

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

DEPARTAMENTO DE LETRAS



ESTUDO DE CASO DO PORFOLIO ÀS COMPETÊNCIAS

Catarina Rosa da Silva de Brito

Covilhã
2009

Orientadora:

Professora Doutora Maria da Graça Guilherme D'Almeida Sardinha

Dissertação de 2 ° Ciclo em Estudos Culturais, Didáticos, Linguísticos e Literários
conducente ao grau de Mestre, apresentada à Universidade da Beira Interior.

Índice:

AGRADECIMENTOS	2
SUMÁRIO.....	4
ABSTRACT	4
INTRODUÇÃO.....	5
1. Pertinência do estudo.....	5
CAPÍTULO I.....	8
1. Portfolio: O uso em contexto escolar	8
1.1 O portfolio: caracterização	9
1.2 Tipos de portfólio	12
1.2.1 Portfolio de documentação	12
1.2.2 Portfolio de processo	12
1.2.3 ‘Showcase’ Portfolio	12
•1.2.4 O Portfólio Particular	13
•1.2.5 O Portfólio de Aprendizagem	13
• 1.2.6 Portfólio Demonstrativo.....	13
1.3 Fases constituintes do portfolio	14
Fase 1 – Organização e planeamento	14
Fase 2 – Recolha de elementos.....	14
Fase 3 – Reflexão	14
1.4 Critérios de avaliação dos portfolios	15
CAPÍTULO II.....	27
Para a caracterização da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Básico	27
2.O Estatuto e funções da disciplina de língua portuguesa no ensino básico: Discurso pedagógico oficial da reforma do sistema educativo de 1986.....	29
Ouvir/falar:	31
Ler:	31
Escrever:	32
Aperfeiçoamento de texto.....	32
Funcionamento da Língua	32
2.1 Reorganização curricular no Ensino Básico	35
2.1.1 Reorganização curricular: a Língua Portuguesa no Ensino Básico	36
2.1.2 Compreensão do oral	39
OBJECTIVO DE DESENVOLVIMENTO:	39
NÍVEIS DE DESEMPENHO:.....	39
2.1.3 Expressão oral	39
OBJECTIVO DE DESENVOLVIMENTO:	39
NÍVEIS DE DESEMPENHO:.....	39
2.1.4 Leitura.....	40
OBJECTIVO DE DESENVOLVIMENTO:	40
NÍVEIS DE DESEMPENHO:.....	40
2.1.5 Expressão escrita	40
OBJECTIVO DE DESENVOLVIMENTO:	40
NÍVEIS DE DESEMPENHO	40
2.1.6 Conhecimento explícito.....	41
OBJECTIVO DE DESENVOLVIMENTO	41
NÍVEIS DE DESEMPENHO:.....	41
CAPÍTULO III	44
Estatuto e funções da disciplina de português: perspectiva diacrónica.	44

3. Objectivos do ensino do Português: análise diacrónica dos programas	46
CAPÍTULO IV	50
Princípios e valores orientadores do currículo	50
4. Competências gerais	50
4.1 Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano	51
4.1.1 Operacionalização específica	51
4.1.2 Operacionalização transversal	52
4.1.3 Acções a desenvolver por cada professor	52
4.2 Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar	52
4.2.1 Operacionalização transversal	52
4.2.2 Operacionalização específica	53
4.2.3 Acções a desenvolver por cada professor	53
4.3 Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio	53
4.3.1 Operacionalização transversal	53
4.3.2 A operacionalização específica	53
4.3.3 Acções a desenvolver por cada professor	54
4.4 Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação	55
Operacionalização transversal	55
4.4.1 Operacionalização específica	55
4.4.2 Acções a desenvolver por cada professor	55
4.5 Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados	56
4.5.1 Operacionalização transversal	56
4.5.2 Operacionalização específica	56
4.5.3 Acções a desenvolver por cada professor	56
4.6 Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável	56
4.6.1 Operacionalização transversal	56
4.6.2 Operacionalização específica	57
4.6.3 Acções a desenvolver por cada professor	57
4.7 Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões	57
4.7.1 Operacionalização transversal	57
4.7.2 Operacionalização específica	58
4.7.3 Acções a desenvolver por cada professor	58
4.8 Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa	58
4.8.1 Operacionalização transversal	58
4.8.2 Operacionalização específica	58
4.8.3 Acções a desenvolver por cada professor	59
4.9 Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns	60
4.9.1 Operacionalização transversal	60
4.9.2 Operacionalização específica	60
4.9.3 Acções a desenvolver por cada professor	60
5 Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida	61
5.1 Operacionalização transversal	61

5.2 A operacionalização específica	61
5.3 Acções a desenvolver por cada professor.....	61
CAPÍTULO V	62
Língua Portuguesa	62
5.1 Competências específicas	63
5.1.1 Relativamente às competências do modo oral.....	64
5.1.2 Relativamente às competências do modo escrito	64
5.1.3 Relativamente ao conhecimento explícito.....	64
5.2 Competências específicas por ciclo	65
5.2.1 Expressão oral	66
5.2.2 Leitura.....	66
5.2.3 Expressão escrita	67
5.2.4 Conhecimento explícito	68
5.3 Experiências de aprendizagem	69
CAPÍTULO VI	72
Estudo de caso	72
6.1 A Escola.....	77
6.2 Instalações	78
6.3 A turma	81
6.4 O dossier	81
CAPÍTULO VII.....	82
Competências essenciais a desenvolver	82
OBJECTIVOS GERAIS.....	82
7.1 Conteúdos programáticos	83
I – Raízes populares/ Texto Narrativo.....	83
II – Texto Poético	84
III – Texto Dramático	84
IV- Textos da comunicação social e interpessoal:	84
V- Funcionamento da língua:	84
7.2 Actividades e estratégias	86
A- Texto narrativo	86
B- Texto poético	86
C- Texto dramático.....	86
Material.....	86
Avaliação	87
7.3 Quadro-Síntese do Desenvolvimento das Cinco Competências Essenciais.....	88
Compreensão oral	88
Compreensão das formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento de estudos ou para a entrada na vida activa.....	88
Compreensão oral	90
7.4 Desenvolvimento de competências no contexto sala de aula.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
BIBLIOGRAFIA	98

*Quem controla o passado, controla o futuro. Quem
controla o presente, controla o passado.*

GEORGE ORWELL

AGRADECIMENTOS

Agradecer a todos que me ajudaram a construir esta dissertação não é tarefa fácil. O maior perigo que se coloca para o agradecimento selectivo não é decidir quem incluir, mas decidir quem não mencionar. Então, a meus amigos que, de uma forma ou de outra, contribuíram com sua amizade e com sugestões efectivas para a realização deste trabalho, gostaria de expressar minha profunda gratidão.

Se devo ser selectiva, então é melhor começar do início. o meu maior agradecimento é dirigido aos meus pais, por terem sido o contínuo apoio em todo este tempo, ensinando-me, principalmente, a importância da construção e coerência dos meus próprios valores. Agradeço em especial ao meu pai, por ter me ensinado a arte de pensar o trabalho académico com rigor e disciplina, propiciando-me a fundamentação básica, sem a qual este trabalho não teria sido escrito. As suas sugestões ao manuscrito levaram a sucessivas revisões do texto, cujas eventuais falhas, inteiramente responsabilidade da autora, teriam sido mais numerosas não fosse por sua crítica constante e incisiva. Agradeço, de forma muito carinhosa, a actuação de minha mãe no período de construção deste trabalho. A sua paciência infinita e a sua crença absoluta na capacidade de realização a mim atribuída foram, indubitavelmente, os elementos propulsores desta dissertação.

AGRADECIMENTO ESPECIAL: Para ti tio que partiste....

Tenho razão de sentir saudade,
tenho razão de te acusar.
Houve um pacto implícito que rompestes
e sem te despedires foste embora.
Detonaste o pacto.
Detonaste a vida geral, a comum aquiescência
de viver e explorar os rumos de obscuridade
sem prazo sem consulta sem provocação
até o limite das folhas caídas na hora de cair.

Antecipaste a hora.
Teu ponteiro enlouqueceu, enlouquecendo nossas horas.
Que poderias ter feito de mais grave
do que o ato sem continuação, o ato em si,
o ato que não ousamos nem sabemos ousar
porque depois dele não há nada?

Tenho razão para sentir saudade de ti,
de nossa convivência em falas camaradas,
simples apertar de mãos, nem isso, voz
modulando sílabas conhecidas e banais
que eram sempre certeza e segurança.

Sim, tenho saudades.

Sim, acuso-te porque fizeste
o não previsto nas leis da amizade e da natureza
nem nos deixaste sequer o direito de indagar
porque o fizeste, porque te foste...

Carlos Drummond de Andrade

SUMÁRIO

O Portfólio é uma maneira criativa de construção de aprendizagem. O conhecimento não está pronto e acabado, ele é contínuo. Temos que fazer dos nossos erros, momentos de aprendizagem e o Portfolio torna isso possível

A própria designação de competências essenciais procura salientar os saberes que se consideram fundamentais para que os alunos desenvolvam uma compreensão da natureza e dos processos de cada uma das disciplinas, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe é inerente

ABSTRACT

The portfolio is one of the creative's ways of learning construction. The knowledge is not ready or finished, because he is continuous. We have to make the mistakes one of the learning moments, and the portfolio make it happen.

The proper assignment of essential abilities looks for to point out to know them that if they consider basic so that the children develop an understanding of the nature and of the processes of each one of you discipline them, as well as a positive attitude face to the intellectual activity and the practical work that it is inherent.

INTRODUÇÃO

1. *Pertinência do estudo*

Neste novo ano que se inicia o estágio pedagógico que era exigido aos alunos das licenciaturas em letras na UBI encontra-se numa fase que poderemos chamar de alguma “indefinição”.

O processo de Bolonha apresenta grandes mudanças ao nível do estágio pedagógico quer no início da carreira docente, quer no decurso da mesma. Actualmente qualquer professor que finalize a sua profissionalização via ensino já adquiriu a grau de Mestre Porém, na gíria escolar as palavras formação e sobretudo avaliação estão no cerne do quotidiano da Escola. Ao vocábulo educação ligam-se contextos diferenciados tais como: formação inicial, formação especializada, formação contínua etc.

Apontam-se sistematicamente caminhos de descoberta que exigem o empenho de toda a escola no momento de mudanças e até algumas tensões. Encontrar percursos capazes de formar alunos/cidadãos autónomos, reflexivos e interventivos, por forma a que as competências ali adquiridas se transformem num saber em uso é a grande aposta da Escola.

No ano transacto teve lugar a minha prática lectiva numa Escola, que espelhada no momento actual e mediante o que acabamos de dizer já não encontra espaço para estes novos cenários de mudança, ou melhor: urge reconstruir e recontextualizar todas as aprendizagens anteriores. Assim, tentando uma adaptação às mudanças pensámos elaborar uma dissertação, neste âmbito.

A reorganização curricular do ensino básico tem uma lógica de organização curricular por competências: competências gerais, competências transversais e competências essenciais em cada área disciplinar: em primeiro lugar, adopta-se aqui uma noção ampla de competência, e que pode ser entendida como saber em acção. A aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de competências e se for enquadrada por uma perspectiva que valoriza o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem.

Em segundo lugar, procura-se dar um passo significativo no sentido de uma efectiva articulação entre os vários ciclos do ensino básico, a qual deverá estender-se ao

ensino secundário. As competências formuladas não devem, por isso, ser entendidas como objectivos terminais em cada etapa mas sim como referências nacionais para o trabalho dos professores, apoiando a escolha das oportunidades e experiências de aprendizagem que se proporcionam a todos os alunos, no seu percurso de desenvolvimento gradual ao longo do ensino básico.

Em terceiro lugar, rejeita-se a opção de definir objectivos mínimos. A própria designação de competências essenciais procura salientar os saberes que se consideram fundamentais para que os alunos desenvolvam uma compreensão da natureza e dos processos de cada uma das disciplinas, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe é inerente.

Na última década, o saber acumulado e repetitivo do conteúdo de material didáctico, simplesmente transferido pelo professor e completamente descontextualizado de informação, tem sido substituído pela concepção de uma proposta actual de educação que propicie uma avaliação da aprendizagem e esteja em consonância com as finalidades educativas, considerando-se a importância de não se confundir a avaliação com mensuração de conteúdos e, consequentemente a aprovação (HERNANDEZ, 2000). O Portfólio é uma maneira criativa de construção de aprendizagem. O conhecimento não está pronto e acabado, ele é contínuo. Temos que fazer dos nossos erros, momentos de aprendizagem e o Portfolio torna isso possível. Ele é o meio pelo qual podemos avaliar o nosso processo ensino-aprendizagem. Através dos Portfolios podemos fazer uma reflexão sobre nosso desempenho e uma auto-avaliação dos processos dos quais estamos fazendo parte.

O Portfólio é esse instrumento que reflecte a trajetória desse saber construído. Também possibilita aos alunos e professores uma compreensão maior do que foi ensinado (Vieira, 2002).

Assim sendo, reflectir sobre a prática pedagógica tendo como pano de fundo o estudo e desenvolvimento das competências será o objectivo principal desta dissertação.

Mediante o exposto, passamos a enunciar os objectivos que nos propomos atingir.

2. Objectivos:

- Validar a importância do portfolio no âmbito da prática pedagógica no início de carreira.

- Refletir sobre os vários tipos de competências que enquadram o cenário de ensino – aprendizagem.
- Apresentar propostas para o desenvolvimento de competências várias.
- Mencionar algumas estratégias utilizadas no desenvolvimento de competências tendo como base o dossier de estágio.

CAPÍTULO I

1. *Portfolio: O uso em contexto escolar*

O desenvolvimento social e a investigação educacional afastaram o contexto da educação dos modelos tradicionais de transmissão de saber, em que o professor era a única fonte de conhecimento, e apontam para um modelo em que o professor assume o papel de mediador entre o saber e o aluno, por sua vez, passou de consumidor passivo a consumidor crítico e produtor criativo do seu próprio conhecimento.

Como Cohen (1998) afirma, inerente a esta mudança de focalização está a mudança nos papéis dos professores e dos alunos que, mais do que nunca, partilham a responsabilidade pela aquisição, construção e reconstrução do conhecimento. Para além de agora também se atribuir tal responsabilidade ao aluno, o novo pensamento pedagógico considera que o professor lhe deve facultar oportunidades de mobilização de estratégias metacognitivas, numa óptica de desenvolvimento do seu pensamento crítico e reflexivo e de promoção da sua autonomia.

Quando se muda o contexto da educação, é primordial que os professores reexaminam as suas práticas face aos novos desenvolvimentos e adoptem estratégias e procedimentos que se coadunem com os modelos, ao invés de resistirem a uma mudança irreversível e à qual o modelo tradicional já não dá resposta. É de considerar o uso de instrumentos como o *portfolio* no processo de ensino-aprendizagem, pois faculta ao aluno oportunidades para reflectir, diagnosticar as suas dificuldades, auto-avaliar o seu desempenho e auto-regular a sua aprendizagem, bem como o desenvolvimento da sua competência comunicativa

O termo *portfolio* deriva do verbo latino **portare** (transportar) e do substantivo **foglio** (folha) e tem vindo a designar a pasta que contém desenhos, fotos, textos, pastas de música, seja de profissionais diversos ou de alunos. Emprestado do *portfolio* do artista, o conceito tem vindo a ser aprofundado e adoptado no ensino elementar, secundário e superior.

1.1 O portfolio: caracterização

Um portfolio é uma amostra significativa do trabalho do estudante que revela o seu progresso, esforço e realizações. Constitui uma selecção, feita pelo estudante, dos melhores trabalhos ou produtos por si realizados, documentação das experiências de trabalho relacionadas com a finalidade e objectivos do curso e evidência do processo de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento. Reúne não só os produtos finais mas também a evidência do processo continuado de reflexão e tomada de decisão ao longo de todo o percurso. Este conjunto de elementos evidencia o processo de auto-reflexão e implica participação do estudante na selecção de conteúdos, na identificação dos critérios para selecção e avaliação.

Segundo Hernández (2000), o Portfólio é continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, acompanhamento do processo de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, entre outros) que proporciona uma reflexão crítica do conhecimento construído, das estratégias utilizadas, e da disposição de quem o elabora em continuar a aprender. O Portfólio constitui uma forma de avaliação dinâmica realizada pelo próprio aluno e que mostra o seu desenvolvimento e as suas mudanças através do tempo.

Os portfolios enriquecem o processo de avaliação porque revelam um conjunto de competências, ajudam a clarificar objectivos de aprendizagem, encorajam a reflexão de todos os intervenientes, reflectem a evolução ao longo do tempo e favorecem a continuidade de um ano para o outro.

A sua utilização encoraja a aprendizagem autónoma, promove a metacognição, evidencia o progresso em direcção aos resultados esperados, relaciona de forma positiva aprendizagem e avaliação, estimula sentimento de auto-eficácia, proporciona oportunidades de ajuda e crescimento mútuos.

Assim, processo de construção do portfolio caracteriza-se por:

- > Ser contínuo e permanente pelo que fornece oportunidades tanto formativas como sumativas de monitorizar o progresso;
- > Ser multidimensional e como tal reflectir uma larga variedade de artefactos e processos ilustradores dos diferentes aspectos do processo de aprendizagem;

-> Fornecer oportunidades de reflexão conjunta e colaborativa, incluindo formas de os estudantes reflectirem sobre os seus próprios processos de cognição e metacognição uma vez que fomenta formas de os alunos se debruçarem sobre a sua aprendizagem, as suas abordagens de resolução de problemas e tomada de decisão e formas de (auto-) observação da emergência de conhecimentos e competências.

Apesar de haver várias abordagens de desenvolvimento, a investigação e literatura sobre portfólios reforça a importância das seguintes características:

- > Reflecte claramente os resultados identificados no currículo como essenciais;
- > Centra-se numa aprendizagem ligada à acção e à experiência dos estudantes e na aquisição de novos conhecimentos, competências e atitudes;
- > Contém exemplos do trabalho do estudante ao longo do tempo e não apenas em períodos determinados;
- > Contém trabalhos que representam uma variedade de diferentes instrumentos de avaliação;
- > Contém as reacções/avaliações de todos os intervenientes (estudantes, colegas, professores, etc.)

Porém, o portfólio não é feito ao acaso, Portfólio, na sua construção, requer um título e uma apresentação que sirva de orientação para o seu leitor. As linguagens e os materiais utilizados no Portfólio são livres, desde que coerentes com o seu conteúdo. O Portfólio pode ser elaborado e apresentado por meio de vários suportes como: em pastas variadas, em livros encadernados, CD-ROM, disquetes, fita de vídeo, em forma de revistas, jornais, sites, criações artísticas, entre outros.

O aluno é orientado para ser claro e objectivo ao revelar, analisar e discutir a sua própria aprendizagem e desenvolvimento durante o processo, por meio de comentários pessoais integrados em cada momento da sua produção ao compor o Portfólio. Esses comentários constituem um importante instrumento de avaliação e de auto-avaliação. Pode ser que aconteça do aluno sentir dificuldade em expressar essa autoavaliação ao longo do processo. Entendemos que, como “carregamos” uma forte experiência de avaliação no sentido de devolução cumulativa de conteúdos, seja difícil compreender uma nova concepção, pois significa rever princípios, reposicionar e construir um novo olhar com novas concepções. O aluno deverá registar as aprendizagens mais significativas dos conteúdos abordados, evidenciando reflexões sobre a sua construção, isto é, o que aprendeu, se ampliou o seu conhecimento, seja por meio das aulas, textos,

pesquisas, palestras, seminários, reportagens, vídeos, trabalhos de extensão à comunidade.

Fazer um Portfólio é estar ciente de ser responsável pela construção do próprio conhecimento e nessa dinâmica, aprender que esse processo será uma ferramenta de trabalho do futuro profissional: um profissional autor da sua caminhada, capaz de construir as estratégias necessárias a cada momento ou situação, criativo para buscar novas linhas de acção. Os seus registos em datas diferentes compõem processualmente (no espaço e no tempo) o seu Portfólio. Ao construí-lo, o seu autor tem a oportunidade de integrar os diferentes conteúdos aos quais tem acesso durante o ano e assim estabelecer relações das aulas de uma determinada área com outras acompanhadas de uma reflexão e auto-avaliação. Desse modo, os registos devem exteriorizar o sentido do conteúdo aprendido, expresso em diferentes linguagens. Entendemos que poemas, gravuras, fotos, obras artísticas e uma infinidade de linguagens são formas de reflectir e de expressar o conhecimento construído. Por isso, as imagens que permeiam o Portfólio não são concebidas como ilustração pois, se *“uma imagem fala mais que mil palavras”*, como citam Hernández e Retlán (1998), o conjunto delas é parte constitutiva do texto.

1.2 Tipos de portfólio

1.2.1 Portfólio de documentação

Também conhecido como ‘portfólio de trabalho’ envolve a selecção de trabalhos ao longo do tempo mostrando crescimento e aperfeiçoamento e reflectindo a forma como são atingidos os objectivos de aprendizagem/resultados esperados. Pode incluir tudo desde actividades de brainstorming a rascunhos e produtos acabados. Esta recolha torna-se significativa quando são singularizados alguns dos itens de modo a realçar determinadas experiências ou objectivos educativos. Pode incluir os trabalhos melhores e os mais fracos.

1.2.2 Portfólio de processo

Documenta todas as fases do processo de aprendizagem e é particularmente útil para fornecer uma visão de conjunto sobre o processo de aprendizagem. Pode mostrar como o estudante integra determinados conhecimentos ou competências e progride para diferentes níveis de apropriação. Este tipo de portfólio coloca ênfase na reflexão que o aluno faz sobre o seu próprio processo de aprendizagem, pelo que inclui ‘diários de aprendizagem’ e outras formas de evidenciar processos metacognitivos.

1.2.3 ‘Showcase’ Portfólio

É a melhor alternativa quando se pretende uma avaliação sumativa. Deve incluir os melhores trabalhos, seleccionados quer pelo estudante quer pelo professor. Só inclui trabalhos acabados. Este tipo de portfólio é também particularmente compatível com o desenvolvimento de artefactos audiovisuais, incluindo fotografia, videogramas, registos electrónicos do trabalho. Deve ainda incluir análises e reflexões críticas que ilustrem os critérios de selecção dos trabalhos seleccionados.

A *avaliação* baseada em Portfólios concentra a atenção de todos (dos alunos de um mesmo grupo, dos professores e dos orientadores) nos trabalhos importantes dos alunos. O processo estimula o questionamento, a discussão, a suposição, a proposição, a análise e a reflexão. As estratégias do Portfólio que sugerimos não incluem atitudes burocráticas ou padronizadas, mas sim a aprendizagem efectiva. O formato do Portfólio é totalmente livre e o aluno é estimulado a usar a criatividade para compô-lo mas isso

não quer dizer que o aluno não possa organizar seu Portfólio da maneira mais tradicional na escola.

A forma como o portfolio é elaborado também lhe atribui características particulares que podem fazer daquele um figurino singular. Daí que podem aparecer:

- **1.2.4 O Portfólio Particular**

- **1.2.5 O Portfólio de Aprendizagem**

- **1.2.6 Portfólio Demonstrativo**

O primeiro tipo de Portfólio, o *particular*, é um dos que os professores provavelmente já utilizam para manter registos dos seus alunos. Alguns desses, como históricos médicos e o número de telefone dos pais, são confidenciais. O que compreende o segundo tipo, o de *aprendizagem*, motivará a reflexão sobre o próprio aprendizado e dará oportunidade a uma comunicação mais rica entre professor e alunos e desses com os diversos conteúdos. O Portfólio *demonstrativo* é uma versão condensada dos outros dois, o qual ajudará os futuros trabalhos e pesquisas. Os resultados de trabalhos, os quais demonstram crescimentos efectivos ou problemas persistentes devem fazer parte do Portfólio demonstrativo.

No Portfólio de Aprendizagem, orientados por um professor, os alunos registrarão a sua reflexão sobre o seu processo de construção de aprendizagem. Cada tipo de registo no Portfólio de Aprendizagem aprofunda e amplia o conhecimento dos discentes em relação ao seu desenvolvimento e formação e amplia o conhecimento do professor com relação ao aprendizado do aluno.

O processo de construção de um Portfólio tem como eixo norteador os encontros periódicos e constantes entre alunos e orientadores, nos quais discutem reflexões, críticas, propostas, conteúdos significativos, dúvidas, palestras, trabalhos, pesquisas, situações práticas vividas com seus alunos nos vários contextos escolares formais ou informais e que recursos utilizarão para dar corpo a essas discussões. Estarão dessa forma a estabelecer uma política para o Portfólio.

1.3 Fases constituintes do portfolio

Fase 1 – Organização e planeamento

A fase inicial do portfolio implica tomada de decisão da parte dos estudantes e dos professores. É necessário começar por colocar algumas questões essenciais logo no início do processo, de modo a que todos compreendam a finalidade do portfolio e o seu papel na monitorização e avaliação do seu próprio progresso. Algumas das questões-chave serão:

- > Como seleccionar tempos e materiais de modo a reflectir o que vou aprendendo?
- > Como organizar e apresentar os itens, materiais, etc., que recolhi?
- > Como manter e arquivar o portfolio?

Fase 2 – Recolha de elementos

Este processo envolve a recolha de produtos e artefactos que se consideram significativos e reflectem as experiências e objectivos dos alunos. Será necessário tornar clara a finalidade do portfolio e, em função disso, tomar algumas decisões quanto ao seu contexto e conteúdos. A recolha e selecção de artefactos e produtos devem basear-se numa variedade de factores que podem incluir:

- > Conteúdos específicos;
- > Processo de aprendizagem;
- > Projectos, temas ou unidades especiais.

Todos os materiais seleccionados para o portfolio devem reflectir claramente os critérios identificados para a avaliação.

Fase 3 – Reflexão

Sempre que possível deve haver prova das reflexões metacognitivas dos estudantes sobre o processo de aprendizagem e a monitorização da sua evolução a nível do conhecimento e competências chave. Esta reflexão pode tomar a forma de ‘diários de aprendizagem’ ou ‘notas de reflexão’ que são testemunhos de reflexão sobre a experiência, os processos de reflexão usados, as competências mobilizadas em determinados momentos específicos ou ao longo de períodos mais alargados. Os portfolios podem também incluir os comentários e reflexões dos professores e outros intervenientes sobre os produtos ou processos documentados no portfolio.

1.4 Critérios de avaliação dos portfólios

Os portfólios permitem avaliar de forma diferente dos métodos tradicionais, nomeadamente ao alargar o contexto e o leque de situações que são objecto de atenção.

Os critérios de avaliação podem incluir:

-» Diversidade de entradas (por exemplo, uso de diferentes formatos e produtos que demonstrem a aquisição de competências);

-» Relação entre os processos evidenciados e os produtos apresentados e as finalidades, os objectivos e as competências enunciados pelo curso;

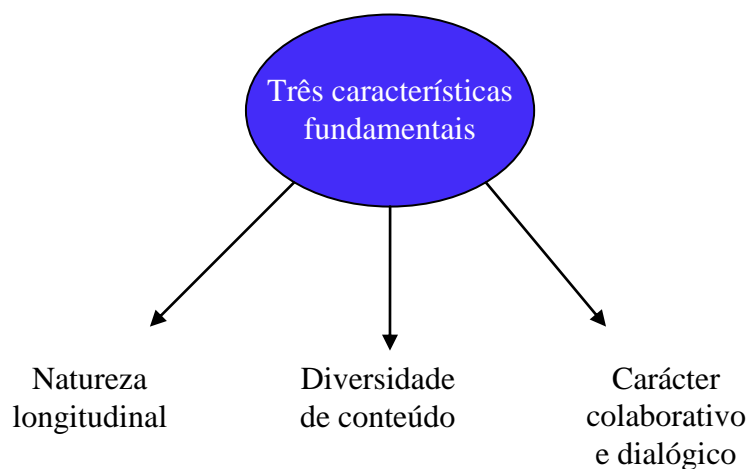
-» Correção e adequação dos processos e produtos apresentados;

-» Níveis de reflexividade, incluindo capacidade de monitorização do seu próprio processo de evolução, reflexão meta-cognitiva e auto-avaliação.

Será especialmente importante que os professores e estudantes trabalhem em conjunto de forma a definir os critérios prioritários a usar como base de avaliação, tanto no aspecto formativo (regulação ao longo do curso) como sumativo (culminar do processo, níveis e standards a atingir).

Professores e estudantes deverão trabalhar em conjunto de forma a identificar os artefactos e processos mais significativos, a ‘capturar’ no portfólio, assim como a melhor forma de o organizar. Também a especificação de indicadores e dos diferentes níveis de consecução exigidos deverão resultar de uma discussão conjunta.

No contexto educativo, um *portfólio* consiste também numa colecta de trabalhos de alunos que se caracteriza e define pelo modo como é utilizado. Porém, poder-se-ia argumentar que um portfólio é mais do que uma mera adição de elementos, uma vez que é o resultado de um processo que passa por momentos de selecção e de reflexão sobre a aprendizagem enquanto construção do conhecimento. São três as *características essenciais*: a natureza longitudinal, a diversidade de conteúdo e o carácter colaborativo e dialógico dos processos que subentende.

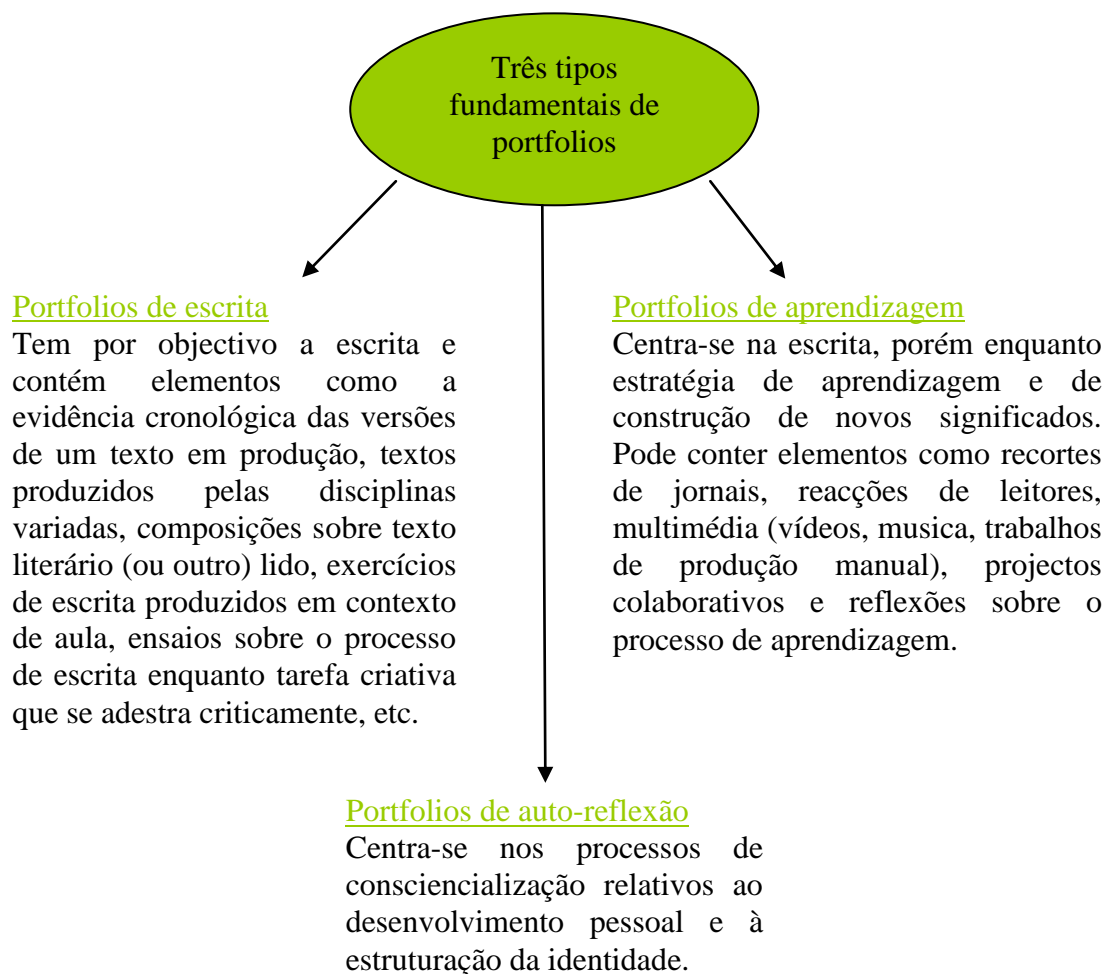


É a finalidade que preside ao uso do *portfolio*, que determina o seu conteúdo, podendo este conter uma grande variedade de itens ou mesmo de artefactos: rascunhos de textos; fichas de avaliação; composições; colagens ou exemplos retirados de uma grande variedade de suportes; resenhas ou fichas de leitura; reflexões pessoais; trabalhos de casa; recortes de jornal; feedback escrito de outros colegas e/ou do professor; gráficos; folhas de cálculo; páginas impressas a partir da Web; transcrições de mensagens electrónicas ou de conversas de chat.

De acordo com as finalidades, o *portfolio* pode assumir variadas formas: dossier de papéis soltos; ficheiro aberto com argolas; caixa multimédia; disquete ou outro suporte digital, podendo o portfolio apresentar-se como documento totalmente online.

Qualquer forma de indexação de conteúdos é sempre útil à compreensão da organização e contexto operacional e funcional do portfolio, seja através da inclusão de um índice, comentários ou narrativas, ou seja pela inclusão de ensaio de auto-reflexão.

Os *portfolios* podem ser referenciados a *três tipos fundamentais*: de escrita, de aprendizagem e de auto-reflexão.



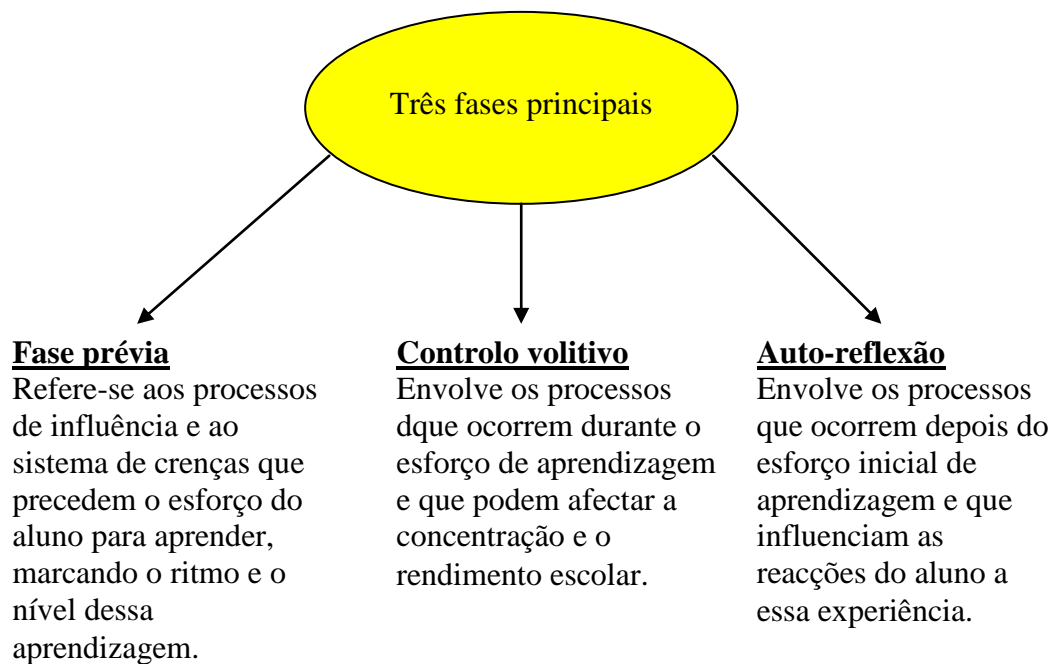
A selecção dos elementos a incluir num *portfolio* pode ser da responsabilidade do aluno, do professor, da escola ou mesmo de uma combinação destes intervenientes. Na realidade, os docentes deveriam confinar os conteúdos dos *portfolios* a competências específicas, havendo contudo, que advogue responsabilidade e liberdade dos alunos para seleccionarem os conteúdos a incluir nos portfólios. Na sua grande maioria, os utilizadores desta estratégia consideram que um portfolio deve apresentar características de abrangência, profundidade e desenvolvimento conceptual.

A perspectiva construtivista da aprendizagem acentua o papel decisivo do aluno na construção do seu conhecimento pelas oportunidades que comporta de tomar decisões, na persecução de todas as tarefas, na reflexão e na avaliação. A aprendizagem e a avaliação devem ser processos significativos para o aluno para que possa implicar-se no desenvolvimento dessas competências. Neste sentido, deve construir e usar o conhecimento em contextos reais e demonstrar como experiencia o conhecimento através da sua actividade. Nesta perspectiva de aprendizagem, a avaliação permite

apreender aquilo que o sujeito que aprende não apenas compreende, mas também aquilo que consegue fazer. A utilização do *portfolio* permite abordar a avaliação nesta perspectiva, centrando-nos nos processos de aprendizagem (Tierney, Clark, Fenner, Herter, Simpson e Wiser, 1998). Para estes autores, os pressupostos e as possibilidades dessa utilização passam por uma maior interacção entre métodos de ensino, a natureza da aprendizagem do aluno e o processo de avaliação, possibilitando a captação da diversidade e da riqueza conceptual dos alunos, aproximando deste modo, os vários intervenientes no processo educativo.

Contudo, estamos conscientes do risco da banalização da palavra *portfolio*. Tal como salienta Dommen (1994), muitas expressões em educação correm o risco de se tornarem palavras ‘ruidosas’, senão forem incorporadas numa perspectiva teórica consistente.

A avaliação através da elaboração de *portfolio* fornece estratégias que são consistentes com o contributo da auto-regulação da aprendizagem. Os autores que estudam as questões da auto-regulação percebem a aprendizagem como um processo multidimensional, que envolve aspectos pessoais (cognitivos e emocionais), comportamentais e contextuais (Zimmerman, 1998). Deste modo, a aprendizagem constitui um processo dinâmico e aberto que requer actividades de retorno cíclico por parte do aluno e que ocorre em três fases principais: fase prévia, controlo volitivo e auto-reflexão.



O processo de auto-reacção, por sua vez, influencia a fase prévia e o esforço de aprendizagem subsequente, completando, deste modo, o designado ciclo auto-regulatório (Zimmerman, 1998, 2000). Nesta perspectiva, o portfolio pode constituir-se como interlocutor do aluno onde regista os seus pensamentos em palavras, de forma a mais tarde poder fazer a passagem inversa, ou seja, de palavras a pensamentos. Quando o discurso é interiorizado tornam-se possíveis os processos de auto-direcção e de auto-regulação dos comportamentos. O discurso interior que se processa estará na base dos sub-processos das três fases da auto-regulação, ou seja, planeio antes, monitorizo durante e reflecto depois sobre as contingências da prática.

É, pois, importante esta compreensão aprofundada acerca das funções da estratégia *portfolio*, funções essas que passam pela partilha dos processos de formação e de avaliação pelos vários intervenientes, no sentido de uma aproximação sistemática e dinâmica aos momentos de aprendizagem sejam eles de que natureza forem e seja qual for a especialidade dos contextos nos quais ocorrem.

Rovira (2000: 512) concebe o *portfolio*, já na sua dimensão de produto acabado, como uma recompilação planeada das realizações do estudante que põem em destaque tanto o seu processo de aprendizagem como os resultados obtidos para poderem vir a ser avaliados conjuntamente pelo professor e pelo aluno. O portfolio revela a evidência tangível dos processos, resultados ou realizações e as competências que vão sendo

actualizadas quando a pessoa muda e cresce. Também Pernigotti, Saenger, Goulart e Ávila (2000: 55) consideram que o portfolio constitui o registo da trajectória de aprendizagem do aluno,

“Uma espécie de filme onde o processo de aprendizagem fica registado quase que com movimentos, porque, sem um compromisso muito formal, poderá e deverá, se possível, incluir rotas alternativas de reflexão, comentários a partir de situações domésticas, particulares, todas as que, afinal, são o somatório de experiências e vivências dos indivíduos.”

Gardner (1995) define-o como o local para colocar todos os passos percorridos pelos estudantes ao longo da sua trajectória de aprendizagem. Para este autor, deveríamos utilizar a palavra *processo-folio* para expressar a extensão que confere ao conceito.

Esta concepção de avaliação vai ao encontro da perspectiva da *avaliação autêntica* definida por Gronlund e Egel (2001). Para estes autores, a *avaliação autêntica* significa avaliar o desenvolvimento do aluno através das suas actividades diárias em vez de aplicar um instrumento que não faz parte da sua rotina habitual, como testes standardizados.

Assim, o *portfolio* difere de outros instrumentos, tais como a construção de pastas de cada disciplina ou o tradicional caderno onde são feitas anotações relativas ao conteúdo das aulas. Neste, o aluno reúne e organiza apenas o material distribuído em aula e anexa os relatórios de trabalho, ao passo que no *portfolio* se valorizam todas as etapas, mesmo inacabadas, dos processos de busca e investigação que os alunos realizam, do mesmo modo que as impressões, opiniões e sentimentos despertados pelo assunto ou pelo procedimento e a forma de trabalho.

Nesta perspectiva, cada portfolio é mais do que uma colecção do trabalho realizado pelo estudante ao longo do tempo, visto que, fornece, estimula e sistematiza a aprendizagem reflexiva. Os conteúdos que nele se incorporam devem ser determinados pela decisão conjunta entre professor e estudante em função dos objectivos previamente definidos, face à área de conhecimento, duração do período de aprendizagem, variação nos contextos, etc. Neste caso, falamos de *portfolios híbridos* que mantêm a passibilidade de escolha de materiais para avaliação, mas que respeitam critérios de selecção e de reflexão pré-estabelecidos. Neles se observa um compromisso entre dimensões reguladoras previamente consensualizadas e consideradas fundamentais à

aprendizagem e à liberdade e criatividade pessoais na inclusão de elementos individualmente significativos.

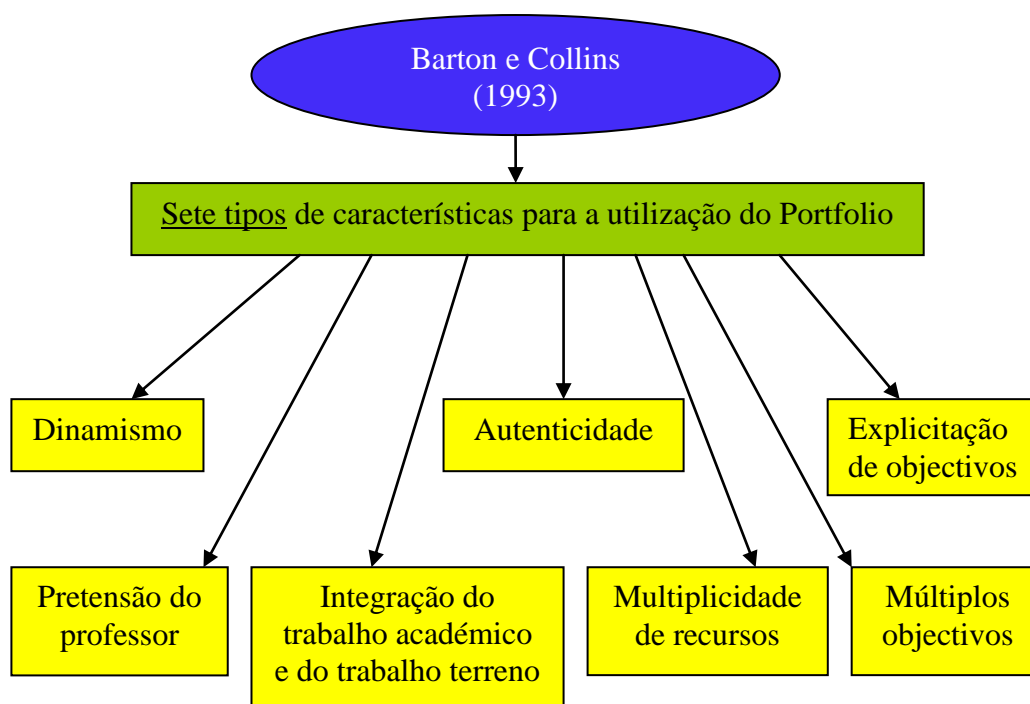
Sem dúvida que podemos falar de vários tipos de *portfolio*, conforme o objectivo inicial que preside a sua elaboração: uma mais centrados nos processos de avaliação, outros no de aprendizagem e de formação e outros ainda tentando tratar estas duas questões, o que nos remete para diferentes possibilidades pedagógicas na sua utilização.

Para uma adequada aprendizagem, deverão, portanto, ser proporcionadas aos alunos oportunidades de seleccionarem os trabalhos que consideram representar com maior autenticidade o seu progresso na aprendizagem. Todavia, o fundamental é o processo que os leva a reflectir porque é que fizeram aquela escolha, justificando-a. Trata-se, pois, de uma estratégia que promove a auto-reflexão, sobre a forma como a regulam ou, melhor, se auto-regulam, ou seja, assume uma dimensão metacognitiva.

Estes pressupostos resultarão num processo de busca de aprendizagem que evidencia o que se faz e o que se poderá fazer, e não apenas uma colecção de trabalhos considerados bons. Neste processo haverá uma mudança do *locus* de controlo (de exterior para interior), possibilitando a estimulação da motivação para a aprendizagem (aluno) e para o ensino (professor). A virtualidade da utilização da metodologia *portfolio*, segundo Tierney, Clark, Fenner, Herter, Simpson e Wiser (1998), passam pela existência de um processo de auto-avaliação relativa ao que se faz em diferentes contextos (nos quais o aluno se encontre), integração da avaliação no processo de ensino-aprendizagem de um modo recursivo e sinérgico, centralizado no aluno, pelo desenvolvimento de uma parceria colaborativa entre os diferentes participantes e respeitando a diversidade.

Quando se avalia usando a estratégia *portfolio* como instrumento, partindo da análise de documentos, de pequenos trabalhos, de materiais e narrativas reflexivas que os alunos produzem durante um determinado período de tempo, o professor deve proporcionar ajudas para que os alunos revejam e optimizem esses trabalhos, avaliando de forma continuada e consciencializando os seus progressos. A utilização dos portfolios no processo formativo de professores e outros profissionais permite também tentar identificar, através das palavras de uns e de outros, o que parece mudar, tanto na prática profissional e na relação com a profissão quanto na relação com os saberes teóricos e com a imagem de si, como no modo como o formando considera a formação através do processo de mudança que é apreendido e descrito.

Barton e Collins (1993) propõem também a sua utilização na avaliação de professores, pois consideram que a idiossincrasia deste instrumento transforma o professor em actor / co-director do seu processo de aprendizagem e avaliação. O *portfolio* apresenta-se igualmente, como um facilitador da teoria-prática e consciencializa o futuro professor acerca da natureza da avaliação que levará a cabo posteriormente no exercício da sua profissão, ou seja, que possa ser isomórfico sem, no entanto, ser um modelo ou uma receita. Os autores distinguem sete tipos de características para a utilização do *portfolio*: a) explicitação de objectivos, para que o aluno saiba o que necessita e o que quer aprender; b) integração do trabalho académico e do trabalho terreno; c) multiplicidade de recursos, uma vez que permite avaliar evidências diversas; d) autenticidade, dado que visa estabelecer uma relação entre as sessões de formação e as evidências de aprendizagem colecionadas; e) dinamismo, porque regista as mudanças ao longo do tempo de formação; f) pertença do professor, porque contém reflexões pessoais tornando-se numa criação única; g) múltiplos objectivos, porque permitem também avaliar, por exemplo, em simultâneo a entidade formadora.



Podemos encarar o *portfolio* numa perspectiva somente *avaliativa*, ou seja, entendido como uma organização de processos assente numa selecção de informação e de documentos com as melhores representações das competências, das destrezas e das

atitudes com destaque selectivo ou numa perspectiva *formativa*, onde se incluem os erros, as tentativas falhadas, os medos, os constrangimentos, as limitações os sonhos, adquirindo, assim, um destaque compreensivo dos processos naturais do desenvolvimento humano.

Na primeira, estamos a dar-lhe um carácter *esporádico* (análise pontual e acidental que nada elucida sobre os antecedentes e consequentes) e essencialmente *descritivo* (organização de processo pela descrição de factos, ocorrências, casos, cuja quantidade geralmente cria dispersão). Ao acentuar a ênfase *formativa*, estamos a dar-lhe um carácter *continuado* (o crescimento do saber do formando) e reflexivo (uma lógica reflexiva que pode passar: por narração de episódios, reflexão sobre factos narrados, reflexão sobre si próprio), (Sá-Chaves, 2000). A mesma autora considera o *portfolio* como um instrumento de reflexão ao nível da dimensão profissional e pessoal, visto que permite um conhecimento mais aprofundado do seu autor, reflectindo o *fio condutor* que organiza o percurso de aprendizagem, permitindo a auto-regulação da actividade docente. Por isso, defende que o *portfolio* é a *trave mestra* na formação de profissionais reflexivos, importante na auto-análise crítica, na auto-regulação e na auto-investigação, sintetizando a sua natureza *formativa*, *continuada*, *reflexiva* e *compreensiva*.

Tendo em consideração as várias questões inerentes à concepção do *portfolio*, torna-se imprescindível reflectir acerca da importância dos ambientes de aprendizagem que encorajem os professores e os alunos a utilizarem este instrumento de forma a desenvolverem a sua compreensão e as suas competências, a intensificarem a responsabilidade do aluno pela sua própria aprendizagem e a tornarem-se participantes (inter) activos e auto-reflexivos.

Ao utilizarmos o *portfolio* como metodologia centrada na aprendizagem, antecipam-se mudanças de papéis, promoção das auto-avaliações sistemáticas, auto-aprendizagens através do estabelecimento de objectivos próprios e consequentemente dos respectivos planos de concretização. Para que assim seja, torna-se necessária uma mudança da perspectiva pedagógica de formação no sentido de potenciar e aprofundar a reflexão e o questionamento no processo de ensino-aprendizagem, potenciando, também, as cumplicidades, entre os diversos protagonistas.

Darling (2001) defende que, para que a experiência do uso de *portfolio* seja significativa para muitos alunos, é necessário ter em conta as suas preocupações, tais como: a ansiedade acerca do objectivo, natureza e valor da tarefa; a falta de “modelos”

que possam guiar as primeiras fases de construção; a pouca preparação académica para um trabalho criativo e pessoal; a preocupação acerca da subjectividade da avaliação.

O sucesso da implementação da estratégia *portfolio* (Renée e Simn, 2000) pode depender particularmente da forma como os professores: a) aceitam que esta forma de avaliação integre actividades de aprendizagem e avaliação; b) obtêm informação especificamente relacionada com a estrutura deste instrumento; c) reconhecem que os alunos são capazes de tomar decisões responsáveis na avaliação da sua própria aprendizagem; d) aprendem a gerir melhor o tempo profissional gasto em todo o processo; e) contribuem para o desenvolvimento da política de avaliação da escola que facilita a cooperação entre professores.

O *portfolio* deve reflectir globalmente o percurso do estudante, não se limitando aos aspectos cognitivos do seu trabalho, mas incidindo igualmente nos aspectos de natureza afectiva, ser um instrumento de diálogo contínuo entre o estudante e o professor, elaborado sobre a acção, na acção e para a acção, partilhado em tempo útil de modo a facilitar a interpretação realidades vividas e sentidas, a auto-reflexão e as tomadas de decisão mais congruentes para os contextos nos quais o processo de desenvolvimento ocorre.

Para o estudante, o *portfolio* pode contribuir para desenvolver o sentido de responsabilidade e os hábitos de reflexão; do ponto de vista do professor, pode ajudá-lo a ter uma visão global do trabalho do estudante e a focar sobretudo a sua evolução mais do que os aspectos isolados ou pontuais daquilo de que fez. Para tal, o *portfolio* é uma compilação apenas dos trabalhos que o estudante entenda relevantes após um processo de análise crítica e devida fundamentação.

“ O que é importante não é o *portfolio* em si, mas o que o estudante aprendeu ao criá-lo ou, dito de outro modo, é um meio para atingir um fim e não um fim em si mesmo.” (Shores e Grace, 2001).

Os itens e os materiais a incluir no *portfolio* variam em função da área científica de interesse do estudante, da profundidade da auto-reflexão, da aplicabilidade e de experiências anteriores, do nível de proficiência e da criatividade individual (Albuquerque, 2001).

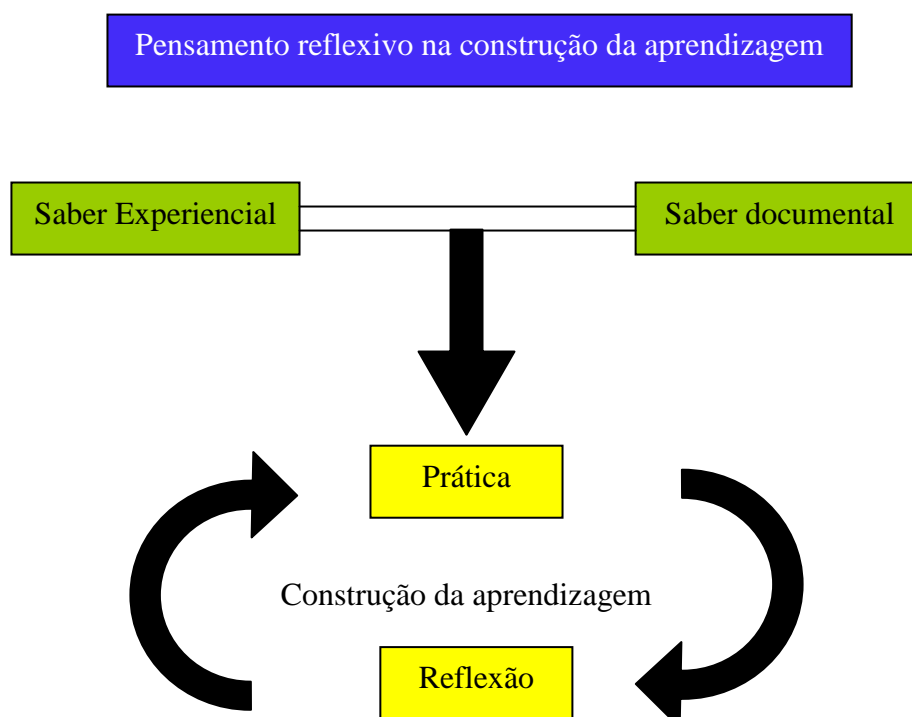
Na perspectiva de Rodrigues (2001), o *portfolio*, para além de ser um instrumento de avaliação da unidade curricular, é mais um instrumento de auto-avaliação e de auto-direcção para o estudante. É um testemunho de auto-

desenvolvimento, revelando a sua condição integradora, quer sequencial quer transversal, pelo inventário organizado de opções, de descobertas, de mudanças, produzidas pelo estudante, espelho das suas experiências e competências adquiridas, em contextos seleccionados pelo próprio. Tem também uma função reguladora não permitindo a dispersão e desorientação do estudante, porque, devidamente assessorado e confrontado com o caminho já feito, pode, em segurança, fazer novas e melhores escolhas.

O *portfolio*, sendo um documento dinâmico, reflecte a experiência de vida, os valores, os conhecimentos, as motivações e os interesses de cada estudante. Sendo um instrumento académico, obedece a alguns itens que são também os indicadores de avaliação da unidade curricular.

Os princípios da aprendizagem auto-dirigida vista como auto-educação significam que o próprio estudante pode controlar os objectivos, as intenções e assumir o comando da aprendizagem (Santos e Faria, 1999). No entanto, não é possível generalizar e aceitar que todos os estudantes têm capacidade para se auto-educarem e que possuem a autonomia pessoal que lhes permita a realização da aprendizagem sem a orientação pontual do professor.

O *portfolio*, como instrumento de registo criativo do progresso do estudante neste ano escolar, integra sínteses compreensivas sobre as temáticas abordadas em sessões teórico-práticas e o relato experiencial, com o objectivo de promover a análise reflexiva à volta de quatro temas: o corpo relacional e terapêutico; os valores da vida; as estratégias comunicacionais e os estilos pessoais de aprender, tendo sempre a pessoa e a vida no centro do projecto. (Rodrigues, 2001)



O desenvolvimento de competências, faz-se no confronto com os constrangimentos encontrados no próprio percurso, através da reflexão constante do formando sobre os seus conhecimentos, sobre a sua prática e sobre os resultados parciais conseguidos.

Mediante o exposto acerca do portfolio remetemos para anexo¹ uma entrevista de Sá Chaves que em nosso entender, aprofundar, de algum modo, o que temos vindo a defender.

¹ Entrevista de Idália Sá Chaves

CAPÍTULO II

Para a caracterização da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Básico

Pretende-se, identificar o estatuto que a disciplina de Língua Portuguesa tem no currículo do Ensino Básico, estabelecendo como ponto de referência a Reforma do Sistema Educativo iniciada em 1986.

Porém, e uma vez que nos encontramos num período em que estão em curso algumas medidas de reorganização curricular, não poderemos deixar de fazer referência às concepções que as atravessam.

Por fim, conscientes de que as justificações do seu estatuto não podem apenas ser encontradas na nossa sincronia, procuraremos na história, de forma necessariamente sucinta, elementos que nos ajudem a perceber a importância hoje atribuída à disciplina.

A Revolução de 25 de Abril de 74 provocou mudanças significativas na sociedade portuguesa, a nível social, económico, científico e político, que se vieram a reflectir na escola.

A partir de certo momento, as preocupações dos responsáveis pela definição da política educativa centraram-se na alteração dos conteúdos programáticos, profundamente marcados pela ideologia do regime do Estado Novo, no alargamento da escolaridade obrigatória, que visava beneficiar as camadas desfavorecidas da população e na intenção de propiciar uma maior intervenção de todos na política educativa¹.

No discurso político, medidas desta natureza pretendiam contribuir para corrigir as assimetrias sociais e culturais. Esta ideia perpassa nos documentos da Reforma do Sistema Educativo desenvolvida a partir de 1986, ao definir-se como um dos vectores fundamentais de orientação do projecto «a correcção das carências, disfuncionamentos e incoerências existentes» (CRSE, 1988).

Do ponto de vista do Estado, a Reforma nasce para dar resposta «aos novos desafios que se perfilam, sejam eles decorrentes da adesão à CEE ou da inevitável emergência de uma nova sociedade de inteligência, de criatividade, de formação permanente e de justiça social».

Algumas destas concepções tinham já tido expressão na Lei nº46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, que estabelece o quadro de referência da Reforma do Sistema Educativo, e nos sucessivos Decretos que a regulamentam,

assumindo maior importância, no contexto deste trabalho, o Decreto-Lei nº 286/89 que estabelece os princípios gerais da reestruturação curricular dos ensinos Básico e Secundário e que aprova os respectivos planos curriculares.

2.0 Estatuto e funções da disciplina de língua portuguesa no ensino básico: Discurso pedagógico oficial da reforma do sistema educativo de 1986.

A disciplina de Língua Portuguesa adquire, no currículo decorrente da Reforma, funções que ultrapassam largamente o seu âmbito estrito, projectando-se em outros espaços curriculares, apresentando-se como «matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas» (Dec-Lei nº286/89).

Se à Língua Portuguesa é cometida esta função transdisciplinar, condicionante de outras aquisições, a língua materna é, por outro lado, apresentada como um espaço de intervenção de todas as áreas curriculares:

«Todas as componentes curriculares dos ensinos básico e secundário, intervêm no ensino-aprendizagem da língua materna, devendo contribuir para o desenvolvimento das capacidades do aluno ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos em português» (Ibidem).

A valorização da disciplina reflecte-se no peso lectivo que lhe é atribuído nos planos curriculares – 5 horas semanais - 2º ciclo, e 4 horas - 3º ciclo. A mesma orientação é visível no sistema de avaliação dos alunos aprovado pelo Despacho Normativo nº 98-A de 1992, que determinava, no ponto 3, que:

«Nos três ciclos do ensino básico todos os professores devem, no âmbito da sua disciplina e no quadro da avaliação formativa, pronunciar-se quanto à competência evidenciada pelos alunos em relação ao domínio da língua portuguesa, nomeadamente quanto ao desenvolvimento da sua capacidade de comunicação oral e escrita».

Neste quadro, é nosso propósito analisar a configuração da disciplina de Língua Portuguesa, sobretudo a partir dos programas que vigoram desde 1991.

A análise centra-se, essencialmente, no ciclo intermédio da escolaridade obrigatória (2º ciclo - 5º e 6º anos).

Os princípios enunciados nos textos introdutórios aos Programas de Língua Portuguesa (1991) referem, como linhas que orientaram a sua elaboração, a importância da língua materna como instrumento de estruturação individual e como elemento

mediador entre o indivíduo e o mundo, e o entendimento de que o domínio da língua materna condiciona a apropriação de diferentes conteúdos:

«Reconhece-se a língua materna como o elemento mediador que permite a nossa identificação, a comunicação com os outros e a descoberta e compreensão do mundo que nos rodeia.» (DGEBS, 1991a, p. 51).

Desta forma se reitera a relevância da disciplina, atribuindo-se-lhe um estatuto particularmente importante.

Da atribuição de tão vastas funções, advém, inevitavelmente, uma multiplicidade de finalidades e objectivos.

As finalidades apresentadas no programa atribuem à disciplina um carácter tendencialmente inespecífico uma vez que um número significativo pode ser cumprido por outras componentes curriculares:

- * **Assegurar** o desenvolvimento gradual das capacidades de expressão e compreensão em língua materna;

- * **Promover** a estruturação individual através do domínio dos instrumentos verbais que exprimem conceitos de espaço, de tempo, de quantidade, ou que permitem estabelecer relações lógicas, descrever, interpretar e valorizar;

- * **Contribuir** para a identificação crítica do aluno com a literatura e outras manifestações de cultura, nacional e universal;

- * **Propiciar** a valorização da língua portuguesa como património nacional e factor de ligação entre povos distintos;

- * **Facultar** processos de aprender a aprender e condições que despertem o gosto pela actualização permanente de conhecimentos;

- * **Proporcionar** a autoconfiança, a autonomia e a realização pessoal;

- * **Favorecer** a interiorização dos princípios universalizantes de justiça, tolerância, solidariedade e cooperação;

- * **Desenvolver** a capacidade de raciocínio, a memória, o espírito crítico e estimular a criatividade e a sensibilidade estética. (p. 53).

Conforme o podemos verificar, a quase totalidade das finalidades são de carácter mais genérico, ultrapassando largamente o desenvolvimento de capacidades e atitudes verbais, centrando-se no desenvolvimento cognitivo, social, cívico e afectivo, o que nos faz considerar a pouca especialização referida.

Dos objectivos elencados pelo Programa, que a seguir apresentamos, decorre a ideia de que o trabalho desenvolvido na aula de Língua Portuguesa deverá estar sobretudo centrado em práticas de língua que visem o desenvolvimento das competências envolvidas na comunicação verbal. Tal orientação é visível ora nas modalidades do uso da língua agrupadas na compreensão (ouvir/ ler) e na produção (falar/ escrever), ora na consideração do funcionamento da língua como domínio da disciplina:

Ouvir/falar:

Expressar-se oralmente com progressiva autonomia e clareza em função de objectivos diversificados.

- * Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade e a situação.
- * Desenvolver a capacidade de retenção da informação oral.
- * Compreender enunciados orais nas suas implicações linguísticas e paralinguísticas.
- * Criar o gosto pela recolha de produções do património oral.
- * Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua (DGEBS, 1991b, pp. 13-18).

Ler:

Leitura recreativa

- * Criar hábitos de leitura através de laços afectivos e sociais com o acto de ler.
- * Apropriar-se do texto lido recriando-o em diversas linguagens.
- * Contactar com textos de temas variados da literatura nacional e universal.

Leitura orientada

- * Desenvolver a competência de leitura:
 - *Interagir* com o universo textual, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo;
 - *Apropriar-se* de estratégias para a construção de sentidos.

Leitura para informação e estudo

Adquirir métodos e técnicas de trabalho individual e em grupo que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias (pp. 19-31).

Escrever:

Escrita expressiva e lúdica

- * Experimentar percursos pedagógicos que proporcionem o prazer da escrita.
- * Praticar a escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura.
- * Promover a divulgação dos escritos como meio de os enriquecer e de encontrar sentidos para a sua produção.

Escrita para apropriação de técnicas e modelos

- * Produzir textos escritos com intenções comunicativas diversificadas.
- * Adquirir métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias.
- * Tomar consciência progressiva de diferentes modelos de escrita.

Aperfeiçoamento de texto

- * Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e heterocorreção.
- * Adquirir métodos e técnicas de trabalho que contribuam para a construção das aprendizagens com recurso eventual a novas tecnologias.
- * Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua. (pp. 32-39)

Funcionamento da Língua

- * Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso.
- * Apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento do discurso próprio e de outros discursos (pp. 40-45).

No domínio ouvir/falar, encontramos uma abordagem que acentua o uso funcional da língua dependente de contextos situacionais.

É valorizada a dimensão pragmática- «agir pela fala»- que remete para a utilização de actos ilocutórios como informar, pedir esclarecimentos, sugerir, dar ordens, actos que se constroem com o recurso às estruturas gramaticais que o sistema linguístico oferece⁵. Porém, verificamos que, por exemplo, a interrogação é apenas

abordada no contexto dos "tipos de frases" ou na classificação de certas palavras como os pronomes (6º ano).

Os objectivos prevêem, igualmente, «*o confronto de variações linguísticas...*», mas não se referem à mudança da língua no tempo. Este é porém um aspecto particularmente importante na análise de texto pertencente ao património oral, uma vez que estes implicam o tratamento e explicação, por exemplo, da evolução das formas de tratamento e de determinadas variantes (por exemplo, o [b] e o [v]).

No que diz respeito ao domínio leitura, o programa propõe objectivos diferenciados em função das modalidades de leitura: recreativa, orientada e leitura para informação e estudo.

Neste domínio, para além dos aspectos relacionados com o desenvolvimento afectivo (o gosto pela leitura), o contacto com a literatura nacional e universal, encontramos a formulação «*desenvolvimento da competência de leitura*».

A leitura para informação e estudo é reduzida a simples técnica de trabalho. No entanto, esta modalidade adquire uma particular importância, uma vez que

«é efectivamente aquela que fornece estratégias de base para a compreensão dos textos que o aluno usa maioritariamente» (COSTA, 1991, p. 16).

No domínio da escrita, são apresentadas as modalidades de escrita lúdica e escrita para apropriação de técnicas e modelos. Uma vez mais se encontra a ausência de referências ao conhecimento da estrutura da língua como factor importante na criação de textos (para além dos aspectos relativos à pontuação e à ortografia).

Por outro lado, o aperfeiçoamento de textos apresenta-se num módulo à parte o que, segundo BRANDÃO (1991) valoriza o "*produto da escrita*" em detrimento do processo⁸.

Relativamente ao domínio funcionamento da língua, este apresenta-se como um conhecimento transversal. Tal posição é visível no objectivo definido:

«apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento do discurso próprio e de outros discursos».

Porém, se analisarmos os objectivos e conteúdos inseridos em cada um dos domínios apresentados, não encontramos uma referência explícita à efectiva importância dos conteúdos do funcionamento da língua no seu desenvolvimento.

Decorre da formulação dos objectivos apresentados neste domínio, que o seu estudo deverá ocorrer em «*situação de comunicação*» (refira-se que na perspectiva única de «*compreensão de discursos*», não sendo, curiosamente, considerada a sua importância na produção).

Porém, e se uma vez mais considerarmos os conteúdos apresentados no programa, verificamos que visam tão-somente a construção do texto escrito (noção de parágrafo, período e frase); as formas de representação do discurso (directo e indirecto); a distinção das classes de palavras; os processos de enriquecimento do léxico e as regras de ortografia (p. 40).

Conteúdos desta natureza não são facilmente articuláveis com os objectivos propostos, uma vez que «as situações de comunicação» não se referem apenas ao texto escrito, conforme o podemos verificar, por exemplo, nos objectivos referidos no domínio ouvir/falar: «*compreender enunciados orais nas suas implicações linguísticas e paralinguísticas*», e nos domínios ouvir/falar e escrever: «alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua».

Assim, e se por um lado o funcionamento da língua se apresenta como um domínio transversal, por outro, quer os objectivos definidos quer os conteúdos apresentam-no como um conhecimento insulado que, aparentemente, em nada interfere no desenvolvimento das capacidades orais e escritas.

A dispersão ao nível das finalidades estabelecidas e a conseqüente dificuldade na articulação entre objectivos e conteúdos, explicará, pelo menos parcialmente, o sentido das reformulações curriculares em curso no ensino básico, tentando-se, entre outros aspectos, e conforme passamos a analisar, atribuir uma maior especialização à disciplina.

2.1 Reorganização curricular no Ensino Básico

A partir do ano lectivo de 1996/97, o Ministério da Educação, através do Departamento da Educação Básica, lançou o projecto de reflexão participada sobre os currícula do ensino básico, com o

«propósito de contribuir para a construção de uma escola mais humana, criativa e inteligente, tendo em vista a formação e o desenvolvimento integral de todos os seus alunos e a promoção de aprendizagens realmente significativas» (DEB, 1999a).

Como resultado da reflexão e dos debates realizados, «*assim como da experiência adquirida*», apresenta-se uma proposta de reorganização curricular que tem como propósito,

«garantir uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam» (DEB, 1999a).

Procuram reformular-se os níveis de desempenho

«(...) no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem, sem perda das respectivas identidades e objectivos, uma maior qualidade das aprendizagens. Nesta reorganização assume particular relevo [entre outros aspectos] o reforço do núcleo central dos currículos nos domínios da língua materna e da matemática» (DEB, 1999a).

Um aspecto que ressalta da leitura deste e de outros documentos produzidos no âmbito da reorganização curricular diz respeito à tomada de consciência da falta de articulação entre os ciclos e à necessidade de se eliminarem os denominados objectivos mínimos:

«não se trata, definitivamente, de formular "objectivos mínimos", numa lógica de promover um ensino cada vez mais pobre para que todos possam cumprir a escolaridade obrigatória» (Idem).

Os objectivos mínimos aparecem substituídos pelas competências essenciais, assim se procurando salientar

«os saberes que se consideram fundamentais para que os alunos desenvolvam uma compreensão da natureza e dos processos de cada uma das disciplinas, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes» (Idem).

Caracterizada de forma necessariamente geral, interessa-nos analisar a Proposta de Reorganização Curricular no que diz respeito, especificamente, às competências essenciais para a disciplina de língua materna.

2.1.1 Reorganização curricular: a Língua Portuguesa no Ensino Básico

Em termos de carga horária, a disciplina continua a ocupar um lugar privilegiado, a par com a Matemática. É explicitamente referido que

«em Língua Portuguesa e em Matemática, em qualquer dos anos [2º e 3º ciclos], a carga horária semanal não pode ser inferior a 180 minutos» (DEB, 1999a).

A análise das reformulações de que a disciplina tem vindo a ser objecto não poderá contornar o texto que se apresenta como referência no Documento de Trabalho enviado às escolas pelo DEB (1999b), Português, Competências Essenciais, no que diz respeito à definição das competências essenciais e específicas a desenvolver pela disciplina de Língua Portuguesa: A Língua Materna na Educação Básica - Competências Nucleares e Níveis de Desempenho (SIM-SIM et al., 1997)¹², que passamos a designar por LMEB.

Este texto começa por referir um "lugar comum" da Lei de Bases na definição dos princípios orientadores do ensino da língua materna:

«Se é objectivo da escola corrigir assimetrias imputáveis a diferentes condições socioculturais de origem e dar a todas as crianças e jovens a mesma oportunidade de desenvolverem as suas capacidades (...) o sistema educativo tem de ser capaz de lidar com a heterogeneidade social, cultural e linguística que caracteriza a comunidade escolar na nossa sociedade» (p. 33).

Este princípio está associado à formulação de um dos objectivos centrais do ensino da língua portuguesa: «(...) *possibilitar a todos o acesso ao Português padrão (...)*» (p. 36).

A aproximação das variedades à «norma ou língua padrão» é justificada pela sua utilização em «textos que consignam as normas de convivência social, jurídica e política da comunidade, nos compêndios escolares, na generalidade das obras científicas, filosóficas e literárias nela produzidas, bem como na imprensa escrita» (p. 37).

O domínio da "norma" linguística apresenta-se, assim, como a forma de acesso à integração e plena realização pessoal, social e profissional. As variedades linguísticas adquirem, no texto, um estatuto de lugar de consciencialização e um «*contributo para a formação de valores de tolerância e respeito pelas diferenças*» (p. 37).

Este aspecto de valorização da "norma" explica, em parte, que o estudo formal da língua se apresente como um dos componentes fundamentais¹⁴, o que representa um elemento de ruptura com os programas de 1991 (pelo menos ao nível da explicitação dos objectivos) uma vez que nestes se define, como objectivo geral da disciplina, o alargamento da «*competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas de língua*», o que subentende o estudo quer dessas variações, quer das formas padronizadas, como contributo para o desenvolvimento da competência de comunicação.

As reformulações ao nível da disciplina possibilitam, para além dos aspectos já referidos, uma orientação mais precisa e sistemática da actuação do professor, através do estabelecimento das cinco competências nucleares, de competências específicas para cada uma delas, de níveis de desempenho formulados em termos comportamentais: «*os alunos devem ser capazes de...*» e tipos de situações educativas a desenvolver.

O Documento de Trabalho... (sistematizando os princípios referidos no texto LMEB) atribui à disciplina de Português a função de proporcionar aos alunos o desenvolvimento dos seguintes valores e atitudes:

a) **Disposição** para assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade;

b) **Reconhecimento** da pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa;

c) O **respeito** pelas diferentes variedades linguísticas do Português e por outras línguas faladas por minorias;

- d) O reconhecimento da importância do **domínio** da língua escrita como forma de acesso ao conhecimento e de partilha desse mesmo conhecimento;
- e) O **gosto** pela leitura e pela escrita;
- f) A **confiança** pessoal na expressão oral e escrita;
- g) O **interesse** pelo estudo da língua;
- h) A **predisposição** para descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade (DEB, 1999b, p. 3).

Decorre da formulação dos objectivos uma maior especialização da disciplina face ao apresentado no já referido programa de 91, especialização essa identificável numa maior valorização das capacidades de produção e compreensão linguísticas.

Paralelamente a estes objectivos são definidas, no Documento, atitudes cognitivas gerais que a disciplina deverá desenvolver:

- * Curiosidade intelectual;
- * Espírito criativo;
- * Sentido crítico;
- * Autonomia e persistência na resolução de problemas;
- * Espírito científico: rigor na recolha e observação de dados, objectividade na procura de regularidades e na formulação de generalizações adequadas.

Neste conjunto de objectivos de carácter mais geral, ressalta um aspecto quanto a nós muito significativo. Para além dos tópicos já recorrentes relativos ao sentido crítico e à criatividade, a referência ao desenvolvimento do espírito científico revela-se particularmente importante, uma vez que este objectivo aponta para a utilização de metodologias não contempladas no programa.

No que diz respeito às áreas de aprendizagem em Língua Portuguesa, o Documento... (reproduzindo o texto LMEB) propõe uma divisão mais específica da rubrica ouvir/falar: compreensão do oral e expressão oral. Relativamente aos domínios ler, escrever e funcionamento da língua, as designações são substituídas pela leitura, expressão escrita e conhecimento explícito (por oposição ao «*conhecimento intuitivo*»):

As competências essenciais e níveis de desempenho apresentados para o 2º ciclo apresentam-se assim formulados:

2.1.2 Compreensão do oral

OBJECTIVO DE DESENVOLVIMENTO:

Alargamento da compreensão a géneros formais e públicos do oral.

NÍVEIS DE DESEMPENHO:

- * Saber escutar e compreender o discurso expositivo;
- * Saber escutar e compreender uma discussão;
- * Seleccionar e reter do que ouvem a informação necessária ao objectivo visado;
- * Distinguir diferentes géneros do oral;
- * Sintonizar com o interlocutor a partir do vocabulário e da estrutura frásica que este utiliza;
- * Compreender instruções para a acção dotadas de alguma complexidade sintáctica.

2.1.3 Expressão oral

OBJECTIVO DE DESENVOLVIMENTO:

Domínio progressivo de géneros formais e públicos do oral.

NÍVEIS DE DESEMPENHO:

- * Utilizar os recursos prosódicos e de voz adequados ao objectivo comunicativo;
- * Adaptar o discurso em função das reacções do interlocutor;
- * Utilizar formas de tratamento e fórmulas de delicadeza adequadas a contextos sociais diversificados;
- * Formular perguntas com clareza, de forma adequada à situação e ao interlocutor e com pertinência relativamente ao assunto;
- * Narrar situações vividas e imaginadas de modo a prender a atenção do interlocutor;
- * Elaborar relatos que sintetizem discussões em grupo;
- * Usar vocabulário preciso;
- * Usar a complexidade gramatical requerida em diferentes géneros do oral.

2.1.4 Leitura

OBJECTIVO DE DESENVOLVIMENTO:

Criação de autonomia na leitura e hábitos de leitura.

NÍVEIS DE DESEMPENHO:

- * Ler em voz alta, restituindo ao ouvinte o significado do texto;
- * Identificar as ideias importantes de um texto e as relações entre as mesmas;
- * Procurar num texto a informação necessária à concretização de uma tarefa a realizar;
- * Utilizar estratégias diversificadas para procurar informação escrita;
- * Seleccionar a estratégia de leitura adequada ao objectivo em vista (recreativo vs. informativo; geral vs. estudo);
- * Sublinhar e tomar notas com objectivo de estudo;
- * Ler voluntária e continuamente para recreação e para obtenção de informação (em particular com objectivos de estudo).

2.1.5 Expressão escrita

OBJECTIVO DE DESENVOLVIMENTO:

Criação de automatismos e de desenvoltura no acto da escrita.

NÍVEIS DE DESEMPENHO:

- * Escrever com correcção ortográfica palavras do vocabulário específico das disciplinas curriculares, dominando as principais regras de translineação e de pontuação;
- * Usar de forma elementar um processador de texto;
- * Escrever cartas para formular pedidos, agradecimentos e protestos, tendo em conta o objectivo e o destinatário;
- * Escrever para informar e protestar;
- * Escrever textos narrativos subordinados a temas impostos ou por livre iniciativa;
- * Resumir textos narrativos;

- * Legendar gravuras de modo a construir uma narrativa;
- * Redigir planos de actividades a realizar;
- * Responder a questionários com finalidades escolares;
- * Usar vocabulário variado;
- * Escrever com correcção morfológica e sintáctica;
- * Organizar o texto em períodos e parágrafos.

2.1.6 Conhecimento explícito

OBJECTIVO DE DESENVOLVIMENTO

Alargamento e sedimentação da consciência linguística com objectivos instrumentais (ou seja, para a aprendizagem das restantes competências nucleares).

NÍVEIS DE DESEMPENHO:

- * Explicitar regras ortográficas (incluindo regras de acentuação gráfica e de translineação) e regras de pontuação;
- * Distinguir vogais e ditongos orais e nasais;
- * Identificar diferentes processos de formação de palavras;
- * Estabelecer relações semânticas de hierarquia (classe-elemento da classe) e de todo-parte entre palavras;
- * Identificar classes e subclasses de palavras, reconhecer funções sintácticas e todos os tipos de frases;
- * Distinguir entre frases simples e frases complexas, identificar frases coordenadas e alguns tipos de orações subordinadas;
- * Alargar o conhecimento de paradigmas da flexão nominal, adjectival e verbal;
- * Identificar diferentes formas linguísticas de formular pedidos e fazer perguntas, em função da situação e do interlocutor;
- * Identificar formas de tratamento menos usuais, utilizadas em situações institucionais com um elevado grau de formalidade;
- * Usar instrumentalmente dicionários de verbos conjugados.

Em todos os domínios apresentados ocorre um elemento essencial de contraste com o programa de 91: uma incidência considerável, quer ao nível da produção, quer ao nível da compreensão, nos contextos formais. Este aspecto pode em certa medida ser

correlacionado com a desvalorização (por omissão) da importância do "*património tradicional oral*", elemento com importância assinalável no programa.

Esta orientação é identificável nos níveis de desempenho apresentados que visam, fundamentalmente, o desenvolvimento de competências que permitam ao aluno compreender e produzir discursos formais e públicos, explicitando-se a importância, ao nível da produção, do planeamento, da formatação linguística do enunciado¹⁶ e da execução articulatória (no domínio oral), valorizando-se (no domínio escrito) «a criação de automatismos e de desenvoltura» os quais devem acompanhar todo o processo de escrita: o rascunho, revisão, correcção e reformulação.

No domínio da leitura, que apresenta como um dos objectivos a extracção de significado e a consequente apropriação da informação, em particular «*com objectivos de estudo*», os níveis de desempenho valorizam as diferentes estratégias de leitura, e o treino sistematizado de técnicas de automatização.

Por fim, o conhecimento explícito da língua assume-se, no objectivo de desenvolvimento, como fundamental na aprendizagem das restantes competências.

Decorre dos níveis de desempenho apresentados na rubrica conhecimento explícito, a não referência à aquisição de uma terminologia gramatical. Isto é, para além do âmbito restrito das regras ortográficas e de pontuação, não encontramos referência ao desenvolvimento progressivo da capacidade de definir conceitos terminológicos.

No entanto, DELGADO-MARTINS & DUARTE (1993) referem que «*no Português como noutras disciplinas, dominar uma terminologia é possuir um instrumento de trabalho indispensável*» (p. 13).

De igual modo, da formulação encontrada poderá decorrer a ideia de que o trabalho a realizar no âmbito do conhecimento explícito se reveste apenas de actividades que visam o reconhecimento das unidades linguísticas. Porém, esta ilação, que é legítima, entra em contradição com o facto de o conhecimento explícito se apresentar como componente fundamental nos objectivos apresentados nos restantes domínios, o que significa que, no tratamento de cada um deles, quer na produção, quer na compreensão, deverão ser mobilizados explicitamente conteúdos relevantes no âmbito de cada domínio.

Das considerações apresentadas, podemos retirar algumas conclusões:

1) A disciplina de Língua Portuguesa adquire, no contexto da Reforma de 1986, um estatuto de disciplina central;

2) As finalidades atribuídas conferem-lhe pouca especialização;

3) Os domínios de que se reveste apresentam uma divisão quadripartida: ouvir/falar, ler, escrever e funcionamento da língua, notando-se uma valorização das componentes oral e escrita e uma desvalorização do funcionamento da língua. Este aspecto é visível quer no número de objectivos definidos, quer na pouca relevância explícita do conhecimento formal nos restantes domínios.

4) O texto LMEB reafirma o estatuto de centralidade da disciplina no currículo;

5) Verifica-se, aí, uma maior especialização da disciplina;

6) É explicitada a valorização da "norma linguística" e dos contextos formais;

7) O conhecimento "explícito da língua" adquire funções que ultrapassam a dimensão instrumental, e apresenta-se como um corpo de conhecimentos que deverá ocupar um lugar previamente definido e planificado.

Assim, apesar de considerações distintas no que diz respeito aos objectivos e finalidades da disciplina e às formas da sua concretização na prática lectiva quer nos programas actuais, quer na Proposta de Reorganização, a língua materna reveste-se de uma importância fundamental dos curricula do Ensino Básico.

Esse estatuto não será porém exclusivo da nossa sincronia, pelo que importa, neste momento, procurar na história as suas raízes.

CAPÍTULO III

Estatuto e funções da disciplina de português: perspectiva diacrónica.

O estatuto de disciplina nuclear atribuído na escola à língua materna não se apresenta como uma consequência directa da Reforma de 86, encontrando as raízes na sua própria constituição como objecto escolar.

Os princípios decorrentes da Reforma da Instrução secundária da responsabilidade de Passos Manuel, em 1836, atribuem à Língua Portuguesa um estatuto de objecto curricular, definindo-se a Gramática e a Língua Portuguesa como uma das áreas de conteúdo do ensino secundário, e inicia todo um processo de afirmação da disciplina nos planos de estudos.

Esta nova realidade, cujo percurso foi longo, teve como sustentáculo mediato a publicação, no século XVI, das primeiras gramáticas em Língua Portuguesa.

Com a descoberta de "*novos mundos*" as línguas vulgares romance entram em contacto com outras línguas. Já não são sentidas como «produto da corrupção do Latim, mas línguas de mérito e prestígio, línguas de direito próprio, nascidas do Latim e com este relacionado» (CARDOSO, 1999, p. 90).

Este espírito de valorização das línguas vulgares faz com que a partir do século XVI surjam gramáticas das línguas modernas que apresentam uma intenção normativa e pedagógica: fixar um modelo e transmiti-lo de forma mais sistemática e homogénea através dos textos gramaticais.

Em Portugal, é publicada, em 1536, a primeira gramática da Língua Portuguesa de Fernão de Oliveira, seguida, em 1540, pela Gramática de João de Barros, que representa a primeira tentativa de descrição sistemática da Língua Portuguesa, e na qual a intenção «é «*estritamente pedagógica*» (BUESCU, 1978, p. 44)23.

A tentativa de valorização da Língua Portuguesa apresentada pelos gramáticos do século XVI não encontrou aplicação imediata, e durante muito tempo,

«a aprendizagem da língua portuguesa continuou a fazer-se apenas nas Escolas de aprender a ler, ou no âmbito da cadeira de Latim, como aprendizagem preparatória» (CASTRO, 1995, p. 25)

nos níveis posteriores ao inicial, a língua veicular era ainda predominantemente a latina.

O estabelecimento no nosso país da companhia de Jesus, cujo pensamento dominou em Portugal durante dois séculos, não vai contribuir para alterar este estado de coisas.

A situação vem a alterar-se de forma substancial apenas no século XVIII com a ascensão da Congregação do Oratório que vai desempenhar um importante papel cultural no país.

Neste novo contexto, assistimos, com Verney, à defesa explícita de um lugar próprio para o ensino da língua materna nos Estudos Menores:

«em todos os colégios e universidades públicas deve haver uma escola, isto é uma aula onde se ensine a língua portuguesa a qual deverá ser ensinada por intermédio de uma gramática» (VERNEY, 1952, p. 62).

No plano político, o alvará de 28 de Junho de 1759 que suspende a actividade pedagógica da Companhia de Jesus, desempenha um papel importante na afirmação da língua materna como componente curricular.

Este documento, apesar de ainda se referir o ensino da língua latina como a base de toda a formação escolar:

«em todo o tempo se tem reconhecido [o ensino da língua latina] por um dos meios indispensáveis para se conservarem a união Cristã e a Sociedade Civil, e para dar virtude o seu justo valor, a boa educação, e ensino da mocidade. Para se conseguirem, pois, fins tão nobres, é certamente necessário estabelecer os princípios mais acomodados e que sirvam de base a um tão recomendável edifício. Que um destes princípios seja a Ciência da Língua Latina, é ponto averiguado, que não necessita de demonstrações»,

determina que a sua aprendizagem deve ser feita em língua portuguesa e não na latina:

«Todos os Homens sabios uniformemente confessão que deve ser em vulgar o Methodo para aprender os preceitos da Grammatica, pois não há maior absurdo que intentar aprender huma lingua no mesmo idioma que se ignora».

O alvará de 30 de Setembro de 1770 representa um marco importante na digressão que temos vindo a apresentar. Este Alvará ordena aos mestres de língua latina

que, quando recebam os seus alunos, «(...) *os instrução previamente por tempo de seis mezes, se tantos forem necessarios (...) na Grammatica Portugueza*», e que esta instrução tenha por base a Gramática Portuguesa de Reis Lobato.

Os argumentos apresentados para o estabelecimento destas medidas atribuem à língua nacional, à «sua correcção», um estatuto de «cultura dos povos civilizados», uma vez que dela dependem «*a clareza, a energia e a majestade com que devem estabelecer as leis, persuadir a verdade da Religião e fazer úteis e agradáveis os escritos*».

A única forma de se concretizarem tais objectivos é através da «*aplicação da mocidade ao estudo da Gramática da sua própria língua*».

O ensino obrigatório da gramática de Língua Portuguesa marca, incontestavelmente, por um lado, a intenção da fixação da norma, e por outro, a crescente consciencialização da importância da utilização dessa norma como forma de poder social, económico, político e cultural. Estes factores reflectem-se nas subsequentes concepções do estatuto curricular da língua materna, no lugar que esta deve ocupar no sistema educativo e na sua importância na transmissão de valores.

3. Objectivos do ensino do Português: análise diacrónica dos programas

A Reforma da Instrução Secundária em 1836 apresenta-se, conforme já referimos, como um marco importante no processo de afirmação da Língua Portuguesa como disciplina curricular.

Assistia-se, nessa altura, a uma tentativa de definição do conhecimento educacional válido, o qual se pretendia que incluísse a preparação para a vida prática:

«Os estudos secundários portugueses aparecem estruturados com uma feição prática, utilitária, tendo-lhes sido retirada finalmente a tendência meramente especulativa. [Este facto] representa, sob o ponto de vista legislativo, uma primeira tentativa de preparar os alunos para as actividades comerciais e industriais que se pretende incrementar» (ADÃO, 1982, pp. 54- 56).

Esta redefinição do conhecimento válido estabelece, em consequência,

«a relevância das disciplinas utilitárias e de matriz científica e, numa posição que doravante será quase sempre fundamental, da Língua Portuguesa» (CASTRO, 1995, p. 31).

Os defensores quer de uma educação predominantemente humanística quer de uma educação mais voltada para a vida prática contribuirão para que se proceda a sucessivas alterações curriculares durante quase todo o século XIX; essas alterações vão provocar, entre outros aspectos, variações no estatuto da disciplina: «*a cadeira de Gramática Portuguesa e Latina ora ganha ora perde posições em termos da sua importância relativa*» (Ibidem).

Nos finais do século XIX assiste-se, porém, a uma relativa estabilização do estatuto da disciplina nos curricula: nas observações apenas ao programa regulamentado pelo Decreto de 14 de Setembro de 1895 é atribuída à língua materna o estatuto de disciplina principal no plano de estudos:

«O ensino da lingua nacional occupa um dos primeiros logares no plano dos lyceus, não só pela sua importância immediata e pratica, mas ainda pela grande influencia que exerce no desenvolvimento do espírito».

Neste programa, os objectivos da disciplina apresentado na rubrica Observações, referem-se ao domínio da produção oral: a disciplina deve «*ministrar a capacidade de (...) fallar com correcção*»; da produção escrita: «*ministrar (...) facilidade e firmeza na escrita em breves redacções do género epistolar e descritivo*»; da leitura: «*ministrar a capacidade de (...) ler (...) com correcção*», e do conhecimento gramatical: «*ministrar (...) o conhecimento e desenvolvimento da morphologia (descritiva) e do essencial da syntaxe portugueza*».

Para além destes objectivos de carácter mais especializado, encontramos outros que incidem na valorização de dimensões como a memória, a imaginação, o sentido estético e o desenvolvimento moral; este último aspecto é apresentado sob a forma de referência a valores: «*propiciar o desenvolvimento (...) da benevolencia, sympathia, compaixão, admiração, amor da justiça, brio, abnegação, repulsão pelo que é baixo e vil (...)*».

Paralelamente à crescente estabilização da disciplina é visível, nos objectivos definidos, uma menor especialização do seu projecto disciplinar. CASTRO (2000a) refere a natureza «*dual*» da disciplina,

«ao serem definidas metas que estão claramente para lá do desenvolvimento de capacidades, da aquisição de conhecimentos ou da promoção de atitudes no âmbito verbal» (p. 5).

No programa de 1919, é retomado o objectivo que visa o desenvolvimento da «*capacidade de (...) ler e falar com correcção [a língua portuguesa]*» para «entrar na compreensão dos textos lidos» e «*sentir o prazer da leitura dos bons autores*».

A língua portuguesa adquire, neste programa, um estatuto de veículo de consolidação dos valores patrióticos e histórico-culturais, através de formulações que visam o conhecimento

«dos principais acontecimentos da nossa história e bem assim a notícia dos homens que neles intervieram, contribuindo para o engrandecimento de Portugal», e o desenvolvimento do «(...) amor pátrio e [do] orgulho da raça».

O programa de 1926, que recupere quase integralmente o texto de 1919, inclui uma nota aos professores no sentido de os alertar para a importante função de que a disciplina se reveste enquanto meio de transmissão de valores morais e patrióticos:

«o professor não deverá esquecer que a aula de português é uma das aulas do liceu em que melhor se pode desenvolver o sentimento nacional e a formação moral».

Estes valores são igualmente elementos recorrentes dos programas posteriores: quer o de 1936, quer os de 1948 e 1954 que, basicamente, remetem para o texto anterior.

Nestes três documentos é reiterada a necessidade de se desenvolver a

«capacidade de (...) ler e falar com correcção (...) habilitando [o aluno] a alcançar a compreensão dos textos lidos e a sentir o prazer da boa leitura [e provocar] o necessário esforço para a expressão clara e correcta do seu pensamento em forma escrita».

A Portaria nº23 601 de 9 de Setembro de 1968 atribui à disciplina de Língua Portuguesa uma nova função, a transversalidade:

«é convicção geral que quanto maior for a destreza alcançada na prática oral e escrita da língua maior será o rendimento obtido no aprendizado de outras matérias»

Para além deste aspecto, importa realçar que neste programa se assiste à valorização de outros objectos de leitura, que não apenas os literários, relativizando-se o conceito de "correção" linguística.

A década de 70 representa um marco importante no percurso que temos vindo a traçar.

No programa de 75 para o 7º ano da escolaridade, apresentado num momento em que se assistia a uma ruptura com os ideais políticos então vigentes e a reestruturações do sistema educativo, são referidos, como objectivos fundamentais da disciplina, «o desenvolvimento da capacidade de comunicação» e de atitudes e capacidades que criem «um espírito de alerta e de intervenção constantes frente às transformações e pressões do mundo em que se vive».

Neste programa inclui-se, pela primeira vez como objectivo da disciplina, «ultrapassar carências verbais resultantes de condicionalismos socioculturais».

Este princípio decorre igualmente do Programa de 81 do ciclo Preparatório, ao considerar-se que a aplicação do programa deve proporcionar situações que favoreçam melhorias qualitativas no uso e conhecimento da língua, de modo a remediar as desigualdades entre os alunos e a garantir o progresso no domínio efectivo da língua oral e escrita.

Porém, e se tomarmos como elemento de análise o programa deste mesmo ano para o ensino unificado, verificamos que nele se retoma o conceito histórico de correção: «comunicar oralmente e por escrito com correção e elegância», o que denota, entre outros aspectos, uma indefinição do conceito de "competência comunicativa" e uma dificuldade em desvincular da disciplina os objectivos tradicionalmente definidos.

A partir deste momento, as reformulações ocorrem no âmbito da Reforma do Sistema Educativo iniciada em 86, mais concretamente nos programas de 91 os quais já foram referidos.

CAPÍTULO IV

Princípios e valores orientadores do currículo

A clarificação das competências a alcançar no final da educação básica toma como referentes os pressupostos da lei de bases do sistema educativo, sustentando-se num conjunto de valores e de princípios que a seguir se enunciam: •A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; •A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; •O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças opções; •A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; •O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo; •O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; •A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural; •A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros. Equacionaram-se à luz destes princípios as competências, concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica.

4. Competências gerais

À saída da educação básica, o aluno deverá ser capaz de:

- (1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;
- (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;
- (3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;
- (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;

(5) Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados;

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

(7) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;

(8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;

(9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;

(10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

O desenvolvimento destas competências pressupõe que todas as áreas curriculares actuem em convergência. Assim, clarifica-se, para cada uma destas competências gerais, a sua operacionalização. Esta deverá ter um carácter transversal. Compete às diferentes áreas curriculares e seus docentes explicitar de que modo essa operacionalização transversal se concretiza e se desenvolve em cada campo específico do saber e para cada contexto de aprendizagem do aluno. Explicita-se ainda, para cada competência geral, um conjunto de acções relativas à prática docente que se reconhecem essenciais para o adequado desenvolvimento dessa competência nas diferentes áreas e dimensões do currículo da educação básica.

4.1 Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano

4.1.1 Operacionalização específica

A operacionalização específica será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências

4.1.2 Operacionalização transversal

• Prestar atenção a situações e problemas manifestando envolvimento e curiosidade • Questionar a realidade observada • Identificar e articular saberes e conhecimentos para compreender uma situação ou problema • Pôr em acção procedimentos necessários para a compreensão da realidade e para a resolução de problemas • Avaliar a adequação dos saberes e procedimentos mobilizados e proceder a ajustamentos necessários.

4.1.3 Acções a desenvolver por cada professor

• Abordar os conteúdos da área do saber com base em situações e problemas • Rentabilizar as questões emergentes do quotidiano e da vida do aluno • Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, dando atenção a situações do quotidiano • Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados • Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à observação e ao questionamento da realidade e à integração de saberes • Organizar actividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes • Desenvolver actividades integradoras de diferentes saberes, nomeadamente a realização de projectos.

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

4.2.1 Operacionalização transversal

• Reconhecer, confrontar e harmonizar diversas linguagens para a comunicação de uma informação, de uma ideia, de uma intenção • Utilizar formas de comunicação diversificadas, adequando linguagens e técnicas aos contextos e às necessidades • Comunicar, discutir e defender ideias próprias mobilizando adequadamente diferentes linguagens • Traduzir ideias e informações expressas numa linguagem para outras linguagens • Valorizar as diferentes formas de linguagem.

4.2.2 Operacionalização específica

A operacionalização específica será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências.

4.2.3 Acções a desenvolver por cada professor

- Organizar o ensino prevendo a utilização de linguagens de comunicação diversificadas
- Organizar o ensino com base em materiais e recursos em que são utilizadas linguagens específicas
- Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades diferenciadas de comunicação e de expressão
- Rentabilizar os meios de comunicação social e o meio envolvente
- Rentabilizar as potencialidades das tecnologias de informação e de comunicação no uso adequado de diferentes linguagens
- Apoiar o aluno na escolha de linguagens que melhor se adequem aos objectivos visados, em articulação com os seus interesses
- Desenvolver a realização de projectos que impliquem o uso de diferentes linguagens.

4.3 Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio

4.3.1 Operacionalização transversal

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

4.3.2 A operacionalização específica será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e

técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências.

4.3.3 Acções a desenvolver por cada professor

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

4.4 Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação

Operacionalização transversal

• Compreender textos orais e escritos em línguas estrangeiras para diversificação das fontes dos saberes culturais, científicos e tecnológicos • Interagir, oralmente e por escrito, em línguas estrangeiras, para alargar e consolidar relacionamentos com interlocutores/parceiros estrangeiros • Usar a informação sobre culturas estrangeiras disponibilizada pelo meio envolvente e, particularmente, pelos media, com vista à realização de trocas interculturais • Auto-avaliar os desempenhos linguísticos em línguas estrangeiras quanto à adequação e eficácia.

4.4.1 Operacionalização específica

A operacionalização específica será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências.

4.4.2 Acções a desenvolver por cada professor

• Organizar o ensino prevendo o recurso a materiais pedagógicos em língua estrangeira • Rentabilizar o recurso a informação em língua estrangeira acessível na internet e outros recursos informáticos • Organizar actividades cooperativas de aprendizagem em situações de interacção entre diversas línguas e culturas • Promover actividades de intercâmbio presencial ou virtual, com utilização, cada vez mais intensa, das tecnologias de informação e comunicação • Promover a realização de projectos em que seja necessário utilizar línguas estrangeiras.

4.5 Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados

4.5.1 Operacionalização transversal

• Expressar dúvidas e dificuldades • Planear e organizar as suas actividades de aprendizagem • identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho • Confrontar diferentes métodos de trabalho para a realização da mesma tarefa • Auto-avaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender e aos objectivos visados.

4.5.2 Operacionalização específica

A operacionalização específica será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências.

4.5.3 Acções a desenvolver por cada professor

• Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados • Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à expressão e ao esclarecimento de dúvidas e de dificuldades • Organizar actividades cooperativas de aprendizagem • Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, adequados às diferentes formas de aprendizagem • Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem.

4.6 Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável

4.6.1 Operacionalização transversal

• Pesquisar, seleccionar, organizar e interpretar informação de forma crítica em função de questões, necessidades ou problemas a resolver e respectivos contextos •

Rentabilizar as tecnologias da informação e comunicação nas tarefas de construção de conhecimento • Comunicar, utilizando formas diversificadas, o conhecimento resultante da interpretação da informação • Auto-avaliar as aprendizagens, confrontando o conhecimento produzido com os objectivos visados e com a perspectiva de outros.

4.6.2 Operacionalização específica

A operacionalização específica será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências

4.6.3 Acções a desenvolver por cada professor

• Organizar o ensino prevendo a pesquisa, selecção e tratamento de informação • Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas a pesquisa, selecção, organização e interpretação de informação • Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação • Promover actividades integradoras dos conhecimentos, nomeadamente a realização de projecto.

4.7 Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões

4.7.1 Operacionalização transversal

• Identificar situações problemáticas em termos de levantamento de questões • Seleccionar informação e organizar estratégias criativas face às questões colocadas por um problema • Debater a pertinência das estratégias adoptadas em função de um problema • Confrontar diferentes perspectivas face a um problema, de modo a tomar decisões adequadas • Propor situações de intervenção, individual e, ou colectiva, que constituam tomadas de decisão face a um problema, em contexto.

4.7.2 Operacionalização específica

A operacionalização específica será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências.

4.7.3 Acções a desenvolver por cada professor

- Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista e resolver problemas
- Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação para o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas
- Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades de simulação e jogos de papéis que permitam a percepção de diferentes pontos de vista
- Promover a realização de projectos que envolvam a resolução de problemas e a tomada de decisões.

4.8 Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa

4.8.1 Operacionalização transversal

- Realizar tarefas por iniciativa própria
- Identificar, seleccionar e aplicar métodos de trabalho, numa perspectiva crítica e criativa
- Responsabilizar-se por realizar integralmente uma tarefa
- Valorizar a realização de actividades intelectuais, artística e motoras que envolvam esforço, persistência, iniciativa e criatividade
- Avaliar e controlar o desenvolvimento das tarefas que se propõe realizar.

4.8.2.Operacionalização específica

A operacionalização específica será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências

4.8.3 Acções a desenvolver por cada professor

- Organizar o ensino prevendo a realização de actividades por iniciativa do aluno
- Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à experimentação de situações pelo aluno e à expressão da sua criatividade
- Organizar actividades cooperativas de aprendizagem rentabilizadoras da autonomia, responsabilização e criatividade de cada aluno
- Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados que favoreçam a autonomia e a criatividade do aluno
- Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender
- Criar na escola espaços e tempos para intervenção livre do aluno
- Valorizar, na avaliação da aprendizagem do aluno, a produção de trabalhos livres e concebidos pelo próprio.

4.9 Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns

4.9.1 Operacionalização transversal

• Participar em actividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de actuação, de convivência e de trabalho em vários contextos • Manifestar sentido de responsabilidade, de flexibilidade e de respeito pelo seu trabalho e pelo dos outros • Comunicar, discutir e defender descobertas e ideias próprias, dando espaços de intervenção aos seus parceiros • Avaliar e ajustar os métodos de trabalho à sua forma de aprender, às necessidades do grupo e aos objectivos visados.

4.9.2 Operacionalização específica

A operacionalização específica será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências.

4.9.3 Acções a desenvolver por cada professor

• Organizar o ensino prevendo e orientando a execução de actividades individuais, a pares, em grupo se colectivas • Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas para o trabalho cooperativo, desde a sua concepção à sua avaliação e comunicação aos outros • Propiciar situações de aprendizagem conducentes à promoção da auto-estima e da autoconfiança • Fomentar actividades cooperativas de aprendizagem com explicitação de papéis e responsabilidades • Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados adequados a formas de trabalho cooperativo • Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem em interacção com outros • Desenvolver a realização cooperativa de projectos.

5 Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida

5.1 Operacionalização transversal

• Mobilizar e coordenar os aspectos psicomotores necessário são desempenho de tarefas • Estabelecer e respeitar regras para o uso colectivo de espaços • Realizar diferentes tipos de actividades físicas, promotoras de saúde, do bem-estar e da qualidade de vida • Manifestar respeito por normas de segurança pessoal e colectiva.

5.2 A operacionalização específica será feita na perspectiva de cada disciplina ou área curricular tendo em conta os saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais de cada área do saber e visando o desenvolvimento pelo aluno destas competências.

5.3 Acções a desenvolver por cada professor

• Organizar o ensino prevendo a realização de actividades em que é necessário estabelecer regras e critérios de actuação • Organizar o ensino prevendo a realização de jogos diversificados de modo a promover o desenvolvimento harmonioso do corpo em relação ao espaço e ao tempo • Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas à apropriação de hábitos de vida saudáveis e à responsabilização face à sua própria segurança e à dos outros • Organizar actividades diversificadas que promovam o desenvolvimento psicomotor implicado no desempenho de diferentes tarefas • Organizar actividades cooperativas de aprendizagem e projectos conducentes à tomada de consciência de si, dos outros e do meio • Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados.

CAPÍTULO V

Língua Portuguesa

A língua materna é um importante factor de identidade nacional e cultural.

No espaço nacional, o Português é a língua oficial, a língua de escolarização, a língua materna da esmagadora maioria da população escolar e a língua de acolhimento das minorias linguísticas que vivem no país. Por isso, o domínio da língua portuguesa é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania.

A meta do currículo de Língua Portuguesa na educação básica é desenvolver nos jovens um conhecimento da língua que lhes permita: 1) Compreender e produzir discursos orais formais e públicos; 2) Interagir verbalmente de uma forma apropriada em situações formais e institucionais; 3) Ser um leitor fluente e crítico; 4) Usar multifuncionalmente a escrita, com correcção linguística e domínio das técnicas decomposição de vários tipos de textos; 5) Explicitar aspectos fundamentais da estrutura e do uso da língua, através da apropriação de metodologias básicas de análise, e investir esse conhecimento na mobilização das estratégias apropriadas à compreensão oral e escrita e na monitorização da expressão oral e escrita. A disciplina de Língua Portuguesa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências gerais de transversalidade disciplinar (abreviadamente, cger) referidas no ponto anterior desta obra. Assim, tais competências são operacionalizadas do seguinte modo na disciplina de Língua Portuguesa:

- Descobrir a multiplicidade de dimensões da experiência humana, através do acesso ao património escrito legado por diferentes épocas e sociedades, e que constitui um arquivo vivo da experiência cultural, científica e tecnológica da Humanidade;
- Ser rigoroso na recolha e observação de dados linguísticos e objectivo na procura de regularidades linguísticas e na formulação das generalizações adequadas para as captar;
- Assumir o papel de ouvinte atento, de interlocutor e locutor cooperativo em situações de comunicação que exijam algum grau de formalidade;
- Reconhecer a pertença à comunidade nacional e transnacional de falantes da língua portuguesa e respeitar as diferentes variedades linguísticas do Português e as línguas faladas por minorias linguísticas no território nacional;

- Transferir o conhecimento da língua materna para a aprendizagem das línguas estrangeiras;
- Dominar metodologias de estudo (tais como sublinhar, tirar notas e resumir);
- Transformar informação oral e escrita em conhecimento;
- Usar estratégias de raciocínio verbal na resolução de problemas;
- Expressar-se oralmente e por escrito de uma forma confiante, autónoma e criativa;
- Comunicar de forma correcta e adequada em contextos diversos e com objectivos diversificados;

5.1 Competências específicas

Na disciplina de Língua Portuguesa, é necessário garantir a cada aluno, em cada ciclo de escolaridade, o desenvolvimento de competências específicas no domínio do modo oral (compreensão e expressão oral), do modo escrito (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua. Entende-se por compreensão do oral a capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português. Esta competência envolve a recepção e a decifração da mensagem por acesso a conhecimento organizado na memória, o que implica prestar atenção ao discurso seleccionar o essencial da mensagem. Entende-se por expressão oral a capacidade para produzir cadeias fónicas dotadas de significado e conformes à gramática da língua. Esta competência implica o recrutamento de saberes linguísticos e sociais e supõe uma atitude cooperativa na interacção e o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação.

Entende-se por leitura o processo interactivo entre o leitor e o texto em que o primeiro reconstrói o significado do segundo. Esta competência implica a capacidade de descodificar cadeias grafemáticas e delas extrair informação e construir conhecimento. Entende-se por expressão escrita o produto, dotado de significado e conforme à gramática da língua, resultante de um processo que inclui o conhecimento do sistema de representação gráfica adoptado. Esta competência implica processos cognitivos e linguísticos complexos, nomeadamente os envolvidos no planeamento, na formatação linguística, na revisão, na correcção e na reformulação do texto. Entende-se por conhecimento explícito o conhecimento reflectido, explícito e sistematizado das

unidades, regras e processos gramaticais da língua. Esta competência implica o desenvolvimento de processos metacognitivos, quase sempre dependentes da instrução formal, e permite aos falantes o controlo das regras que usam e a selecção das estratégias mais adequadas à compreensão e expressão em cada situação de comunicação. Considera-se indispensável perseguir os seguintes objectivos no desenvolvimento destas competências ao longo da escolaridade básica:

5.1.1 Relativamente às competências do modo oral

- Alargar a compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão, e dominar progressivamente a compreensão em géneros formais e públicos do oral, essenciais para entrada na vida profissional e para o prosseguimento de estudos;
- Alargar a expressão oral em Português padrão e dominar progressivamente a produção de géneros formais e públicos do oral, essenciais para entrada na vida profissional e para o prosseguimento de estudos.

5.1.2 Relativamente às competências do modo escrito

- Criar autonomia e hábitos de leitura, com vista à fluência de leitura e à eficácia na selecção de estratégias adequadas à finalidade em vista;
- Apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita, com vista à desenvoltura, naturalidade e correcção no seu uso multifuncional.

5.1.3 Relativamente ao conhecimento explícito

- Desenvolver a consciência linguística, tendo em vista objectivos instrumentais e atitudinais, e desenvolver um conhecimento reflexivo, objectivo e sistematizado da estrutura e do uso do português padrão.

5.2 Competências específicas por ciclo²

No desenvolvimento de cada uma das competências específicas é indispensável estabelecer com clareza metas de desenvolvimento por ciclo de escolaridade (e não por ano de escolaridade), assegurando, simultaneamente, a continuidade do processo ao longo dos três ciclos da educação básica.

1.º Ciclo

Alargamento da compreensão a discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão

- Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão
- Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos

2.º Ciclo

Alargamento da compreensão a géneros formais e públicos do oral

- Capacidade de seleccionar e reter a informação necessária a um determinado objectivo, na compreensão de diferentes géneros do oral
- Conhecimento do vocabulário e das estruturas gramaticais do Português padrão que permitam seleccionar e reter informação em função do objectivo visado

3.º Ciclo

Compreensão de formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento de estudos e para entrada na vida profissional

- Capacidade de extrair informação de discursos de diferentes géneros formais e públicos do oral, cuja complexidade e duração exijam focalização da atenção por períodos prolongados
- Conhecimento das estratégias linguísticas e não linguísticas utilizadas explícita e implicitamente para realizar diferentes objectivos comunicativos

² Para esclarecimento dos níveis de desempenho que se propõem para cada ciclo, ver Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997: 53-55)

5.2.1 Expressão oral³

1.º Ciclo

Alargamento da expressão oral em Português padrão

- Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo

- Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente

2.º Ciclo

Domínio progressivo de géneros formais e públicos do oral

- Capacidade para utilizar recursos prosódicos e pragmáticos adequados ao objectivo visado
- Conhecimento de vocabulário preciso e da complexidade gramatical requerida para narrar situações vividas e imaginadas, elaborar relatos e formular perguntas.

3.º Ciclo

Fluência e adequação da expressão oral em contextos formais

- Capacidade de utilização de recursos expressivos, linguísticos e não linguísticos, como estratégias de adesão, de oposição e de persuasão
- Conhecimento vocabular e gramatical requerido nos géneros formais e públicos do oral necessários para o prosseguimento de estudos e para a entrada na vida profissional.

5.2.2 Leitura⁴

1.º Ciclo

Aprendizagem dos mecanismos básicos de extracção de significado do material escrito

- Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um

³ Para esclarecimento dos níveis de desempenho que se propõem para cada ciclo, ver Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997: 69-73).

⁴ Para esclarecimento dos níveis de desempenho que se propõem para cada ciclo, ver Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997: 59-65)

texto curto • Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito.

2.º Ciclo

Autonomia e velocidade de leitura e criação de hábitos de leitura

- Capacidade para ler com autonomia, velocidade e perseverança;
- Conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e seleccionar informação a partir de material escrito.

3.º Ciclo

Fluência de leitura e eficácia na selecção de estratégias adequadas ao fim em vista

- Capacidade para reconstruir mentalmente o significado de um texto (literário e não literário) em função da relevância e da hierarquização das unidades informativas deste
- Conhecimento das chaves linguísticas e textuais que permitem desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos.

5.2.3 Expressão escrita⁵

1.º Ciclo

Domínio das técnicas instrumentais da escrita

- Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos
- Conhecimento de técnicas básicas de organização textual.

2.º Ciclo

Automatismo e desenvoltura no processo de escrita

- Capacidade para produzir textos escritos adequados ao objectivo, à situação e ao destinatário
- Conhecimento das técnicas fundamentais da escrita compositiva.

3.º Ciclo

Naturalidade e correcção no uso multifuncional do processo de escrita

- Capacidade para usar multifuncionalmente a escrita, com a consciência das escolhas de correntes da função, forma e destinatário
- Conhecimento dos géneros textuais e das técnicas de correcção e aperfeiçoamento dos produtos do processo de escrita.

⁵ Para esclarecimento dos níveis de desempenho que se propõem para cada ciclo, ver Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997: 77-82).

5.2.4 Conhecimento explícito⁶

1.º Ciclo

Desenvolvimento da consciência linguística com objectivos instrumentais

• Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita • Conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas.

2.º Ciclo

Alargamento e sedimentação da consciência linguística com objectivos instrumentais e atitudinais

• Capacidade de reflexão linguística com objectivos instrumentais e atitudinais • Conhecimento sistematizado de aspectos fundamentais da estrutura e do uso do Português padrão.

3.º Ciclo

Conhecimento sistematizado dos aspectos básicos da estrutura e do uso do Português

• Capacidade de reflexão linguística com objectivos cognitivos gerais e específicos • Conhecimento sistematizado dos aspectos fundamentais da estrutura e do uso do Português padrão, pela apropriação de metodologias de análise da língua.

⁶ Para esclarecimento dos níveis de desempenho que se propõem para cada ciclo, ver Sim-Sim, Duarte & Ferraz (1997: 85-91).

5.3 Experiências de aprendizagem

Para que os objectivos do currículo de Língua Portuguesa possam ser atingidos é fundamental que todos os alunos participem, ao longo da educação básica, em situações educativas como as que a seguir se enunciam: • Audição orientada de registos diversificados de extensão e grau de formalidade crescentes; • Audição orientada de registos de diferentes variedades do Português; • Actividades de planeamento e de produção de diversos tipos de discurso oral, com grau crescente de formalidade; • Actividades que propiciem a participação eficaz e adequada em diversas situações de interacção (debates, exposições, entrevistas, sínteses...); • Actividades de leitura silenciosa e em voz alta de diferentes tipos de textos; • Actividades de consulta de material escrito com o objectivo de localizar informação e de transformá-la em conhecimento; • Actividades de escrita usando materiais e suportes variados, com recurso a instrumentos que assegurem a correcção do produto escrito; • Actividades de elaboração de vários tipos de textos compositivos; • Actividades de identificação e descoberta de unidades, regras e processos da língua; • Actividades de reflexão sobre a qualidade linguística e a adequação das produções orais e escritas com vista à autonomia na autocorreção.

A criação de oportunidades reais de participação e decisão activas no processo de ensino-aprendizagem constituiu o eixo gravitacional em torno do qual se identificaram três procedimentos fundamentais na gestão personalizada do currículo que contribuíram para uma intervenção ao nível do eu-afectivo do aluno, a saber: a selecção de conteúdos, a configuração das estratégias e a metodologia de avaliação.

O portfolio, enquanto instrumento agregador da diversidade de objectos de avaliação, permite desencadear mecanismos de auto-análise do desempenho. A reflexão dos alunos acerca do seu próprio trabalho, visando melhorar o seu desempenho, garante a sua participação no processo de avaliação global. Além disso, este instrumento permite ainda à professora desenvolver mecanismos de monitorização e intervenção no sentido de garantir que as aprendizagens sejam efectuadas.

A metodologia de avaliação com as características acima identificadas facilita a intervenção ao nível do eu-afectivo do aluno uma vez que garante a sua participação activa no processo de avaliação e, acima de tudo, porque respeita as capacidades e características do processo de aprendizagem de cada aluno.

A implementação dos procedimentos fundamentais da gestão personalizada do currículo já identificados cria o espaço necessário para que o eu-afectivo do aluno desperte da letargia latente, possibilitando, assim, a sua emergência activa no processo de ensino-aprendizagem. A ênfase colocada na decisão e na reflexão constituem os alicerces para o auto-conhecimento. Definir critérios de escolha a nível individual é possibilitar uma ligação afectiva ao que se escolhe, logo, chamar o aluno a decidir é chamá-lo a reflectir, a assumir responsabilidade pela sua decisão, ligando-se afectivamente a ela. Cada aluno interioriza a sua tarefa, responsabilizando-se por ela. É ao nível desta interiorização, desta relação do eu-afectivo com as tarefas da aula, com os objectivos a que se propõe, que o aluno se pôde descobrir tanto enquanto aprendiz, como enquanto pessoa:

- Enquanto aprendiz porque vai dando conta dos seus progressos e recuos, sendo capaz, no final, de ajuizar o modo como a aprendizagem decorreu e como ele se sentiu ao longo do processo e, ainda, de avaliar os resultados em relação às expectativas que criou; - enquanto pessoa porque, ao decidir a sua escolha, recorre à sua matriz pessoal na busca de critérios que lhe permitam efectuar essa escolha. Além disso, a interiorização de cada tarefa confere-lhe a possibilidade de descobrir novas potencialidades, gostos e aptidões dentro de si, construindo e alargando a sua identidade e inscrevendo as aprendizagens na sua matriz pessoal da qual se socorria para o processo de decisão.

Na relação interpessoal professora/aluno e aluno/professora, a ajuda constitui o aspecto que mais se destaca como contributo para o processo de gestão personalizada do currículo. Esta ajuda reveste-se de diferentes matizes e assume cinco características essenciais. A primeira, a disponibilidade, refere-se à realidade física concreta de estar presente. Manifesta-se tanto na sala de aula como fora dela. Na sala de aula está relacionada com o apoio individualizado ou em grupo para a resolução das tarefas. Fora da sala de aula divide-se em duas formas principais, uma em pequenas sessões de trabalho previamente acordadas, outra através da monitorização personalizada dos trabalhos. Ser específico e propor soluções constituem a segunda e terceira características da ajuda. A importância de um *feedback* regular, contínuo, informativo e pormenorizado, de que constam críticas construtivas e motivadoras, onde se apontam caminhos e alternativas, é crucial para manter o bom contacto com os alunos, a sua motivação para o processo de aprendizagem e o optimismo em relação ao futuro. O quarto aspecto a salientar está relacionado com a afectividade, ou seja, a capacidade de

perceber as razões do aluno, de estar predisposta a ouvir e a entender, sem, no entanto, deixar de o ajudar a reconhecer na crítica uma informação valiosa e não um ataque pessoal, ajudando-o a aceitar a responsabilidade em vez de assumir uma atitude defensiva. O quinto aspecto refere-se ao trabalho colaborativo entre professora e aluno. O facto da professora tecer a crítica mas, ao mesmo tempo, oferece ao aluno a oportunidade de trabalhar com ele, contribui para o aluno reconhecer a importância do trabalho da professora e valorizar a crítica efectuada, encarando-a de forma positiva.

CAPÍTULO VI

Estudo de caso

O estudo de caso pode incidir efectivamente em pessoas ou em espaços. Schön (1997). O nosso caso incidirá sobre a nossa prática pedagógica enquanto aluna da licenciatura em Língua e Cultura <portuguesas.

Para uma melhor visualização da parte empírica do estudo apresentamos o esquema que a seguir desenvolvemos:

- Núcleo de estágio:

- 1) Supervisão: Dr. Graça Sardinha.
- 2) Orientadora da escola: Prof. Paula Pereira.
- 3) Estagiários: Catarina Rosa Da Silva de Brito;
Carla Susana Fernandes;
Joana Vieira.

- Contextos: UBI, Escola dos 2º e 3º Ciclos da Serra da Gardunha.

- Objectivos: Reflectir as práticas metodológicas conducentes acção

- Materiais: Dossier de estágio e o Manual adoptado.

O desenvolvimento de competências é difícil de pôr em prática, sobretudo se falarmos num professor estagiário, cuja prática apenas se inicia no designado estágio pedagógico. Este estudo tem como principal objectivo dar a conhecer algumas das práticas utilizadas por um professor estagiário ao longo de um ano curricular, mas sobretudo incidir no que concerne às competências, aos conteúdos e aos objectivos leccionados a uma turma de 7º ano na disciplina de português.

A disciplina de Português integra-se na Componente de Formação Sociocultural sendo, por isso, comum a todos os cursos. Visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento progressivo de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna. Assim, a aula de Português deve desenvolver os mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua bem como incentivar uma comunicação oral e escrita eficaz, preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania, contribuindo para a formação de um bom utilizador da língua, habilitando-o a ser um comunicador com sucesso e um conhecedor do seu modo de funcionamento, sujeito que

se estrutura, que constrói a sua identidade através da linguagem para poder agir com e sobre os outros, interagindo.

Diante das crises evidentes que o mundo moderno vem demonstrando neste início de século, em todos os âmbitos do saber e do fazer humanos, notadamente no da Educação atingindo conceitos de autonomia, emancipação e liberdade, cumpre-nos, mais uma vez, repensarmos e reflectirmos sobre as novas competências para ensinar, novos entendimentos sobre ensinar e aprender, aprender a aprender e como apreender as novas formas de relação entre a ética e o agir pedagógico.

Assim, para Hermann (2001:90),

“embora a sociedade imprima a Educação um carácter de constante mutação, como incontrolável, nós não devemos entender este processo como de desorientação”.

E é neste contexto que se torna impossível se sustentar um modelo ideal de Educação e, muito menos, de se continuar com a aplicação das tradicionais práticas pedagógicas.

Segundo Imbérnom, (2004) os professores possuem um amplo corpo de conhecimentos e habilidades especializadas que adquirem durante um prolongado período de formação.

O conhecimento pedagógico é construído e ampliado ao longo do tempo pelos profissionais da educação, durante sua vida profissional, como resultado das relações entre teoria e prática, ao passo que o conhecimento da disciplina requer mais técnica, focado nos procedimentos de transmissão. Já a competência profissional é fruto de todo processo educativo, mais a interação entre os professores e o exercício da profissão, com seus próprios alunos.

Actualmente, a expectativa que se tem do papel do professor, é a de que ele intervenha, de forma activa e reformule sua prática através de avaliações e estratégias diferenciadas, para, com métodos alternativos, atingir a urgente alteridade, com autonomia e participação, consciente e responsável

Com o carácter reflexivo, do professor, deve-se estender a sua competência as acções de revisão sobre sua pratica, envolvendo não só trabalho criativo, autónomo, calcado, não apenas no conhecimento (métodos, conceitos e princípios), mas também nas capacidades de saber, saber fazer, saber como. Como isto, haverá um

desenvolvimento da capacidade de aprender com sucesso e com os erros, no aprender com o outro, na troca de experiências, no aceitar responsabilidades, entre outras.

Perrenoud (2001:17) defende que

“a abordagem por competências não pretende mais do que permitir a cada um, aprender a usar seus saberes para actuar”

, criando, para o ensino de melhor qualidade, condições de formação que saiba, além das palavras, decodificar sinais e símbolos do mundo e da cultura de sua época.

Em Alarcão (2001:23),

“compreender o mundo, os outros e a si mesmo, bem como as interações entre estes vários componentes, sendo capaz ele de intervir, estabelecendo o alicerce para vivência e a cidadania”

posto que é através desta compreensão que nos tornamos preparados para o incerto, para o novo, para o difícil, para outras circunstâncias através de permanente “*interacção, contextualização e colaboração*”, além da capacidade de aprender autonomamente, o que se tornou fundamental, em Educação; aliando-se a tudo isto, as competências de Perrenoud, como por exemplo: organizar e dirigir situações de aprendizagem, bem como administrar a própria formação contínua sabendo o como fazer: o que procurar, onde procurar, o que fazer com as múltiplas informações colhidas, para não se tornar num mero receptor ou reproduzidor do saber acumulado ao mesmo tempo, recriando-as, distribuindo-as pelos múltiplos saberes, através de estratégias, também apropriadas, como: trabalhar a partir dos erros, a partir dos alunos, do seu próprio saber, desejando vencer obstáculos, estabelecendo relações entre o saber, a experiência e o trabalho, numa visão longitudinal dos objectivos, observando e avaliando as situações, valorizando as tecnologias e os dispositivos didácticos actualizados, disponíveis, interactivos e flexibilizados, criando, intensificando e diversificando, o desejo de aprender e reforçando a decisão de aprender.

No novo contexto escola-sociedade todos crescem juntos: professor, escola, comunidade, com novos sistemas de trabalho, associando-se às escolas as idéias de núcleos, onde um conjunto de pessoas trabalham, não só desenvolvendo o professor, como novas aprendizagens do exercício da profissão docente.

Nesta era de mudanças criam-se muitas expectativas sobre o professor, e entre elas, contam-se: acolhedor da diversidade, aberto a inovações, comprometido com a aprendizagem, solícito aos alunos. Com sólida formação científica e cultural, com domínio da língua, com conhecimentos tecnológicos, articulador de conteúdos educacionais, interdisciplinar, com profundos conhecimentos de sua área de atuação, que estabeleça relações de integração da sua com outras áreas do conhecimento, implantador de projetos, alguém que valorize quem apreende, visando à melhoria da aprendizagem, do conhecimento, das habilidades e competências dos educandos.

Segundo Schön (1987),

“a formação de professores tem recebido várias críticas mundiais por não produzir profissionais competentes que revertam a situação de desempenho medíocre”, conquistado pelas escolas, a altos custos e ainda, não reverter o quadro do desempenho dos alunos.

Para Rios (2001; 63), “*o ensino competente é o ensino de qualidade*”, o que apresenta a possibilidade de conexão entre as dimensões: técnicas, política, ética e estética da formação docente.

A disciplina Português, no 7º Ano, propõe-se a continuar o trabalho desenvolvido desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, tendo em vista a constituição de um leitor/escritor/falante/ouvinte competente e autônomo.

Nesta etapa, o aluno continuará ampliando sua competência leitora por meio de textos literários e não-literários. Também continuará ampliando o conhecimento da diversidade textual, bem como da sua aplicabilidade em contextos sociais e situações sociais particulares de comunicação. Além de exercitar textos que o ajudem no âmbito escolar – resumo – e os que não pertencem a esse contexto, como as reportagens, as resenhas críticas, etc.

Os livros didáticos continuarão a ser trabalhados mensalmente e, como no ano anterior, serão também avaliados.

Quanto à produção de texto, também se procura diversificar gêneros e modalidades textuais. Dando sequência ao trabalho desenvolvido até o 5º Ano, mantemos os critérios de correção adotados e acrescentamos novos itens, respeitando o desenvolvimento do texto dos alunos.

As competências de leitura e escrita completam-se com o conhecimento gramatical; afinal é ela quem organiza e sustenta o texto. Para tanto, há o

aprofundamento nos elementos coesivos, pontuação, acentuação gráfica e as relações sintáticas e semânticas.

Para a plena realização desses objectivos, faz-se necessária a participação do aluno no processo de aprendizagem. O empenho sistemático é parte fundamental da relação construída no dia-a-dia da sala de aula. Em casa, ele deve realizar as tarefas com dedicação, porque esse momento propicia a avaliação daquilo que já se domina e do que ainda falta aprender.

6.1 A Escola

LOCALIZAÇÃO

O Fundão é um concelho que pertence ao distrito de Castelo Branco, zona centro de Portugal. Este concelho situa-se na vertente setentrional da Serra da Gardunha e defronte da Serra da Estrela. É a capital administrativa da Cova da Beira.

Até 1747, a vila do Fundão pertencia ao concelho da Covilhã, tendo passado a sede de concelho posteriormente. Foi promovido a concelho no dia 19 de Abril de 1988. O concelho do Fundão tem 31 freguesias no total. A sua gastronomia tradicional é muito apreciada pelos habitantes e pelos ilustres visitantes que tem o prazer de a provar. O Fundão tem várias atracções turísticas e monumentais algumas bastantes antigas e interessantes.

Um Pouco de Historia da Escola

A Escola Básica dos 2º e 3º ciclos Serra da Gardunha foi criada no ano lectivo 1995/96 devida a uma superlotação numérica das duas escolas já existentes na cidade do Fundão, Escola Preparatória de João Franco e Escola Secundária do Fundão, ambas a funcionar na Quinta da Nora.

No ano lectivo 95/96, a escola funcionou nas antigas instalações da Escola Industrial, rua Cidade da Covilhã, com sete turmas de quinto ano de escolaridade e sete de sétimo ano.

O início do ano lectivo 96/97 ficou marcado por dois acontecimentos, um deles a lamentar bastante pois deu-se o rebentamento de uma bomba, de fabrico artesanal, nas antigas instalações no dia 9 de Setembro, a qual vitimou uma funcionária e feriu gravemente duas outras e o outro acontecimento este sim feliz que foi a mudança para a nova escola, no Bairro de Santa Isabel, no sopé da Serra da Gardunha.

A escola é ampla, espaçosa e funcional com magníficas vistas para as serras da Gardunha e Estrela. Mas ainda carece de alguns espaços fundamentais para o bom funcionamento de todas as actividades lectivas, que são: um pavilhão gimnodesportivo, gabinetes de grupo ou disciplina, auditório ou sala ampla para grandes grupos.

É composta por três edifícios ou blocos - o bloco administrativo, o bloco pedagógico e o bloco de serviços, 27 salas, vários arrumos, uma BE/CRE (Biblioteca

Escolar e Centro de Recursos), um refeitório, duas salas de convívio, três campos de jogos e diversos espaços exteriores, ajardinados ou ainda em estado selvagem.

6.2 Instalações



ANO LECTIVO 2007 / 2008

ÓRGÃOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO

	PRESIDENTE	VICE-PRESIDENTES
Conselho Executivo	Maria Cândida Brito	José Soares Joaquim Gouveia (1ºCiclo) Maria Eugénia Rodrigues (Pré – Escolar)
Conselho Pedagógico	Maria Cândida Brito	
Assembleia de Escola	António Supico	

Assessoria Técnico-Pedagógica	Fernanda Barros Batista
-------------------------------	-------------------------

COORDENADORES DOS DEPARTAMENTOS CURRICULARES

COORDENADORES DEPARTAMENTOS CURRICULARES	NOMES
Línguas	Berta Proença
Matemática e Ciências Experimentais	Isaura Reis
Ciências Sociais e Humanas	Anabela Niza
Expressões	Manuel Abelho
1º Ciclo	António Melo
Pré-escolar	Isabel Santareno
SUB COORDENADORES	
Língua Portuguesa	Celeste Nunes
Educação Física	João Fernandes
Educação Artística e Tecnológica	Fátima Salvado
Ciências Físicas e Naturais	Maria de Jesus Barata
REPRESENTANTES: OUTRAS ESTRUTURAS	

Presidente do Conselho Executivo	Cândida Brito
Coordenador de Directores de Turma: 2º Ciclo	Gregória Prata
Coordenador de Directores de Turma: 3º Ciclo	Eugénia Sousa
Coordenador da BE/CRE /Projectos	Pedro Rafael
Representante do P. Não Docente: A.A.E.	Luís Pinto
Representante do P. Não Docente: A. Adm.	Orlando Saraiva
Representante da Associação de Pais e E.E's	Alda Matos



6.3 A turma

A turma⁷ constituída por vinte e três alunos era designada como 7ºA. Todos os discentes diferentes em personalidade, comportamento e conhecimentos foram tornando-se cada vez mais audazes, à medida que o ano avançava e as matérias a leccionar pelo docente iam mudando.

Por serem tão diferentes, as estratégias a utilizar no contexto de sala de aula tinham que ousar pela diversidade, o que por vezes, era uma tarefa difícil, já que a o tempo era recíproco e o programa⁸ era vastíssimo. Um dos factores depreciativos a enfrentar era indubitavelmente o barulho, mas a estratégia de pausa a meio da aula contribuiu para a sua diminuição.

6.4 O dossier

O Dossier⁹ de estágio é a prova viva dos objectivos e planificações que foram sendo feitas ao longo do ano lectivo 2007/2008.

Tendo por base o manual “Entre Linhas”, o ano lectivo acima mencionado dividia-se em cinco unidades, designadamente:

Unidade 1 – Raízes populares (pág. 24-65);

Unidade 2 – O texto narrativo (pág. 66-163);

Unidade 3 – Textos de comunicação social e interpessoal (pág.164-191);

Unidade 4 – No mundo da poesia (pág. 220-256);

Unidade 5- O texto dramático (pág. 192 -219).

Os objectivos¹⁰ estipulados para cada unidade, visavam o desenvolvimento de diversos itens, visto que cada uma assume-se de forma diferente, o que pressupõe metodologias e estratégias diversas.

De seguida, serão apresentadas algumas estratégias desenvolvidas com os alunos ao longo do período curricular e de que forma, estas fomentaram o desenvolvimento das suas competências.

⁷ Ver anexos (informação referente à turma).

⁸ Ver anexos (planificação a longo prazo).

⁹ Ver anexos de imagem do dossier.

¹⁰ Ver anexo de objectivos.

CAPÍTULO VII

Competências essenciais a desenvolver

OBJECTIVOS GERAIS

- Expressar-se oralmente de forma desbloqueada e autónoma, em função de objectivos comunicativos diversificados.
- Compreender enunciados orais e escritos.
- Comunicar oralmente tendo em conta a oportunidade, o tempo disponível e a situação.
- Apreender criticamente o significado e a intencionalidade de mensagens veiculadas em discursos variados orais e escritos.
- Desenvolver o gosto pela preservação e recriação do património literário oral.
- Alargar a competência comunicativa pela confrontação de variações linguísticas regionais ou sociais com formas padronizadas da língua.
- Aprofundar o gosto pessoal pela leitura e pela prática de diferentes modalidades de leitura.
- Contactar com textos de géneros e temas variados da literatura nacional e universal.
- Aprofundar a prática da escrita como meio de desenvolver a compreensão na leitura.
- Elaborar um discurso de forma correcta e adequada.
- Organizar as ideias de forma coerente e crítica.
- Produzir textos que revelem a tomada de consciência de diferentes modelos de escrita.
- Aperfeiçoar a competência de escrita pela utilização de técnicas de auto e heterocorreção.
- Descobrir aspectos fundamentais da estrutura e do funcionamento da língua a partir de situações de uso.
- Aplicar conhecimentos relativos ao funcionamento da língua.
- Apropriar-se, pela reflexão e pelo treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento dos discursos e o aperfeiçoamento da expressão pessoal.

7.1 Conteúdos programáticos

Manual de 7º ano: «Entre Linhas»

I – Raízes populares/ Texto Narrativo

A – **Textos do património literário popular (principais características):**

- 1) Contos.
- 2) Lendas.
- 3) Fábulas.
- 4) Provérbios.
- 5) Adivinhas.
- 6) Lengalengas.
- 7) Trava-línguas.

B – **Obras de leitura integral:** *O Cavaleiro da Dinamarca.* de Sophia de Mello Breyner Andresen.

C – **Leitura orientada de excertos de outras obras e de textos de natureza diversa.**

D – **Categorias da narrativa.**¹¹

1) Acção:

- Relevo.
- Delimitação.
- Sequências narrativas.
- Organização das sequências narrativas e/ou das acções.

2) Personagens:

- Relevo (papel).
- Processos de caracterização.
- Tipos de caracterização.
- Concepção.

3) Espaço:

- Físico.
- Social.

4) Tempo:

- Cronológico.
- Histórico.

5) Narrador:

- Presença.
- Posição.

6) Modos de apresentação da narrativa (modalidades do discurso):

- Narração.
- Descrição.
- Diálogo.
- Monólogo.
- Reflexão.

¹¹ Ver anexo (ficha sobre as categorias da narrativa)

II – Texto Poético

1) Leitura e análise de textos poéticos variados.

2) Noções de versificação:

- Verso.
- Estrofe.
- Metro.
- Rima.

3) Recursos expressivos:

- Comparação.
- Metáfora.
- Enumeração.
- Personificação.
- Aliteração.

III – Texto Dramático

A – Texto dramático e texto teatral (características).

B – Origem e evolução do teatro.

C – Diferentes géneros de texto dramático (tragédia e comédia).

D – Estrutura interna e externa do texto dramático:

- Actos/cenas.
- Tema/assunto.
- Caracterização das personagens.
- Acção dramática.
- Tempo e espaço.

IV- Textos da comunicação social e interpessoal:

- Carta (formal e informal).
- Notícia
- Reportagem.
- Entrevista.
- Anúncio publicitário.
- Banda Desenhada.

V- Funcionamento da língua:

Pontuação.¹²

Classes de palavras:¹³

Nomes.

Verbos.

Adjectivos.

Determinantes.

Pronomes.

Advérbios.

Conjunções.

Locuções.

¹² Ver anexo (ficha de pontuação)

¹³ Ver anexo (diversas fichas sobre as classes de palavras)

- Funções sintáticas:¹⁴
 - Sujeito.
 - Predicado.
 - Complemento directo.
 - Complemento indirecto.
 - Complementos circunstanciais.
 - Vocativo.
- Tipos e formas de frase.
- Relações de sentido e de forma entre as palavras:¹⁵
 - Homónimas.
 - Homófonas.
 - Homógrafas.
 - Parónimas.
- Relações semânticas entre palavras:¹⁶
 - Sinónimos.
 - Antónimos.
 - Hiperónimos.
 - Hipónimos.
 - Campo lexical.
 - Campo semântico.
- Formação de palavras:¹⁷
 - Derivação.
 - Composição.
 - Neologismos.
- Distinção entre frase simples e complexa:
 - Coordenação.
 - Subordinação.
- Discurso directo e indirecto.
- Registos de língua.

¹⁴ ver anexo (ficha sobre as funções sintáticas)

¹⁵ Ver anexo (fichas sobre as relações de sentido de forma entre as palavras)

¹⁶ Ver anexo (fichas das relações semânticas entre as palavras)

¹⁷ Ver anexo (ficha sobre a formação de palavras)

7.2 Actividades e estratégias

A- Texto narrativo

- 1) Leitura e interpretação de narrativas integrais e excertos.
- 2) Trocas de impressões sobre as leituras realizadas.
- 3) Recolhas biobibliográficas.
- 4) Realização de fichas de trabalho específicas.
- 5) Trabalhos individuais; em pares e/ou em grupo.
- 6) Actividades lúdicas.

B- Texto poético

- 1) Leitura expressiva e análise de textos diversos.
- 2) Audição de poemas declamados e / ou cantados.
- 3) Exposição de ideias acerca dos textos analisados.
- 4) Produção de textos individuais.

C- Texto dramático

- 1) Recolhas biobibliográficas.
- 2) Leitura e análise de excertos de textos dramáticos.
- 3) Descrição de imagens.
- 4) Projecção de transparências.
- 5) Realização de fichas de trabalho específicas.
- 6) Preenchimento de questionários.
- 7) Trabalhos individuais; em pares e/ou em grupo.
- 8) Actividades lúdicas.
- 9) Dramatizações.

Material

- 1) Manual adoptado e caderno de actividades que o acompanha).
- 2) Quadro e giz.
- 3) Livros diversos.
- 4) Textos diversos.
- 5) Fichas informativas.
- 6) Fichas de trabalho específicas.¹⁸
- 7) Imagens diversas.
- 8) Cassetes áudio e vídeo.
- 9) Leitor de cassetes.
- 10) Vídeo.
- 11) Televisor.
- 12) Retroprojector.
- 14) CDRoms e DVD.

¹⁸ Ver anexo (algumas fichas em que o aluno põs em prática os conhecimentos leccionados)

Avaliação

- 1) Fichas de avaliação.¹⁹
- 2) Trabalhos individuais; em pares e/ou em grupo.
- 3) Fichas de trabalho e questionários de natureza diversa.
- 4) Registos abertos:
 - Participação oral.
 - Leitura.
 - Realização de trabalhos de casa.
 - Pontualidade.
 - Assiduidade.
 - Sentido de responsabilidade.
 - Comportamento / atitudes e valores.
 - Esforço e progressão revelados no decorrer do processo de ensino aprendizagem

¹⁹ Ver anexos dos testes de avaliação efectuados.

7.3 Quadro-Síntese do Desenvolvimento das Cinco Competências Essenciais

	Compreensão oral	Leitura	Expressão Oral	Expressão Escrita	Conhecimento Explícito
NÍVEIS DE DESEMPENHO	<i>Compreensão das formas complexas do oral exigidas para o prosseguimento de estudos ou para a entrada na vida activa</i>	Fluência de leitura e eficácia na selecção das estratégias adequadas ao fim em vista	Fluência e adequação da expressão oral em contextos formais	Naturalidade e correcção no uso multifuncional da língua	Conhecimento sistematizado dos aspectos básicos da estrutura e do uso do Português padrão
	Saber escutar e compreender géneros formais e públicos do oral, mantendo a atenção por períodos prolongados	Ler com fluência, conservando em memória o significado do texto	Utilizar recursos expressivos, linguísticos e não linguísticos, como estratégias de adesão, de oposição e de persuasão	Escrever com total correcção ortográfica, recorrendo, se necessário, a prontuários e a correctores ortográficos, e usar a pontuação de acordo com os objectivos visados Usar com desenvoltura o processador de texto no processo de elaboração, de revisão e de correcção	Ter um conhecimento sistemático das regras ortográficas e de pontuação
	Seguir uma discussão e uma exposição, retendo a informação que lhe permita intervir construtivamente	Reconstruir mentalmente o significado de um texto em função da relevância e hierarquização das unidades informativas deste	Conversar confiante e adequadamente em situações sociais que exigem alguma formalidade	Escrever cartas formais, tendo em conta o objectivo e o destinatário Escrever textos com diversos objectivos comunicativos	Descobrir e identificar processos fonéticos de supressão, acrescentamento e alteração de segmentos que actuam diacrónica e sincronicamente

Saber escutar criticamente discursos orais, identificando factos, opiniões e enunciados persuasivos Compreender discursos argumentativos ²⁰	Utilizar chaves linguísticas e textuais para desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconhecer usos figurativos	Adequar o discurso ao objectivo comunicativo e a diferentes auditórios Utilizar o Português padrão nas situações de interacção social que o exigem	Dominar técnicas de escrita compositiva para a elaboração de conhecimento	Descobrir e identificar processos de inovação lexical
---	---	---	---	---

²⁰ Este quadro baseia-se na obra *A Língua Materna na Educação Básica. Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*, um estudo realizado por Inês Sim-Sim, Inês Duarte e Maria José Ferraz, a solicitação do Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação, Coleção *Reflexão Participada sobre os Currículos do Ensino Básico*, Lisboa, 1997, 95-99 com informações provenientes do Documento ‘Competências Essenciais da Língua – Português’ do M.E.

Compreensão oral	Leitura	Expressão Oral	Expressão Escrita	Conhecimento Explícito
Identificar a intenção comunicativa do interlocutor	Seleccionar as fontes de informação e as estratégias de leitura adequadas à tarefa a realizar	Fazer exposições orais com e sem guião Expressar pontos de vista, resumir, argumentar, destacar unidades informativas relevantes de forma correcta e adequada Usar a formatação linguística adequada à expressão de raciocínios hipotético-dedutivos	Redigir projectos de trabalho	Tomar consciência das propriedades de polissemia e ambiguidade Reconhecer usos figurativos da linguagem Descobrir e identificar sequência de tempos e modos exigidas em frases complexas
A partir de chaves linguísticas, desfazer ambiguidades, deduzir sentidos implícitos e reconstituir raciocínios reverenciais	Resumir e reduzir a esquema um texto com objectivo de estudo Ler textos cuja complexidade ou dimensão requeira alguma persistência	Seleccionar a complexidade gramatical e o vocabulário requeridos nos géneros do oral essenciais ao prosseguimento de estudos e à entrada na vida activa	Resumir textos informativos e reduzir um texto a esquema Escrever notas a partir de textos lidos ou de comunicações orais para reter informação ou para a reorganizar Usar a escrita como forma de organização do pensamento Usar vocabulário rico e preciso, recorrendo, se necessário, a processos figurativos Usar diversidade sintáctica na produção escrita	Identificar classes e subclasses de palavras e reconhecer funções sintácticas Distinguir processos de subordinação substantiva, adjectiva e adverbial Ter um conhecimento sistemático dos paradigmas de flexão nominal, adjectival e3 verbal

		<p>Distinguir as formas naturais de literatura</p> <p>Estabelecer relações temáticas entre textos</p> <p>Reconhecer valores culturais, estéticos, éticos, políticos e religiosos que perpassam nos textos.</p>		<p>Organizar parágrafos de forma e extensão apropriadas, estabelecendo entre eles relações temporais e lógicas</p>	<p>Identificar diferentes formas linguísticas de assumir compromissos e de exprimir apreciações em situação escolar</p> <p>Usar instrumentalmente prontuários e gramáticas</p>
--	--	--	--	--	--

7.4 Desenvolvimento de competências no contexto sala de aula.

Ao longo dos três períodos lectivos foi escolhido aleatoriamente alguns planos²¹ de aula do 1º período, onde nos permite entrar em contacto com as metodologias utilizadas para fomentar o desenvolvimento das diversas competências.

Dentro das raízes populares, uma das que foi leccionada foi a lenda, mais propriamente o “Milagre das Rosas”²². Ao longo deste texto, e tendo por base uma ficha de compreensão e funcionamento da língua, foi inserido a nível textual a caracterização directa e indirecta das personagens e a nível gramatical os tipos e formas de frase, bem como os sinónimos e os antónimos. Além do uso do manual, foi fornecido aos alunos fichas informativas sobre os conteúdos gramaticais, para que depois os pudessem por e prática em fichas de trabalho fornecidas pelo docente, ou através da resolução dos exercícios do caderno que acompanha o manual.

Ao longo de todas as aulas foram sendo sempre feitas revisões, sobre o conteúdo vigente, desta forma diariamente os alunos iriam demonstrando as suas dúvidas.

Quando se deu por terminada a análise da lenda “O Milagre das Rosas”, um dos trabalhos solicitados aos discentes foi um exercício de expressão escrita, em que tendo por base a lenda mencionada, deveriam desenvolver um pequeno texto de foro individual em que expressassem a sua opinião. Para colmatar a raiz popular leccionada, foi-lhes entregue uma ficha sobre a “Lenda da Gardunha”²³, em que teriam de efectuar as actividades estipuladas.

A raiz popular seguinte foi a fábula, primeiramente deu-se a conhecer aos alunos alguns dos fabulistas mais famosos, como Esopo, Fedro e La Fontaine, só posteriormente tendo em conta os conhecimentos já adquiridos, se passou à análise e interpretação das fábulas: “O Lobo e o Grou”, “A rã rebentada” e ainda a “A cigarra e a formiga”. ao longo desta raiz, os alunos tiveram a possibilidade de rever a nível gramatical, a homonímia, a homografia, a homofonia e a paronímia. A estes conteúdos gramaticais foram acrescentados a distinção entre campo semântico e campo lexical. A última raiz popular a ser leccionada, foram os contos populares, tendo por base sobretudo dois: o primeiro intitulado de “Enfiada de Petas” e o segundo de “ O

²¹ ver anexo (dois planos de aula do 1º período)

²² ver anexo (lenda “O Milagre das Rosas”)

²³ ver anexo (ficha de actividades)

carvoeiro”. A nível gramatical consagrou-se o género, número e grau dos adjectivos e fez-se a distinção entre hipónimo e hiperónimo.

Ao longo das aulas foi inserido o uso do dicionário, sempre que necessário era escolhido um aluno aleatoriamente e este manuseará o dicionário para encontrar o significado da palavra pedida. No caderno diário o discente possuía uma folha de vocabulário geral, assim sempre que uma palavra mais difícil surgisse aí seria registada.

Outra tática utilizada na sala de aula remetia para a auto-correcção efectuada pelos alunos das suas próprias fichas sem a ajuda do docente, que só posteriormente lhes entregava a correcção.

O segundo período, não proporcionou o tempo suficiente para dinamizar as aulas de português, já que os itens gramaticais a serem leccionados eram vastíssimos. É inacreditável que num ápice os alunos tivessem que absorver tanta matéria, sem lhes ser dado o tempo suficiente para absorver o que aprendiam. É obvio que a monotonia se instalou na sala de aula, pois o cansaço acompanha os discentes e a própria docente. Os resultados dos alunos neste segundo foram visíveis e depreciativos, para infelicidade da docente. Com um programa anual tão vasto e tão mal estruturado tornar-se-ia muito difícil desenvolver as competências. Ainda assim, tudo foi feito para ajudar os alunos a ter um melhor desempenho, como por exemplo, as diversas aulas de reforço dada pela docente fora do expediente, ou ainda a utilização do email, para retirar dúvidas ou ajudar na resolução de exercícios.

O terceiro período lectivo, ao contrário de outros anos, desenrolou-se durante um período de tempo mais extenso. Apesar de uma boa dinâmica temporal alguns factores contribuíram para que a produtividade deste período curricular não se desenvolvesse da melhor maneira. A grande base gramatical dos alunos foi leccionada no período anterior, no que se procurou insistir no terceiro período, remeteu para a análise morfológica e sintáctica de uma forma aprofundada. A continuação da interpretação de textos narrativos que acompanham o manual permitiu que a análise referida se efectuasse.

Ao contrário do que aconteceu nos períodos anteriores, os alunos apenas fizeram dois testes, um deles global e o outro de gramática. O que constou no primeiro teste a nível de conteúdos, abrangeu uma nova unidade que incidia nos textos de comunicação social e interpessoal. O primeiro item a ser avaliado recaiu na notícia. Este foi o primeiro tipo de texto a ser mencionado aos alunos. Os outros que foram transmitidos

aos discentes, visaram a entrevista, a reportagem, o anúncio publicitário, a banda desenhada e por último a carta.

Apesar de os textos anteriormente referidos, permitirem inovação de materiais, o que se verificou foi totalmente o inverso. Devido à escassez de tempo que teve a docente, o que poderiam ter sido aulas dinâmicas, tornaram-se aulas extremamente expositivas.

Em conclusão, ainda que, o tempo fosse escasso para a docente esta nunca se negou a tirar quaisquer tipos de dúvidas fora do tempo escolar. Para minimizar algumas hesitações por parte dos discentes, a docente deslocou-se diversas vezes à escola para minorar as dificuldades mais prementes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que distingue a profissão docente de muitas outras que implicam operações mais mecânicas e dissociadas da intervenção directa com seres humanos e o facto de podermos antes de mais, considerar o professor como um solucionador de problema, no próprio momento em que se colocam. Efectivamente, os professores de qualquer nível de ensino têm de ser pessoas criativas que saibam seleccionar ou inventar, na hora certa, a resposta apropriada, constituindo, por isso, eles próprios o primeiro, o principal e, às vezes, até o único instrumento disponível para intervir adequadamente.

Assim, e uma vez que não há propriamente actos precisos a desempenhar, de forma mecanicamente previsível e inevitável, como não existem as *palavras certas* a dizer em determinadas situações – dado o carácter ímpar que estas sempre assumem apesar de certas regularidades que partilham umas com as outras – e porque não foi possível ainda inventar o método ou os métodos correctos que devam sempre ser aplicados a uma certa situação, a eficácia e a adequação da acção educativa dependem essencialmente do uso apropriado que o educador faz de si próprio como instrumento educativo.

A própria aprendizagem informativa sobre os saberes que configuram a prática educativa e o domínio de métodos e técnicas com ela relacionados, que se procuram incentivar durante o processo de formação, não pode desconhecer a realidade, de que o seu contributo é, antes mais, um complemento – apesar de indispensável – de uma verdadeira intervenção na configuração de atitudes, ideias, crenças e representações relativas à esfera profissional.

Não basta, pois saber muito, conhecer em profundidade os assuntos, saber transformar esses saberes em saberes pedagógicos, saber fazer, saber transmitir e comunicar. È preciso ser, saber ser e saber estar, sem esconder-se por detrás de máscaras artificiais, mais ou menos encenadas, tornar-se pessoa que é a grande finalidade e o afazer fundamental de toda a acção educativa. As relações pessoais são essenciais para que passem os saberes, o saber-fazer e as próprias vivências da experiência humana se transformem em tradição, em património comum e fiquem disponíveis para transitar de geração em geração. A Escola e os seus processos de formação também não poderão deixar de embarcar nesta dinâmica nesta dinâmica se

pretenderem continuar a ter uma voz activa e orientadora no desenvolvimento das pessoas e no progresso.

Os portfolios devem ser vistos e utilizados como instrumentos de estimulação do pensamento reflexivo, providenciando oportunidades para documentar, registar e estruturar os procedimentos e a própria aprendizagem, ao mesmo tempo que, evidenciando para o próprio formando e para o formador, os processos de auto-reflexão permitem que este último reaja em tempo útil para o formando, indicando novas pistas, abrindo novas hipóteses que facilitem as estratégias de autodirecção e de reorientação, em síntese, de autodesenvolvimento. Os portfolios têm, por isso, uma função simultaneamente estruturante, organizadora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Muito se tem falado sobre competências, na escola, nos ambientes de trabalho, nos média. O conceito de competência também tem sido questionado por alguns autores que o relacionam com o modelo de qualificação que privilegia a especialização.

No entanto, a mudança do paradigma educacional baseado em um modelo pedagógico de dependência onde o currículo é visto como um fim, que tem por meta o acumular de saberes, que utiliza metodologias transmissivas e tem foco centrado no ensino, tem sido preocupação da escola.

Assim, o desenvolvimento de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) tem sido o caminho apontado por muitos, para a mudança deste paradigma.

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar para a resolução de problemas e por projectos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar os seus conhecimentos, habilidades e valores.

Novas metodologias serão necessárias para o desenvolvimento de competências na escola. Para Fernando Hernandez, (1998) os projectos de trabalho aparecem como um veículo para melhorar o ensino e como distintivo de uma escola que opta pela actualização dos seus conteúdos e pela adequação às necessidades dos alunos e dos sectores da sociedade aos quais, cada instituição se vincula.

Actualmente, as escolas têm definido como objectivo do seu projecto pedagógico a formação do aluno/cidadão crítico, criativo, capaz de estabelecer relações e fazer julgamentos; há que ser activo, responsável e comprometido com o que faz; deve ser bem informado, capaz de se perceber no grupo e actuar no sentido do seu fortalecimento e da sua coesão.

Em suma, conhecer é uma tarefa fundamental sem a qual nada mais poderá acontecer de verdadeiramente significativo. Por isso, hoje, mais do que nunca, o conhecimento é uma realidade transversal a todo o comportamento humano. Quando queremos activar, incentivar, desenvolver competências disto e daquilo, mais ou menos específicas, em relação aos diferentes domínios do saber, acabamos por promover, construir, desenvolver processos que passam por fazer apelo ao fenómeno do conhecimento. O currículo nacional, entendido como um currículo do tipo “pronto-a-vestir”, já não serve as necessidades educativas de uma sociedade em processo de crescente diversidade cultural e social. Contudo, as autonomias curriculares não podem perder de vista a necessidade de respeitar núcleos essenciais de competências, atitudes e conteúdos comuns, sob pena de se estar a criar vários sistemas educativos, de qualidade profundamente desigual.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. in Alarcão, I. (org.) *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. (9-39).

ALARCÃO, I. (1996a). Ser Professor Reflexivo. in Alarcão, I. (org.) *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. (171-189).

ALARCÃO, I. (2000). A aprendizagem experiencial e o professor do futuro. in *Psicologia, Educação e Cultura*. vol. IV. n.º 1. (35-43).

ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. 2ª ed. São Paulo; Cortez, 2003.

AUSUBEL, D.; Novak, J.; Hanesian, H. (eds.) (1978). *Educational Psychology – A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

BARTHES, R. (2001). *O Prazer do texto*. Edições 70.

BARTHES, R. (2006). *O Grau zero da escrita*. Edições 70.

BOUD, D.; Cohen, R.; Walker, D. (eds) (1993). *Using Experience for Learning*. Cambridge: Open University Press.

CARDOSO, C. (coord.) (1994). *Novas perspectivas na avaliação em língua portuguesa: avaliação por portfolio. Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. Lisboa: IIE, B/15.

CARRILHO RIBEIRO, A. (1995). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa. Texto Editora.

DAY, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora. (ed. orig. 1999; trad. port.). Decreto-Lei N.º 6/2001 de 18 de Janeiro.

DOLL, W. E. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. New York: Teachers College Press.

DUTRA, Luiz Henrique de A. *Epistemologia da Aprendizagem (O que você precisa saber sobre)*. Rio de Janeiro; DPZA Editora, 2000.

FERNANDES, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

GEORGE, P. S. (1995). *What is portfolio assessment really and how can I use it in my classroom?* Gainesville, FL: Teacher Education Resources.

GONÇALVES, M. L. (2002) *Para uma aprendizagem significativa: a gestão personalizada do currículo ou a gestão do eu-afectivo*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.

HARGREAVES, A. (2000). Mixed Emotions: teacher's perceptions of their interactions with students. in *Teaching and Teacher Education*. vol. 16. (811-826).

HERNANN, Nadja. *Pluralidade e Ética em Educação*. Rio de Janeiro; DPZA Editora, 2001.

IMBÉRNON, Francisco. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEGUTK, M.; Thomas H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. New York: Longman.
Lisboa: Texto Editora. (60-68).

MELLO, Guiomar Namó de & REGO, Teresa Cristina. *Formação de Professores na América Latina e Caribe: A Busca por Inovação e Eficiência. Conferência Internacional: Desempenho de Professores na América Latina, Tempo de Novas Prioridades*. Brasília; 2002.

NOVAK, J.; Gowin, D. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: Cambridge University Press.

PAULSON, F.L., Paulson, P.R. & Meyer, C.A. (1991). *What makes a portfolio a portfolio?* In *Educational Leadership*, February issue, pp 60-63.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre; Artes Médicas Sul, 2000.

PINTO, P. R. (1994). Aprender a ler para ensinar. in *Inovação*. vol. 7. (173-185).

RAMOS, Marise nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

ROLDÃO, M. C. (2001). Currículo e políticas educativas: tendências e sentidos de mudança. in *Gestão Flexível do Currículo: Contributos para uma reflexão crítica*.

SÁ – CHAVES, I. (2000). *Os “Portfolios” reflexivos (também) trazem gente dentro*. Porto Editora.

SÁ – CHAVES, I. (2000). *Portfolios reflexivos. Estratégias de formação e de supervisão*. Universidade de Aveiro.

SCHÖN, D. *Educating the reflexive Practitioner*. São Francisco; Jasley Bass, 1987.

TAVARES, Clara Ferrão, *Didáctica do Português, Língua materna e não materna no ensino básico*. Porto Editora.

TAVARES, J.; Alarcão, I. (1999). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livaria Almedina. (1ª ed. 1985).

TAVARES. J. *Uma Sociedade que aprende e se desenvolve*. Porto Editora.

USHER, R. (1993). Experiential Learning or Learning from Experience: Does it make a difference? in Boud, D.; Cohen, R.; Walker, D. (eds.) *Using Experience for Learning*. Cambridge: SRHE e Open University Press. (169-180).

ZABALZA, M. (1992). Do Currículo ao Projecto de Escola. in Canário, R. (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa. (87)

ZEICHNER, K.H. (1993). A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa. Educa.

ANEXOS

Discutindo sobre portfólios nos processos de formação

Entrevista com Idália Sá-Chaves

Entrevista realizada por Beatriz Gomes Nadal (UEPG), Leonir Pessate Alves (PUC-SP) e Silmara de Oliveira Gomes Papi (Faculdades Santa Amélia) para a revista Olhar de Professor.

Idália Sá-Chaves é doutora em Didática na especialidade de Supervisão e Formação pela Universidade de Aveiro, instituição na qual exerce funções de docência e de investigação como Professora Associada. É autora de múltiplos artigos e de várias publicações, sendo em livro as mais recentes:

“**A construção de conhecimento pela análise reflexiva da praxis**”, Lisboa: Fundação Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia, 2002.

“**Formação, conhecimento e supervisão**: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais”, Universidade de Aveiro: Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, 2000.

“**Portfólios reflexivos: uma estratégia de formação e de supervisão**”, Universidade de Aveiro: Centro de Investigação em Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores, 2004, 2ª edição.

Olhar de Professor: O portfólio
*vem se apresentando como um instrumento
de avaliação recente e coerente
com as propostas de avaliação
formativa. Quais as vantagens
do uso do portfólio sobre os instrumentos
clássicos de avaliação utilizados
pelos professores?*

Idália: As vantagens que apresenta são as que decorrem de **uma nova filosofia de formação**, a qual pressupõe uma também nova filosofia de avaliação. Com efeito, o uso desta estratégia responde cabalmente aos princípios que se interligam numa nova compreensão da relação entre aprender e ensinar:

1.Reconhecimento da **pessoa** do aluno (com todos os matizes que o ser singular pressupõe e que *desenham* percursos de aprendizagem também eles únicos e irrepetíveis).

2.Reconhecimento da **indispensabilidade da auto-implicação** do aprendente na sua própria aprendizagem ou a constatação de que ninguém aprende na vez de ninguém.

3.Reconhecimento do **efeito multiplicador do diverso** ou a constatação de que ninguém aprende sozinho.

4.Reconhecimento da **dimensão de inacabamento** de todos os processos de formação e de desenvolvimento, aí incluídos os do Professor, ou a constatação da permanente desactualização à qual todos estamos sujeitos em permanência.

5.Reconhecimento da **indispensabilidade da reflexão** com vista aos processos de **consciencialização** das conquistas e das lacunas.

6.Reconhecimento da formação como **processo contínuo** e deliberado. O *portfolio* sendo uma estratégia que concretiza cabalmente esta nova filosofia constitui, por isso, uma narrativa de cariz reflexivo, que dá voz à pessoa do aluno que aprende, na medida da sua auto-implicação no processo e na complexa e múltipla interacção, que a relação entre aprender e ensinar pressupõem. De um modo sempre inacabado e intencional o aprendente vai dando conta não apenas dos conteúdos que medeiam essa interacção, como também dos significados e dos sentidos que ele mesmo atribui à informação com a qual interage. Por sua vez, o formador tomando conhecimento da evolução do aluno pode dar, em tempo útil, dar informação apropriada, que reencaminhe os processos de desenvolvimento de cada aluno.

Olhar de Professor: *De que maneira
a formação e avaliação de professores
praticada com o uso do
portfólio pode contribuir para seu
desenvolvimento profissional?*

Idália: Conforme referi, usando a avaliação como estratégia de formação continuada e em **tempo útil** para o formando. Ou seja, nas pequenas narrativas de cariz reflexivo (através das quais os formandos vão evidenciando as suas aprendizagens) o formador deve dar-lhe *feedback* oportuno e apropriado, para que possam tomar consciência quer dos seus adquiridos quer, sobretudo, do que ainda se mantém em aberto em termos da aprendizagem que está em curso. Este diálogo (co-operado) em que, claramente, são tornadas evidentes as zonas de *não saber* permite aos intervenientes (formador e formando) (re)desenhar e agilizar procedimentos que, caso a caso, possam colmatar as lacunas, corrigir erros (conceptuais, metodológicos e/ou outros), clarificar ambiguidades e reorientar os percursos.

Deste modo, no final do período de formação previsto observa-se, numa lógica de continuidade do processo de aprendizagem, a evidenciação de um saber reconfigurado, de uma perspectiva corrigida, aprofundada ou ampliada, isto é, de um processo de desenvolvimento gradual, progressivo, intencional e suportado, quer do ponto de vista científico, quer na gestão da relação pessoal e afectiva.

Obviamente, que este processo de supervisão e de regulação reflexivas pressupõe que os conteúdos científicos, através dos quais o desenvolvimento de competências se instaura, sejam actualizados, pertinentes e oportunos face aos desafios que a profissionalidade docente (ou outra) subentendem.

Por isso, é nesta simbiose entre a qualidade e a riqueza dos conteúdos e o rigor dos processos reflexivos partilhados, que a esperança de *aprendizagem significativa* (e consequente desenvolvimento) acontecem. O *portfolio* reflexivo é, sobretudo, uma estratégia na qual a avaliação formativa continuada e personalizada garante o refazer das aprendizagens e potencia a sua qualidade final percebida como *produto*.

Na fase final de cada percurso formativo o *portfolio*, enquanto narrativa, mais ou menos longa, **conta uma história de aprendizagem**, pessoal e sempre única, que pode ser *lida* e, consequentemente avaliada, tendo como referência os objectivos e os

conteúdos inscritos, desde o início, no respectivo **programa de formação**. Nesta filosofia, os indicadores não existem enquanto *receita* prévia, de modo a ser possível, fora do respectivo processo, dizer quais são e qual a sua relevância.

Como já referimos, eles decorrem dos objectivos delineados caso a caso, dos tópicos considerados fundamentais no plano de estudos e da negociação formador/formando, quanto aos aspectos processuais na gestão curricular. Convém assinalar, no entanto que, se uma narrativa se desviar totalmente das questões científicas em estudo poderá ser muito fascinante na *história* que conta, mas insuficiente quanto aos objectivos de formação pressupostos. Porém, é na detecção atempada dos desvios, que nesta nova perspectiva a intervenção do professor/formador faz e ganha sentido.

Olhar de Professor: *Quais os indicadores que poderiam compor um portfólio voltado para essa finalidade?*

Idália: Apesar das características *não standard* da estratégia, podem ser sugeridos alguns tipos de indicador, nomeadamente quanto aos níveis de reflexão que as narrativas que constituem o *portfolio* reflexivo podem revelar. No nosso caso, usamos com frequência a proposta que considera as reflexões produzidas como *decríticas simples, narrativas práticas, críticas, metacríticas* ou *metacognitivas*. A apropriação feita pelo formando e a sua evidenciação através da escrita pode, ao longo de um certo período, evoluir dentro destes níveis reflexivos, traduzindo níveis de desenvolvimento pessoal e profissional distintos.

Atingir os níveis mais complexos do pensamento crítico ou da metacognição (conhecimento de si mesmo) está fortemente dependente das condições e das ambiências formativas, mas sobretudo do **diálogo** que, ao longo do processo de aprendizagem e de elaboração do *portfolio*, se estabelece entre formando e formador.

Olhar de Professor: *Seria correcto considerar o portfólio como um recurso de formação capaz de integrar demais estratégias reflexivas como o trabalho com casos e as narrativas?*

Idália: Sim, claro...

Como referimos anteriormente, o *portfolio* reflexivo é, em si mesmo, uma narrativa mais longa, que se estrutura (e estrutura coerentemente as aprendizagens) através de *narrativas curtas* correspondentes a reflexões, espontâneas ou solicitadas, expressamente, pelo formador e que enquadram, de forma progressiva, a informação trabalhada pelo formando. É através dessa construção no tempo, que este vai, também progressivamente, *ganhando vez e ganhando voz*. Tradicionalmente, ao ser solicitado a reflectir acerca de uma determinada questão, o formando recorre preferencialmente à opinião de outros (professor, autores, etc.), tardando em assumir o seu próprio discurso enquanto expressão de um pensamento singular. Também não é num teste clássico que isto pode acontecer de forma sistemática, para que possa vir a traduzir-se no desenvolvimento de uma competência reflexiva ou, se possível, meta-reflexiva.

Porém, nesta nova filosofia de formação, quando estimulado e incentivado a pensar por si, o aluno/formando ousa partir dos referenciais e, progressivamente, ensaiar a sua opinião. Daí, que a estratégia *portfolio* se entenda na relação professor / aluno como um *dialogue journal*, no qual, *se joga* o jogo da confiança mútua, da coragem e da progressiva emancipação, percebida como desafio facilitador do acto de crescer e ganhar identidade.

Claro, que as pequenas narrativas ou reflexões de percurso podem (e devem) basear—se em **casos pertinentes** às questões em estudo, o que tem a vantagem de contextualizar a reflexão pela ligação que os casos operam entre as teorias em análise e as situações práticas (ou plausíveis), permitindo nesse exercício, a compreensão integrada destas duas dimensões epistémicas. Além disso, podem também incluir imagens, fotografias, vídeos, fichas, textos de autor, textos de imprensa, metáforas e analogias,..., ou, dito de outro modo, tudo o que se revelar ajustado e relevante na facilitação da compreensão dos processos subjacentes à construção do conhecimento.

Em muitos casos, o *portfolio* pode apresentar, paralelamente à *narrativa verbal*, uma *narrativa visual*, permitindo nessa mútua explicitação tornar mais perceptíveis os

conteúdos, os **significados** que lhes foram atribuídos e os **sentidos** que, com eles, se desenham como norteadores e legitimadores de toda a acção formativa.

Olhar de Professor: Os cursos de formação de professores, no Brasil, ainda enfrentam dificuldades históricas como a fragmentação de um tempo escasso em disciplinas, o número às vezes excessivo de alunos por classe, a existência de cursos nocturnos com alunos que dispõem de pouco tempo para os estudos, entre outras. Como viabilizar a utilização dos portfolios nos processos de avaliação considerando tal realidade?

Idália: Uma vez mais, na minha perspectiva o *portfolio* reflexivo é, fundamentalmente, uma estratégia de formação que, através da relação supervisora que estabelece entre formando e formador, permite **a sustentação da aprendizagem**.

Parece-me por isso que, sobretudo quando existe pouco tempo, como no caso dos cursos nocturnos, a construção de um *portfolio* é uma oportunidade particularmente interessante para potenciar o sucesso dos alunos.

Com alguma regulação estratégica, professor e alunos podem contratualizar quais as *entradas* essenciais do *portfolio*, quais os prazos para execução, apresentação, entrega e/ou devolução dos exercícios reflexivos (em toda a sua variedade) como forma de garantir adequação, coerência e autenticidade aos processos de ensino e de aprendizagem. Obviamente, que há limites para a capacidade do professor para este exercício. Com turmas excessivas quanto ao número de alunos, nem esta nem qualquer outra estratégia podem cumprir as suas finalidades educativas.

Todavia, o erro encontra-se a montante da relação ensino-aprendizagem. Reside, isso sim, nas condições de gestão curricular, que impedem o princípio da pessoalidade,

da relação cordial e empática, da possibilidade de uma relação próxima e humanizada longe dos processos funcionarizantes da racionalidade técnica e instrumental.

Aqui, também, os *portfolios* não têm a culpa. E, aqui também, os novos papéis que as sociedades contemporâneas pedem aos professores vão muito para além da sala de aula, ampliando o quadro de competências (e de compromissos!) na determinação possível das decisões curriculares.

Olhar de Professor: *Ao buscar
trabalhar com portfolios, muitos professores
enfrentam resistência por
parte dos alunos, já que esse instrumento
pressupõe uma mudança no
ofício de aluno. Que estratégias podem
ser utilizadas, no início e durante
o desenvolvimento dos trabalhos,
para sensibilizar e
consciencializar os formandos para a
importância do portfólio?*

Idália: Tal como há, ainda, professores muito apegados aos princípios e práticas do paradigma de racionalidade técnica, mais tradicional, também os alunos não escapam à formatação por esse mesmo modelo. Ou seja, também existem alunos vinculados a concepções tradicionalistas quanto aos modos de aprender e ser ensinado.

Como **a auto-implicação** pressupõe trabalho, tarefa, reflexão e esforço, estes alunos tendem a optar por menos implicação... Vivemos uma época de facilitismo, efemeridade, presentismo...

Como **a consciencialização** dói sempre um pouco (porque no paradigma tradicional a ignorância e o erro sempre foram (são?) punidos com particular violência) estes alunos preferem *passar por cima*... Vivemos uma época de *insustentável leveza*...

Como as suas práticas de aprendizagem não foram, nem socializadas, nem contextualizadas, esperam que o professor “dê” as teorias para eles, simplisticamente,

memorizarem... (eles sabem que a correspondente concepção de avaliação será fortemente vinculada à memória).

Vivemos um tempo de amnésia histórica, de individualismo exacerbado, de compreensão mutilada...

Por isso, a estratégia principal que conheço (e uso) para persuadir os meus alunos a **experimentarem pensar**, é trabalhar com eles, no início de cada percurso, acerca das vantagens e desvantagens que os diferentes paradigmas de formação (e dos que lhes correspondem em termos de avaliação) lhes podem trazer, quer em termos de construção de conhecimento, quer em termos de conhecimento (e desenvolvimento) de si mesmos.

Com frequência, convido para virem à minha aula outros seus colegas, que tenham já vivenciado a experiência. Pela proximidade, pela veemência e autenticidade, constituem testemunhos particularmente convincentes.

Todavia, é nas **mensagens que escrevo** nos pequenos textos reflexivos (que pouco a pouco vamos trocando), ou naquilo que digo mais genericamente, que confio como oportunidades **criadoras de segurança, geradoras de entusiasmo, apaziguadoras das ansiedades e potenciadoras da esperança e da qualidade**. Ou, dito de outro modo, como **espaço comunicacional**, quase íntimo, no qual, para além dos acertos conceptuais em termos científicos, é a confiança interpessoal, que se estabelece e que, mutuamente, nos restabelece.

Olhar de Professor: *Já existem experiências
com o uso interdisciplinar
dos portfólios? Essa prática teria
vantagens e limites? Como um
portfólio interdisciplinar poderia
ser organizado?*

Idália: Quanto às experiências, é frequente nas disciplinas organizadas por módulos e como tal permitindo abordagens multi-disciplinares, o *portfólio* dever evidenciar não apenas os conteúdos científicos próprios de cada módulo, mas também as dimensões transversais, que os integram, dando-lhes coerência e sentido.

No caso da formação em Saúde existem algumas experiências de elaboração de portfólios que, por vezes, acompanham o aluno durante 3 ou 4 anos, aumentando as possibilidades de compreensão, de acompanhamento, de regulação e de supervisão dos processos individuais de formação e que se organizam numa perspectiva transdisciplinar, frequentemente através da metodologia de projecto.

No livro que organizei (e que sairá muito brevemente) com o título “*Os Portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro*”, uma destas experiências é descrita e reflectida com grande detalhe, rigor e clareza.

Pessoalmente, a minha experiência com professores do 1º Ciclo do Ensino Básico tem-me permitido gerir a elaboração de portfólios que *atravessam* todas as áreas curriculares já que os respectivos professores, trabalhando em regime de monodocência, são por isso responsáveis por todas as áreas curriculares.

Este facto não suscita significativas diferenças na abordagem e na elaboração do portfólio a não ser no cuidado para que a experiencição de todas as áreas curriculares estejam coerentemente contempladas e transversalmente reflectidas na sua função complementar de contribuir para o desenvolvimento integral dos pequenos alunos.

**Olhar de Professor: *Quais seriam
as exigências para os formadores?***

Idália: Quanto às exigências para os formadores para desenvolverem essa acção supervisora e reguladora, são obviamente uma **maior atenção à qualidade da coordenação**, com clara (e prévia) **definição conjunta** de procedimentos, possibilidades e limites dos processos de interacção curricular e da sua evidencição através do *portfolio*.

É, aliás, nesta hipótese de reflexão continuada e de negociação aberta, que a estratégia *portfolio* se manifesta como particularmente criativa, responsável aos contextos e ajustável às circunstâncias.

Olhar de Professor: *As discussões sobre a formação de professores têm enfatizado a importância da dimensão pessoal e relacional nesse processo. De que maneira o trabalho com portfolios pode contribuir para um processo relacional positivo entre formadores e formandos?*

Idália: Conforme já referi anteriormente, é na possibilidade que esta estratégia pressupõe de o formando poder *falar de si* (quando o narrador narra, narra-se...), poder contextualizar as aprendizagens na sua história de vida, atribuir significados às experiências e interpretá-las a seu modo, que reside a diferença entre esta e todas as outras estratégias de formação.

Por ser um processo contínuo, dá tempo... Por ser compreensivo, permite dar sentido aos pequenos “fragmentos”... Por aceitar o erro, permite a sua evidenciação para que possa vir a ser corrigido em tempo útil para o formando... Por ser autêntico, permite a singularidade da *peça única*...

Por ser pouco normalizado, permite a expressão criativa e simbólica...

E, ao permitir tudo isso, coloca o professor perante um ser humano, **uma pessoa** real, com altos e baixos no seu percurso e a quem pode (porque conhece) compreender, atender, ensinar e cuidar. Como tão bem diz Caetano Veloso “*quando a gente gosta a gente cuida*”... Ora, como é sabido, só se pode amar o que se conhece. O *portfolio*, assim co-construído, permite, facilita e aprofunda este conhecimento. Depois, é só questão de cuidar.

Olhar de Professor: *O portfólio pode colaborar para que o professor em formação avance em seu nível de reflexão, passando da descrição dos fatos à sua compreensão, análise e reconstrução?*

Idália: Sim, pode.

O formando pode (e deve) passar dos níveis de reflexão mais elementares, até aos níveis metacognitivo e metapraxeológico. Aliás, é exactamente o que todos esperamos do processo formativo.

Porém, isso, depende de um conjunto de factores que se articulam na relação ensino-aprendizagem. Por exemplo, os desafios implícitos às questões que o formador vá colocando, quer através da comunicação oral, quer quando devolve as reflexões parcelares aos formandos.

Um questionamento de qualidade e oportuno pode desencadear no formando reflexões de outro nível, que até aí possam não ter surgido. Porém, e como é evidente, é no *jogo* entre essa acção supervisora, as próprias de cada formando, a natureza dos climas contextuais e das circunstâncias das vidas pessoais que, esta possibilidade se potencia, se desdobra e se complexifica.

Olhar de Professor: Qual o perfil docente necessário para a realização de um trabalho efectivo com portefólios na formação de professores?

Idália: O perfil docente?

Alguém, que possa ainda lembrar-se de como sofreu com processos de formação que ignoraram todas as coisas boas (e lindas) que trazia consigo, de que ninguém deu conta e, às quais, se costuma chamar **sonhos...**

Que se lembre da injustiça, quase dolorosa, das avaliações pontuais, esporádicas e aleatórias...

Que se lembre do vermelho com que os seus erros foram assinalados e publicitados...

Mas, **alguém** que, no meio de tudo isso, guarde também **a certeza de que há outros possíveis** e que **não desista de o provar**.

Não obstante o imenso trabalho, a construção sempre nova das trajetórias, a incerteza de todas as jornadas...

Alguém que, em síntese, seja ainda (ou já) capaz de acordar em si o sonho perdido (ou reencontrado). Mais fraternidade, mais equidade, mais solidariedade, mais dignidade. Alguém disposto a trocar a vida por ele. Em gestos pequenos, todos os dias. Como quem ensina e, ensinando, aprende. Como quem gosta e, de tanto gostar, cuida.

**Entrevista concedida em 07.11.04 à
revista Olhar de Professor,
publicada com autorização da autora**

Olhar de professor, Ponta Grossa, 7(2): 09-17, 2004. 17

FICHA INFORMATIVA

O ADJECTIVO

Definição:

Os adjectivos são palavras que qualificam os nomes.

Toma nota:

Na Língua portuguesa, o adjectivo aparece, a maior parte das vezes, depois do nome que qualifica.

EX: Tive uma ideia magnífica.
Era uma rua irregular e estreita.

Contudo também pode aparecer antes:

EX: Tive uma magnífica ideia.

Por vezes, o sentido do adjectivo é muito diferente, surgindo antes ou depois:

EX: Aquele indivíduo é um homem pobre.
Aquele indivíduo é um pobre homem.

Também podemos utilizar vários adjectivos juntos:

EX: Fui à janela e o dia estava medonho, escuro, arrepiaante, o Inverno tinha mesmo ch
 Os adjectivos variam em **GÉNERO**, **NÚMERO** e **GRAU**, concordando sempre com os nomes que acompanham.

1-GÉNERO

A maioria dos adjectivos são variáveis em género, porque têm uma forma para o masculino e outra para o feminino.

Uniformes	<p>São invariáveis, tendo a mesma forma para o masculino e feminino.</p> <p>EX: homem <u>inteligente</u>/mulher <u>inteligente</u> Solo <u>fértil</u>/terra <u>fértil</u></p>
Biformes	<p>Têm uma forma para o masculino e outra para o feminino.</p> <p>EX: homem <u>alto</u>/mulher <u>alta</u> Pão <u>duro</u>/massa <u>dura</u></p>

2-NÚMERO

A formação do plural dos adjectivos é semelhante à dos nomes.

	MASCULINO	FEMININO
SINGULAR	Cão lindo	Cadela linda

PLURAL	Cães lindos	Cadelas lindas
---------------	-------------	----------------

3-GRAU

Os adjectivos variam também em grau, isto é, apresentam as qualidades ou as características dos seres em determinado grau:

graus dos adjectivos		exemplos	
NORMAL (indica apenas uma qualidade)		A Rita é gorda	
COMPARATIVO (compara dois ou mais nomes)	De Superioridade (mais...do que)	A Joana é <u>mais</u> gorda <u>do que</u> a Marta.	
	De igualdade (tão...como, ou tão...quanto)	A Joana é <u>tão</u> gorda <u>como</u> a Marta.	
	De inferioridade (menos...do que, ou menos que)	A Joana é <u>menos</u> gorda <u>do que</u> a Marta.	
SUPERLATIVO	Relativo (compara um elemento com toda uma classe)	De superioridade	A Rita é a mais gorda.
		De inferioridade	A Rita é a menos gorda.
		Sintético	A Rita é gordíssima.

	Absoluto (estabelece um valor sem recorrer a uma comparação)	Analítico	A Rita é muito gorda.
--	---	------------------	-----------------------

FICHA INFORMATIVA

CLASSE DE VERBOS

O **verbo** exprime uma acção, ou estado, situados no tempo:

Ex. O lavrador **lavrou** a quinta. (uma acção passada)
Joana **está** luxuosamente vestida. (um estado presente)

O verbo, exercendo a função de predicado, constitui o fulcro da frase. Não há frase sem verbo: se não está expresso, tem de se subentender:

Ex. O octogenário **arrastava** o peso dos anos. Que velho!

A segunda frase não tem verbo, mas subentende-se facilmente: *Que velho estava!*

Sem verbo não há frase, mas pode haver frase apenas com o verbo:

Ex. Fujam!

Conjugações verbais

A conjugação de um verbo é constituída pelo conjunto de todas as suas formas, contemplando os **modos**, os **tempos**, os **números** e as **vozes**: Na língua portuguesa, há três conjugações, caracterizadas pela vogal temática. Suprimindo o r do infinitivo, obtém-se a vogal temática (última letra do tema).

Assim:

Ama(r), odia(r), conta(r) – verbos de tema em **a** – **1ª conjugação**

Le(r), escreve(r), sabe(r) – verbos de tema em **e** – **2ª conjugação**²⁴

Parti(r), sai(r), vi(r) – verbos de tema em **i** – **3ª conjugação**

²⁴ O verbo “pôr” e derivados (impor, opor...) também fazem parte desta conjugação.

O verbo pertence a uma classe aberta de palavras e é flexionável em **tempo, modo, pessoa, número, voz e aspecto**.

Flexão dos verbos

1- TEMPO

O tempo identifica o momento em que se realiza a acção.

Os tempos verbais²⁵ fundamentais são:

		Exemplos
Presente	Indica que a acção se realiza actualmente	Estou na aula.
Pretérito (indica que a acção se realizou no passado, anteriormente ao momento em que se fala)	Imperfeito	Indica uma acção passada contemporânea de outra já passada. A festa decorria alegremente, quando chegou a notícia.
	Perfeito	Indica uma acção do passado completamente realizada. Todos comeram com apetite.
	Mais-que-perfeito	Indica uma acção passada anterior a outra também passada. Ontem comi bem, mas no dia anterior comera melhor.
Futuro (situa a acção num momento posterior ao tempo da enunciação)	Imperfeito	Situa a acção num momento posterior ao tempo da enunciação. Partirei no próximo comboio
	Perfeito	Indica uma acção futura que se concluirá antes de outra também futura. Terei partido , quando chegares.

²⁵ Tempos simples, pois não necessitam de qualquer auxiliar.

Tempos compostos

Dá-se o nome de tempos compostos aos tempos formados com o *particípio*²⁶ do verbo que se pretende conjugar e com os diferentes tempos dos auxiliares **ter** ou **haver**:

Ex. *tenho rido, tinha falado, havia falado, terei dito, teria fugido.*

São estes os tempos compostos:

Pretérito perfeito composto (do indicativo e do conjuntivo) – forma-se com o imperfeito do indicativo ou do conjuntivo do auxiliar *ter* (ou *haver*).

Ex. *tenho estudado, tenha estudado*

Pretérito mais-que-perfeito composto (do indicativo e do conjuntivo) – forma-se com o imperfeito do indicativo ou do conjuntivo do auxiliar *ter* (ou *haver*).

Ex. *tinha estudado, tivesse estudado*

Futuro perfeito composto (do indicativo e do conjuntivo) – forma-se com o futuro imperfeito do indicativo ou do conjuntivo do auxiliar *ter* (ou *haver*).

Ex. *terei estudado, tiver estudado*

²⁶ Alguns verbos têm duas formas para o *particípio passado*: uma regular e outra irregular. Com os auxiliares *ter* e *haver*, usa-se geralmente a forma regular; mas com os auxiliares *ser* e *estar* utilizam-se maioritariamente as formas irregulares. Ex. O senhor **tinha expulsado** o criado / O criado **fora expulso** pelo criado.

2- MODO

O modo indica a atitude do locutor em relação ao facto apresentado. Na flexão do verbo distinguem-se cinco modos:

Modo	Função	Exemplos	
<u>Indicativo</u>	Apresenta um facto real .	Todos estavam muito positivos. Foram ao cinema. Comunicarei para tua casa.	
<u>Conjuntivo</u>	Exprime uma possibilidade , uma dúvida , um desejo .	É possível que parta amanhã. (possibilidade) Talvez apareça para jantar. (dúvida) Gostava que viesses . (desejo)	
<u>Imperativo</u>	Pode exprimir	Uma ordem	Sai da sala!
		Um conselho	Presta um serviço à comunidade.
		Um pedido	Empresta-me o teu telemóvel.
<u>Condicional</u>	Considera a realização da acção dependente de um condição .	Ficaria contente, se recebesses um prémio.	
<u>Infinitivo (pessoal)</u>	Indica a acção de uma maneira vaga, em abstracto.	Passearmos à noite é agradável	

2.1 Formas nominais dos verbos

Consideram-se formas nominais o **infinitivo** (impessoal), o **gerúndio** e o **particípio**. Distinguem-se dos outros tempos por não exprimirem, por si, nem o tempo nem o modo.

Os seus valores temporal e modal dependem do contexto em que se encontram. Podem ser usados como nomes.

Formas nominais do verbo		Exemplos
Infinitivo (exprime a ideia da acção, aproximando-se assim, do nome)	Simples	Sonhar é importante.
	Composto	Depois de ter sonhado tanto, estou cansada.
Particípio (expressa o resultado da acção, funcionando como verbo, ou como adjectivo)		Ultrapassadas algumas dificuldades, conseguiram vencer o jogo
Gerúndio (apresenta a acção a decorrer, desempenhando funções exercidas pelos adjectivos e advérbios)	Simples	Participou na limpeza, lavando louça.
	Composto	Participou na limpeza, tendo lavado a louça.

3- PESSOA

O verbo, tal como alguns pronomes, apresenta flexão de **três pessoas gramaticais** – 1ª, 2ª e 3ª. A categoria de pessoa é marcada por sufixos específicos, que permitem distinguir seis formas diferentes. Os sufixos de flexão verbal acumulam um valor de pessoa e número.

1ª pessoa 2ª pessoa 3ª pessoa	(eu) Contei (tu) Contaste (ele/ela) Contou	singular
1ª pessoa 2ª pessoa 3ª pessoa	(nós) Contámos (vós) Contaste (eles/elas) Contaram	plural

4- NÚMERO

Como as restantes palavras variáveis, o verbo apresenta flexão de **número** – **singular** e **plural**. As marcas de número estão contidas nos sufixos que acumulam um valor de pessoa e número.

Singular	Conto Contas Conta	Plural	Contamos Contais Contam
-----------------	--------------------------	---------------	-------------------------------

Classificação dos verbos		Exemplos
Regulares	Verbos que mantêm o tema ao longo de toda a flexão	Cantar, dever, partir, etc
Irregulares	Verbos que não mantêm o tema ao longo da flexão.	Dar, saber, pedir, etc.
Defectivos (são verbos que não se usam em todos os tempos ou em todas as pessoas. A maioria são da 3ª conjugação (tema em i). Ex. abolir, banir, colorir, falir....	Impessoais Verbos que se flexionam apenas no infinitivo e na 3ª pessoa do singular. Expressam fenómenos da natureza.	Trovejar, chover, etc.
	Unipessoais Verbos que se flexionam apenas no infinitivo e na 3ª pessoa do singular e do plural. Expressam vozes de animais.	Ganir, roncar, coaxar, etc.
Principais	Transitivos São os que exprimem uma acção que se transmite a uma palavra ou conjunto de palavras que desempenha a função de complemento directo, complemento indirecto ou ambos.	Directo A Ana esperou <u>uma oportunidade.</u> Compl.directo
		Indirecto O cão obedece <u>ao dono.</u> Compl. indirecto
		Directo e indirecto O Pedro prometeu <u>uma surpresa aos pais.</u> C.Directo C.Indirecto
	Intransitivos São os que exprimem acção de sentido completo e por isso não necessitam de complemento directo.	O Rui caiu. O espectáculo não pára.
De ligação ou copulativos É o verbo não auxiliar que só forma predicado acompanhado de outro elemento – o predicativo do sujeito.	Ele é um <u>excelente colega.</u> Predicativo do sujeito (estar, ficar, permanecer...)	
Auxiliares Forma um núcleo sintáctico complexo com o verbo principal da frase, mas não funciona como campo semântico, pois o verbo principal, na sua relação com o auxiliar mantém o conteúdo significativo.	ter e haver	

FICHA INFORMATIVA

Como identificar um complemento circunstancial?

- Em geral não é complemento essencial. Se o suprimirmos a frase continua aceitável.
- O complemento circunstancial pode deslocar-se dentro da frase, é móvel.
- É geralmente introduzido por uma preposição: **a, em, de, com, por...**
- O complemento circunstancial completa o verbo, indicando **uma circunstância da acção: tempo, lugar, modo, causa, fim, companhia, dúvida.**
- O complemento circunstancial pode ser constituído por uma **palavra** ou **expressão precedidas de preposição** ou por um **advérbio** ou **locução adverbial.**

Principais complementos circunstanciais

Complemento circunstancial de **lugar**

Ex. Carlos nasceu em Lisboa.
A viagem de Lisboa para o Porto foi tranquila.
De volta a casa, passaram pela aldeia da avó.

Aqui temos três frases em que a acção expressa pelo verbo é melhor caracterizada pela inclusão de referências ao lugar dos acontecimentos. No primeiro exemplo é indicado o **lugar onde** o facto ocorreu; no segundo, indica-se o **lugar de onde** e **para onde**; finalmente, no terceiro, o **lugar por onde**.

Complemento circunstancial de **tempo**

Ex. Ontem, a aula de Português foi interessante.
Durante três dias, não comi nada.

É possível **localizar um acontecimento no tempo**, de forma absoluta (1º exemplo) ou, então, referir a sua **duração** (2º exemplo).

Complemento circunstancial de **modo**

Ex. O ladrão dirigiu-se velozmente para a saída.

Neste exemplo, para além da indicação do lugar para onde, a acção é caracterizada pelo **modo** como se processou ("velozmente").

Complemento circunstancial de **causa**

Ex. Na semana passada, o João faltou por doença.
Foi pela lâ, não pela ovelha.

Neste caso, a acção de faltar é localizada no tempo ("na semana passada"), ao mesmo tempo que se indica a sua **causa** ("por doença"). O 2º exemplo transcreve uma expressão popular, pela qual se manifesta a ideia de que determinada acção foi executada maliciosamente com uma segunda intenção; exprime-se isso através de dois c. c. de causa (*por causa da lâ e não por causa da ovelha*).

Complemento circunstancial de **fim**

Ex. Dirija-se ao guiché para obter informações.

É óbvio que a expressão sublinhada indica a **finalidade** da acção proposta.

Complemento circunstancial de **meio**

Ex. Com o dinheiro das horas extraordinárias vou passar férias a Cuba.
Ganhar o pão com o suor do rosto.

Neste caso as expressões sublinhadas indicam o **meio** a utilizar para realizar a acção.

Complemento circunstancial de **instrumento**

Ex. Consegui destrancar a porta com um arame.

A expressão sublinhada indica o **instrumento** utilizado para realizar a acção.

OBS.: Como é fácil constatar, a diferença entre **meio** e **instrumento** é subtil; por esse motivo, muitas gramáticas não fazem esta distinção.

Complemento circunstancial de **companhia**

Ex. Fui à festa com os meus colegas de turma.

Permite exprimir a ideia de que determinada acção é executada na **companhia** de outros.

Complemento circunstancial de **dúvida**

Talvez este livro me interesse.

Certas acções são apresentadas de forma mais ou menos **dubitativa**, implicando o recurso a uma expressão adequada.

FICHA INFORMATIVA

CLASSE DAS CONJUNÇÕES

As **conjunções** são palavras invariáveis, pertencentes a uma classe fechada, que servem para unir frases ou elementos da frase.

Distinguem-se as conjunções coordenativas das conjunções subordinativas.

As **conjunções coordenativas** ligam frases ou palavras da mesma classe e com a mesma função.

Ex. Vi os alunos **e** a professora entrarem na sala.
 Queria ir ao supermercado **mas** vou trabalhar.
Ou comes **ou** falas.

As **locuções coordenativas** (sequência de duas ou mais palavras) têm um funcionamento idêntico ao das conjunções coordenativas.

As conjunções coordenativas e as locuções podem ser **correlativas** (constituídas por dois elementos) ou **não correlativas** (constituídas por um elemento).

Conjunções coordenadas		Locuções		Significado
Copulativas	e, também, nem	não só...mas também, não só...como também, nem...nem, tanto...como	<u>correlativas</u>	<u>adição</u>
Adversativas	mas, porém, todavia, contudo, entretanto	não obstante, apesar disso, ainda assim, no entanto		<u>oposição</u> ou <u>contraste</u>
Disjuntivas	ou	já...já, nem...nem, ora...ora, ou...ou, quer...quer, seja...seja, seja...ou	<u>correlativas</u>	<u>alternativa</u>
Conclusivas	logo, pois, portanto, assim	por conseguinte, por consequência, por isso		<u>Conclusão</u>

As **conjunções subordinativas** introduzem frases subordinadas, estabelecendo uma relação de dependência em relação à subordinante.

As conjunções subordinativas podem introduzir subordinadas substantivas completivas ou subordinadas adverbiais.

As **locuções subordinativas** (sequência de duas ou mais palavras), introduzem apenas frases subordinadas adverbiais.

Ex. Responderam **que** não podiam sair nesse dia.

Enquanto andava na escola, não tinha tempo para brincar.

Passeiam no campo, **visto que** gostam da natureza.

Conjunções subordinativas		Locuções
Completivas	que	
Causais	porque, pois, como, portanto, que (=porque)	visto que, pois que, já que, dado que, uma vez que, por isso que, por isso mesmo que
Finais	que (= para que)	para que, a fim de que
Temporais	quando, enquanto, apenas, mal.	antes que, depois que, logo que, assim que, agora que, até que, cada vez que, desde que, sempre que, todas as vezes que
Concessivas	embora, conquanto, que	ainda que, apesar de que, mesmo que, mesmo se, posto que, se bem que, nem que, por mais que, por menos que, por muito que, sem que
Condicionais	se, caso	a não ser que, desde que, contanto que, excepto se, salvo se, sem que, a menos que...
Comparativas	como, que, segundo, conforme, consoante	assim como, bem como, (mais) ... do que, (menos) ... do que, (tal) ... qual, (tanto) ... quanto
Consecutivas	que (é antecedido de: tal, tanto, tão, de tal maneira, de tal modo...)	

FICHA INFORMATIVA

CLASSE DOS ADVÉRBIOS

O **advérbio** é uma palavra invariável que funciona como modificador de um grupo verbal ou de frase. É o núcleo do grupo adverbial.

O advérbio pode aparecer representado por uma única palavra:

Ex. A Joana levantou-se **cedo**.
Naquele momento, todos ficámos **muitos** contentes.

O advérbio pode aparecer representado por uma **locução adverbial** formada por várias palavras:

Ex. **Hoje à tarde** irei passar por tua casa.

SUBCLASSES DE ADVÉRBIOS

Normalmente, é costume classificar os advérbios com base no significado, tendo em conta o quadro seguinte.

Advérbios	
De modo	<i>Assim, aliás, bem, como, de balde, depressa, devagar, mal, melhor, pior, quase, sobretudo, fielmente e muitos outros terminados em - mente</i>
De lugar	<i>Abaixo, acima, acolá, adiante, aí, além, algures, ali, antes, aquém, aqui, atrás, cá, debaixo, defronte, dentro, detrás, fora, longe, perto...</i>
De tempo	<i>Agora, ainda, amanhã, anteontem, antes, antigamente, breve, brevemente, cedo, dantes, depois, depressa, devagar, doravante, enfim, então, entretanto, hoje, já, jamais, logo, nunca, ontem, outrora, sempre, tarde...</i>
De quantidade ou (intensidade)	<i>Assaz, bastante, bem, demais, demasiado, demasiadamente, mais, menos, muito, pouco, quanto, tanto, tão...</i>
De negação	<i>Não, negativamente, nunca, jamais...</i>
De afirmação	<i>Sim, certamente, decerto, efectivamente, realmente, também...</i>
De exclusão	<i>Apenas, exclusivamente, salvo, senão, simplesmente, só, somente, unicamente...</i>

De inclusão	<i>Até, mesmo, também, inclusivamente...</i>	
De dúvida	<i>Acaso, porventura, possivelmente, provavelmente, quiçá, talvez...</i>	
De designação	<i>Eis.</i>	
De interrogação		
De modo	<i>Como?</i>	Como estás?
De lugar	<i>Onde? Donde?</i>	Onde vais? Donde vens?
De tempo	<i>Quando?</i>	Quando saís?
De causa	<i>Porquê?</i>	Chegaste tarde. Porquê?

LOCUÇÕES ADVERBIAIS

As **locuções adverbiais**, constituídas por grupos de palavras intimamente ligadas entre si, funcionam como advérbios. Geralmente surgem associada uma preposição e um advérbio (ou expressão adverbial).

Ele sofria **em silêncio**. (= silenciosamente)-----**modo**
A Margarida mora **ao lado** da Joana.-----**lugar**
Os meus amigos viajarão **em breve**.-----**tempo**
De maneira nenhuma posso aceitar o anel.-----**negação**
Com efeito foi uma tentativa frustrada.-----**afirmação**
De pouco valeu o nosso trabalho.-----**quantidade**

Locuções adverbiais			
a custo	ao largo	de pé	pela manhã
à direita	às avessas	de perto	por acaso
à distância	às escuras	de repente	por ali
à esquerda	com certeza	de tarde	por aqui
à noite	com efeito	de tempos a tempos	por certo
à pressa	de bom grado	de vez em quando	por norma
a sós	de cima	em breve	por cima
à tarde	de dia	em cima	por demais
à vontade	de forma alguma	em geral	por dentro
ao acaso	de longe	em vão	por fora
ao contrário	de manhã	frente a frente	por vezes
ao lado	de modo nenhum	na verdade	sem dúvida

Existem outras propostas de classificação de subclasses dos advérbios com base em critérios sintácticos. Consideram-se como subclasses dos advérbios:

ADVÉRBIOS DE NEGAÇÃO		
<p>São modificadores do grupo verbal ou de elementos dependentes do grupo verbal.</p> <p style="text-align: center;">Ex. A Joana não encontrou as moedas. A Joana encontrou as moedas não hoje, mas ontem.</p>		
ADVÉRBIOS ADJUNTOS		
<p>Podem funcionar como complementos adverbiais ou como modificadores adverbiais.</p> <p style="text-align: center;">Ex. A minha casa fica ali. (complemento adverbial) O meu primo estuda ali. (modificador adverbial)</p>		
Adjuntos de tempo	Adjuntos de lugar	Adjuntos de modo
<p>Introduzem informações relativas ao tempo e funcionam como complementos adverbiais ou como modificadores adverbiais.</p> <p>Ex. O baile de finalistas é amanhã. (Compl. Adverbial)</p> <p>Ex. Vou a uma festa amanhã. (modificador adverbial)</p>	<p>Introduzem informações relativas ao lugar e funcionam como complementos adverbiais ou como modificadores adverbiais.</p> <p>Ex. Os pais do Paulo moram aqui. (compl. Adverbial)</p> <p>Ex. Uma vez encontrei-me com ele aqui. (modificador adverbial)</p>	<p>Introduzem informações sobre a forma como decorreu a acção apresentada pelo verbo e funcionam como complementos adverbiais ou como modificadores adverbiais.</p> <p>Ex. As meninas vestem-se bem para as festas: (compl. Adverbial)</p> <p>Ex. O João leu bem o livro. (modificador adverbial)</p>
ADVÉRBIOS DISJUNTOS		
<p>São modificadores da frase. Desta subclasse fazem parte os advérbios de afirmação, de Dúvida (outros de função equivalente).</p>		
certamente efectivamente	francamente naturalmente	provavelmente realmente...
felizmente infelizmente	obviamente possivelmente	talvez

ADVÉRBIOS CONECTIVOS

Estabelecem ligação (conexão) entre os elementos da frase.

Ex. **Primeiro** observei os factos, **seguidamente** organizei ideias, **finalmente** falei.

Ex. A Margarida, **contrariamente** ao que se esperava, reprovou.

assim	depois	melhor	primeiro
contrariamente	especificamente	nomeadamente	seguidamente
consequentemente	finalmente	primeiramente	segundo

GRAUS DOS ADVÉRBIOS

Alguns advérbios apresentam flexão em **grau** tal como os adjectivos.

NORMAL	O autocarro chegou <u>tarde</u> .		
COMPARATIVO	de superioridade	O autocarro chegou <u>mais tarde que</u> ontem.	
	de igualdade	Não partiu <u>tão tarde como</u> costumava	
	de inferioridade	Amanhã o autocarro chegará <u>menos tarde do que</u> hoje.	
SUPERLATIVO	Absoluto	analítico	O autocarro entrou na cidade <u>muito tarde</u> .
		 sintético	Chegou <u>tardíssimo</u> .
	Relativo	de superioridade	Saiu <u>o mais tarde</u> possível.
		de inferioridade	Partirá <u>o menos tarde</u> possível.

NOTA BEM:

- 1- Alguns advérbios apresentam formas sintéticas no comparativo e no superlativo.

NORMAL	COMPARATIVO de superioridade	SUPERLATIVO
bem mal muito pouco	melhor pior mais menos	optimamente, muito bem pessimamente, muito mal o mais, muitíssimo o menos, pouquíssimo

- 2- Os advérbios **bem** e **mal** têm ainda as formas mais bem e mais mal, usadas geralmente antes de participípios.

Ex. O espectáculo de hoje foi **mais bem** *organizado* que o anterior.
Esta refeição está **mais mal** *servida* do que a de ontem.

- 3- O superlativo absoluto sintético dos advérbios pode ser expresso por meio do sufixo – **inho**.

Ex. Esse restaurante fica aqui **pertinho**. (= pertíssimo, muito perto)
Adoram comer **cedinho**. (= cedíssimo, muito cedo)

- 4- O superlativo absoluto analítico forma-se utilizando o advérbio muito ou outro de sentido equivalente.

Ex. Andava **muito** depressa.
Ia **bastante** depressa.
Falava **demasiado** bem.

Valor dêictico dos advérbios

Alguns advérbios têm um valor dêictico (os dêicticos são palavras ou expressões que têm função de “apontar”, isto é, referem situações dos intervenientes no discurso em relação a espaços ou a tempos), particularmente os advérbios de lugar e de tempo, uma vez que veiculam informações sobre a localização do locutor ou do interlocutor do enunciado relativamente ao espaço ou ao tempo.

Referências espaciais	Aqui, daqui, cá	Ali, dali, aí	Além, dalém, lá
Referências temporais	Ontem, então, antes	Hoje, agora, imediatamente	Amanhã, logo, depois

FORMAÇÃO DOS ADVÉRBIOS DE MODO

O advérbios terminados em – **mente** têm uma relação lexical com os adjectivos de que derivam: **facilmente**, **pobrementemente**, **subitamente**. Para a formação destes advérbios, junta-se o sufixo – **mente** à forma feminina dos adjectivos quando são biformes (justifica-se a mudança do adjectivo para a forma feminina pela origem do sufixo – mente, que era em latim um nome do género feminino)

1ª Regra

Os advérbios terminados em – **mente** não têm acento gráfico.

Ex. Solidamente (derivado do adjectivo *sólido*)
Rapidamente (derivado do adjectivo *rápido*)

Todavia **conservam o til**, que nasaliza a vogal.

Ex. Cristãmente (derivado de *cristão*)
Irmãmente (derivado de *irmão*)

2ª Regra

Sempre que se empregue uma sequência de dois ou mais advérbios terminados em - **mente**, apenas o último costuma apresentar este sufixo

Ex. Declamou **expressiva** e **deliciosamente**.

Numa sequência de dois ou mais advérbios, se o primeiro advérbio foi formado a partir de um adjectivo acentuado graficamente, esse adverbio mantém a acentuação que tinha como adjectivo.

Ex. Deslocou-se **séria** e **elegantemente**.
Falou **espontânea** e **admiravelmente**.

3ª Regra

Por vezes podem aparecer o advérbio e o adjectivo com a mesma forma.

Ex. Os engenheiros trabalharam **duro** (advérbio = **duramente**)
O bolo estava **duro**. (adjectivo)

O rio corria **manso**. (advérbio = **mansamente**)
O gato era **manso**. (adjectivo)

Ficha informativa
AS CATEGORIAS DA NARRATIVA

1. ACÇÃO				2. PERSONAGENS	
RELEVO	ESTRUTURA	MOMENTOS	DELIMITAÇÃO	RELEVO	PROCESSOS DE CARACTERIZAÇÃO
<p><u>Central</u> – constituída pelos acontecimentos principais.</p> <p><u>Secundária</u> – constituída pelos acontecimentos menos relevantes.</p>	<p><u>Encadeamento</u> – as sequências encontram-se ordenadas cronologicamente.</p> <p><u>Encaixe</u> – uma sequência é encaixada dentro de outra.</p> <p><u>Alternância</u> – várias sequências vão sendo narradas alternadamente.</p>	<p><u>Situação inicial</u> – corresponde à introdução, onde se apresentam as personagens e o enredo.</p> <p><u>Desenvolvimento</u> – corresponde ao desenrolar o enredo (englobando as peripécias e o clímax), e conduz ao desenlace.</p> <p><u>Desenlace</u> – corresponde à conclusão.</p>	<p><u>Aberta</u> – o fim da história fica em suspenso.</p> <p><u>Fechada</u> – o desenlace é definitivo, conhecendo-se o destino das personagens.</p>	<p><u>Principal</u> – assume um papel preponderante, e é à volta dela que gira toda a acção.</p> <p><u>Secundária</u> – desempenha um papel de menor relevo, auxiliando a personagem principal.</p> <p><u>Figurante</u> – não intervém directamente na acção, servindo apenas como figura decorativa.</p>	<p><u>Directa</u> – feita pela própria personagem, pelo narrador ou por outra personagem.</p> <p><u>Indirecta</u> – deduzida pelo leitor a partir do comportamento, atitudes ou falas das personagens.</p>

FICHA DE TRABALHO

As funções sintácticas

Para que uma frase funcione como uma unidade de sentido completo, é necessário que cada elemento constituinte desempenhe uma função distinta, denominada **função sintáctica**.

1-SUJEITO

O sujeito encontra-se, em geral, à esquerda do verbo e constitui uma unidade sintáctica com uma função central. Designa quem pratica a acção ou designa a entidade acerca da qual se faz uma afirmação.

O sujeito pode ser representado por:

- a) um determinante e um nome.

Ex. A **menina** sorriu.

- b) um nome.

Ex. **Coimbra** foi capital da cultura.

- c) um pronome.

Ex. **Ela** é bonita.

- d) uma palavra ou expressão nominal.

Ex. **Beber** pode ser perigoso.

Classificação do sujeito

O sujeito adquire uma classificação própria consoante os elementos que o formam.

O sujeito pode ser:

- a) **Simplex** – constituído por um só nome, acompanhado ou não de determinante.

Ex. Paulo é actor.

O Paulo é actor.

b) **Composto** – constituído por vários nomes ligados por coordenação.

Ex. O Paulo e o Rui são bons rapazes.

c) **Nulo subentendido** – O sujeito não está expresso, não tem realização lexical, embora, pelo contexto, seja conhecido quem pratica a acção.

Ex. Comecei a correr desesperadamente.

d) **Nulo indeterminado** – Não se sabe quem pratica a acção. É um sujeito sem realização lexical, expresso pela 3ª pessoa do plural ou 3ª pessoa do singular seguida de **se**.

e) **Nulo expletivo** – surge na oração com verbos impessoais cuja acção não pode ser atribuída a um sujeito – verbos como trovejar, chover, nevar – sem qualquer realização lexical ou semântica. ~

Ex. Ontem choveu muito na Serra de Estrela.

Funções sintácticas associadas

Aposto – é um nome que se junta a outro nome para caracterizar ou determinar.

Ex. Pedro, o Grande, foi imperador da Rússia.
Aquele diplomata, embaixador de Portugal na ONU...

O aposto pode ser regido de como ou enquanto.

Ex. O juiz, enquanto juiz, tem de ser imparcial.
Amélia, como mãe, não cumpriu a sua missão.

Atributo – é o adjectivo que se junta ao nome para caracterizar ou determinar o ser que nome designa.

Ex. A raposa astuta enganou o lobo. (qualificativo)
Reparei no homem estrangeiro, que ali apareceu. (determinativo)

2- PREDICADO

O predicado identifica a acção ou aquilo que se enuncia acerca do sujeito. Corresponde à função sintáctica desempenhada pelo grupo verbal (verbo) e pelos modificadores do grupo verbal (complementos).

Ex. O carro explodiu.
A equipa perdeu o jogo.

Tipos de predicado

- a) **Predicado verbal** – É constituído por um verbo de significação definida (copulativo), que constitui predicado só por si.

Ex. As aves cantam na floresta.
Os pedreiros constroem a torre.

N.B.: O verbo de ligação ou copulativo é um verbo não auxiliar que só forma predicado acompanhado de outro elemento – o predicativo do sujeito.

Outros verbos copulativos: estar, ficar, permanecer, parecer.

- b) **Predicativo nominal** – É constituído por um verbo de significação indefinida, que precisa de predicativo do sujeito para completar a sua significação. São de significação indefinida (constituindo predicados nominais) os seguintes verbos:

- ser, estar, parecer, aparecer, continuar, ficar, permanecer.....

- os verbos transitivos (e outros de significação equivalente), se estiverem na voz passiva: aclamar, apelidar, apresentar, chamar, constituir, considerar, declarar, denominar, eleger, fazer, instituir, julgar, nomear, representar, reputar, supor, tornar, dar por, ter por, tomar por.

Ex. O Mestre de Avis foi aclamado rei.
O poeta era dado por louco.

Funções sintácticas associadas ao predicado

1- **Complemento directo**

É o ser (pessoa, animal ou coisa) sobre que recai directamente a acção do verbo. Pode ser expresso por uma palavra, uma expressão ou até uma oração.

Ex. Comprei um automóvel.
A tua mulher ama-te.
Um polícia viu-nos transgredindo.
Sabemos que ele é licenciado

Pedem complemento directo os verbos transitivos directos.

Há verbos que podem funcionar como *transitivos* ou como *intransitivos*.

Ex. O menino sonha lindas histórias. (transitivo)
Eu sou realista: não sonho. (intransitivo)
O escultor trabalhou pacientemente esta estátua. (transitivo)
Uns divertem-se, outros trabalham. (intransitivo)

O complemento directo não é, geralmente, regido de preposição. Mas há casos em que é regido da preposição **a**:

Ex. Amar **a** Deus.

Com os pronomes **quem, mim, ti, nós, vós**:

Ex. O homem **a quem** chamavam ladrão tem-se revelado sério.
Não **me** castiguem **a mim** que fui obrigado.

Por vezes, o complemento directo aparece ainda regido de outras preposições, em frases como estas:

Ex. A mãe chamou **pelo filho**.
O aluno cumpriu **com os deveres**.
O soldado puxa **da espada**.

2- Complemento indirecto

O complemento indirecto é o elemento que se liga indirectamente a um verbo transitivo por meio de preposição.

Ex. O rapaz ofereceu os doces **à amiga**.

O complemento indirecto pode ser representado pela preposição **a** seguida de:

a) Um determinante e um nome:

Ex. A filha obedeceu **à mãe**.

b) Um nome:

Ex. Os soldados obedecem **a ordens**.

c) Um pronome:

Ex. **A quem** deste o recado.

Quando o complemento indirecto é representado por um pronome pessoal átono não é precedido de preposição.

Ex. Disse-**lhe** sempre a verdade.

3- Predicativo do sujeito

O predicativo do sujeito é o elemento que surge junto de verbos copulativos - **ser, estar, ficar, permanecer, parecer** e outros de sentido equivalente.

É este elemento que dá significado ao verbo e faz parte do predicado.

O predicativo do sujeito pode ser representado por:

a) um adjectivo ou grupo adjectival:

Ex. O rapaz é **falador**.

Eles estão **bastante envergonhados**.

b) um nome ou grupo nominal:

Ex. O meu pai era **juiz**.

Aquela é **a minha cantora preferida**.

c) um numeral:

Ex. Ao todo, éramos **três**.

d) um advérbio ou grupo adverbial:

Ex. Aquela atitude ficou-lhe **mal**.

e) um nome precedido de preposição – grupo preposicional.

Ex. O homem parecia **de saúde**.

4- Predicativo do complemento directo

Existem alguns verbos transitivos directos que, para além de complemento directo, se constroem com um outro elemento com ele relacionado e que lhe completa a ideia.

Este elemento que se junta ao complemento directo é o predicativo do complemento directo.

O predicativo do complemento directo pode ser representado por um grupo adjectival ou por um grupo nominal.

O juiz considerou o jovem **inocente**.

adjectivo

Nomeou Pedro **chefe** dos mais novos.

nome

Achava-a **a mais atraente**.

Grupo adjectival

Considero-o **um excelente artista**

grupo nominal

Muitas vezes o predicativo do complemento directo aparece na frase precedido de como ou por.

Ex. Deu o trabalho **por concluído**.
Deu o trabalho **como concluído**.

Os verbos que se constroem com o predicativo do complemento directo são os seguintes: **achar, eleger, declarar, fazer, julgar, nomear, supor, ter por, tornar**.

4- Complemento agente da passiva

O complemento agente da passiva é o complemento preposicional de um verbo na voz passiva e indica o agente da acção expressa pelo verbo.

Ex. Este trabalho foi feito por um aluno.

Este grupo preposicional pode ser representado pela preposição **por** (mais raramente **de**) seguida de:

a) um nome:

Ex. Este trabalho foi exposto no estrangeiro **por Augusto**.

b) um nome precedido de determinante ou quantificador:

Ex. A exposição foi visitada **por alguns turistas**.

c) um pronome:

Ex. A exposição foi visitada **por todos**.

Funções sintácticas independentes da frase.

Vocativo – é a função sintáctica que identifica o interlocutor do enunciado. Funciona como oposição ao sujeito, expresso ou subentendido, ou como elemento que afecta toda a frase.

Ex. **Maria**, (tu) queres este livro?

O vocativo surge apenas no discurso directo. Por isso, ocorre com frequência em frases imperativas, interrogativas e exclamativas. Pode ser colocado no princípio, no meio, no fim da frase até construir uma frase.

Ex. **Pai**, dê-me esse livro.
Dê-me esse livro, **pai**.
Dê-me, **pai**, esse livro.

Surge isolado na frase por sinais de pontuação e, muitas vezes, é reforçado pela interjeição **ó**, colocada à esquerda.

O vocativo procura atrair a atenção do interlocutor.

Ex. – **Ó pai**, quer vir a minha casa?

No discurso indirecto a função de vocativo é substituída pela de complemento directo.

Ex. Perguntou **ao pai** se ele queria ir a sua casa.

FICHA INFORMATIVA

RELAÇÕES SEMÂNTICAS

Hipónimos e Hiperónimos

Hipónimos	Hiperónimos
<p>Palavras de <u>sentido mais restrito ou específico</u>, relativamente a outras de sentido mais geral.</p> <p>Exemplos: 1- Fígado 2- futebol - Pulmões - basquetebol - Coração - ténis - Pâncreas - natação</p>	<p>Palavras de <u>sentido mais geral</u>, relativamente a outras de sentido mais específico.</p> <p>Exemplos: 1. Órgão 2. Desporto</p>

FICHA INFORMATIVA

O NOME

Os **nomes** podem designar seres animados ou objectos materiais e ainda acções, qualidades, estados, sentimentos.

Exemplos:

Seres animados: cantor, tigre, peixe, Bruno....

Objectos materiais: disco, casa, estrela, carro...

Acções: saída, leitura, viagem, insulto...

Qualidades, estados, sentimentos: beleza, calor, esperança, orgulho...

Os nomes admitem variação de **género**, **número** e, em alguns casos, de **grau**.

GÉNERO: O *rapaz* canta. (**masculino**) / A *rapariga* canta. (**feminino**)

NÚMERO: O *rapaz* canta. (**singular**) / Os *rapazes* cantam. (**plural**)

GRAU: O *rapagão* canta. (**augmentativo**) / O *rapazinho* canta. (**diminutivo**)

Subclasses dos nomes

1- Nomes comuns e próprios

- Os **nomes comuns** designam todas as pessoas, animais ou coisas de uma mesma espécie, duma mesma categoria. Ex: mãe, país, campo, telemóvel, autocarro...
- Os **nomes próprios** designam seres individualizados. Ex: Miguel, Portimão, Maio, Portugal...

NOTA: O nome comum é acompanhado, em geral, de um determinante; o nome próprio, frequentemente não apresenta determinante. Contudo a presença ou ausência de determinante não basta para distinguir o nome comum do próprio, há também que considerar as outras subclasses que falaremos mais à frente.

Vejamos alguns exemplos:

- Nomes de países que surgem com determinante: a Itália, a Áustria, o Paquistão, a China, o Iraque.
- Regiões que surgem com determinante: a Beira, o Algarve.
- Rios que surgem com determinante: o Douro, o Mondego.
- Cidades que surgem com determinante: a Guarda, o Porto.
- Os nomes das pessoas também podem ser precedido de determinante: o Pedro, a Carolina, os Andrades.

Como é possível comprovar, na escrita, os nomes próprios distinguem-se dos nomes comuns por começarem por *letra maiúscula*.

Ex: Estive no **norte** de **Portugal**.

Lisboa é uma cidade **bonita**.

2- Nomes concretos e abstractos

- Os **nomes concretos** designam pessoas, animais e coisas que pertencem ao mundo exterior, isto é, que são apercebidos pelos sentidos. Ex : pardal, rua, árvore... Podem ainda incluir os seres que se imagina pertencerem a este mundo. Ex: fantasma, fada...

- Os **nomes abstractos** designam acções, qualidades, estados, sentimentos, ou seja, características reconhecidas aos seres e às coisas. Ex: beleza, juventude, alegria, verdade, teimosia, atitude, calor, luxo, saúde...

3- Nomes contáveis e não contáveis

- Os **nomes contáveis** designam um ser ou vários seres em que há oposição singular/plural (o singular aplica-se a um ser; o plural a um conjunto de seres).

Exemplos: Um **cão** estava deitado, mas muitos **cães** corriam sem parar.

As duas **motas** estão na garagem. Mas há uma **mota** ainda no jardim.

O Tiago tem quatro **irmãos** e uma **irmã**.

- Os **nomes não contáveis** aplicam-se a conjuntos de objectos ou seres em que o todo não pode decompor-se em partes individualizadas, mesmo no plural, isto é, não referem partes singulares de conjuntos.

Exemplos: Encontrei a minha **felicidade**.

A **amizade** faz viver melhor.

O **ar** que respiramos não tem **qualidade**.

A **água** é um bem indispensável à vida.

O **oceano** é uma riqueza natural.

A **saúde** e a **higiene** são indispensáveis.

4- Nomes colectivos

Os **nomes colectivos**, no singular, designam um conjunto de seres ou objectos da mesma espécie.

Alguns nomes colectivos são contáveis: **alcateia**, **matilha**, **bando**, etc; outros colectivos são não contáveis e não admitem plural: **fauna**, **flora**, **gente**.

5- Nomes animados e não animados

- Os **nomes animados** constituem uma subclasse de nomes que designa os seres que possuem vitalidade (pessoas e animais).

Exemplo: Sérgio, portugueses, rapariga, coelho, grupo...

- Os **nomes não animados** referem os objectos (coisas).

Exemplo: Europa, Alemanha, caderno, lápis, força, ternura...

6- Nomes humanos e não humanos

- Os nomes humanos incluem-se na subclasse dos nomes próprios, comuns e colectivos, caracterizam-se por designarem seres humanos.

Exemplo: Rui, Joana, colega, mãe, turma, turma, equipa...

- Os nomes não humanos referem objectos a seres que não são pessoas.

Exemplo: Porto, cão, matilha, canalização....

A FLEXÃO DO NOME

GÉNERO

Há na língua portuguesa apenas dois géneros – o **masculino** e o **feminino**. As flexões de género só existem nos nomes de seres animados, em que se verifica uma relação com o sexo, havendo uma correspondência entre o género gramatical e o género natural (ex: o homem/ a mulher). Os nomes de coisas (de seres inanimados) não têm flexões de género, têm um só género, que até poderia ser diferente, uma vez que não há qualquer relação com o sexo (Ex: a água, o lago, o mapa, o prato).

1- Género natural e género gramatical

- Os nomes que se referem a seres animados (pessoas ou animais) têm um género gramatical correspondente ao **género natural**, que é determinado pelo sexo. O género feminino designa seres do sexo feminino; o género masculino identifica seres do sexo masculino.

Exemplo: o advogado / a advogada
o menino / a menina

- Os nomes que designam seres não animados têm género fixo. É um determinante ou adjectivo que indica o **género gramatical**.

Exemplo: o ódio / a maldade um disco / uma disquete

Regras e exceções:

a) Os nomes animados apresentam uma variação **-o / -a**, que marca, respectivamente, o masculino e o feminino. Em geral, os nomes terminados em **-o** são masculinos e os terminados em **-a** são femininos.

Exemplo: empregado / empregada
Filho / filha
Gato / gata

b) Existem muitas outras terminações para cada género, que facilmente se reconhecem pela presença do artigo (ou outro determinante) precede o nome.

Exemplo: o escritor / a escritora
o actor / a actriz
o patrão / a patroa

c) Há, todavia, alguns nomes terminados em **-a** que são do género masculino.

Exemplo: o aroma, o dia, o mapa, o poema, o cinema, o diploma, o papa, o clima, o colega, o idioma, o planeta...

d) Existem ainda certos nomes em que diferença de género marca uma oposição entre animado e não animado.

Exemplo: o cabeça (chefe) / a cabeça (parte do corpo)
o caixa (funcionário) / a caixa (recipiente)
o lente (professor universitário) / a lente (para corrigir a visão).

2- Formação do feminino

Regras de formação do feminino

1- Os nomes terminados em -o ou -e mudam estas vogais para -a . Ex. o empregado / a empregada o lobo / a loba o mestre / a mestra
2- Alguns nomes apresentam ainda uma alternância de timbre de vogal tónica -o médio [ô] / o [ó]. Ex: porco / porca morto / morta
3- Os nomes terminados em consoante formam o feminino acrescentando um -a . Ex: pastor / pastora freguês / freguesa juiz / juiza
4- Os nomes terminados em -ão mudam, no feminino esta terminação em: -ã (irmão / irmã); -ana (João / Joana); -oa (patrão / patroa); -ona (comilão / comilona). Não apresentam estas terminações os seguintes nomes: barão / baronesa; ladrão / ladra; perdigão / perdiz.
5- Alguns nomes formam o feminino em -isa , -esa ou -essa . Ex: poeta / poetisa; duque / duquesa; abade / abadessa...
6- Alguns nomes terminados em -dor ou -tor mudam esta terminação em -triz . Ex: actor / actriz; embaixador / embaixatriz; imperador / imperatriz

7- Os nomes terminados em **-eu** mudam a terminação em **-eia** ou **-ia**.
 Ex: europeu / europeia; ateu / ateia; hebreu / hebraica; judeu / judia...

3- O género pode ainda ser marcado por outros processos:

a) Recurso a uma palavra diferente.

Exemplo: bode/cabra

Boi/ vaca

Compadre/ comadre

Padrasto/ madrasta

Zangão/ abelha

Mãe/ pai

Cavalo/ égua...

Nomes epicenos	Junta-se a palavra macho ou fêmea aos nomes dos animais que só têm um género.	Ex. águia macho/ águia fêmea; Cobra macho/ cobra fêmea.
Nomes comuns de dois	Nomes que apresentam apenas uma forma comum aos dois géneros, a marca de género aparece no determinante ou no adjectivo .	Ex. o artista/ a artista; o doente / a doente; o selvagem/ a selvagem bom intérprete/ boa intérprete.
Nomes sobrecomuns	Nomes que apresentam a mesma forma para designar quer o género masculino quer o género feminino.	Ex. o cadáver; o cônjuge, a criança, a criatura, a pessoa, a vítima.

4- Masculino genérico

Emprega-se o masculino para designar todos os representantes da espécie, sem especificação de sexo.

Ex. O **homem** é um cidadão do mundo. (homem e mulher)

O **cão** é o melhor amigo do homem. (cão e cadela)

5- Variação de género dos não animados

Os nomes não animados não apresentam variação de género. Em algumas palavras a variação de género é aparente.

A diferença de género distingue nomes de significado diferente.	Ex. o banho/ a banha o modo/ a moda o folho/ a folha o fardo/ a farda
A oposição de género marca uma diferença de grandeza ou de forma.	Ex. o barco/ a barca o casaco/ a casaca o poço/ a poça o rio/ a ria
A forma feminina pode exprimir uma ideia de número (colectivo)	Ex. o fruto/ a fruta o ramo/ a rama o vinho/ a vinha

NÚMERO

Os nomes flexionam-se em número. Admitem formas de **singular** e de **plural**.

O **singular** designa a unidade: ex. médico, filme...

O **plural** designa duas ou mais unidades: ex. médicos, filmes...

Formação do plural

A oposição entre o singular e o plural é representada, em português, pela ausência de marca no singular e pela presença de um sufixo flexional no plural.

REGRA GERAL:

Para formar o plural dos nomes, acrescenta-se um **-s** à forma do singular, quando terminados em **vogal** ou **ditongo**.

Ex. criança / crianças
Estante / estantes
Gato / gatos

chapéu / chapéus
herói / heróis
lei / leis

Seguem ainda esta regra:

- a) Os nomes terminados nas vogais nasais representadas por **-im, -om, -um** e no ditongo nasal representado por **-em**. Nestes casos, o **-m** muda em **-n**, antes de se acrescentar **-s**.

Ex. fim / fins dom / dons atum / atuns bem / bens
Jardim / jardins som / sons álbum / álbuns item / itens

- b) Alguns nomes, em que a vogal tónica tem som médio [ô], no plural, esta vogal torna-se aberta [ó] e junta-se **-s**.

Ex. caroço / caroços
Coro / coros
Corpo / corpos
Corvo / corvos
Fogo / fogos
Forno / fornos

Há, no entanto, grande número de palavras que não sofrem alteração de timbre da vogal tónica.

Ex. adorno / adornos
Bolo / bolos
Estojo / estojos
Lobo / lobos
Piolho / piolhos

A palavra **molho** [ô] / **molhos** [ô] refere “o líquido para condimentar alimentos”. Deve distinguir-se da sua homografia **molho**[ó] / **molhos** [ó] que designa “feixe”.

Ex. O **molho** do bife. [ô]
Os **molhos** próprios para saladas. [ô]

Um **molho** de espigas. [ó]
Comprámos alguns **molhos** de grelos. [ó]

- c) Os nomes terminados em **-ão** apresentam três tipos de formação do plural:

-ão / -ãos	Ex. cidadão / cidadãos
-ão / -ões	Ex. canção / canções
-ão / -ães	Ex. cão / cães

d) Alguns nomes apresentam várias formas de flexão no plural:

Ex. aldeão-----aldeãos-----aldeões-----aldeães
Bênção-----bênçãos-----bênções (popular)
Ermitão-----ermitães-----ermitões
Guardião-----guardiães-----guardiões
Corrimão-----corrimãos-----corrimões

e) Para formar o plural dos nomes terminados em consoante, acrescenta-se **-es** à forma do singular.

Ex. abdómen / abdómenes

Ananás / ananases
Deus / deuses
País / países
Carácter / caracteres
Mês / meses
Talher / talheres
Mar / mares
Cruz / cruzes

f) Os nomes terminados em **-l** apresentam as formas de flexão que se seguem.

-al / -ais	Ex. jornal / jornais; animal/ animais; capital /capitais
-el / -eis	Ex. quartel/ quartéis; túnel/ túneis; anel/ aneis
-il (átono) / -eis	Ex. réptil/ répteis; projectil/ projecteis; fóssil/ fósseis
-ol / -ois	Ex. anzol/ anzóis; lençol/ lençóis; farol/ faróis
-ul / -uis	Ex. paul / paus

Os terminados em **-il** tónico apresentam a variação **-il / -is**.

Ex. ardil / ardis

Barril / barris
Carril / carris
Covil / covis
Funil / funis
Fuzil / fuzis

g) Os nomes, no grau diminutivo, formados com os sufixos **-zinho** ou **-zito** apresentam marcas de plural, tanto no sufixo como na palavra primitiva, que perde, que perde o **-s**.

Ex. balãozinho / balõezinhos

Cãozito / cãezitos
Papelzinho / papéizinhos

h) Há nomes que têm apenas uma forma para o singular e para o plural. Apenas o determinante indica o número.

Ex. a Fénix / as Fénix
O alferes / os alferes
O atlas / os atlas
O cais / os cais
O lápis / os lápis

i) Há nomes que só se usam no plural.

Ex. as alvíssaras, as cócegas, os arredores, as migas, os pêsames....

j) Alguns nomes não contáveis usam-se apenas no singular.

Ex. o azoto, o cobre, a gula, a prata, o ouro, o orgulho, o oxigénio, a ignorância.

k) Alguns nomes com formas de plural designam um objecto único com duas partes iguais ou um grupo de dois seres.

Ex. Preciso usar sempre **óculos**.
A Joana veste **calças** muito justas.
Vi o **polícia** pôr-lhe as algemas.

l) Existem nomes que apresentam significado diferente no singular e no plural. Algumas formas singulares referem nomes nãocontáveis.

Ex. água / águas (medicinais)
Ar / ares (clima)
Saúde / saúdes (saudação)
Miolo / miolos (cérebro)

Plural dos nomes compostos

1- Os nomes compostos por **aglutinação** formam o plural como os não compostos.

Ex. artimanha(s) ; bancarrota(s); parapeito(s); passatempo(s); girassol / girassóis; vaivém / vaivéns.

2- Os nomes compostos por **justaposição** formam o plural da seguinte maneira:

a) se forem formados por **dois nomes** ou **nome e adjetivo** ou **adjetivo e nome** ou **dois adjetivos** vão ambos para o plural;

Ex. abelha-mestra / abelhas-mestras ; água-furtada / águas-furtadas

No entanto, em alguns nomes compostos apenas o primeiro elemento apresenta marca de plural:

Ex. bomba-relógio / bombas-relógio
Escola-modelo / escolas-modelo
Homem-aranha / homens-aranha
Homem-bomba / homens-bomba

b) Se forem formados por **um verbo e um nome**, só o segundo elemento vai para o plural;

Ex. guarda-chuva(s)
Guarda-roupa (s)
Lava-louça (s)
Porta-voz (es)
Quebra-mar (es)

c) Se forem formados por uma **palavra invariável e um nome**, só este apresenta marca de plural;

Ex. abaixo-assinado(s)
Recém-casado(s)
Recém-nascido(s)

d) Se forem formados por **duas formas verbais**, a primeira fica invariável;

Ex. chupa-chupa (s)
Pisca-pisca (s)

e) Se forem formados por dois nomes ligados por preposição, apenas o primeiro toma forma de plural.

Ex. ave-do-paraíso / aves-do-paraíso
Bicho-da-seda / bichos-da-seda
Caminho-de-ferro / caminhos-de-ferro
Chapéu-de-sol / chapéus-de-sol

GRAU

Grau dos nomes – atenuar / intensificar

Admitem-se dois graus para os nomes: o diminutivo e o aumentativo. Uma das maneiras de se obter o grau (aumentativo ou diminutivo) corresponde a um processo sintético que consiste no acrescentamento de um sufixo, *-ão*, *-arra*, *-inho*, *-ito*, que atribui aos substantivos a marca gradativa.

- O uso dos **sufixos aumentativos** serve, regra geral, para transmitir uma ideia de desproporção, de disformidade ou até de brutalidade, contendo muitas vezes uma valoração depreciativa.

- O uso de **sufixos diminutivos** serve também, muitas vezes, para transmitir um valor afectivo que tanto pode exprimir carinho, saudade ou amizade como de desprezo ou troça.

Sufixos aumentativos	Sufixos diminutivos
-aço Rico/ricaço	-acho-icho-ucho Rio/riacho, barba/barbicha, gordo/gorducho
-Alha Gente/gentalha	-ebre Casa/casebre
-ão Nariz/narigão	-ejo Lugar/lugarejo
-alhão Vaga/vagalhão	-elho Rapaz/rapazelho
-arra Boca/bocarra	-ete, eto Livro/livrete, sala/saleta
-anzil Corpo/corpanzil	-inho, -zinho, -ito, zito Casaco/casaquinho, casaquito, botão/botãozinho, botãozito
-ázio Copo/copázio	-ico, -ilho, -im, -isco Burro/burrico, manta/mantilha, farol/farolim, chuva/chuvisco
-eirão Tolo/toleirão	-ola Bandeira/bandeirola
-orra Pata/patorra	-oto Casa/casota
-uça Dente/dentuça	Eco Jornal/jornaleco, doutor/doutorzeco

No caso particular dos diminutivos formados com os sufixos **-inho**, **-zinho**, **-ito** e **-zito**, convém ter presentes os princípios que regem o processo de formação:

Palavras terminadas em -a ou -o (mudo) precedido de consoante	Suprime-se a vogal da palavra e acrescenta-se -inho ,(ou -ito): Bolo/bolinho, bolito; mesa/mesinha, mesita
Palavras terminadas em -s ou -z	Acrescenta-se -inho (ou ito): Inglês/inglesito; rapaz/rapazinho, rapazito
Palavras terminadas em ditongo	Acrescenta-se -zinho (ou -zito): Mão/mãozinha, mãozita; pai/paizinho, paizito
Palavras terminadas em vogal precedida de vogal	Acrescenta-se -zinho (ou zito): Rua/ruazinha, ruazita
Palavras terminadas em -e, -i, -o (aberto) ou -u	Acrescenta-se -zinho (ou zito): Café/cafezinho, cafezito; avó/avozinha, avozita; peru/peruzinho, peruzito
Palavras terminadas em -m ou -r	Acrescenta-se -zinho (ou zito): Homem/homenzinho, homenzito; bar/barzinho, barzito
Palavras terminadas em -l	Acrescenta-se indiferentemente -zinho (ou zito) ou -inho (ou ito): papel/papelzinho, papelzito; papel/papelinho, papelito

FICHA INFORMATIVA

RELAÇÃO ENTRE A GRAFIA, A PRONÚNCIA E O SIGNIFICADO DAS PALAVRAS

1- Palavras Homófonas

São palavras *homófonas*, as palavras que têm a mesma pronúncia, mas grafias e significados diferentes.

EX: **acento** (sinal ortográfico);
assento (lugar para nos sentarmos).

acerto (acção de acertar);
asserto (afirmação).

apressar (andar mais depressa);
apreçar (marcar preço).

cela (quarto);
sela (assento para cavalgar).

nós (pronome pessoal);
noz (fruto da noqueira).

2- Palavras Homónimas

São palavras *homónimas*, as palavras que têm grafia e pronúncia iguais, mas que divergem no seu significado.

EX: cabo (de enxada)	cabo (posto militar);
canto (do verbo cantar)	canto (de uma casa);
como (do verbo comer)	como (conjunção);
nora (esposa de um filho)	nora (aparelho para tirar água);
fió (do verbo fiar)	fió (de linhas)

3- Palavras Parónimas

São *parónimas* as palavras que têm a grafia e a pronúncia semelhantes, mas cujo significado é diferente.

EX: **arrolhar** (pôr a rolha) **arrulhar** (cantar do pombo);
 comprimento (dimensão) **cumprimento** (acção de cumprimentar);
 consolar (consolar) **consular** (relativo a cônsul).

4- Palavras Homógrafas

São *homógrafas* as palavras que têm a mesma grafia, mas pronúncia e significado diferentes.

EX: **acólito** (aquele que ajuda na missa);
 acólito (do verbo acolitar).

cópia (reprodução gráfica);
 copia (do verbo copiar).

hábito (vestuário);
 habito (do verbo habitar).

séria (adjectivo);
 seria (do verbo ser).

Sé (catedral);
 se (conjunção condicional).

pode (3ª pessoa do presente do indicativo);
 pôde (3ª pessoa do pretérito-perfeito).

NOTA BEM:

REGRA DAS PALAVRAS HOMÓGRAFAS

Como já se verificou em vários exemplos atrás, usa-se o *acento agudo* (nas vogais abertas), ou o *acento circunflexo* (nas vogais médias) para distinguir palavras homógrafas:

EX: pára (do verbo parar)	para (preposição);
Pélo (do verbo pelar)	pelo (contração de per o);
Pólos (substantivo)	polos (contração de por o,os);
Pôr (verbo)	por (preposição).

A maioria das palavras homógrafas dispensa a acentuação, porque o contexto (na frase basta para evitar a confusão:

EX: Vivia na **corte** de D.Manuel.
O gado saía da **corte**.

Estávamos na **sede** do sindicato.
O gado mata a **sede** no rio.

Eu **acerto** sempre no alvo.
Estamos no **acerto** de contas.

FICHA INFORMATIVA

Como se faz a pontuação?

A pontuação faz-se com a ajuda de sinais gráficos que introduzem na escrita os recursos rítmicos e melódicos da língua falada. Faz-se também com a ajuda dos sinais auxiliares da escrita – sinais que permitem introduzir, enquadrar ou destacar certas palavras ou certos segmentos da frase.

Os sinais de pontuação

Os sinais de pontuação são: **o ponto de interrogação (?)**, **o ponto de exclamação (!)**, **os dois pontos (:)**, **a vírgula (,)**, **o ponto (.)**, **o ponto e vírgula (;)**, **as reticências (...)**, **o travessão (-)**.

Os sinais auxiliares da escrita

Os sinais auxiliares de escrita mais usados são: as **aspas (“ ”)**, os **parênteses curvos (())**, e os **parênteses rectos ([])** ou **colchetes**.

Para que servem e como se utilizam?

Os sinais de pontuação destinam-se principalmente a marcar pausas e entoações. Servem também para pôr em destaque certas palavras ou grupos de palavras, assinalando a sua importância em relação ao resto do texto. São ainda os sinais de pontuação que denunciam, na escrita, as atitudes e o envolvimento afectivo do falante relativamente ao que diz. Por último, são estes sinais que permitem introduzir directamente no discurso a fala de outro(s) enunciador(es).

O ponto de interrogação (?) imprime a qualquer enunciado uma entoação interrogativa. Essa entoação tem múltiplas possibilidades de realização melódica e, por isso, só o contexto determinará o sentido e a intencionalidade do enunciado. Assim, através de um acto aparentemente de pergunta, tanto podemos manifestar surpresa como desejo, como decepção.

O ponto de interrogação usa-se sempre no final de uma frase interrogativa directa:
EX. Queres vir ao cinema?

Em caso algum se utiliza no final de uma interrogativa indirecta:
EX. Ela perguntou-me se eu queria ir ao cinema.

O ponto de exclamação (!) mostra as emoções do sujeito: alegria, aflição, dor, tristeza, espanto... Usa-se no final de frases exclamativas e imperativas:

EX. Quem dera que não chova no dia da festa!

Os dois pontos antecedem (:):

-uma enumeração:

EX. Este aparelho oferece várias possibilidades de ligação: DVD, computador, vídeo e consola de jogos.

-uma citação:

EX. Em situações como estas, lembro-me sempre do provérbio que diz: “Quem tudo quer tudo perde.”

-um esclarecimento ou uma síntese:

EX. A clonagem é um processo que consiste no seguinte: introduz informação genética numa célula para repetir essa informação.

-uma fala no discurso directo:

EX. Erguendo a taça, disse, comovido: “Brindemos aos noivos.”

A vírgula (,) marca uma pausa de pequena duração. Este sinal de pontuação pode ter as seguintes funções:

-separar o vocativo dos restantes elementos da frase:

EX. Ó João, já chegaram os convidados!

-separar os elementos de uma enumeração:

EX. Os quatro elementos são: a terra, o fogo, o ar e a água.

-separar os advérbios sim e não quando, no início de uma oração, fazem referência a uma oração anterior:

EX. Sim, já me disseram.

-separar os complementos circunstanciais dos restantes elementos da frase quando aparecem em posição inicial:

EX. Lentamente, o gato aproximou-se do prato de leite.

-separar os articuladores lógicos quando aparecem no início da frase: além disso, com efeito, contudo, enfim, porém...

EX. Com efeito, essa decisão foi a mais acertada.

-separar as expressões que introduzem pontos de vista no discurso: a meu ver, na minha opinião, quanto a mim...

EX. Na minha opinião, o treinador não o devia ter deixado jogar.

-separar as orações coordenadas que não são ligadas por conjunção:

EX. Eles comem, bebem, divertem-se.

-separar as orações coordenadas introduzidas por: mas, nem, logo, porém, portanto, etc.:

EX. Eles estavam muito entusiasmados com a viagem, mas nem tudo correu como o previsto.

-separar os gerúndios e os participios passados quando estas formas verbais equivalem a orações:

EX. Casa roubada, trancas à porta.

-separar a data do nome do lugar:

EX. Porto, 19 de Janeiro.

-intercalar uma oração noutra:

EX. Ana, disse ela, vai ver o que se passa. O Tiago, que nunca está calado, disse logo uma piada.

-intercalar o aposto:

EX. Inês de Castro, a rainha morta, ficou para a História.

O ponto (.) assinala um momento nítido de paragem e coloca-se no final de uma frase declarativa.

Tem como função assinalar o final de um período, de um parágrafo de um texto. Neste último caso, é habitualmente designado por ponto final:

EX. A última obra do escritor, conhecido pela sua vasta produção no âmbito da literatura infanto-juvenil, mereceu os mais rasgados elogios de todos os críticos.

O ponto e vírgula (;) marca uma pausa um pouco mais longa do que a marcada pela vírgula e liga orações da mesma natureza.

Usa-se para:

-separar orações coordenadas e/ou justapostas especialmente quando são muito longas:

EX. Viajou por muitos países remotos e conheceu gentes estranhas; adaptou-se a muitas maneiras distintas de encarar a vida; fez toda a espécie de trabalhos para sobreviver; sofreu muito, alegrou-se profundamente, aprendeu algumas coisas; foi um homem feliz.

-separar os diversos itens de enunciados enumerativos:

EX. Considera-se que o leite é um elemento completo, pois contém uma gama alargada de nutrientes essenciais:

- água;
- gordura;
- proteínas;
- lactose;
- sais minerais;
- vitaminas A, B1 e B2.

As reticências (...) marcam uma interrupção da frase e a conseqüente suspensão da sua curva melódica, já que assinalam uma supressão ou *momentos de hesitação ou dúvida:*

EX. Vais connosco? Não sei...Deixa-me pensar!

São também testemunho da presença de subentendidos:

EX. Para bom entendedor...

Servem ainda para indicar pausas expressivas do discurso:

EX. “Saudades! Sim...talvez...e porque não?...” (Florbela Espanca)

O travessão (-) serve para isolar palavras ou frases:

EX. Todas as pessoas – desde que tenham posses – poderão adquirir os nossos produtos.

Nos diálogos, serve para indicar a mudança de interlocutor:

EX. – Gostas do José Carlos Pires?

- Gosto.

- Eu também. Considero-o um dos nossos melhores escritores.

OS SINAIS AUXILIARES DA ESCRITA

As aspas (“ “) são sinais auxiliares da escrita que se usam para destacar, no texto, certas palavras ou expressões e ser vem para:

-assinalar estrangeirismos, neologismos ou termos invulgares:

EX. Este rádio digital tem um “ design” à altura da luxuosa marca que o produziu.

-chamar a atenção para o sentido particular de um vocábulo:

EX. Importa-se de me explicar o que é isso da “ Biodiversidade “?

-destacar uma citação:

EX. Como diria Fernando Pessoa, “ Deus quer, o homem sonha, a obra nasce”.

-Introduzir a fala de uma personagem:

EX. A tia a dizer – “Vamos começar daqui a um mês, quando os dias ficarem mais curtos e o tempo esfriar. Nessa altura, seria muito triste, que ficasses sozinha...”
(Lídia Jorge, *O Vento assobiando nas Gruas*).

As aspas usam-se no início e no fim da palavra ou expressão e podem ocupar diferentes posições relativamente a um sinal de pontuação. Se o sinal de pontuação faz parte da sequência a transcrever, as aspas colocam-se depois. Se na sequência a transcrever não há qualquer sinal de pontuação, as aspas colocam-se antes do sinal de pontuação.

Os parêntese curvos () servem para:

-intercalar no texto informações acessórias e complementares, tais como anexos, notas elementos isolados ou apartes:

EX. O militar (um capitão de Abril) participou activamente no debate.

-introduzir no texto a explicação de siglas ou abreviações:

EX. A reforma da ONU (Organização das Nações Unidas) será tema dominante da cimeira da UA (União Africana).

Os parênteses rectos ou colchetes [] servem para intercalar no texto que é citado informação que originalmente não se encontra lá, mas que se considera ser indispensável para a compreensão da mensagem:

EX. Ela exigiu que ele [o marido] lhe pagasse uma avultada indemnização.

NOTA:

Tanto os parênteses curvos como os parênteses rectos, quando usados juntamente com as reticências, servem para indicar que uma parte do texto que se está a citar foi suprimida:

EX. “Aqui e além (...) distinguem-se os telhados das casas brancas e compridas, em estilo colonial.” (Miguel Sousa Tavares, *Sul*)

PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PALAVRAS

Derivação:

Consiste na adição de afixos a um elemento designado por *forma de base* (palavras já existente).

Ex: Modelo (base)-----remodelar (prefixo)-----modelar(sufixo)

	FORMAÇÃO	EXEMPLOS
Prefixação	Prefixo + base	Contra + tempo= contratempo In + feliz=infeliz Per + correr=percorrer Tri + ângulo=triângulo
sufixação	Base + sufixo	Via + cão=viação Lente+ mente=chuvoso Flor + ista=florista
Derivação parassintética ou parassíntese	Prefixo+base+sufixo, em que dois afixos (prefixo e sufixo) se associam em simultâneo.	a + parafu(o) + ar=aparafusar re + patri(a) + a=repatriar a + manh(ã) + ecer=amanhecer
Derivação regressiva	A forma de base reduz-se ao formar a palavra derivada.	Abalar > abalo Cortar > corte Errar > erro
Derivação imprópria	Mudança de classe ou de subclasse das palavras sem Alteração da forma.	Porto – porto (vinho) margarida (flor) – Margarida (nomo próprio)

Composição:

As palavras compostas resultam da junção de duas ou mais palavras, formando uma única palavra com significado próprio.

As palavras compostas podem ser formadas:

- por **justaposição** (em regra geral, ligadas por hífen) – belas-artes, caminho-de-ferro;
- por **aglutinação** – artimanha, ferrovia.

	FORMAÇÃO	EXEMPLOS
Justaposição	União de duas ou mais palavras conservando cada uma o seu acento próprio.	Fim-de-semana Segunda-feira Bicho-da-seda
Aglutinação	União de duas ou mais palavras que se subordinam a um único acento tónico (o da última) e sofrem alterações ortográficas.	Passatempo (passa+tempo) Aguardente (água+ardente) Embora(em+boa+hora) Monsanto (monte+santo)

FICHA DE TRABALHO

Complementos circunstanciais

Identifica nas frases seguintes os complementos circunstanciais correctos.

1- A duquesa vive em Paris.

2- Partiremos cedo, às dez horas.

3- Esta assistente trata as crianças carinhosamente.

4- A criança morreu de fome.

5- O homem vinha para receber o dinheiro.

6- Compraram uma quinta com o dinheiro herdado.

7- Ganho o pão com a enxada e com o arado.

8- Sede justos mesmo com os injustos.

9- Ela partirá dali para Roma.

10- O espectáculo prolongou-se por três horas.

11- Todos partiram com alegria.

12- Não parti por ter caído um nevão.

13- Cada verão, cá estava o primeiro brasileiro a banhos.

14- As coisas não se fazem com palavreado, mas com trabalho.

15- Não se come a sopa com o garfo.

16- Se andares com os maus, mau serás.

AUTO-AVALIAÇÃO

Relembrando o que aprendeste sobre a literatura de tradição oral, **assinala** a opção correcta.

1. A lengalenga é um:
 - a) Enigma, consistindo num jogo de palavras.
 - b) Texto lúdico, normalmente rimado.
 - c) Poema com quatro versos.

2. O Provérbio é uma:
 - a) Frase, sob a forma de máxima ou sentença.
 - b) Narrativa lúdica, normalmente de extensão reduzida.
 - c) Adivinha, com uma intenção moralizante.

3. A Fábula é uma:
 - a) Narrativa breve, sempre com um fundo histórico.
 - b) Narrativa breve, escrita sempre em prosa.
 - c) Narrativa breve, protagonizada por animais.

4. O conto popular é uma:
 - a) Narrativa longa, escrita sempre em prosa.
 - b) Narrativa lúdica, sem intenção moralizante.
 - c) Narrativa breve, com um carácter lúdico e moralizante.

5. Quanto à estrutura interna, o conto popular divide-se em:
 - a) Introdução, desenvolvimento e conclusão.
 - b) Situação inicial, parte preparatória, nó da intriga e desenlace.
 - c) Situação inicial, parte preparatória, desenvolvimento e desenlace.

6. O autor do conto popular é:
 - a) Anónimo e, geralmente, não-participante.
 - b) Anónimo e, geralmente, participante.
 - c) Um escritor famoso, mas que prefere ficar no anonimato.

7. Nos contos populares, o tempo e o espaço são:
 - a) Inexistentes.
 - b) Indefinidos e indeterminados.
 - c) Concretos e facilmente localizáveis.

Nome:-----

Nº ----- turma:-----

Ficha de Gramática nº2

1- Faz a análise **morfológica** das frases que se seguem.

- a) A Joana tem um gato muito bonito.

- b) O carro que está na montra não é o mais potente da loja.

- c) Um dia a minha sorte irá chegar.

- d) Após um breve silêncio todas as crianças sorriram.

2- Analisa sintacticamente os elementos destacados.

- a) « - **Agora** ali só **mora** Jacob Orso **com seus criados** (...)»

- b) «(...) Orso era **o seu tutor**.»

- c) «E **Vanina**, jovem e bela e sem amor, suspirava **naquele palácio**.»

d) «As árvores parecem **mais lindas** (...)»

e) «**As vinhas** tinham **um verde** encantador (...)»

f) «- Já reparaste no barco, **ó Manuel?**»

3- **Distingue** verbos transitivos de verbos intransitivos e **exemplifica** cada um deles.

4- O que são verbos copulativos?

4.1- Que função sintáctica acompanha os verbos copulativos? Exemplifica.

7- **Completa o quadro**, recordando a conjugação dos verbos irregulares.

Modos	Tempos	Ficar	Ser	Ver	Querer
Indicativo	Presente				
	Imperfeito				
	Futuro				
Conjuntivo	Presente				
	Imperfeito				
	Futuro				

Nome: _____ nº _____ turma: _____

FICHA DE LEITURA

A fuga de Wang-Fô

1- Qual a profissão do velho?

2- Como se chamava o seu discípulo?

3- Naquele tempo como era conhecida a Grande China?

4- Que sentimentos ligavam Ling ao velho Wang-Fô?

5- Dá dois exemplos que expressem esses sentimentos.

6- Em que altura do ano se desenrola a história?

7- Descreve o momento em que Wang-Fô é preso.

8- Para onde o levaram?

9- Qual o nome do Imperador?

10- Que motivo levou o Imperador a mandar prender Wang-Fô?

11- Que sentença foi atribuída ao velho?

12- Que fim teve o discípulo Ling?

13- Que exigência fez o Imperador a Wang-Fô?

14- O que pintou Wang-Fô no quadro inacabado?

15- Como termina a narrativa?

Nome: _____ Nº _____

FICHA DE TRABALHO nº2

Coloca as seguintes frases na passiva:

1- O Luís ofereceu o livro à Maria.

2- Ele deu o livro à Joana.

3- Três homens mascarados assaltaram o transporte de valores.

4- Ele fez esse trabalho.

5- O professor classificou os testes.

6- Os miúdos admiram os heróis.

7- Os meninos temem o escuro.

8- O Luís comprou uma mota.

9- A tempestade destruiu as colheitas.

10- Os rapazes viram o filme.

2- Preenche o quadro seguinte:

TIPO	FORMA			
	Afirmativa	Negativa	Activa	Passiva
Declarativo	Ele fez o jantar.		Ele fez o jantar.	
Interrogativo		Não fizeste o jantar?		O jantar foi feito por ti?
Imperativo			Faz o jantar!	
Exclamativo	Que agradável notícia!			

Com base nos exemplos apresentados, preenche o quadro seguinte tendo em conta os tipos de frases correspondentes:

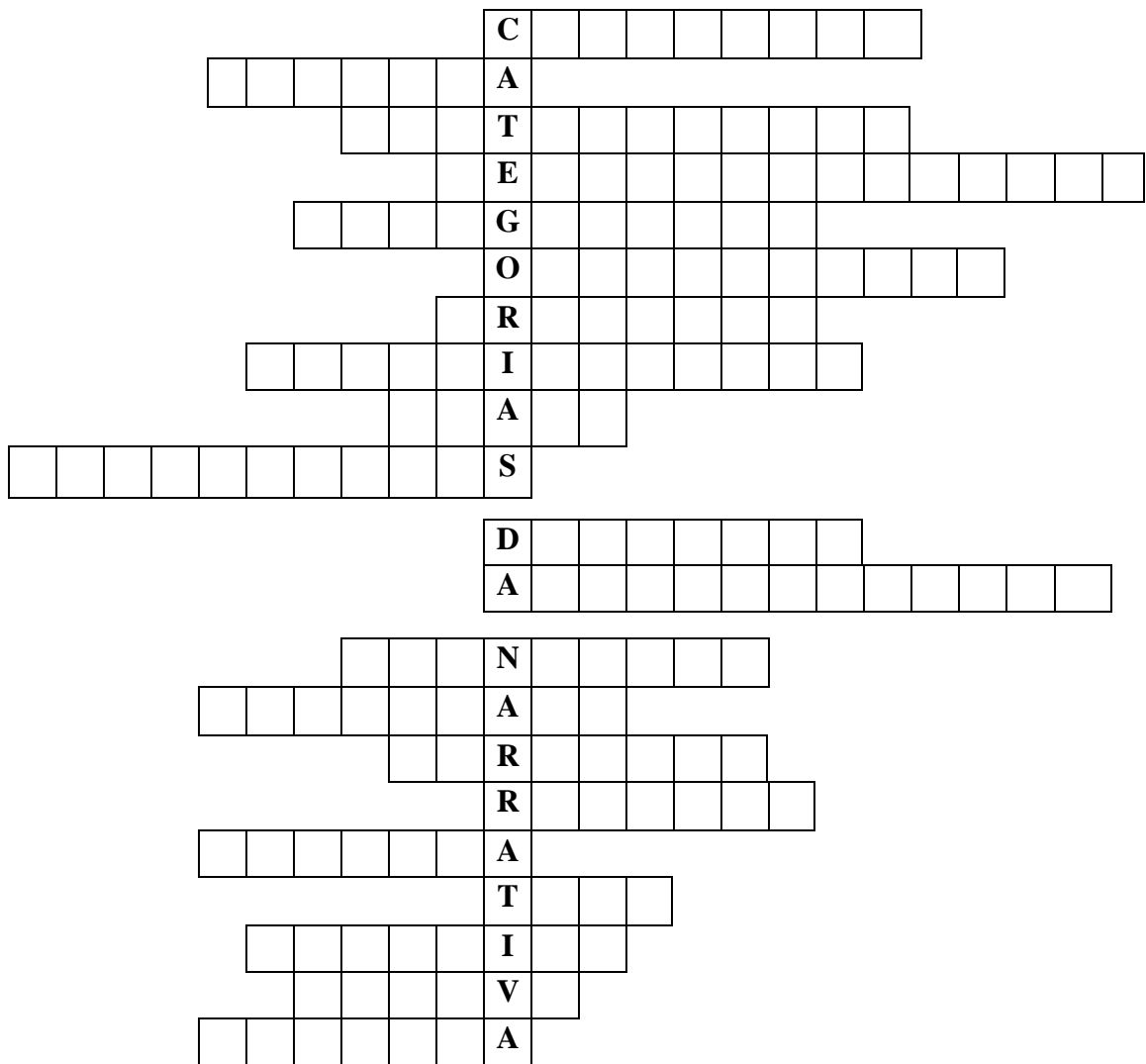
	TIPOS DE FRASE		
EXEMPLOS	TIPO	INTENÇÃO	MARCAS DE ESCRITA
Hoje estou nos meus dias.			
Que vamos fazer?			
Entrem todos!			
Que frio!			

3- Em relação à palavra impressa a negro, qual é, das quatro propostas, o sinónimo correcto?

1. **Alvitre** - pálido sugestão arbítrio esbranquiçado
2. **Frívolo** - liberto gelado fútil débil
3. **Lisonjear** - adular afastar reprovar aplanar
4. **Esconso** - descuidado escondido preguiçoso alocução
5. **Volúvel** - inconstante pacífico intencional defeituoso

4- Em relação à palavra impressa a negro, qual é, das quatro indicadas o antónimo?

1. **Célere** - ritmado famoso tristonho lento
2. **Arredar** - aproximar captar enredar alisar
3. **Taciturno** - pacato rude sovina falador



FICHA DE TRABALHO

Com base nos conhecimentos que já adquiriste sobre narrador e as personagens, completa o crucigrama que se segue.

- 1- Que tipo de personagem, representa um conjunto de indivíduos, que age como se fosse movido por uma vontade única?
- 2- Como se designa a focalização em que o narrador adopta o ponto de vista de uma personagem, narrando os acontecimentos tal como eles foram vistos por essa personagem?
- 3- Do ponto de vista da presença, o narrador pode ser de dois tipos, em qual deles o narrador tem um papel activo?
- 4- Como se designa o narrador, que está totalmente alheio aos acontecimentos que narra?
- 5- Que outro nome se pode atribuir à personagem principal?
- 6- Que tipo de focalização, caracteriza um narrador que tem um conhecimento absoluto dos conhecimentos e é capaz de penetrar no íntimo das personagens?
- 7- O narrador pode ser visto sob duas perspectivas, numa das quais este é caracterizado como participante e não participante, qual é?
- 8- Que tipo de narrador se identifica com uma personagem secundária?
- 9- Que tipo de personagem possui um conjunto limitado de traços que se mantêm inalterados ao longo da narração?
- 10- Quais são os agentes da narrativa em torno dos quais gira a acção?
- 11- Qual o traço mais característico da personagem redonda?
- 12- Que tipo de narrador se identifica com a personagem principal?
- 13- Que tipo de personagem assume um papel central no desenrolar da acção e por isso ocupa maior espaço textual?
- 14- Que outro nome se atribui à personagem plana?
- 15- Que entidade fictícia cabe o papel de narrar a história?
- 16- Que tipo de personagem possui densidade psicológica e surpreende o leitor pelo seu comportamento?
- 17- O narrador pode ser visto sob duas perspectivas, em qual delas está presente o ponto de vista do narrador?
- 18- Que tipo de personagem representa determinado grupo social ou profissional?
- 19- Qual o traço mais característico da personagem plana?
- 20- A personagem principal, secundária e figurante fazem parte de que grupo de caracterização das personagens?
- 21- Que tipo de focalização, caracteriza um narrador, que é mero observador, exterior aos acontecimentos?

FICHA DE TRABALHO

O NOME

1- Constrói quatro frases, em que, em cada uma delas, estejam presentes dois nomes comuns e um nome próprio.

a)-----

b)-----

c)-----

d)-----

2- A sopa de letras seguinte, possui nomes concretos e nomes abstractos, coloca-os na coluna correspondente.

leitura	verdade	árvore	rua	pardal	saúde	teimosia	miúda	café
folha	atitude	calor						

Nomes concretos

Nomes abstractos

3- Distingue género natural de género gramatical.

3.1- Com base na distinção que fizeste anteriormente, exemplifica cada um dos géneros.

4- Coloca os seguintes nomes no feminino.

Irmão----- barão-----

João----- ladrão-----

Patrão----- poeta-----

Comilão----- cônsul-----

Conde----- duque-----

Actor----- imperador-----

Europeu----- plebeu-----

Judeu----- ateu-----

5- Os nomes podem flexionar em género, número e grau. Faz corresponder a cada um dos nomes a flexão correcta.

nome	género		número		grau	
	masculino	feminino	singular	plural	diminutivo	aumentativo
Rapaz						
Avô						
Boi						
Marido						
Zangão						
pai						

6- No quadro seguinte, assiná-la com uma cruz a subclasse correspondente.

Nome	Comum	Próprio	Concreto	Abstracto	Contável	Não Contável	Humano	Não Humano	Animado	Não Animado	Colectivo
Porto											
Cão											
Sérgio											
Ternura											
Constelação											
Lápis											
Colega											
Coelho											
Rapariga											
Espanha											

9- Os nomes que se seguem são compostos por aglutinação, coloca-os correctamente no plural.

Clarabóia-----
Madrepérola-----
Pontapé-----
Picapau-----
Malmequer-----
Vaivém-----

10- Os nomes que se seguem são compostos por justaposição, coloca-os correctamente no plural.

Obra-prima-----
Pele-vermelha-----
Segunda-feira-----
Água-furtada-----
Bomba-relógio-----
Palavra-chave-----
Peixe-agulha-----
Lava-louça-----
Porta-bandeira-----
Quebra-mar-----
Lua-de-mel-----
Pão-de-ló-----
Estrela-do-mar-----

