduzem-se as relações semânticas que estruturam o léxico, como as que ocorrem entre o todo e a parte e vice-versa hiperonímia/hiponímia; as relações de equivalência ou de oposição (sinónimos, antónimos, co-hipónimos).

3.9. Representação do conceito: a definição

Segundo Galisson e Coste (1983:181), a 'definição', no seu sentido geral, é uma

«operação que tem em vista um determinado destinador (na comunicação linguística corrente ou um determinado tipo de leitor (no dicionário) e que consiste em explicar o conteúdo de um termo que se supõe desconhecido mediante o recurso a outros termos (proposição, sinónimos, antónimos...) supostamente conhecidos.»

Esta citação apresenta-nos a 'definição' como um espaço de convergência onde se actualizam as diferentes dimensões do léxico.

A definição, enquanto operação constante nos primeiros níveis de proficiência, em termos de capacidades cognitivas (Taxonomia de Bloom), envolve operações mentais muito complexas, como a generalização, seriação, hierarquização, associação, comparação, discriminação, etc. Estas operações ocorrem aquando: da substituição do *definiendum* por um termo genérico da mesma classe gramatical; da sua especificação; da descrição das relações estabelecidas com outros conceitos próximos; do registo das várias dimensões do conceito, seguindo a ordem que estrutura o conceito. As etapas referidas são uma síntese das condições a observar na redacção de definições, inventariadas por Cabré (1993:210). As tarefas cognitivas descritas, apenas a título de exemplo, bastam para nos apercebermos do papel da definição na construção do conhecimento.

A definição constitui a face visível do conceito, numa relação de equivalência com a denominação. Pondo a questão nestes termos poderíamos pensar que a definição, particularmente aquela que foi fixada nos dicionários ou obras de referência é a expressão fiel do conceito. Tal não é verdade, como sublinha Conceição (2001:79):

«S'il est vrai qu'il n'y a pas de conceptualisation en dehors de la langue, il est aussi vrai qu'une partie de l'activité cognitive lui échappe.»

A representação verbal do conceito consubstancia-se em discurso e, como tal, é condicionada pelos elementos intervenientes na comunicação (o emissor, o receptor, os recursos linguísticos, o referente e o meio de comunicação, bem como de factores externos).

Na base de qualquer esquema mental está o modelo teórico com que o sujeito percepção a realidade e a representa e as relações semânticas que estruturam o léxico. Partindo destes pressupostos, a terminologia desenvolveu modelos descritivos das

unidades terminológicas. Segundo Cabré (1993), as definições podem elaborar-se de duas maneiras:

«las definiciones por comprensión y definiciones por extension. El primer tipo se basa en la recopilación de las características que describen los conceptos; el segundo, en la enumeración de los objetos particulares que los conceptos representan en calidad de genéricos.»

A definição em compreensão corresponde, geralmente, ao tipo de relação parte/todo. A definição em extensão, ao tipo de relação de equivalência ou de oposição entre unidades do mesmo nível hierárquico.

Lehmann e Martine-Berthet (2000:15-47) descrevem detalhadamente três modelos teóricos de definição em compreensão, que nos podem servir de inspiração para uso pedagógico. Trata-se do modelo aristotélico, a análise sémica ou componencial, a teoria dos protótipos e dos estereótipos.

3.9.1. O modelo aristotélico

A definição segundo o modelo aristotélico

«consiste à designer d'abord le genre (la classe générale), dont relève le référent du nom à définir, puis à spécifier les différences qui le séparent des autres espèces appartenant au même genre.» Lehmann e Martine-Berthet (2000:16)

Este modelo supõe uma categorização da unidade lexical, com recurso à designação de uma classe conceptual de género próximo (ex.: objecto ou entidade, processo, operação, acção, propriedade, estado ou qualidade, etc.), seguindo-se a enumeração, hierarquizada de traços distintivos que distinguem o objecto denominado dos demais contidos na mesma classe.

Ex. “**Associação voluntária** - Grupo organizado ao qual as pessoas aderem para realizar tarefas voluntárias, não remuneradas, em que ocupam parte do seu tempo livre.”
(Ander-Egg:1999)

'Grupo' é um termo genérico que inclui o termo designado; seguem-se as especificações necessárias, para que o conceito possa ser diferenciado no conjunto dos seus congêneres (ex.: associação criminosa, associação internacional.)

A definição por inclusão representa referentes. O objectivo referencial surge quando se verifica a relação de identidade, em resposta à dupla questão:

«Est-ce que tous les X (appelés X) sont des y Qui...?»

Est-ce que tous les y... sont des X?»

Lehmann e Martine-Berthet (2000:17)

Esta questão funciona como prova de que a definição está conforme à relação lógica de equivalência. Reportando-nos ao exemplo dado:

- Todas as associações voluntárias são grupos organizados aos quais as pessoas aderem para realizarem tarefas voluntárias, não remuneradas, em que ocupam parte do seu tempo livre ?
- Todos os grupos organizados aos quais as pessoas aderem para realizarem tarefas voluntárias, não remuneradas, em que ocupam parte do seu tempo livre, são associações voluntárias ?

As definições, segundo o modelo aristotélico, podem ser de três tipos: hipoespecíficas (ou insuficientes), suficientes e hiperespecíficas (ou enciclopédicas).

As definições hipoespecíficas possuem insuficiência de traços específicos. Apenas permitem a resposta à primeira questão-prova.

As definições suficientes respondem positivamente às duas questões, permitindo isolar a classe do objecto designado.

As definições hiperespecíficas são definições enciclopédicas, usadas, frequentemente, para definir termos de um domínio de especialidade, quando se justifica uma descrição em compreensão.

No exemplo citado da definição de 'Associação voluntária', para além, da informação suficiente, Ander-Egg (1999) acrescentou exemplos, como informação adicional. Na segunda parte da definição, o autor optou por uma definição em extensão, repertoriando uma série ilustrativa de referentes sub-ordenados, em relação de co-hiponímia.

«Como exemplos de associações voluntárias podemos citar clubes, agrupamentos culturais, juntas vizinhais, sociedades de fomento, associações de pais, etc.»

Este modelo é bastante recorrente na descrição de conceitos científico-técnicos porque tem uma matriz analítica, adequada à representação das relações hierárquicas que estruturam os campos nocionais do conhecimento científico. Ajusta-se perfeitamente às classes dos nomes adjectivos e verbos, as mais relevantes para o estudo da língua de especialidade. O modelo apresenta uma limitação que se poderá traduzir em alguma dificuldade ao aplicar o critério de género próximo. Alguns termos não admitem, do ponto de vista semântico, esta estrutura; tal como ocorre com os que

«expriment un rapport de partie-tout ou les termes collectifs.»

(Lehmann e Martine-Berthet (2000:21).

3.9.2. Análise sémica ou componencial

Este modelo inspira-se no modelo fonológico de inventário dos fonemas de uma língua, seguindo o método de comutação, que consiste na «*substitution d'un élément par un autre pour dégager des distinctions pertinentes*» (Lehmann e Martine-Berthet (2000:22). Por analogia, com as unidades mínimas da fonética, e recorrendo ao método contrastivo, Pottier⁶ (1963) criou os conceitos de sema (traço mínimo de significação), semema (conjunto de traços definitórios de uma unidade lexical) e

⁶ Pottier é citado por Haensch e al. (1982:377-343)

arquissemema (semas comuns a um conjunto de lexemas). O método contrastivo consiste em comparar várias unidades lexicais (lexemas) que partilham uma zona comum de significação e identificar os traços distintivos que fazem com que estas unidades se oponham, bem como os traços comuns que os unem. Este modelo parte de um conjunto fechado de unidades, seleccionadas em função de critérios pragmáticos:

«Le sème est le trait distinctif sémantique d'un semème, relativement à un petit ensemble de termes réellement disponibles et vraisemblablement utilisables chez le locuteur dans une circonstance donnée de communication.»

Pottier (1980), citado por Lehmann e Martine-Berthet (2000:27)

Este autor concebeu uma estrutura para a caracterização dos semas, de extrema pertinência para a estruturação de definições. Os semas categorizam-se em: denotativos (específicos e genéricos), que determinam a referência de forma estável e são aceites pela totalidade da comunidade linguística; conotativos ou virtuais, que têm um carácter instável e individual. Os primeiros remetem para o significado estável da unidade lexical em língua; os segundos individualizam as unidades lexicais e são responsáveis pela variação do sentido.

A proposta de Pottier visa o estudo do significado, porque circunscreve a análise da amostra a um contexto e a uma determinada situação de comunicação, onde as relações decorrem num círculo fechado. O seu modelo adequa-se mais à descrição de fenómenos da língua do que à designação de referentes.

Considerando os contributos da análise sémica para a descrição de conceitos, Lehmann e Martine-Berthet (2000:30) valorizam a sistematização de técnicas de análise e descrição do sentido, que possibilitam abordar o estudo do léxico com mais objectividade. Segundo Lehmann e Martine-Berthet (2000:30),

«l'apport théorique et méthodologique de la sémantique componentielle reste important. Les concepts de sème, de semème et d'archi semème sont des concepts fondamentaux, largement utilisés, libres du lien avec le modèle structural. La comparaison entre semèmes s'applique à de nombreux domaines de la sémantique lexicale (relations sémantiques,

polissemie). L'analyse sémique peut être heureusement complétée par d'autres méthodes comme celles de l'analyse distributionnelle. On notera que la formalisation du contenu sémantique a pu séduire les chercheurs en intelligence artificielle.»

O modelo exposto constitui um método eficaz para a análise minuciosa das unidades lexicais e sua descrição, com base em factos linguísticos e não exclusivamente em pressupostos lógicos, nem sempre compatíveis com o sistema linguístico. Aplicado ao ensino-aprendizagem do léxico, habilita o aluno a reflectir sobre o objecto língua de forma rigorosa e metódica e desenvolve as competências de análise crítica e de síntese.

3.9.3. A teoria do protótipo e do estereótipo

A representação de um conceito por via de um protótipo consiste em tomar um exemplo relevante como categoria, isto é,

«une image mentale, abstraite, condensant en ensemble de propriétés ou attributs (proto)-typiques de la catégorie». Sobressaem, em primeiro plano, as características que são típicas: «perception d'une similarité globale et indication rapide.»

Lehmann e Martine-Berthet (2000:32)

A definição é construída a partir de traços positivos do referente e não por oposição com traços de outros. Este modelo funciona ao nível concreto ou “niveau de base”, visto que não existem protótipos para representar termos que exercem naturalmente uma função de generalização.

A representação por via do estereótipo consiste em inventariar as características consideradas normais, na perspectiva do comum dos falantes, de uma determinada classe natural.

«Le stéréotype est donc une idée conventionnelle, parfois inexacte, qui correspond à l'image sociale partagée de l'unité lexicale».

Lehmann e Martine-Berthet (2000:34)

3.10. O lugar da língua de especialidade no ensino do Português

No plano pedagógico, a compreensão e produção de definições é uma das competências transversais do currículo e traduz, por assim dizer, os dois primeiros níveis de objectivos da Taxonomia de Bloom (1956), que inspira a construção dos instrumentos de avaliação utilizados nas nossas escolas:

«NÍVEL UM: Conhecimento Básico

Definição: Os alunos são responsáveis pela informação, ideias, material ou fenómenos. Têm de conhecer factos, termos e métodos específicos.

Avaliação: Aplicam-se perguntas directas e testes de escolha múltipla. O objectivo consiste em testar a capacidade que o aluno tem para evocar factos, identificar e repetir a informação fornecida. O professor não pede aos alunos para formularem novos julgamentos ou analisarem ideias; tenta simplesmente descobrir a quantidade de material que conseguem lembrar.

NÍVEL DOIS: Compreensão

Definição: Os alunos têm de mostrar que compreendem a matéria, as ideias, os factos, as teorias.

Avaliação: Podem ser aplicados diferentes procedimentos. Os alunos podem expor a matéria pelas suas próprias palavras, reordenar ou extrapolar ideias, predizer ou fazer estimativas. Por outras palavras, neste nível os alunos são avaliados na base da sua capacidade de agir sobre, ou processar a informação (...)

Sprinthal e Sprinthal (2000)

O objectivos seguintes, aplicação, análise, síntese e avaliação, só serão atingidos se o aluno dominar o conhecimento básico e se for capaz de o verbalizar por suas próprias palavras. Na generalidade dos casos, o aluno prepara-se para demonstrar conhecimentos decorando e reproduzindo definições ou produzindo-as por mote próprio a partir da observação dos modelos existentes, com mais ou menos eficácia. Geralmente, a competência discursiva é aprendida de forma empírica e são os alunos mais perspicazes que ganham vantagem. Esta realidade ainda subsiste mau grado as directivas constantes nos programas que recomendam um ensino centrado no

desenvolvimento das competências de aprendizagem e nas capacidades para o estudo. Talvez e porque por recomendação do *Programa de Português* para o ensino secundário, a reflexão linguística seja feita «a partir de situações concretas de uso», o que limita a assimilação da informação, a verdade é que os resultados obtidos pelos alunos em exames de Língua Portuguesa revelam muitas insuficiências. Por isso, importa desenvolver as competências básicas, que Bloom considerava simples e que muitos professores consideram um dado adquirido. Contudo, a teoria terminológica, que se ocupa da descrição dos termos e dos modelos de análise desta disciplina, mostra-nos que o domínio do léxico, em geral, e dos termos em particular são tarefas cognitivas mais complexas do que uma primeira impressão deixa supor. Basta focalizar, verdadeiramente, a atenção nos processos de leitura dos alunos, na interpretação que fazem de textos, para nos darmos conta das dificuldades imensas que estes experimentam em compreender, determinadas fraseologias, reter e reutilizar os termos de forma apropriada. Se a função dos terminólogos é a de recolher, analisar, classificar e apresentar os termos, talvez os seus métodos possam constituir uma referência para professores e alunos abordarem o estudo da língua de especialidade. Os processos de elaboração de definições pode constituir um ponto de referência para o ensino e prática desta operação discursiva, que congrega a informação semântica dos termos. Atendendo às potencialidades da lexicologia, em geral, e da terminologia, em particular, pelos seus métodos de análise dos dados científico-técnicos, pelos recursos linguísticos que oferece, pela reflexão teórica sobre a informação proveniente de múltiplas disciplinas (a linguística, a lógica, a ontologia, a informática e as disciplinas dos ramos científico-técnicos), consideramo-las um contributo para o ensino da língua materna, particularmente no ensino secundário, porque: a terminologia, enquanto fonte de informação e metodologia de análise e de representação do conhecimento, utilizada por lexicólogos e terminólogos, pode ser adaptada à apropriação de técnicas de tratamento e

análise de informação, verbalização de conceitos e produção de discurso científico. Importa sublinhar que os alunos do ensino secundário, na generalidade, atingiram o estágio das operações formais, beneficiando das tarefas de abstracção, implicadas nas actividade terminológica.

A Lei de Bases do Sistema Educativo(1986), no artigo n.º 9, define os objectivos do ensino secundário, os quais apontam para uma formação reflexiva, construtivista, humanista e tecnológica, com vista a uma realização pessoal, profissional e social do indivíduo. Os saberes, de diferente ordem, têm como veículo privilegiado a língua.

«O ensino secundário tem por objectivos: a) Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão, da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa.»

As demais alíneas especificam, *grosso modo*, o conteúdo da alínea a). Este objectivo congrega, em termos de conteúdos, elementos da cultura e elementos das ciências, a serem abordados de forma activa e reflexiva. Daqui se infere que língua comum e língua de especialidade são complementares e necessárias ao harmonioso desenvolvimento cognitivo, pessoal e social do jovem. Na Introdução ao *Programa de Português* (1996) para o ensino secundário pode ler-se:

«O reconhecimento da importância de que a língua se reveste por a ela o homem estar vinculado de modo que nela e por meio dela manifesta as suas diversas formas de pensar, sentir, agir e comunicar implica que ela seja entendida como elemento mediador da compreensão/expressão oral e escrita., meio de conhecimento, apropriação e intervenção na realidade exterior e interior, sistema de elementos e regras.»

Compete, por isso, à disciplina de Português do ensino secundário assegurar o desenvolvimento integrado das competências comunicativas e linguística, sempre a partir de situações de uso, e tendo em vista o melhoramento, correcção e

desenvolvimento dessas mesmas competências. No ponto 2 - *Finalidades* - a disciplina de Português B propõe-se

«Promover, através do conhecimento progressivo das potencialidades da língua, o desenvolvimento de formas rigorosas de raciocínio e de reflexão, com vista à integração da experiência num saber sistematizado.»

O excerto citado está directamente associado ao artigo 10º da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986), onde se define a organização do ensino secundário. Este

«organiza-se segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, contendo todas elas componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à natureza dos diversos cursos.»

A divisão dos conteúdos no *Programa de Português do Ensino Secundário* (1996:88) tem como núcleo a reflexão sobre a língua e melhoramento da compreensão e da expressão, reflexão esta que incide sobre a prática da leitura, da compreensão e expressão oral e da escrita. As actividades de tratamento da informação desenvolvem-se paralelamente à abordagem dos domínios leitura / oralidade / escrita. Daqui se conclui que o domínio do tratamento da informação é transversal a todas as abordagens realizadas. Diremos mais, não só na disciplina de Português, como em todas as áreas do currículo. É, pois, necessário promover experiências comunicativas diversificadas, abordando diferentes tipos de discurso (informativo, argumentativo, interactivo, literário) na suas formas oral e escrita, contextualizando a compreensão e a produção dos mesmos.

Contrariamente ao ensino básico, em que se privilegia uma formação global e a competência comunicativa, em língua comum, o ensino secundário marca a iniciação em sistemas linguísticos especializados; é o momento em que o aluno envereda por uma especialização, seja para fins de prosseguimento de estudos, seja para aquisição de uma formação técnica de nível intermédio, para inserção directa na vida activa. Qualquer

destas duas vias de saída requerem do aluno o domínio de competências comunicativas próprias de áreas específicas do saber e/ou do saber-fazer. O discurso especializado obedece a padrões diferentes daqueles a que o aluno está habituado no quotidiano, assim como os termos nele empregues remetem para significados alheios ao conhecimento do senso comum. O sucesso escolar no ensino secundário depende, em muito, de uma sólida competência linguística geral, mas também de uma adequada iniciação à linguagem científico-técnica. O aluno, quando confrontado com a necessidade de compreender e produzir textos científico-técnicos sente, numa primeira fase, alguma perplexidade. Surgem nomenclaturas estranhas, difíceis de reter e de manipular. Os vocábulos de língua corrente, auxiliares na comunicação científico-técnica, têm de ser rigorosamente seleccionados; os termos combinam-se em sequências tipificadas, formando fraseologias que é preciso dominar. Estes aspectos linguísticos são, por vezes, negligenciados pelos professores, mais preocupados com a transmissão dos conteúdos programáticos no tempo regulamentar. Porém, no momento em que o aluno tem de verbalizar os conceitos, surgem as dificuldades de apropriação vocabular e de elaboração do discurso. É o nível de competência discursiva em discurso de especialidade que, não raras vezes, explica os resultados obtidos pelos alunos em exames, relatórios de experiências ou de projectos. Neste âmbito, a abordagem da terminologia em sala de aula poderá contribuir, ao nível de superfície, para melhorar o desempenho na produção de discurso, como poderá ser igualmente produtiva, ao nível profundo, na construção das representações cognitivas. É oportuna a posição expressa por Wijnands (1991:42,43), citada por Contente (1998:190):

«L'insertion de la terminologie dans l'enseignement des langues se justifie par le fait qu'elle se graphe intégralement sur la conceptologie et que celle-ci se trouve à la base de toute étude de la langue, qu'elle porte sur la langue maternelle ou la langue étrangère. Il y en a outre constatation que les langues sont de plus en plus envahies par les vocabulaires des techniques et des sciences».

Hutchinson e Waters (2002:52) atribuem às teorias de descrição linguística e às teorias de aprendizagem igual importância para o ensino da língua de especialidade, posição que reforça a livre escolha do professor relativamente ao método a adoptar, ou à descrição linguística a seleccionar, em função das necessidades e objectivos de aprendizagem

«As with language descriptions, it is wise to take an eclectic approach, taking what is useful from each theory and trusting also in the evidence of your own experience as a teacher.»

O *Programa de Português do Ensino Secundário* (1996) adopta uma abordagem do ensino da língua baseada na aquisição de competências comunicativas, sugerindo o recurso à reflexão metalinguística para melhorar a compreensão ou a produção de enunciados. Este documento define como objectivos gerais:

«1- Compreender enunciados orais: reflectir sobre a informação captada, relacionando-a com outras informações e com a sua própria experiência (...). 2- Utilizar uma expressão oral fluente, correcta e adequada a diversas situações de comunicação. 3- Diversificar experiências de leitura (utilizar a leitura como fonte de informação para múltiplas finalidades). 6- Adquirir métodos e técnicas de pesquisa, registo e tratamento de informação. 8- Produzir textos de diferentes géneros (expressivos, informativo-expositivos, criativos e expositivo-argumentativos), demonstrando o domínio das capacidades linguísticas e técnicas requeridas. 8 - Realizar uma reflexão linguística, a partir de situações de uso, em actividades de compreensão e de expressão. 9- Desenvolver métodos e técnicas de trabalho individual, de grupo e em grupo que contribuam para a construção da própria aprendizagem, com recurso eventual a novas tecnologias.»

Considerando que;

1- a competência comunicativa implica o domínio das componentes linguística, sociolinguística e pragmática da língua e que a matéria prima com que se produz a comunicação verbal é o vocabulário;

2- o vocabulário é uma das componentes da língua mais difíceis de abordar sistematicamente;

3- a informação especializada é veiculada através de discursos científico-técnicos, os quais se caracterizam por conterem uma percentagem elevada de vocabulário de especialidade;

parece-nos coerente focalizar o léxico, porque este é o núcleo referencial da comunicação e é, igualmente, portador de informação a outros níveis de análise (morfológica, sintáctica, semântica, discursiva e pragmática); entendemos que é relevante, para a aprendizagem, o estudo sistematizado e o registo, por parte do aluno, da informação especializada que para ele tem particular interesse;

O alargamento do léxico não dispensa o conhecimento das estruturas que o organizam em sistema, bem como de métodos de análise. Estas competências revelam-se fundamentais durante actividades de compreensão e de produção de enunciados. A terminologia opera segundo dois métodos: o método onomaseológico e o método semasiológico. O primeiro supõe como ponto de partida o conceito, para o qual é necessário encontrar a sua denominação. O terminólogo estabelece um sistema nocional, onde os termos se inscrevem, em posições determinadas por relações de inclusão, equivalência, co-participação. Processo idêntico ocorre em contexto escolar quando o professor, partindo de um elenco de conteúdos programáticos, distribui temas de pesquisa aos alunos. Estes deverão procurar em fontes documentais as características referentes ao conceito, isto é, a sua compreensão. As indicações do trabalho poderão prever a explicitação dos elementos que compõem um conceito, neste caso, a extensão do conceito, logo a identificação de outros novos conceitos.

Para além deste processo, o professor pode seguir o caminho inverso e optar por apresentar aos alunos diversos textos onde os conceitos a estudar surgem representados. A tarefa proposta consistirá, por exemplo, em seleccionar contextos onde os termos

ocorrem para, a partir desses contextos descrever a compreensão, tão aproximada, quanto possível do conceito.

O levantamento dos semas relativos às unidades lexicais, quer mediante indícios linguísticos internos (os morfemas), quer mediante indícios linguísticos externos (unidades lexicais que mantêm com a unidade lexical alvo relações semânticas e sintáticas) constitui um método de análise lexicográfica, conversível em estratégia cognitiva de compreensão. Os resultados destes trabalhos de pesquisa, análise e sistematização de informação lexical poderão ser registados em suporte digital, segundo os moldes utilizados pela lexicografia e terminologia. Contente (1998) realizou esta experiência com alunos do ensino secundário, através de um projecto interdisciplinar entre Português e Biologia.

O ensino da língua, no ensino profissional, privilegia a vertente instrumental do sistema linguístico, isto é, a comunicação especializada. As unidades lexicais/terminológicas destinam-se a veicular conhecimentos e técnicas. Este aspecto remete-nos para os processos de descrição de conceitos, pré-requisito fundamental para o desempenho tecnológico. No discurso científico, é muito importante o conhecimento dos traços semânticos do signo, justamente pela sua função referencial. Contudo, não podemos negligenciar o plano do discurso, onde o significado se constrói mediante o estabelecimento de relações sintáticas entre as unidades lexicais em presença. Essas relações têm expressão pela combinação de elementos lexicais e elementos gramaticais, em sequências frásicas, respeitando critérios de adequação pragmática.

3.11. Síntese

A lexicologia e a terminologia constituem o fundamento teórico da componente linguística para a problemática em estudo: o ensino do vocabulário em cursos técnico-profissionais. As áreas científicas, bem como as esferas de actividade desenvolvem subcódigos linguísticos, designados por línguas de especialidade ou discursos especializados, segundo alguns autores. Os elementos da comunicação especializada (tipo de discurso, emissor, receptor, situação de comunicação) determinam a selecção e combinação dos termos, ainda que a mensagem tenha por objecto o mesmo referente.

Neste âmbito, compete à terminologia estudar os termos próprios de uma área científica ou esfera de actividade. Os métodos, adoptou-os e adaptou-os da lexicologia, ciência que descreve a constituição das unidades lexicais e as relações morfossintácticas, semânticas, pragmáticas e socioculturais que se estabelecem elas. A distinção entre unidade lexical e unidade terminológica, ou termo, faz-se, entre outros processos, com base na referência: a unidade lexical designa um elemento do sistema linguístico (lexical ou gramatical); a unidade terminológica designa um conceito, remetendo para um elemento extralinguístico, de um sistema conceptual representativo de um domínio de referência ou esfera de actividade.

Os conceitos são abstracções cognitivas que sintetizam um conjunto de traços conceptuais, ou características. A ligação entre conceitos, no âmbito de um sistema conceptual, estabelece-se por meio de relações de ordem lógica ou ontológica. A língua desempenha um papel importante na constituição dos conceitos, a nível cognitivo, embora o a amplitude do conceito exceda as potencialidades expressivas da língua.

Os métodos de análise e de descrição de termos, utilizados pelos terminólogos, são, particularmente, úteis em contexto educativo/formativo, atendendo ao facto de que deverá existir um continuum entre a investigação (científica e tecnológica) e o ensino das ciências e das técnicas, por forma a garantir a transmissão e a aquisição de conhecimentos.

O ensino de termos é uma constante em todas as disciplinas curriculares, com reflexo directo na competência lexical do aluno e no raciocínio formal, uma vez que esta faculdade se apoia em representações mentais. A *Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986), os programas de Português do ensino secundário e profissional apontam para uma abordagem construtivista do saber e do saber-fazer, com vista à autonomia e à inserção do jovem na vida activa ou em sistemas de ensino superior. Donde, a pertinência de um ensino centrado no desenvolvimento lexical, seja em termos quantitativos, seja em termos qualitativos, privilegiando a apropriação das estratégias cognitivas e metacognitivas, utilizadas por terminólogos no exercício da sua actividade.

A elaboração de definições, por exemplo, é uma tarefa cognitiva e linguística extremamente complexa, cujos mecanismos passam despercebidos à maioria dos docentes que, por força de hábito a adquiriram. A explicitação dos seus mecanismos contribui, certamente, para abrir novas perspectivas de conhecimento, alicerçadas em plataformas mais firmes.

«Antes de os alunos serem capazes de escrever parágrafos eloquentes, é necessário que dominem a construção de frases simples, utilizem correctamente as palavras e disponham de autodisciplina necessária para realizar uma tarefa escrita. Em suma, independentemente do campo de estudo, é necessário *aprender a mecânica*, antes da magia.»

(Arends, 1995:335)

4. Investigação – Acção

4.1. Introdução.....	116
4.2. Hipótese.....	117
4.3. Modelo de análise.....	117
▪ Variáveis	
▪ Dimensões das variáveis	
▪ Indicadores das variáveis	
4.4. Compreensão da realidade: metodologia de observação.....	121
4.4.1. O sub-sistema do ensino profissional.....	121
4.4.2. A E.P da Fundação D. Francisco Gomes d’Avelar.....	123
4.4.2.1. O corpo docente.....	125
4.4.2.2. Os alunos.....	127
4.5. Metodologia de investigação.....	128
4.5.1. Selecção da amostra e processo de amostragem.....	129
4.5.2. Metodologia da recolha de dados.....	130
4.5.2.1. Observação directa (participante).....	130
4.5.2.2. Observação indirecta.....	131
4.5.2.3. Análise documental.....	133
4.6. Síntese.....	134

4. Investigação -Acção

4.1. Introdução

«O modelo de resolução de problemas é o que mais reclama a implicação dos destinatários das inovações. Das necessidades sentidas da população passa-se ao diagnóstico do problema, enfrentando como necessidade primeira e problema originário a situação de formação e comunicação interna. A investigação posterior é levada a cabo com apoio de recursos externos mas não sem potenciar o sentido e a capacidade autóctones.»

Esteves (1986:274)

A investigação que nos propusemos desenvolver - ensino do vocabulário em cursos profissionais e terminodidáctica - consiste numa estudo de investigação-acção, com vista a estudar os processos de ensino-aprendizagem do vocabulário, comum e de especialidade e, assim, intervir na prática pedagógica por forma a melhorar a competência comunicativa dos alunos da Escola Profissional da Fundação D. Francisco Gomes d'Avelar, escola onde desenvolvemos a nossa actividade profissional. O problema apresenta três aspectos: a compreensão da realidade; os procedimentos a utilizar na resolução do problema; os procedimentos a utilizar no desenvolvimento do estudo.

Definido o tema, elaborou-se um plano de investigação direccionado para quatro áreas: Lexicologia / Terminologia; Psicolinguística; Didáctica da língua (ensino do vocabulário); Ciências da Educação / Métodos de investigação. Procedeu-se a uma revisão da literatura nestes domínios. O resultado desta exploração era diariamente confrontado com a realidade observada. Feita alguma pesquisa nos diferentes domínios acima referidos, encetámos a elaboração da problemática, a qual sofreu diversas correcções à medida de que dispúnhamos de informação mais apropriada à resolução do problema.

4.2. Hipótese

Após termos analisado os elementos disponíveis, definimos a hipótese que se traduz nos seguintes termos: **uma abordagem sistemática do vocabulário influencia a competência comunicativa dos alunos**. No âmbito do conceito de abordagem sistemática inclui-se a estratégia do método terminográfico, entre outras. Fixada a hipótese, é chegado o momento de isolar as variáveis e os indicadores das variáveis, socorrendo-nos do quadro teórico (problemática) construído nos capítulos 2 e 3.

Uma vez que se trata de um estudo em ambiente natural, outras variáveis influem na relação “abordagem sistemática do vocabulário - aquisição de competências comunicativas”. São elas as características individuais dos sujeitos e os estímulos do meio. Estas variáveis terão de ser igualmente observadas.

4.3. Modelo de análise

«O modelo de análise é o prolongamento natural da problemática, articulando de forma operacional os marcos e as pistas que serão finalmente retidos para orientar o trabalho de observação e de análise. É constituído por conceitos e hipóteses estreitamente articulados entre si para, em conjunto, formarem um quadro de análise coerente.»

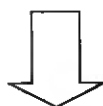
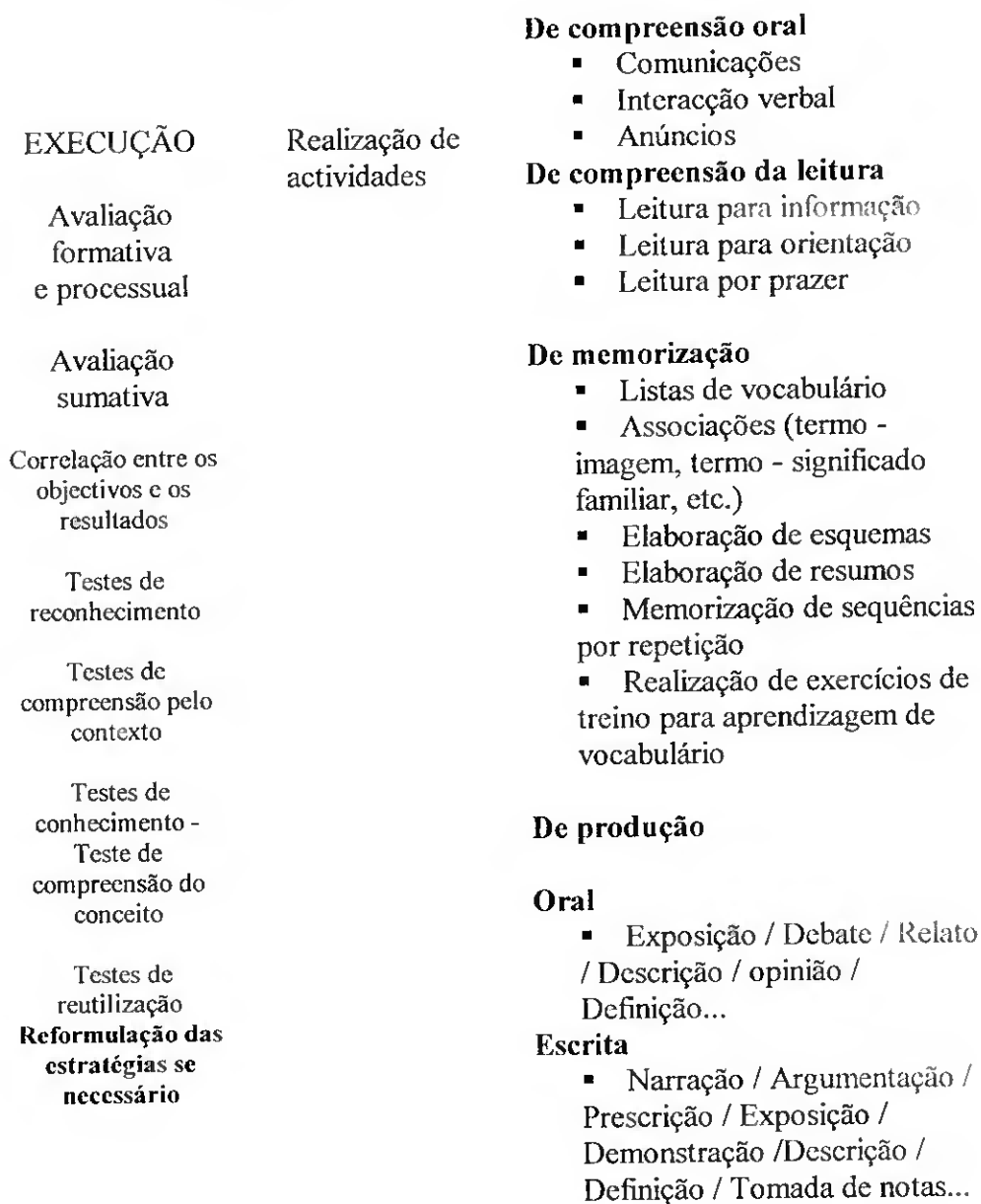
Quivy et Campenhoudt (1998:150)

A descrição da variável dependente - competência comunicativa - foi elaborada com base no QCER (2002:156-184); o conceito surge descrito no ponto 2.3. O conceito de abordagem sistemática do vocabulário está descrito no ponto 2.5. Uma vez que os conceitos enunciados no modelo de análise foram desenvolvidos nos capítulos 2 e 3, apresentámo-los em diagrama, de forma sintética, por forma a que as relações estabelecidas entre eles sobressaiam mais claramente. O modelo de análise que construímos constitui o guião para as etapas subsequentes do estudo: a observação/recolha de dados e sua interpretação.

Figura 15-A : Modelo de análise : Planificação

	DIMENSÕES	COMPONENTES	INDICADORES
VARIÁVEL INDEPENDENTE ABORDAGEM SISTEMÁTICA DO VOCABULÁRIO Professor	PLANIFICAÇÃO Avaliação diagnóstica	Selecção do conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Limita-se ao Programa ▪ Considera os pré-requisitos e os interesses do aluno
		Definição de objectivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecimento linguístico ▪ Conhecimento sociolinguístico ▪ Conhecimento terminológico / lexical ▪ Conhecimento estratégico
		Características do aluno	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolve avaliação diagnóstica ▪ Concebe estratégias individualizadas
		Método	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Abordagem global / ▪ Abordagem faseada
		Condições materiais e temporais	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disponibilidade de textos ▪ Disponibilidade de equipamentos (audiovisuais, informáticos, fotocopiadora, material de consulta ▪ Tempo disponível ▪ Formação pedagógica e científica ▪ Desejo de aperfeiçoar a sua prática ▪ Disponibilidade de tempo para experimentar novas técnicas ▪ Realização profissional ▪ Estado físico e psicológico
VARIÁVEL INDEPENDENTE ABORDAGEM SISTEMÁTICA DO VOCABULÁRIO Professor		Aptidão e motivação do professor	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criação de expectativas ▪ Fornecimento de conhecimento base ▪ Activação dos esquemas mentais ▪ Apresentação de objectivos ▪ Apresentação clara de instruções ▪ Organização do trabalho. Individual, a pares, em grupo
		Fase preparatória	

Figura 15-B: Modelo de análise - Execução



INFLUENCIA

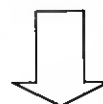


Figura 15-C: Modelo de análise: Competência comunicativa

VARIÁVEL DEPENDENTE COMPETÊNCIA COMUNICATIVA dos alunos	DIMENSÕES	COMPONENTES	INDICADORES
	COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS DOS ALUNOS	competência lexical	Compreensão de elementos lexicais e gramaticais / utilização de elementos lexicais e gramaticais
	competência semântica	Conhecimento da referência, reconhecimento da conotação	
	competência gramatical	Conhecimento dos elementos gramaticais, suas categorias morfológicas e semânticas; classes; estruturas, ao nível da unidade lexical e da frase; processos e relações.	
	competência fonológica e ortoépica	Conhecimento e capacidade de percepção e produção de sequências de fonemas, acentos, tons, ritmos... Capacidade de perceber e produzir os símbolos da escrita, a ortografia correcta, os sinais de pontuação e seu uso convencional; Capacidade para resolver ambiguidades.	
COMPETÊNCIAS SOCIOLINGÜÍSTICAS	Competência sociocultural	Capacidade para adequar o discurso ao estatuto dos interlocutores e à situação de comunicação: registo oficial, formal, especializado, neutral, informal, familiar, íntimo. Saber reconhecer marcadores linguísticos de classe social, origem, grupo étnico e grupo profissional.	
COMPETÊNCIAS PRAGMÁTICAS	Competência discursiva	Capacidade para organizar frases em sequência, de modo a produzir discursos coerentes (organização temática - coesão - coerência)	
	Competência funcional	Capacidade de usar o discurso falado e o discurso escrito para fins funcionais específicos: dar e pedir informações, exprimir e descobrir atitudes, persuadir, estabelecer relações sociais, estruturar o discurso, saber descrever, narrar, definir, comentar, expor, explicar, demonstrar, dar instruções, argumentar, etc.	
	Competência estratégica	Aptidão para resolver problemas de comunicação e compensar o desconhecimento das unidades lexicais por processos de inferência ou de formulações aproximadas.	

4.4. Compreensão da realidade: metodologia de observação

4.4.1. O sub-sistema do ensino profissional

O espaço socioeducativo onde intentámos testar o modelo de análise foi o ensino profissional. De acordo com a Reforma do Ensino Secundário – Revisão Curricular: (ME,2003:2), o ensino profissional visa, prioritariamente, a inserção do jovem na vida activa, dotando-o das competências pessoais, técnicas e tecnológicas necessárias. Os cursos profissionais correspondem a ciclos de formação trienais; obedecem a uma estrutura modular, ou seja, os conteúdos organizam-se em módulos e, em consequência, seguem um modelo de avaliação específico, sendo classificados individualmente, como vem prescrito na portaria n.º 423/92 de 22 de Maio. A sequência modular pode ser definida pela direcção pedagógica e professores titulares das disciplinas, de acordo com o projecto educativo da E.P.

“Os cursos profissionais são cursos de nível secundário, que atribuem diplomas equivalentes ao diploma do ensino secundário regular” (n.º 1 do art. 6º do DL 4/98), não descartando a possibilidade de ingresso no ensino superior. O gráfico apresentado pelo site do ME (02-01-2003) ilustra a composição dos currículos dos cursos do ensino secundário

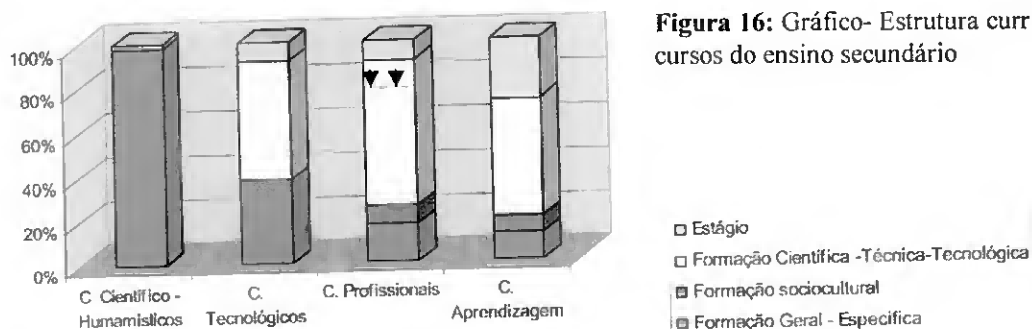


Figura 16: Gráfico- Estrutura curricular dos cursos do ensino secundário

Os cursos contêm três componentes de formação: a sociocultural (língua portuguesa, língua estrangeira, cultura e formação cívica), a científica e a técnica, tecnológica e profissionalizante, de acordo com a área específica de formação. Como podemos observar, a formação científica e tecnológica ocupa cerca de 75% do total da formação ministrada no ensino profissional. Este aspecto confere-lhe uma dinâmica substancialmente diferente da que se verifica no ensino regular. A formação científica e técnica-tecnológica agrega-se em blocos, correspondentes às 17 áreas de formação definidas e aos cerca de 250 cursos existentes em Portugal (DES,1996:7).

No 3º ano, o plano de estudos prevê a realização de uma prova de aptidão profissional (PAP), que assume a forma de realização de um projecto, na qual o aluno deve demonstrar que domina as competências necessárias ao desempenho da profissão para a qual recebeu formação. Esta prova tem na classificação final o peso de 1/3 da classificação obtida nos três anos, o equivalente ao peso dos exames nacionais na classificação do ensino secundário. Esta circunstância absorve completamente os alunos no último ano do curso. Acresce referir que, na E.P. da Fundação D. Francisco Gomes d'Avelar, a PAP assume a forma de projecto de intervenção no meio envolvente, idealizado pelos alunos e concretizado pelos mesmos, no final do ano lectivo.

Esta visão oficial do ensino profissional é posta em causa por muitos analistas, como Freitas e al. (1996:208) que vêem este sub-sistema de ensino como «um espaço escolar assimilado por um número de jovens, que representam uma franja significativa de desinseridos do próprio sistema educativo».

Segundo estes autores e de acordo com a nossa experiência concreta, as escolas profissionais são uma forma de prolongar com êxito a condição de estudante quando se prevê que este não superará os desafios do ensino secundário regular ou quando essa opção falhou.

«Estas [EP's] operam um trabalho de redefinição de aspirações que tem por base alunos, culturalmente homogeneizados nas suas práticas culturais (...) Neste amplexo, as

diferenças de classe não se esbatem, nem as escola as amortiza. Aquilo a que assistimos será mais uma forma de reprodução das hierarquias sociais, mitigada pelas designações profissionais.» Freitas e al. (1996:208)

É esta contradição que urge clarificar, inverter e irradiar, para que o ensino profissional seja, efectivamente, um espaço de qualificação e de desenvolvimento.

4.4.2. A E. P. da Fundação D. Francisco Gomes d’Avelar

A Escola Profissional da Fundação D. Francisco Gomes d’Avelar recebeu esta designação em 1999, por força da aplicação do DL n.º 4 / 98. Foi fundada em 1990, pela Santa Casa da Misericórdia de Faro, entidade promotora, ficando conhecida por Escola Profissional da Santa Casa. É neste edifício que a Escola Profissional está sediada e é também aí que muitos dos alunos dos cursos de Animador Social/Assistente de Geriatria e do curso de Técnico Auxiliar de Infância recebem a sua formação. Importa referir que foi a Escola Profissional da Santa Casa que propôs o currículo e o elenco modular destes cursos, sendo a primeira escola profissional do país a ministrá-los. Actualmente, a E.P. oferece ainda os cursos de Animador Sociocultural e de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial. Todos eles, pertencem à área de formação 12 – intervenção pessoal e social.

Embora de natureza privada, a E.P. é financiada, maioritariamente, por capitais públicos, designadamente pelo Fundo Social Europeu e pelo Estado Português. O modelo de financiamento das escolas profissionais é extremamente limitativo da expansão destes estabelecimentos de ensino. A obrigatoriedade de ter efectuado os pagamentos, como condição para o reembolso, leva a que as escolas não possam executar as propostas que foram legitimamente aprovadas pelo Ministério da Educação e organismos do Fundo Social Europeu. Actualmente, vive-se no sector algum

cepticismo quanto ao futuro em muitas escolas, particularmente pela aproximação do *terminus* do quadro comunitário de apoio, em 2006. Estas são as questões que mais preocupam o Conselho de Administração deste estabelecimento de ensino e que não são alheias aos professores, alunos e encarregados de educação.

Em termos organizacionais, a Escola Profissional é tutelada pelo Conselho de Administração da Fundação D. Francisco Gomes d’Avelar, cujo presidente é, simultaneamente, director da E.P. e provedor da Santa Casa da Misericórdia. É esta figura que gere o funcionamento da instituição. Para o efeito, conta com os serviços da Direcção Pedagógica e de Técnicos em contabilidade e Gestão. A Direcção Técnico-Pedagógica é exercida por uma equipa de professores: directora pedagógica e coordenadores de curso, com habilitação e experiência para o exercício destas funções. Tal como no ensino regular, as turmas têm um orientador educativo, responsável pelo controlo da assiduidade, comportamento e aproveitamento dos alunos. A gestão pedagógica, financeira e administrativa é assessorada por funcionários administrativos e auxiliares.

Os alunos beneficiam de um serviço de orientação vocacional (UNIVA), de apoio pedagógico no centro de recursos, de serviço de biblioteca e acesso à INTERNET, de serviço de reprografia, de bar e refeitório. As limitações financeiras já apontadas nem sempre permitem um óptimo funcionamento dos serviços, seja por carências em recursos humanos, seja por restrições orçamentais.

O espaço onde decorre a formação é provisório. As aulas repartem-se por dois edifícios: a Sede (edifício da Santa Casa) e o Pólo (Largo da Sé). Em cada secção existem três salas de aula. O Centro de Recursos e a Sala de Informática situam-se no Pólo; os Serviços Administrativos e o Refeitório funcionam na Sede. As salas têm uma dimensão reduzida para o número de alunos. Não existem salas específicas para a prática das disciplinas técnicas, sendo com bastante incómodo que se efectuem as

actividades de Expressão Plástica, Expressão Corporal, Expressão Dramática e Expressão Musical. Não há locais suficientes para arrumação de materiais didácticos. O Bar e Sala de convívio são espaços demasiado reduzidos, pelo que os alunos permanecem a maior parte do tempo na sala de aula. Apesar de tudo, luta-se, diariamente, para assegurar as melhores condições de formação aos alunos e espera-se a rápida construção de novas instalações.

4.4.2.1. O corpo docente

O corpo docente é constituído por 15 professores, repartidos pelas seguintes disciplinas: Português, Inglês, Área de Integração, Sociologia, Psicologia (tronco comum); Psicopatologia, Saúde Infantil, Saúde, Química Biológica, Antropologia, Desenvolvimento Económico e Social (disciplinas científicas específicas); Área de Estudos da Comunidade, Técnica Pedagógica, Prática pedagógica, Área das expressões (plástica, corporal, dramática e musical), Tecnologias da Informação e Animação Sociocultural (componente de formação técnica, tecnológica e prática). Para legitimar a divulgação dos dados referentes aos professores, entre outros objectivos, aplicámos um questionário aos professores (ver anexo VI D). Dos 15 professores, 12 são do sexo feminino, apenas 3, do sexo masculino. Quanto à sua situação contratual, apenas dois têm vínculo à escola. Nove têm contratos anuais e leccionam a tempo inteiro. Os restantes (em número de 4) são formadores externos, com horário incompleto. Dos 15 docentes, 7 acumulam funções; seis têm como actividade exclusiva o ensino na E.P. Dois não responderam a esta questão. Relativamente à habilitação profissional, oito não tem profissionalização, seis são profissionalizados e uma professora encontra-se a concluir o 2º ano da profissionalização. No que respeita à categoria etária, de acordo

com os dados obtidos no inquérito (um a professora não respondeu ao questionário), temos a seguinte caracterização:

Figura 17:Tabela - Idade dos professores

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid <30 anos	4	28,6	28,6	28,6
30-39	6	42,9	42,9	71,4
50-59	2	14,3	14,3	85,7
>60	1	7,1	7,1	92,9
não respondeu	1	7,1	7,1	100,0
Total	14	100,0	100,0	

Podemos concluir que o quadro de professores é relativamente jovem, contudo há a destacar que dois docentes se encontram a exercer funções na qualidade de reformados. Importa referir que, em conversas informais, todos os professores contratados, em idade activa, desejariam ser professores do ensino oficial. O número excedentário de professores existente no mercado de emprego leva a que a E.P., neste momento, disponha de um quadro de professores relativamente "estável". De um modo geral, todos gostam da sua profissão, embora se sintam inseguros quanto ao futuro.

Os professores do ensino profissional vivem uma situação de instabilidade e insatisfação profissional, pelo facto de não disporem das mesmas regalias sociais, nem de vínculo à função pública, como os seus pares do ensino oficial. Porque enquadrados numa lógica de formação, uma percentagem significativa 42,9% exerce esta actividade noutros estabelecimentos de formação (dois não responderam à questão e uma formadora externa em regime de acumulação não preencheu o questionário), facto que os torna pouco disponíveis para investir na sua actividade principal. Alguns perspectivam a sua acção como uma transmissão de saberes, deixando a responsabilidade da aprendizagem ao critério dos alunos. Prevalece algum individualismo nas atitudes de uma percentagem algo significativa dos professores; manifestam dificuldade em trabalhar em interdisciplinaridade e em estabelecer consensos com os colegas, preferindo trabalhar em pequenos grupos, em função das

suas preferências pessoais. A carga horária dos alunos também não deixa espaço para reuniões frequentes, necessárias ao trabalho em equipa. Já no que respeita a interacção com os alunos, os professores promovem projectos de animação com alguma frequência, até porque a Prova de Aptidão Profissional exige a supervisão de um ou mais orientadores. Projectos de longa duração, como é o caso do Jornal Escolar ou do Grupo de Teatro mantêm-se graças ao esforço solitário dos respectivos responsáveis.

4.4.2.2. Os alunos

De acordo com dados estatísticos recolhidos em documentos oficiais (Dossier de Saldo e Candidaturas para abertura de novos cursos/novas turmas), os alunos da E. P, em número de 130, aproximadamente, em cada ano lectivo, são maioritariamente do sexo feminino. No ano lectivo 2001/2002, 92,31 % dos alunos eram raparigas; a percentagem masculina era, apenas, de 7,69%.

Na sua maioria, os alunos são filhos de trabalhadores por conta de outrem e de pequenos comerciantes, com baixa qualificação académica (Figuras 26,27,28). Cerca de 45% do alunos têm o estatuto de aluno carenciado (recebem os subsídios de alojamento e deslocação na totalidade) por provirem de famílias com fracos recursos financeiros. Segundo os dados obtidos no inquérito (ver anexo VI A), as razões que os levam a optar pelo ensino profissional são a procura de uma formação profissionalizante, que lhes permita ingressar rapidamente no mercado de emprego e a expectativa de maior facilidade na conclusão do ensino secundário. Um número significativo de alunos acumula trabalho e estudo (Fig.29), para poder satisfazer as suas necessidades de vestuário, passatempos, etc. Quanto ao nível de competências elementares de comunicação, os alunos manifestam algumas dificuldades na compreensão de

enunciados e na expressão oral e escrita (figuras 39-47), segundo os dados obtidos no inquérito (Anexo VI A) e dados da avaliação que é feita no momento da selecção dos candidatos e em reuniões de avaliação.

4.5. Metodologia de investigação

A selecção do objecto de estudo prende-se com a necessidade de compreender os factores que estão na origem do défice de competência lexical generalizada dos alunos da E.P. da Fundação D. Francisco Gomes d'Avelar. O critério utilizado na escolha do local de observação prende-se os objectivos da investigação-acção: *«compreensão dos problemas para construir hipóteses quanto à acção que deverá mais provavelmente conduzir, na prática, aos melhoramentos desejados»*. (Bell, 1997:21).

Este estudo enquadra-se perfeitamente na definição apresentada por Jesuíno (1986:229-230) para um estudo quase-experimental, na sua variante séries temporais interrompidas:

«Neste plano dispõe-se apenas dum grupo experimental. A ideia base consiste em obter múltiplas observações em diferentes momentos antes de introduzir o tratamento. Os sujeitos ou grupo observado servem simultaneamente como sujeitos experimentais e como controlo. A avaliação dos efeitos dos tratamentos é feita através do tipo de descontinuidade observada no perfil da série temporal. O principal problema no que se refere à validade interna deste plano é a dificuldade em contar a história. Existe pois uma hipótese rival por forma a que não só X mas também outro acontecimento simultâneo possa contribuir para o efeito observado.»

Poderíamos ter optado por estudar toda a população, adoptando uma perspectiva não participante. Não o fizemos porque foi nosso objectivo realizar um estudo quase-experimental. Pretendemos conhecer o modo como se ensina vocabulário, comum e de especialidade, nesta escola e testar os efeitos de uma abordagem sistemática de ensino-aprendizagem de vocabulário, observando como um grupo de

sujeitos, alunos e professores, reage à introdução de uma nova abordagem de ensino de vocabulário.

4.5.1. Selecção da amostra e processo de amostragem

Considerando que havia a necessidade de compreender uma problemática específica numa escola determinada, optou-se por recorrer a um processo de amostragem por grupos. A E.P., à data do início do estudo - ano lectivo 2000/2001 - tinha 130 alunos, distribuídos por 3 cursos. Procedeu-se, então, à escolha aleatória de um curso, tendo sido seleccionado o curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial (ver plano curricular – Anexo I A), que funcionava apenas com uma turma, no segundo ano.

O grupo estudado é constituído por todos os elementos da turma, num total de 19 alunos, 17 do sexo feminino e dois do sexo masculino, e pelos respectivos professores que são, na sua maioria, os mesmos que leccionam nas restantes turmas (excepto dois). Visto que a E. P. dispõe de um corpo docente com apenas 15 professores/formadores, considerámos pertinente inquirir toda a população docente.

Quanto ao grupo de alunos, o seu desempenho escolar não difere significativamente do desempenho das demais turmas da E.P., pelo que não se colocam problemas de representatividade relativamente ao total da população estudantil.

4.5.2. Metodologia de recolha de dados

A recolha de dados tem por objectivo obter informação sobre as variáveis contidas na hipótese: abordagem sistemática do vocabulário comum e de especialidade / competências linguísticas e comunicativas dos alunos. Recorremos, para o efeito a três técnicas diferentes com vista à triangulação dos dados, designadamente: a observação directa e indirecta e à análise documental.

4.5.2.1. Observação directa (participante)

A observação participante consiste numa técnica recolha de informação por parte de um investigador inserido na comunidade. Uma vez que não é possível ensinar e anotar simultaneamente, o professor-investigador tomará as suas notas logo que tenha oportunidade de o fazer. Estando conscientes da subjectividade desta técnica, pela impossibilidade de proceder sistematicamente ao registo das observações, à noite, decorridas mais de seis horas sobre o acontecimento, recorreremos ao gravador digital. Este processo permite rever os incidentes ocorridos na aula. Contudo, é uma técnica morosa e difícil de conciliar com outras tarefas exigidas pela investigação, bem como com os deveres profissionais. Assim, apenas algumas aulas foram registadas (ver Anexo III(I) e Anexos V A e V B). De qualquer modo, são também de considerar as percepções que nos ficaram das experiências realizadas.

4.5.2.2. Observação indirecta

A fim de confrontar as nossas percepções, porventura subjectivas da realidade, com outras perspectivas diferentes, recorreremos à observação indirecta, por via da aplicação de questionários e entrevista. (ver anexo VI). Deste modo, teríamos acesso às representações dos sujeitos relativamente a aspectos como: a importância da língua no desempenho da profissão, os métodos de ensino e de estudo, as expectativas face ao futuro, etc.

Aplicámos por duas vezes o questionário. Na fase inicial, aos professores e a alunos da turma seleccionada. Na fase final, recorreremos à entrevista telefónica, feita aos alunos, uma vez que estes já tinham finalizado o curso. Relativamente ao professores, aplicámos um segundo questionário. Os instrumentos de recolha de dados foram testados por indivíduos com características idênticas às dos inquiridos.

Os questionários aplicados no início da investigação a alunos e professores tinham como objectivo conhecer as representações que os sujeitos (alunos) implicados no estudo têm da língua e do seu papel no desempenho profissional dos técnicos psicossociais.

Pretendíamos, ainda, estudar os factores intervenientes na aprendizagem dos alunos (nível socio-económico e cultural, hábitos de estudo, pré-requisitos...), bem como as motivações dos alunos (Ver Anexo VI A). Todos estes factores podem reforçar positiva, ou negativamente, uma abordagem sistemática de vocabulário. Será que a emergência de uma rápida inserção na vida activa é suficientemente estimulante para motivar um investimento significativo na aquisição de competências linguísticas? Os dados obtidos serão apresentados e analisados no capítulo seguinte.

Quanto aos professores, pretendemos apreender quais os métodos que utilizam para ensinar vocabulário, comum e de especialidade, assim como estimar a importância que estes atribuem ao domínio da língua portuguesa, em geral e ao vocabulário, em particular, no âmbito da sua disciplina e no exercício da profissão de animador sociocultural/técnico psicossocial (ver Anexo VI B).

Cinco meses depois de concluída a intervenção pedagógica, auscultámos, de novo, alunos e professores a fim de confirmar ou infirmar a hipótese colocada inicialmente: «uma abordagem sistemática do vocabulário influencia a competência comunicativa dos alunos». Inquirimos os alunos por meio de entrevista telefónica com o objectivo de conhecer a sua percepção relativamente ao domínio do vocabulário. Construimos, para o efeito, um guião de entrevista com perguntas semi-abertas (ver Anexo VI C).

Em simultâneo, inquirimos também os professores (ver anexo VI D). Este questionário visa: em primeiro lugar, compensar a fraca colaboração dos professores no primeiro inquérito; dos 15 professores, apenas 6 devolveram o questionário; em segundo lugar, porque o nosso conhecimento sobre a problemática evoluiu desde o momento em que fizemos o primeiro questionário, pelo que é necessário recolher dados mais precisos sobre os factores que interferem no processo de ensino-aprendizagem do vocabulário e conhecer melhor os métodos de ensino utilizados. Em terceiro lugar, importa-nos apreender a opinião dos docentes sobre a intervenção pedagógica introduzida: a elaboração do dicionário terminológico para o curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial. As perguntas são de resposta semi-aberta (ver anexos), sendo possível fazer comentários em todas os grupos de perguntas, no sítio indicado para justificações e observações (ver Anexo VI D).

4.5.2.3. Análise documental

O estudo sobre o ensino e vocabulário, comum e de especialidade na E.P., implica a consulta de documentos oficiais e didácticos. Para o efeito, apresentámos a proposta do estudo ao Director da E.P., o qual se mostrou favorável ao seu desenvolvimento, concedendo autorização para utilizar a informação necessária. As funções que exercemos na instituição facilitam-nos o acesso a todo o tipo de documentação. Contudo, usámo-la criteriosamente, salvaguardando o anonimato dos indivíduos visados.

- Documentos oficiais – Actas de reuniões, Programas das disciplinas, Projecto Educativo, Estatutos da E.P.
- Documentos didácticos - Fichas terminológicas, produções escritas dos alunos, materiais didácticos

O processo de tratamento dado à informação recolhida foi a análise de conteúdo.

Segundo Vala (1986:109), a análise de conteúdo

«pressupõe quatro tipos de operações mínimas:

- Delimitação dos objectivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa;
- Constituição de um *corpus*;
- Definição de categorias;
- Definição de unidades de análise;
- Quantificação»

Com base no quadro teórico elaborado nos capítulos 2 e 3, elaborámos um modelo de análise, cujas variáveis e respectivas componentes nos forneceram as categorias para agregar a informação recolhida (Figuras 24,24 e 25).

4.6. Síntese

Neste capítulo descreveram-se os procedimentos desenvolvidos na realização do estudo, que podemos classificar como um estudo quase-experimental em educação. Consiste num processo de investigação-acção, centrado na compreensão da realidade, na resolução do problema, na observação e análise dos procedimentos e na avaliação dos resultados.

Perante a necessidade de ultrapassar as dificuldades linguísticas dos alunos da E.P. da Fundação D. Francisco Gomes d’Avelar, e com base em estudos preliminares, formulou-se a hipótese de que “uma abordagem sistemática do vocabulário teria influência (positiva) na sua competência comunicativa.” Partindo desta premissa, construiu-se um modelo de análise, onde se equacionam as variáveis contidas na hipótese, suas componentes e respectivos indicadores. Uma abordagem sistemática do vocabulário supõe uma acção didáctica direccionada para a aprendizagem do aluno, cujas fases são monitorizadas, pelos intervenientes no processo.

O espaço socioeducativo seleccionado para testar a hipótese foi o ensino profissional e, mais concretamente, a E.P. da Fundação D. Francisco Gomes d’Avelar. Tal como em muitas outras escolas profissionais, os alunos, maioritariamente oriundos de famílias carenciadas, vêem nesta escola uma oportunidade para concluir, com êxito, o ensino secundário e, assim, poder optar pelo ingresso na vida activa ou pelo acesso ao ensino superior. Visto não ser possível estudar toda a população, procedeu-se a uma amostragem aleatória das seis turmas existentes na E.P. Definiram-se objectivos, estratégias de intervenção pedagógica, centradas no vocabulário comum e de especialidade. Monitorizámos todo o processo com recurso a três técnicas de recolha de dados: a observação directa, a observação indirecta e a análise documental.

5. Apresentação e interpretação dos resultados

5.1. Introdução.....	136
5.2. Ensino do vocabulário comum: procedimentos seguidos.....	137
5.3. Ensino de vocabulário de especialidade: procedimentos seguidos.....	143
5.4. Avaliação do trabalho desenvolvido: competência comunicativa	153
5.4.1. Fenómenos associados aos sujeitos (alunos).....	163
5.4.2. Fenómenos associados aos sujeitos (professores).....	170
5.5. Síntese.....	186

5. Apresentação e interpretação dos resultados

5.1. Introdução

Neste capítulo, apresentamos a informação recolhida, de forma agregada, em função das variáveis contidas na hipótese: “ensino do vocabulário comum” e “ensino do vocabulário de especialidade”; “competências comunicativas dos alunos”. Analisaremos ainda as variáveis “meio” e “características dos sujeitos (alunos e professores)”. Para cada categoria concorrem os dados obtidos através da observação directa, da observação indirecta ou da análise de fontes documentais.

Os dados obtidos por observação directa, indirecta e pela análise documental constituem elementos para a descrição dos processos de ensino-aprendizagem, descrição do espaço e caracterização dos sujeitos.

Os dados obtidos através da observação indirecta foram tratados através do programa informático SPSS. As variáveis foram codificadas previamente e classificadas (nominais, e numéricas), tendo-se procedido à categorização das respostas; seguiu-se a introdução dos dados em tabelas, procedendo-se depois ao tratamento estatístico automático. Para cada variável (por exemplo, motivo(s) porque considera a aprendizagem de vocabulário importante para o desempenho profissional), calcularam-se as frequências e a percentagem referentes a cada categoria. Optámos também por representar os valores em gráfico, para nos dar uma percepção mais visível dos resultados.

5.2. *Ensino do vocabulário comum: procedimentos seguidos*

A disciplina de Português, no ensino profissional, tem como documento de referência o Programa de Português do GETAP. Este documento propõe uma abordagem centrada

«no reforço do desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão, ao mesmo tempo que privilegia a componente socio-cultural, de modo a largar os horizontes de uma formação consciente e a permitir quer uma integração mais completa no meio quer uma intervenção mais eficaz sobre ele.»

(*Programas de Português / Língua e Cultura Portuguesa*, in Nota Introdutória, GETAP, nível III).

As directrizes supra mencionadas traduzem-se na apropriação dos conhecimentos linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos necessários a uma utilização eficaz da língua materna no domínio social e profissional. Todavia, as recomendações, em termos de quantidade de textos literários a abordar, em 100 horas anuais, deixam pouco tempo livre para desenvolver actividades de escrita e de leitura que tenham em vista a comunicação não literária. Por forma a atender às expectativas dos alunos quanto à disciplina de Português, sem prejuízo da sua formação em língua, procedeu-se a uma abordagem sistemática do vocabulário, integrada nas actividades previstas no programa.

Importa referir que no 3º ano do curso, a disciplina de Português se compõe de quatro módulos, perfazendo um total de 100 horas. O primeiro módulo contempla o tratamento de Informação e as técnicas de escrita, com 19 horas previstas (Anexos II A e II C). O segundo módulo incide sobre o texto narrativo, com leitura de um romance do século XX, neste caso, a *Aparição*, de Vergílio Ferreira, com 20 horas previstas (Anexos II B e II D). O terceiro módulo, com 36 horas previstas, está destinado à leitura do texto dramático, com a peça de Luís de Sttau Monteiro, *Felizmente Há Luar!* (Anexo II E). O último módulo, de 20 horas, está destinado à Prova de Aptidão Profissional. As

restantes cinco horas destinam-se a actividades, tais como visitas de estudo e participação em eventos promovidos pela escola.

No início de cada módulo foi distribuído aos alunos um plano de trabalho e explicitados os objectivos das actividades (ver Anexo II A e II B). Sempre que uma nova técnica era apresentada, explicitavam-se os seus objectivos e os procedimentos a seguir.

Nono módulo – Técnicas de Escrita

O nono módulo (ver anexos II E, II F, II G e II H) tem uma função propedêutica, relativamente aos módulos seguintes. Pretende-se aperfeiçoar as competências básicas da comunicação linguística.

Foram abordados, inicialmente, de forma explícita, conteúdos gramaticais necessários à construção de frases e de sequências discursivas: classes de palavras, função sintáctica, conjunções e locuções coordenativas e subordinativas e organização sintáctica da frase (ver Anexos III A/B/C/D/E/F). Através da leitura de textos técnicos, sua análise e sistematização, foi introduzido vocabulário necessário ao desenvolvimento da Prova de Aptidão Profissional, visto ser este o aspecto que mais preocupava os alunos. Desenvolveram-se actividades de compreensão e de produção escrita e oral. Promoveram-se estratégias de leitura: identificação das partes do discurso, seus articuladores lógicos e destaque das palavras-chave.

Foram abordadas técnicas de redacção de texto: resumo, texto expositivo, texto argumentativo. Destacou-se a importância da sinonímia e da hiperonímia para o enriquecimento vocabular de um texto. Os textos foram aperfeiçoados até apresentarem uma qualidade aceitável.

Todos os textos produzidos, orais e escritos, foram objecto de avaliação. Neste módulo não se realizaram os normais testes de avaliação. Os dados da avaliação

formativa foram cruzados com os dados da auto-avaliação, convertendo-se na classificação do módulo.

A metodologia utilizada centra-se, essencialmente, na aquisição de competências funcionais e estratégicas, que envolvem conhecimento referencial, lexical, gramatical, sintáctico, discursivo e sociocultural. Estas competências, sendo necessárias ao cidadão comum, tornam-se imprescindíveis para um técnico, cuja ferramenta principal é, justamente, a linguagem.

Foram gastas mais horas do que o previsto, pelo facto de muitos alunos demorarem demasiado tempo a realizar as actividades. Na aula mostraram pouco empenho. Era necessário um grande acompanhamento por parte do professor na realização das tarefas. Por isso, vários alunos entregaram o Plano Individual de Trabalho já depois de concluído o módulo.

No que respeita ao ensino do léxico, em particular, foram inventariados, sistematizados e disponibilizados aos alunos, por parte do professor, os elementos gramaticais necessários à construção do discurso em ordem à sua apropriação, coerência e coesão. Os elementos lexicais do léxico foram abordados de forma natural, no âmbito de situações reais de comunicação – leitura, interacção verbal e escrita. A consulta feita ao professor e ao dicionário foram uma constante. O método utilizado segue as etapas do método natural de aquisição do vocabulário (Pruvost, 1999): o aluno contacta com as novas unidades lexicais, em contexto, reage, consultando o professor, o colega ou, em alternativa, o dicionário; reencontra-se, novamente, com o termo e reutiliza-o no discurso. Daí a importância da escrita. Esta supõe revisão mental, activação do vocabulário activo e, não raras vezes, a utilização de vocabulário ainda mal assimilado. A reformulação dos textos produz vários reencontros, logo, mais probabilidades de enriquecimento do léxico mental.

Décimo módulo - Texto Narrativo

A interpretação do texto literário constituiu uma oportunidade para destacar o valor semântico das unidades lexicais e despertar os alunos para as relações que se estabelecem entre si (ver Anexo III H). O texto *Aparição* apresenta a escrita – combinação de sinais gráficos - e a música – combinação de sons instrumentais – como materializações da existência humana. Esse aspecto foi sobejamente frisado, tendo-se convidado os alunos a reflectir sobre o simbolismo das palavras (sentido denotativo / sentido conotativo).

Na aula, procedeu-se à leitura dos excertos nucleares da obra. De facto, o que a maioria dos alunos leu desta obra, leu na aula. Sabíamos de antemão que estes alunos não gostam de ler romances, tinham-no confessado abertamente. Por isso, é preferível assumir o facto e desenvolver estratégias de leitura em sala de aula. A consulta do dicionário foi uma técnica utilizada para alargar as hipóteses de significação do texto lido. A discussão de interpretações também surtiu efeito. Os alunos declararam não apreciar a leitura, devido à estranheza do vocabulário. Mas quando se desmistifica o segredo das palavras, quando se pode jogar com elas, verifica-se o nascer de um prazer novo.

Desde o início, dispusemo-nos a desvendar os significados ocultos, incentivando os alunos a fazer perguntas. Perante a grande dificuldade de compreensão, adoptámos o método de instrução de Bruner, começando por apresentar a estrutura do texto (circular), os conceitos nucleares que o constituem (existencialismo) e os termos e símbolos recorrentes, os exemplos característicos (leitura de excertos representativos). Facultámos materiais de estudo simples e concisos. Depois, propusemos a elaboração de uma ficha de leitura, como forma de o aluno se apropriar do conteúdo do texto, de interagir com ele e com a informação recebida.

Este contacto com a literatura, com a filosofia e com a história constituiu um desafio para os alunos. Um desafio demasiado alto para o seu nível de conhecimento do mundo e da língua, mas um desafio incisivo e necessário para um maior investimento no saber e na cultura. Os alunos foram convidados a desenvolver um tema a propósito da relação Homem-Deus, seguindo o modelo da dissertação, sendo-lhes recomendado o vocabulário recorrente na filosofia existencialista (os alunos dispunham de materiais de apoio). A componente literária deste módulo concluiu-se com a realização de um teste, segundo o modelo da prova de exame nacional.

Concluída a análise da obra em 18/02/02, estando ainda disponíveis oito horas no 10º módulo, de acordo com a planificação efectuada (ver Anexo II F), introduzimos o projecto de elaboração de um dicionário terminológico.

Atendendo a que a disciplina de Português dispõe de 100 horas anuais, o tempo lectivo a atribuir ao projecto do Dicionário Técnico-Científico não pode exceder os 10% da carga horária na planificação. Apenas o tempo necessário para instruir os alunos quanto a aspectos operatórios do projecto, tais como a categorização gramatical e semântica, a técnica da definição, passando por tarefas como o reconhecimento de termos, a lematização, a identificação de relações semânticas, etc. A descrição desta experiência será feita no ponto “ensino de vocabulário especializado”.

11º Módulo – Texto Dramático

Neste módulo, procedeu-se a uma abordagem sistemática do vocabulário, quer durante a leitura do texto literário, quer numa fase posterior, em tarefas de produção de definições. A professora identificou os vocábulos do texto literário, susceptíveis de levantarem dificuldades de interpretação. Elaborou um glossário que distribuiu aos alunos (ver Anexo III K). A leitura expressiva foi planeada e preparada previamente. Para isso, o aluno devia conhecer perfeitamente o significado das expressões do texto.

Os alunos gostam de teatro, mesmo porque a arte dramática faz parte da sua formação técnica (ver Anexo I A). Antes de se proceder à leitura expressiva, apresentámos o contexto histórico da acção e do autor, aplicando as técnicas de definição de conceitos já ensinadas no módulo anterior (ver Anexo III J). Procedemos, também, à explicitação da estrutura textual, recorrendo ao esquema visual. As técnicas visuais, para retenção dos conteúdos foram utilizadas intencionalmente. Apresentámos em *Power Point* os elementos chave para a interpretação da obra, aspecto que entusiasmou os alunos. Notou-se maior atenção e interesse pelas aulas. Sempre que havia dúvidas quanto a uma expressão, remetíamos o aluno para o glossário distribuído. Recorremos, ainda, a uma estratégia para desenvolver a competência definicional que consistia na descrição de um elemento textual, sem referir a pergunta. O aluno deveria identificar a pergunta (ver anexo III L). Esta actividade assumiu uma forma lúdica.

Para a abordagem da teoria literária relativa ao género dramático / teatral, apresentámos aos alunos uma lista de termos específicos da arte dramática, bem como disponibilizámos o material de consulta necessário à recolha de contextos. (ver Anexo III N). Solicitámos a cada aluno que elaborasse a definição correspondente ao significado de um termo (ver Anexo III O). Pediu-se, para o efeito, a colaboração ao professor de Expressão Corporal e Dramática.

Por fim, apresentou-se aos alunos um modelo de comentário de texto literário e respectivas instruções. A partir de um excerto dado, o aluno deveria ser capaz de identificar o tema, o assunto, caracterizar o período histórico-literário, localizar o excerto na estrutura interna e externa, comentar a acção, os diálogos, explorar o sentido das falas, utilizando um vocabulário apropriado e diversificado. Esta tarefa, de produção, fazia apelo a todos os conhecimentos adquiridos, requerendo capacidade de organização mental, e de domínio das competências linguísticas, sociolinguísticas, discursivas, pragmáticas, referenciais e estratégicas. Foi dado, previamente, o enunciado

do teste (ver Anexo III M), com excepção do excerto a analisar, para que os alunos ensaiassem em casa. Podemos dizer que os resultados foram satisfatórios.

12º Módulo – Suporte à Prova de Aptidão Profissional

O projecto da PAP permite aos alunos uma aproximação à sua realidade profissional. A sua execução exige a apropriação de conhecimentos teórico-práticos pluridisciplinares. A concepção do projecto, bem como a reflexão realizada *a posteriori* devem ser expressas num registo formal, fazendo apelo ao discurso especializado. A organização do *I Encontro do Ensino Profissional do Algarve* constituiu um desafio para que os alunos desenvolvessem as competências da expressão oral e escrita, assim como o domínio de vocabulário específico do domínio da educação e da animação. O estabelecimento de contactos oficiais proporcionou-lhes o desenvolvimento da competência sociolinguística. Para tudo isto foi necessário investir na aquisição lexical.

5.3. Ensino de vocabulário de especialidade: procedimentos seguidos

Na expectativa de promover, transversalmente, a aquisição de vocabulário e, assim, testar a adesão dos professores e alunos a uma abordagem sistemática do vocabulário, projectámos a realização de um ficheiro de vocabulário especializado: o Dicionário Técnico-Científico do Curso de Animador Sociocultural /Técnico Psicossocial. O projecto foi incluído na planificação dos módulos do 3º ano da disciplina de Português.

Começamos por descrever as fases de desenvolvimento do projecto:

Figura 18: Quadro - 1ª fase de investigação-acção

Dicionário Terminológico do Curso de Animador Sociocultural 7 técnico Psicossocial

1ª FASE	
OPERAÇÕES INVESTIGADOR	ACTIVIDADES ALUNOS E PROFESSORES
Definir objectivos e estratégias	Assistir à apresentação do projecto (ver Anexo IV A)
Motivar os alunos e os professores para a realização do projecto, organizando a participação destes em congressos da especialidade	Participação dos alunos e professores em congressos de animação sociocultural em que interviessem investigadores e especialistas de renome.
Adquirir literatura de especialidade	Exposição de livros de especialidade, para despertar a curiosidade científica.
Adquirir conhecimentos sobre base de dados.	Elaboração, pelos alunos, de descrições e reflexões sobre fenómenos sociais.
Elaborar um guião de trabalho: conceber instruções.	
Proceder à validação do guião junto de alguns colegas e do orientador para testar a clareza da informação: correcção de aspectos menos conseguidos.	

Observações:

A primeira fase consistiu em valorizar os conhecimentos científico-técnicos e fazer sentir a necessidade de aprofundar esses conhecimentos. Paralelamente, investiu-se na aquisição de material bibliográfico e de apoio, colocando-o ao alcance da comunidade escolar. A partir de situações práticas, estimulou-se a verbalização de fenómenos sociais, exigindo rigor na expressão escrita e oral. Nesta fase, os alunos demonstraram um interesse moderado e esforçaram-se por melhorar o seu desempenho.

Figura 19: Quadro - 2ª fase de investigação-acção

2ª Fase	
OPERAÇÕES DO INVESTIGADOR	ACTIVIDADES DE ALUNOS E PROFESSORES
Apresentar o guião aos professores do curso para explicar os procedimentos a seguir. Deram-se os esclarecimentos e exemplos necessários (ver Anexo IV B).	Assistir à apresentação. Pedir os esclarecimentos necessários. Planificar as actividades de modo a integrar a elaboração de definições de termos e o preenchimento das fichas terminológicas.
Apresentar o guião aos alunos Apoiar os alunos na realização das actividades Propor soluções de aperfeiçoamento do trabalho realizado Supervisionar o trabalho Apoiar os professores e alunos na realização das tarefas. Participar, enquanto professor, na realização das tarefas. Observar os comportamentos	Revisão de conteúdos gramaticais Apropriação de estruturas para uma definição Exercícios de identificação e definição de termos Instruções para o preenchimento da ficha terminológica. Os professores das disciplinas científicas/técnicas dão as orientações relativas aos termos a investigar, à bibliografia a consultar, à compreensão do conceito e à sua categorização conceptual. Os alunos fazem a pesquisa, seleccionam contextos onde os termos ocorrem. Transcrevem-nos. Constróem as definições e preenchem a ficha terminográfica. Os professores corrigem e sugerem reformulações. Procede-se ao aperfeiçoamento da ficha. Os professores, em colaboração com a pessoa responsável pelo projecto, validam a ficha. Esta é arquivada em suporte de papel para, posteriormente, ser introduzida na base de dados.

Observações:

Esta fase começa com a apresentação do guião de trabalho aos professores do curso, durante uma reunião de trabalho, havendo o cuidado de não pressionar ninguém a aderir (ver Anexo IV B). De um modo geral, os docentes aceitaram bem o documento; pediram para exercitar a classificação dos termos. Alguns não se recordavam das designações atribuídas às relações lexicais. Comentaram positivamente os materiais, dizendo que estavam também a aprender. Na reunião ninguém se recusou a participar, no entanto, só três professoras vieram a participar na actividade.

Seguiu-se, depois, a apresentação do guião de trabalho aos alunos. Logo que anunciámos o sumário da aula, soaram os protestos:

«Não devíamos ser nós a fazer o dicionário. Temos a PAP, todos os professores pedem trabalhos e testes, não conseguimos fazer tudo...»

Prometi que iria convocar uma reunião de Conselho de Turma para definirmos estratégias conjuntas. Depois de explicitados os objectivos do projecto, lemos em conjunto as indicações do guião. Pretendia-se que os alunos tivessem uma percepção global das tarefas a realizar.

A página dois do guião (ver Anexo IV B) define termo e apresenta as formas que os termos podem revestir: termo simples, termo complexo, termo derivado, termo composto, acrónimos, siglas e formas abreviadas. A novidade para os alunos foi a distinção entre sigla e acrónimo. Mas com exemplos depressa perceberam que a distinção se faz pela pronúncia – articulação alfabética das iniciais ou articulação silábica. O conhecimento da morfologia das unidades lexicais faz parte da competência lexical do falante, que pode ser convertida em estratégia de descodificação de significados de termos desconhecidos, partindo do significado dos formantes. Neste caso concreto, pretendia-se que os alunos tomassem consciência de que o termo pode não corresponder exactamente a uma sequência de caracteres entre dois espaços em branco. Deste modo, julgamos facilitar a sua identificação em textos.

Passámos, de seguida, para a fase da identificação de termos e recolha de contextos. Não houve qualquer dúvida neste ponto. O que suscitou controvérsia foi a lematização. Depois de se ter demonstrado com exemplos que o lema é um representante das diversas formas que a palavra assume, convencionalmente aceite, perceberam o seu mecanismo. Transcrevemos um excerto da aula para ilustrar a operação:

«Escrevi no quadro: 'comer', 'comeu', 'comerei', 'comia'. Perguntei qual destas formas representa o verbo. Logo responderam ser a forma 'comer'. Acrescentei que no caso dos verbos, é a forma no infinitivo que representa todas as formas flexionadas. Pedi um nome. A C. sugeriu 'burro'. Houve risos (comentários) mas depois surgiram as palavras da família de burro, 'burros', 'burrinho', 'burra'. Facilmente perceberam que a forma que

representa a palavra 'burro' é o masculino singular. Expliquei o conceito de flexão, em que uma forma adopta diferentes afixos flexionais (pessoa, número, tempo, modo) mantendo o sentido nuclear.»

(Anexo V A: observação de aula – 18/02/02)

Na segunda metade da aula propusemos a realização de um trabalho prático.

«Anunciei-lhes que iríamos realizar um exercício para treinar os conceitos aprendidos. A resposta foi esta: "Porque será que esta professora faz sempre exercícios? Não nos dá descanso!" Retorqui que sem exercitar dificilmente retemos os conteúdos, além de que o exercício seria muito interessante e proveitoso. Ficaram um pouco na expectativa. Distribuí uma cópia de um excerto da comunicação de Murta Rosa, nas Primeiras Jornadas de Animação Sociocultural. Pedi-lhes que lessem o texto e sublinhassem as palavras que eles consideravam termos de especialidade.» (notas de observação de aula – 18/02/02)

Embora o objectivo principal da tarefa fosse a identificação de termos atendendo à morfologia, os alunos foram capazes de efectuar uma análise terminológica extremamente correcta. Aos termos complexos não levantaram problemas, como seria de supor. Manifestaram imenso interesse pelo conteúdo do texto. Na aula seguinte procedeu-se à correcção do exercício. Surgiram então as dúvidas sobre a diferença entre termo simples e termo complexo. Expliquei então a noção de base (radical), listando diferentes U.L. de uma mesma família (campo morfológico). Os alunos isolaram os afixos, mas não sabiam classificá-los. Fiz a distinção entre afixos de derivação, afixos de flexão e bases lexicais. Revimos os processos de formação das palavras.”

«O A.C. sintetizou: "então animação sociocultural é complexa, composta e derivada ao mesmo tempo. (...) É assim professora – disse M. – 'divertimento', 'entretenimento', 'massificação' são derivadas.»

(Anexo V: observação de aula – 18/02/02)

Prosseguimos a leitura do guião com a abordagem dos conceitos. Procedemos à sua definição *«os conceitos são construções mentais fruto de um processo de selecção das características relevantes que definem uma classe de objectos»* (Cabré, 1993) e observámos a descrição do conceito de 'norma' num dicionário de língua comum e num dicionário de especialidade. Analisámos as diferenças e as semelhanças. Constatámos

que o dicionário de língua geral apresenta os diferentes significados que o termo tem em língua, enquanto que o dicionário de língua de especialidade apresenta apenas a acepção que o termo tem para as ciências sociais.

Estabelecemos depois a correspondência existente entre classes conceptuais e classes funcionais, ou classes gramaticais. (Guião, p.4 – Anexo IV B) Este quadro auxilia o aluno na classificação dos termos (classificação morfológica), assim como na sua descrição. A referência à classe conceptual pode constituir um descritor para a definição.

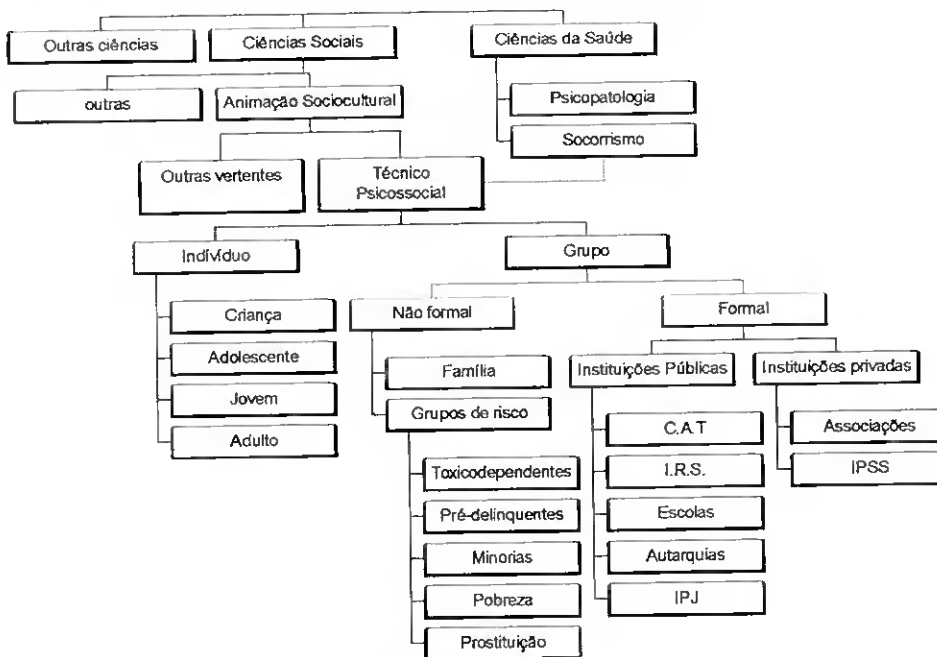
«Ora bem, quando nós fazemos uma definição temos de recorrer a um descritor. O descritor é aquilo que define o conceito. Por exemplo, a Escola Profissional será um objecto ou uma entidade? “É uma entidade” - responderam. “ Assim, o MAPS, o CAT, são entidades, os livros e os filmes são objectos.» (notas de observação de aula – 18/02/02)

Os alunos desconheciam o que era uma nominalização. Fizemos algumas experiências que consideraram interessantes.

Expusemos, então, a noção de sistema conceptual, enquanto um esquema organizador dos conceitos de uma determinada área de especialidade. Apresentámos o sistema conceptual do curso de Animador Sociocultural / Técnico Psicossocial, solicitando uma apreciação crítica (ver anexo). Este esquema é uma tentativa de ajudar o aluno a dar significado às suas aprendizagens e de agregar os conceitos em blocos temáticos. Vários autores - Bogaards (1994), Tréville e Duquette (1996), Areas (2000) - apontam a elaboração de esquemas como uma técnica de retenção e recuperação de informação lexical. Transcrevemos na íntegra a parte da aula em que este tema foi discutido, por o excerto ser revelador do interesse manifestado pelo projecto.

«O sistema conceptual foi criado a partir do vosso perfil de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial, dos Programas das Disciplinas e de algumas obras sobre animação sociocultural que consultei. Os alunos observam.

Figura 20- Sistema Conceptual do Curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial



Este curso é bastante abrangente – disse eu - Inscreve-se maioritariamente no domínio das ciências sociais. Contudo, tem algumas disciplinas na área das ciências da saúde. A R. fez sinal de que queria falar. – Diga, AR.

- A Escola Psicossocial de Lisboa tem o curso de Saúde no currículo.

- Também acho que essa disciplina muito importante- retorqui - daí que tivéssemos incluído um módulo de Primeiros Socorros no currículo. O plano curricular do vosso curso está aprovado por portaria. Tem de ficar como está. Vamos analisar o esquema. O esquema não está organizado por disciplinas. Não as podemos ver isoladas, mas integradas num todo, para facilitarem a acção do animador sociocultural/técnico psicossocial. A animação sociocultural tem várias vertentes: animador sociocultural/técnico de desenvolvimento, animador sociocultural/assistente familiar, animador sociocultural/Assistente de Geriatria. Temos depois o Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial. Qual é o objecto do vosso trabalho? Têm o indivíduo, com as suas características biológicas, psicológicas, por um lado e que se situa no campo da Psicologia. Por outro lado, temos o grupo, mais do âmbito da Sociologia. Relativamente ao indivíduo, têm de conhecer as várias faixas etárias, uma vez que vão trabalhar com crianças, jovens e adultos.

Relativamente aos grupos não formais, apenas citei os grupos de risco, são grupos com os quais vão trabalhar.

- Mas isso estava assim no livro?

- Sim, está no Perfil do Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial.

- Não concordo com essa designação de grupos de risco, corrigiu o AC.

- *Porquê? - Perguntei eu. - Esta expressão consta do referencial de profissão do perfil profissional do Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial.*
- *Revela uma atitude discriminatória.*
- *O que sugere então?*
- *Comportamentos desviantes*
- *Comportamentos desviantes não é discriminativo?*
- *Pelo menos não é tanto.*
- *Também concordo. Vamos então alterar.*
- *O que é que o resto da turma acha?*

A maioria não se interessava por este assunto.

- *A E. esteve a conversar o tempo todo sobre outras coisas. A., o que pensa sobre o assunto? A C. o que acha? (nenhuma resposta) E a S.?*
- *Concordo com o A.*
- *Quem nos deu essa percepção foi o Enf. M.*
- *Pois foi, reforçou a T.V.*
- *Vêm como vocês são especialistas? Eu não me tinha apercebido disto.*
- *Minorias- atalhou a M.J. – não devem incluir-se nos comportamentos desviantes.*
- *Pois não parece bem, anuí.*
- *E pobreza também não.*
- *Não de facto. Temos de fazer depender pobreza e minorias da categoria grupo apenas, e não de grupos com comportamentos desviantes.*
- *Nas minorias podemos ter a comunidade cigana, por exemplo e, com efeito, estas pessoas estão em risco porque são mais frágeis.*
- *E prostituição não deve ser incluída nos comportamentos desviantes- corrigiu a T.V. Prostituição é uma profissão. É uma forma que as pessoas têm de ganhar dinheiro para sustentar os seus vícios.*
- *Ai não é? Então não há o risco de propagação de doenças...? – disse eu.*

A T. mostrou-se um pouco chocada com a minha opinião.

O AC deitou água na fervura: - Também há aquela perspectiva...

- *Tanto é uma profissão que até passam recibo verde.- retorquiu a T. V.*

Fiquei surpreendida. Outros colegas também.

- *Sabes muito sobre isso - comentaram. Por acaso já exercestes essa profissão?*
- *(...)*
- *Todo o esquema se encontra explicado nas folhas oito e seguintes. Vocês lêem e depois dizem-me o que pensam sobre isso na próxima aula.»*

A aula seguinte foi dedicada à definição (ver Guião p. 5 – Anexo IV B), visto os alunos não manifestarem mais interesse pelas explicações dadas para a elaboração do sistema conceptual. Apresentámos dois processos para elaborar a definição: a definição em compreensão e a definição em extensão, apoiados em exemplos relacionados com a área do curso. Concebeu-se uma ficha guia com as etapas a percorrer os critérios a observar na elaboração da definição (ver Anexo IV B, p. 6). A existência de um modelo assim como a de um esquema (sucessão de procedimentos) são necessários para qualquer principiante que se inicia numa actividade. Fornecemos também uma ficha de apoio (ver anexo, IV, p. 14,15) com instruções quanto ao estilo a adoptar e elementos gramaticais usuais na redacção da definição.

A partir deste momento iniciaram-se exercícios de treino (ver anexo, IV, p. 7,8,9,10). Compilámos de 4 dicionários de especialidade (sociologia, psicologia, pedagogia e psicanálise) o conceito de ‘conflito’. Procedemos deste modo porque: a) o curso abrange estas áreas; b) é necessário habituar os alunos a pesquisar um tema em várias fontes e distinguir diferentes perspectivas; c) intentámos promover a capacidade de síntese. Devemos confessar que o desafio foi alto demais. Os alunos, pouco habituados a raciocinar por longos períodos de tempo, resistiram à tarefa. Levaram demasiado tempo para destacar a informação importante. Alguns foram incapazes de categorizar a informação. Por fim, aborreceram-se e reclamaram o ensino da literatura, porque, diziam, *«precisamos de fazer o exame de Português; isto só nos faz perder tempo»*. Argumentámos que a prestação de provas requeria igualmente a competência comunicativa, particularmente a expressão escrita e a capacidade de síntese. Preferimos não insistir mais nesta tarefa na aula seguinte.

Demos continuidade à explicitação das tarefas a realizar, com as indicações necessárias ao preenchimento dos campos da ficha terminológica. Facultámos uma ficha de apoio, indicando os campos de preenchimento obrigatório (ver anexo, IV, p.11);

Apresentámos uma lista de abreviaturas (as que são mais recorrentes nos dicionários), para os alunos as poderem utilizar no campo correspondente à categoria gramatical (ver anexo, IV, p.12). Explicou-se o que se entende por contexto. Apresentaram-se exemplos de citações bibliográficas. Indicou-se o conteúdo dos campos Notas (informações linguísticas) e Observações (informações sobre o termo ou o trabalho). A segunda parte da ficha (ver anexo, IV, p. 13) destina-se a abordar as relações semânticas: sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, homonímia e polissemia. Cada uma destas relações foi contextualizada. Os alunos recordavam-se de alguns destes conceitos. Não colocaram muitas dúvidas, embora mais tarde, durante o preenchimento da ficha terminológica, o seu desconhecimento fosse evidente. O seu desinteresse era, em parte, motivado pelo desejo de que a professora transmitisse conhecimentos de literatura do Programa de Português do 12º ano.

A partir de então, interrompemos o trabalho no projecto, retomando a temática literária. A actividade terminológica prosseguiu noutras disciplinas (Área de Integração, Sociologia e Animação Sociocultural). Retomámos a actividade terminológica no 3º período, depois de ter sido abordada a peça *Felizmente Há Luar!* Nessa altura, cada aluno elaborou uma definição relativa ao campo lexical do teatro. Visto os alunos estarem envolvidos em muitas actividades, a professora procedeu à investigação sobre o tema, tendo fotocopiado artigos de enciclopédias, de livros de especialidade, que colocou à disposição dos alunos. Com base nesse material, estes elaboraram as definições dos termos seleccionados. Alguns alunos solicitaram apoio no preenchimento da ficha, outros não. As maiores dúvidas colocavam-se no preenchimento dos campos referentes às palavras relacionadas. Só mesmo no final do módulo é que os alunos entregaram as fichas terminológicas preenchidas, o que inviabilizou, para a grande maioria dos alunos, qualquer processo de aperfeiçoamento.

Importa salientar que, no geral, os alunos resistiram a esta actividade, como a qualquer outra actividade de produção. Preferem aulas expositivas, ou trabalho em grupo, fora do controlo do professor.

Nesta sequência de sete sessões adoptámos três abordagens diferentes em complementaridade: a estruturo-analítica, focalizando as estruturas gramaticais da língua, fora de contexto (análise morfológica de termos); a abordagem funcional (definição: modelo de escrita) e a abordagem comunicativa, na medida em que o produto final terá como missão objectivos comunicativos (divulgar os conhecimentos, servir de instrumento de consulta).

Resta-nos fazer uma avaliação do processo, considerando os condicionalismos que afectaram os sujeitos. Importa sublinhar que a adesão a este projecto foi deixada ao critério dos professores e que o mesmo só foi posto em prática porque os alunos anuíram na sua concretização.

Figura 21: Quadro- 3ª Fase de Investigação acção.

3ª Fase	
OPERAÇÕES INVESTIGADOR	ACTIVIDADES ALUNOS E PROFESSORES
Fazer uma auto avaliação	Fazer uma auto avaliação
Elaborar um questionário para alunos e professores	Responder aos questionários
Interpretar os dados recolhidos	Dar continuidade ao projecto com outros alunos
Dar continuidade ao projecto	

5.4. Avaliação do trabalho desenvolvido: competência comunicativa

Concluído o ano lectivo, sentimos que ficámos aquém das nossas expectativas, particularmente no que respeita ao envolvimento de professores e alunos no projecto de construção do dicionário terminológico. O modelo não foi bem aceite, especialmente

pelos professores. Apenas quatro disciplinas participaram, incluindo a de Português. Porque é que as restantes seis não participaram? No mínimo eram esperadas 190 fichas terminológicas produzidas pelos alunos, uma por cada disciplina. Só nos foram devolvidas 45.

Uma análise mais profunda das aprendizagens efectuadas mostra-nos que houve ganhos em termos de melhoria da competência comunicativa dos alunos.

Com base nas tabelas de avaliação da competência comunicativa, constantes do QCER (2002), elaborámos uma escala de avaliação da competência comunicativa (ver Figura 21), segunda a qual aferiremos o desempenho dos alunos. Esta apresenta cinco níveis para cada uma das sub-competências da competência comunicativa – competência lexical e terminológica, competência referencial e semântica, competência gramatical, competência fonológica, ortográfica e ortoépica, competência sociolinguística, competência discursiva e competência funcional.

Concebemos uma grelha de análise da competência comunicativa, para avaliação das fichas terminológicas (ver Figura 22), em que no topo enunciámos as sub-competências (competência lexical e terminológica, competência referencial e semântica, competência gramatical, etc.). Na coluna A (esquerda), identificámos os alunos, na coluna B, a disciplina. Cada aluno deveria ter elaborado uma ficha por disciplina. Quando se regista uma ficha em falta, a linha correspondente a essa ficha é sombreada. De acordo com o perfil traçado em cada um dos níveis da escala - Elevado (E), Médio + (M+) , Médio (M), Médio – (M-) e Reduzido (R) - analisámos a produção escrita dos alunos nas fichas terminológicas. Para cada aluno criámos quatro linhas, onde registámos os resultados obtidos nas quatro fichas (1 por disciplina).

Apurados os resultados individuais, obtivemos um resultado global, contabilizando as ocorrências de cada nível para cada uma das competências (ver Figura 23). Estes resultados não nos permitem caracterizar a competência comunicativa global

da turma, mas demonstram como a actividade terminológica promove a competência comunicativa. Os elevados níveis obtidos devem-se ao facto de as definições elaboradas pelos alunos serem, na sua maioria, directamente colhidas de textos ou dicionários. Todavia, as tarefas de pesquisar, de seleccionar, de compilar levam a uma familiarização com os termos e, possivelmente, a uma melhor consolidação do conhecimento lexical / conceptual na memória.

Caso os objectivos tivessem sido cumpridos, a realização sucessiva de definições, certamente teria efeitos mais expressivos na aprendizagem de vocabulário.

Figura 22: Escala para a avaliação de competência comunicativa

	COMPETÊNCIA LEXICAL E TERMINOLÓGICA	COMPETÊNCIA REFERENCIAL E SEMÂNTICA	COMPETÊNCIA GRAMATICAL	COMPETÊNCIA FONOLÓGICA ORTOGRÁFICA ORTOÉPICA	COMPETÊNCIA SOCIOLINGUÍSTICA	COMPETÊNCIA DISCURSIVA	COMPETÊNCIA FUNCIONAL
E ELEVADO	Domina um vasto repertório lexical. Conhece os termos da especialidade e emprega-os correctamente	Conhece os significados dos vocábulos comuns e de especialidade. Domina os conceitos, as suas propriedades e relações.	Reconhece os elementos gramaticais, sendo capaz de os categorizar. Demonstra elevado nível de correcção gramatical.	Tem capacidade para perceber e produzir adequadamente: a composição fonética e ortográfica das palavras; o acento e o ritmo da frase; as convenções de utilização dos caracteres (escrita e pontuação)	Reconhece as diferenças socioculturais e sociolingüísticas e adequa a expressão à situação comunicativa. Domina plenamente as particularidades dos diferentes registos de discurso - oficial, formal, neutral, informal, familiar- bem como os diferentes níveis de comunicação especializada.	Organiza frases em sequência, de modo a produzir discursos coerentes. Conhece a combinatória das palavras com as séries textuais que com elas estabelecem relações lógico-semânticas (regras do discurso de organização temática, coesão, coerência, ordenação lógica). Conhece as convenções que normalizam a estrutura de discursos funcionais.	É capaz de se exprimir com fluência, utilizando os termos apropriados, sem qualquer esforço, em função da intenção comunicativa (ex.: identificar, relatar, corrigir, pedir, descrever, narrar, comentar, expor, explicar, definir, demonstrar, argumentar, persuadir, etc. 9
M+ MÉDIO +	Domina um repertório alargado de vocabulário que lhe permite ultrapassar dificuldades, mas ainda comete algumas imprecisões.	Conhece os significados dos vocábulos comuns e de especialidade, mas não domina completamente os conceitos, as suas propriedades e relações.	Reconhece os elementos gramaticais, sendo capaz de os categorizar. Demonstra um bom controlo gramatical, embora surjam erros ocasionais.	Igual a E, podendo ocorrer erros ocasionais.	Igual a E, podendo ocorrer falhas pontuais.	Igual a E, podendo ocorrer falhas pontuais.	É capaz de qualificar opiniões e afirmações de forma precisa, destacando informações pertinentes. Utiliza os articuladores de discurso para marcar a relação entre ideias.
M MÉDIO	Possui um vocabulário suficiente para se expressar sobre assuntos relacionados com a sua área e sobre a maioria dos assuntos do quotidiano. As lacunas podem ainda provocar hesitações e o uso de circunlocuções.	Conhece os significados dos vocábulos comuns e de especialidade, mas descreve-os de forma muito resumida e incompleta.	Usa uma correcção razoável, mas não sabe reconhecer nem classificar os elementos gramaticais. Ocorrem pequenos erros que não impedem a comunicação.	Igual a E, podendo ocorrer erros com frequência, sem que isso perturbe a comunicação.	Igual a E, podendo ocorrer falhas com alguma frequência, sem que isso perturbe a comunicação.	Igual a E, podendo ocorrer falhas com alguma frequência, sem que isso perturbe a comunicação.	Domina razoavelmente as formas linguísticas que exprimem funções específicas e sequências discursivas funcionais, descritas em E.

M- MÉDIO -	Domina o vocabulário elementar, mas ocorrem erros graves quando pretende exprimir um pensamento mais complexo ou quando o assunto não lhe é familiar.	Conhece parcialmente os significados dos vocábulos comuns e de especialidade e descreve-os de forma muito resumida e incompleta.	Usa com correcção estruturas simples, mas comete erros de forma sistemática.	Manifesta alguma dificuldade na compreensão e produção de enunciados, em função do desconhecimento de princípios gramaticais	manifesta alguma dificuldade em adequar o discurso a situações formais, mas esforça-se nesse sentido.	O discurso contém algumas falhas que impedem a compreensão do discurso.	Apresenta dificuldades no Domínio das formas linguísticas que exprimem funções específicas e sequências discursivas funcionais, descritas em E.
R REDUZIDO	Tem um repertório elementar que apenas lhe permite satisfazer as necessidades comunicativas elementares.	Não domina os significados dos vocábulos comuns e de especialidade,	Comete muitos erros e exprime-se de forma confusa.	Manifesta alguma dificuldade na compreensão e produção de enunciados, em função do desconhecimento de princípios gramaticais.	É incapaz de produzir um discurso formal.	O discurso não cumpre os requisitos mínimos de organização temática, coesão, coerência, ordenação lógica...	Desconhece os esquemas funcionais do discurso.

Figura 23: Grelha de análise da competência comunicativa para as fichas terminológicas

A – aluno D- Disciplina: Port – Português Soc- Sociologia A.I. – Área de Integração AN – Animação Sociocultural

A	D	COMPETÊNCIA LEXICAL E TERMINOLÓGICA	COMPETÊNCIA REFERENCIAL E SEMÂNTICA	COMPETÊNCIA GRAMATICAL	COMPETÊNCIA FONOLÓGICA ORTOGRÁFICA ORTOÉPICA	COMPETÊNCIA SOCIOLINGUÍSTICA	COMPETÊNCIA DISCURSIVA	COMPETÊNCIA FUNCIONAL	TOTAL
AS	Port	M	M	M	E	M	M	M	NÃO FEZ
AS	Soc								
AS	AI	E	M+	M	E	E	E	E	NÃO FEZ
AS	NA								
AV	Port	M-	M-	M-	M+	R	R	R	
AV	Soc	M	M+	M	M+	M+	M	M-	
AV	AI	M	M	M	M+	M+	M-	M-	
AV	AN	M	M-	M	M-	M-	R	R	

A – aluno D- Disciplina: Port – Português Soc- Sociologia A.I. – Área de Integração AN – Animação Sociocultural3

A	D	COMPETÊNCIA LEXICAL E TERMINOLÓGICA	COMPETÊNCIA REFERENCIAL E SEMÂNTICA	COMPETÊNCIA GRAMATICAL	COMPETÊNCIA FONOLÓGICA ORTOGRÁFICA ORTOÉPICA	COMPETÊNCIA SOCIOLINGUÍSTICA	COMPETÊNCIA DISCURSIVA	COMPETÊNCIA FUNCIONAL	TOTAL
AR	Port								
AR	Soc								
AR	AI	M+	M	E	E	E	M+	M+	
AR	AN								
CS	Port	R	R	M-	M-	R	R	R	
CS	Soc	M+	M	M	M+	M+	M-	M	
CS	AI	M+	M+	M	M+	M+	M+	M+	
CS	AN	M+	M+	M+	M+	M+	M+	M+	
CM	Port	R-	R	M-	M-	R	R	R	
CM	Soc	M+	M+	M+	M	M+	M	M	
CM	AI	M+	M+	M	M+	M+	M+	M+	
CM	AN	M+	M+	M+	M+	M+	M+	M+	
EC	Port	E	E	M+	E	E	E	E	
EC	Soc	M+	M+	M	M	M+	M+	M	
EC	AI	M+	M+	M	M+	M+	M+	M	
EC	AN								
JM	Port								
JM	Soc								
JM	AI	M+	M+	M	M+	M+	M+	M	
JM	AN								
AC	Port								
AC	Soc								
AC	AI								
AC	AN								
MF	Port	M-	M-	M+	M+	M	M	M-	
MF	Soc	M+	M+	M+	M+	M+	M+	M+	
MF	AI	M	M	M-	M+	M	M	M	
MF	AN								
MJ	Port	E	E	E	E	E	E	M+	
MJ	Soc	M+	M+	M	E	E	E	M+	
MJ	AI	M+	E	M	E	E	E	E	
MJ	AN	M+	M+	M	M+	M+	M+	M	
MP	Port	M	M	E	E	M	M	M	
MP	Soc	R	R	R	M	R	R	R	
MP	AI								
MP	AN	E	M+	M	M+	M+	M+	M+	

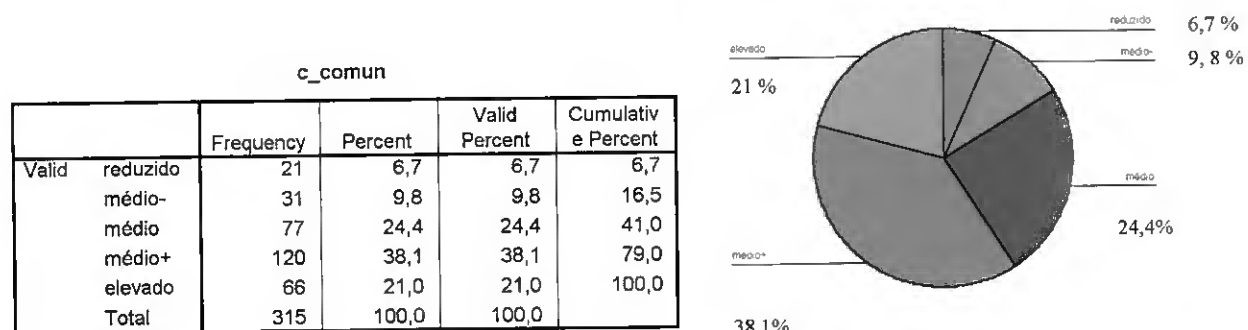
A – aluno D- Disciplina: Port – Português Soc- Sociologia A.I. – Área de Integração AN – Animação Sociocultural

A	D	COMPETÊNCIA LEXICAL E TERMINOLÓGICA	COMPETÊNCIA REFERENCIAL E SEMÂNTICA	COMPETÊNCIA GRAMATICAL	COMPETÊNCIA FONOLÓGICA ORTOGRÁFICA ORTOÉPICA	COMPETÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA	COMPETÊNCIA DISCURSIVA	COMPETÊNCIA FUNCIONAL	TOTAL
MN	Port	E	E	E	E	E	E	E	
MN	Soc	M+	M+	M	M	M+	M+	M+	
MN	AI	E	E	M	E	E	E	E	
MN	AN	M+	M+	M	E	E	E	M+	
SC	Port	M-	M-	M	M	M	M	M	
SC	Soc	M+	M+	M	M	M+	M	M+	
SC	AI	M-	M-	M	M+	M	M-	M-	
SC	AN	M+	M+	M	M+	E	E	M+	
SS	Port								
SS	Soc	M+	M+	E	M+	M+	M+	E	
SS	AI	E	E	E	E	E	E	E	
SS	AN	M	M	E	E	M+	M+	M+	
TI	Port								
TI	Soc								
TI	AI	M+	M+	M	M+	M+	M+	M	
TI	AN	M-	M-	M-	M	M-	M-	M-	
TD	Port								
TD	Soc	M+	M+	M	M+	M+	M+	M	
TD	AI								
TD	AN								
TV	Port								
TV	Soc								
TV	AI								
TV	AN	M+	M+	M	M+	M	M+	M+	
VS	Port	M-	M-	-	-	-	-	-	
VS	Soc	E	E	M	E	E	E	E	
VS	AI								
VS	AN								

Figura 24: Grelha de análise de competência comunicativa- fichas terminológicas

V A L U E	L A B E L	COMPETÊNCIA LEXICAL E TERMINOLÓGICA	COMPETÊNCIA REFERENCIAL E SEMÂNTICA	COMPETÊNCIA GRAMATICAL	COMPETÊNCIA FONOLÓGICA ORTOGRÁFICA ORTOÉPICA	COMPETÊNCIA SOCIOLINGÜÍSTICA	COMPETÊNCIA DISCURSIVA	COMPETÊNCIA FUNCIONAL	TOTAL
5	E	7	7	7	14	12	11	8	66
4	M+	21	20	6	21	20	17	15	120
3	M	8	8	27	7	7	8	12	77
2	M-	6	7	4	3	2	4	5	31
1	R	3	3	1	0	4	5	5	21
TOTAL		45	45	45	45	45	45	45	315

Figura 25: Tabela e gráfico dos resultados em termos de competência comunicativa- fichas terminológicas.



A tabela da Figura 23 interpreta-se do seguinte modo: a coluna VALUE contém um sistema de codificação numérica atribuída aos níveis de proficiência - LABEL: 5=Elevado (E), 4=Médio + (M+), 3= Médio (M), 2 Médio - (M-) e 1=Reduzido (R). Este código destina-se à introdução das ocorrências correspondentes a cada nível no programa SPSS. Os números constantes no corpo da tabela correspondem ao número de vezes em que um determinado nível (E), por exemplo, foi atribuído à competência lexical e terminológica. Constatamos que apenas 7 fichas mereceram a avaliação de E nesta competência. O nível de M+ foi aquele que registou maior número de ocorrências em todas as competências designadas (120).

A coluna dos totais (horizontal) permite-nos conferir o número de fichas avaliadas (45). A coluna dos totais (vertical) dá-nos a informação de quantas vezes foi atribuída a avaliação de E / M+ / M / M- / R, na totalidade dos parâmetros avaliados, ou seja, permite-nos fazer uma avaliação global da competência comunicativa. Com base nos resultados da coluna da direita, elaborámos a tabela e o gráfico da competência comunicativa. Assim, podemos dizer que a soma do M-24,4 % com o M+ - 38,1% e o E- 21%, dá-nos um total de 83,5%. Isto significa que a maioria dos alunos demonstra dominar a língua de forma satisfatória: possui um vocabulário suficiente para se expressar, conhece o significado dos termos comuns e de especialidade e domina razoavelmente os conceitos por eles representados. É capaz de categorizar os termos do ponto de vista gramatical, conhece as convenções ortográficas; domina razoavelmente a técnica da definição e é capaz de produzir enunciados coerentes, conformes ao estilo adoptado.

Traçámos aqui um perfil geral da turma, mas também podemos traçar o perfil individual de cada aluno, a partir da tabela individual (ver Figura 22) Os resultados dos dois alunos mostram que o primeiro - AS - não investiu nesta actividade, em termos quantitativos (só realizou duas fichas), enquanto o segundo - AV - realizou a totalidade

das fichas pedidas (4). No entanto, se compararmos as fichas realizadas por AS com as mesmas fichas realizadas por AV, concluímos que o desempenho de AS é qualitativamente melhor. AS não revela grandes dificuldades no conhecimento dos termos e dos seu significado, revela uma correcção gramatical razoável, uma elevada competência ortográfica, domina a técnica da definição, produzindo um enunciado coerente e bem articulado. AV, domina o vocabulário mínimo para descrever os conceitos, revelando lacunas generalizadas em todas as sub-competências da competência comunicativa. Podemos inferir que não realizou os trabalhos com o devido cuidado.

Tendo em consideração que esta actividade se apoiou em textos de consulta, não podemos, de modo algum, fazer corresponder estes resultados à real competência linguística dos alunos. Porém, a realização deste tipo de actividades de leitura e de escrita, preferencialmente de forma autónoma, contribui para o desenvolvimento das competências lexical e terminológica, , referencial e semântica, gramatical, ortográfica, entre outras. Não nos podemos esquecer de que a aquisição de vocabulário é um processo de aprendizagem social, que se desenvolve em função do contacto com os textos (orais e escritos) ao ritmo de sucessivos reencontros (Pruvost:1999).

Ao longo do ano lectivo, tivemos a percepção de que outras variáveis (parasitas) interferiam no normal desenvolvimento das aulas e, muito particularmente, daquelas destinadas à actividade terminológica, a saber: 5.4.1. Fenómenos associados aos sujeitos (alunos); 5.4.2., fenómenos associados aos sujeitos (professores), fenómenos associados ao sistema educativo que, por ser demasiado complexo, excede os limites desta reflexão.

5.4.1. Fenómenos associados aos sujeitos (alunos)

Figura 26: Gráfico- Profissão do pai

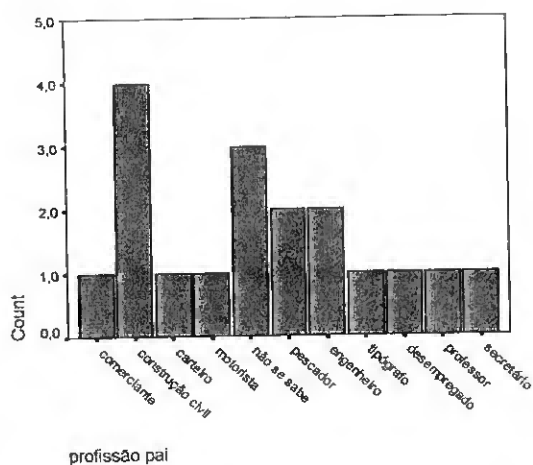
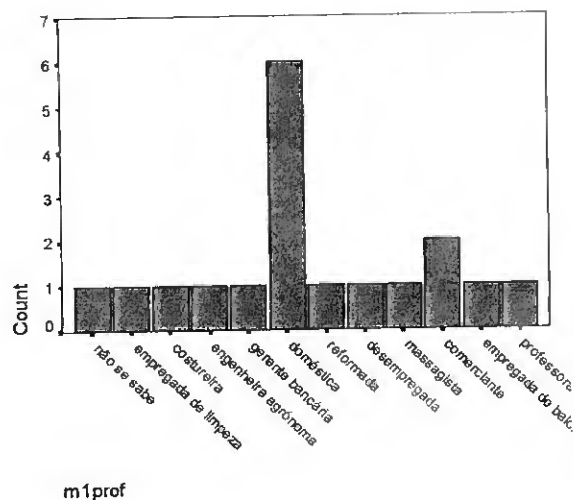


Figura 27: Gráfico- Profissão da mãe



Do número total de pais (mãe e pai), apenas três pais e três mães são quadros superiores. Os restantes, distribuem-se por actividades do sector primário (2), secundário (6) e de serviços (15). O número de domésticas (6) é bastante significativo. Encontram-se ainda em situação de desemprego um pai e uma mãe, existindo também uma que se encontra reformada. Provavelmente, a insuficiência económica de alguns agregados familiares conduz sete jovens desta turma a acumular trabalho e estudo. Este factor reduz o desempenho escolar, atendendo à sobrecarga horária (35 horas lectivas semanais), associada a uma actividade laboral. A juntar a tudo isto, sete alunos percorrem diariamente mais de 20 Km., em transporte público, para receberem formação. Relativamente à qualificação académica dos pais, o seguinte quadro descreve-a de forma clara:

Figura 28: Tabela- Escolaridade dos pais

	PAI	MÃE	TOTAL
1º CICLO	10	6	16
2º CICLO	1	5	6
3º CICLO	0	2	2
E.SECUNDÁRIO	0	3	3
E. PROFISSIONAL	1	-	1
C. SUPERIOR	4	2	6
NÃO SE SABE	2	-	2
TOTAL	18	18	36

Com exceção dos seis casos de pais licenciados, a sua grande maioria (22) não atinge o nível de escolaridade básica (3º ciclo). O estatuto sociocultural dos pais está intimamente ligado à profissão que exercem e ao seu grau académico, factores que, à partida, estimulam os jovens no seu desempenho escolar. Os conhecimentos dos pais, as expectativas que estes depositam nos filhos, associados aos recursos disponíveis para investir na educação, desencadeiam um reforço (positivo ou negativo) no desempenho escolar dos alunos. O conhecimento lexical adquirido em casa é determinante para a aquisição de vocabulário novo em contexto escolar, tal como se referiu no capítulo 2. Quanto às expectativas sociais, existe, inevitavelmente, uma transposição de horizontes de pais para filhos.

O nível sociocultural das famílias pode aferir-se também pela frequência com que adquirem livros. Apenas sete alunos adquirem publicações com regularidade, sendo na sua maioria escolares. Quatro só o fazem quando as leituras são recomendadas pelos professores. É notória a influência benéfica que a escola tem na formação cultural dos alunos, senão veja-se o motivo que leva os alunos a frequentar as bibliotecas: a necessidade de pesquisa; oito recorrem à biblioteca com frequência, sete raramente o fazem; três não responderam. Por tudo isto se justifica o envolvimento dos alunos em actividades de pesquisa de informação.

Figura 29: Gráfico- Acumulação de trabalho e estudo

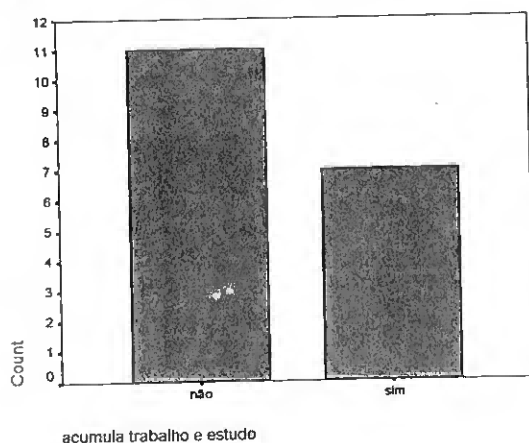


Figura 30: Gráfico- Distância da residência

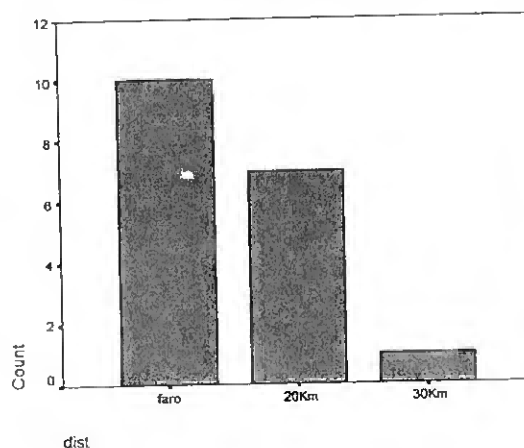


Figura 31: Gráfico- Aquisição de publicações

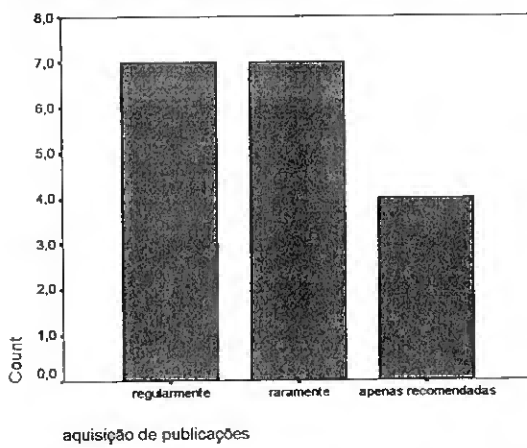


Figura 32: Gráfico- Gênero das publicações

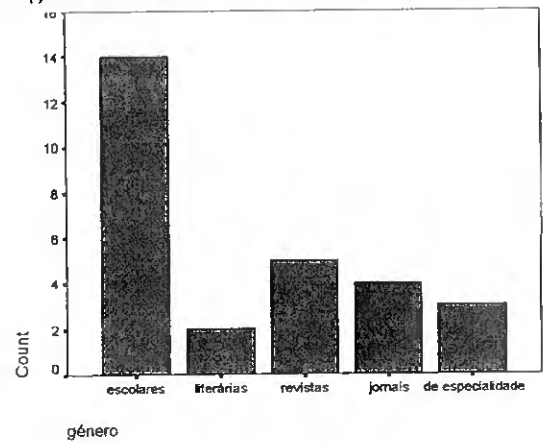


Figura 33: Gráfico- Hábitos de estudo

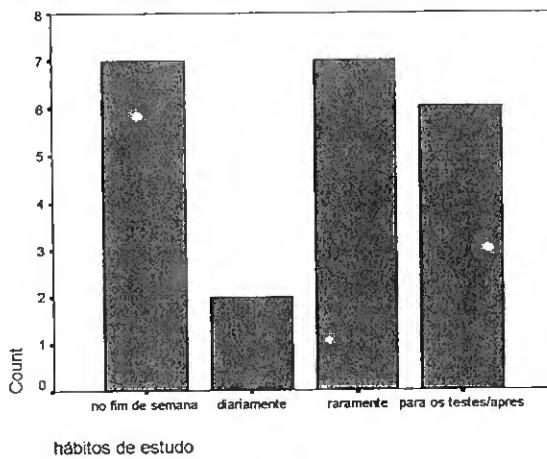


Figura 34: Gráfico- Apoio no estudo

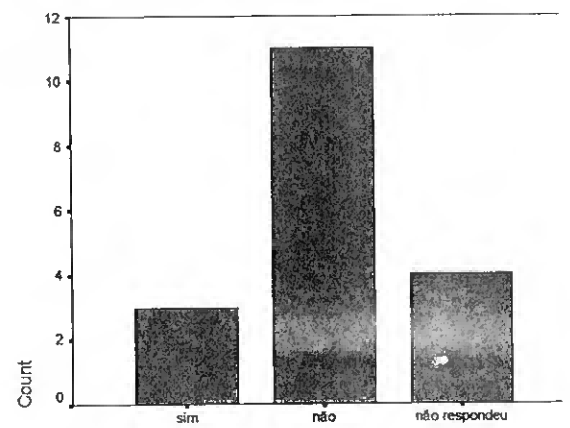


Figura 35: Gráfico- Frequência da biblioteca

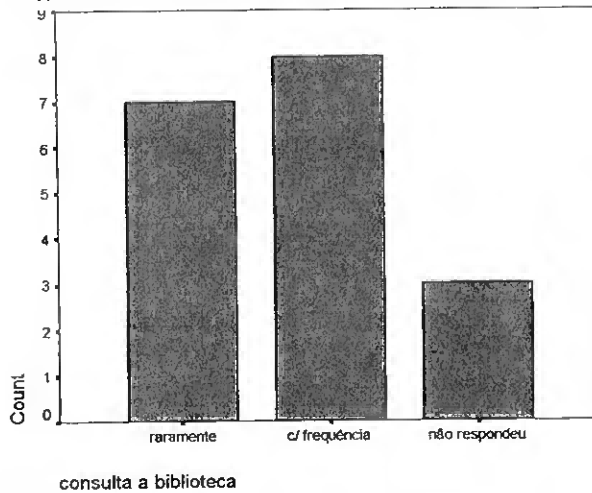


Figura 36: Gráfico- Finalidade da visita à biblioteca

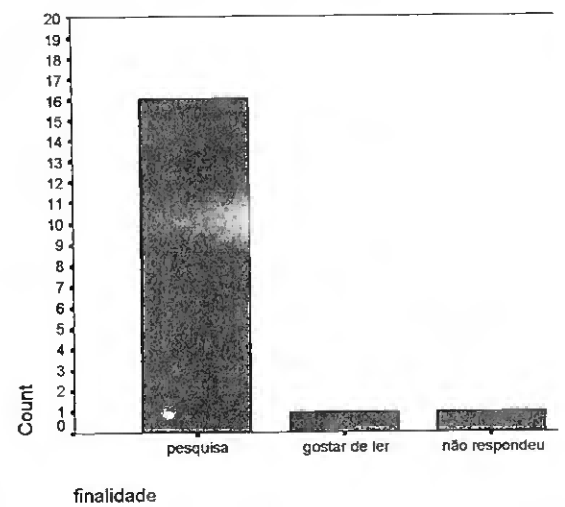
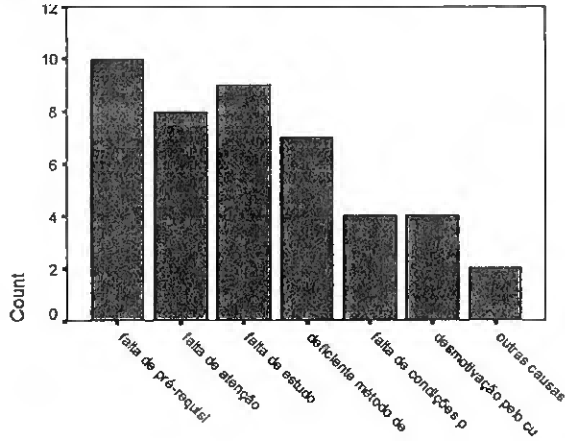
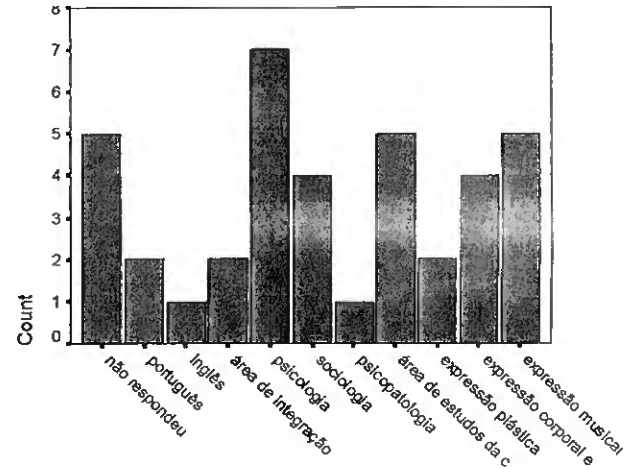


Figura 37: Gráfico- Causas de insucesso escolar



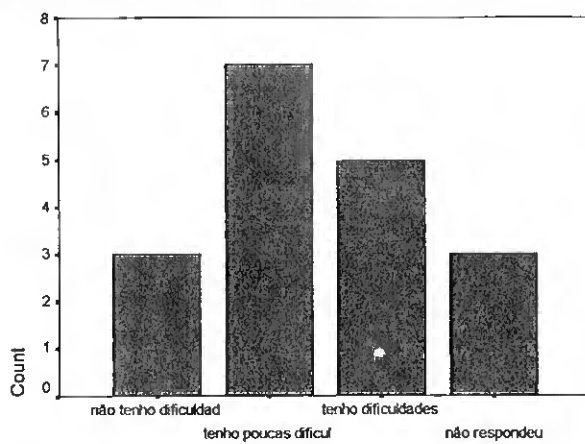
Causas de insucesso

Figura 38: Gráfico- Disciplinas com melhores resultados



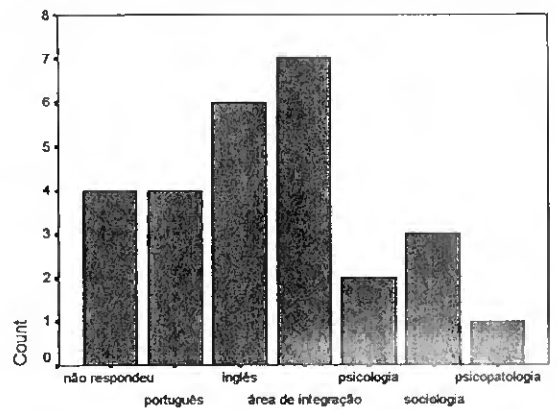
Disciplinas com melhores resultados

Figura 39: Gráfico- Dificuldades no vocabulário geral



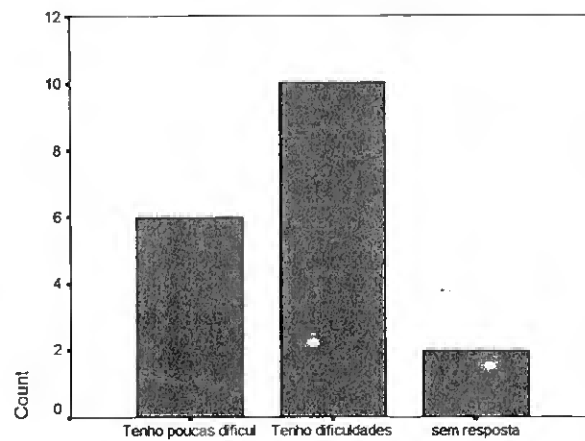
A) Conhecimento do vocabulário geral

Figura 40: Gráfico- Disciplinas com piores resultados



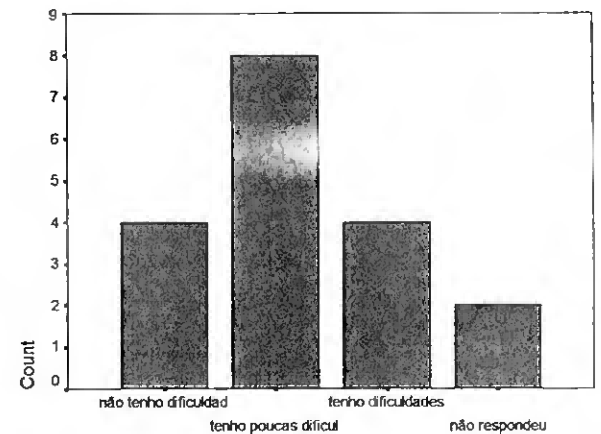
Disciplinas com piores resultados

Figura 41: Gráfico - Dificuldades no vocabulário científico e técnico



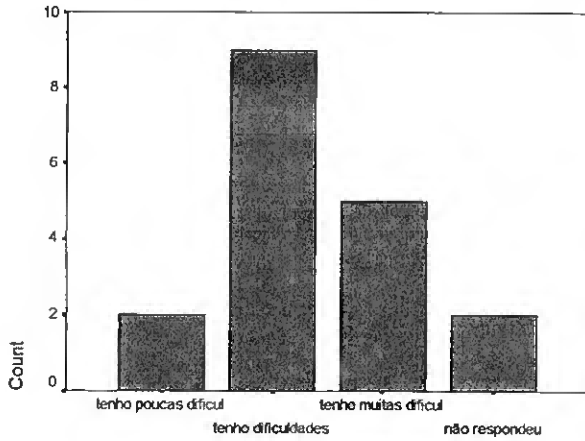
B) vocabulário científico/técnico

Figura 42: Gráfico- Dificuldades de ortografia



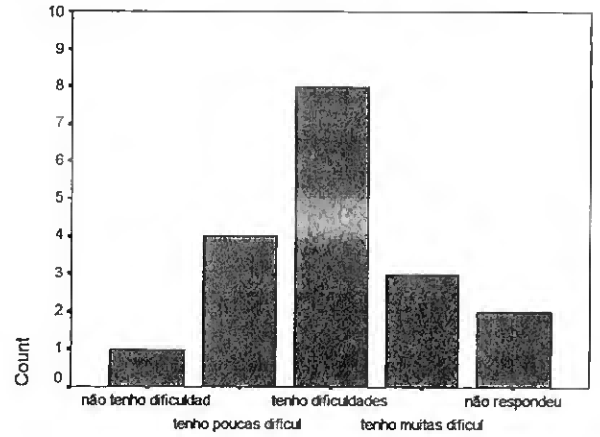
C) Ortografia

Figura 43: Gráfico- Exposição para um público alargado



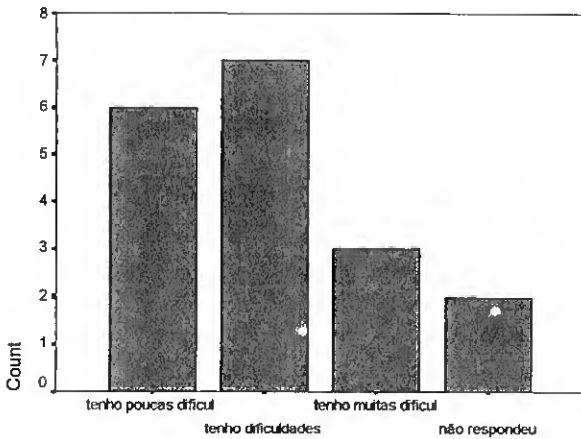
D) Exposição oral para um público alargado

Figura 44: Dificuldade na compreensão de textos científicos



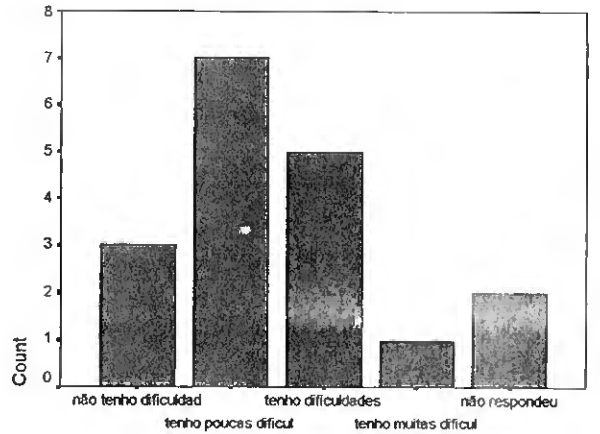
E) Compreensão de textos científicos

Figura 45: Gráfico- Dificuldades na compreensão de textos literários



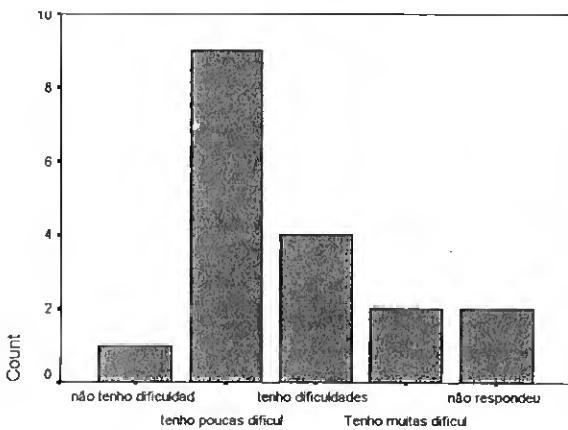
F) Compreensão de textos literários

Figura 46: Gráfico- Dificuldades na compreensão dos textos de imprensa



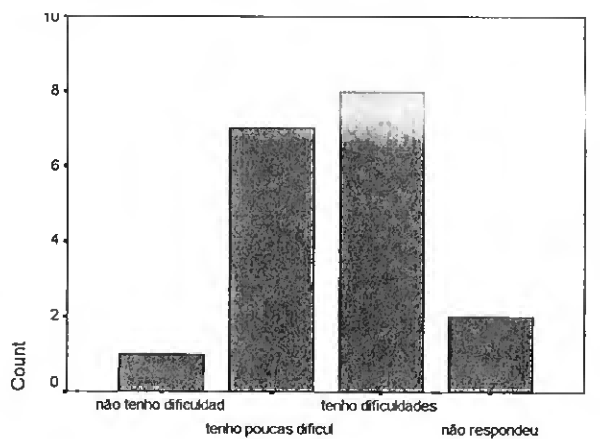
G) Compreensão de artigos de imprensa

Figura 47: Gráfico- Dificuldade na redação de questões de desenvolvimento nos testes



H) Redação de questões de desenvolvimento nos testes de avaliação

Figura 48: Gráfico- Elaboração de relatórios e outros textos administrativos



I) Elaboração de relatórios e outros textos administrativos

Os hábitos de leitura são pouco expressivos, tal como os hábitos de estudo; só dois alunos estudam diariamente; sete, no fim de semana; seis, só para testes e apresentação de trabalhos; sete afirmam que raramente estudam. Como se referiu no capítulo 2, a aquisição de vocabulário requer uma revisão sistemática dos vocábulos aprendidos, com intervalos de duração progressiva: 15 minutos depois do primeiro encontro, 3 horas, 2 dias, 3 dias e assim por diante (Oxford et Crookall, 1990), citados por Tréville e Duquette (1996:67). A insuficiência de estudo compromete qualquer abordagem de ensino e conseqüente aprendizagem dos conteúdos ministrados.

Os factores supra enumerados poderão estar na origem do défice de vocabulário dos alunos e conseqüente dificuldade geral de compreensão e de produção de enunciados. As disciplinas em que os alunos obtêm pior aproveitamento são as que pertencem à componente sociocultural (Português, Inglês e Área de Integração). Já nas disciplinas da componente específica do curso (científica, técnica, tecnológica e prática), os resultados são francamente melhores. Inquiridos quanto às causas do seu insucesso, os alunos admitem a falta de pré-requisitos e a falta de estudo, seguidas pela falta de atenção nas aulas e pelos deficientes métodos de estudo.

Quanto ao tipo de dificuldades comunicativas sentidas pelos alunos, estas podem ser hierarquizadas de acordo com o grau de dificuldade, em função do número de ocorrências registadas:

Figura 49: Tabela- Estatística das dificuldades da língua

Grau de dificuldade	Tarefa	n.º de ocorrências
Muitas dificuldades	Exposição oral	5
	Compreensão de textos científicos	3
	Compreensão de textos literários	3
	Redacção de respostas em testes	2

Figura 50: Tabela - Estatísticas das Expectativas face à vida profissional futura

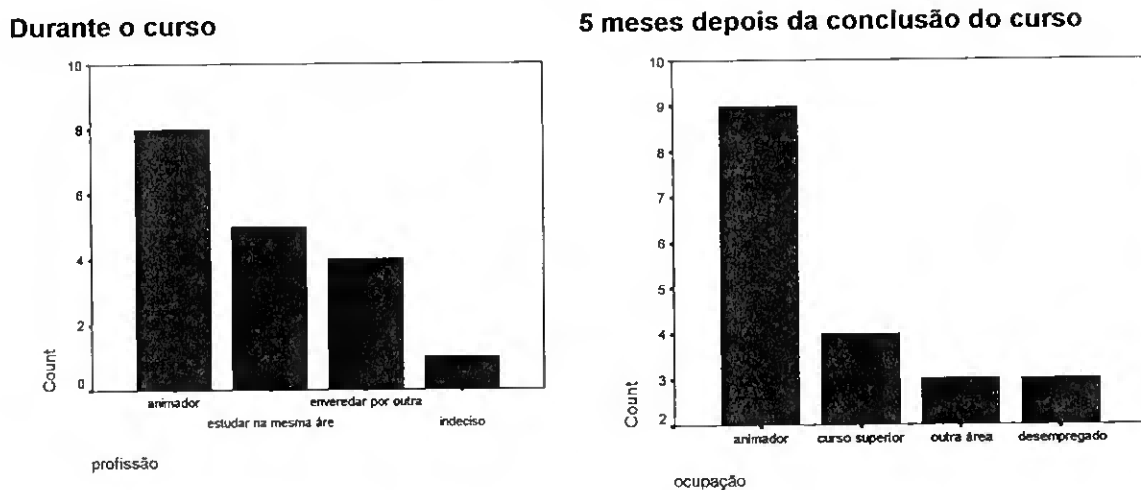
Grau de dificuldade	Tarefa	n.º de ocorrências
Dificuldades	Conhecimento de vocabulário científico	10
	Exposição oral	9
	Compreensão de textos científicos	8
	Redacção de relatórios	8
	Redacção de respostas de teste	8
	Compreensão de textos literários	7
	Compreensão de artigos de imprensa	5

É notório que as tarefas comunicativas, em que os alunos dizem ter mais dificuldades, são as que se prendem com a compreensão e produção de discurso de especialidade, particularmente na expressão oral.

Este fenómeno poderá ser explicado pela insuficiência de conhecimento lexical activo automatizado e disponível para a comunicação. Foi por esse motivo que procurámos investir no registo sistemático de vocabulário das disciplinas científico-técnicas, para as quais os alunos estão mais motivados, embora defrontando-se com as dificuldades acima enumeradas.

Os interesses e expectativas face à vida profissional futura condicionam o empenho do estudante na realização das actividades. À partida, a avaliar pelo número de sujeitos que pretendiam seguir a carreira de animador e pelo número dos que queriam prosseguir estudos, tudo levaria a crer que os alunos estariam interessados em investir no conhecimento especializado.

Figura 51: Gráfico - Empregabilidade dos alunos envolvidos no estudo



Comparando a variável expectativa com a variável empenho, verificamos haver uma discrepância grande. Porquê? Será que, para aceder a um emprego ou ao ensino superior, na opinião dos alunos, vale mais a posse de um certificado do que o domínio conhecimento?

5.4.2. Fenómenos associados aos sujeitos (professores)

«Assim como tudo aquilo que se diz que se faz, e como se faz, não é de facto feito, também tudo aquilo que se faz não é verbalizado – razão pela qual haverá áreas do agir que só se podem conhecer observando o decorrer duma actividade.»

Iturra (1986:156)

Conscientes de que nem tudo o que é declarado pelos inquiridos corresponde necessariamente à realidade, visto haver razões como o prestígio, a defesa pessoal, ou até o desejo de corresponder às expectativas do investigador que deturpam os dados, propomo-nos analisar e interpretar os resultados obtidos pela análise dos questionários aplicados aos professores, relativamente ao processo de ensino de conceitos / vocabulário de especialidade. Os dados recolhidos por esta via são confrontados com a observação do investigador.

A tabela que apresentamos destina-se a caracterizar o modelo de ensino de vocabulário da especialidade e conceitos praticado na E.P., com base nos resultados do inquérito realizado (ver anexo, VI D).

a) Planificação

Figura 52: Tabela - Análise estatística: Planificação - questionário a professores

		Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	Não responde	TOTAL
1.1.	Na planificação de um módulo, limito-me a considerar os conceitos / vocabulário estabelecidos pelo programa, para esse módulo.	1	8	2	3	-	14
		7,1%	57,1%	14,3%	21,4%	-	100%
1.2.	Na planificação de um módulo, retomo os conceitos/vocábulo ensinados em módulos anteriores; tenho em consideração o estado de conhecimento actual dos alunos.	9	4	1	-	-	14
		64,3%	28,6%	7,1%	-	-	100%
1.3.	Adopto uma abordagem global dos conteúdos, privilegiando a realização de trabalhos a partir de um tema.	1	10	2	-	1	14
		7,1%	71,4%	14,3%	-	7,1%	100%
1.4.	Divido o conteúdo a aprender em sequências, garantindo que os vocábulos sejam repetidos, em diferentes momentos, durante a leccionação do módulo.	3	10	1	-	-	14
		21,4%	71,4%	7,1%	-	-	100%
1.5.	Dedico tempos lectivos ao ensino de estratégias de aprendizagem (gestão, codificação, memorização, recuperação) de conceitos/vocábulos.	3	4	5	1	1	14
		21,4%	28,6%	35,7%	7,1%	7,1%	100%
1.6.	Defino estratégias de ensino personalizadas, de acordo com as necessidades diagnosticadas.	1	9	2	1	1	14
		7,1%	64,3%	14,3%	7,1%	7,1%	100%
1.7.	Outras. Quais?	"Indico bibliografia"					

b) EXECUÇÃO

Figura 53: Análise estatística: Execução

Práticas de ensino de vocabulário / conceitos

		Frequência
1.8.	Exposição oral: apresentação de objectivos, organizadores prévios, simplificação da mensagem, definição de conceitos, apresentação de exemplos.	14
1.9.	Interacção verbal: questionamento feito pelo professor - resposta dada pelo aluno. Questionamento feito ao professor - Resposta / Comentário Diálogo entre alunos.	11

1.10.	Demonstração de procedimentos: apresentação de discursos modelo, de estruturas verbais, de estruturas gráficas, de movimentos, técnicas de análise e de organização de informação, de decomposição e análise dos formantes constituintes dos termos, de comparação de termos, pelas suas afinidades semânticas e morfológicas, etc.	6
1.11.	Análise e interpretação de textos: apelo ao raciocínio dedutivo e indutivo. Tomada de notas, resolução de questionários, elaboração de sínteses.	11
1.12.	Exercícios de aplicação: preenchimento de textos lacunares, estabelecimento de correspondências entre termos e sua definição, questões de escolha múltipla, resolução de questionários.	9
1.13.	Pesquisa de informação em: dicionários de língua comum, dicionários de especialidade, enciclopédias, INTERNET, publicações da especialidade, etc.	10
1.14.	Tratamento da informação: elaboração de fichas de leitura, de esquemas, de listas de vocabulário, de definições, de resumos, de grelhas para cruzamento de informação.	7
1.15.	Aprendizagem cooperativa: trabalho a pares ou em grupo, na realização de projectos.	13
1.16.	Realização de actividades de produção: apresentação de trabalhos, elaboração de textos expositivo-argumentativos, representação de papéis, etc.	11
1.17.	Observações. "Debates"	1

Figura 54: Gráfico- Estratégias usadas na leccionação de conceitos / execução.

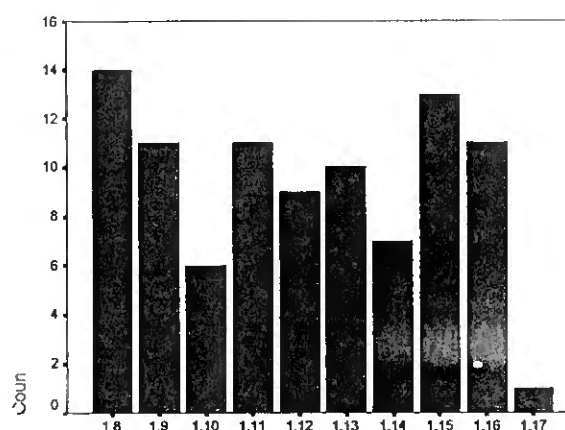


Figura 55: Tabela e gráfico –Exposição oral

1.8. Exposição oral		Frequência
A	Apresentação de objectivos	6
B	Apresentação de organizadores prévios	0
C	Simplificação da mensagem	7
D	Definição de conceitos	10
E	Apresentação de exemplos	11

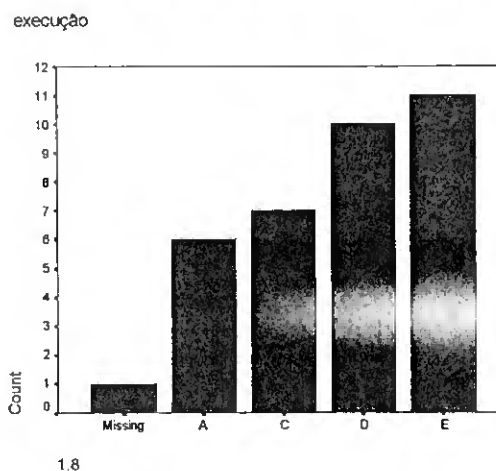


Figura 56: Tabela e gráfico- Interação verbal

1.9. Interação verbal		Frequência
A	Questionamento feito pelo professor – resposta dada pelo aluno	6
B	Questionamento feito ao professor – Resposta / comentário	7
C	Diálogo entre alunos	6

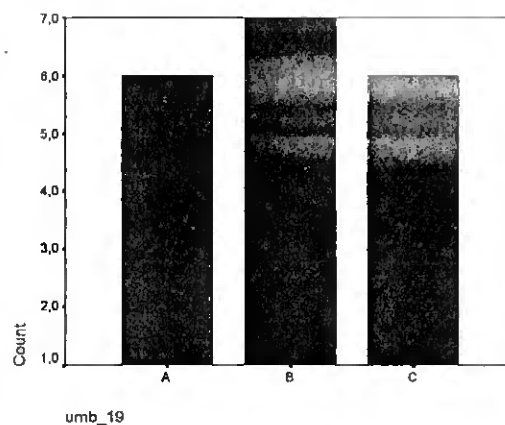


Figura 57: Tabela e gráfico- Demonstração de procedimentos

1.10. Demonstração de procedimentos		Frequência
A	Apresentação de discursos-modelo	2
B	Apresentação de estruturas verbais	2
C	Apresentação de estruturas gráficas	2
D	Apresentação de movimentos	2
E	Apresentação de técnicas de análise de informação	3
F	Apresentação de técnicas de organização de informação	2
G	Decomposição e análise dos formantes constituintes dos termos	1
H	Comparação dos termos pelas suas afinidades semânticas e morfológicas	1

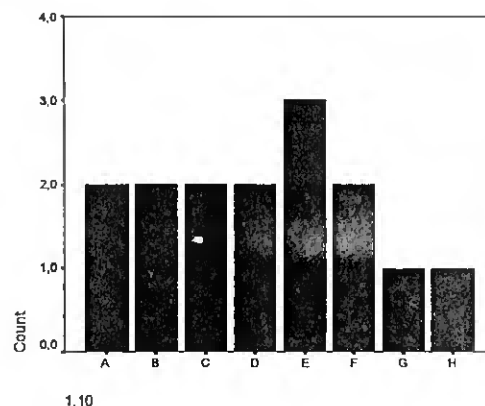
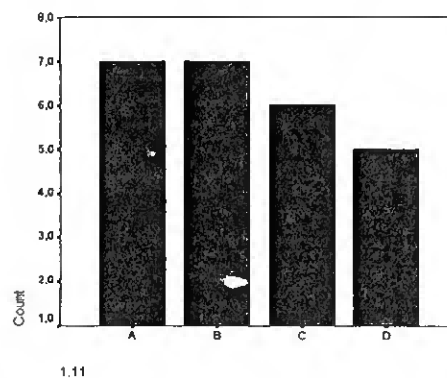


Figura 58: Tabela e gráfico- Análise e interpretação de textos

1.11. Análise e interpretação de textos		Frequências
A	Apelo ao raciocínio dedutivo e indutivo	7
B	Tomada de notas	7
C	Resolução de questionários	6
D	Elaboração de sínteses	5



1.12. Exercícios de aplicação		Frequências
A	Preenchimento de textos lacunares	3
B	Estabelecimento de correspondência entre termos e sua definição	5
C	Questões de resposta múltipla	4
D	Resolução de questionários	6

Figura 60: Tabela e gráfico - Pesquisa de informação

1.13. Pesquisa de informação		Frequências
A	Em dicionários de língua comum	6
B	Em dicionários da especialidade	4
C	Enciclopédias	8
D	INTERNET	8
E	Publicações da especialidade	4

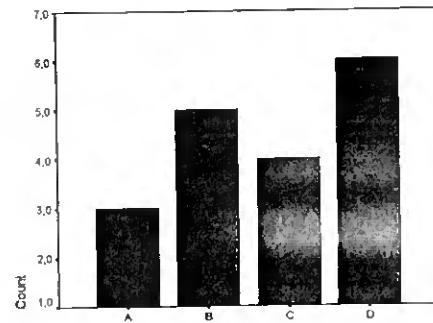
Figura 61: Tabela e gráfico- Tratamento de informação.

1.14. Tratamento da Informação		Frequências
A	Elaboração de fichas de leitura	1
B	Elaboração de esquemas	5
C	Elaboração de listas de vocabulário	3
D	Elaboração de definições	3
E	Elaboração de resumos	3
F	Elaboração de grelhas para cruzamento da informação	0

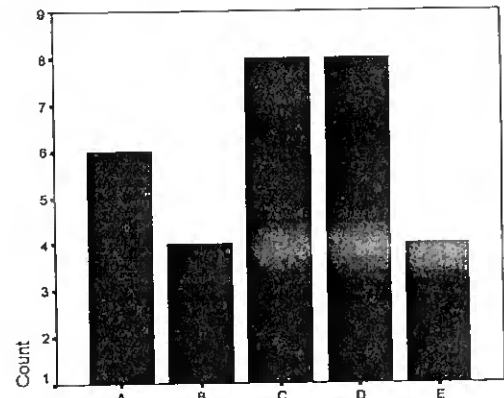
Figura 62: Tabela- Aprendizagem corporativa

1.15. Aprendizagem cooperativa		Frequências
A	Trabalhos a pares ou em grupo, na realização de projectos	11

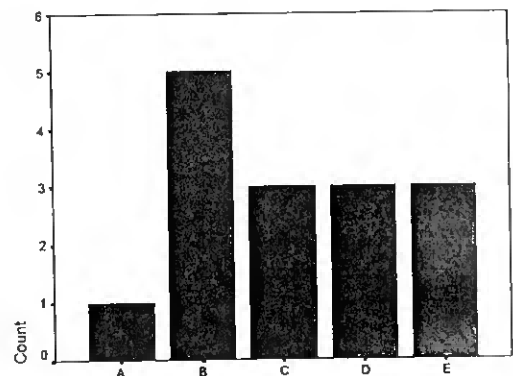
Figura 59: Tabela e gráfico da realização de exercícios de aplicação



1.12



1.13



1.14

Figura 63: Tabela e gráfico - Realização de actividades de produção

1.16 Realização de actividades de produção		Frequências
A	Apresentação (oral) de trabalhos	6
B	Elaboração de textos expositivo-argumentativos	5
C	Representação de papéis	3



1.16

c) AVALIAÇÃO

Práticas de avaliação do conhecimento lexical / conceptual.

Figura 64: Tabela - Práticas de avaliação

		A	B	C	D	E	TOTAL
		Sempre	Quase sempre	Raramente	Nunca	Não responde	
1.18.	Estabeleço uma correlação entre os objectivos previstos e as performances dos alunos, com vista a compensar lacunas.	8	6	-	-	-	14
		57,1 %	42,9 %				100 %
1.19.	Incluo nos critérios de avaliação um item relativo ao domínio do vocabulário/ termos.	5	5	4	-	-	14
		35,7 %	35,7 %	28,6 %	-	-	100%
1.20.	Considero na avaliação apenas o emprego correcto dos termos em situação de uso.	-	8	3	3	-	14
		-	57,1 %	21,4 %	21,4 %	-	100 %
1.21.	Avalio o grau de conhecimento do termo, mesmo quando o emprego em situação de uso não é o correcto.	3	4	6	1	-	14
		21,4 %	28,6 %	42,9 %	7,1 %	-	100 %
1.22.	Informo o aluno dos resultados da avaliação.	11	2	1	-	-	14
		78,6 %	14,3 %	7,1 %	-	-	100 %
1.23.	Proporciono aos alunos os meios necessários para a sua auto-avaliação.	8	4	2	-	-	14
		57,1 %	28,6 %	14,3 %	-	-	100%
1.24.	Faço o balanço da aprendizagem apenas no final do módulo.	3	7	3	1	-	14
		21,4 %	50 %	21,4 %	7,1 %	-	100 %
1.25.	Promovo a reflexão sobre os progressos registados e sobre os obstáculos não ultrapassados.	5	8	1	-	-	14
		35,7 %	57,1 %	7,1 %	-	-	100 %
1.26	Promovo actividades de complemento e de aperfeiçoamento da expressão verbal, com vista a um desempenho de qualidade.	4	7	2	1	-	14
		28,6 %	50 %	14,3 %	7,1 %	-	100 %

Pretendendo saber se os professores se limitam a abordar os conteúdos propostos pelo programa sem os relacionarem com o conhecimento de base do aluno ou se, pelo contrário, fazem interagir o novo conhecimento com o conhecimento antigo, elaborámos duas questões antitéticas. A resposta afirmativa numa implicaria uma resposta negativa na outra. Os resultados mostram alguma incoerência: 64,2% limita-se sempre, ou quase sempre, a considerar apenas os conteúdos do programa. Na resposta à segunda questão 92,9 % afirmam ter em consideração os conhecimentos ensinados em módulos anteriores. É natural que os professores se cinjam aos conteúdos do programa, uma vez que a estrutura modelar é muito rígida. Num determinado módulo, com x horas, os conteúdos a), b), c) têm de ser leccionados. Se os alunos não dominarem os pré-requisitos para a aquisição desses novos conhecimentos, o professor tem sérias dificuldades em facultar, previamente, o conhecimento em falta, mantendo o número de horas previsto. É de referir, ainda, que a compartimentação modular produz um efeito de quebra na aprendizagem. Concluído o módulo, o aluno tem tendência para pôr de lado aquele conhecimento, porque já obteve avaliação positiva. Em situações futuras, quando a recuperação desse conhecimento é necessária, ele pode não estar disponível.

Com as questões 1.3. e 1.4. pretendíamos saber se os professores privilegiam uma abordagem empírica (ver 6.2.3) ou, pelo contrário, uma abordagem estruturo-analítica. O primeiro obtém, nas categorias *sempre* e *quase sempre* a percentagem de 78, 5%, enquanto o segundo atinge os 92,8%. Podemos inferir que ambas as abordagens são largamente utilizados, com predominância da segunda.

A questão 1.5. visa saber se os professores ajudam os alunos nas tarefas de aprendizagem de vocabulário, promovendo estratégias de gestão de informação, codificação, memória, recuperação de conceitos/vocábulo. As categorias *sempre* e

quase sempre somam 50% das respostas, o que indica que os docentes estão divididos quanto à importância de desenvolver estratégias de aprendizagem.

A aquisição de vocabulário é um processo individual que supõe uma abordagem individualizada. A questão 1.6. funciona como um apêndice da questão 1.2. Somando as categorias *sempre* e *quase sempre*, obtemos o resultado de 71%. É um resultado significativo, embora inferior ao obtido em 1.2. Com efeito, considerar o estado de conhecimento do aluno supõe, necessariamente, a definição de estratégias de ensino individualizadas, pois os alunos raramente têm o mesmo ritmo de aprendizagem e os mesmos conhecimentos de base.

Temos a consciência de que as respostas podem ter sido dadas em função daquilo que, em ciências da educação, é considerado pedagogicamente correcto, pelo que iremos confrontar estes dados com os dados referentes à alínea b) da pergunta 1 – EXECUÇÃO.

Os resultados obtidos na alínea b) - EXECUÇÃO – vêm esclarecer dúvidas surgidas na alínea a) quanto às opções dos docentes relativamente ao ensino de conceitos/vocabulário.

O método expositivo regista 14 ocorrências, seguindo-se a aprendizagem cooperativa com 13, a interacção verbal e a análise e interpretação de textos com 11, respectivamente. Estranhamente, tratando-se de ensino profissional, a demonstração de procedimentos e o tratamento da informação são as opções que registam menor número de ocorrências. Já no primeiro questionário, os professores mostravam uma tendência para considerar o método expositivo como o mais produtivo para a aprendizagem de vocabulário, registando 6 ocorrências.

Analisando estas questões mais de perto, observamos que as tarefas mais desempenhadas pelo professor no modelo expositivo são a apresentação de exemplos

(11 ocorrências) e a definição de conceitos (10 ocorrências). Só seis professores explicitam os objectivos e nenhum declara recorrer a organizadores prévios na leccionação dos conceitos. A apresentação de organizadores prévios é uma das técnicas mais produtivas em termos de compreensão e de retenção de novos termos/conceitos, porque permite a articulação de vários conceitos entre si, segundo relações lógicas.

A interacção verbal na sala de aula é alvo de uma preferência moderada (6 a 7) ocorrências para cada categoria. Já no que respeita à demonstração de procedimentos para facilitar a assimilação de vocabulário / conceitos, observa-se que poucos professores optam por esta estratégia (2 por cada categoria). O desenvolvimento do conhecimento estratégico é, nitidamente, preterido. Parecem ter razão alguns alunos quando referem que o curso deveria ser mais prático. A análise e a interpretação de textos obtêm a preferência de cerca de metade dos professores, sensivelmente, a par das actividades de pesquisa de informação. Já a realização de exercícios (1.12.) e o tratamento da informação (1.14.), actividades que proporcionam treino e, conseqüente, assimilação de conhecimentos, obtêm resultados inferiores. A realização de actividades de produção também não regista uma adesão significativa dos professores (1.16.). Ora, é pela realização de actividades de produção que o aluno converte o vocabulário passivo em vocabulário activo. É de salientar a grande preferência pelo método de aprendizagem cooperativa (11 ocorrências), o qual se baseia na partilha de experiências entre os pares. O espírito de cooperação permite ultrapassar dificuldades e exercitar competências sem o receio de sofrer represálias. Contudo, este método apresenta o risco de os melhores alunos, temendo ser prejudicados por alunos menos competentes, chamarem a si a maior parte das tarefas, impedindo a aprendizagem dos restantes elementos. Estes, sentindo-se menos capazes, e como a tendência natural é de evitar o esforço, delegam as suas atribuições nos colegas melhor habilitados.

Estes dados confirmam que os docentes não adoptam, por sistema, estratégias individualizadas de ensino, alternando entre o método expositivo e o método de aprendizagem cooperativa.

No que respeita a avaliação do conhecimento lexical / conceptual, todos os professores dizem estabelecer *sempre* ou *quase sempre* uma correlação entre os objectivos previstos e o desempenho dos alunos. Quanto à inclusão de itens relativos ao domínio de vocabulário / conhecimento de termos nos critérios de avaliação, 71,4 % dos inquiridos diz fazê-lo *sempre* ou *quase sempre*. 57,1% dos inquiridos afirma só considerar na avaliação o uso correcto do termo, contra 42,8 % que *raramente* ou *nunca* procede deste modo. 50% dos inquiridos afirma avaliar o conhecimento do termo mesmo quando o seu uso não é o correcto.

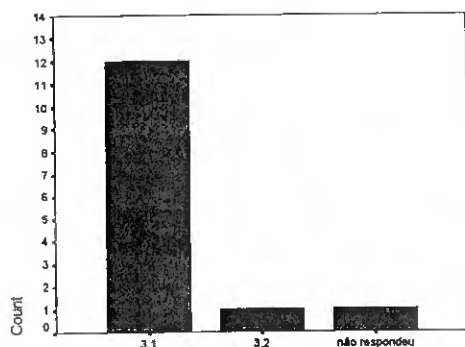
Um aspecto determinante para a progressão do conhecimento lexical (ou qualquer outro) é a apropriação, por parte do aluno, dos meios necessários para a sua autoavaliação; 85,7 % dos professores diz proporcionar *sempre* ou *quase sempre* aos alunos estes meios.

Relativamente ao modelo de avaliação utilizado, 71,4% dos professores procedem à avaliação *sempre* ou *quase sempre* no final do módulo, o que significa que apenas promovem a avaliação sumativa, contra 28,4 % que *raramente* ou *nunca* procede nestes termos. É de referir que em módulos com pouco número de horas é difícil dispor de tempo para proceder a paragens para reflexão. 92,8 % dos professores dizem promover a reflexão sobre os progressos registados e sobre os obstáculos não ultrapassados. Já uma percentagem menos significativa (78,6 %) promove actividades de complemento e de aperfeiçoamento da expressão verbal, com vista a um desempenho de qualidade.

Convém salientar que a opção *quase sempre* é a mais seleccionada em quase todas as questões, o que poderá indiciar alguma inconsistência na resposta ou uma abordagem pouco sistemática das práticas descritas.

Considerando os resultados obtidos, questionámo-nos se será exequível, em contexto de ensino profissional, adoptar uma abordagem sistemática do vocabulário. O mesmo equivale a perguntar se a elaboração de um ficheiro de vocabulário contribui para aumentar a competência comunicativa dos alunos (questão n.º 3 do questionário 2 – professores), ou se o projecto de elaboração do dicionário terminológico deve continuar (questão n.º 6 do questionário 2 – professores e questão 2, na entrevista a ex-alunos).

Figura 65: Gráfico - questão 3/ anexo VI D



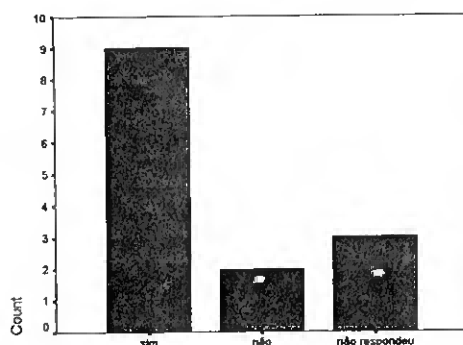
3. Considera que a realização de um ficheiro de vocabulário especializado, por parte dos alunos, contribui para melhorar, significativamente, o seu desempenho escolar e profissional?

3.1. Sim 85,7%

3.2. Não 7,1%

Não respondeu 7,1%

Figura 66: Gráfico - questão 6/anexo VI D



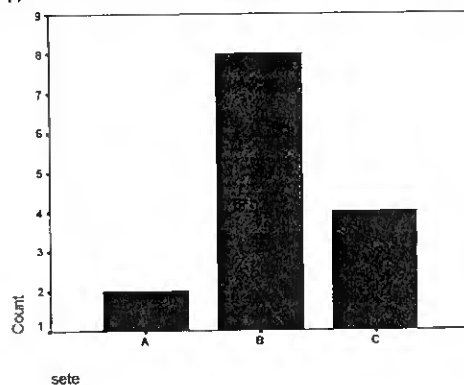
Na sua opinião, os professores do curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial devem dar continuidade ao projecto de construção do dicionário terminológico?

6.1. Sim 64,3%

6.2. Não 14,3%

Não respondeu 21,4%

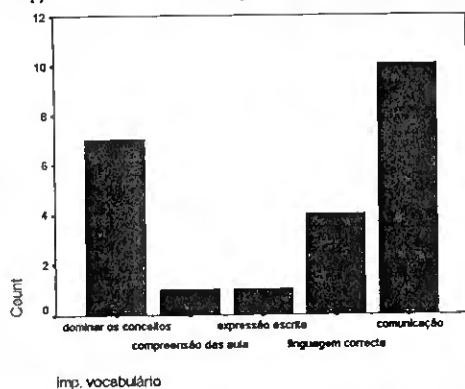
Figura 67: Gráfico - questão 7/anexo VI D



7- Desejo participar na realização do Dicionário Terminológico do curso de Animador Sociocultural /Técnico Psicossocial

A- Não respondeu 14,3 %
 B- 7.1. Sim 57,1 %
 C- 7.2. Não 28,6 %

Figura 68: Gráfico- questão 2/ anexo VI C



Entrevista aos alunos: Na sua opinião, o projecto do dicionário terminológico deve continuar?

7.1. Sim 100%
 7.2. Não 0%

Razões apontadas no gráfico

Observamos que a maioria dos professores (85,7 %) considera que uma abordagem sistemática do vocabulário contribui para melhorar, significativamente, o desempenho dos alunos. Quando confrontados com a questão de dar continuidade a um tipo de abordagem sistemática, verifica-se maior hesitação (3 não respostas, e duas negações), descendo o número daqueles que considera que o projecto deve continuar (63,4%). Quando se pergunta se quer participar no projecto, o número de interessados desce para os 57 %; 28,6 % responde negativamente e 14,3 % não responde. É de referir que dois dos docentes inquiridos não leccionam neste curso, logo nunca poderiam responder afirmativamente.

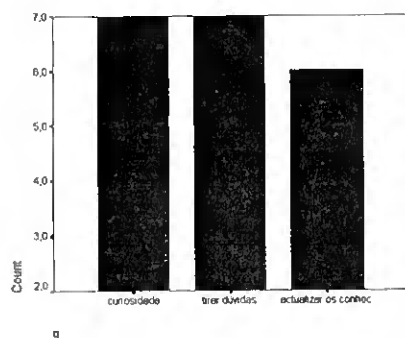


Figura 69: Gráfico - razões para consultar o dicionário terminológico do curso

Fez-se a mesma pergunta aos ex-alunos envolvidos no projecto: “Na sua opinião, o projecto do dicionário terminológico deve continuar?” Todos os inquiridos (18) responderam afirmativamente, alegando as razões constantes no gráfico da Fig. 68.

No que respeita à implementação do modelo terminográfico, como estratégia para aquisição de vocabulário, reportamo-nos ao questionário 2 – professores (anexo VI D); estes apontam as razões para a adesão ou não adesão dos alunos a esta metodologia:

Fig. 70: Tabela – Razões para a adesão ou não adesão dos alunos à actividade terminológica

	N.º de ocorrências		N.º de ocorrências
SIM (aderiram)	1	NÃO (aderiram)	6
5.2. Têm consciência de que a actividade contribui para melhorar a competência lexical e conceptual.	3	5.10. Inadaptação à metodologia proposta devido à falta de hábitos de estudo e à sua imaturidade linguística.	6
5.5. Facilita a aprendizagem de conceitos das disciplinas.	3	5.6. Foi um acréscimo de trabalho, para o pouco tempo disponível.	2
5.3. Gostam de realizar trabalhos de investigação.	2	5.7. Os alunos fizeram uma equiparação entre a disciplina de Português no ensino profissional e a disciplina de Português no ensino secundário.	1
5.4. Necessitam de construir instrumentos de consulta e de estudo.	2	5.8. <input type="checkbox"/> Se verificou um desajuste entre a actividade e os objectivos pessoais de alguns alunos e de alguns professores.	1
5.1. Este é um meio de obter uma melhor classificação.	1		

Quanto aos motivos apontados para se dar ou não dar continuidade ao projecto do Dicionário Terminológico (questão 6, Anexo VI D), os resultados são os seguintes:

Fig.71: Prós e contras para a realização do projecto do Dicionário Terminológico

PRÓS	N.º de ocorrências	CONTRAS	N.º de ocorrências
SIM	9	NÃO	2
6.2. Este é um meio de arquivar, de forma sistemática, informação terminológica, à qual o aluno pode aceder rapidamente.	10	6.11. Os alunos, em geral, manifestam falta de hábitos de estudo e imaturidade linguística para realizar esta actividade.	6
6.6. O exercício de leitura, análise e síntese de textos e a sua reescrita melhora a competência linguística (compreensão e produção de enunciados escritos e orais) em todas as disciplinas.	9	6.8. Os professores não dominam os conhecimentos necessários em linguística para orientar uma actividade desta natureza.	4
6.3. A actividade promove hábitos de investigação e de reflexão.	7	6.9. Os professores não são, propriamente, especialistas nos domínios que leccionam para orientar uma actividade desta natureza.	4
6.1. Este é um meio de o aluno ampliar o número de vocábulos /termos disponíveis na memória.	6	6.13. É um acréscimo de trabalho, para o pouco tempo disponível dos alunos e dos professores.	4
6.4. A actividade facilita a aprendizagem de conceitos das disciplinas. O aluno aprende fazendo: a prática da leitura e da reescrita ajudam na memorização.	5	6.10. É muito complicado trabalhar em interdisciplinaridade.	2
6.5. O trabalho em equipa e os objectivos pragmáticos do projecto constituem um estímulo para o investimento no domínio das competências comunicativas.	2		

O número de ocorrências registado na coluna dos prós é significativamente superior ao número de ocorrências registadas na coluna dos contras, numa razão de 39/20.

Os motivos que validam a continuidade do projecto são, sobretudo, a oportunidade de arquivar e recuperar informação e o incentivo à prática da leitura, análise e síntese de textos e a sua reescrita. Estas actividades desenvolvem a competência linguística (compreensão e produção de enunciados escritos e orais) em todas as disciplinas. Conscientes do valor pedagógico do modelo terminológico, no ano lectivo seguinte (2002/2003) duas professoras da componente sociocultural e científica,

por sua livre e espontânea vontade, deram seguimento ao projecto, estendendo-o a outras turmas.

As razões apontadas para não dar continuidade ao projecto perdem a sua legitimidade, pois o que se pretende com esta iniciativa é, justamente, proporcionar aos alunos os conhecimentos de funcionamento da língua que eles não possuem. Conhecimentos esses que são abordados numa perspectiva comunicativa, porque integrados numa actividade de registro e transmissão do saber.

Não são de negligenciar alguns comentários contrários à consecução do projecto e que transcrevemos: “O tempo disponível não é suficiente”, “Prefiro um trabalho menos cansativo”, ou “O estudo de conceitos faz-se de uma forma lúdico-pedagógica”. Estes argumentos justificam-se porque 3 docentes têm uma idade já avançada (ver Fig. 17) e não beneficiam de redução da carga horária. Por outro lado, há uma sobrecarga de trabalho com os projectos e Provas de Aptidão Profissional, actividades que não vêm contempladas nos horários dos docentes e dos alunos. Finalmente, a opinião de que os conceitos se transmitem de forma lúdico-pedagógica tem razão de ser nas disciplinas de carácter artístico.

5.5. Síntese

No capítulo cinco, apresentámos os dados recolhidos em conformidade com a estrutura do modelo de análise: ensino de vocabulário comum e de especialidade / competência comunicativa. Em relação a cada uma das variáveis, procedemos à descrição das estratégias de abordagem sistemática de vocabulário, utilizadas em sala de aula, fundamentadas teoricamente.

Efectuámos uma avaliação dos resultados obtidos, em termos de competência comunicativa. Os dados quantitativos (disciplinas envolvidas no processo e número de produções efectuadas pelos alunos) divergem relativamente à hipótese formulada. Os dados qualitativos, obtidos a partir da análise das fichas terminológicas e dos questionários permitem-nos inferir que os métodos utilizados promovem a competência comunicativa. A compreensão deste fenómeno implica a consideração de outros factores que não só a metodologia utilizada.

No que diz respeito aos alunos, sobressaem variáveis (parasitas) como o estatuto socioeconómico do agregado familiar, expectativas face ao futuro (profissional/académico), pré-requisitos e hábitos de estudo / leitura.

Relativamente aos professores, a introdução de novas metodologias suscita algum cepticismo inicial, o que é natural. A sua implementação num momento pouco oportuno (conclusão do ciclo de formação) dificultaram a experimentação. Subsiste, assim, um ensino centrado no “formador”. A aprendizagem activa desenvolve-se em trabalho de grupo, pouco dirigido; a avaliação incide mais no produto do que no processo. As inferências produzidas resultam da interpretação da análise estatística aplicada aos dados dos inquéritos, cruzada com informação recolhida por via da observação participante.

6-Conclusões

6-Conclusões

«Os agentes sociais comunicam entre si utilizando diversos sistemas de signos e, designadamente, esse sistema particular que é a linguagem. A análise das práticas sociais só lucra, por isso, em ser levada a cabo também na perspectiva da comunicação, quer dizer, na dos processos simbólicos (produção, circulação e recepção de sentido) que as atravessam e estruturam.»

Santos Silva e Madureira Pinto (1986:23)

A investigação que desenvolvemos teve como objectivo responder à seguinte questão de partida: que estratégias usar para promover a aquisição de vocabulário, comum e de especialidade, junto dos alunos da Escola Profissional da Fundação D. Francisco Gomes d’Avelar, por forma a satisfazer as suas necessidades comunicativas?

A aquisição do vocabulário é um processo central na aprendizagem e socialização de qualquer indivíduo. O vocabulário é a componente da língua que permite ao falante referir os objectos do mundo e, assim, trocar informação. Para o processo de aquisição de vocabulário, os estímulos do meio e a acção da memória são factores preponderantes.

A mente humana, responsável pela codificação, armazenamento e recuperação da informação, processa as percepções sensoriais, atribuindo conteúdos de mensagem a fenómenos acústicos (fonemas) ou ópticos (grafemas). Grande parte da informação armazenada na memória está codificada em termos de categorias de conceitos e de redes de proposições. As representações cognitivas constituem uma combinação de elementos verbais, com elementos não verbais, organizados em programas. Estes comportam uma memória semântica (conhecimento declarativo) e uma memória procedimental (conhecimento procedimental), ambas igualmente necessárias à aprendizagem de

conhecimentos científico-técnicos. Um ensino equilibrado fará, necessariamente, apelo a estas duas componentes.

A escola pode e deve intervir na aquisição da linguagem, desenvolvendo uma pedagogia activa, com incidência no desenvolvimento das competências cognitivas, procedimentais e comportamentais. A este nível, o ensino profissionalizante ganha vantagem, desde que se estabeleça, sistematicamente, a correlação entre a teoria e a prática.

O código linguístico, enquanto instrumento de transmissão de conhecimentos, impõe-se como uma das prioridades do desenvolvimento curricular. O domínio da língua passa por uma concertação pluridisciplinar e multidimensional, devendo ser motivo de reflexão por parte dos agentes educativos. O que se visa é, acima de tudo, o desenvolvimento da competência de aprender a aprender. Contudo, tal não é possível sem a apropriação dos conteúdos linguísticos, referenciais e procedimentais que competem à escola facultar e promover.

No que respeita ao domínio da língua, apoiando-nos no QECR (2001), fizemos o levantamento das competências comunicativas, as quais interagem concomitantemente: a competência linguística, a competência sociolinguística e a competência pragmática. Considerando a dupla articulação da linguagem, facilmente nos damos conta de que o conhecimento lexical / terminológico se desdobra em várias componentes, directamente relacionadas com os vários domínios da competência comunicativa, designadamente: a componente lexical (conhecimento de unidades lexicais); a componente fonológica (capacidade para reconhecer e articular os sons e combiná-los em sequências significativas); a componente ortográfica e ortoépica (capacidade para reconhecer e reproduzir os sinais gráficos e combiná-los em sequências significativas); a componente sintáctica (capacidade para combinar as

unidades lexicais, respeitando os princípios gramaticais da língua, em frases e em texto; a componente sociocultural (conhecimento da diversidade de registos e dos termos próprios, para a expressão dos significados e capacidade de adequação dos discursos a situações de comunicação informal, formal, especializada); a competência funcional (conhecimento de modelos específicos de comunicação, apropriados para fins determinados); competência estratégica (capacidade para resolver lacunas, socorrendo-se de verbalizações alternativas). Pelo exposto, depreende-se que conhecer uma unidade lexical significa ser capaz de a entender pela audição, ou pela leitura, lê-la em voz alta, analisá-la gramaticalmente, defini-la, empregá-la em contexto (oralmente e por escrito).

A centralidade da unidade lexical levou-nos a admitir a hipótese de que uma abordagem sistemática do vocabulário teria implicações (positivas) na competência comunicativa dos alunos. Por abordagem sistemática entenda-se a formulação de objectivos, a definição de estratégias concordantes com esses objectivos e um controlo da situação de ensino-aprendizagem. Um dos modelos possíveis de abordagem sistemática é o modelo terminográfico, experimentado por Contente (1998). Apoiados em Pruvost (1999), segundo o qual o modelo mais eficaz para o ensino de vocabulário é aquele que respeita o processo natural de aquisição do vocabulário, idealizámos uma intervenção didáctica, direccionada para a componente lexical da língua. Trabalhámos o léxico comum e o léxico de especialidade, no contexto do ensino dos conteúdos programáticos. Toda esta intervenção se fundamentou em especialistas como Bogaards (1994), Tréville e Duquette (1996), Arias (2000), passando por Genouvrier e Peytard (1974), cujo contributo, ainda que discutível, constituiu um marco para o ensino do vocabulário.

As diversas fases da acção didáctica - planificação, execução e avaliação - deverão considerar o conhecimento lexical: o conhecimento implícito das unidades

lexicais, o uso que os falantes fazem delas, os mecanismos de ligação entre o léxico e os restantes domínios da gramática e os processos de formação de novas unidades lexicais.

A planificação do processo de ensino-aprendizagem mantém, necessariamente, os traços implícitos no Programa quanto a objectivos, conteúdos, processos de operacionalização e tempos lectivos. A diferença radica, sobretudo, na selecção dos textos, na concepção dos materiais de ensino e na interacção pedagógica.

No ensino profissional, em regra geral, os materiais didácticos são seleccionados e produzidos pelos professores, pelo que existe uma maior flexibilidade na adequação dos textos à competência linguística dos alunos e à especificidade do curso. Esta margem de liberdade supõe, da parte do docente, sensibilidade e competência para seleccionar os textos a trabalhar. Podemos referir as noções de *frequência* das unidades lexicais a aprender, de *progressão na apresentação das matérias*, de *adequação aos conhecimentos prévios*. O conhecimento de diferentes tipologias de discurso e a relação entre os diferentes níveis de língua permitem ao professor seleccionar e articular textos suporte para a aprendizagem da língua.

A concepção de materiais para o ensino das línguas, tal como a relação pedagógica, consciente ou inconscientemente, radicam em modelos didácticos, os quais se podem agrupar em três grupos: a abordagem estruturalista, caracterizada por uma prática atomizante, fora do contexto; a abordagem funcional, incidindo na intenção comunicativa e na construção do discurso; a abordagem empírica, caracterizada por uma prática livre, não controlada, em interacções sociais autênticas.

O conhecimento das práticas inerentes a estes modelos são uma mais valia para o professor, permitindo que este selecciona estratégias adequadas, sem o complexo “do pedagogicamente correcto”.

O conceito de “processo natural de aquisição de vocabulário” permite uma maior racionalidade na gestão didáctica dos conteúdos. Este pressuposto implica a realização de actividades diversificadas, contemplando a recepção e a produção de enunciados, em sucessivos momentos distribuídos no tempo.

A avaliação deverá ter em consideração o modo como se processou a aprendizagem, bem como o estado de conhecimento do aluno. Daí a necessidade de uma avaliação processual, isto é, uma avaliação que incide sobre - o processo de ensino, o processo de aprendizagem, o nível de conhecimento - e não apenas sobre o produto final.

Ensinar Português segundo uma abordagem lexical não implica subverter o programa, mudar radicalmente as actividades. Implica, sim, uma exploração das componentes das unidades lexicais - fonologia, morfologia, semântica, colocações, frequência, apropriação do contexto, significado, associações semânticas – com vista ao desenvolvimento da competência comunicativa e da formação sociocultural do aluno. O tratamento explícito destes componentes na aula de Português permite ao aluno operar a nível abstracto sobre a língua para resolver dúvidas surgidas na construção dos discursos, sobretudo quando se adopta um registo cuidado, ou aquando da compreensão de enunciados, orais ou escritos. Desenvolver o hábito da reflexão sobre as unidades lexicais favorece a competência da interpretação de textos, especialmente de nível literário. É de referir que o texto literário, para além de fazer parte da componente sociocultural de todos os cursos profissionais, constitui também um recurso para actividades de animação sociocultural (animação teatral).

Neste sentido, consideramos muito produtivas as experiências realizadas no âmbito do ensino do vocabulário comum. A resolução do problema – redução de défice de conhecimento lexical – não se obtém trabalhando apenas ao nível da disciplina de

Português, ainda que a reflexão sobre o funcionamento da língua seja sua atribuição exclusiva. Subscrevemos, assim que esta disciplina abra um espaço de diálogo com as demais disciplinas do currículo; espaço este onde poderão ser abordados aspectos de natureza linguística, específicos da língua de especialidade. Julgamos oportuno o trabalho em equipa, sobre um domínio científico-técnico, para o qual concorrem as disciplinas científicas/técnicas e a disciplina de Português. Importa reforçar este aspecto do ensino, dado que a segmentação do conhecimento em blocos, e a diversidade de abordagens podem gerar conflito ao nível da aprendizagem. Defendemos, para a disciplina de Português, maior relevo a nível curricular, consignando-lhe tempo e espaço para acções inter-disciplinares. Esta posição vai de encontro à opinião subscrita por sete professores (questão 4.3-VI D): “A disciplina de Português deve reger-se por um programa de língua, contemplando diversos modos de discurso, em articulação com as necessidades comunicativas, inerentes à área profissional dos curso.”

Foi com esta convicção que nos propusemos promover uma actividade de desenvolvimento do léxico em interdisciplinaridade com as demais disciplinas do curso. Pressupondo existirem motivos racionais para um investimento, por parte dos professores e dos alunos, na aquisição de vocabulário (apropriação e registo de conceitos), desenvolvemos um projecto de elaboração de um dicionário de aprendizagem, informatizado, para o curso de Animador Sociocultural / Técnico Psicossocial. Esta actividade de aprendizagem sistemática do vocabulário, porque diferente das tarefas de compreensão / produção habituais, permite observar, com maior nitidez, a reacção de alunos e professores a abordagem do vocabulário. O curso e a turma foram seleccionados pelo processo de amostragem por grupos, pelo que a amostra não difere da generalidade das restantes turmas da escola.

O processo de observação consistiu numa combinação de diversas técnicas complementares: a observação participante, as fontes documentais e a observação indirecta, por via da aplicação de questionário e entrevista.

Os resultados da intervenção desenvolvida, em termos quantitativos, ficaram aquém das nossas expectativas. Professores e alunos consideram, à partida, o domínio da língua e o conhecimento do vocabulário muito importantes para o desempenho profissional, mas não o suficiente para investirem o esforço e o tempo necessários à sua concretização. A tese de que quer as necessidades da sociedade, quer as necessidades do aluno são factores determinantes para a aprendizagem esbarra com outras variáveis, eventualmente inconfessáveis, que obstam a que a aprendizagem ocorra. Quer nesta, como em outras actividades de produção escrita e oral, a maioria dos alunos manifesta atitudes de evitamento e denota grandes dificuldades de operacionalização. Com efeito, preferem actividades práticas, mas, do que observámos, principalmente na realização da Prova de Aptidão Profissional (PAP), os alunos revelam insegurança e pouca autonomia, especialmente, quando necessitam de emitir um discurso mais formal.

Objectar-se-á: a adopção de uma metodologia sistemática no final do ciclo de formação, quando já não há tempo para corrigir os hábitos instalados, à partida, é contraproducente. Reconhecemos a validade deste argumento, associado a outros, como o da sobrecarga horária, a concentração das energias na realização de um projecto de PAP demasiado ambicioso, as deficiências do sistema de avaliação, direccionado para o sucesso, por exemplo, entre outros. Para além dos factores associados aos sujeitos observados, existem outros, associados ao sistema de ensino (secundário) que afectam a motivação dos sujeitos e, conseqüentemente, o seu desempenho. A análise destes factores excede os limites deste trabalho, embora o tema mereça um estudo

aprofundado, apoiado em estudos, sincrónicos, realizados num número alargado de escolas profissionais.

Quanto à actividade de produção terminológica, em termos qualitativos, os resultados obtidos permite-nos afirmar que os alunos:

- a) tomaram consciência da importância do conhecimento lexical para a compreensão e produção de enunciados, em língua comum e em língua de especialidade;
- b) aperceberam-se de que a aquisição de conhecimentos e procedimentos requer um método sistemático de tratamento e registo de informação. Nesse processo, o vocabulário assume um papel importante na codificação e organização do saber;
- c) desenvolveram a competência de pesquisa em dicionários, enciclopédias e outras publicações de domínios de especialidade;
- d) desenvolveram a capacidade de síntese, ao terem de seleccionar e articular os dados necessários à produção de definições;
- e) adquiriram conhecimentos morfossintácticos (formação de unidades lexicais, classificação de unidades lexicais);
- f) aperfeiçoaram a competência ortográfica e ortoépica;
- g) aprenderam a adequar o vocabulário e o discurso à situação comunicativa;
- h) desenvolveram estratégias de resolução de problemas de comunicação (compreensão / produção), mediante o recurso aos conhecimentos prévios e às instruções recebidas.

Estamos convictos de que os ganhos em aprendizagem teriam sido maiores se a intervenção didáctica tivesse sido implementada no primeiro ano do curso, por um lado. Por outro, o controlo do processo, sobretudo no que respeita à formalização de

procedimentos de acção e de avaliação como os professores e, posteriormente com os alunos, são condições essenciais para o êxito das actividades e que não foram devidamente observadas, em parte também porque: a) o sistema de avaliação e de progressão no ensino profissional é demasiado “permissivo”; b) não era possível levar os professores a mudar os seus procedimentos, sem estes terem uma ideia de como decorreria o processo; c) o nosso objectivo principal era testar a reacção do público alvo relativamente à introdução de uma abordagem sistemática do vocabulário. Mais do que resultados imediatos na aprendizagem dos alunos envolvidos, visámos com este estudo, sensibilizar a comunidade educativa desta E.P. para a necessidade de abordar os conteúdos, não apenas de forma empírica, mas apoiando as experiências práticas numa reflexão teórica e em procedimentos analíticos.

Este estudo visa, entre outros objectivos, alertar os agentes envolvidos no ensino profissional para a necessidade de um duplo investimento: na aprendizagem e no conhecimento. Se da parte do sistema não há exigência (note-se que o aluno só realiza exames nacionais caso deseje ingressar no ensino superior), surge a tentação de conquistar o diploma pelo diploma, sem que o mesmo corresponda ao conhecimento que supostamente representa. A componente prática é uma condição essencial para a aprendizagem de conceitos, sem dúvida, mas que não dispensa, de modo algum, a estruturação dos saberes, a sua conceptualização e conversão em língua, por forma a que os mesmos possam ser recuperados e retransmitidos, em situação oportuna.

O sucesso de uma escola profissional depende da sua capacidade para

«desenvolver competências nos jovens de forma a que estes, logo nos seus estágios profissionais curriculares, se mostrem capazes de aprender a aprender, de se inserirem em equipas auto-reguladas, de tomarem iniciativas e de equacionarem e resolverem problemas. Ou seja, a futura realização profissional do jovem passa sua realização integral como ser individual e social e pelo desenvolvimento sistemático de competências transversais.» (DES, 1996:9)

Na prática, alguns alunos, alguns professores, encarregados de educação e, até mesmo, investigadores em ciências sociais encaram o ensino profissional mais

«como um espaço assimilado por um número de jovens, que representam uma franja significativa dos desinseridos do próprio sistema educativo» (Freitas e al:1996).

Muitos descrêem na possibilidade de sucesso destes alunos, julgando poder solucionar o problema da exclusão social por via do acesso a uma igualdade de oportunidades, apenas simbólica, e pela redefinição de vocações no âmbito da reprodução dos tradicionais estratos sociais.

Porque esta visão é excessivamente redutora das potencialidades do ensino profissional, dado os resultados satisfatórios observados em muitos domínios, (dependendo em muito do empenho que alunos e professores colocam no seu trabalho), acreditamos ser possível inverter esta tendência, parcialmente comprovada pelas atitudes observadas nos sujeitos envolvidos no estudo.

Apelamos, assim, a uma reflexão sobre as questões aqui desenvolvidas e a continuação de um espírito de abertura a novas abordagens, numa perspectiva interdisciplinar. Haverá que criar as condições necessárias à realização de trabalho em equipa (professores), bem como a uma reorganização do plano curricular, reduzindo a carga horária dos alunos e instituindo uma área de trabalho em projecto. Qualquer sistema de formação será sempre caro se não servir os objectivos a que se propõe, isto é, a formação de indivíduos autónomos, pessoal, social e profissionalmente. Daqui se infere que o ensino-aprendizagem deverá ter o indivíduo como ponto de partida, pois sem a sua acção – interna e externa – a transmissão de saberes não passa de puro ruído.

Consideramos este estudo como uma primeira abordagem para o conhecimento dos processos de ensino de vocabulário em contexto de ensino profissionalizante. Acreditamos que um projecto de investigação longitudinal, com a duração de um ciclo completo de formação, nos traria resultados mais conclusivos.

7 – Bibliografia

7 – Bibliografia

- AMOR, Emília, (1997), *Didáctica do Português – Fundamentos e Metodologia*, Lisboa, Texto Editora
- ANDER-EGG, Ezequiel, (1999), *Diccionario del Animador Sociocultural*, Madrid, Editorial CCS
- ARAGONÉS, Josefina Prado, (1996), *Tu Diccionario*, Huelva, Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de Huelva
- ARENDS, Richard I., (1995), *Aprender a Ensinar*, Amadora, Editora Mc Graw-Hill de Portugal, 2001
- ARIAS, M. Paz Battaner, (2000), *Léxico e Dicionarios de Aprendizaje*, Formació Continuada, Les Heures, Barcelona, Universitat de Barcelona – Fundació Bosch Gimpera
- ARNTZ, Reiner e Heribert Picht, (1995), *Introducción a la Terminología*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Biblioteca del Libro
- ARNTZ, Reiner, (1996), “Language description and LSP teaching”, in Somers, H., *Terminology, LSP and Translation*, Amsterdam, John Benjamins, pp. 109-124
- BARBOSA, Maria Emília, (1997), *O Dicionário na Aprendizagem da Língua Materna*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional
- BALMET, Simone E. e Martine Henao de Legge, (1992), *Pratiques du français scientifique: l'enseignement à des fins de communication scientifique*, Vanves, Hachette / AUPELF
- BEACCO, Jean Claude e Denis Lehmann, (1990), *Publics Spécifiques et Communication Spécialisée*, Le Français dans Le Monde / Recherches Applications, Rennes, Ouest Impressions Oberthur
- BOGAARDS, Paul, (1994), *Le Vocabulaire dans l'Apprentissage des Langues*

Étrangères, Paris, Saint-Claud, Hatier / Didier

- BELL, Judith, (1993), *Doing Your Research Project: A Guide for First-Time Reaserchers in Education and Social Science*, Revisão científica de José Machado Pais: *Como Realizar um Projecto de Investigação*, Lisboa, Gradiva, 1997
- BOGDAN, Robert, Sari Biklen, (1994), *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, col. Ciências da Educação, Porto, Porto Editora
- CABRÉ, M.^a Teresa (1993), *La Terminologia, Teoria, Metodologia, Aplicaciones*, Barcelona, Editorial Antártida/Empúries
- CAMPOS, Maria Henriqueta C., M. Francisca Xavier, (1991), *Sintaxe e Semântica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta
- CAROLINO, Elisabete, (2001), *Métodos de Tratamento de Dados e Informação I*, Lisboa, Escola Superior de Tecnologias da Saúde
- CARVALHO, José António Brandão S., (1999), *O Ensino da Escrita – Da Teoria às Práticas Pedagógicas*, Braga, Universidade do Minho
- CASTILLO, Rudolfo Alpizar (1995), *Como Hacer un Diccionario Científico Técnico?*, Buenos Aires, Editorial Memphis, 1997
- *Comunicações das Primeiras Jornadas Internacionais de Animação Sociocultural*; Organizadas pelo Pólo da UTAD de Chaves, Departamento de Artes, 16 a 18 de Novembro de 2000
- CONCEIÇÃO, Manuel Célio J., (2001), *Termes et Reformulations*, Thèse de Doctorat, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa

- CONTENTE, Madalena, (1998), *Do Autodicionário ao Dicionário de Turma Informatizado – Domínio de Aplicação: Biologia*, Porto, Coleção Mundo de Saberes, Porto Editora
- CORDIER, Françoise, (1994), *Représentation Cognitive & Langage: une conquête progressive*, Paris, Armand Colin
- COSTERMANS, Jean, (2000), *As Actividades Cognitivas, Raciocínio, Decisão e Resolução de problemas*, Coimbra, Quarteto, 2001
- CUNHA, Celso, Lindley Cintra (1984), *Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa, Edições João Sá da Costa, 1998
- (1982), *Dicionário Enciclopédico Koogan Larousse*, Rio de Janeiro, Editora Larousse do Brasil
- (1994), *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*, Paris, Larousse
- (1996), *Dicionário Mais*, Adaptação Portuguesa de *Le Dictionnaire Plus* (1992), Lisboa, Selecções do Reader Digest
- (1992) *Le Petit Robert*, Montréal, Les Dictionnaires Robert-Canada
- DEPARTAMENTO DO ENSINO SECUNDÁRIO, Programas das Disciplinas do Curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial (data desconhecida)
- DESMET, Isabel Maria, (1996), « Les enjeux linguistiques de l'enseignement du portugais spécialisé: la valeur heuristique du plan textuel », in CUMFID, 17, Nice, CNRS / INALF, pp. 17-91
- (1996), *Dinâmicas, Memórias e Projectos das Escolas Profissionais*, Porto, Ministério da Educação - Departamento do Ensino Secundário
- DUARTE, Inês, (2000), “Ensino da língua materna: da repetição de modelos à intervenção educativa cientificamente fundamentada”, in *Didáctica da Língua e da Literatura*, 6-8 de Outubro de 1988, pp. 47-62
- DUARTE, M.^a Teresa Lopes, (1978), *Para o estudo do vocabulário*, Lisboa, Livraria Novidades Pedagógicas

- ELUERD, Roland, (2000), *La Lexicologie*, Col. Que sais-je ?, Paris, Presses Universitaires de France
- ESTEVES, António Joaquim, (1986), “Investigação - Acção”, in SILVA, A. Santos e J. Madureira Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*, Col. Biblioteca das Ciências do Homem, Porto, Edições Afrontamento, pp. 251-278
- ESTRELA, Albano, (1984), *Teoria e Prática de Observação de Classes*, Porto Editora, 1994
- FREITAS, Anselmo et al., (1988), “Escolas Profissionais: culturas e vocações”, in *Actas da Conferência Internacional de Sociologia da Educação*, Faro, Instituto Politécnico de Faro – Escola Superior de Educação
- GALISSON, Robert. e Coste, (1976), *Dicionário de Didáctica das Línguas*, Livraria Almedina, Coimbra, 1983
- GALISSON, Robert, (1979), *Lexicologie et Enseignement des Langues*, Paris, Hachette
- GALISSON, Robert, (1999), “Regards disciplinaires croisés sur l'accès à la maîtrise des vocabulaires”, in *Etudes de Linguistique Appliquée*, nº 116, pp.389-394
- GARCIA, Josefa Martin, (1999), *El diccionario en la aula - enseñanza del español*, Madrid, Arcos Libros
- GENOUVRIER, Emile e Jean Peytard (1974), *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Librairie Larousse - Tradução portuguesa de Rodolfo Ilary - *Linguística e Ensino do Português*, Coimbra, Livraria Almedina
- GIASSON, Jocelyne, (1993), *A Compreensão na Leitura*, Coleção Práticas Pedagógicas, Porto, Edições Asa
- GOUADEC, Daniel, (1991),” Enseignement et Terminologie – Production de Terminologies”, in *Terminologies et Enseignement des langues*, Actes du colloque International organisé par l’AELPL, les 31 janvier et 1 er février 1991, Cergy-

Pontoise, Paris, la TILV éditeur, p.p. 83-93

- HAENCH, Günther, et al., (1982), *La Lexicografia*, Madrid, Editorial Gredos
- HALTÉ, Jean-François., (1992), *La Didactique du Français*, Paris, PUF, pp.121-123
- HUTCHINSON, Tom & Alan Waters, (1987), *English for Specific Purposes*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002
- ITURRA, Raúl. (1886), “Trabalho de Campo e Observação Participante em Sociologia” in SILVA, A. Santos e J. Madureira Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*, Col. Biblioteca das Ciências do Homem, Porto, Edições Afrontamento, pp. 149-162.
- JARDIM, Jacinto, (2002), *O Método da Animação*, Porto, AVE
- MARTINAND, Jean.-Louis, (ENS Cachan), (1993), in COLOMB, J. dir. “Recherches en didactiques: contribution à la formation des maîtres”, Actes du colloque, 13-14-15 février 1992, , Paris, INRP
- LAUFER, Batia. (1993), "L'apprentissage des langues vivantes en milieu scolaire dans l'Union Européene", in *Études*, n.º 6, Comissão Europeia, 1997
- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, (1986), Lei 46/86 de 14 de Outubro
- LEHMAN, Alise e Françoise Martin -Berthet, (1998), *Introduction à la lexicologie - sémantique et morphologique*, Paris, Nathan, 2000
- LÉON, Renée, (1988), *Enseigner La Grammaire et le Vocabulaire à l'École*, Paris, Hachette
- LINO, Maria Teresa, (1992), “Terminodidáctica: uma nova área de investigação”, in *Actas do III Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, pp. 170-178
- LOFFLER-LAURIAN, A. M., (1984), «Vulgarisation scientifique : formulation, reformulation, traduction», in *LANGUE FRANÇAISE*, 64, pp. 109-125

- LURIA, Alexandr. R., (1986), *Pensamento e Linguagem, as últimas conferências de Luria*, Porto Alegre, Artes Médicas, 1987
- MACHADO, José Pedro, (1952), *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, 7ª edição, Lisboa, Livros Horizonte, 1992
- MACRON, René, (1999), «L'école et le dictionnaire», in *Etudes de Linguistique Appliquée*, nº 116, nº 116, pp.441-452
- MARQUES, Maria Emília Ricardo, (1996), *Introdução aos Estudos Linguísticos*, Lisboa, Universidade Aberta
- MARTIN, M.ª del Carmen, (2000), *El diccionario en aula*, Granada, Universidad de Granada
- MUCCHIELLI, Roger, (1978), *O Questionário na Pesquisa Psicossocial*, Trad. de Luiz Lorenzo Rivira, S. Paulo, Martins Fontes
- NATION, Paul., (1990), *Assessing Vocabulary*, Cambridge, Cambridge University Press
- NÉRICI, Imídeo G., (1983), *Didáctica: uma introdução*, S. Paulo, Editora Atlas S.A., 1989
- NUNES, Carmen, M.ª Luísa Oliveira e M.ª Leonor Sardinha, (1995), *Nova Gramática do Português*, Lisboa, Didáctica Editora
- PAIS, Amélia Pinto, (1998), “Os planos curriculares e as didácticas”, in *Didáctica da Língua e da Literatura*, Actas do V Congresso Internacional de Didáctica, Coimbra, Almedina, 2000, pp. 209-212
- PICOCHÉ, Jacqueline, (1999), « Dialogue autour de l'enseignement du vocabulaire », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, nº 116, pp. 421-434
- PINTO, Jorge (1996), “Psicologia da Aprendizagem Hoje”, in *FORMAR* , nº 14, pp. 6-14

- *Programas de Português A e Português B do Ensino Secundário*, aprovados pelo despacho n.º 124/ME/91 de 31 de Julho, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 188, de 17 de Agosto, Lisboa, Imprensa Nacional- Casa da Moeda, E.P., 1996
- *Programa de Português para o Ensino Profissional – GETAP* (data desconhecida)
- (2000) *Projecto Educativo da Escola Profissional da Fundação D. Francisco Gomes d'Avelar*, Faro
- PRUVOST, Jean, (1999), *Lexique et vocabulaires: une dynamique d'apprentissage*, in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 116, pp. 395-420
- (2001), *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*, col. *Perspectivas Actuais/Educação*, Porto, Edições Asa
- QUIVY, Raymond e Luc Van Campenhoutd, (1988), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, trad. João Minhoto Marques e Maria Amália Mendes, Lisboa, Gradiva, 1992
- RATO, João, et al., (1996), *Sistema Modular Aferido: Proposta para a Concepção e Gestão de Currículos em Sistema Modular*, Lisboa, Instituto de Emprego e Formação Profissional
- REIS, Carlos e José V. Adragão, (1992), *Didáctica do Português*, Lisboa, Universidade Aberta
- SANTCOSKY, Héctor, (19959, *Léxico sobre La Acción Sociocultural*, Cádiz, Centro de Documentacion e Informacion Cultural Fundacion Provincial de Cultura
- SANTOS, Dulcelina Silva, (2002), *Prestígio Linguístico e Ensino da Língua Materna*, col. *Mundo de Saberes*, Porto, Porto Editora
- SEQUEIRA, M.ª de Fátima, (2000), “Formação dos Professores de Português: os Desafios da Pós-Modernidade”, in *Didáctica da Língua e da Literatura*, Actas do V Congresso Internacional de Didáctica, Coimbra, Almedina, 2000, pp. 153-164

- SERAFINI, Maria Teresa (1990), *Saber Estudar e Aprender*, Lisboa, Editorial Presença, 1991
- SILVA, A. Santos e J. Madureira Pinto, (1986) *Metodologia das Ciências Sociais*, Col. Biblioteca das Ciências do Homem, Porto, Edições Afrontamento
- SPRINTHAL & SPRINTHAL (1990), *Psicologia Educacional*, McGRAW-HILL, Lisboa, 1993
- TRANG-THONG, (1967), *Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea*, (1º volume), Porto, Edições Afrontamento, 1987
- TREVILLE, M. e L. Duquette, (1996), *Enseigner le Vocabulaire en Classe de Langue*, Hachette, Paris
- VALA, Jorge, (1986), “A Prática da Análise de Conteúdo”, in SILVA, A. Santos e J. Madureira Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*, Col. Biblioteca das Ciências do Homem, Porto, Edições Afrontamento, pp.108-126
- VIEIRA, Flávia e Maria Alfredo Moreira, (1993), *Para além dos testes...a Avaliação Processual na Aula de Inglês*, Braga, Instituto de Educação - Universidade do Minho
- XAVIER, M.^a Francisca e M.^a Helena Mateus, Org., (1992), *Dicionário de Termos Linguísticos*, 2 volumes, Associação Portuguesa de Linguística, Lisboa, Edição Cosmos
- ZABALDA, Miguel, (1989), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Rio Tinto, Edições Asa, 1994
- 2002, “Identidade do Ensino Profissional”, in <http://www.des.min-edu.pt>
- 2002, “Revisão Curricular do Ensino secundário”, in <http://www.des.min-edu.pt>

8. Anexos

Anexo I

CURSO PROFISSIONAL

- **Anexo I A** - Plano Curricular do Curso de Animador Sociocultural / Técnico Psicossocial
- **Anexo I B** – Perfil Profissional do curso de Animador Sociocultural / Técnico Psicossocial
- **Anexo I C** – Planificação do 9º módulo
- **Anexo I D** - Planificação do 10º módulo
- **Anexo I E** - Planificação do 11º módulo

Portaria nº 531/9
de 2/06

PLANO CURRICULAR

CURSO ANIMADOR SOCIOCULTURAL / TÉCNICO PSICOSSOCIAL

COMPONENTES DE FORMAÇÃO	DISCIPLINAS	CARGAS HORÁRIAS ANUAIS			
		1ª (10ª)	2ª (11ª)	3ª (12ª)	Total Disc.
SOCIOCULTURAL	PORTUGUÊS	100	100	100	300
	LÍNGUA ESTRANGEIRA	100	100	100	300
	ÁREA DE INTEGRAÇÃO	100	100	100	300
CIENTÍFICA	PSICOLOGIA	100	100	100	300
	SOCIOLOGIA	100	100	100	300
	PSICOPATOLOGIA DA ADOLESCÊNCIA E DA JUVENTUDE	100	100	100	300
TÉCNICA, TECNOLÓGICA E PRÁTICA	ÁREA DAS EXPRESSÕES (CORPORAL, DRAMÁTICA, MUSICAL E PLÁSTICA)	200	180	180	560
	ÁREA DE ESTUDO DA COMUNIDADE	200	180	180	560
	TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO	80	-	-	80
	ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL	120	240	240	600
	TOTAL HORAS ANO/CURSO	1200	1200	1200	3600

▪ Perfil Profissional

- O Animador Sociocultural / Técnico Psicossocial é um técnico qualificado de nível III, com capacidade para intervir:
 - Em grupos com comportamentos de risco e desviantes (toxicodependência, criminalidade, pré-delinquência, pobreza...)
 - Junto de indivíduos deficientes
 - Junto de reclusos
 - Na comunidade de jovens em geral

▪ Competências mínimas

- Revelar estabilidade emocional.
- Revelar abertura e adaptabilidade às diferenças inter-individuais, situacionais e sócio-culturais.
- Revelar criatividade ao serviço da resolução de problemas e da tomada de decisão.
- Identificar carências e recursos em situações individuais, grupais, sociais, comunitárias e institucionais.
- Planificar, implementar e avaliar projectos de intervenção sócio-comunitária, em colaboração com outros profissionais que trabalhem com as mesmas populações.
- Observar e caracterizar fenómenos característicos do funcionamento de grupos.
- Gerir conflitos.
- Conceber, implementar e avaliar ateliers e programas de animação.
- Descobrir múltiplas alternativas na utilização de novas técnicas e materiais.
- Acompanhar os indivíduos, criando com eles uma relação de confiança, interessando-os por uma participação mais atenta e activa no meio envolvente e ajudando-os a organizarem-se para a sua vida no seu ambiente de escolha.
- Facilitar a integração local dos indivíduos e seus familiares, potenciando todos os canais de comunicação institucionais.
- Criar condições para o desenvolvimento de projectos existenciais individuais.

▪ Referencial de Profissão

- Animador Sociocultural
- Técnico Psicossocial
- Responsável pela dinamização de grupos

▪ Referencial de Emprego

- Instituições de solidariedade social
- Escolas de Ensino Básico e Secundário
- Centros de Atendimento a Toxicodependentes
- Associações
-

ESCOLA PROFISSIONAL DA FUNDAÇÃO D. FRANCISCO GOMES D'AVELAR
FARO

PLANIFICAÇÃO DO 9º MÓDULO – *TÉCNICAS DE ESCRITA*

3º ANO – CURSO DE ANIMADOR SOCIOCULTURAL /TÉCNICO PSICOSSOCIAL

DISCIPLINA DE PORTUGUÊS
Docente :Norberta Sousa

Ano Lectivo: 2001/02

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Conteúdos	Actividades	Materiais	Avaliação	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar a utilidade e a funcionalidade da escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o papel da escrita na expressão pessoal e na relação com os outros • Praticar a escrita de textos segundo diferentes modelos • Apropriar-se de recursos linguísticos necessários a diferentes situações de comunicação. • Utilizar a reflexão metalinguística como estratégia de autocorreção. • Distinguir carta privada de carta oficial 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita funcional • Escrita para apropriação de técnicas e modelos diversificados: <ul style="list-style-type: none"> - Curriculum vitae - Carta oficial - resumo(s) - síntese(s) - relatório(s) - texto(s) de opinião - texto(s) expositivo(s) - comentário • Funcionamento da língua <ul style="list-style-type: none"> - Classes de palavras - Funções sintácticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo professor/aluno; aluno/aluno • Troca de impressões • Visualização de textos diferentes modelos • Sistematização das regras dos diversos tipos de texto <p>Elaboração de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curriculum vitae - Carta oficial - resumo(s) - síntese(s) - texto(s) de opinião - texto(s) expositivo(s) - comentário 	<ul style="list-style-type: none"> • Retroprojector • Acetatos • Bibliografia especializada 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação directa: <ul style="list-style-type: none"> - Participação - Interesse - Empenho - Qualidade das produções orais - Qualidade das produções escritas • Plano Individual de trabalho 	

<ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se dos modelos e técnicas que lhe permitam produzir textos informativo-expositivos • Experimentar tipos de escrita que proporcionem o prazer da descoberta e expressão de si mesmo e do mundo • Desenvolver a capacidade de argumentação e 	<ul style="list-style-type: none"> • Aperceber-se das características da carta oficial • Tomar consciência da importância do <i>curriculum vitae</i> na vida profissional • Tomar consciência das regras inerentes a cada tipo de escrita • Aperceber-se das etapas de planificação, redacção e revisão na construção do texto escrito • Organizar textos próprios ou produzidos pelos colegas considerando o grau de pertinência da informação • Praticar a escrita expressiva e lúdica • Redigir texto(s) sobre estímulo próprio ou alheio 	<ul style="list-style-type: none"> - Frase simples e frase complexa: a coordenação e a subordinação • Construção do texto: <ul style="list-style-type: none"> - organização das ideias - estruturação do discurso - apresentação • Planificação • Redacção • Revisão • Escrita expressiva e criativa: <ul style="list-style-type: none"> - textos de iniciativa própria - composição <ul style="list-style-type: none"> - tema livre - tema negociado - tema imposto 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise de texto(s) • Diálogo professor/aluno; aluno/aluno • Troca de impressões • Aperfeiçoamento de texto(s) próprio(s) e/ou alheio(s) • Texto puzzle (organização de parágrafos) • Produção(ões) escrita(s) • Criação de: <ul style="list-style-type: none"> - metáforas - comparações - (...) induzidos pela professora • Comentário(s) escrito(s) • Leitura e exploração de texto informativo sobre o discurso 			
--	---	---	--	--	--	--

<p>encadeamento do discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> Recorrer à escrita como forma de organização mental e de conceptualização do real Enriquecer a competência lexical, geral e específica 	<ul style="list-style-type: none"> Criar frases/texto(s) utilizando a linguagem figurativa Elaborar textos de opinião sobre tema(s) livre(s)/imposto(s) Saber elaborar um texto argumentativo Reconhecer um requerimento e as suas características Redigir correctamente um requerimento Apropriar-se de vocábulos adequados a uma comunicação especializada 	<ul style="list-style-type: none"> Construção do texto: <ul style="list-style-type: none"> organização das ideias estruturação do discurso apresentação A tese, a argumentação (confirmação e refutação), a reafirmação da tese Texto argumentativo Os articuladores do discurso, seu significado e funcionalidade Requerimento 	<p>argumentativo</p> <ul style="list-style-type: none"> Redacção de textos expositivo-argumentativos Produção de requerimentos com objectivos diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> Texto informativo a seleccionar 		<p>19 horas</p>
---	--	--	--	---	--	-----------------

ANEXO I C

ESCOLA PROFISSIONAL DA FUNDAÇÃO D. FRANCISCO GOMES D'AVELAR
FARO

PLANIFICAÇÃO DO 10º MÓDULO – *O TEXTO NARRATIVO*

3º ANO – CURSO DE ANIMADOR SOCIOCULTURAL / TÉCNICO PSICOSSOCIAL

DISCIPLINA DE PORTUGUÊS
Docente: Norberta Sousa

Ano Lectivo: 2002

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Conteúdos	Actividades	Materiais	Avaliação	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as coordenadas históricas, políticas ou sociais da época em que se insere a obra em estudo Adquirir hábitos de pesquisa, registo e 	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer na obra em estudo marcas da cultura epocal Verificar como as coordenadas políticas e sócio-económicas determinam a produção literária Contactar com a ficção portuguesa contemporânea Investigar em enciclopédias e/ou dicionários a biobibliografia do autor em estudo 	<ul style="list-style-type: none"> Contextualização: <ul style="list-style-type: none"> aspectos culturais, políticos, sociais e económicos Ficção portuguesa contemporânea Vida e obra de Vergílio Ferreira Tratamento da informação: <ul style="list-style-type: none"> pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> Breve exposição por parte da professora Leitura e exploração de texto(s) informativo(s) Comentário Diálogo professor/aluno; aluno/aluno Troca de impressões Pesquisa biobibliográfica do autor em estudo 	<ul style="list-style-type: none"> Texto(s) informativo(s) fornecido(s) pela professora Enciclopédia (s) Dicionário(s) Texto(s) fornecido(s) 	<ul style="list-style-type: none"> Observação directa: <ul style="list-style-type: none"> Participação Interesse Empenho Qualidade das produções orais Qualidade das produções escritas Plano Individual de Trabalho Teste de Avaliação 	

<p>tratamento de informação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apreender a dimensão filosófica e simbólica da obra • Compreender enunciados escritos de tipo narrativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Seleccionar na informação apreendida os elementos essenciais para o conhecimento da obra do autor em estudo • Organizar a informação obtida • Identificar a problemática existencial estruturadora de <i>Aparição</i> • Aperceber-se da influência da filosofia existencialista • Identificar as características estético-filosóficas do estilo de Vergílio Ferreira • Avaliar a dimensão simbólica da obra • Desenvolver a capacidade reflexiva • Distinguir a partir dos conhecimentos dos textos/obras em estudo a existência de diversos 	<ul style="list-style-type: none"> - registo - aplicação • <i>Aparição</i> de Vergílio Ferreira • Filosofia existencialista • Características estético-filosóficas do estilo de Vergílio Ferreira • Simbologia da obra • Género lírico • Género narrativo • Género dramático 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das conclusões • Troca de impressões • Sistematização da informação obtida • Leitura, interpretação e análise de excertos da obra • Leitura e exploração de texto(s) informativo(s) • Troca de impressões • Discurso expositivo pela professora • Leitura, interpretação e análise de texto • Diálogo 	<p>pela professora</p> <ul style="list-style-type: none"> • Excertos de <i>Aparição</i> • Texto(s) informativo(s) 		
--	---	---	--	---	--	--

	<p>gêneros literários</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características essenciais do texto narrativo • Compreender o funcionamento de um texto narrativo em geral e de um romance em particular • Reconhecer na obra a analisar a estrutura fragmentada e circular da acção • Aperceber-se da inserção da acção trágica na acção principal • Aperceber-se da localização espaço-temporal • Perceber o simbolismo do espaço • Distinguir as relações entre 	<ul style="list-style-type: none"> • Categorias do género narrativo: <ul style="list-style-type: none"> - acção - tempo - espaço - personagens - narrador • Características do romance • Acção principal • Acção secundária • Acção trágica • Espaço: <ul style="list-style-type: none"> - físico - social - psicológico • Tempo: <ul style="list-style-type: none"> - diegético - do discurso • Tempo da história 	<p>professor/aluno; aluno/aluno</p> <ul style="list-style-type: none"> • Troca de impressões • Discurso expositivo pela professora • Leitura, interpretação e análise de excertos da obra • Diálogo professor/aluno; aluno/aluno • Detectar elementos trágicos • Análise de texto • Levantamento de dados textuais • Análise de texto 	<ul style="list-style-type: none"> • Excertos da obra em estudo 		
--	---	---	---	--	--	--

	<p>o tempo da história e o tempo do discurso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Classificar as personagens quanto ao relevo e à composição • Verificar as consequências da presença/ausência do narrador na acção • Identificar modos de representação e expressão dominantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo do discurso • Personagens: <ul style="list-style-type: none"> - relevo <ul style="list-style-type: none"> - personagem principal/protagonista - personagem secundária - figurante - composição <ul style="list-style-type: none"> - modelada ou redonda - plana ou desenhada • Narrador: <ul style="list-style-type: none"> - presença <ul style="list-style-type: none"> - participante - não participante - ciência <ul style="list-style-type: none"> - autodiegético - homodiegético - heterodiegético - focalização <ul style="list-style-type: none"> - onisciente - interna - externa • Modos de representação: <ul style="list-style-type: none"> - narração - descrição • Modos de expressão: <ul style="list-style-type: none"> - diálogo - monólogo 	<ul style="list-style-type: none"> • Detecção de alterações à ordem e/ou à duração • Diálogo professor/aluno; aluno/aluno • Troca de impressões • Diálogo professor/aluno; aluno/aluno • Detecção de elementos que testemunhem a presença/ausência do narrador • Identificação de segmentos descritivos/narrativos • Reconhecimento de diálogos e/ou monólogos • Detecção das diferenças/semelhanças 			
--	--	---	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar a presença e função de elementos simbólicos • Elaborar uma recensão crítica 	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos simbólicos • Recensão crítica 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, análise e comentário de texto(s) • Selecção dos valores adequados à obra em estudo • Elaboração de uma recensão crítica sobre <i>Aparição</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Excertos a analisar 			20 horas
--	---	--	--	---	--	--	-----------------

OBSERVAÇÃO: A par do estudo da obra, reservar-se-ão 8 horas para a elaboração do projecto de turma – Dicionário Terminológico do Curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial.

ANEXO I D

ESCOLA PROFISSIONAL DA FUNDAÇÃO D. FRANCISCO GOMES D'AVELAR
FARO

PLANIFICAÇÃO DO 11º MÓDULO – *O TEXTO DRAMÁTICO*

3º ANO – CURSO DE ANIMADOR SOCIOCULTURAL / TÉCNICO PSICOSSOCIAL

DISCIPLINA DE PORTUGUÊS
Docente: Norberta Sousa

Ano Lectivo: 2001/02

Objectivos Gerais	Objectivos Específicos	Conteúdos	Actividades	Materiais	Avaliação	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> Conhecer dados relevantes da vida e obra de Luís de Sttau Monteiro Conhecer na obra em estudo marcas da cultura epocal 	<ul style="list-style-type: none"> Inferir da sua importância no panorama literário português Comentar o valor documental do texto de Sttau Monteiro Reconhecer <i>Felizmente há Luar!</i> como um texto basilar do teatro dos anos 60 Contactar com uma perspectiva diacrónica da literatura portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> Luís de Sttau Monteiro: <ul style="list-style-type: none"> – vida – obra Perspectiva diacrónica da literatura portuguesa 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura de textos informativos Leitura de artigos de jornais dos anos 60 Troca de impressões Diálogo professor/aluno; aluno/aluno Breve exposição por parte da professora Observação e análise comparativa de fotografias e pinturas de 1810-20 e dos anos 60 Breve exposição por parte da professora Elaboração de um quadro sinótico de 	<ul style="list-style-type: none"> Textos informativos fornecidos pela professora Artigos de jornal Retroprojector Acetatos 	<ul style="list-style-type: none"> Observação directa: <ul style="list-style-type: none"> – Participação – Interesse – Empenho – Qualidade das produções orais – Qualidade das produções escritas Teste de Avaliação 	

<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer a especificidade e as características gerais do texto dramático 	<ul style="list-style-type: none"> Conhecer as principais coordenadas histórico-sociais dos anos de 1810-20 (dealbar do movimento liberal) Reconhecer afinidades entre a situação denunciada no texto (séc. XIX) e a dos anos 60 em Portugal Identificar as características da literatura de intervenção dos anos 60 Identificar as características essenciais do texto dramático Compreender o funcionamento das características do género dramático em <i>Felizmente há Luar!</i> Aperceber-se da categorias do género dramático Desenvolver a capacidade de 	<ul style="list-style-type: none"> Movimento Liberal Coordenadas histórico-sociais dos anos 60 Literatura de intervenção Texto dramático: <ul style="list-style-type: none"> texto linguístico “texto” cénico Categorias: <ul style="list-style-type: none"> acção personagens tempo espaço Análise textual 	<p>quadro sinóptico da literatura portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> Pesquisa: <ul style="list-style-type: none"> visita à biblioteca consulta de enciclopédias, dicionários, etc. Diálogo professor/aluno; aluno/aluno Troca de impressões Leitura, interpretação e análise de texto Diálogo professor/aluno; aluno/aluno Troca de impressões Visualização e comentário de esquema síntese em acetato Análise textual 	<ul style="list-style-type: none"> Enciclopédias Dicionários (...) <i>Felizmente há Luar!</i> Retroprojector Acetatos <i>Felizmente há Luar!</i> 		
--	---	---	--	---	--	--

	compreensão e análise textual <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o espírito crítico • Diversificar experiências de leitura ▪ Desenvolver a competência lexical e terminológica • Desenvolver a capacidade de comunicação oral e escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura expressiva • Comunicação oral • Comunicação escrita 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura expressiva da obra em estudo • Produções escritas • Troca de impressões • Comentários 				36 horas
--	--	---	--	--	--	--	-----------------

OBSERVAÇÃO: A par do estudo da obra, reservar-se-ão 5 horas para a elaboração do projecto de turma – Dicionário Terminológico do Curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial.

ANEXO I E

Anexo II

MATERIAIS DE MONITORIZAÇÃO

Anexo II A – Plano Individual de Trabalho (9º Módulo)

Anexo II B - Plano Individual de Trabalho (10º Módulo)

Anexo II C - Teste de Avaliação

Anexo II D – Grelhas de registo de avaliação

PLANO INDIVIDUAL DO ALUNO - Disciplina de Português

9º Módulo - Aulas previstas: 19 Data de entrega ___/___/___

Domínios	Conteúdos	Min.	O que vou fazer...	Data	Avaliação
Ouvir/Falar	Exposição	1			
	Síntese	1			
	Debate	1			
Ler Escrever	Curriculum Carta Oficial				
	resumo				
	Texto expositivo				
	Comentário / Texto argumentativo				
	Requerimento				
	Aperfeiçoamento de texto				
	Leitura recreativa /estudo				
	Funciona- mento da Língua	Pesquisa Enriquecimento do léxico		Fichas terminológicas	
Morfologia Classes de palavras Sintaxe Coordenação /Subordinação Níveis de Língua			Exercícios		
AVALIAÇÃO					

O(A) Aluno (a) _____ N.º _____

A Professora _____ Anexo IIA

ESCOLA PROFISSIONAL DA FUNDAÇÃO D. FRANCISCO GOMES D'AVELAR
FARO
Ano lectivo 2001/2002
Curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial

PLANO INDIVIDUAL DO ALUNO - Disciplina de Português
10º Módulo - Aulas previstas:12 Data de entrega 12/ 02/2002
TEXTO NARRATIVO

Domínios	Conteúdos	Min.	O que vou fazer...	Data	Avaliação
Ouvir/Falar Trocar impressões sobre leituras feitas com colegas e professora					
Leitura	Leitura da <i>Aparição</i> na íntegra				
Escrita	Elaborar uma ficha de Leitura da obra em análise				
	Comentário / Texto argumentativo				
	Leitura para estudo				
Funciona- mento da Língua	Pesquisa Enriquecimento do léxico		Fichas terminológicas		
	Morfologia Classes de palavras		Aperfeiçoamento de texto		
	Sintaxe Coordenação /Subordinação				
	Níveis de Língua Recursos estilísticos				
AVALIAÇÃO					

O(A) Aluno (a) _____ N.º _____

A Professora _____

Observações _____



Com base na leitura da *Aparição* de Vergílio Ferreira, comente o excerto:

A importância assumida pela morte em Aparição não deriva da importância da morte mas da importância da vida, pois o que se pretende é exaltar a vida: dizer que a vida humana é um milagre é dizer que é um crime hediondo destruí-la.

J.L. Gavilanes Laso, *Vergílio Ferreira – Espaço Simbólico e Metafísico*

Critérios de correcção

• Apresentação	5 pontos
• Correcção formal: ortografia, acentuação, translineação, pontuação, construção frásica	50 pontos
• Estrutura do discurso	40 pontos
• Observância do tema – validade dos argumentos e adequação dos exemplos	50 pontos
• Vocabulário apropriado	30 pontos
• Espírito crítico	25 pontos
TOTAL	200 PONTOS

Bom trabalho!

Curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial
3º ano - Avaliação do 10º módulo

Português

Nº	Nome	Teste	Ficha Leitura	T.Argument.	A.Texto	Leitura Informação e estudo	Fichas Terminológicas	Pesquisa	Ass./Pont.	Participação	TOT.
108	Ana Isabel Santos										
109	Ana Rodrigues										
110	Anabela Viegas										
111	Cláudia Santos										
112	Cristela Marino										
114	Eva Pereira Cavaco										
115	João Carlos Matias										
117	André Rui Cruz										
119	Margarida Fernandes										
120	Marta Teresa Junça										
121	Mónica Pinto										
122	Mónica Nepomuc.										
123	Sónia Canas										
124	Sónia Simões										
125	Susana Martins										
126	Tânia Dourado										
127	Tânia Melo Dias										
129	Teresa Vieira										
130	Virgínia Silva										

Anexo III

MATERIAIS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÉXICO COMUM

- Anexo III A** – Poema de Cesário Verde (1896), “Num Bairro Moderno”
- Anexo III B** – Exercício de classificação morfológica de palavras
- Anexo III C** – Classes de palavras (ficha de consulta)
- Anexo III D** - Exercício de classificação morfológica de palavras (soluções)
- Anexo III E** – Organização da frase
- Anexo III F** – Classificação das orações coordenadas
- Anexo III G** – Conjunções e locuções subordinativas
- Anexo III H** – Actividades de pré-leitura - *Aparição*, de *Vergílio Ferreira*
- Anexo III (I)** – Descrição de aula
- Anexo III J** – *Felizmente Há Luar!* – Apresentação da obra
- Anexo III K** – Vocabulário de apoio à leitura de *Felizmente Há Luar!*
- Anexo III L** – Exercício de compreensão da leitura de *Felizmente Há Luar!*
- Anexo III M** – Teste de avaliação: conhecimento da obra *Felizmente Há Luar!*
- Anexo III N** – Vocabulário do domínio do teatro
- Anexo III O** – Ficha terminológica sobre terminologia de teatro

Num bairro moderno

A Manuel Ribeiro

Dez horas da manhã; os transparentes
Matizam uma casa apalaçada;
Pelos jardins estancam-se os nascentes,
E fere a vista, com brancuras quentes,
A larga rua macadmizada.

Rez de chaussée repousam sossegados,
Abriram-se, nalguns, as persianas,
E dum ou doutro, em quartos estucados,
Ou entre a rama dos papéis pintados,
Reluzem, num almoço, as porcelanas.

Como é saudável ter o seu conchego,
E a sua vida fácil! Eu descia,
Sem muita pressa, para o meu emprego,
Aonde agora quase sempre chego
Com as tonturas duma apoplexia.

E rota, pequenina, azafamada,
Notei de costas uma rapariga,
Que no xadrez marmóreo duma escada,
Como um retalho de horta aglomerada,
Pousara, ajoelhando, a sua giga.

E eu, apesar do sol, examinei-a:
Pôs-se de pé; ressoam-lhe os tamancos;
E abre-se-lhe o algodão azul da meia,
Se ela se curva, esgadelhada, feia,
E pendurando os seus bracinhos brancos.

Do patamar responde-lhe um criado:
"Se te convém, despacha; não converses.
Eu não dou mais". E muito descansado,
Atira um cobre ignóbil, oxidado,
Que vem bater nas faces duns alperces.

Subitamente,- que visão de artista!-
Se eu transformasse os simples vegetais,
À luz do sol, o intenso colorista,
Num ser humano que se mova e exista
Cheio de belas proporções carnis?!

Bóiam aromas, fumos de cozinha;
Com o cabaz às costas, e vergando,
Sobem padeiros, claros de farinha;
E às portas, uma e outra campainha
Toca, frenética, de vez em quando.

E eu recompunha , por anatomia,
Um novo corpo orgânico, aos bocados.
Achava os tons e as formas. Descobria
Uma cabeça numa melancia,
E nuns repolhos seios injectados.

As azeitonas, que nos dão o azeite,
Negras e unidas, entre verdes folhos,
São tranças dum cabelo que se ajeite;
E os nabos - ossos nus, da cor do leite,
E os cachos de uvas - os rosários de olhos.

Há colos, ombros, bocas , um semblante
Nas posições de certos frutos. E entre
As hortaliças, túmido, fragrante,

Como de alguém que tudo aquilo jante,
Surge um melão, que me lembrou um ventre.

E, como um feto, enfim, que se dilate,
Vi nos legumes carmes tentadoras,
Sangue na ginja vivida, escarlata,
Bons corações, pulsando no tomate
E dedos hirtos, rubros nas cenouras.

O sol dourava o céu. E a regateira,
Como vendera a sua fresca alface
E dera o ramo de hortelã que cheira,
Voltando-se, gritou-me prazenteira:
"Não passa mais ninguém!... Se me ajudasse?!"...

Eu acerquei-me dela sem desprezo;
E, pelas duas asas a quebrar,
Nós levantámos todo aquele peso
Que ao chão de pedra resistia preso,
Com um enorme esforço muscular.

"Muito obrigada! Deus lhe dê saúde!"
E recebi, naquela despedida,
As forças, a alegria, a plenitude,
Que brotam dum excesso de virtude
Ou duma digestão desconhecida.

E enquanto sigo para o lado oposto,
E ao longe rodam umas carruagens,
A pobre afasta-se, ao calor de Agosto,
Descolorida nas maçãs do rosto,
E sem quadris na saia de ramagens.

Um pequerrucho rega a trepadeira
Duma janela azul; e como o ralo
Do regador, parece que joeira
Ou que borrifa estrelas; e a poeira
Que eleva nuvens alvas a incensá-lo.

Chegam do gigo emanções sadias,
Oíço um canário - que infantil chilrada! -
Lidam *menages* entre as gelosias,
E o sol estende, pelas frontarias,
Seus raios de laranja destilada.

E pitoresca e audaz, na sua chita,
O peito erguido, os pulsos nas ilhargas,
Duma desgraça alegre que me incita,
Ela apregoa, magra, enfezadita,
As suas couves repolhudas, largas.

E, como as grossas pernas dum gigante,
Sem tronco, mas atléticas, inteiras,
Carregam sobre a pobre caminhante,
Sobre a verdura rústica, abundante,
Duas frugais abóboras carneiras.

Lisboa, Verão de 1877.

Publicado no Brinde aos assinantes do Diário de Notícias, 1877 - publicado em 1878.

ESCOLA PROFISSIONAL DA FUNDAÇÃO D. FRANCISCO GOMES D'AVELAR

Exercício de classificação morfológica de palavras

Classes de palavras

Identifique, nas quatro primeiras estrofes, os **substantivos**, **adjectivos** e **verbos**

1ª estrofe

Substantivos	Adjectivos	verbos

2ª estrofe

Substantivos	Adjectivos	verbos

3ª estrofe

Substantivos	Adjectivos	verbos

4ª estrofe

Substantivos	Adjectivos	verbos

Classe	Subclasse	Exemplo
Substantivo	Comum Próprio Concreto Abstracto colectivo	Casa, bola, (precedido de det. Designa seres duma espécie) Faro, Fernando Pessoa, RTP (Designa seres individualizados) Menino, gato, prédio, Marte (Designa seres Leitura, coragem, adolescência, esperança, (Designa acções, qualidades, estados, sentimentos) Alcateia, cardume, coro, exército (Designam um conjunto no singular)
género { masculino feminino número		
Adjectivo	Género Número Grau Uniforme Biforme	(jarra) ... <i>esguia e transparente</i> jarras <i>esguias e transparentes</i> jarras ... <i>muito esguias e transparentes</i> <i>inteligente</i> simpático
Verbo	Transitivo (directo e indirecto) Intransitivo copulativo impessoal	Comprou um jipe. O soldado obedeceu ao chefe. A criança nasceu. A rapariga era bonita. Chove e troveja.
Advérbio	Modo Lugar Tempo Quantidade Negação Afirmção Exclusão Inclusão Dúvida Designação interrogação	Assim, aliás, bem, como, de balde, depressa, prontamente Abaixo, acima, acolá, adiante, atrás, algures, aquém Agora, ainda, amanhã, anteontem, cedo, depois, então... Assaz, bastante, bem demais, menos, muito quase Não, nunca, jamais... Sim, certamente, decerto, efectivamente,... Apenas, exhaustivamente, Até, mesmo, inclusivamente,, Acaso, porventura,.... Eis Como, onde e porquê.
Determinantes	Artigos Possessivos Demonstrativos Relativos Interrogativos Indefinidos Numerais	O, a, os, as / um, uma... Meu, minha, nossos... Este, esta, aqueles Cujo, quanto Qual, quais, quanto... Nenhum, algum, muitos, certo Ordinais – primeiro... Cardinais – um, dois...
Pronomes	Pessoais Possessivos Demonstrativos Relativos Interrogativos Indefinidos	Eu, me, mim, comigo, o, a, lhe... Meu, minha, seu,, nossos, vossas ... Este, esta, o, a, aqueles, aquelas ... O qual, a qual, quanto, quantos, que, quem, onde... Qual, quais, que, quem Alguém, ninguém, outrem, algo, tudo, nada,
Preposições	A, ante, após, até, com, conforme, consoante, contra, de, desde, durante, em, entre, excepto, mediante, para, perante, por, salvo, segundo, sem, sob, sobre, trás	
Conjunções	Coordenativas subordinativas	Copulativas – e, também, nem/ adversativas - mas Temporais – quando / causais – porque / integrante – que / finais – que, para que / condicionais – se, etc.
Interjeições!	Alegria Cansaço	Ah! Oh! Uf! Etc.

Exercício de classificação morfológica de palavras

(SOLUÇÕES)

Classes de palavras

Identifique, nas quatro primeiras estrofes, os **substantivos**, **adjectivos** e **verbos**

1ª estrofe

Substantivos	Adjectivos	verbos
Horas	dez	
Manhã		
Transparentes		matizam
Casa	apalaçada	
Jardins		
Nascentes		Estancam-se
Vista		fere
Brancuras	quentes	
Rua	macadamizada	

2ª estrofe

Substantivos	Adjectivos	verbos
Rez-de-chaussé	Sossegados	repousam
Persianas		Abriram-se
Quartos	Estucados	
rama		
Papéis	Pintados	
Almoço		
porcelanas		reluzem

3ª estrofe

Substantivos	Adjectivos	verbos
Conchego	Saudável	É
Vida	fácil	ter
Pressa		descia
Emprego		chego
Tonturas		
Apoplexia		

4ª estrofe

Substantivos	Adjectivos	verbos
Rapariga	Rota	Notei
	Pequenina	Pousara
	Azafamada	ajoelhando
xadrez	marmóreo	
escada		
retalho		
horta	aglomerada	
giga		

CLASSIFICAÇÃO DAS ORAÇÕES COORDENADAS

Classe	Relação	Conjunções Locuções	Exemplo
Copulativa	adição	E E E E E E	Os passageiros entraram no autocarro e sentaram-se. Não arranjou bolcia nos carros nem se misturou com o povo.
Disjuntiva	alternância	Ou Ora Quer seja	Tiritrava de frio ou escaldava de calor. Ora subia as escadas, ora descia.
Adversativa	oposição	Mas Porém Todavia Contudo Entretanto Não obstante Apesar disso Ainda assim No entanto	Não dera importância àquilo mas agora recordava-se. Estava triste, não queria, porém manifestar a sua preocupação.
Conclusiva	Conclusão	Logo Pois Portanto Por conseguinte Por consequência	Sinto-me adoentada, portanto não me incomode Penso, logo existo.
Explicativa	Explicação	Pois Que	Não quero outros, que a estes não mos leva a trovoadas

Adaptado de Nunes, Carmen e alii, *Nova Gramática do Português*, Didáctica Editora, Lisboa, 1995, p. 50

Escola Profissional da Fundação D. Francisco Gomes d'Avelar

Actividades de Pré-leitura

Aparição

Depois de leres o “Prólogo” de *Aparição*, define as seguintes palavras:

1

Lua
Flores
Vida

2

Noite
Sol
Cadeira

3

Aparição
Pedra
Mesa

4

Deus
Terra
Morte

5

Pensamento
Silêncio
Cinzeiro de vidro

CONJUNÇÕES E LOCUÇÕES SUBORDINATIVAS

Coniuncões	Locuções	Relação	Exemplo
quando enquanto apenas mal	antes que, depois que, logo que, assim que, até que, desde que, primeiro que, sempre que, todas as vezes que, tanto que, à medida que, ao passo que	Temporal	“Mas quando acabar o ano, vou para outro lado.”
porque, pois, como porquanto que (=porque)	visto que, pois que, já que, dado que, uma vez que, por isso que, por isso mesmo	Causal	“Eu estive na Aurélia de Sousa e não gostei da experiência. Por isso voltei.”
que	para que, a fim de que	Finalidade	“Foram todos convocados para atestar as qualidades do antigo colégio...”
se	a não ser que, desde que, contanto que, excepto se, salvo se, sem que, a menos que, uma vez que'	Condição	“ Se a estas características adicionarmos um controlo efectivo das saídas (...) estamos perante um estabelecimento de ensino exemplar.”
como segundo conforme consoante que	assim como, bem como, (mais)... do que, (menos)... do que	Comparação	“ Como acontece noutras escolas, a Matemática é responsável por uma percentagem significativa de retenções no Sagrado Coração.”
que	de maneira que, de modo que, de sorte que, de forma que	Consequência	“As pessoas que aqui se encontram provêm de um estrato social elevado. É natural que tenham mais hipóteses de serem bons alunos...”
embora conquanto	ainda que, mesmo que, posto que, apesar de que, ainda quando, se bem que, por mais que, por menos que, por muito que, sem que	Eventual obstrução	Embora preparem alunos para a via profissional, os cursos profissionais não impedem o acesso ao ensino superior.
que		Completa o sentido	Manuela Violas considera que não é no primeiro dia de aulas que se deve abordar o problema

Descrição da Aula

Data: 07/01 2001

Professora: Norberta Sousa

Sujeitos: Alunos do 3º ano do curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial

Trata-se da primeira aula do período que, por acaso, coincide com o início do 10º módulo. Os conteúdos do 10º módulo são a leitura orientada do romance *Aparição* de Vergílio Ferreira.

Preparei uma actividade de pré-leitura. No período passado informei os alunos de que iríamos trabalhar este texto, pedindo-lhes que adquirissem a obra.

Antes de iniciar, observei que faltavam dois elementos, a M. P. e a T. V.; distribuí a folha de plano individual correspondente ao módulo que vamos iniciar. Expliquei os objectivos do módulo e o tipo de avaliação. Referi que iria dar muito relevo ao Plano Individual embora fizesse um teste para que os alunos se preparassem para uma situação de exame. Contudo, assegurei-lhes que se realizassem correctamente o plano, certamente obteriam resultados positivos no teste. Perguntaram-me qual o assunto da obra, ao que respondi tratar-se de uma reflexão sobre a vida humana, o seu sentido, os seus problemas. Perguntei-lhes se já tinham lido o livro. Duas alunas responderam afirmativamente, dizendo que já tinham dado a obra no secundário, no entanto, manifestaram desinteresse por este texto. Perguntei se tinham visto o filme *Manhã Submersa*, mas não tinham visto.

Propus a leitura do “Prólogo”, dado que este desempenha o papel de chave para a interpretação da obra. Ninguém tinha livro. Argumentaram que o livro era caro, que já pagavam as propinas. Queriam fazer fotocópias.... Respondi-lhes que só leriam o livro se quisessem. Poderiam fazer cópia, pedir emprestado, etc. , contudo, a obra seria tratada na aula partindo do princípio que estava lida. Expliquei-lhes que quando nos propomos fazer um curso, isso tem custos.

Fiz eu mesma a leitura, porque já a tinha preparada. Li com ênfase, para que compreendessem a mensagem o melhor possível. Fez-se silêncio absoluto. Dir-se-ia que estavam a apreciar o conteúdo. No final, pedi que devolvessem uma impressão sobre a leitura ouvida. Surpreendida, constatei que, com excepção de um aluno – A.C. – a obra é “uma seca”; “tem palavras muito caras, incompreensíveis...” Retorqui: “Estamos perante um texto literário. Logo, a compreensão não é imediata, requer reflexão. Depois, o nível de língua é o literário. Existem palavras simbólicas, palavras eruditas, associações pouco usuais de palavras. Pelo menos dois alunos (A.C. e S.C.) compreenderam a mensagem, pois comentaram o texto com bastante propriedade.

Propus então que fizéssemos uma reflexão sobre palavras do texto que adquirem relevância para a descodificação da obra. Distribuí uma ficha (em anexo) com nomes retirados do “Prólogo”. Baralhei nomes concretos com nomes abstractos. Contudo quer uns, quer outros são paradigmáticos para designar as dimensões que o autor, supostamente, pretende transmitir. Ou seja, o mundo físico e o

mundo psíquico. Pedi que constituíssem grupos de trabalho com três ou quatro elementos. Cada grupo faria a definição de três palavras. Cada grupo desconhecia o conjunto que coubera aos restantes grupos. Durante os últimos vinte minutos da aula elaboraram as definições. Algumas alunas – E.C., M.J., estavam ocupadas com catálogos. A AV. e a M.N. estavam a falar de outros assuntos. Tive de as repreender. Disse-lhes que estava aborrecida, pois à mais pequena oportunidade, aproveitavam para se distraírem. Redigiram então as definições. Alguns pediram-me para ler, pois achavam-nas originais. Disse-lhes que talvez mudassem de opinião quando as lessem à turma. “Pedra”, por exemplo, levantou imensas dúvidas. A “Pedra” é quadrada, dizia o J.A.. A Ana retorquia: “ Nem sempre, só as da calçada; na natureza têm muitas formas.” “pois é” diz o João. Também há vários tipos de rocha”. Sim, disse eu, há rochas líquidas. “ Rochas líquidas?” Sim, o petróleo é uma rocha líquida. Ah é?! E o alcatrão? “ É um produto derivado do Petróleo. “E o carvão?”, pergunta o João?. O Carvão é um mineral. “ Bom”, reflecte o João, a rocha também deve ser um mineral.” Muito bem pensado João, respondi. A partir deste diálogo em voz alta, os restantes grupos ganharam mais entusiasmo pela tarefa. A S.C. e o seu grupo estavam a definir a palavra “noite”. À frente da palavra indicavam alguns atributos, como por exemplo “ claridade”, “escuridão”. Disse-lhes: “ Se tivessem de descrever a um extraterrestre o conceito de noite, será que esses atributos são suficientes para que se apreenda o conceito? “Não”. Então pensemos a noite por oposição ao dia. O que é o dia? “Não sabemos dizer”. Bem, então dia é o período de tempo em que uma parte Terra está exposta aos raios solares, disse eu. “ Eia, é isso mesmo! Então noite corresponde ao período de tempo em que essa parte da Terra não recebe raios solares.” Tocou e todos foram ao intervalo.

2ª Hora

O AC. propôs que as definições fossem lidas sem se dizer a palavra definida, para que os outros adivinhassem a palavra. Disse-lhe que era isso que tencionava fazer. Esta parte foi muito animada. A primeira palavra a ser definida foi “flores”. Escrevi no quadro o que me ditavam. Sugiram só palavras associadas do tipo “ beleza, cor, aroma, agradável, felicidade....”

A palavra foi facilmente identificada. Mas, perguntei a outro grupo se tinham alguma objecção a fazer em relação à definição. O J.A. disse que nem todas as flores têm um aroma agradável e que nem sempre exprimem felicidade, também podem significar luto ou saudade. Então observei que os traços devem ser suficientemente gerais para abarcarem todos os elementos compreendidos pelo conceito. Perguntei ainda se não faltariam elementos mais imediatos. Servi-me do conceito de denotação e conotação. Por regra, quando se define algo, começa-se pelo sentido concreto da palavra, só depois referimos o figurado. Então uma aluna disse que a flor tinha pétalas para chamar a atenção dos insectos, que por sua vez produziam o mel. Então perguntei-lhe se as pétalas serviam aos insectos ou à flor. A aluna respondeu que os insectos eram importantes para a polinização da flor. Perguntei, então, o que é uma flor? Disseram

: “um ser vivo” Respondi: Já está melhor. Mas é só? Há mais seres vivos que não são flores. Resposta: “Mas este é vegetal”. Mas todos os vegetais são flores? Resposta: “Não, a flor é uma parte de um vegetal.” Que parte é essa? Resposta: “A parte responsável pela reprodução.” Expliquei-lhes que a definição de flor com certeza seria muito mais completa num dicionário de botânica, contudo iríamos confrontar a nossa definição com a que surge no dicionário de língua geral. Assim fizemos. Com efeito as primeiras linhas da definição tinham uma acepção botânica. Depois seguiam-se sentidos figurados, entre os quais figuravam alguns elementos referidos pelos alunos. Disse-lhes que essas palavras também têm lugar numa definição, como palavras associadas, que podem pertencer ao mesmo campo semântico. Perguntaram o que é campo semântico. Informei que se trata de um conjunto de palavras que partilham aspectos comuns, estão relacionadas de algum modo. Ficaram satisfeitos por o palpite deles ter equivalência no dicionário. Respondi que o contrário não seria de esperar, pois se assim não fosse não falávamos a mesma língua. É preciso partilharmos os mesmos referentes para nos entendermos. Disse-lhes que têm um sentido intuitivo muito desenvolvido, no entanto o mesmo não acontece com o sentido reflexivo, que é o mais privilegiado no ensino formal. A intuição permite o conhecimento apenas no íntimo, sem que o sejamos capazes de verbalizar. Os alunos acharam interessante esta reflexão sobre o sentido das palavras e disseram que devíamos fazer este exercício mais vezes. Não quiseram saber mais sobre flores, pois o tempo esgotava-se e todos queriam apresentar as definições. A palavra que se seguiu foi “morte”: o processo utilizado para definir foi igual ao da palavra “flores”: “morte é passagem, viagem, saudade”. Os colegas pronunciaram-se dizendo que sim, poderia ser isso. Ao que retorqui: não haverá uma acepção mais imediata? Imaginem que há pessoas para quem a vida eterna não existe. Será que a morte deixa de existir? “Não, existe a morte física, mas a alma continua viva.” Então esse aspecto não é aqui contemplado. Resposta: “Não porque para a AV, por exemplo, esse não é o aspecto mais importante.” Concordo com a AV, mas a minha definição tem de servir para os crentes como para os não crentes. Poderíamos dizer qualquer coisa como perda total e definitiva dos sentidos e da energia vital, sei lá! Esta é daquelas palavras difíceis de definir. Disse eu. A CM sugeriu que poderíamos definir morte como “última hora” ou “bater a bota”. Achei graça. Disse que as expressões eram aceitáveis, embora devesse ser mencionado que se tratava de expressões idiomáticas, destacando que a última era de nível de língua calão.

Vamos ver outra palavra. O JA leu: “Fé, sobrenatural, Nossa Senhora de Fátima” e mais qualquer coisa que não registei. Logo o coro respondeu: “Aparição”. Mais uma vez convidei outro grupo a comentar a definição. Não havia muitos comentários a fazer. Então atalhei. Será que a palavra “Aparição” é exclusiva do domínio do sobrenatural? “Com certeza”. “Então um ateu exclui a palavra do seu leque de expressões? O AC respondeu que não; eventualmente poderá recorrer a esta palavra para exprimir imagens mentais, sem lhes atribuir origem sobrenatural. Compreenderam então que numa definição deste género terão de ser incluídas duas ou mais acepções, tal como acontece com a morte.

Um grupo tinha uma definição muito original para “pensamento”. Esperava com expectativa a reacção

dos colegas. A definição era: “macaquinho que salta rapidamente de galho em galho” espantei-me com a velocidade com que foi descodificada a vedeta. Perguntei à Anabela que descrevesse o processo que a levava a esta conclusão. Disse que a comparação traduz rapidez, logo no conjunto das palavras a definir o pensamento é a palavra mais conotada com velocidade. Aleguei que sem o conhecimento prévio da palavra não haviam evidências suficientes para identificar a palavra. Além de que uma definição não é uma charada. Então a Anabela reformulou a definição, “Pensamento é uma arte de reflectir sobre as coisas”. Ao que respondi:- Para pensar é preciso Ter arte? Com certeza, porque há pessoas que não pensam!!!” A minha resposta foi: então pensamos sempre de forma correcta? Os doidos não pensam? Resposta da aluna: “Bom, para mim, um pensamento é sempre correcto, porque senão deixa de ser pensamento. A professora não percebe o que entendo por pensamento? Respondi: pensamento pode ser um produto da acção de pensar, do tipo máxima. A aluna: “Vê como tinha razão!” E faz um gesto de vitória. “Não tinha razão, no aspecto em que nos referimos a pensamento enquanto faculdade de pensar, a qual é inerente a todos os seres humanos. “Faculdade?” Interpela a CS. Faculdade, neste contexto significa capacidade. Todos os seres humanos pensam, melhor ou pior. O mesmo já não acontece relativamente às artes, de que falou a AV. Eu não toco, porque não me ensinaram a tocar, mas penso sem me terem ensinado a pensar. Existem duas acepções para pensamento: o produto e o processo de pensar. Uma aluna, de que não recordo o nome: “Já viu, professora, estamos a pensar sobre o pensamento, que giro.” Pois é, devemos aprender a pensar. Estabeleci a relação entre o exercício que efectuámos e a obra. Também o romance é uma reflexão sobre estes aspectos que, para serem minimamente descritos necessitávamos de reflectir e escrever durante muitas horas. Haveria pontos de contacto, mas também pontos de discórdia. É esta postura que o autor espera de nós.

Os alunos tinham muita curiosidade por conhecer mais definições. Foram lidas algumas de carácter mais concreto, como “cinzeiro azul” e “mesa” Relativamente à primeira, a resposta foi: objecto de vidro onde se colocam pontas de cigarro. Quanto a “mesa” a resposta levantou mais dificuldades, já que existem muitas formas de mesas. O que se afigurou mais unânime foi o facto de estas servirem para tomar as refeições e colocar objectos em cima.

No geral, os alunos recorreram ao pensamento intuitivo, ao nível simbólico. Depois da experiência reconheceram a necessidade de serem mais objectivos e analíticos.

Luís de Sittau Monteiro

1926-1993



Dramaturgo, publicitário, cronista, gastrónomo, marinheiro e corredor de automóveis, Luís de Sittau Monteiro era, sobretudo, um *bon vivant*.

1936 - Aos dez anos parte para Londres, onde o seu pai passou a exercer o cargo de diplomata.

1943 - Aos 17 anos regressa a Portugal. Frequenta o Liceu Pedro Nunes. Licenciou-se em Direito.

Regressa Londres, casa com uma Inglesa e torna-se piloto de Fórmula 2.

Foi perseguido e preso durante o antigo regime, por defender a democracia.

Escreve por influência dos amigos: José Cardoso Pires, Abel Manta, O'Neil, Abelaira, entre outros.

É jornalista, romancista, dramaturgo.

Morre em 1993, com 67 anos.

Obra

Romancista: (1961) *Um Homem não Chora*
Angústia para o Jantar

Dramaturgo: (1961) *Felizmente Há Luar!*
E se for rapariga chama-se Custódia

(1963) *Todos os Anos pela Primavera*

(1965) *O Barão*

(1966) *Auto do Motor Fora de Borda*

(1967) *Duas Peças em Um Acto*

A Estátua

A Guerra

(1968) *As mãos de Abraão Zacut*

(1971) *Sua Excelência*

(1978) *Crónica Aventurosa do Esperançoso Fagundes*

(?) Guião da Telenovela *Chuva na Areia*

Produção jornalística muito variada (Gastronomia, Crónica, Automobilismo, Publicidade)

A obra literária de Sittau Monteiro revela preocupação com os problemas sociais

Contexto – As ideias

↳ Absolutismo

Doutrina política que concentra os poderes legislativo, executivo e judicial numa só pessoa. De acordo com os princípios do absolutismo do século XVIII, o poder do rei provém de Deus, o que lhe permite legislar como entende. Só com as lutas liberais (1820)-1834) desaparecerá a monarquia absoluta em Portugal.

↳ Liberalismo

Doutrina segundo a qual convém dar aos cidadãos as melhores garantias contra os arbítrios do governo, separando deste os poderes legislativo e judiciário. Defende que o governo não deve interferir na economia, bem com legítima a liberdade de pensamento e a liberdade dos povos.

O Contexto – As Ideias

↳ A Inquisição

Também conhecida como Tribunal do Santo Ofício, foi criada no século XIII para combater as heresias religiosas na Europa. Este Tribunal instalou-se em Portugal no século XVI (D. João III).

Com frequência serviu o poder instituído. Tinha grande influência na vida política, económica e social. Os judeus e os mouros foram o principal alvo da Inquisição.

Foi extinta em 1821

↳ A Maçonaria

Sociedade secreta que defende a fraternidade e a filantropia e que usa como símbolos os instrumentos do pedreiro e do arquitecto (o triângulo e o compasso). A Igreja condenou a Maçonaria devido ao anticlericalismo e ao anticatolicismo de alguns dos seus membros. Um dos ideais dos pedreiros livres era a construção de uma ordem política nova, surgida da consciência burguesa e da filosofia das Luzes. A ideologia Maçónica acabaria por contribuir para a instauração do Liberalismo.

Contexto – Figuras Históricas

✓ **D. João VI**, o Clemente (1767-1826) – Filho de D. Maria I e de D. Pedro III, casou-se com D. Carlota Joaquina. Aquando das Revoluções Francesas refugiou-se com a corte no Brasil, deixando a Metrópole entregue ao comando político-militar dos aliados Ingleses, os quais desbarataram o nosso património e humilharam a nossa nação. Após a Revolução de 1820, regressa a Portugal e assina a Constituição em 1822.

✓ Tem dois filhos, **D. Miguel** e **D. Pedro IV**. D. Miguel é Absolutista e seu irmão liberal. Confrontam-se numa guerra fratricida, acabando por vencer a ala Liberal. Em 1834 é expulso e definitivamente exilado.

✓ **William Beresford**

(1768-1854) – general inglês, severo e disciplinador, enviado pela Grã-Bretanha para reorganizar o exército português após a primeira invasão napoleónica. Em 7 de Março de 1809 foi nomeado generalíssimo do exército português e foi aumentado nos seus poderes. Reprimia os liberais e dispensava os oficiais portugueses, colocando Ingleses nos mais altos cargos. Em 1817 mandou matar os conspiradores que se opunham à presença inglesa em Portugal, supostamente encabeçada pelo general Gomes Freire de Andrade.

Foi obrigado a regressar a Inglaterra em 1820, em resultado da tomada de poder pelos liberais.

Dimensão Literária, p. p. 381,382

O CONTEXTO E A OBRA

Tempo	Século XIX Ano de 1817	Século XX Ano de 1961
Regime	Absolutista Polícias patrulhas Condenação sem provas Execução sumária Presença de estrangeiros no poder	Corporativista (salazarismo) PIDE Condenação sem provas Desaparecimento e assassinato de opositores Presença de monopólios
Sociedade	Classes exploradas e classes exploradoras - Conspiração denúncias	Classes exploradas e classes Conspiração denúncias

Mas Felizmente há Luar!

O Teatro

Teatro Clássico

- Leva à identificação do espectador com a personagem dramática.
- Suscita sentimentos de terror e piedade.
- Faz participar o espectador na acção cénica.

Teatro de Brecht

- Tem por missão ajudar a transformar um mundo em mudança, de acordo com as relações fundamentais de produção.
- Processos de estranhamento conducentes a uma atitude crítica por parte do espectador
- É narrativo. O espectador é testemunha e juiz.

Leia *Felizmente Há Luar!*

A Liberdade e a Democracia
exigem uma atitude activa
permanente!

Fim

O Vocabulário de *Felizmente Há Luar!*

Existem algumas palavras nesta obra que poderão ser total ou parcialmente desconhecidas. Esperamos que este apoio possa contribuir para uma melhor compreensão do texto em estudo.

Vocabulário	Definição	Contexto - Excertos
<p>Pátria</p>	<p><i>substantivo feminino</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • país em que cada um nasceu e de que é cidadão; • lugar onde cada qual nasce; <p>pátria celeste o Céu;</p> <p>(Do lat. <i>pátria</i>-, «id.»)</p> <p>©Porto Editora, Lda - 2001</p>	<p>Corvo</p> <p>Desses diremos que são traidores à Pátria. p.47</p>
<p>patriota</p>	<p><i>substantivo 2 géneros</i></p> <p>persona que ama e deseja servir a sua pátria;</p> <p>(Do gr. <i>patriótes</i>, «patrício»)</p> <p>©Porto Editora, Lda - 2001</p>	<p>Corvo</p> <p>Excelências, trago comigo um patriota que pode testemunhar o que ontem contei ao Sr. Marechal. P. 48</p>
<p>Estado</p>	<p><i>substantivo masculino</i></p> <p>nação organizada politicamente;</p> <p>chefe de Estado magistrado supremo de uma nação;</p> <p>homem de Estado individuo com preponderância na direcção dos negócios públicos, estadista;</p> <p>(Do lat. <i>statu</i>-, «atitude»)</p> <p>©Porto Editora, Lda - 2001</p>	<p>Principal Sousa</p> <p>As razões de Estado...</p> <p>Matilde Conheço esse argumento. Foi com ele que justificaram a condenação de Jesus Cristo.</p>
<p>Reino</p>	<p><i>substantivo masculino</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • estado que tem por soberano um rei; (...) <p>(Do lat. <i>regnu</i>-, «id.»)</p> <p>©Porto Editora, Lda - 2001</p>	<p>Corvo</p> <p>No estado em que se encontra o Reino, basta um grito na rua para que as labaredas alastrem de norte a sul... p. 67</p>

<p>regência</p>	<p><i>substantivo feminino</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • acto ou efeito de reger; • funções de quem governa durante a ausência, menoridade ou impedimento do soberano; • tempo que essas funções duram; <p>(Do lat. ecl. <i>regentia</i>-, «governo»)</p> <p>©Porto Editora, Lda - 2001</p>	<p>D. Miguel</p> <p>Para readquirirem a confiança da Regência têm de a servir com o mesmo zelo que serviram as suas lojas (...) p. 52</p>
<p>súbdito</p>	<p><i>adjectivo e substantivo masculino</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • que ou aquele que está dependente da vontade de outrem; • vassalo; <p>(Do lat. <i>subditu</i>-, «id.»)</p> <p>©Porto Editora, Lda - 2001</p>	<p>D. Miguel</p> <p>(...) El Rei é generoso para com os seus súbditos dedicados, mas é implacável para com quem se perdem pelos caminhos.</p>
<p>autoridade</p>	<p><i>substantivo feminino</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • direito ou poder de se fazer obedecer; • supremacia de uma vontade sobre outra ou outras; • domínio; • mando; • crédito; • competência; • entidade judicial, militar, policial ou eclesiástica que, dentro da sua alçada, tem o direito de se fazer obedecer; • pessoa de grande competência num assunto. <p>(Do lat. <i>auctoritate</i>-, «id.»)</p> <p>©Porto Editora, Lda - 2001</p>	<p>Beresford</p> <p>(...) Se a autoridade de Deus Nosso Senhor for discutida, VV.Ex.as, como representantes que são dessa autoridade, seguirão destino que ela tiver (...)</p>

<p>Sistema das cortes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>pl.</i> assembleia dos representantes de uma nação; • <i>pl.</i> parlamento; <p>(Do lat. vulg. <i>corte-</i>, por <i>cohorte-</i>, «divisão ou parte do acampamento»)</p> <p>©Porto Editora, Lda - 2001</p>	<p>Vicente:</p> <p>No Cais do Sodré há um café, Excelência, onde se reúnem todos os dias os defensores do sistema das cortes... p.37</p>
<p>Jacobinismo</p>	<p><i>substantivo masculino</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • doutrina revolucionária dos jacobinos, que tinham como objectivo acabar com as diferenças de classes e com a realeza; • ideias democráticas avançadas; • ódio aos estrangeiros; <p>(De <i>jacobino</i>+<i>-ismo</i>)</p> <p>©Porto Editora, Lda - 2001</p>	<p>Corvo:</p> <p>Chamaremos jacobinos aos que duvidarem.p.46</p>
<p>Maçonaria</p>	<p><i>substantivo feminino</i></p> <p>sociedade secreta cuja doutrina tem como rótulo a fraternidade e a filantropia universais e que usa como símbolo os instrumentos do pedreiro e do arquitecto (o triângulo e o compasso); Ver <u>franco-maçonaria</u></p> <p>(Do fr. <i>maçonnerie</i>, «id.»)</p> <p>©Porto Editora, Lda - 2001</p>	<p>D. Miguel</p> <p>(<i>Para os capitães</i>)</p> <p>Não lhes quero ocultar o que sei a vosso respeito. Tanto o Sr. Capitão Corvo como o Sr. Capitão Morais Sarmento pertencem à Maçonaria e ambos estão, portanto, numa situação delicada. P. 52</p>

<p>pedreiro-livre</p>	<p><i>substantivo masculino</i> O mesmo que mação² • membro da maçonaria; (Do fr. <i>maçon</i>, «pedreiro») ©Porto Editora, Lda - 2001</p>	<p>Principal Sousa</p> <p>Os piores, Srs. Governadores, são os pedreiros-livres...Ninguém mais do que eles contribui para o alastramento da gangrena. Quem será o chefe da Maçonaria?</p>
<p>pasquim</p>	<p><i>substantivo masculino</i> • escrito afixado em lugar público com expressões injuriosas ao governo ou pessoa constituída em autoridade; • panfleto difamatório; • <i>figurado</i> jornal que publica diatribes e artigos difamatórios; (Do it. ant. <i>Pasquino</i>, nome de uma estátua mutilada em Roma, onde se afixavam panfletos satíricos) ©Porto Editora, Lda - 2001</p>	<p>D. Miguel</p> <p>A polícia não chega para arrancar os pasquins revolucionários das portas das igrejas.... p.40</p>

<p>estrangeirado</p>	<p><i>adjectivo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • que imita ou faz lembrar um estrangeiro; • que dá preferência a tudo o que é estrangeiro; <p><i>substantivo masculino plural</i></p> <p>portugueses que, nos séculos XVIII e XIX, em consequência de prolongadas estadias no estrangeiro, sobrevalorizavam tudo o que procedesse de outros países, menosprezando o que era nacional ou se apoiasse na tradição, tomando-se assim veículos do iluminismo e das ideias liberais que vieram a entrar em Portugal;</p> <p>(Part. pass. de <i>estrangeirar</i>)</p> <p>©Porto Editora, Lda - 2001</p>	<p>D. Miguel</p> <p>Senhores Governadores: aí tendes o chefe da revolta. Notai que lhe não falta nada: é lúcido, é inteligente, é idolatrado pelo povo, é um soldado brilhante, é grão-mestre da Maçonaria e é, senhores, um estrangeirado...</p>
-----------------------------	---	---

<p>proclamação</p>	<p><i>substantivo feminino</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • acto ou efeito de proclamar; • aclamação; • publicação solene; • escrito que contém o que se proclama; <p>(Do lat. <i>proclamatíone</i>-, «gritos violentos»)</p> <p>© Porto Editora, Lda - 2001</p>	<p>Corvo</p> <p>Senhor, há dois dias o meu amigo Morais Sarmento entrou no Botequim do Marrare e encontrou um tal Calheiros, que lhe mostrou uma proclamação</p>
<p>conspiração</p>	<p><i>substantivo feminino</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • acto de conspirar; • trama secreta; • conjuração; • conluio; • concorrência de circunstâncias; <p>(Do lat. <i>conspiratióne</i>-, «id.»)</p> <p>© Porto Editora, Lda - 2001</p>	<p>Corvo:</p> <p>Que se trama uma conspiração, Excelência. P. 51</p>

<p>conjura</p>	<p><i>substantivo feminino</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • acto de conjurar; • conspiração contra a autoridade estabelecida; • combinação de várias pessoas para causar dano; • conjura; • trama; • conjuro; <p>(Do lat. <i>conjuratióne-</i>, «id.»)</p> <p>©Porto Editora, Lda - 2001</p>	<p>D. Miguel</p> <p>(...) Trama-se uma conjura destinada a atacar a própria estrutura da sociedade em que vivemos. Se não tomamos as necessárias precauções, dentro em breve teremos a desordem nas ruas e a anarquia nas almas!</p>
<p>revolta</p>	<p><i>substantivo feminino</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • acto ou efeito de revoltar ou revoltar-se; • rebelião contra a autoridade estabelecida; • sublevação; • insurreição; • sedição; • levantamento; • motim; • sentimento de indignação; <p>(Deriv. regr. de <i>revoltar</i>)</p> <p>©Porto Editora, Lda - 2001</p>	<p>D. Miguel</p> <p>Senhores Governadores: aí tendes o chefe da revolta. Notai que lhe não falta nada: é lúcido, é inteligente, é idolatrado pelo povo, é um soldado brilhante, é grão-mestre da Maçonaria e é, senhores, um estrangeirado...</p>

<p>anarquia</p>	<p><i>substantivo feminino</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • falta de chefe; • falta de governo; • regime em que não há governo; • negação do princípio da autoridade; • concepção política que exclui da sociedade todo o direito de coerção sobre o indivíduo; • desordem; • confusão; <p>(Do gr. <i>anarkhía</i>, «sem governo», pelo fr. <i>anarchie</i>, «id.»)</p> <p>©Porto Editora, Lda - 2001</p>	<p>D. Miguel</p> <p>Se não tomamos as necessárias precauções, dentro em breve teremos a desordem nas ruas e a anarquia nas almas! P. 55</p>
<p>ajuntamento</p>	<p><i>substantivo masculino</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • acção ou efeito de ajuntar; • reunião; • assembleia; • acumulação; <p>(De <i>ajuntar</i>+<i>-mento</i>)</p> <p>©Porto Editora, Lda - 2001</p>	<p>2º Polícia</p> <p>Então vocês não sabem que estão proibidos os ajuntamentos? p.81</p>

juízoamento	<i>substantivo masculino</i> <ul style="list-style-type: none"> • acto ou efeito de julgar; • audiência em tribunal; • sentença; • decisão; • exame; • apreciação; <p>(De <i>juizar</i>+<i>mento</i>)</p> <p>© Porto Editora, Lda - 2001</p>	D. Miguel <p>Nada mais fácil, Reverência. Para o público não compreender o que se passa, o juízoamento será secreto, e para evitar o perdão de el-rei, a execução seguir-se-á imediatamente à sentença.</p>
--------------------	--	--

Sempre que tiver dúvidas quanto ao significado de uma palavra, consulte o dicionário. O computador da sala de aula dispõe de um dicionário informatizado que facilita a pesquisa.

Uma boa leitura!

Faro, 8 de Abril de 2002.

A Professora,

Norberta Sousa

Felizmente Há Luar!

ACTO II

1. Indique o estado de espírito de Manuel no início do 2º acto.
2. Refira os dois papéis representados Por Manuel no início do 2º acto.
3. Explique a frase «Para nós, a noite ainda ficou mais escura ... »(P. 80).
4. Identifique a figura de estilo presente na frase: «Parecia um animal ferido a ganir à beira duma estrada ... » (p. 82).
5. Refira os sentimentos presentes no monólogo de Matilde.
6. Explique o valor expressivo das formas verbais: «Baterei»/ «chamarei» «mendigarei» (p. 86).
7. Explícite como Matilde se autocaracteriza, em diálogo com Beresford.
8. Indique a atitude de Beresford quando Matilde lhe solicita a libertação do marido.
9. Refira a atitude dos populares face ao desespero de Matilde.
10. Explique a simbologia da moeda que Manuel dá a Matilde.
11. Identifique o único amigo e confidente de Matilde e de Gomes Freire de Andrade.
12. Explique como Sousa Falcão caracteriza D. Miguel Forjaz e Gomes Freire de Andrade.
13. Explícite o sentido da frase: « É inútil bater-lhe à porta.» (p. 117). -
14. Aponte as razões pelas quais Matilde, mesmo sabendo que D. Miguel Forjaz não atenderá ao seu pedido, decide solicitar-lhe a libertação do marido.
15. como justifica o criado o facto de D. Miguel não receber Matilde ?
16. Qual o significado da frase: Lisboa há-de cheirar toda a noite a carne assada, Excelência, e o cheiro há-de-lhes ficar na memória durante muitos anos ...» (p. 131)
17. Indique O significado da moeda lançada aos pés do Principal Sousa, por Matilde.
18. Explique como se autocaracteriza Sousa Falcão por não ter tido coragem para estar na primeira linha.
19. Refira o que simboliza o clarão da fogueira.
20. Explique o título *Felizmente Há Luar!*

ESCOLA PROFISSIONAL DA FUNDAÇÃO D. FRANCISCO GOMES D'AVELAR

FARO
Ano lectivo 2001/2002

Prova de Avaliação A – Módulo do Texto Dramático (*Felizmente Há Luar!* - de Luís de Sttau Monteiro)

Tempo de realização: 100 minutos

Parte I

Fazendo apelo à sua experiência de Leitura da peça *Felizmente Há Luar!*, elabore um comentário referente ao excerto apresentado, com cerca de 200 palavras, onde deve considerar os seguintes aspectos:

- Caracterização do contexto político e social em que se movem as personagens;
- Identificação do tema da obra;
- Apresentação do conteúdo da obra;
- Localização do excerto na globalidade da obra;
- Relação das marcas textuais (didascálias, pontuação, sentimentos expressos nas falas das personagens, caracterização das personagens, tipo de acção) com o género literário a que a obra pertence;
- Explicitação dos recursos expressivos utilizados pelo autor para melhor vincar a mensagem a transmitir;
- Estabelecimento de relações entre a peça *Felizmente Há Luar!*, e outras manifestações humanas, com as quais se verifiquem afinidades / carácter de intemporalidade da obra.

Critérios de correcção

• Apresentação	3 pontos
• Correcção formal: ortografia, acentuação, translineação, pontuação, construção frásica	15 pontos
• Estrutura do discurso	10 pontos
• Observância do tema – validade dos argumentos, demonstração de conhecimentos e adequação dos exemplos	70 pontos
• Vocabulário apropriado	15 pontos
• Espírito crítico	7 pontos
TOTAL	120 PONTOS

A prova contém duas partes:

Parte I - comentário de texto	(110 minutos)	120 pontos (60%)
Parte II – resumo	(50 minutos)	80 pontos (40%)

Bom trabalho!

Ficha Terminológica do Dicionário Técnico - Científico do Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial

Termo

Teatro

Área do curso/campo de aplicação

Português

Sigla

Categoria Gramatical

Definição

Arte visua e de representação, perante um público, segundo as convenções e noções ao longo dos tempos e segundo as utilizações, uma sequência de acontecimentos, a qual é encenada em situações humanas, que fogem e tocam (directa ou indirectamente - note-se o caso da encenação)

(ou us)

Contexto

"O teatro cá vive para um entretenimento nas nossas dias".

Fonte

Adaptamentos em propriedade da autora para as instituições de trabalho em curso

Palavras Relacionadas

Sinónimos

~~teatro~~
arte dramática

Hipónimos

actor, paleo, cenário

Hiperónimos

espectáculo

Outros

actores, encenador, director

Ilustração



Equivalentes em outras línguas (facultativo)

Espanhol

Francês

Inglês

Notas

Observações

Autor

Sónia Caras

Data

24. Maio

Ficha Terminológica do Dicionário Técnico - Científico do Animador Sociocultural/Técnico Psicosocial

Termo

Apartes

Área do curso/campo de aplicação

Português

Sigla

Categoria Gramatical

não fez

Definição

Palavras ditas por uma personagem, destinadas a serem ouvidas só pelos espectadores e não pelas restantes personagens em cena. Nos apartes, o público torna-se um cúmplice dos actores.

Contexto

não fez

Fonte

Reis, Fernando E. e al., *Felizmente Há Luar de Luís de Sttau Monteiro - Lisboa, Texto Editora, 1999*

Palavras Relacionadas

Sinónimos

Hipónimo

Hiperónimos

Teatro, personagens, actores, diálogo

Outros

Diálogo, monólogo

Ilustração



Equivalentes em outras linguas (facultativo)

Espanhol

Francês

Inglês

Notas

Observações.

Autor

Data

28-05-2002

Anexo IV

MATERIAIS PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÉXICO DE ESPECIALIDADE

Anexo IV A – Projecto de elaboração do Dicionário Terminológico do Curso de
Animador Sociocultural / Técnico Psicossocial

Anexo IV B – Guião para a realização do Dicionário Terminológico do Curso de
Animador Sociocultural / Técnico Psicossocial

Projecto:

Dicionário informatizado para o curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial

- *Este projecto consiste na elaboração de um dicionário informatizado, nos moldes do que foi editado pela Porto Editora. Será elaborado pelos alunos da turma do 2º ano do curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial, sob a orientação da coordenadora pedagógica, da professora de Português e dos professores das disciplinas que compõem o curso.*
- **Objectivos**
- Conceptualização e aquisição de conhecimentos nas diferentes áreas curriculares.
- Apropriação de termos técnicos desta área técnico-profissional.
- Desenvolvimento das competências de compreensão e produção de enunciados escritos.
- Produção de um instrumento didáctico que facilite a descodificação de textos de especialidade, permita um acesso rápido a informação não inteiramente assimilada, constitua um instrumento de apoio à fundamentação de propostas de acção.
- Familiarização com as novas tecnologias.
- Incentivo à investigação.
- Fortalecimento das relações interpessoais/profissionais, através do trabalho em equipa.
- Projecção da E.P. junto de instituições educativas (M.E. Universidade, etc.)

Metodologia

Operações

Agentes

- | | | |
|----|---|---------------------------------|
| 1. | Fazer o levantamento dos termos a tratar. | Norberta / Alunos e Professores |
| 2. | Identificar contextos em que os termos ocorrem. | Alunos / Professores |
| 3. | Organizar grupos de trabalho de acordo com as disciplinas e preferências dos alunos. | Norberta / alunos(?) |
| 4. | Distribuir aos alunos uma ficha de trabalho com instruções para a elaboração de definições. | Norberta |
| 5. | Distribuir pelos alunos termos e respectivos contextos. | Norberta |

Metodologia

6. Redacção de definições – cada uma das definições é redigida por todos os elementos do grupo .

- Todos os elementos do grupo

7. Confrontação das definições e aperfeiçoamento da melhor, em grupo.

- Todos os elementos do grupo

8. Correção das definições

- Professor(s).

9. Digitalização das fichas terminológicas.

- Alunos

10. Revisão.

- Norberta

11. Validação

- Especialistas

Prazos

- 2º Período 2000/2001– Levantamento dos termos a tratar
Formação de grupos
- Abril de 2001 a Dezembro de 2002 - Pesquisa de contextos
 - Elaboração das definições
 - Correção
 - Validação

Observação: O Projecto pode ser continuamente aumentado por esta ou outras turmas.

**Escola Profissional da Fundação D. Francisco Gomes d'Avelar
FARO**



Ano lectivo 2001/2002

*Disciplina de Português (Coordenadora do Projecto)
Todas as disciplinas do Plano Curricular participam no projecto*

*3º ano – Animador Sociocultural / Técnico
Psicossocial*

*Projecto: Dicionário Terminológico do Curso
de Animador Sociocultural / Técnico
Psicossocial*

Trabalho de redacção: 2º e 3º Períodos

Vamos dar início ao **projecto de construção de um dicionário de termos técnicos** para o curso de Animador Sociocultural / Técnico Psicossocial, com a finalidade de:

- compilar saberes dispersos, de utilidade para os técnicos desta área de actividade;
- facilitar a assimilação e recuperação de conceitos;
- relacionar conceitos de disciplinas diferentes, com vista à compreensão de fenómenos psicossociais complexos;
- desenvolver competências de comunicação, particularmente do domínio de especialidade;

Instruções elaboradas a partir de:

Cabré, Maria Teresa, *La Terminologia, teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona. Editorial Antártida/Empúries, 1993.

A **identificação de termos** faz-se a partir da análise de textos da especialidade, tais como comunicações científicas, obras da especialidade, textos didácticos (manuais), e textos de divulgação.



1ª Fase:

Transcrição terminológica - operação que consiste em extrair do corpus os segmentos que se consideram termos próprios do campo de especialidade.

2ª Fase:

Uma vez identificados e delimitados os termos, seleccionam-se os segmentos de texto pertencentes à área de especialidade que, de acordo com o tema e os objectivos propostos, devem extrair-se e registar-se numa ficha de transcrição (vide ficha de transcrição). Na fase de elaboração da ficha terminológica podemos incluir, ou não essa transcrição.

O mesmo termo pode apresentar mais do que uma forma (Ex.: animador / animadora; dinamizar / dinamizou;). Temos então de proceder à **lematização**, isto é, ao reagrupamento sob uma única forma gráfica de todas as formas que o termo pode apresentar. O processo mais usual na lematização é o seguinte:

- ❖ Masculino singular representa nomes e adjectivos;
- ❖ Infinitivo representa os verbos;

Encontrámos a forma final para apresentar o termo - o **lema**:

Ex.1: Animador

Ex.2: Dinamizar

Será esta forma que precede a definição e que, habitualmente, se designa por **vedeta**.

d) O significado dos termos

➤ Os termos denominam conceitos.

➤ Os conceitos são construções mentais, fruto de um processo de selecção das características relevantes que definem uma classe de objectos.

2 – Animação sócio-cultural / animação

Diz o nosso amigo Ander-Egg a “finalidade da animação sócio – cultural é potenciar as expressões e concepções basicamente autónomas do povo, não somente no campo da expressão artística, como também no campo cultural, no sentido de uma cultura construtiva, onde as decisões são tomadas no sentido da criação de um destino pessoal e colectivo” (Metodología y práctica de la animación socio-cultural).

Podemos, assim, dizer que o novo quadro passa por criar nas pessoas os sentimentos de pertença ao grupo, entendido como um conjunto de elementos coesos em torno de problemáticas de bem – estar relacional e não de bem – estar de direitos, que são sempre, no limite, quando desligados da perspectiva relacional, individuais, retornando ao que disse Ander-Egg.

Contextualizando a questão da animação sócio - cultural, pode-se referir, que o seu desenvolvimento dá-se nos anos sessenta, de uma forma mais permanente e actuante, numa Europa preocupada com um conjunto de direitos individuais, onde se tinham desencadeado grandes movimentações de massas que levaram a mudança sociais profundas.

Obviamente que a problemática não se esgota no contexto assinalado, antes pelo contrário esta situação é uma parte de um todo, que passa por um quadro mais vasto onde os direitos individuais assumem um papel importante no âmbito da nova organização do trabalho, nas novas técnicas e conhecimentos.

Nasce neste contexto a sociedade dos tempos livres.

Com a massificação dos tempos livres a animação começa a tomar o lugar à animação sócio - cultural.

O que é que muda, de uma forma muito simplificada ?

O tempo livre passa de um tempo de educação e participação para um tempo de consumo.

Passamos de um mundo rural para um mundo urbano, passamos de uma distribuição da população de uma forma dispersa, para uma forma de aglomerado, as cidades, onde se criam grandes tensões, porque as redes de sociabilidade enfraquecem e onde o homem é sempre um estranho face aos outros homens.

É um homem defensivo, de certo modo entrincheirado na sua individualidade que a sociedade alimenta, na forma dos direitos que cada um de nós tem.

Mas centremo-nos na problemática que aqui nos trouxe.

A animação sócio - cultural, de uma forma simples apontava para a participação das pessoas nos seus processos de vida quotidiana num quadro educativo e pedagógico.

Com o ganho de mais tempo livre, do tempo de ócio, pensou-se que estavam criadas as condições para o homem poder utilizar esse tempo e crescer no sentido humano, no sentido de uma cultura de qualidade do quotidiano, através de uma intervenção sócio - cultural.

Mas tal não sucedeu.

E não sucedeu porquê ?

Sem ter pretensões a dar uma resposta esclarecedora, dado que estamos nesta tertúlia de ideias, posso ensaiar algumas hipóteses.

Porque passámos de um processo de animação sócio - cultural, para um processo de animação.

Porque a animação sócio - cultural só é possível ao nível dos pequenos grupos e não ao nível das massas.

Porque as massas não são produtoras, são consumidoras.

Porque quando falamos de massas, falamos de animação, como divertimento, como entretenimento, como consumo do que quer que seja, incluindo a própria cultura.

No quadro massificado não se fala mais de animação sócio - cultural.

O que a nossa sociedade de consumo faz é colocar os indivíduos fora das realidades do quotidiano, que são repetitivas, monótonas, remetendo-os para a virtualidade de um mundo imaginário e infantil, onde as coisas se passam na esfera do desejo e do prazer do desejo, através das ferramentas que são a individualidade, alicerçada nos meus direitos, alicerçada na diferença, a virtualidade, alicerçada no imaginário de que tudo é possível e me é possível.

A sociedade de consumo, onde vivemos, rapidamente se apropriou deste tempo, para o absorver injectando todo um conjunto de “objectos” culturais de consumo, quer eles se traduzam em espectáculos, exposições, ou em mobilidade – faça férias noutras paragem, conhecendo mundos diferentes. Seja diferente, diria a publicidade.

A sociedade de consumo remete para a ideia da felicidade e do bem estar, sempre através do objecto que se consome, que se compra e que se pode diversificar, porque se a produção tem limites, que mais não seja, dados pelas potencialidades tecnológicas de cada momento, enquanto a criatividade é ilimitada. Daí o grande papel da publicidade, um dos grandes instrumentos de comunicação na nossa sociedade, diversificando as formas, os conteúdos, os objectos.

Listagem	Termos simples	Termos complexos	Termos derivados	Termos compostos
Intervenção sociocultural Animação Animação sociocultural Expressão artística Divertimento Campo cultural Sociedade de consumo Relacional Entretenimento Cultura construtiva Grupo Problemática Massificação Pedagógico Participação Educação Mudanças sociais Direitos individuais Organização Técnicas Conhecimento Tertúlia				
	Têm apenas uma base lexical	Têm duas ou mais bases lexicais	Formados por agregação de afixos a uma base lexical	Combinação de bases lexicais com a possibilidade de agregar afixos

Exemplo:

Língua Geral	Língua de Especialidade
<p>Norma <i>substantivo feminino</i> regra de procedimento; princípio; preceito; direcção; modelo; lei; tipo ideal, ou regra, em relação ao qual são formulados os juízos de valor; em gestão: critério generalizado a que um processo ou produto deve obedecer ou ponto de referência a que deve corresponder, com definição de tipos, eliminação de variedades supérfluas e fixação de dimensões, no intuito geral de simplificar e acelerar toda a actividade;</p> <p>PETROLOGIA composição mineral teórica de uma rocha, que se calcula a partir da análise química;</p> <p>(Do lat. <i>norma</i> -, «norma; exemplo; modelo»)</p> <p>© Rina Figueira, Lda - 2001</p>	<p>Norma. Conduta que cada sociedade propõe e, de facto, impõe aos indivíduos e à colectividade nos seus diferentes papéis sociais, familiares, profissionais, etc.. Num grupo, a presença de uma norma conduz os seus membros a intervir quando é transgredida, seja através da manifestação de opiniões desfavoráveis, seja através de sanções. Paralelamente cada indivíduo interioriza as normas de conduta da sua cultura até ao ponto de se sentir culpado se não as cumprir.</p> <p>Santovsky, Héctor, <i>Léxico Sobre La Acción Sociocultural</i>, Centro de Documentación e Information Cultural, Fundación Provincial de Cultura, Cádiz, 1995.</p>

➤ Podemos agrupar os conceitos em quatro grandes classes conceptuais, de acordo com as características que partilham e com as relações que estabelecem entre si.

➤ Às classes conceptuais (agrupamento de conceitos) correspondem classes funcionais, isto é categorias gramaticais.

Classes conceptuais	Classes funcionais	Exemplos
Objectos ou entidades	substantivos	Animador, Associação Recreativa (...)
Processos, operações, acções	verbos ou de nominalizações de verbos	Animar / animação
Propriedades, estados e qualidades	adjectivos	Activo, excluído, empático
Relações	Adjectivos, verbos, Advérbios, locuções conjuncionais	Próximo, equivalente, subordinado, posterior

e) Sistemas conceptuais

➤ Os conceitos organizam-se dentro de uma determinada área de especialidade, em conjuntos estruturados, denominados sistemas conceptuais.

Sistema Conceptual

Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial

Um sistema conceptual ou domínio temático, se preferirmos assim,

“ corresponde a um dos numerosos campos da experiência comuns a todos os membros de uma determinada comunidade linguística. (...)”

No processo de comunicação, os sujeitos falantes centram sempre implicitamente o seu discurso num destes domínios e é a referência a este domínio, momentaneamente actualizado que faz com que a descodificação seja possível.”

Gallisson e Coste (1983:169)

Transcrevemos esta definição de Gallisson e Coste por se centrar em dois pólos determinantes para a investigação em curso: o primeiro, a delimitação de um campo de experiência que, no presente trabalho é a área de Animação Sociocultural, na vertente de apoio psicossocial; o segundo, o processo de comunicação.

O que nos propomos realizar, partindo da elaboração do sistema conceptual acima referido, é a construção de um dicionário técnico do Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial, destinado a formandos deste curso e, eventualmente, a profissionais do sector.

O interesse deste trabalho consiste na reunião/compilação de um leque de conhecimentos multidisciplinares, pois esta área de intervenção social socorre-se de um vasto conjunto de saberes e técnicas específicos de diferentes campos da ciência e da técnica.

Todavia, a mais valia deste projecto/produto prende-se com a fase da sua produção. Com efeito, são os seus utilizadores (formandos do curso) que o desenvolvem, a partir de pesquisa, recolha, análise e sistematização de informação no âmbito deste domínio temático.

É de referir que a formação inicial de animadores (nível III da U.E.), ministrada a jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 25 anos tem a duração de três anos. Os cursos comportam 12 disciplinas, cada uma delas repartida em módulos. Os professores recorrem à fotocópia como suporte para fornecimento de informação. É natural que se gere alguma dispersão em jovens inexperientes e, não raras vezes, com dificuldades de compreensão e de gestão de informação. Nestas circunstâncias, o jovem terá, porventura, dificuldades em recuperar a informação facultada pelo formador quando dela necessitar para resolver problemas.

Esperamos, assim, que a actividade “terminológica” desenvolvida pelos alunos do curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial constitua uma oportunidade para assimilar conceitos e desenvolver competências comunicativas na sua área de especialidade.

Deste modo, o sistema conceptual desta área integrará os conceitos chave a adquirir nas disciplinas que integram o curso, podendo ainda ser incluídos outros que alunos, professores e especialistas considerem pertinentes.

A recolha de termos (denominações dos conceitos) resultará de uma avaliação que tem por base os seguintes critérios:

- a) O termo/conceito contribui para a compreensão e resolução de situações que o animador sociocultural/técnico psicossocial enfrenta no exercício da sua profissão.
- b) O termo/conceito está relacionado como os campos de intervenção do animador sociocultural/técnico psicossocial, referidos no perfil profissional estabelecido para esta área da experiência.

Partindo

- da análise do perfil profissional do animador sociocultural/técnico psicossocial, pelo qual a Escola Profissional da Fundação D. Francisco Gomes d’Avelar se rege;
- do levantamento dos conteúdos programáticos nucleares das disciplinas que integram o curso e da leitura de alguns textos de referência para esta área;

elaborou-se um sistema conceptual, estruturado por níveis, que visa espelhar os conceitos constituintes deste domínio de especialidade e as relações que se estabelecem entre eles.

Nível 1

No primeiro nível, encontram-se dois macro-domínios do saber – Ciências Sociais e Ciências da Saúde, cujos sub-domínios contribuem necessariamente para a formação integral de um animador sociocultural/técnico psicossocial, ainda que as Ciências Sociais tenham um peso substancialmente maior no plano curricular do que as Ciências da Saúde.

No domínio das Ciências Sociais, o plano curricular do curso compreende as disciplinas de Português, Área de Integração (misto de Educação Cívica, Estética, Filosofia, Sociologia, Antropologia, Economia, Política, História), Sociologia, Psicologia, Área das Expressões, Área de Estudos da Comunidade e Animação Sociocultural. Do elenco das disciplinas não vamos considerar o Inglês e as Tecnologias da Informação por as considerarmos disciplinas instrumentais, na perspectiva desta área de especialidade, embora de máxima utilidade enquanto instrumentos de comunicação. Embora os conceitos relativos ao domínio das Tecnologias da Informação não sejam descritos, no âmbito deste projecto, estes conhecimentos estão implícitos no tratamento de dados que é necessário efectuar. Quanto ao Inglês, como outras línguas da União Europeia poderão intervir desde que a equivalência linguística seja do conhecimento dos alunos. Todavia, o estudo a realizar não incide sobre o ensino da língua estrangeira.

No domínio das Ciências da Saúde, o plano curricular inclui a disciplina de Psicopatologia e um módulo de Primeiros Socorros.

Neste primeiro nível definir-se-ão conceitos nucleares relevantes para a formação sociocultural e científica destes profissionais, tais como:

Cultura, religião, filosofia, ética, estética, democracia, cidadania, etc..

Nível 2

A Animação Sociocultural opera uma síntese relativamente às várias ciências, delas retirando os conhecimentos e técnicas necessários à dinâmica de grupos, à implementação de programas de inserção social de indivíduos em risco, em pleno exercício dos seus deveres e direitos cívicos. Neste nível far-se-á o levantamento das

competências transversais comuns aos diferentes tipos de animador, assim como os diferentes papéis a desempenhar por estes técnicos, bem como aspectos relativos à carreira profissional.

Aqui serão desenvolvidos os conceitos nucleares da disciplina de Psicopatologia e do módulo de Primeiros Socorros.

■ Nível 3

Referir-se-ão resumidamente algumas vertentes da animação, para que o animador sociocultural/técnico psicossocial tenha a noção de que a recuperação do indivíduo não se faz separadamente do resto da comunidade, pelo que convém conhecer os restantes âmbitos da animação sociocultural.

O perfil do técnico psicossocial será exaustivamente desenvolvido a partir deste tópico. O técnico psicossocial actua junto de indivíduos, em situação de risco ou de carência, em contextos sociais diversificados.

■ Nível 4

Considera-se que o técnico psicossocial actua junto do ser humano, a nível biológico, psicológico, cultural e social, promovendo a integração do indivíduo na sociedade. A acção do animador sociocultural/ técnico psicossocial tem como suporte uma instituição ou organização, cujos objectivos e estrutura convém conhecer. Neste nível serão descritas relações interpessoais, bem como técnicas de dinâmica de grupos.

Níveis 5, 6 e 7

Os vários contextos em que o animador actua encontram-se especificados nos níveis 5, 6. Houve a necessidade de criar níveis intermédios entre o conceito de grupo e os diferentes tipos de grupos, atendendo à complexidade dos sistemas sociais. Os grupos e as instituições contempladas são aquelas que constam dos referenciais de profissão destes técnicos.

Algumas pistas para os níveis seguintes

De acordo com a estruturação das matérias constantes nos programas, os professores do curso e alunos identificarão os conceitos a desenvolver.

Para cada item, como toxicodependência, por exemplo, poderá descrever-se: o sujeito, o grupo, as substâncias, as instituições, o papel do animador, recursos, propostas de intervenção.

Relativamente à pré-delinquência, identificar-se-ão possíveis situações de risco, comportamentos desviantes, as instituições, o papel do animador e propostas de intervenção.

No caso da deficiência, poderão identificar-se os vários tipos de deficiência, as instituições, o papel do animador e as propostas de intervenção.

Estes são alguns exemplos do que poderá ser feito para explorar cada item que integra os vários níveis do sistema conceptual

No caso específico que nos ocupa, vamos desenvolver o sistema conceptual do animador sociocultural/técnico psicossocial, logo, apenas nos interessam os conceitos que estão mais directamente associados a esta área técnica.

↗ Os sistemas conceptuais reflectem a visão da realidade, na perspectiva de uma disciplina ou área de especialidade.

Exemplo: **Asa**

a) **Biologia (ornitologia)**: parte do corpo de alguns animais, de que se servem para voar.

b) **aeronáutica**: cada uma das partes que, de cada lado do avião, expõem ao ar uma superfície plana, com a finalidade de sustentar o movimento do voo.

f) representação de um conceito

↗ Um conceito especializado pode representar-se num dicionário através de uma **definição** ou de uma **ilustração**.

g) Definição

↗ Descrição completa, normalmente através da linguagem, de um conceito, que utiliza outros conceitos já conhecidos do leitor.

↗ Enunciado que descreve um conceito e que permite diferenciá-lo de outros conceitos.

h) Definição terminológica

↗ O objecto desta definição é um conceito específico de uma área de especialidade. No caso do projecto que estamos a desenvolver, a definição descreve a noção em referência exclusiva ao domínio de acção do animador sociocultural/técnico psicossocial, e não ao sistema linguístico da língua portuguesa.

↗ As definições podem elaborar-se de duas maneiras:

❖ compilação das características que descrevem os conceitos (por compreensão - é o processo mais usual em terminologia)

↓
Associação voluntária - grupo organizado ao qual as pessoas aderem para realizar tarefas voluntárias, não remuneradas, em que ocupam parte do seu tempo livre. (...)

Como exemplos de associações voluntárias podemos citar: clubes, agrupamentos culturais, sociedades de fomento, associações de pais, etc..

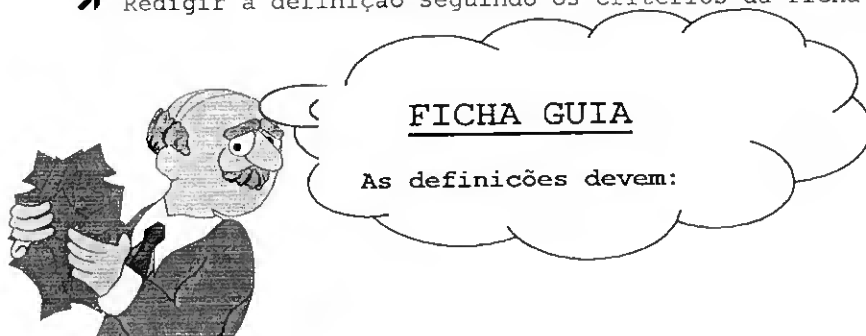
exemplo foi retirado de uma tradução de Ander-Egg, Ezequiel, O *Léxico do Animador*, Edições ANASC, 1999.

↑
 ❖ enumeração dos objectos particulares que os conceitos representam na qualidade de genéricos (por extensão).

Os dois processos coexistem frequentemente na mesma definição.

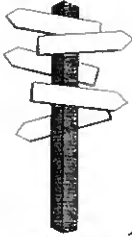
i) **Etapas para a elaboração da definição**

- Ler o texto (ou textos) - pré-seleccionado (os) como fonte documental - no sentido de obter uma noção geral do conteúdo do (s) mesmo (s).
- Compilar o (s) contexto (s) respeitantes ao termo/conceito, isto é, as expressões que antecedem e sucedem o termo/conceito.
- Listar as características do conceito, em orações simples, evitando a repetição de ideias.
- Redigir a definição seguindo os critérios da ficha guia.



- ser verdadeiras
- recolher as dimensões pertinentes de cada campo de especialidade
- adequar-se às finalidades dos utilizadores
- incluir todas as características importantes para uma descrição completa do conceito
- partir da estruturação prévia do campo conceptual
- seguir uma ordem sistemática (seguir o critério de relevância)
- utilizar um nível de língua cuidado
- utilizar descritores iniciais que tenham a mesma categoria que o termo descrito - Ex.: Coreografia: Arte de compor os diferentes passos e figuras de uma dança....
- evitar expressões desnecessárias.

Depois de concluir cada ficha terminológica, certifique-se de que a mesma está conforme com os critérios definidos nesta ficha guia.



Pretende-se que o aluno:

7

- Desenvolva estratégias de análise de texto.
- Adquira estruturas a partir das quais possa conceber descrições de conceitos.

Nota: As categorias de análise variam consoante o tipo conceito. No caso dos objectos, teríamos de considerar, por exemplo, a função, o uso, a composição.

EXERCÍCIO

1. Transcreva contextos das quatro definições de conflito para as colunas, de acordo com as categorias indicadas:

DEFINIÇÕES DE CONFLITO	CATEGORIAS					
	Equivalência	Pontos de vista	Causa	Caracterização	Consequência	Fim/Solução
<p>1</p> <p><i>Dicionário de Sociologia</i></p>	Os conflitos são as manifestações de antagonismos abertos	Para a tradição marxista ...	<p>Posse ou gestão de bens raros ou simbólicos</p> <p>Motivos políticos económicos ou sociais</p> <p>Um dos parceiros quer impor a sua vontade contra a resistência do outro</p>	<p>Conflitos sociais</p> <p>Intensidade e violência variáveis</p> <p>Debate científico</p> <p>Revolução política, greve, lock out, motim, guerra civil</p>	Para a tradição marxista a propriedade dos meios de produção desemboca nas revoluções	Transforma a organização económica, política e social

<i>DEFINIÇÕES DE CONFLITO</i>	<i>Equivalência</i>	<i>Pontos de vista</i>	<i>Causa</i>	<i>Caracterização</i>	<i>Consequência</i>	<i>Fim/Solução</i>
<i>3</i> <i>Dicionário de Pedagogia</i>						
<i>4</i> <i>Dicionário da Psicologia do Adolescente</i>						

Conflito: Os conflitos são as manifestações de antagonismos abertos entre dois actores (individuais ou colectivos) de interesses momentaneamente incompatíveis quanto à posse ou à gestão de bens raros — materiais ou simbólicos. Podem fazer com que se confrontem Estados (guerras) ou, no seio de uma mesma sociedade, grupos religiosos, nacionais ou étnicos, classes sociais ou quaisquer outras instituições sociais (Igrejas, partidos, empresas, organizações e associações diversas). No seio de uma mesma colectividade (família, sindicato), podem pôr em confronto categorias de indivíduos de estatutos e funções diferentes. Os *conflitos sociais* (quaisquer rivalidades colectivas declaradas por motivos políticos, económicos ou sociais), de intensidade e violência variáveis (do debate científico à revolução política, passando pela greve ou pelo *lock-out*, pelo motim e pela guerra civil), não são, no entanto, consequências necessárias das condições objectivas que lhes dão origem: só aparecem na medida em que um dos parceiros quer impor a sua vontade contra a resistência do outro. Para a tradição marxista, o conflito está inscrito na própria natureza do social e procede do carácter essencialmente contraditório das relações sociais de produção. Os conflitos sociais historicamente importantes são, portanto, reduzidos todos eles a *conflitos de classes* definidos pela propriedade ou pela não propriedade dos meios de pro-

49

dução, e desembocam inexoravelmente nas revoluções que transformam a organização económica, política e social (Marx 1848). Além de pôr em evidência o aspecto estrutural dos conflitos sociais e o seu papel na mudança social, Marx mostra também a necessidade, para que contradições objectivas gerem conflitos, da tomada de consciência pelos actores dos seus interesses colectivos de classe. Contudo, podemos facilmente denunciar em Marx, à semelhança de R. Dahrendorf (1957), a redução dos conflitos sociais aos conflitos de classes e destes últimos aos conflitos de propriedade. Em primeiro lugar, a evolução do capitalismo mostra que a propriedade e controlo dos meios de produção podem dissociar-se, e que é este último que constitui a parada dominante dos conflitos de classes; em seguida, os conflitos sociais não têm como autores unicamente as classes: em toda a associação, é a distribuição necessariamente desigual da autoridade que cria as suas condições essenciais. O conflito de classes não seria, portanto, mais que a consequência da sobreposição dos diferentes conflitos que opõem os diferentes grupos de interesses; por isso, a análise deveria partir do fenómeno da repartição dicotómica da autoridade em cada um dos sectores da sociedade e não da sociedade global.

No pensamento funcionalista clássico, os conflitos sociais testemunham antes um disfuncionamento dos sistemas de regulação pelos quais é assegurado o consenso sobre as normas que dirigem a acção e sobre os valores que a orientam. É. Durkheim (1893) vê neles o efeito patológico de um enfraquecimento da solidariedade social quando a anomia, consecutiva às crises da mudança social, substi-

tui a cooperação pela concorrência, por falta de regras colectivas que se imponham aos actores sociais. Este modo geral de análise tem o mérito de mostrar que a ordem social resulta de uma institucionalização das normas e dos valores próprios para prevenir conflitos de interesses sempre latentes, e que as divergências ou oposições de interesses só se transformam em conflitos em função da interpretação pelos actores. Além disso, o funcionalismo moderno sublinha os numerosos contributos positivos do conflito, em particular pelo reforço da integração dos grupos sociais envolvidos e pela instigação da mudança social (Cosser 1956).

A aplicação da teoria dos jogos à análise dos conflitos sociais (Schelling 1960) mostra que estes são na maioria das vezes «jogos de soma não nula (ou mistos)» na medida em que a oposição dos interesses raramente é total. A estrutura de interdependência das expectativas impõe aos protagonistas, portanto, um certo grau de cooperação que leve cada um a elaborar a sua estratégia em função dos objectivos do outro. Assim, no domínio do trabalho, G. Adam e J. D. Reymaud (1978) analisam o conflito como «o prosseguimento da negociação por outros meios». Estes autores afirmam que o conflito pode constituir um processo perfeitamente racional de mudança social: com efeito, quer respeite as regras institucionalizadas («jogo fixo») quer venha a violá-las («jogo deslizante»), todo o conflito tem por objecto mudar as relações de força no campo social.

C.-H. C.

Boudon, Raymond e alii, Diecionário de Sociologia, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1990.

CONFLITO (Conflit/Conflict) páginas 87, 127, 245.

O conflito é a luta de sentimentos, de interesses ou de instâncias contrárias. Segundo as escolas da psicologia da profundidade, o conflito gerador de *neurose* é intrapessoal ou interpessoal.

Para Adler, consciente e *inconsciente* não são instâncias contrárias. Ambos agem em concordância com a finalidade do *estilo de vida*. O conflito aparece na atitude do sujeito face às exigências do mundo social exterior. É um conflito interpessoal.

H.S.

Mousseau, Jacques e Pierre-François Moreau, Dicionário do Inconsciente, Lisboa, São Paulo, Verbo, 1984.

Conflito

Contraposição irresoluta de tendências antagônicas. Pode assumir aspecto exterior na competição, quando supera os limites racionais do *agonismo* (ver) ou da *emulação* (ver), para degenerar no dano recíproco: até ao extremo do conflito organizado entre grupos, como conflito social ou de classes, revolução, guerra.

Para a psicologia e para a pedagogia tem especial interesse o conflito interior entre *motivações* (ver) ou *deveres* (ver), decisões ou escolhas que ficam em suspenso por *ambivalências* afectivas (ver), carências ou inaptações ambientais, falta de certeza. Resulta daí um estado de sofrimento ansioso, uma paralisia abúlica da vontade ou um inconstante querer e não querer.

A erosão emotiva e a perda de coerência da personalidade constituem um perigo mental, que deve ser vencido levando à resolução das condições preocupantes que o mantêm. Um clima de serena distensão, de colóquio (ver), de confiança, apoiado, se necessário, por medidas de *assistência* (ver), é essencial para esse fim.

Laeng, Mauro, Dicionário de Pedagogia, Lisboa, 99
Publicações D. Quixote, 1973.

CONFLITO (Conflit/Conflict) página 26.

O conflito resulta da contradição entre duas tendências fundamentais ou impulsos de força equivalente e sentido contrário: assim Rodrigo debate-se entre o *desejo* de vingar o pai e o seu *amor* por Ximena.

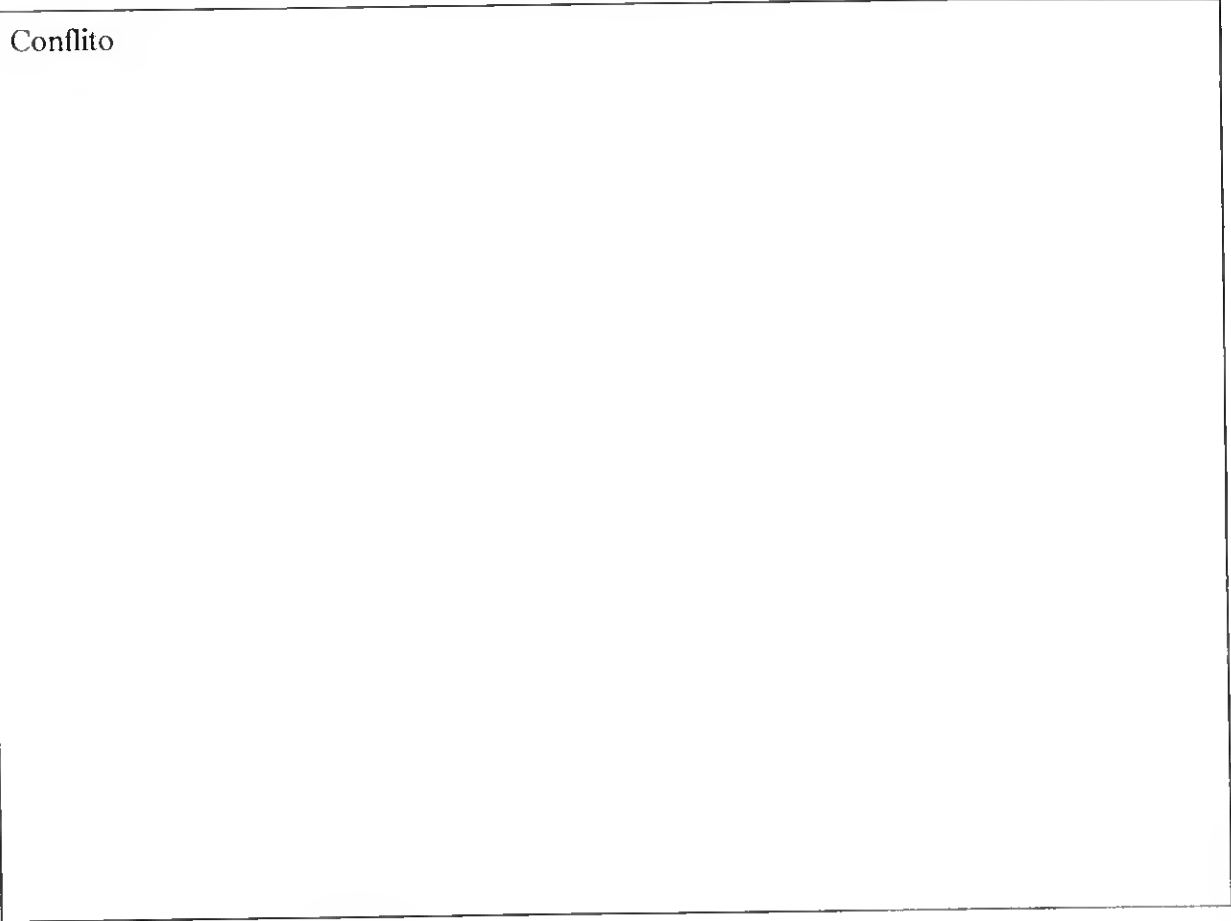
As situações de conflito são frequentes na *adolescência*, em virtude da *ambivalência* fundamental desta última. O conflito mais corrente é o que tem origem na dualidade: impulsos *sexuais* da *puberdade* e interditos instaurados durante a infância. Certos adolescentes chegam ao ponto de recusar as próprias aparências sexuais da puberdade: é o caso dessas raparigas que exprimem o seu desejo de emagrecer mesmo na altura em que as suas formas manifestam uma resplandecente *feminilidade*. Um outro tipo de conflito resulta da *oposição* à *família*. Também aqui se acham em jogo duas tendências contraditórias: o adolescente experimenta uma fortíssima necessidade de autonomia ao mesmo tempo que lastima a perda da *segurança* proporcionada pelos pais. Este desprendimento, indispensável à *maturidade* *afectiva*, cria um sentimento de solidão sempre doloroso e por vezes insuportável. Não é raro o adolescente dissimular nesta altura a sua confusão sob uma carapaça de *cinismo*.

Os conflitos representam uma prova necessária da *adolescência*, no sentido em que obrigam a uma escolha. Da *aprendizagem* desta faculdade de escolher depende o equilíbrio ulterior da *personalidade*. Algumas vezes o bloqueio por uma das duas tendências contrárias provoca uma *neurose*. É assim particularmente importante que as pessoas mais chegadas ao adolescente o ajudem a superar os conflitos demasiado graves.

Giordanengo, André, Dicionário de Psicologia do Adolescente, Lisboa, São Paulo, Verbo, 1981

2. Elabore agora uma definição de conflito adaptada às necessidades de um Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial.

Conflito



CONFLITO INTERPESSOAL

Equivalência - Os conflitos são as manifestações de antagonismos abertos entre dois actores (individuais ou colectivos) de interesses momentaneamente incompatíveis quanto à posse ou gestão de bens raros – materiais ou simbólicos. Conflitos são jogos de soma não nula – a oposição de interesses raramente é total

Prosseguimento da negociação por outros meios

Conflitos sociais(...) de intensidade e violência variáveis

(do debate científico, à revolução política, passando pela greve ou pelo lock-out, pelo motim e pela guerra civil

conflitos de classes

Causa: Motivos políticos, económicos e sociais (...) um dos parceiros quer impor a sua vontade contra a resistência do outro

* carácter essencialmente contraditório das relações sociais de produção

* distribuição desnecessariamente desigual da autoridade

* sobreposição de diferentes conflitos que opõem os diferentes grupos de interesses
 disfuncionamento dos sistemas de regulação pelos quais é assegurado o consenso sobre as normas que dirigem a acção e sobre os valores que a orientam / enfraquecimento da solidariedade social / substituição da cooperação pela concorrência, por falta de regras colectivas que se imponham aos actores sociais

Consequência : Podem fazer com que se confrontem Estados (guerras) ou, no seio de uma mesma sociedade, grupos religiosos, nacionais ou étnicos, classes sociais, (...) outras instituições sociais. No seio de uma mesma colectividade podem por em confronto categorias de indivíduos de estatutos e funções diferentes

- revoluções
- pode constituir um processo racional de mudança social

Fim ou solução: Todo o conflito tem por objecto mudar as relações de força no campo social

As revoluções transformam a organização económica, política e social

A análise deveria partir da repartição dicotómica da autoridade.

A ordem social resulta da institucionalização das normas e dos valores próprios para prevenir conflitos de interesses sempre latentes.

Contributos positivos do conflito: reforço da integração dos grupos sociais envolvidos e pela instigação da mudança social

CONFLITO INTRAPESSOAL

Equivalência - O conflito é a luta de sentimentos, de interesses ou de instâncias contrárias
Contraoposição irresoluta de tendências antagônicas
Prova necessária da adolescência no sentido em que obrigam a uma escolha
Conflito interior entre motivações e deveres
O adolescente experimenta uma fortíssima necessidade de autonomia ao mesmo tempo que lamenta a perda de segurança proporcionada pelos pais

Causa: sentimentos, interesses, instâncias contrárias
Atitude do sujeito face às exigências do mundo social exterior
Ambivalências afetivas, carências ou inaptações ambientais,
Falta de certeza

Consequência: Estado de sofrimento ansioso, paralisia abúlica da vontade, e inconstante querer e não querer
Erosão emotiva, perda de coerência da personalidade
Perigo mental /Sentimento de solidão sempre doloroso e por vezes insuportável
Confusão disfarçada de cinismo
Algumas vezes o bloqueio por uma das duas tendências contrárias provoca uma neurose

Fim ou solução: Resolução das condições preocupantes que mantêm o conflito
Clima de colóquio, de conversa, de confiança
Assistência

FICHA DE TRANSCRIÇÃO

TERMO:		
CAT. GRAM.	ÁREA:	DISCIPLINA:
Transcrição:		
Referência Bibliográfica:	Observações:	
Autor:	Data:	

**Ficha Terminológica do Dicionário Técnico - Científico do Animador Sociocultural/Técnico
Psicossocial**

Termo

herança matrilinear

Área do curso/campo de aplicação

Sociologia / família

Sigla**Categoria Gramatical**

s.

Definição

Sucessão de bens e sobrenome entre pessoas cujos laços de parentesco são traçados através do sexo feminino - os filhos de ambos os sexos pertencem ao grupo de sua mãe que, por sua vez, é o grupo da mãe de sua mãe.

Contexto

"Muitas sociedades do mundo são matrilineares - os sobrenomes e, frequentemente, a propriedade seguem a linha feminina."

Fonte

BIRON, Alain (1988), *Dicionário de Ciências Sociais*, Lisboa, Círculo de Leitores.

Palavras Relacionadas**Sinónimos****Hipónimo**

herdeiros

Hiperónimos

#Nome?

Outros**Ilustração****Equivalentes em outras línguas (facultativo)****Espanhol****Francês****Inglês****Notas****Observações****Autor**

Marta Junça

Data

01-05-2000

Este documento destina-se a esclarecer algumas dúvidas quanto ao processo de preenchimento da ficha terminológica. Embora a maior parte dos aspectos já tenham sido tratados anteriormente, resta-nos ainda precisar alguns pontos:

- nem todos os campos são necessariamente preenchidos. Por exemplo, só será preenchido o campo **Sigla**, quando a entrada/vedeta tiver um correspondente sigla. O mesmo acontece com alguns dos campos das **Palavras Relacionadas**, o campo da **Ilustração**, os campos dos termos **Equivalentes em outras línguas**, os campos referentes às **Notas e Observações**.
- O campo da **Categoria Gramatical** deverá ser preenchido com abreviaturas

a. adjectivo
adv. advérbio
art. artigo
colect. colectivo
com. comum
conj. conjunção
definin. definido
dem. demonstrativo
fem. feminino
int. interjeição
masc. masculino
p. participio
pl. plural

pos. possessivo
prep. preposição
pron. pronome
 próp. próprio
refl. reflexo
rel. relativo
s. substantivo
sing. singular
v. verbo
v.i. verbo intransitivo
v.t. verbo transitivo
v.t.e i. verbo transitivo e intransitivo

- **Contexto** – Excerto (frase ou expressão) onde o termo surge. O campo deve conter transcrições de textos originais.

- **Fonte** – Referências bibliográficas

Livros:

Contente, Madalena, (1998), *Do Autodicionário ao Dicionário de Turma Informatizado – Dominio de Aplicação: Biologia*, Porto, Colecção Mundo de Saberes, Porto Editora.

Revistas:

Schoonefeld, D., (1999), « Corpus Linguistics and Cognitivism », in *International Journal of Corpus Linguistics*, p. 4-1.

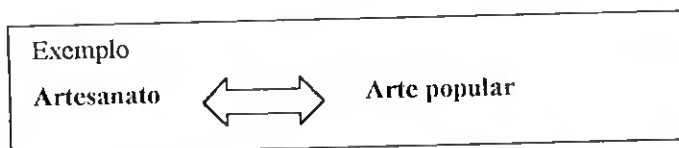
Devem citar-se os endereços da INTERNET, artigos de imprensa e outras fontes.

- **Notas**: Informações de carácter linguístico

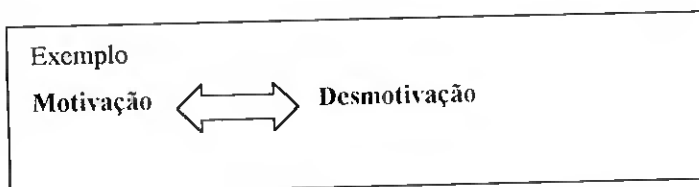
- **Observações**: Informações gerais sobre o termo ou sobre o trabalho. Ex. : *Falta ver o dicionário X / Já verificado, etc.*

Apoio à ficha terminológica

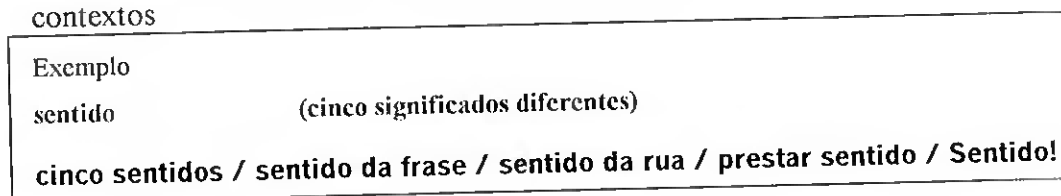
Sinónimos: termos que têm significado idêntico, mas significantes diferentes



Antónimos: termos que se opõem pelo significado



Polissemia: Diferentes acepções que a mesma palavra pode ter em função de vários contextos



hiperónimo

substantivo masculino

termo cuja significação inclui o sentido (ou os sentidos) de um ou de diversos termos (hipónimos) (ex.: *legume* é hiperónimo de *cenoura*);

©Rito Editora, Lda - 2001

hipónimo

substantivo masculino

termo cujo sentido (ou sentidos) está incluído na significação de um termo mais abrangente (hiperónimo) (ex.: *cenoura* é hipónimo de *legume*);

©Rito Editora, Lda - 2001

homónimo

adjectivo e substantivo masculino

que, aquele ou aquilo que tem o mesmo nome;

adjectivo

GRAMÁTICA

diz-se da palavra que tem pronúncia igual à de outra, mas significação e grafia diferentes;

diz-se da palavra que tem pronúncia e grafia iguais às de outra, mas significação diferente;

(Do gr. *homónymos*, «que tem o mesmo nome», pelo lat. *homon]mu-*, «id.»)

©Rito Editora, Lda - 2001

Anexo IV B

Apoio Linguístico para a Redacção da Definição

O discurso científico implica determinadas marcas linguísticas que o distinguem de outros tipos de comunicação. Eis algumas recomendações para a elaboração da definição:

1) Apagamento do emissor:

Exemplo: “diz-se...”. “é certo que...”

Recurso à nominalização: “A transformação teve lugar...”

Estruturas impessoais

- “É preciso...”, “Convém...”, “Importa...”
- A forma apassivante (– se)
Exemplo: “Diz-se...”
- A 3ª pessoa do singular Exemplo:

“ A respeito de modalidades de animação, estas revestem diferentes formas, segundo os critérios de classificação utilizados....” Ander-Egg, Ezequiel, *O Léxico do Animador*

2) Ausência de apreciações – os sentimentos do autor não são objecto do discurso científico.

3) Expressões modalizadoras do discurso que traduzem possibilidade, probabilidade, certeza: “É possível que...”, “podemos dizer que...”

4) Utilização do tempo presente com valor intemporal. Exemplo:

“**Mass media** – Expressão que se costuma usar sem traduzir ...”
Ander-Egg, Ezequiel, *O Léxico do Animador*

5) Pretérito perfeito e imperfeito

Por vezes são utilizados para evocar situações do passado histórico das ciências – apresentação de um cientista ou invenção.

O pretérito perfeito é um dos tempos privilegiados na descrição do movimento e do processo. Exemplo:

“**Educação de adultos:** É a que se oferece aos que passaram o limite da idade escolar e que não receberam educação escolar suficiente...”
Ander-Egg, Ezequiel, *O Léxico do Animador*

Verbos úteis: haver, ser, significar, designar, exprimir, dizer, referir, implicar, definir, denominar, activar, suscitar, fazer, dar origem, gerar, utilizar, empregar, configurar, indicar, tratar, considerar, conceber, chamar, consistir, identificar, caracterizar...

6) Emprego dos articuladores de discurso (Consultar a ficha sobre conjunções e locuções coordenativas e subordinativas ou uma gramática).

7) TIPOS DE DEFINIÇÃO – POR EQUIVALÊNCIA, POR CARACTERIZAÇÃO, POR COMPOSIÇÃO/DECOMPOSIÇÃO, POR FUNÇÃO FINALIDADE OU USO

a) Definição por equivalência

“ser”
 “ser considerado”
 “definir como”
 “consistir em”
 “parecer”
 “significar”
 “designar”

ilhota cultural

Expressão utilizada pelos antropólogos para designar uma zona geográfica onde se mantêm costumes, crenças, cerimónias...

Ander-Egg, Ezequiel, *O Léxico do Animador*

b) Definição por caracterização

“ser definido por/como”
 “um X que/cujo/ao qual

não directividade

Conceito chave da técnica de entrevista psicoterapêutica, elaborada por Carl Rogers, que consiste numa atitude centrada no paciente, ao qual se procura dar a capacidade de assumir a sua evolução travada por resistências neuróticas. (...)

Ander-Egg, Ezequiel, *O Léxico do Animador*

c) Definição por composição/decomposição

- “comportar”, “compreender”, “conter”, “apresentar”
- “ser formado por”, “composto por”, “constituído por”
- “estar dividido em”
- “apresentar-se sob a forma de”
- “ser decomposto em”, “subdividir-se em”
- “Associar-se”, “unir-se para formar”

património cultural

O património cultural de um povo é constituído pelas obras dos seus sábios, escritores, artistas, músicos e arquitectos, assim como as criações anónimas surgidas do povo. Compreende tanto as obras materiais como as não materiais: lugares, cidades, (...) a literatura, as obras de arte...a língua, os ritos...

Ander-Egg, Ezequiel, *O Léxico do Animador*

d) Definição pela função, finalidade ou uso

- “servir para”
- “ser utilizado para”
- “ter o fim de”
- “destinar-se a”
- “ter como objectivo ou finalidade”
- “ser um meio de”
- “responder a / tender a”

animação sociocultural

Conjunto de esforços que tendem a estimular a participação activa nas actividades culturais e o movimento geral de inovação e de expressão pessoal e colectiva.

II. de Varine in Ander-Egg, Ezequiel, *O Léxico do Animador*

Anexo V

DESCRIÇÃO DE AULAS

Anexo V A – Aula de 18/02/2002

Anexo V B – Aula de 25/02/2002

Registo da 1ª aula de trabalho sobre o ensino de léxico da especialidade – Construção do Dicionário de Termos Técnicos do Curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial

Data: 18/02/2002 Local: Sala de Aula Hora: 12:10 horas Tempo: 50 minutos

DESCRIÇÃO
<p>A aula começou com a leitura e comentário do material de apoio para a realização do Dicionário de termos. Nos momentos finais da aula anterior foi entregue a cada aluno um conjunto de folhas com esclarecimentos básicos de terminografia adaptados aos conhecimentos dos alunos. Entre as 11:10 e as 12 horas tínhamos corrigido o teste sobre a Leitura Metódica da <i>Aparição</i>, encerrando assim este ciclo.</p> <p>Alguns alunos protestaram quanto ao facto de terem de realizar este projecto, quando estão envolvidos na realização da P.A.P. Disse-lhes que lhes competia apenas iniciar o projecto, além de que as tarefas a realizar não iriam acrescer o trabalho que já realizam. Queixaram-se que todos os professores pediam trabalhos, testes, e que não conseguiam fazer tudo...Prometi convocar uma reunião de Conselho de Turma.</p> <p>Propus à Susana Martins que lesse os objectivos do projecto. Pedi que se pronunciassem sobre os mesmos mas não obtive grande feed-back.</p> <p>Rapidamente passámos a ler a página dois do documento – leitura feita por Sónia Canas), onde se define o conceito de termo e se apresentam vários tipos de termos, no que respeita à morfologia (termo simples, termo complexo, termo derivado, termo composto, Acrónimo, sigla, abreviatura e forma abreviada). O André pediu explicações sobre a diferença entre acrónimo e sigla. Quis confirmar o que supunha ser uma “ pronúncia silábica”. Expliquei-lhe que os acrónimos se comportam como uma palavra, em termos de pronúncia. O aluno deu então o exemplo de BNU, para mostrar que distinguia sigla de Acrónimo.</p> <p>A lematização, inicialmente suscitou alguma confusão, que logo se dissipou quando se explicou que o lema é um representante da palavra, commumente aceite como tal. Pedi aos alunos que dissessem um verbo. Alguém sugeriu o verbo comer. Escrevi no quadro: comer, comeu comerei, comia. Perguntei qual destas formas representa o verbo. Logo responderam ser a forma “comer”. Acrescentei que no caso dos verbos, é a forma no infinitivo que representa todas as formas flexionadas. Pedi um nome. A Cristela sugeriu “burro”. Houve risos. Alguém comentou algo sobre a derivação imprópria desta palavra... mas depois surgiram as palavras derivadas de burro, “burros” “ burrico”, “burrinho”, “burra”. Facilmente concluíram que a forma que representa a palavra burro é o masculino do singular.</p> <p>Anunciei-lhe que iríamos realizar um exercício para treinar os conceitos aprendidos. A resposta foi esta: “ Porque será que esta professora faz sempre exercícios? Não nos dá descanso!” Retorqui que sem exercitar dificilmente retemos os conteúdos, além de que o exercício iria ser muito interessante e proveitoso. Ficaram um pouco na expectativa. Distribuí uma fotocópia de um excerto da comunicação de Murta Rosa nas 1ª Jornadas de Animação Sociocultural, p.p. 41,42. cujo tema é a “ Animação sociocultural/Animação. Pedi-lhes que lessem o texto e sublinhasse as palavras que eles consideravam termos de especialidade. Começaram a leitura. Um pequeno grupo aproveitou para iniciar uma conversa. Adverti que dentro de alguns minutos iriam interrogar os alunos sobre a selecção efectuada. As alunas em questão adoptaram uma postura correcta. O André comentou que o texto era importantíssimo e que estava a sublinha não só palavras como frases inteiras. Notei envolvimento dos alunos nesta tarefa. Passados 10 minutos, sensivelmente, anunciei que iríamos listar a selecção feita, escrevendo os termos no quadro. A Cláudia propôs-se ir ao quadro. Facto que me agradou. Cada aluno referiu quatro</p>

termos, no entanto nem todos puderam participar, por falta de tempo. A lista de palavras registadas no quadro:

Intervenção sociocultural
Animação
Animação sociocultural
Expressão artística
Divertimento
Campo cultural
Sociedade de consumo
Relacional
Entretenimento
Cultura construtiva
Grupo
Problemática
Massificação
Pedagógico
Participação
Educação
Mudanças sociais
Direitos individuais
Organização
Técnicas
Conhecimento
Tertúlia

Feito o registo, propus que reflectissem sobre as palavras registadas, no sentido de saber se seriam ou não termos. Interpelei-os sobre o sintagma “ cultura construtiva”, alegando que talvez não fosse necessário referir na vedeta o adjectivo “construtiva”, ao que o André contestou, alegando que este tipo de cultura designa uma postura distinta relativamente ao termo cultura. Disse-lhe que o seu argumento era válido, contudo, este significado não necessita ser vedeta, mas pode vir referido no corpo da definição. De qualquer modo a opinião do André é efectivamente aceitável. Pedi que reflectissem sobre a palavra “problemática”. Alguns consideravam-na como não pertencente ao campo de actividade do AS/TP, outros sim. Então acrescentei que esta palavra poderia ser empregue em vários campos da ciência, designadamente em medicina, sociologia, para designar um tema complexo, portanto não deveria integrar o campo de actividade do AS/TP. Concordaram, mas retorquiram: “ É muito complicado fazer um dicionário! Porque não deu esta tarefa ao 1º ano?” Resposta: “ Achem que o primeiro ano tinha competência para realizar um projecto desta natureza?” Resposta: “ Não, mas eram uma boa maneira de aprenderem muitas coisas”! A Tânia Dias referiu que se deveria excluir a palavra “Tertúlia”. Perguntei se concordavam. Resposta do André: “ De modo nenhum. A tertúlia é utilizada na animação sociocultural. “Pois é - disse eu – é uma técnica de dinâmica de grupo, recorrente na animação sociocultural. Entretanto, os alunos iam dizendo as palavras que se poderiam considerar termos, alegando justificação para a sua opção. As propostas feitas obtiveram o consenso.

Terminou a aula, ficando suspenso o exercício para a sessão seguinte.

Registo da 2ª sessão de trabalho sobre o ensino de léxico da especialidade – Construção do Dicionário de Termos Técnicos do Curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial

Data: 25/02/2002 Local: Sala de Aula Hora: 11:10 horas Tempo: 50 minutos

DESCRIÇÃO

No início da aula os alunos estavam agitados e faziam algum reboliço. Tive de pôr ordem na sala. Alguns chegaram atrasados.

Comecei por recapitular o trabalho realizado na sessão de 18 de Fevereiro, ou seja definição de termo, identificação de termos e tipos de termos, relativamente à sua morfologia. Recordei que tínhamos feito um exercício de levantamento de termos, tendo sido transcritos para o quadro uma lista, a qual tive o cuidado de copiar e trazer para a aula de hoje. Distribuí a ficha, dizendo que o exercício proposto nesta aula consistia em classificar os termos recolhidos de acordo com a tipologia – termo simples, termo complexo, termo derivado e termo composto. São os tipos de termos que podemos encontrar num texto. Quando pretendemos elaborar uma lista de palavras/termos para definir, como é o nosso caso, encontramos termos que compreendem duas ou mais palavras. Sob cada coluna da ficha está definido o conceito referente a cada um dos quatro tipos. Justifiquei o objectivo da tarefa: habilitar os alunos a reconhecer num texto de especialidade os termos, sabendo de antemão que poderão encontrar termos com mais do que uma palavra. Sociedade de consumo, por exemplo, quantas palavras tem este termo - Pedi à Ana Santos que respondesse. - Três.

Pedi aos alunos que tivessem à mão o folheto com as instruções para o dicionário. O João perguntou: onde está o meu dossier? Sempre que há formação tiram-me as coisas do lugar. Respondi: Não podem deixar as coisas em cima das mesas. devem guardá-las antes de saírem, talvez colocá-las debaixo da mesa. O João: - Eu arrumo, mas no outro dia aparecem noutro sítio. Gerou-se burburinho. Alguém disse: - Está ali. E estava junto ao computador. Acalmem-se lá, - pedi eu.

Retomando o assunto, o que pretendo é muito simples: “Este exercício permite ajudar-vos a identificar os termos, mas não só. Permite-vos também conhecer a estrutura das palavras e a partir daí criar novas palavras.” Vamos então preencher a tabela. Termos simples, quais são? Termos complexos, quais são? É só distribuí-los pelas colunas. Vá! Força!

Os alunos aproveitam o tempo dado para falar de um teste que estava marcado para o dia seguinte. Apercebi-me que não estavam a trabalhar. Insisti. Começaram então.

Alguns alunos não tinham percebido o que era fazer. Repeti novamente.

Professora desculpe lá está muito sol. Fechei a persiana.

Posso fazer cruzinhas? Podes

Como é que eu sei se um termo é simples ou é complexo? – Perguntou a Marta. – Por baixo de cada coluna está a definição do tipo de termo. Termo simples significa que o termo tem apenas uma base lexical. Termo complexo tem mais do que uma base lexical.

- Professora, explique lá isso bem. O que é uma base lexical?

- Uma base lexical é uma unidade mínima de sentido, a partir da qual se forma uma palavra. Vamos recorrer à palavra “animação”. É uma palavra simples. Escrevi a palavra no quadro. Vamos descobrir a raiz da palavra. Podíamos ir a um dicionário etimológico. Mas como não temos nenhum aqui, o melhor é listar várias palavras da mesma família. Refiram algumas palavras desta família:

Animar, Animador, Animado.

Muito bem, chega. Qual é a base lexical? Vamos ver o que têm em comum. A base lexical é um formante que contém a informação semântica da palavra

Anima- responderam

Anima é a base lexical. Funciona como uma peça de um puzzle à qual se juntam outras peças para formarmos palavras. Então “animação” é um termo simples.

Sim, respondi.

E “animação sociocultural”, perguntou o João.

- É um termo complexo.
- O que é – ção.
- -ção é um afixo. Temos de distinguir os formantes, ou bases lexicais dos afixos de derivação.
- Professora isto é difícil.
- Vamos agora ver a diferença entre compostos e complexos. Problemática é complexo?
- - Problemática, não. É simples.

- A professora põe palavras tão complicadas. Uma coisa são os formantes que contêm a base lexical da

palavra. Outra coisa são os afixos de derivação.

Eu tinha preparado um acetato com as bases lexicais identificadas, bem como a correcção do exercício. Contudo ao acender o retroprojector, apercebi-me que este não funcionava. O André disse: Parece que tem a lâmpada fundida.

Foi-se buscar outro retroprojector.

Enquanto isso, perguntei: - Já perceberam o que é uma base lexical. Alguns ainda manifestaram um ar de dúvida. Voltei a dizer: - Uma base lexical contém a informação semântica partir da qual se podem formar palavras. Vamos lá corrigir. O objectivo disto é estarem sensibilizados para a existência de termos complexos quando os encontrarem. Também não necessitam de conhecer a formação das palavras ao pormenor.

Pedi à Cláudia para me ditar os termos simples.

Animação é um termo simples

Animação sociocultural é um termo complexo – disssier o João

Mais

Divertimento é um termo simples

Ai professora, mais devagar

Relacional – simples

Mais devagar que já me perdi. mas está no quadro.

Vamos ver uma coisa. Problemática e relacional. Vocês acham que estas duas palavras podem ser inscritas no nosso dicionário. Sónia. Achas que estas duas palavras podem incluir-se no nosso dicionário?

Não

Elas não têm sido isoladas.

Muito bem, estas palavras sozinhas não têm significado, Podem era ligadas a outros domínios. A palavra relacional indica que há uma relação. Mas faltam os termos dessa relação. O mesmo acontece com problemática. Que problemática?

Animação, entretenimento, nós sabemos o que significam.

Vamos agora ver o que são palavras derivadas. Massificação, por exemplo. Qual é a base- Mass- responderam.

Sim, à base mass- acrescentaram-se os afixos, -ific e -ção. São sufixos de derivação. O mesmo acontece com animação, intervenção, participação, divertimento, entretenimento, educação, organização, etc.

As palavras podem formar-se de duas maneiras: ou por derivação, como vimos, ou por composição.

Animação já tínhamos visto. Vamos ver divertimento. Outras palavras desta família: divertido, diversão, divertir.

- E pedagógico? Pergunta a Marta.
- Pedagógico é a mesma coisa. Pedagogia, pedagogo. A base é pedagog-
- É simples e é derivado
- E organização?
- É derivada.
- E simples.
- E participação? É simples e derivada?
- Sim.
- Ouçam lá. Simples significa que tem apenas uma base lexical. Derivada significa que a palavra tem um afixo de derivação. Uma mesma palavra pode ser simples e derivada. As palavras primitivas são simples e não tem derivação. Têm apenas flexão de singular, plural, masculino ou feminino, no caso dos nomes e de pessoa, número, tempo, modo, no caso dos verbos. Vejam nesta lista de palavras os afixos derivacional: problema – *tic-* / massif – *ific-* a- *ção* / particip – a- *ção* / educ – a- *ção*.
- Vejamos educação. Palavras da mesma família: temos: educar, educacional, educativo. A base lexical é educa-.
- E os compostos, interroga o André?
- Temos o termo animação sociocultural. A palavra sociocultural é composta por dois formantes, isto é, duas bases lexicais: socio- e cultur-, havendo uma continuidade, uma inter-relação entre estes dois formantes, com a particularidade de ao segundo ter sido acrescido o afixo derivacional – al.
- O André sintetizou: Então a palavra animação sociocultural é complexa, composta e derivada ao mesmo tempo.
- Sim, confirmei. A partir de uma palavra composta pode-se fazer uma derivação.
- É assim professora – disse a Marta – divertimento, entretenimento, massificação, são derivadas.
- Sim, todas as que assinali com asterisco.
- tertúlia, não, acrescentou a Cristela.
- Não, tal como técnicas. Técnica tem apenas flexão de plural.
- Então nos termos derivados, como anima- ou animação.? Perguntou a Marta.
- Escrevem a palavra toda.
- Eu tinha isto tudo feitinho para corrigir mas o retroprojector não funciona.
- Ó professora, não há outro retroprojector na escola? – perguntou a Cláudia?

Os alunos perguntam à Cristela, à Marta ou a mim se têm os seus termos bem classificados. Trocam impressões.

Surge a dúvida se entretenimento e conhecimento são palavras primitivas ou derivadas. Hesitei na resposta porque não tinha a certeza se o verbo provinha do nome ou o nome do verbo. Prometi a mim mesma confirmar a etimologia da palavra.

Os alunos começaram por enumerar os termos complexos para eu certificar se estavam bem classificados. Disse-lhes que os termos complexos eram constituídos por dois termos que funcionavam em separado, formando uma unidade de sentido, enquanto nos compostos os formantes funcionam unidos.

- Professora, e técnicas? É simples, só?
- Sim. Ora vamos lá ver. Qual é o radical de Técnicas? É tecn-
- Temos nesta na família desta palavra outras como tecnologia, tecnológico, tecnicismo. Esta duas letrinhas da terminação não são um afixo derivacional, são a flexão do plural. A palavra primitiva é técnica. O -a- é o tema, uma coisa é a flexão outra coisa é a derivação. Por exemplo: tertúlia, tertúlias. O que é isto?
- É derivação. Respondeu a Cristela.
- Não, isto é a flexão de plural da palavra.
- E conhecimento. É simples só, pergunta a Marta.
- Essa palavra tenho de confirmar. Pois não me apercebi desta dificuldade em determinar se é primitiva ou derivada.
- Chegou o retroprojector. Alguém protestou que não via. Eu aleguei que se podia ver o necessário.
- Repararam que faltavam as palavras problemática e relacional, à medida que confrontavam a sua ficha com a correcção projectada. Repararam que nos termos derivados não estavam todos os termos. Reconheço que deveria ter feito o exercício integralmente. Então escrevi no quadro todas as palavras derivadas.
- Chamei a atenção para a utilidade de conhecer a base lexical das palavras, enquanto se terminava a correcção. Isto permite escrever correctamente as palavras quando temos dúvidas quanto à sua ortografia. Estão a perceber? Organização / Organizar é com z
- Lematização. Observemos as palavras. Técnicas, por exemplo. Devemos incluir no dicionário o termo no singular no plural?
- No plural responderam, porque em animação há várias técnicas. Aproveitei, contudo, para explicar que a lematização consiste em retirar ao termo as marcas de flexão, deixando apenas a forma mais geral. Observei que na lista de palavras seleccionadas, todas apresentavam a forma de lema.
- Mudanças sociais. Deve ser mudança social ou mudanças sociais.?
- Mudanças sociais, responderam
- Também me parece que si, porque quando se opera uma mudança social, outras ocorrem em simultânea. É sempre um processo complexo.

Passámos para outro ponto do folheto explicativo: o significado dos termos. alínea d)

Os termos denominam conceitos: sabem o que são conceitos?

Os conceitos são construções mentais, fruto de um processo de selecção das características relevantes que definem uma classe de objectos.

Portanto, um conceito não é um objecto. Será um objecto Tânia Dourado?

Não houve resposta.

Vejamos o conceito de livro. O que nos surge na mente quando evocamos livro. Páginas, folhas, informação.

- Mas um conceito nem sempre é um objecto. Claro que não.
- Um conceito designa também objectos mentais, ideias abstractas. Um objecto não ser físico, pode ser um objecto do conhecimento.
- Temos aqui um exemplo: a palavra. Norma. Esta palavra poderia ser incluída no nosso dicionário. É uma palavra do universo da animação sociocultural. Ela regulamenta as instituições. Por exemplo, nos campos de férias, tem de haver normas, não é assim Cristela? (A Cristela dinamizou um campo de férias recentemente) Vamos confrontar a definição de norma no dicionário geral com a definição apresentada pelo *Léxico de Animação Sociocultural* – mini-dicionário de especialidade. Pedi à Susana que lesse. No dicionário de língua geral aparecem várias acepções para a mesma palavra, de acordo com os vários campos de actividade ou da ciência onde esta intervém. Primeiro é apresentado o sentido mais comum, depois os mais específicos. Pedi à Sónia Simões que lesse o significado de norma.
- Qual será destas definições a que mais convém ao animador? A segunda, porque descreve o modo como as normas regem os grupos. A língua geral da conta da acepção comum da palavra assim como de significados de língua de especialidade, enquanto os dicionários de língua de especialidade apenas referem os significados pertencentes à sua área de especialidade.
- Vamos ficar por aqui, retomaremos este assunto na próxima aula.

2ª Hora – 25 de Fevereiro - 12 horas e 10 minutos

Os alunos estavam um pouco excitados. Tive de os repreender por vezes até que se acomodassem definitivamente. Vamos lá!

2 hora
dia 25 de Fevereiro de 2002-02-28 Português

Descrição da aula

(...)

Ponham à mão o conjunto de folhas que vos distribuí. Vamos lá M.! E!!

Eu preciso de sair mais cedo, professora. Pediu a Marta. Disse-lhe que sim. Os alunos estão um pouco agitados. A E. está sentada fora do lugar. Mandei-a para o lugar. Vamos lá!

Podemos distribuir os conceitos em quatro grandes categorias conceptuais, de acordo com as características e relações que partilham entre si. Temos objectos. Ora bem, quando nós fazemos uma definição temos de recorrer a um descritor. O descritor é aquilo que define o conceito. Por exemplo, a Escola Profissional será um objecto ou uma entidade?

É uma entidade, responderam.

Assim o MAPS, o CAT, são entidades; os livros e os filmes são objectos. Temos também os processos, acções e relações. Ah! esquecia-me de referir que as classes conceptuais correspondem a classes funcionais ou gramaticais. Os objectos ou entidades correspondem a substantivos. Os processos, acções são verbos ou nominalizações de verbos. Organização, por exemplo, provém do verbo organizar. João, percebeu o que é uma nominalização. –

Não!

Então, uma nominalização, neste caso, é a formação de um nome, construído a partir de um verbo e que transmite a ideia de acção. Vamos ver exemplos: contratação – acção de contratar; animação – acção de animar, construção – acção de construir. Isto são nominalizações. Temos depois as propriedades estados e qualidades que correspondem aos adjectivos e temos as relações que podem ser são palavras que permitem estabelecer relações entre palavras. Esta última classe não é muito importante. O que nos interessa mesmo é identificar os objectos, processos e estados ou qualidades.

Vamos ver agora o que são sistemas conceptuais. Os conceitos organizam-se em esquemas. No nosso caso, como já vimos, há palavras que não se integram no nosso sistema conceptual. Os alunos conversam. Vamos ver apenas dois exemplos. Asa, em Biologia, significa uma parte do corpo dos animais que se destina a voar. Asa, em aeronáutica, o que é? É a asa do avião.

Vou mostrar-vos o esquema conceptual que criei para o curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial. Vou mostrar, para eu ver que o pensam disto. O sistema conceptual foi criado a partir do vosso perfil de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial, dos Programas das Disciplinas e em algumas obras sobre animação sociocultural que consultei. Os alunos observam. Este curso é bastante abrangente. Inscreve-se maioritariamente no domínio das ciências sociais. Contudo, têm algumas disciplinas na área das ciências da saúde. A Terezinha fez sinal de que queria falar. – Diga, T.. – A Escola Psicossocial de Lisboa tem o curso de Saúde no currículo.

- Também acho que essa disciplina muito importante, daí que tivéssemos incluído um módulo de Primeiros Socorros no currículo. O plano curricular do vosso curso está aprovado por portaria.

Tem de ficar como está. Vamos analisar o esquema. O esquema não está organizado por disciplinas. Não as podemos ver isoladas, mas integradas num todo, para facilitarem a acção do animador sociocultural/técnico psicossocial. A animação sociocultural tem várias vertentes: animador sociocultural/técnico de desenvolvimento, animador sociocultural/assistente familiar, animador sociocultural/Assistente de Geriatria. Temos depois o Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial. Qual é o objecto do vosso trabalho? Têm o indivíduo, com as suas características biológicas, psicológicas, por um lado e que se situa no campo da Psicologia. Por outro lado, temos o grupo, mais do âmbito da Sociologia. Relativamente ao indivíduo, têm de conhecer as várias faixas etárias, uma vez que vão trabalhar com crianças, jovens e adultos.

Relativamente aos grupos não formais, apenas citei os grupos de risco, são grupos com os quais vão trabalhar.

- Mas isso estava assim no livro?
- Sim, está no Perfil do Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial.
- Não Concordo com essa designação de grupos de risco, corrigiu o André.
- Porquê? Perguntei eu. Esta expressão consta do referencial de profissão do perfil

profissional do Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial.

- Revela uma atitude discriminadora.
- O que sugere então?
- Comportamentos desviantes
- Comportamentos desviantes não é discriminativo?
- Pelo menos não é tanto.
- Também concordo. Vamos então alterar.
- O que é que o resto da turma acha?

A maioria não se interessava por este assunto.

- A E. esteve a conversar o tempo todo sobre outras coisas. Anabela, o que pensa sobre o assunto? A C. o que acha? (nenhuma resposta) E a S.C?
- Concordo com o A.
- Quem nos deu essa percepção foi o Enfermeiro M..
- Pois foi, reforçou a TV
- Vêm como vocês são especialistas? Eu não me tinha apercebido disto.
- Minorias- atalhou a M. – não devem incluir-se nos comportamentos desviantes.
- Pois não parece bem, anui.
- E pobreza também não.
- Não de facto. Temos de fazer depender pobreza e minorias da categoria grupo apenas, e não de grupos com comportamentos desviantes.
- Nas minorias podemos ter a comunidade cigana, por exemplo e , com efeito, estas pessoas estão em risco porque são mais frágeis.
- E prostituição não deve ser incluída nos comportamentos desviantes- corrigiu a .
Prostituição é uma profissão. É uma forma que as pessoas têm de ganhar dinheiro para sustentar os seus vícios.
- Ai não é? Então não há o risco de propagação de doenças...? – disse eu.

A TV. mostrou-se um pouco chocada com a minha opinião.

O André deitou água na fervura: - Também há aquela perspectiva.

- Tanto é uma profissão que até passam recibo verde.- retorquiu a TV

Fiquei surpreendida. Outros colegas também.

- Sabes muito sobre isso TV, comentaram. Por acaso já exercestes essa profissão?

A Teresa não respondeu, mas não ficou ofendida.

- Olhe T., mas essa profissão não tem alvará.
- As prostitutas não, mas as casas de alterne sim.
- Está boa! Ri-se o A.
- Estão a ver que isto não é tão simples quanto parece.
- Pois não! – concordaram todos.
- Lá atrás, C, J. Parece-vos que grupos de risco ou grupos em risco é a mesma coisa?
- Não – disseram ambos. Acho que não é, mas também pode ser.
- Poderíamos designá-los como grupos que necessitam de intervenção – propôs a TR.
- Vamos encontrar uma designação que abarque todos estes grupos, - disse eu - Grupo em risco pode significar um grupo fragilizado, pessoas que são susceptíveis de sofrer efeitos nefastos do exterior e não serem pessoas agressivas, mas vítimas. Grupo de risco dá a sensação de que estamos perante potenciais agressores. Enquanto grupo em risco remete para uma situação de insegurança por parte dos membros desse grupo.
- Grupos em risco não é tão discriminatório como grupos de risco, mas continua a ser – disse a TV.
- Grupos em risco é discriminatório, tal como grupos de risco. Disse o A. Um Toxicodependente, por exemplo, eu posso ser mais agressivo do que ele. A toxicopendência não está directamente ligada à perigosidade.
- Grupos com comportamentos desviantes também não serve – disse eu – porque não inclui as minorias e a pobreza.
- Teremos então de criar uma outra designação, referiu o A.
- Podemos criar novas caixas destas – disse eu, indicando as caixas subordinadas do modelo.

Gerou-se polémica entre os alunos, o que levou o ACa propor consultar o Professor M.. Escrevi no quadro um modelo alternativo. O burburinho subiu de tom. Quando terminei, perguntei à Cláudia porque estava a falar em alta voz, o que pensava. Ela resmungou:

- Ai, professora!
- - Temos de pensar!
- A Turma concordou, mas o AC questionou:
- Onde colocamos os Sem-Abrigo?
- Na Pobreza. Esta área ainda tem de ser subdesenvolvida.
- Há vários tipos e níveis de pobreza.
- Na pobreza temos as famílias carenciadas, as crianças que, tendo casa, passam os dias na rua. Estou a lembrar-me da Horta da Areia, por exemplo; essas crianças necessitam de uma instituição que as acolha durante o dia.
- Pois, temos os sem-abrigo, que por curiosidade, o são por opção de vida.
- O Enfermeiro M. fez-se sem-abrigo para estudar o seu comportamento. Do género de atar os cordões dos sapatos ao pé para não lhos roubarem. Ele descobriu que muitos dos sem-abrigo o eram por modo de vida. Grande homem aquele.
- São coisas muito engraçadas que vocês sabem e que poderão referir depois. Que giro! Desconhecia essa vertente do Enfermeiro M..
- Coloquei aqui o CAT, porque o vosso curso surgiu porque se fazia sentir a necessidade de formar técnicos para actuar junto de toxicodependentes, o que não significa que não venham a exercer a sua actividade em outras áreas, como é o caso do Instituto de Reinserção Social.
- Agora o Instituto de Reinserção Social já não admite animadores. Reestruturaram o sistema, actualmente recorrem aos psicólogos. Não permitem que tenhamos um papel activo. No ano passado estagiei lá e foi uma seca. Nós apanhámos um período de mudança. Antes, estiveram lá colegas nossos, que fizeram um bom estágio, elas gostaram e os responsáveis também gostaram do seu trabalho. – esclareceu a TR.
- Falta-me aqui uma coisa! Vejam se descobrem!
- É a deficiência. Onde é que a poderíamos colocar?
- Talvez nas instituições.
- É também uma problemática.
- É.
- Talvez na parte do indivíduo.
- É melhor incluir nas instituições, porque a criança, o jovem ou o adulto podem ser também deficientes.
- Temos de diferenciar as deficiências mentais.
- Sim, diz o A. Doença mental esquizofrenia, Doença menta.....
- Podemos acrescentar o Departamento de Psiquiatria
- Associações de Doença mental
- Estou a pensar numa que fica aqui perto.
- A APPC?
- Não.
- A AAPCDM.
- Não
- A ASMAL essa mesma.
- Pronto, depois corrijo isso .
- Este esquema serve para nos orientarmos na recolha de termos.
- Todo o esquema se encontra explicado nas folhas oito e seguintes. Vocês lêem e depois dizem-me o que pensam sobre isso na próxima aula.

Anexo VI

MATERIAIS DE RECOLHA DE DADOS OBSERVAÇÃO INDIRECTA

Anexo VI A – Questionário Alunos (A)

Anexo VI B – Questionário Professores (B)

Anexo VI C– Guião de entrevista telefónica Alunos (C)

Anexo VI D – Questionário Professores (D)

QUESTIONÁRIO

O questionário que apresentamos destina-se a recolher informações junto dos alunos do 3º ano do curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial sobre o ensino da língua portuguesa na Escola Profissional da Fundação D. Francisco Gomes d'Avelar.

Agradecemos desde já o seu contributo para a compreensão desta problemática. Esta investigação tem como objectivo adequar os métodos de ensino às necessidades específicas do público alvo desta Escola Profissional. O conteúdo das respostas é confidencial.

Data: ___/___/___

1- Idade _____

Residência permanente _____

Residência em período escolar _____

2- Agregado Familiar

Parentesco	PAI	Mãe				
Idade						
Escolaridade						
Profissão						

3- Saúde

Tem algum problema de saúde, que interfira na realização das actividades escolares?

Sim Qual? _____

Não

4- Vida Escolar

Porque frequenta esta escola?

5- Vida profissional

Acumula estudo e trabalho ? Sim Não

6- Hábitos de Estudo

Quando estuda ?

Diariamente Raramente Na véspera dos testes / Apresentações

Durante o fim-de-semana ?

Tem algum apoio no estudo ? Não Sim Qual? _____

7 - Hábitos de leitura

Costuma recorrer à biblioteca?

Não

Sim

Qual / Quais? _____

Raramente

Com frequência

- Finalidade

Para fazer pesquisa Porque gosto de ler Porque _____

Costuma adquirir publicações? Regularmente Raramente

Apenas quando recomendadas pelos professores

- De que género?

Escolares Literárias Revistas Jornais Obras da especialidade

8. Sucesso escolar

Quais as disciplinas em que obtém melhores resultados? _____

Quais as disciplinas em que obtém piores resultados? _____

Que causas estão na origem desses resultados menos satisfatórios?

- Falta de bases Sim Não

- Falta de atenção nas aulas Sim Não

- Falta de estudo Sim Não

- Falta de método de trabalho Sim Não

- Condições de estudo desfavoráveis Sim Não

- Desmotivação relativamente ao curso Sim Não

- Outras causas:

9- Dificuldades no domínio da língua materna

Ordene segundo o grau de dificuldade

0	1	2	3
Não tenho dificuldades	Tenho poucas dificuldades	Tenho dificuldades	Tenho muitas dificuldades

- | | |
|--|--------------------------|
| a) conhecimento do vocabulário geral | <input type="checkbox"/> |
| b) conhecimento de vocabulário científico-técnico da minha área profissional | <input type="checkbox"/> |
| c) ortografia | <input type="checkbox"/> |
| d) exposição oral para um público alargado | <input type="checkbox"/> |
| e) compreensão de textos científicos | <input type="checkbox"/> |
| f) compreensão de textos literários | <input type="checkbox"/> |
| g) compreensão de artigos de imprensa | <input type="checkbox"/> |
| h) Redacção de questões de desenvolvimento nos testes de avaliação | <input type="checkbox"/> |
| i) Elaboração de relatórios e outros textos administrativos | <input type="checkbox"/> |

Outras: _____

10 - Relevância das matérias leccionadas na disciplina de Português

Interessantes	<input type="checkbox"/>	Desinteressantes, mas úteis	<input type="checkbox"/>
Desinteressantes e inúteis	<input type="checkbox"/>	Interessantes e relacionados com a profissão	<input type="checkbox"/>

11 - Relevância das matérias leccionadas nas disciplinas do curso

Interessantes	<input type="checkbox"/>	Desinteressantes, mas úteis	<input type="checkbox"/>
Desinteressantes e inúteis	<input type="checkbox"/>	Interessantes e relacionados com a profissão	<input type="checkbox"/>

12 - Importância atribuída ao domínio da língua no âmbito profissional

1. Que importância atribui ao domínio da língua portuguesa, designadamente o conhecimento de vocabulário, para o desenvolvimento das competências estabelecidas no *Perfil do Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial*¹?

Pouco importante 1

Importante 2

Muito importante 3

- Revelar estabilidade emocional.
- Revelar abertura e adaptabilidade às diferenças inter-individuais, situacionais e sócio-culturais.
- Revelar criatividade ao serviço da resolução de problemas e da tomada de decisão.
- Identificar carências e recursos em situações individuais, grupais, sociais, comunitárias e institucionais.
- Planificar, implementar e avaliar projectos de intervenção sócio-comunitária, em colaboração com outros profissionais que trabalhem com as mesmas populações.
- Observar e caracterizar fenómenos característicos do funcionamento de grupos.
- Gerir conflitos.

13 - Expectativas face à profissão de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial

- Pretendo exercer a profissão de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial
- Pretendo prosseguir estudos de nível superior na área da animação sociocultural ou acção social
- Pretendo enveredar por outra área.

Qual ? _____

Muito obrigado pela sua colaboração !

Fim.

¹ As competências que figuram no questionário foram integralmente retiradas do *Perfil do Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial*, definido nos documentos oficiais da E.P. da Fundação D. Francisco Gomes d'Avelar, nomeadamente no seu Projecto Educativo Anexo VI A

QUESTIONÁRIO

O questionário que apresentamos destina-se a recolher informações junto dos professores do 3º ano do curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial sobre o ensino da língua portuguesa na Escola Profissional da Fundação D. Francisco Gomes d'Avelar.

Agradecemos desde já toda a colaboração para o aprofundamento deste tema, garantindo em absoluto a confidencialidade da informação prestada.

1. Que importância atribui ao domínio da língua portuguesa e, particularmente, ao conhecimento de vocabulário, para o desempenho da profissão de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial?

Atribua, por ordem ascendente de importância, (1,2,3) a cada item que integra o *Perfil do Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial*¹, de acordo com a relevância do papel desempenhado pela língua na formação destes profissionais.

1 Pouco importante 2 Importante 3 Muito importante

- Revelar estabilidade emocional.
- Revelar abertura e adaptabilidade às diferenças inter-individuais, situacionais e socio-culturais.
- Revelar criatividade ao serviço da resolução de problemas e de tomada de decisão.
- Identificar carências e recursos em situações individuais, grupais, sociais, comunitárias e institucionais.
- Planificar, implementar e avaliar projectos de intervenção socio-comunitária, em colaboração com outros profissionais que trabalhem com as mesmas populações.
- Observar e caracterizar fenómenos característicos do funcionamento de grupos.

2. Enriquecimento do vocabulário

Atendendo à sua experiência profissional enquanto professor, assinale as actividades que considera serem mais produtivas para a aquisição de vocabulário.

¹ O Perfil do Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial citado foi extraído do Projecto Educativo da E.P. da Fundação D. Francisco Gomes d'Avelar.

- Leitura de textos, análise oral e reformulações
- Elaboração de resumos e sínteses
- Leitura de textos e resolução de questionários
- Trabalhos de pesquisa, apresentados em suporte escrito e oralmente
- Reformulação dos enunciados produzidos para aperfeiçoamento
- Consulta do dicionário

Que dicionário?

De língua geral? _____

De língua de especialidade? _____

- Outras actividades _____

3. Metodologia para ensino/aprendizagem dos **termos específicos do domínio de especialidade.**

Assinale com X as propostas que considera mais adequadas ao ensino/aprendizagem de termos do domínio de especialidade.

<input type="checkbox"/>	No decurso de actividades de compreensão de enunciados deve explicitar-se o vocabulário difícil. A aprendizagem dos termos deve fazer-se de forma natural e espontânea.
<input type="checkbox"/>	No decurso de actividades de compreensão de enunciados deve pedir-se aos alunos que assinalem os termos desconhecidos ou que levantam dificuldades. Explica-se o seu significado e recomenda-se que os anotem sistematicamente e que os definam.
<input type="checkbox"/>	No decurso de actividades de compreensão de enunciados, sempre que surge uma dúvida quanto à descodificação do sentido de um termo, convém explicitar as suas diferentes acepções, a sua etimologia, os diferentes contextos em que este pode surgir, bem como outros termos que lhe estão associados.
<input type="checkbox"/>	Para ensinar um conceito devemos apresentá-lo integrado num conjunto de vocábulos a ele associados. As associações semânticas são mais fáceis de memorizar.
<input type="checkbox"/>	O ensino de conceitos deve respeitar a sequência natural da aquisição do léxico. Aprender um termo passa por várias tentativas, distribuídas no tempo: a descodificação pelo contexto, o recurso à explicação do sentido por outra pessoa ou a consulta ao dicionário, passando por vários reencontros com esse termo em diferentes contextos, até o mesmo ser incorporado no vocabulário passivo. A aprendizagem faz-se em espiral e o método de ensino deve respeitar a ordem natural de aquisição do vocabulário.

<input type="checkbox"/>	O ensino de vocabulário supõe dois momentos: em primeiro lugar deve explicitar-se o sentido do termo; num segundo momento deve-se propor exercícios. Deste modo, temos a garantia de que os termos ensinados na aula foram aprendidos.
<input type="checkbox"/>	Deve-se abordar apenas um termo/conceito por sessão, para evitar a confusão da memória. Só assim não restam dúvidas de que o conceito foi aprendido.
<input type="checkbox"/>	Ao ensinar-se um conceito, devemos referir apenas o essencial. A programação deve retomar os conceitos aprendidos visando um progressivo enriquecimento. A aquisição dos conhecimentos não é imediata, é essencialmente evolutiva.
<input type="checkbox"/>	A aprendizagem pela descoberta é o único método que garante a aprendizagem de vocabulário. Selecionam-se vários contextos suficientemente representativos onde os termos surjam e apresentam-se aos alunos. Estes devem identificar os termos e construir o sentido dos mesmos através da exploração dos vários contextos.
<p>Tenho o meu próprio método de ensinar termos/conceitos de especialidade que consiste, essencialmente, em _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

4. Em que medida o domínio da língua materna tem reflexos na aprendizagem dos conceitos da disciplina que lecciona?

Data: ____/____/____

Muito obrigado pela sua colaboração!

GUIÃO DE ENTREVISTA

Alunos (2)

Alguns meses volvidos após a conclusão do curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial, quisemos conhecer a sua situação laboral, bem como obter a sua colaboração no estudo que estamos a desenvolver sobre o ensino do vocabulário na E.P. da Fundação D. Francisco Gomes d' Avelar, pelo que muito agradecemos que responda às seguintes questões:

SEXO: Masculino ... <input type="checkbox"/>	Actividade profissional <input type="checkbox"/>	_____
Feminino <input type="checkbox"/>	Prosseguimento de estudos <input type="checkbox"/>	_____
Desempregado (a)..... <input type="checkbox"/>		
	NOME:	_____

1 - Considera a aprendizagem de vocabulário (comum e de especialidade) relevante para o desempenho da sua profissão ou actividade?

- Sim
 Não
 Mais ou menos

Porque _____

2. Na sua opinião, o projecto do Dicionário Terminológico deve continuar?

- Sim
 Não

Porque _____

3. Caso a escola publique o dicionário na Web, pensa vir a consultá-lo, no decorrer do exercício da sua actividade profissional / estudos?

- Sim
 Não

Obs. _____

QUESTIONÁRIO

Professores (2)

Com vista a clarificar alguns dados relativos ao estudo em curso sobre o ensino do vocabulário, em cursos profissionais, necessitamos da sua colaboração, pelo que muito agradecemos o preenchimento do seguinte questionário:

Sexo: Masculino	<input type="checkbox"/>								
Feminino	<input type="checkbox"/>								
Idade: < 30 anos	<input type="checkbox"/>	30 - 39 anos	<input type="checkbox"/>	40 - 49 anos	<input type="checkbox"/>	50 - 59	<input type="checkbox"/>	≥ 60	<input type="checkbox"/>
Situação Profissional:	Prof. do Quadro	<input type="checkbox"/>	Prof. contratado	<input type="checkbox"/>	Formador Externo	<input type="checkbox"/>			
Acumula outras funções?	Não	<input type="checkbox"/>	Sim	<input type="checkbox"/>	Qual?	_____			

1 - Seleccione as práticas de ensino-aprendizagem de vocabulário / conceitos a que recorre com mais frequência em cada uma das fases da sua acção pedagógica:

a) PLANIFICAÇÃO

Assinale com uma X a opção que melhor descreve o modo como elabora a planificação de sessões de ensino de vocabulário / conceitos.

Ao planificar:

- 1.1. Na planificação de um módulo, limito-me a considerar os conceitos / vocabulário estabelecidos pelo programa, para esse módulo.
- Sempre Quase sempre Raramente Nunca
- 1.2. Na planificação de um módulo, retomo os conceitos/vocábulo ensinados em módulos anteriores; tenho em consideração o estado de conhecimento actual dos alunos.
- Sempre Quase sempre Raramente Nunca
- 1.3. Adopto uma abordagem global dos conteúdos, privilegiando a realização de trabalhos a partir de um tema.
- Sempre Quase sempre Raramente Nunca
- 1.4. Divido o conteúdo a aprender em sequências, garantindo que os vocábulos sejam repetidos, em diferentes momentos, durante a leccionação do módulo.
- Sempre Quase sempre Raramente Nunca
- 1.5. Dedico tempos lectivos ao ensino de estratégias de aprendizagem (gestão, codificação, memorização, recuperação) de conceitos/vocábulos.
- Sempre Quase sempre Raramente Nunca
- 1.6. Defino estratégias de ensino personalizadas, de acordo com as necessidades diagnosticadas.
- Sempre Quase sempre Raramente Nunca
- 1.7. Outras. Quais?

b) EXECUÇÃO

1 - Assinale com uma X as práticas de ensino de vocabulário / conceitos a que recorre nas suas aulas.

2- Sublinhe, em cada uma das práticas, destacadas a negrito, as estratégias que utiliza regularmente na leccionação de vocabulário / conceitos.

- 1.8. **Exposição oral**: apresentação de objectivos, organizadores prévios, simplificação da mensagem, definição de conceitos, apresentação de exemplos.
- 1.9. **Interacção verbal**: questionamento feito pelo professor - resposta dada pelo aluno
Questionamento feito ao professor - Resposta / Comentário
Diálogo entre alunos
- 1.10. **Demonstração de procedimentos**: apresentação de discursos modelo, de estruturas verbais, de estruturas gráficas, de movimentos, técnicas de análise e de organização de informação, de decomposição e análise dos formantes constituintes dos termos, de comparação de termos, pelas suas afinidades semânticas e morfológicas, etc.
- 1.11. **Análise e interpretação de textos**: apelo ao raciocínio dedutivo e indutivo. Tomada de notas, resolução de questionários, elaboração de sínteses.
- 1.12. **Exercícios de aplicação**: preenchimento de textos lacunares, estabelecimento de correspondências entre termos e sua definição, questões de escolha múltipla, resolução de questionários.
- 1.13. **Pesquisa de informação** em: dicionários de língua comum, dicionários de especialidade, enciclopédias, INTERNET, publicações da especialidade, etc.
- 1.14. **Tratamento da informação**: elaboração de fichas de leitura, de esquemas, de listas de vocabulário, de definições, de resumos, de grelhas para cruzamento de informação.
- 1.15. **Aprendizagem cooperativa**: trabalho a pares ou em grupo, na realização de projectos.
- 1.16. **Realização de actividades de produção**: apresentação de trabalhos, elaboração de textos expositivo-argumentativos, representação de papéis, etc.
- 1.17. Observações.
-

c) AVALIAÇÃO

Assinale com uma X a opção que melhor caracteriza as práticas de avaliação do conhecimento lexical / conceptual que habitualmente desenvolve.

- 1.18. Estabeleço uma correlação entre os objectivos previstos e as performances dos alunos, com vista a compensar lacunas.
Sempre Quase sempre Raramente Nunca
- 1.19. Incluo nos critérios de avaliação um item relativo ao domínio do vocabulário/ termos.
Sempre Quase sempre Raramente Nunca
- 1.20. Considero na avaliação apenas o emprego correcto dos termos em situação de uso.
Sempre Quase sempre Raramente Nunca
- 1.21. Avalio o grau de conhecimento do termo, mesmo quando o emprego em situação de uso não é o correcto.

Sempre Quase sempre Raramente Nunca

1.22. Informo o aluno dos resultados da avaliação.

Sempre Quase sempre Raramente Nunca

1.23. Proporciono aos alunos os meios necessários para a sua auto-avaliação.

Sempre Quase sempre Raramente Nunca

1.24. Faço o balanço da aprendizagem apenas no final do módulo.

Sempre Quase sempre Raramente Nunca

1.25. Promovo a reflexão sobre os progressos registados e sobre os obstáculos não ultrapassados.

Sempre Quase sempre Raramente Nunca

1.26. Promovo actividades de complemento e de aperfeiçoamento da expressão verbal, com vista a um desempenho de qualidade.

Sempre Quase sempre Raramente Nunca

1.27. Outras. Quais? _____

Obs. _____

2 - Com base na sua experiência, refira as estratégias de aprendizagem de vocabulário que os alunos utilizam com mais frequência.

2.1. Leitura repetida de textos didácticos 2.4. Revisão de apontamentos pessoais

2.2. Repetição de exercícios 2.5. Elaboração de resumos

2.3. Elaboração de esquemas 2.5. Elaboração de listas de termos

2.7. Outras Quais? _____

3. Considera que a realização de um ficheiro de vocabulário especializado, por parte dos alunos, contribui para melhorar, significativamente, o seu desempenho escolar e profissional?

3.1. Sim

3.2. Não

Porque:

4 - De entre as seguintes opções, destaque aquela que, na sua opinião, se ajusta às necessidades dos alunos do Ensino Profissional:

4.1. A disciplina de Português deve centrar-se, prioritariamente, no estudo das obras literárias recomendadas pelo Programa do Ensino Secundário.

4.2. A disciplina de Português deve contemplar, na mesma proporção, o estudo da literatura e o estudo da língua comum.

4.3. A disciplina de Português deve reger-se por um programa de língua, contemplando diversos modos de discurso, em articulação com as necessidades comunicativas inerentes à área profissional dos cursos.

Observações: _____

Se não é professor do curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial, passe para a questão número 6.

5- Na sua opinião, houve adesão, por parte dos alunos do curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial, ao projecto do dicionário terminológico para esta profissão?

(Responda afirmativa ou negativamente, identificando as causas com uma cruz)

SIM <input type="checkbox"/> Porque:	NÃO <input type="checkbox"/> Porque:
5.1. <input type="checkbox"/> Este é um meio de obter uma melhor classificação.	5.6. <input type="checkbox"/> Foi um acréscimo de trabalho, para o pouco tempo disponível.
5.2. <input type="checkbox"/> Têm consciência de que a actividade contribui para melhorar a competência lexical e conceptual.	5.7. <input type="checkbox"/> Os alunos fizeram uma equiparação entre a disciplina de Português no ensino profissional e a disciplina de Português no ensino secundário.
5.3. <input type="checkbox"/> Gostam de realizar trabalhos de investigação.	5.8. <input type="checkbox"/> Se verificou um desajuste entre a actividade e os objectivos pessoais de alguns alunos e de alguns professores.
5.4. <input type="checkbox"/> Necessitam de construir instrumentos de consulta e de estudo.	5.9. <input type="checkbox"/> Receio de expor as suas dificuldades e, em consequência, de sofrer represálias.
5.5. <input type="checkbox"/> Facilita a aprendizagem de conceitos das disciplinas.	5.10. <input type="checkbox"/> Inadaptação à metodologia proposta devido à falta de hábitos de estudo e à sua imaturidade linguística.

Obs. _____

6. Na sua opinião, os alunos e professores do curso de Animador Sociocultural/Técnico Psicossocial devem **dar continuidade ao projecto de construção do Dicionário Terminológico?**

(Responda afirmativa ou negativamente, identificando as suas razões com uma cruz)

SIM <input type="checkbox"/> Porque:	NÃO <input type="checkbox"/> Porque:
6.1. <input type="checkbox"/> Este é um meio de o aluno ampliar o número de vocábulos /termos disponíveis na memória.	6.8. <input type="checkbox"/> Os professores não dominam os conhecimentos necessários em linguística para orientar uma actividade desta natureza.
6.2. <input type="checkbox"/> Este é um meio de arquivar, de forma sistemática, informação terminológica, à qual o aluno pode aceder rapidamente.	6.9. <input type="checkbox"/> Os professores não são, propriamente, especialistas nos domínios que leccionam para orientar uma actividade desta natureza.
6.3. <input type="checkbox"/> A actividade promove hábitos de investigação e de reflexão.	6.10. <input type="checkbox"/> É muito complicado trabalhar em interdisciplinaridade.
6.4. <input type="checkbox"/> A actividade facilita a aprendizagem de	6.11. <input type="checkbox"/> Os alunos, em geral, manifestam falta

<p>conceitos das disciplinas. O aluno aprende fazendo: a prática da leitura e da reescrita ajudam na memorização.</p> <p>6.5. <input type="checkbox"/> O trabalho em equipa e os objectivos pragmáticos do projecto constituem um estímulo para o investimento no domínio das competências comunicativas.</p> <p>6.6. <input type="checkbox"/> O exercício de leitura, análise e síntese de textos e a sua reescrita melhora a competência linguística (compreensão e produção de enunciados escritos e orais) em todas as disciplinas.</p> <p>6.7. <input type="checkbox"/> Outras razões para dar continuidade ao projecto:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>de hábitos de estudo e imaturidade linguística para realizar esta actividade.</p> <p>6.12. <input type="checkbox"/> Os alunos devem realizar predominantemente actividades lúdicas, visto que são animadores. A aprendizagem dos conceitos e da língua deve passar apenas pela via lúdica.</p> <p>6.13. <input type="checkbox"/> É um acréscimo de trabalho, para o pouco tempo disponível dos alunos e dos professores.</p> <p>6.14. <input type="checkbox"/> Existem outras formas sistemáticas de abordar o ensino do vocabulário / conceitos, mais simples e mais eficazes que utilizo, designadamente:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
---	--

7 - Desejo participar na realização do projecto.

Sim

Não

Porque: _____

Muito obrigada pela sua colaboração!

