



Victor Fernando Fonseca Matias

**A competência comunicativa em
Português Língua Materna e em Francês
Língua Estrangeira.
O ensino explícito de relações semânticas
entre palavras.**

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no
3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de
Francês orientado pela Professora Doutora Isabel Pereira e pelo Professor Doutor
João Costa Domingues, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da
Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Junho de 2022

FACULDADE DE LETRAS

A competência comunicativa em Português Língua Materna e em Francês Língua Estrangeira.

O ensino explícito de relações semânticas entre palavras

Ficha Técnica

| | |
|---|--|
| Tipo de trabalho | Relatório de Estágio |
| Título | A competência comunicativa em Português Língua Materna e em Francês Língua Estrangeira. |
| Subtítulo | O ensino explícito de relações semânticas entre palavras. |
| O ensino Autor | Victor Fernando Fonseca Matias |
| Orientadores | Doutora Isabel Pereira Doutor João da Costa Domingues |
| Júri | Presidente: Doutora Ana Maria e Silva Machado Vogais: 1. Doutora Maria Joana de Almeida Vieira Santos 2. Doutor João da Costa Domingues |
| Identificação do Curso | Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira |
| Especialidade/Ramo | 2º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Francês |
| Data da defesa | 25 de outubro de 2022 |
| Classificação do Relatório | 13 valores |
| Classificação do Estágio e Relatório | 15 valores |



Agradecimentos

À minha São,

*Ne me demande pas de me rappeler,
N'essaye pas de me faire comprendre.
Laisse-moi me reposer et fais-moi savoir que tu es avec moi,
Embrasse mes joues et tiens ma main.*

*Je suis désorienté au-delà de ce que tu peux imaginer,
Je suis triste, malade et perdu.
Tout ce que je sais c'est que j'ai besoin de toi,
Pour rester à mes côtés à tout prix.*

*Ne perd pas patience avec moi, ne me dispute pas,
Ne me sermonne pas, ne me maudit pas, ne pleure pas.
Je ne peux m'empêcher d'agir comme ça,
Je ne peux pas faire autrement même si j'essaye.*

*Rappelle-toi simplement que j'ai besoin de toi,
Que le meilleur de moi est parti.
S'il te plait, continue à rester près de moi,
Aime-moi jusqu'à ce que la vie me quitte.*

Auteur inconnu

À minha companheira de vida e de percurso.

E aos que me apoiaram e orientaram nesta aventura.

Obrigado!

Resumo

Este relatório descreve a Prática Pedagógica desenvolvida nos primeiro, segundo e terceiro períodos do ano letivo de 2020-2021, junto de duas turmas do oitavo ano, nas disciplinas de Português e Francês, da *Escola Secundária Quinta das Flores*, em Coimbra.

Para responder à questão «*De que modo o ensino explícito da relação semântica entre palavras na organização textual/discursiva desenvolve a competência lexical na escrita dos alunos do 8º ano?*», lecionei um total de quinze aulas em cada uma das disciplinas, nas quais inseri a matéria das Relações Semânticas entre Palavras – *sinonímia, antonímia, hiperonímia e hiponímia* – recorrendo, para tal, a exercícios acerca da matéria em estudo (*Texto Poético, Texto Narrativo e Texto Dramático* em Português, e «*Maison, Ville et Campagne*» em Francês), e de perguntas inseridas nas Fichas de Trabalho que distribuí aos alunos para avaliar os seus conhecimentos no final de cada ciclo de aulas.

Os resultados demonstraram que a adoção do método do Ensino Explícito durante a minha prática pedagógica contribuiu para um sucesso generalizado, que se refletiu nas notas obtidas nos testes de avaliação nas disciplinas de Português e de Francês.

Fazendo referência à utilização do Ensino Explícito - o qual tem como princípio, entre outros, a explicação da matéria aos alunos por ordem crescente de dificuldade, da mais simples para a mais complexa – nomeadamente no que diz respeito ao seu tema principal, as relações semânticas entre palavras, este Relatório salienta a necessidade de um método que dê origem a uma melhor e maior compreensão por parte dos alunos da matéria dada, o que ocasiona uma maior facilidade na resolução quer dos exercícios, quer dos testes de avaliação.

Palavras-chave: semântica, léxico, relações entre palavras, prática pedagógica, ensino explícito

Abstract

This report describes the Teaching Practice which I have developed throughout the first, second and third trimesters of the past schoolyear, with two Eighth Grade classes, in the subjects of Portuguese and French, belonging to the *Quinta das Flores* Secondary School, in Coimbra.

To answer the question of «*In what way does the explicit teaching of semantic relations between words in text/discourse organization develop lexical competences in the writing of Eighth Grade .? »* I have taught a total of fifteen classes in each subject, during which I have inserted Semantic Relations Between Words – synonymy, antonymy, hyponymy, and hypernymy - with the use of written exercises, about the matter being studied (Poetic Text, Narrative Text and Dramatic Text in Portuguese and *Maison, Ville et Campagne*» in French), and as part of the written texts which I handed the students in order to evaluate their acquisition of knowledge at the end of each cycle of lessons.

The results have shown that by adopting the Explicit Teaching method during my practice, I have contributed to an overall success, reflected in the grades obtained in the two worksheets, and also in the French worksheets.

By referring the use of Explicit Teaching – which holds, as one of its main principles, explaining the subject matter to the students in increasing order of difficulty - from the easiest to the most complex – namely on what concerns its main theme, Semantic_Relations, this report emphasizes the need for a method which allows for both a better and greater understanding on the part of the students of the subject matter and makes it a lot easier for them to solve not only those exercises I gave them during class but also the assessment worksheets.

Keywords: semantics, lexicon, teaching practice, explicit education

| | |
|--|----|
| Introdução | 5 |
| Parte I | |
| Capítulo 1 — Contexto socioeducativo | |
| 1.1. O meio envolvente..... | 6 |
| 1.2. Escola..... | 6 |
| 1.2.1 O projeto educativo..... | 8 |
| 1.2.2 Os projetos da escola..... | 8 |
| 1.2.3. Caracterização das turmas afetas ao estagiário..... | 10 |
| 1.2.3.1 Turma de Português..... | 10 |
| 1.2.3.2 Turma de Francês..... | 10 |
| Capítulo 2 — Descrição e reflexão crítica da Prática Pedagógica Supervisionada | |
| 2.1. Motivação para o ensino..... | 12 |
| 2.2. Observação de aulas e prática letiva- Português..... | 14 |
| 2.3. Observação de aulas e prática letiva – Francês..... | 27 |
| 2.4. Participação em Reuniões..... | 33 |
| 2.4.1. Atividades dinamizadas na escola..... | 33 |
| 2.4.2. Atividades de formação..... | 34 |
| 2.5. Seminários de escola..... | 35 |
| Parte II | |
| Capítulo 3 — A competência comunicativa em Português Língua Materna e em Francês Língua Estrangeira. O ensino explícito de relações semânticas entre palavras | |
| 3.1. Tema de investigação – Fundamentação..... | 37 |
| 3.1.1. Pergunta de investigação..... | 46 |
| 3.2. Metodologia e aplicações didáticas..... | 47 |
| 3.2.1. Português..... | 47 |
| 3.2.2. Francês..... | 55 |
| 3.3. Recolha de dados..... | 63 |
| 3.3.1. Tratamento dos dados..... | 73 |
| 3.3.1.1. Português..... | 64 |
| 3.3.1.2. Francês..... | 73 |
| Ponderações finais | 81 |
| Referências bibliográficas | 85 |
| Anexos | 86 |

Introdução

Este relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Francês da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, está estruturado em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, inserido na primeira parte do Relatório, refere-se ao contexto socioeducativo: situa, no meio escolar da cidade de Coimbra, a Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, onde decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada no ano letivo 2020-2021, e depois faz a caracterização das duas turmas do oitavo ano, nas disciplinas de Português e de Francês, atribuídas ao estagiário.

O segundo capítulo, primeiramente, apresenta o professor estagiário no que diz respeito à sua experiência académica e profissional e à sua motivação para o ensino. Seguidamente, expressa a visão crítica e reflexiva do estagiário, no que concerne às atividades desenvolvidas ao longo do estágio, mais concretamente, a observação de aulas ministradas pelas orientadoras e a descrição minuciosa da prática letiva do estagiário nas disciplinas de Português e Francês nas turmas do 8º C e 8ºA, respetivamente.

O terceiro capítulo, inserido na parte dois deste trabalho, desenvolve o tema da investigação, *A competência comunicativa em Português Língua Materna e em Francês Língua Estrangeira*, mais concretamente, o *ensino explícito de relações semânticas entre palavras*; aí abordamos as questões relativas às razões desta escolha, ao enquadramento teórico, à metodologia e às aplicações didáticas em que o tema em investigação foi trabalhado. Procedeu-se depois à recolha de dados e ao tratamento dos mesmos.

Finalmente, no final do terceiro capítulo deste Relatório de Estágio, apresentamos, em forma de síntese conclusiva, os tópicos essenciais abordados nesta investigação e as ponderações finais a que chegámos.

Capítulo 1 | Contexto socioeducativo

1.1. O meio envolvente

Tive o privilégio de me profissionalizar na Escola Básica e Secundária Quinta das Flores, localizada em Coimbra.

A cidade de Coimbra, banhada pelo rio Mondego, encontra-se a cerca de 178 km de Lisboa e 105 km do Porto, conta com cerca de 150.000 habitantes. Esta cidade reputada mundialmente pela sua universidade, uma das mais antigas da Europa – fundada em 1290 -, goza de um papel de realce graças aos seus estudantes que defenderam os valores da liberdade e da democracia aquando da ditadura do Estado Novo. Conhecida por “cidade do conhecimento”, Coimbra acolhe um património com um enorme valor arquitetónico e cultural que desperta a atenção por refletir os grandes momentos da história de Portugal. A construção recente de novas vias de comunicação e infraestruturas deram impulso ao crescimento urbano, que levaram os seus habitantes a usufruir de uma cidade elegante, encantadora e atrativa em razão dos seus novos espaços urbanos, tais como, Solum e Vale das Flores, onde se situa a escola que me acolheu para a realização do estágio pedagógico.

1.2. A escola

A *Escola Básica e Secundária Quinta das Flores*¹ está localizada há já 33 anos na rua Pedro Nunes, no Vale das Flores, em Coimbra, na freguesia de Santo António dos Olivais, que é hoje considerada uma das zonas citadinas de maior desenvolvimento e crescimento demográfico. Convém realçar que, a partir do ano 2010, o campus educativo passou a integrar a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra, o que possibilitou o aumento da oferta educativa de ensino artístico, constituindo, em si mesmo, uma marca diferenciadora.

Em conformidade com o lema “*Todos diferentes com iguais oportunidades de sucesso educativo*”, a escola presta à comunidade um serviço educativo de qualidade, contribuindo para

¹ A informação foi retirada da página da escola em <https://www.ebsqf.pt/>, acedido em 23 de junho de 2022.

a formação de cidadãos autónomos e responsáveis e é regida pelo princípio da igualdade de oportunidades de sucesso e por padrões de exigência e responsabilidade.

Desta forma, a Escola pretende continuar a constituir-se como uma referência a nível local e nacional pelo sucesso académico e profissional dos seus alunos, pela qualidade do seu ambiente interno e relações externas e pelo elevado grau de satisfação de toda a comunidade educativa. Assim, investe na sua especificidade como Escola de Artes, valorizando a formação humanística, científica e artística, numa perspetiva de educação global. Com efeito, a escola assume-se como inclusiva, solidária, equitativa, capaz de proporcionar as condições para a realização pessoal dos alunos e de todos os seus profissionais.

No que concerne às instalações, a escola dispõe de novas e modernas instalações e de equipamentos adequados. As salas de aula dos quatro blocos, A, B, C, D, estão todas equipadas com computador e projetor ou quadro interativo. Dispõe, ainda, de salas específicas, tais como laboratórios de Física e Química, de Biologia e de Geologia; de Informática e de Matemática; salas de TIC e de Sistemas Digitais, de Eletrónica, de Artes Visuais, de Educação Tecnológica, de Geografia e de História. É de destacar, também, um conjunto de instalações que são uma mais-valia e contribuem para uma ligação efetiva e afetiva com a comunidade, tais como: dois auditórios, de 380 e 120 lugares; salas de grandes grupos com uma lotação de 80 lugares; uma biblioteca escolar, uma sala de teatro, uma sala de reuniões, uma sala dos Serviços de Psicologia e Orientação e duas salas de Educação Especial. Convém realçar que, para a prática desportiva, a escola dispõe de áreas cobertas e descobertas, compostas por um pavilhão e dois campos desportivos e ainda uma pista de atletismo. Para além do referido, possui também um refeitório, um bar de alunos, uma loja do aluno, onde se encontra a papelaria, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala de trabalhos, duas salas de Diretores de Turma, quatro salas dos departamentos curriculares e uma sala do Gabinete de Apoio ao aluno. Finalmente, no bloco central existem dois elevadores para a deslocação de deficientes motores ou de pessoas com mobilidade reduzida e um monta-cargas.

Com vista à prossecução dos seus objetivos de natureza pedagógica, cultural, curricular e de desenvolvimento social, a Escola Básica e Secundária Quinta das Flores estabelece regularmente protocolos e parcerias com diversas entidades e instituições: Universidade de Coimbra, nomeadamente com a Faculdade de Letras, com a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, no âmbito dos Mestrados e com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da

Educação – estágio curricular de Psicologia da Educação, Desenvolvimento e Aconselhamento; com a Faculdade de Ciências e Tecnologias – Projeto “Softciências”; com cerca de 30 empresas do concelho de Coimbra e limítrofes, no âmbito dos estágios dos Cursos Profissionais; com a Escola de Hotelaria e Turismo de Coimbra; com a Câmara Municipal de Coimbra – Projeto “In Motions” e Projeto de Empreendedorismo; com a Associação de Professores de Matemática, com a Associação Portuguesa de Professores de Francês – Projeto “La chanson en scène”; com a Rede de Bibliotecas Escolares, com a Rede de Bibliotecas de Coimbra e a Faculdade de Ciências da Universidade do Porto; com o Centro de Saúde Norton de Matos, instituição com a qual mantém uma relação de cooperação.

1.2.1. O projeto educativo

A Escola Básica e Secundária Quinta das Flores leciona três tipos de ensino: regular, profissional e artístico, sendo este último ministrado em regime articulado com a Escola Artística do Conservatório de Música de Coimbra. Com efeito, a escola oferece uma diversidade de cursos: Artístico Especializado de Dança e Música aos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º Anos; Ensino regular aos 7º, 8º e 9º Anos, cursos Científico-Humanísticos ao Ensino Secundário, tais como curso de Ciências e Tecnologias, curso de Ciências Socioeconómicas, curso de Línguas e Humanidades e Curso de Artes Visuais.

1.2.2. Os projetos da escola

O Clube Ciência Viva Quinta das Flores CCVQF² está integrado na rede nacional de Clubes Ciência Viva. Propõe-se promover a aprendizagem de ciência em diferentes áreas de Física, Química, Biologia e Geologia, em particular na vertente prática, experimental e laboratorial.

As ações do CCVQF incluem a dinamização de aprendizagem com base em projetos, a realização de seminários e palestras, a participação em concursos e a organização de eventos de partilha e divulgação de ciência. As atividades são desenvolvidas em contextos diversos, integrando alunos com diferentes interesses e motivações, procurando fomentar o sucesso educativo e a excelência.

² Clube Ciência Viva Quinta das Flores

Os Clubes Europeus, centros dinamizadores de atividades no domínio da Dimensão Europeia da Educação, existem em Portugal há mais de 30 anos. Atualmente, a Rede Nacional de Clubes Europeus conta com 270 Clubes espalhados pelo continente e ilhas, os quais constituem uma forma, inovadora e criativa, de contactar com a realidade francófona e também de organizar e participar em concursos ou espetáculos onde se inclua a cultura francófona.

O Clube de animação e multimédia é um clube de frequência facultativa; aí a aprendizagem é feita de forma lúdica e é possível canalizar de forma correta as energias dos alunos. Para além de se incentivar e promover a interajuda e a solidariedade, facultase um apoio individualizado aos alunos das várias faixas etárias.

O Grupo de Teatro, denominado Grupo Hybris, é um dos vários projetos não disciplinares da Escola. É um espaço em que qualquer membro da comunidade escolar pode fazer teatro, onde se cultiva o gosto pelo teatro e pela intervenção cívica, nomeadamente através da prática desta arte.

O projeto “Salta Barreiras” tem como objetivo criar na escola condições facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem da Matemática, promovendo novos métodos de ensino-aprendizagem e uma relação mais estreita e profícua dos alunos com a disciplina. As suas atividades constituem um importante motor da aprendizagem e promovem o exercício da cidadania ativa.

O projeto “Vence a Inércia” tem como objetivo criar na Escola condições facilitadoras dos processos de ensino e de aprendizagem da Física e da Química, promovendo mais e melhores métodos de trabalho conducentes ao sucesso educativo e escolar dos seus alunos.

O Clube de Francês tem como objetivo principal despertar os alunos para a língua e a cultura francófonas e procura fazê-lo de forma lúdica através das artes, tentando fomentar uma aprendizagem das línguas através do teatro, música, cinema, banda desenhada, entre outras. De facto, este projeto oferece aos alunos a possibilidade de praticar a língua francesa.

Os projetos acima referidos tiveram, durante este ano letivo, as suas atividades condicionadas devido à situação atípica originada pela COVID-19; Contudo, a escola tomou as

devidas medidas de prevenção no sentido de proteger a comunidade escolar e elaborou um plano de organização do ano letivo 2020/2021 (ensino presencial, misto e a distância)³.

1.2.3. Caracterização das turmas afetas ao estagiário

Ao longo do ano letivo 2020-2021, com muito proveito, assisti, ora presencialmente, ora à distância, a todas as aulas das turmas 8º C e 8º A, nas disciplinas de Português e de Francês respetivamente.

1.2.3.1. Turma de Português

A turma C do 8º ano de escolaridade é constituída por 27 alunos: 10 rapazes e 17 raparigas, cuja faixa etária está compreendida entre os 12 e os 13 anos. Observei que cada membro da turma é pontual, educado, trabalhador, interessado e participativo, sempre pronto para abraçar novas tarefas propostas pelos professores. Importa salientar a capacidade destes alunos para realizarem reflexões que são absolutamente pertinentes, manifestando já alguma maturidade e até uma visão crítica acima da média sobre o texto literário e a sociedade em geral. A maior parte dos estudantes reside em Coimbra, demorando entre 5 a 15 minutos para se deslocar até à instituição escolar. Nesta turma, não se registam reprovações e, não menos relevante, verifiquei que 90 % dos alunos deseja ingressar no ensino superior e afirma ter escolhido esta escola devido ao conservatório.

1.2.3.2. Turma de Francês

A turma do 8º A é composta por 20 alunos: 4 rapazes e 16 raparigas, com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos. Constatei que os alunos são pontuais, bem-comportados e participativos, demonstrando grande interesse na aprendizagem da língua francesa. A maioria mora em Coimbra, demorando em média 15 minutos para chegar à escola. Finalmente, tal como se verificou na turma de Português, 90 % dos alunos tenciona ingressar no ensino superior e afirma ter escolhido esta escola graças ao conservatório.

³ O documento está disponível em: <https://www.ebsqf.pt/wp-content/uploads/2020/07/PMD-EBSQF-V9-CP21jul-CG29jul.pdf>, acessado em 17 de junho de 2022.

Em síntese, o meio socioeconómico favorecido da escola, a mais-valia do ensino diferenciado no que toca às artes, em especial musicais, são fatores que possivelmente influenciam no perfil dos alunos.

Capítulo 2 | Descrição e reflexão crítica da prática Pedagógica Supervisionada

2.1. Motivação para o ensino

Identifico três elementos-chave na motivação das profissões ligadas ao ensino, em particular a docência.

Em primeiro lugar, a escola assume um papel absolutamente relevante, desde logo na socialização, mas essencialmente na efetivação de um ensino de qualidade em todas as áreas de estudo. Qualquer estudante busca na escola uma resposta ao que considera uma oportunidade de emancipação e de aproximação à ciência e ao conhecimento, pilares da afirmação da autonomia e da plena cidadania.

Em segundo lugar, o aluno frui do princípio constitucional da igualdade de oportunidades no acesso à educação, que lhe permite, independentemente da sua condição social, tornar-se uma destacada personalidade da cultura, da ciência ou da política nacional, por exemplo, e, conseqüentemente, contribuir através da sua ação para o desenvolvimento e o progresso do seu país, neste caso Portugal.

Além disso, creio que o meu percurso académico foi o meu melhor atributo para o meu futuro profissional, na medida em que me deu a oportunidade de desempenhar um papel ativo e útil no mundo académico e empresarial. Com efeito, as diversas funções que desempenhei permitem-me conhecer bastante bem a dificuldade e o desafio das profissões ligadas à área do ensino. Esta experiência levou-me a compreender que o conhecimento amplo de um sistema educativo complexo e dos seus atores diversificados é essencial para conseguir um bom desempenho.

Creio que, aliada a qualidades como a independência, o rigor, a comunicação, a capacidade de relacionamento pessoal, que considero relevantes para exercer a atividade na área do ensino, uma boa prática deve ter atrás de si uma dimensão teórica sustentada.

Todo o indivíduo reflete e, dessa reflexão, surgem ideias, objetivos, planos e decisões que o obrigam a alterar as suas atitudes e a evoluir em várias dimensões ao longo da sua vida.

Por isso, a minha candidatura ao grau de Mestre em ensino foi refletida; é um desafio que me propus como corolário do exercício de vários anos de funções educativas ao serviço dos alunos que, em concreto, procuram e necessitam de profissionais altamente qualificados.

O profissional da educação, isto é, o docente de valor - pragmático e avisado -, tem de possuir grandes qualidades de contacto humano: atencioso e prestável, tem de desenvolver em permanência esforços meritórios com a finalidade de fazer face ao insucesso escolar; e a sua finalidade primeira tem de ser a construção de cidadãos esclarecidos que atuarão criticamente nesta sociedade moderna e em constante evolução.

Enquanto apenas estagiário, mas querendo ser um profissional atento, interessa-me centrar-me no rendimento escolar do aluno, dando muito particular atenção aos casos de insucesso escolar. Como todos sabem, o problema do fracasso escolar possui múltiplas causas e tem múltiplas repercussões; porém, pelo menos teoricamente, a escola teria os instrumentos necessários para refletir sobre a origem e atuar imediatamente, apontando soluções no sentido de motivar os alunos para as aprendizagens e de envolver os encarregados de educação na prevenção do insucesso escolar dos seus respetivos educandos.

As transformações no sistema educacional visam impulsionar a ação das escolas. Estas mudanças consideram-se orientadas para que os professores possam responder às necessidades dos alunos, destinatários e beneficiários das aprendizagens e, também, proporcionar aos profissionais da educação a possibilidade de desenvolver uma nova forma de ensinar: rigorosa, relevante e especialmente interligada com a nova realidade vivida pelos jovens, despertando neles o interesse, a criatividade e a motivação para a realização de tarefas ou atividades escolares.

A educação do aluno não é da única e exclusiva responsabilidade do professor. É uma tarefa que não se consegue realizar sem a cooperação de toda a comunidade escolar, sem o envolvimento dos pais e sem o apoio constante da sociedade.

De acordo com Franck Piccard, que afirma que «la réussite appartient à tout le monde. C'est au travail d'équipe qu'en revient le mérite»⁴ constata-se que tudo é possível

⁴ Acedido em 18 de dezembro de 2021, em <http://eve.ne.lefigaro.fr/citation/reussite-appartient-tout-monde-travail-equipe-revient-merite-34893.php>

quando os elementos de uma sociedade se juntam e lutam sem medo por uma causa de responsabilidade coletiva.

Finalmente, a sociedade é responsável pela sua própria regeneração; por isso, tem o dever de perceber as realidades quotidianas vividas nas escolas, tais como o fracasso escolar, a exclusão, a violência, as desigualdades, o contexto educativo, o perfil dos professores, o perfil dos alunos, a política na educação e, por fim, impulsionar a transição do aluno para a vida ativa.

Em suma, a sociedade em geral e o professor em particular procuram apontar, através de um olhar crítico, o que está certo e o que está errado nas condições do sistema educativo atual e levar a cabo a passagem da teoria à prática para que se chegue com êxito a uma educação de qualidade universal e, assim, fomentar uma nova geração de indivíduos esclarecidos, conscientes e unidos pela mesma causa, que, em concreto, é de interesse público.

2.2. Observação de aulas e prática letiva – Português

Ao longo do ano letivo 2020-2021 – particularmente desafiante devido à situação pandémica –, assisti em regime presencial e à distância a todas as aulas ministradas pelas professoras orientadoras às turmas do 8º C e 8º A, nas disciplinas de Português e Francês, respetivamente.

Verifiquei, entusiasmado, que as docentes orientadoras de estágio, firmes nas atitudes e exigentes nos resultados, criaram e desenvolveram uma ótima relação com todos os membros da turma. Ao longo deste ano letivo, foi notório o esforço no sentido de estimularem a autonomia e a criatividade dos alunos. Com vista a otimizar a aprendizagem dos seus discentes, criaram e concretizaram inúmeras atividades em regime presencial e à distância, seguindo rigorosamente os documentos orientadores dos programas do 8º Ano, e adotaram procedimentos e estratégias diversificados adequados ao perfil da turma; consequentemente, os resultados dos alunos foram, no geral, francamente bons.

Por outro lado, em ambas as turmas, constatei que a maior parte dos alunos, sem experiências de fracasso escolar até ao momento, estava motivada e focada no melhoramento do desempenho escolar. A disciplina imposta pela escola, dentro e fora da sala de aula, não se revelou contrariante ou inibidora. Pelo contrário, era visível nestas duas turmas uma forte

ligação entre a aprendizagem e aquilo que normalmente concebemos como “disciplina”, que, além do mais, me pareceu uma ligação voluntária, natural e consciente.

A minha participação na disciplina de Português do 8º ano, sob a orientação da Professora Eugénia Pardal, revelou-se uma experiência inesperada, inesquecível e particularmente proveitosa.

Primeiramente, considero pertinente referir que a minha língua materna é o Francês e que o meu percurso escolar - até ao 12º ano - realizou-se no país que me viu nascer: a França. Na verdade, quando me instalei em Portugal, já tinha 21 anos; mal falava o Português. Com muito esforço, habituei-me à língua e cultura portuguesas e dediquei-me à aprendizagem deste idioma porque queria - por mais difícil e trabalhosa que fosse a empresa - ingressar num curso superior da histórica Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Seguidamente, em 2007, consegui concluir a Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – Variante de Estudos Portugueses e Franceses, pré-Bolonha, que realizei na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Nessa altura, estava convicto de que, no futuro, lecionaria exclusivamente a língua francesa. De facto, nos primeiros anos, profissionalmente, dediquei-me maioritariamente ao ensino deste idioma, abraçando vários projetos formativos relativos à língua francesa; porém, desde 2015, tenho tido um contacto diário com a disciplina de Português do Ensino Básico e Secundário, enquanto membro ativo de uma instituição onde se leciona, e onde leciono, ambas as línguas.

Finalmente, quando iniciei o estágio, em outubro de 2020, julguei que o facto de assistir à totalidade das aulas de Português do 8º ano não me traria um conhecimento adicional ou relevante da prática pedagógica, merecedor de tal esforço; contudo, este pressuposto estava definitivamente errado.

Com efeito, logo na primeira semana, percebi que iria aprender muito ao lado da professora orientadora, Eugénia Pardal. Esta docente desenvolveu estratégias pedagógicas diferenciadas, mobilizando valores, saberes e experiências diversas dos alunos. Colocou as suas competências ao serviço da promoção da curiosidade, da reflexão e da participação, utilizando de forma integrada saberes próprios da sua especialidade e saberes transversais e multidisciplinares adequados ao respetivo nível de ensino. Desenvolveu esforços com vista a

promover o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da atividade pedagógica, privilegiando a partilha de saberes e de experiências. Não se deixou desencorajar perante as dificuldades de uma situação que se tornou particularmente complexa pelas circunstâncias sanitárias. Em suma, o facto de ter assistido a todas as aulas de Português durante o ano letivo 2020-2021 contribuiu imenso para o meu crescimento pessoal e profissional, revelando-se uma experiência enriquecedora, inesquecível e, a meu ver, necessária a qualquer licenciado não profissionalizado na área do ensino.

No que concerne à prática letiva na disciplina de Português, preparei e concretizei as seguintes aulas assistidas⁵ que, como se pode observar, foram espaçadas ao longo do ano para me dar tempo de ir refletindo sobre o que tinha feito bem ou menos bem, e o que deveria manter ou melhorar:

- 1º período, no dia 6 de novembro de 2020;
- 2º período, nos dias 7, 8 e 12 de janeiro e 12 de fevereiro de 2021;
- 3º período, nos dias 11, 13, 14, 18, 20 e 21 de maio de 2021.

No dia 6 de novembro de 2020, estava empolgado, pois tinha preparado algumas atividades para ministrar a minha primeira aula experimental sobre o soneto "Amor é um fogo que arde sem se ver", de Luís de Camões. Para o efeito, tinha preparado, nas semanas anteriores, um roteiro de aula, que organizei em três momentos (excecionalmente, não foi necessário tratar da planificação da aula): leitura e interpretação do poema, ensino explícito da *Oração Subordinada Adjetiva Restritiva* e, finalmente, a expressão escrita.

Esta primeira aula foi bastante importante para mim; com efeito, vi os alunos de frente pela primeira vez ao longo dos noventa minutos que me foram concedidos para desempenhar a tarefa: os professores estagiários estão instalados no fundo da sala e, devido ao contexto pandémico, não podem circular na sala para conhecer (melhor) as caras dos alunos, criar empatia e, sobretudo, ajudar nas tarefas que lhes são propostas.

Nesta aula, verifiquei que uma boa formulação das perguntas é, de facto, muito importante, pois uma formulação deficiente ou pouco clara pode comprometer a participação

⁵ Planos de aulas disponíveis em: <https://relatorio-estagio-2.webnode.pt/pagina-em-branco/>

espontânea. Vejo agora que tinha consciência clara dos conteúdos da aula, mas talvez me tenha faltado a memorização da mesma, que teria sido fundamental para evitar ou colmatar alguns momentos de silêncio não desejado.

De igual modo, assisti à primeira aula de Português da minha colega estagiária (aula zero) que, entretanto, desistiu do Mestrado. Aqui, percebi que um registo oral em tom demasiado baixo dificulta a transmissão dos saberes e, conseqüentemente, condiciona a aprendizagem dos alunos das últimas filas.

Já no decorrer do 2º período, nos dias 7, 8 e 12 de janeiro, concretizei um bloco de aulas assistidas sobre o conto de autor, nomeadamente, “Assobiando à vontade”, de Mário Dionísio. Para este fim, pesquisei e preparei vários materiais e realizei, com a ajuda da professora orientadora, uma planificação adequada, completa e detalhada - tarefa que, não escondo, demorou (muito) mais tempo do que tinha previsto.

No dia 7 de janeiro, iniciei este bloco de aulas com a leitura e a interpretação do conto. Ora, como observa Kleiman (1989: 27), o mero passar de olhos pelas linhas não é leitura, pois leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado de lembranças e conhecimentos, daqueles mais relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.

O estudo desta narrativa foi, por isso, precedido da leitura da biografia de Mário Dionísio que funcionou como introdução ao estudo deste conto. De seguida, os alunos foram convidados a ouvir a leitura do conto “Assobiando à vontade”, texto inserido no livro “O Dia Cinzento”. Para além de ouvirem a declamação do conto, os alunos também tiveram um momento de leitura silenciosa. De facto, “ler continua a ser a base de quase todas as atividades que se realizam na escola” (Colomer & Camps, 2002:70). A seguir, foi proposta uma atividade que consistia em responder às perguntas de uma ficha de compreensão do texto em causa, que foi distribuída pelo docente - neste caso, o professor estagiário.

Pretendia, com a primeira atividade, recordar as características do texto narrativo – constituído por uma sucessão de ações ou acontecimentos contados por um narrador, que ocorrem num determinado tempo e num determinado espaço -, e mais concretamente, do conto – narrativa pouco extensa cuja brevidade tem implicações estruturais: reduzido número de

personagens; concentração de espaço e do tempo, ação simples e decorrendo de forma mais ou menos linear (Bastos, 1999) -, para posteriormente sistematizar todos os dados, a serem recolhidos nos cadernos diários pelos alunos.

Tencionei, com a segunda atividade, verificar se, realmente, todos os alunos tinham percebido o essencial do texto para, mais tarde, se proceder, em conjunto, à sua análise mais detalhada. Na verdade,

A compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos e sobre os processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registada através da escrita (Sim-Sim, 2007: 9)

Num primeiro tempo, os alunos foram convidados a identificar os vários momentos do conto, preenchendo um esquema com a estruturação da narrativa (introdução, desenvolvimento e conclusão), e registaram no caderno diário os momentos mais significativos no que concerne ao desenvolvimento, referindo as várias sequências narrativas e os diferentes processos de articulação.

É importante referir que este conto em particular apresenta uma série de ações do quotidiano em que todos nós nos podemos espelhar, porque nós somos a sociedade. Seguidamente, aproveitei para abordar a questão da classificação do narrador quanto à sua presença e posição. Mais tarde, foram analisadas as personagens quanto ao relevo, composição e caracterização, salientando as duas realidades sociais presentes no conto.

Finalmente, os alunos refletiram sobre as categorias da narrativa no que diz respeito ao tempo e ao espaço, tendo sido solicitado, para este propósito, um levantamento das expressões indicadoras de tempo e de espaço.

A análise do conto terminou com a identificação da mensagem transmitida. Nesta etapa, tive o cuidado de incentivar respostas pessoais, promover a reflexão sobre o texto, facilitar a organização, análise e síntese de ideias, proporcionar oportunidades de partilha e construção de significados com os restantes colegas.

No decorrer da interpretação do conto, realizaram-se atividades que dizem respeito ao conhecimento explícito da língua: para além de consolidar os conteúdos já abordados até ao

momento, tratou-se também das relações de significado entre palavras, nomeadamente, as relações de *sinonímia*, *antonímia*, *hiperonímia – hiponímia*, *holonímia – meronímia* e o conceito de *campo lexical*, atividades que não só sustentariam este Relatório, mas também proporcionaram um momento dedicado ao ensino do léxico, o que, deve salientar-se, contraria a afirmação de Dreyfus, segundo o qual os professores não têm por hábito prever e programar o trabalho do ensino do léxico (Dreyfus, 2004). Pelo contrário, como bem defende Araújo, o ensino do léxico facilita a interligação de conhecimentos e a transposição dos mesmos para outros campos do saber, conduzindo o aluno a um desenvolvimento global (Araújo, 2011).

Seguidamente, para desenvolver a expressão escrita e a criatividade, os alunos realizaram, com a minha ajuda, a planificação de um comentário, que posteriormente redigiram, em que deveriam incorporar as várias relações semânticas estudadas neste bloco de aulas.

As atividades que lhes sugeri neste bloco de aulas assistidas ajudaram decerto os alunos a saber interpretar um texto com o seu grau de complexidade, articulando os sentidos com a sua finalidade, os contextos e a intenção do autor, por forma a identificar, por exemplo, temas e ideias principais, interpretar passagens e expressões do conto, identificar as relação semânticas entre as palavras, reconhecer marcas de enunciação de subjetividade, analisar o valor expressivo dos recursos estilísticos e desenvolver a consciência lexical. Com efeito, como refere Duarte (cf. Duarte, 2011), o capital lexical estabelece uma relação fortíssima com a compreensão leitora e com o sucesso académico.

Mais tarde, mais concretamente no final da segunda aula assistida, as orientadoras de Português, as professoras Isabel Pereira (orientadora da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra) e Eugénia Pardal, exigiram, por ser indispensável, uma autoavaliação. Nesse momento, senti que os meus vícios, devido à atividade profissional que exerço em paralelo, tinham sido detetados. De facto, a questão da formulação de perguntas veio ao de cima, bem como a tendência para seguir minuciosamente o plano de aula que tinha elaborado, não permitindo a exploração de todas as reflexões pertinentes verbalizadas no decorrer da análise do conto pelos alunos. No dia seguinte, em conformidade com as orientações recebidas, corrigi o método de lecionação que inicialmente tinha adotado, e, de facto, a aula correu bem melhor.

No final do primeiro semestre, aquando da minha avaliação da prática letiva, atentamente, ouvi e concordei com os comentários das minhas orientadoras sobre os vários domínios de avaliação: a Prática Letiva (Área do Fazer, do Saber e do Ser), as atividades

desenvolvidas no âmbito do Projeto Educativo / Plano de Atividades da Escola e a participação em atividades. De facto, no que concerne à prática letiva, nomeadamente na Área do Saber, dominei, na generalidade, os saberes específicos da disciplina. Na Área do Fazer, possuía, naquele momento, uma boa competência oral; contudo, por vezes, verificou-se que o meu nervosismo prejudicava a gestão das aulas. No domínio da dinamização das interações entre professor e alunos, e alunos entre si, notou-se a criação de um agradável ambiente de trabalho. A participação dos alunos foi frequente, ordeira, respeitando normalmente as regras da comunicação oral em grupo. O reforço positivo esteve sempre presente nas minhas aulas e a qualidade das relações disciplinares foi considerada boa, tendo, para esse propósito, mantido uma atitude crítica muito clara, objetiva e rigorosa. Finalmente, na Área do Ser, fui recetivo às apreciações feitas pelas minhas orientadoras, aceitando-as como fator de valorização, o que me levou a reformular a minha prática pedagógica. Por fim, estes comentários foram fulcrais, pois permitiram que melhorasse a minha prática pedagógica.

Em síntese, nestas primeiras aulas assistidas, revelei trabalho e empenho; mantive boas relações de trabalho com todos os envolvidos no processo de formação; contudo, revelei pouco espírito de iniciativa, de intervenção. Em boa verdade, devido à falta de tempo, neste primeiro semestre, não tive possibilidade de dinamizar qualquer atividade no âmbito do Projeto Educativo e Plano de Atividades da escola nem participei, infelizmente, em atividades dinamizadas por outros professores.

No dia 11 de maio, já no terceiro período, iniciei um bloco de aulas observadas dedicado ao Texto Dramático, nomeadamente, à obra *História breve da Lua*, de António Gedeão, proposta nas aprendizagens essenciais/programa da disciplina de Português do 8º ano⁶.

É evidente que a motivação dos alunos é essencial para o sucesso escolar; por isso, cativando a atenção de todos os discentes, iniciei a aula. Relativamente a esta questão, após a leitura das respostas ao inquérito que realizei no final do ano letivo, constatei que alguns alunos repararam que fazia (realmente) questão de os envolver a todos, sem exceção, nas atividades por mim realizadas. Na verdade, todos os alunos participaram nelas de forma entusiasmada.

⁶https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_8a_ff.pdf

Eis a observação de um aluno atento que abaixo reproduzo:

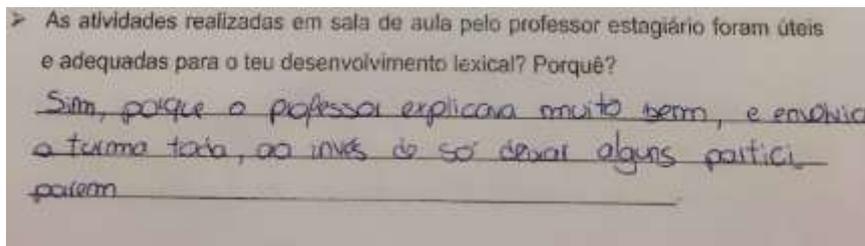


Figura 1

Iniciei a aula convidando os alunos a recuperarem conhecimentos prévios sobre mitos e ideias feitas associados à Lua, no sentido de fomentar uma rede de interação discursiva - exprimir opiniões e problematizar sentidos, como reação pessoal à audição e à leitura dos textos propostos - que funcionaria como fio condutor para o tema a ser tratado.

Nesta primeira aula, pretendi desenvolver a Competência Oral, assim como a Competência Escrita, sendo que esta última foi explorada através de registos de informação em grelhas apropriadas. Francamente, estava convicto de que as atividades por mim propostas despertariam a curiosidade e o pensamento crítico do aluno, levando-o implicitamente ao encontro das minhas pretensões, isto é, por um lado, que ele fosse capaz de identificar vários tipos de textos, tais como o Texto Informativo, Biográfico e Dramático e, por outro lado, que soubesse proceder ao levantamento e ao registo da informação principal veiculada pelos textos.

Finalmente, procedi à avaliação dos conhecimentos no que concerne à obra que lecionei, *História Breve da Lua*, de António Gedeão, através de uma Ficha de Verificação de Leitura – que tinha elaborado no *google forms*⁷ – para que pudessem, de forma clara, mobilizar a informação prévia aquando da análise de vários excertos da referida obra no decorrer das aulas seguintes. O resultado foi realmente positivo, pois a maior parte da turma leu a obra, conforme comprova o gráfico que abaixo reproduzo:

⁷ Disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/1GRKr96uvlu9p_m59Vg9Rp43FRepuppYEGvXVhUJapMo/edit



Gráfico 1

No dia 13 de maio, dei continuidade ao estudo do Texto Dramático. E o meu primeiro pensamento foi, naturalmente, para a questão da motivação que importa realçar; neste sentido, cativei todos os alunos, logo no início da aula, convidando-os a refletir sobre as sombras da Lua (imagem que projetei no quadro), de maneira a estimular comportamentos que possibilitam o desenvolvimento cognitivo através de interações, que, previsivelmente, lhes despertariam o interesse e a concentração necessários para a realização da atividade seguinte. Nesta aula de 45 minutos, centrei-me na exploração de excertos do Texto Dramático em estudo, levando os alunos a refletirem, de uma forma crítica e curiosa, sobre as informações introduzidas nas didascálias – indispensáveis ao leitor e ao ator - e, também, sobre os diálogos que evidenciam as características das personagens. Por fim, importa referir que as atividades propostas tinham uma dupla função: o envolvimento do aluno em tarefas de interpretação textual e, consequentemente, a elaboração de respostas completas e devidamente fundamentadas.

Em síntese, projetei – e realizei - uma aula orientada para a interpretação da obra de António Gedeão, na qual dei prioridade à promoção das competências do pensamento crítico, bem como à elaboração de respostas integralmente corretas e completas.

No dia 14 de maio, continuei o estudo do texto dramático, «História Breve da Lua», de António Gedeão. Como se pode comprovar ao longo deste Relatório, considero de extrema importância a questão da motivação, e concretamente da motivação inicial; por isso, iniciei a aula com o visionamento de um vídeo acerca da Lua para que todos os discentes, sem exceção, pudessem participar nesta atividade oral, dado que lhes estimularia a concentração,

obrigatoriamente necessária, para a realização das atividades subsequentes relativas ao tema em estudo.

Nesta aula, dei especial ênfase à leitura expressiva de excertos, que possibilitaria a interpretação e a fruição da obra literária, transportando os alunos para um ambiente ficcional, onde o conhecimento científico relatado de maneira explícita e lúdica os aguardava. Também, importa salientar que, no decorrer da leitura orientada, sensibilizei os alunos no que concerne à necessidade de tirar apontamentos, sublinhar as palavras-chave, pois estas anotações facilitarão a captação e a retenção da informação, bem como lhes permitiriam chegar a algumas conclusões finais.

Finalmente, aproveitei esta sessão para incluir de forma propositada um novo conteúdo gramatical, nomeadamente, a *Oração Subordinada Substantiva Completiva* que, explicitamente, lecionei, exercitei de forma lúdica e, por fim, sintetizei, projetando no quadro o esquema:

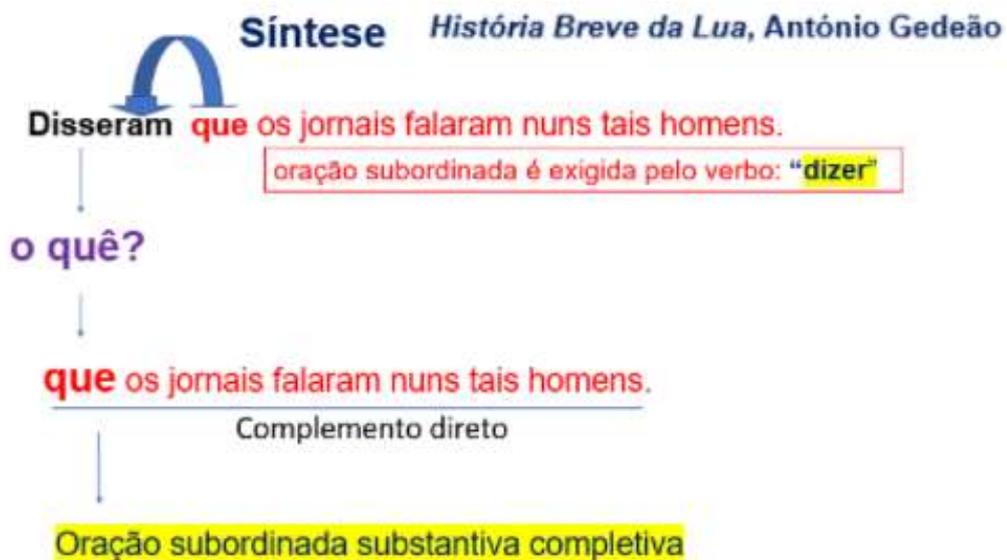


Figura 2

Concluindo, esta aula incidu sobretudo em práticas de leitura e interpretação de excertos da obra dramática de António Gedeão, no sentido de desenvolver a competência do pensamento crítico do aluno, explicitamente articulada com o ensino de gramática.

No dia 18 de maio, dei continuidade ao estudo do Texto Dramático. A fim de motivar os alunos para a aula, iniciei a aula com a audição de um poema (declamado por mim) acerca da Lua, o que permitiu não só abordar a questão da *intertextualidade*, mas também aumentar o nível de concentração dos alunos para a realização de atividades relacionadas com a obra de António Gedeão. Nesta aula, centrei-me sobretudo na leitura expressiva e na interpretação de alguns excertos da obra, possibilitando, através de diferentes comentários e reflexões críticas, uma forte interação entre alunos e professor. Importa realçar que, no decorrer da interpretação do *Texto Dramático*, cada aluno teve de sublinhar e registar a informação essencial. Não menos relevante, aproveitei esta sessão para mobilizar conhecimentos gramaticais prévios, nomeadamente, as *orações subordinadas substantiva, completiva e adverbial*, que foram exercitadas a partir de um jogo que, indiscutivelmente, os estimulou e cativou: entreguei a cada aluno um quadro e um lápis, onde teriam de classificar a oração que lhes lia naquele momento, e, com a máxima brevidade possível, tinham de exhibir a resposta.

Esta aula foi particularmente interessante, pois tive um ótimo *feedback* da parte dos alunos, que recordam de forma muito positiva esta atividade lúdica (entreguei a cada aluno um quadro e uma caneta para que todos participassem na atividade) num inquérito que lhes entreguei no final do ano letivo.

Abaixo reproduzo um exemplo de resposta:

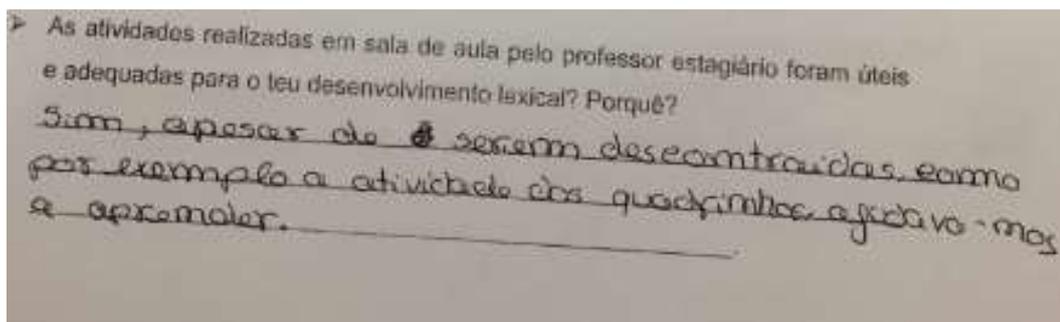


Figura 3

No dia 20 de maio, continuei o estudo da obra de António Gedeão, *História Breve da Lua*. Iniciei a aula com o visionamento de um vídeo referente às fases da Lua, que permitiu ao aluno recordar as características deste astro, bem como relacioná-las com a obra de António Gedeão. Nesta sessão, trabalhei com os alunos a Competência Oral, assim como a Competência Escrita, sendo que esta última foi explorada através de registos de informação em grelhas

apropriadas; com efeito, esta atividade obrigou cada aluno a proceder ao levantamento e ao registo da informação principal que foi veiculada pelos textos. Finalmente, aproveitei esta aula para mobilizar conhecimentos metalinguísticos prévios, nomeadamente a *sinonímia* – *antonímia* e a *hiperonímia* - *hiponímia* para, mais à frente, abordar de forma explícita as palavras *mono* e *polissémicas*, que foram explicadas a partir de uma frase retirada da obra.

Em síntese, esta aula, tal como a anterior, incidiu sobretudo em práticas de leitura e interpretação de excertos da obra de António Gedeão, no sentido de desenvolver a competência do pensamento crítico do aluno, explicitamente articulada com conteúdos gramaticais.

No dia 21 de maio, finalizei o bloco de aulas dedicado ao estudo do Texto Dramático. Como atividade motivadora, apresentou-se a canção de Rui Veloso “Lado lunar”, que permitiu aos alunos recordar o conceito de palavra polissémica e da sua aplicação prática no texto em estudo. De seguida, terminei a leitura e a interpretação da obra de António Gedeão, dando especial atenção ao desenvolvimento da Competência Oral, que proporcionou momentos de reflexão acerca do tema, assim como ao desenvolvimento da Competência Escrita, explorada através da elaboração de um texto expositivo. Neste ponto, importa salientar que esta atividade escrita estava condicionada à prévia realização do registo de informação sobre diferentes textos estudados ao longo do bloco de aulas que acabara de lecionar. Não menos relevante, aproveitei esta última sessão para mobilizar conhecimentos gramaticais prévios, nomeadamente sobre *as classes e subclasses das palavras*, que foram exercitados em sala de aula a partir de vocábulos retirados da obra de António Gedeão.

Em síntese, esta aula incidiu sobre os três domínios: a leitura, realizada de forma expressiva; a interpretação de excertos da obra dramática de António Gedeão, no sentido de desenvolver a competência do pensamento crítico do aluno, explicitamente articulada com alguns conteúdos gramaticais; e, finalmente, a escrita com a elaboração de um texto expositivo.

Na última semana de maio, entreguei a matriz de um teste que elaborei cuidadosamente, visando a avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo do meu bloco de aulas assistidas. Após a correção dos testes de avaliação, verifiquei que a maior parte dos discentes tinha respondido corretamente e de forma adequada ao solicitado. A média da turma alcançou os 78%, como se pode comprovar na tabela seguinte:



Gráfico 2

Por outro lado, a avaliação de desempenho do professor estagiário é importante, desde logo para o próprio estagiário, mas, de forma mais abrangente, para a promoção da qualidade de ensino, pois acredito que dela em muito depende a construção de um corpo comum de saberes, práticas, valores e atitudes que têm de ser cultivados no exercício profissional da docência. Apoiado numa reflexão crítica sobre o meu desempenho pedagógico, considero que tive uma evolução notória e muito positiva relativamente ao semestre anterior. Com efeito, no que diz respeito à Área do Saber, demonstrei uma preparação científica adequada e um bom conhecimento de métodos e técnicas de ensino: planifiquei atempadamente atividades que promoveram o interesse e o desenvolvimento dos alunos; usei fontes de informação diversificadas; geri corretamente o tempo disponível; utilizei materiais didáticos variados, e de minha autoria; incentivei os alunos para que se envolvessem nas atividades propostas, proporcionando-lhes, assim, autênticos momentos de descoberta de saberes. Na área do Fazer, preparei de forma cuidada aulas que pretenderam evidenciar criatividade; selecionei conteúdos e estratégias, originais e modernas, adequados para a obtenção de resultados; utilizei corretamente as tecnologias educativas, de forma a estimular o interesse dos alunos pela disciplina. Mais, pratiquei um discurso oral e escrito bastante cuidado, fluente e flexível e demonstrei rigor na execução dos planos de aula, bem como na gestão e organização de um questionário claro e objetivo. Julgo que interliguei com pertinência os diferentes momentos de aula e envolvi os alunos em práticas de reflexão; ouvi-os atentamente, esclareci dúvidas e encarei com naturalidade situações imprevistas. Creio que organizei as atividades de forma a que os alunos tivessem tempo de tomar notas e/ou passar esquemas síntese das temáticas abordadas. Na área do Ser, quis sempre apresentar-me como um professor trabalhador, amigo e alegre, assíduo e pontual; por conseguinte, creio que tive boas relações de trabalho com todos os envolvidos no processo de formação, tendo colaborado em tudo o que me foi possível, até

mesmo na elaboração dos instrumentos de avaliação dos alunos e participado nas atividades da escola.

Concluindo, neste semestre, tirei partido dos comentários que me foram feitos, demonstrei trabalho, empenho e espírito de iniciativa; por isso, acredito que manifestei um bom nível no domínio do Saber Fazer, mas também do Saber Ser e Estar.

2.3. Observação de aulas e prática letiva – Francês

No que concerne à prática letiva na disciplina de Francês, preparei e concretizei as seguintes aulas assistidas⁸:

- 1º período, nos dias 4 e 9 de dezembro de 2020;
- 2º período, nos dias 24 e 26 de fevereiro de 2021;
- 3º período, nos dias 12, 14 e 25 de maio e 9 e 11 de junho de 2021.

A minha participação na disciplina de Francês do 8º ano, sob a orientação da Professora Lurdes Falcão, revelou-se uma experiência muito positiva.

No decurso deste ano, assisti a todas as aulas ministradas por esta profissional experiente. Verifiquei que desenvolveu estratégias pedagógicas que me parecem muito adequadas, colocando o seu poder de trabalho e as suas competências ao serviço do ensino da língua francesa. Esta docente, com muitos anos de experiência, demonstrou preocupação e rigor nos métodos de ensino, manifestando sempre vontade de inovar, com o intuito claro de motivar os alunos para a aprendizagem da referida língua estrangeira. Possuidora de grandes qualidades de contacto humano, desenvolveu esforços louváveis no sentido de promover o trabalho de equipa como fator de enriquecimento da atividade pedagógica. Constatei, também, que, certamente apoiada na sua prática de longos anos, não diminuiu os esforços nem desanimou perante as dificuldades de uma situação atípica que se tornou particularmente complexa e difícil para o ensino, pelas circunstâncias sanitárias do momento.

⁸ Planos de aulas disponíveis em: <https://relatorio-estagio-2.cms.webnode.pt/copia-de-pagina-em-branco/>

Desde o início, pude constatar que - certamente por saber que eu era francófono de origem e que desde há alguns anos tenho estado envolvido ativamente no ensino da língua francesa -, esta professora confiava muito nos meus conhecimentos científicos e também no meu trabalho pedagógico. Por diversas vezes, solicitou que a substituísse nas turmas do 8º A, 9º A e 9º B. Neste sentido, de acordo com as orientações da orientadora, planifiquei atividades que fossem ao encontro dos interesses dos alunos e promovessem o seu desenvolvimento; usei fontes de informação diversificadas; geri corretamente o tempo disponível; utilizei materiais didáticos modernos e variados, de minha autoria e, evidentemente, incentivei os alunos para que se envolvessem nas atividades propostas.

A aula do dia 22 de outubro, a aula assistida “zero”, foi muito produtiva porque me permitiu estabelecer um contacto mais próximo com os alunos. Recordo que, nessa sessão, não perdi a oportunidade de lhes falar da importância da língua francesa nos dias de hoje, ouvi-os atentamente, esclareci-os da melhor forma possível. Por conseguinte, iniciou-se aqui uma boa relação entre alunos e professor estagiário.

O primeiro bloco de aulas assistidas de Francês decorreu nos dias 4 e 9 de dezembro de 2020. Em boa verdade, achei-me bastante seguro, o que me facilitou a colocação de perguntas objetivas e a transmissão de ideias-chave, nomeadamente ao nível da interpretação do texto; contudo, verifiquei que o plano de aula não foi totalmente cumprido devido a situações de ordem técnica: aconteceu, por exemplo, que a conexão via *Internet* com alunos em isolamento profilático demorasse imenso tempo.

A prática assistida é realmente importante para os estagiários, pois permite uma verdadeira interação entre os alunos e o professor. Na verdade, tal como em Português, enquanto a docente da disciplina ministra as aulas, os professores estagiários estão instalados no fundo da sala e, devido ao contexto pandémico, não podem circular na sala para conhecer as caras dos alunos, criar empatia e, sobretudo, ajudar nas tarefas propostas, conforme se explica de seguida.

Nestas primeiras aulas, pretendi desenvolver a Competência Oral, assim como a Competência Escrita, sendo que esta última foi explorada através de exercícios referentes ao tema em estudo. Verifiquei que as atividades propostas despertaram a curiosidade dos alunos, bem como desenvolveram a consciência lexical; de facto, como refere Duarte (2011: 9),

o capital lexical estabelece uma relação fortíssima com a compreensão leitora e com o sucesso académico. Após a leitura do texto, os discentes souberam identificar o tema do texto «Les dangers d'Internet», registaram no caderno diário os vários tipos de perigo que existem na *Internet*, bem como exercitaram as diferentes formas de negação. Aquando da interpretação de passagens e expressões do texto em estudo, mobilizei os conhecimentos gramaticais já adquiridos e acrescentei um novo conteúdo: *l'Imparfait de l'Indicatif*.

Em suma, a aula foi interessante e, de facto, percebi que os conteúdos haviam sido globalmente tratados e de forma satisfatória, e constatei que as atividades praticadas foram pertinentes e frutíferas. Nos dias 24 e 26 de fevereiro de 2021 iniciei o segundo bloco de aulas assistidas. Não escondi aos meus orientadores a minha satisfação relativamente ao balanço final das aulas que acabara de lecionar a distância, pela plataforma *Teams*, devido à pandemia da COVID-19. Com efeito, os alunos, deveras motivados, demonstraram interesse em todas as atividades realizadas ao longo do tempo de aula que me foi concedido para desempenhar a tarefa pedagógica. Com o intuito de estimular a autonomia e a criatividade dos protagonistas (os alunos), esforcei-me por desenvolver atividades que lhes proporcionassem momentos de reflexão, adotando procedimentos e estratégias diversificados adequados ao perfil da turma, isto é, ao nível de francês daqueles alunos em concreto.

Num primeiro tempo, os alunos foram convidados a visualizar um vídeo: dois estudantes apresentavam a suas respetivas casas. Cada aluno identificou o tema «*Le logement*», percebeu o sentido geral da mensagem transmitida que relacionou com situações do quotidiano e experiências pessoais e registou no caderno diário todo o léxico relacionado com a habitação. Neste grupo de aulas assistidas, aproveitei, aquando da interpretação de textos relativos ao tema, para inserir um conteúdo gramatical novo, o *Passé Composé*, que introduzi com o auxílio de um vídeo «*La maison de l'auxiliaire Être*», que lhes apresentava de forma divertida a «casa» do auxiliar «*être*», ou seja, a «*maison*» que dá abrigo aos verbos que se conjugam com este auxiliar. Logo na segunda aula deste bloco, continuei, de forma explícita, o ensino do *Passé Composé*, esta vez com o auxiliar «*avoir*». Finalmente, após uma explicação cuidada deste conteúdo gramatical, os alunos exercitaram os conhecimentos adquiridos, incluindo o vocabulário relativo à habitação, numa ficha do *Google Forms*⁹ que elaborei de propósito, e

⁹ Disponível em:

https://docs.google.com/forms/d/1mF3AGqZ0JbP1B0Jdtn_15h0RTMwP2wYk516BYtVB2JI/edit#responses

que foi um sucesso, dado que 91% dos alunos responderam de forma correta às perguntas da Ficha de Trabalho, como se pode confirmar na tabela seguinte:

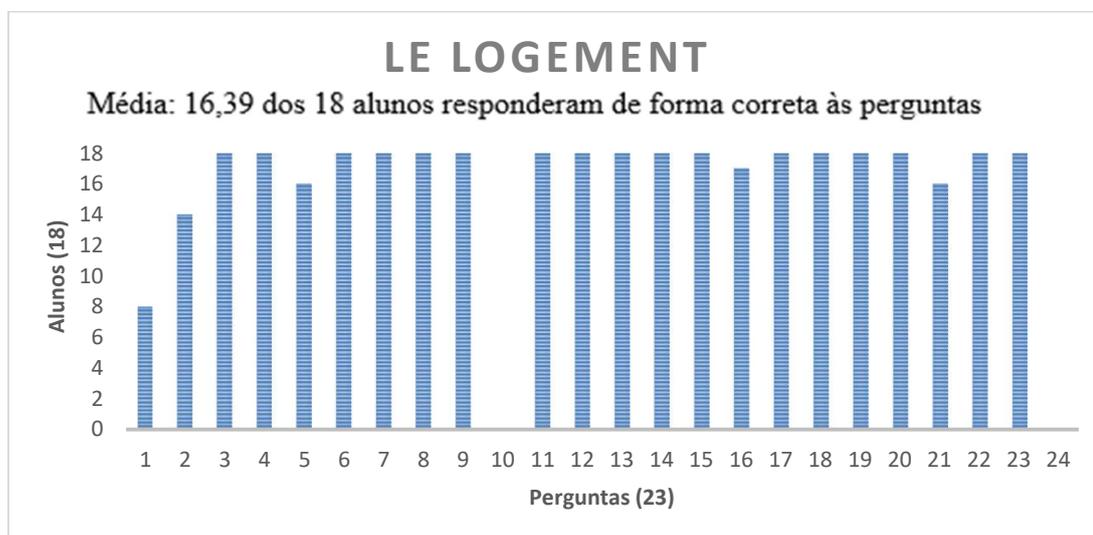


Gráfico 3

No final deste bloco de aulas assistidas, aquando da reunião de autoavaliação, comuniquei aos meus professores-orientadores que estava ciente de que era portador de “maus hábitos” decorrentes da atividade profissional que exerço em paralelo; contudo, ficava atento aos comentários, no sentido de colmatar os erros inconscientemente cometidos. Relativamente às observações apresentadas pelos meus orientadores, foi referido que as aulas tinham sido bem estruturadas, claras, e que foram adotadas as estratégias de abordagem mais adequadas, acrescentando ainda que tinha demonstrado “Saber”, “Saber Estar” e “Saber Fazer” com muito bom nível, augurando que este estágio atingiria, decerto, uma alta qualidade. Terminaram referindo que, apesar da situação de aulas por videoconferência, em nenhum momento tinha mostrado alguma fragilidade ou dificuldade em levar a bom termo estas sessões, sempre com qualidade e interação muito boas.

Nos dias 12, 14 e 25 de maio de 2021, iniciei o meu terceiro e último grupo de aulas assistidas. Com vista a motivar os alunos, encetei as aulas com o visionamento de um vídeo - um maravilhoso *déclencheur* - que proporcionou vários momentos de partilha de conhecimentos interessante, uma vez que permitiu recordar e alargar o campo lexical relativo

ao tema em estudo, possibilitando, assim, que os alunos manifestassem uma opinião - «*l'expression de l'opinion*» - acerca das vantagens e desvantagens de viver no campo e/ou na cidade. Finalizei a sessão com uma atividade lúdica que elaborei em www.menti.com¹⁰ – neste momento da aula, cada aluno teve a possibilidade de utilizar o seu próprio telemóvel para interagir neste jogo.

Relativamente à questão da motivação, ao ler as respostas ao inquérito que realizei no final do ano letivo, verifiquei que alguns alunos constataram o quanto era importante para mim o envolvimento de todos os discentes, sem exceção, nas tarefas que lhes sugeria.

Abaixo, reproduzo a observação de um aluno atento:

> As atividades realizadas em sala de aula pelo professor estagiário foram úteis e adequadas para o teu desenvolvimento lexical? Porquê?
 Sim, pois o professor explica a matéria de forma
 e que todos percebem, mesmo pessoas com
 mais dificuldade.

Figura 4

Ao longo da última sessão, aproveitei algumas questões verbalizadas pelos alunos para introduzir um conteúdo gramatical, «*les pronoms y et en*», concluindo a aula com uma atividade lúdica que propiciou, de forma divertida, a aplicação dos conhecimentos adquiridos. Saliento que esta aula foi particularmente interessante, já que tive um *feedback* bastante favorável, pois os alunos recordam de forma positiva esta atividade lúdica (tal como em Português, entreguei a cada aluno um quadro e uma caneta para que todos participassem na atividade), como se pode comprovar nas respostas ao inquérito que lhes entreguei.

Abaixo, reproduzo alguns exemplos de respostas:

¹⁰ O resultado do jogo está disponível em:

<https://www.mentimeter.com/s/e9f578bd1d5c3546d563638ae3c274f6/49389bc75d38/edit>

- > As atividades realizadas em sala de aula pelo professor estagiário foram úteis e adequadas para o teu desenvolvimento lexical? Porquê?
 Foram, gostei muito das atividades, principalmente a dos quadros, pois é uma forma diferente e interativa de aprender.
- > As atividades realizadas em sala de aula pelo professor estagiário foram úteis e adequadas para o teu desenvolvimento lexical? Porquê?
 Sim, o professor fez vários jogos e mostrou-nos vídeos para além de aprendermos pelo livro.
- > As atividades realizadas em sala de aula pelo professor estagiário foram úteis e adequadas para o teu desenvolvimento lexical? Porquê?
 Sim, e foram também diversificadas e que não tornam a aula seca.
- > As atividades realizadas em sala de aula pelo professor estagiário foram úteis e adequadas para o teu desenvolvimento lexical? Porquê?
 Sim, acho que o professor explica bem as coisas, tem um comportamento adequado e consegue captar a atenção dos alunos.

Figura 5

Em síntese, no sentido de estimular a autonomia e a criatividade dos discentes, adotei procedimentos e estratégias diversificados, que tornaram as aulas bastante simples, atrativas e motivadoras. Sublinho que este bloco de aulas assistidas foi realmente bem-sucedido, uma vez que os meus orientadores elogiaram o desempenho pedagógico a que assistiram, tendo destacado, concretamente, a clareza e a vivacidade com que conduzi as aulas, realçando a precisão das instruções dadas aos alunos em cada momento da sessão e a pertinência da explicação dada sobre o elemento gramatical, a abundância de vocabulário usado, bem como a dinâmica incutida às sessões e a forma como os alunos foram motivados para participarem nas diversas atividades, afirmando, por unanimidade, que assistiram a umas verdadeiras aulas atuais e motivadoras.

Na última semana de maio, entreguei à orientadora de Francês a matriz de uma Ficha de Trabalho que, sublinho, tinha elaborado de forma minuciosa com o objetivo de avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo do grupo de aulas por mim lecionadas. Mais

tarde, aquando da correção dos testes, reparei que os discentes tinham respondido adequadamente ao solicitado. Os resultados foram um sucesso, pois a média da turma alcançou os 81.7%, como se pode comprovar na tabela seguinte:

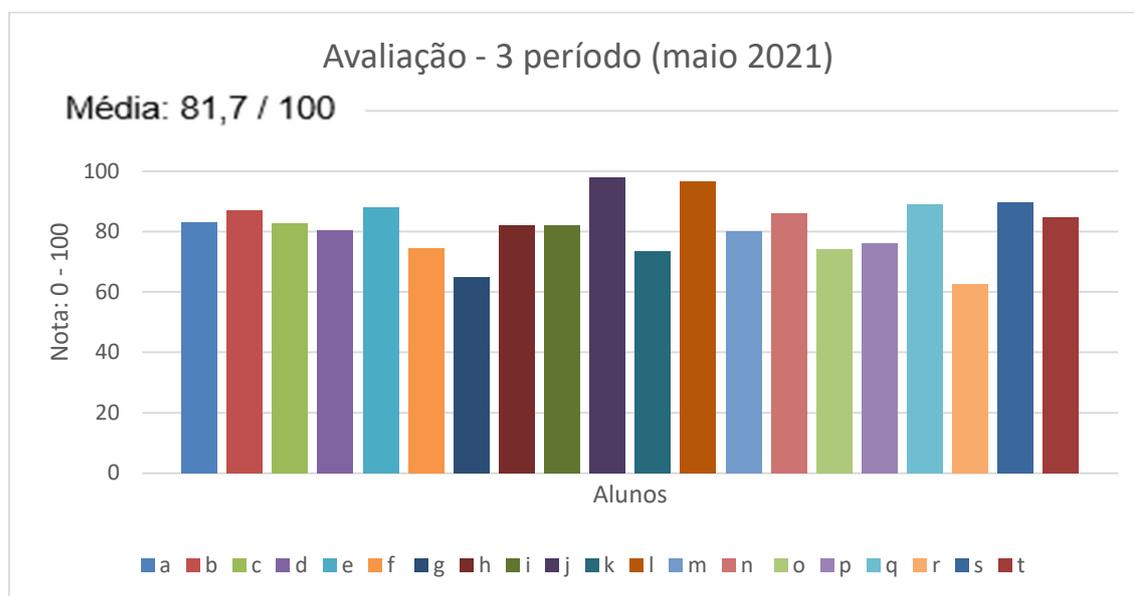


Gráfico 4

2.4. Participação em reuniões

Sempre acompanhado pela professora de Português, diretora de turma, efetuei, desde o início do ano letivo, assessoria à direção de turma do 7º C. Com efeito, assumi várias funções de apoio à coordenação da turma, experiência que considerei extraordinária, pois este cargo permite ao professor, coordenador e mediador, identificar, analisar e resolver os problemas inerentes à turma, bem como conhecer detalhadamente cada aluno; o objetivo permanece sempre o mesmo, a saber, melhorar as condições do processo de ensino-aprendizagem. Quando não foi possível fazê-lo presencialmente, participei por videochamada nas várias reuniões de direção de turma, onde se discutiam vários assuntos ligados com os elementos da turma e os respetivos encarregados de educação.

2.4.1. Atividades dinamizadas na escola

Participei na organização das Olimpíadas de Língua Portuguesa que estavam a cargo do Núcleo de Estágio. Colaborei na dinamização do Projeto «Leituras de Pequenos e Graúdos» na minha turma do oitavo ano.

Motivado, envolvi-me em várias atividades dinamizadas pela orientadora de Português, ao longo do terceiro período. Colaborei numa atividade que se chama 1º *Poetry slam*, participei num ciclo de conferências que tem o título “Gente com Rádio Dentro”, bem como em ações de formação para docentes da escola “A escrita! Da leitura à escrita! A escrita e a oralidade!” e “Vamos criar áudios para as nossas aulas!”.

Tive ainda a oportunidade de participar em atividades relacionadas com a francofonia, no sentido de promover a língua francesa e as culturas francófonas, tais como *La carte de vœux*, *La fête des Rois*, *La chandeleur*, *La St. Valentin*, *La francophonie*, *Le poisson d’avril* e *La chanson en scène*.

Pude ainda preparar à distância, via plataforma *Zoom*, 3 alunas que pretendiam realizar o exame francês “*Delf Scolaire*” do nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas¹¹ (QECR), que lhes conferia um diploma oficial emitido pelo Ministério Francês da Educação Nacional para lhes validar as competências neste idioma, designado «*Diplôme d’Études en Langue Française*».

2.4.2. Atividades de formação

Assisti à conferência do Professor Rildo Cosson “Ensinar a Ler Literatura na Escola - A Proposta do Letramento Literário”, que teve lugar no dia 16 de novembro, às 16 horas, por videoconferência.

Participei numa atividade dirigida pela Doutora Ana Maria Machado, muito adequada aos dias de hoje: a literatura digital. É verdade que a literatura digital causa algum estranhamento inicial; contudo, como diria Fernando Pessoa: “Primeiro estranha-se, depois entranha-se”. Nesta ação de formação, foi abordada a questão da revolução da tecnologia no que concerne ao

¹¹ <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>

processo de produção de textos e de práticas de leitura, concretamente, o papel do leitor, que, neste tipo de literatura, é convidado a participar ativamente na ação da narrativa digital que escolher. Desta forma, o leitor “participante” entra na história como se de um “jogo virtual” se tratasse, determinando e regulando as ações das personagens num determinado tempo e espaço, escolhendo o desfecho, bem como o momento da colocação do ponto final na história.

Em suma, percebi que a literatura digital apela ao dinamismo e à sensibilidade do leitor que, inconscientemente, mergulha numa história onde todos os seus sentidos são postos à prova.

2.5. Seminários de escola

No que diz respeito aos seminários, participei ativamente nestas sessões de formação, cujo objetivo é a aquisição de conhecimentos sobre a prática pedagógica, que teve grande utilidade no desenvolvimento dos meus conhecimentos e competências para o ensino.

Em ambas as disciplinas, analisou-se o projeto educativo da escola e interpretou-se o Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho que, sumariamente, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens¹². Além disso, no sentido de fazer face ao ensino a distância, realizou-se uma formação sobre a plataforma de comunicação por videoconferências adotada pela escola: *Microsoft Teams*. Também se analisou detalhadamente o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória¹³, homologado pelo despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho, documento que funciona como uma matriz que contribui para a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular e para a organização de todo o sistema educativo.

Numa dessas sessões, procedi ao estudo dos diferentes tipos de planificação: longo prazo, médio prazo e curto prazo. Hoje, estou ciente de que uma planificação bem estruturada e detalhada só traz vantagens ao professor, tendo em conta que o facto de planificar permite, em princípio, que se alcance os objetivos desejados e que a aula decorra com êxito. Para além disso, comentou-se de forma crítica as aulas assistidas com o intuito de aperfeiçoar o

¹² Disponível em: <https://www.anqep.gov.pt/np4/136.html>

¹³ Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

desempenho dos professores estagiários. Abordou-se a questão dos critérios gerais de avaliação e, mais tarde, procedeu-se à avaliação dos testes realizados pelos alunos.

Em síntese, creio que o conhecimento adquirido, através das várias atividades de formação em que participei ao longo do estágio, contribuiu para me tornar um professor mais esclarecido, o que permitiu melhorar a minha prática pedagógica.

Parte II

Capítulo 3 A competência comunicativa em Português Língua Materna e em Francês Língua Estrangeira. O ensino explícito de relações semânticas entre palavras.

3.1. Tema de investigação – Fundamentação

Este capítulo reflete sobre o tema da investigação *A competência comunicativa em Português Língua Materna e em Francês Língua Estrangeira*, nomeadamente, o *ensino explícito das relações semânticas entre palavras* de acordo com os documentos orientadores concebidos pelo Ministério da Educação.

1. Documentos de orientação curricular

Segundo as Aprendizagens Essenciais¹⁴, “assumir o português como objeto de estudo implica entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico”. A aprendizagem e o ensino são construídos na interseção entre as diferentes áreas, tais como a criação e a receção de textos (orais e escritos), a educação literária e o conhecimento da língua. Limitando isto ao nível do 3º Ciclo do Ensino Básico, a disciplina de Português dá aos alunos a oportunidade de se desenvolverem a níveis diferentes. Por isso, os alunos do 8º ano da disciplina de Português devem ser orientados para o desenvolvimento de várias competências, tais como: orais (tanto de compreensão como expressão); literárias, com a aquisição de conhecimentos sobre aspetos formais específicos de textos poético, narrativo e dramático; e as competências de escrita que incluam, necessariamente, a aprendizagem da escrita e a competência gramatical por meio do conhecimento progressivo dos aspetos básicos dos diferentes planos (incluindo os abordados neste relatório, o lexical e o semântico).

¹⁴ Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_8a_ff.pdf

Relativamente à língua francesa, tal como refere o Currículo das Aprendizagens Essenciais para o 3º Ciclo do Ensino Básico¹⁵, «no final do 8.º ano, o aluno atinge o nível de proficiência A2.1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL)¹⁶». Esta é a primeira subdivisão do nível A2, que o QECRL define como «Elementar», no final da qual o aluno será capaz de compreender frases e expressões frequentemente utilizadas, deduzir o sentido de uma mensagem ou texto simples e curto que tenha a ver com situações do dia-a-dia.

2. A importância do conhecimento lexical

De acordo com o referido na brochura *O Conhecimento da língua: Desenvolver a Consciência Lexical*¹⁷, a escola tem de encarar como um dos seus objetivos o aumento do capital lexical dos alunos, bem como a proposta de um conjunto de atividades destinadas a promovê-lo e a desenvolver a consciência lexical.

De facto, como refere Marta Higuera (2017), o léxico pobre dos alunos influencia, de uma forma negativa, o seu desenvolvimento cognitivo, o seu amadurecimento pessoal e compromete a sua integração numa sociedade cada vez mais complexa, mais exigente e mais culta. Por isso, é necessário que o professor planifique nas suas aulas o estudo do léxico. De facto, um ensino rico e diversificado do vocabulário e a exposição repetida a palavras novas constituem fatores fundamentais no desenvolvimento lexical dos alunos, com repercussões na compreensão da leitura e alargamento de ferramentas e recursos de escrita (Duarte 2008). Desta forma, percebe-se a necessidade do ensino explícito das relações entre as palavras, através de estratégias de aprendizagem de vocabulário e métodos que tenham como objetivo a expansão do conhecimento lexical (Nation e Newton, 1997).

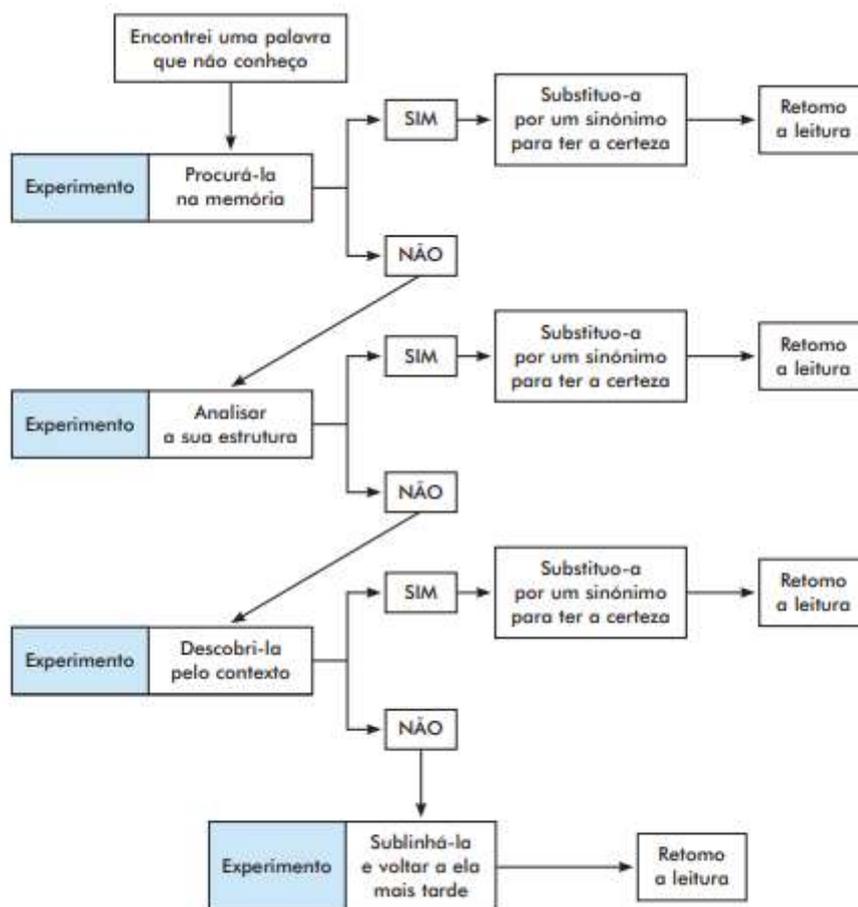
¹⁵ Pode ser consultado em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/frances_3c_8a_ff.pdf

¹⁶ Disponível em <https://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>

¹⁷ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/des_consc_lexical.pdf

Estratégias de descoberta do significado (exemplo)



Cf. Lubliner & Smetana, 2005.

Figura 6

3. O contributo do ensino explícito da língua para o desenvolvimento da consciência lexical

Podemos entender o léxico, de acordo com o DT¹⁸, “como o conjunto de todas as palavras ou constituintes morfológicos portadores de significado possíveis numa língua” sendo por meio dele que são obtidos os conhecimentos necessários para que a função de comunicar seja desempenhada com eficácia.

¹⁸ Dicionário Terminológico. A Direção-Geral da Educação (DGE) disponibiliza aos docentes dos ensinos básico e secundário o Dicionário Terminológico para consulta em linha.

Para que tal aconteça, as frases, ou seja, os conjuntos estruturados de palavras através dos quais a comunicação é efetivada, devem obedecer à forma, à sintaxe, à semântica e à pragmática da linguagem.

A esse respeito, Duarte (2011: 17) refere que “compreender e saber usar uma palavra envolve um conhecimento intuitivo muito complexo”, visto que inclui várias dimensões, tais como:

- (i) Conhecer a sua forma fónica
- (ii) Conhecer a sua forma ortográfica;
- (iii) Conhecer o(s) seu(s) significado(s);
- (iv) Saber a que classe e subclasse de palavras pertence;
- (v) Conhecer as suas propriedades flexionais;
- (vi) Reconhecer as unidades mínimas com significado que a constituem;
- (vii) Saber com que classes de palavras se pode combinar para formar unidades linguísticas mais extensas;
- (viii) Saber que papéis semânticos distribui pelas expressões linguísticas com que se pode combinar.

De acordo com o último ponto - relevante neste relatório -, entende-se que, ao surgirem em contextos diferentes na cadeia verbal, as palavras podem associar-se de diversas formas. Fala-se então de relações semânticas entre palavras.

4. Semântica lexical: significação e relações semânticas entre palavras

Em conformidade com o DT, as palavras do léxico estabelecem entre elas relações de sentido que podem ser de diferentes tipos.

Ora vejamos:

a) Relação de semelhança

Sinonímia é a relação de equivalência de significado entre palavras distintas, da mesma classe gramatical, com sentidos semelhantes, que podem ser usadas no mesmo contexto, sem que haja qualquer alteração de significado do enunciado em que ocorrem.

Por exemplo:

Acabei o meu trabalho.

Concluí / Terminei / Finalizei o meu trabalho.

De acordo com o exemplo, verificamos, em primeiro lugar, que existe uma relação semântica caracterizada pelo facto de a similaridade entre duas palavras ser mais evidente do que a sua diferença (Cruse, 2004: 154); em segundo lugar, constata-se que esta relação de semelhança apresenta três características, tais como a identificação, a igualdade e a similaridade; e, por fim, como afirma Olano (2004), é possível detetar uma relação de equivalência que pode ser considerada absoluta; porém, este é um fenómeno raro, pois dificilmente se encontram palavras que tenham exatamente os mesmos sentidos e as mesmas condições de uso sem provocar diferença de significado expressivo ou de adequação pragmática do enunciado ao contexto situacional ou discursivo.

Em síntese, só poderá existir uma relação de semelhança quando palavras distintas se podem usar no mesmo contexto.

Vejam-se os seguintes exemplos:

Ele *guia* muito bem, pois já *conduz* há mais de 20 anos.

Ele *guia* muito bem, mas não *conduz* porque não tem a carta.

Na primeira frase, verifica-se que as palavras *guia* e *conduz* são sinónimos; no entanto, na segunda, não existe nenhuma relação de semelhança, tendo em conta que a palavra *guia*, neste caso, significa indicar um trajeto.

b) Relação de oposição

A relação semântica entre palavras da mesma classe gramatical com significados opostos chama-se antonímia, como os seguintes exemplos ilustram: *subir* (ir para cima) / *descer* (ir para baixo); *noite* (obscuridade) / *dia* (claridade).

Isto quer dizer, segundo Vilela (1994), que toda a palavra faz recordar o seu sentido oposto, o que quer dizer que cada palavra pode ser comparada a qualquer outra, num enquadramento elaborado em termos de oposição.

Finalmente, é preciso ter em conta que a natureza semântica da oposição que é estabelecida entre palavras antónimas pode assumir várias formas:

Antonímia complementar – há antónimos que se excluem mutuamente: *par / ímpar*, isto é, a negação de um implica a afirmação do outro: um número natural é par ou ímpar.

Antonímia de grau – há antónimos que remetem para uma escala com pontos intermédios entre dois extremos opostos, como por exemplo as palavras *quente/frio*. Neste tipo de antonímia podemos encontrar estados entre o *quente* e o *frio*, tal como *morno*.

Antonímia reversível – há antónimos que remetem para uma escala espacial, como por exemplo o par *dentro/fora*, que inclui movimento num determinado espaço.

Antonímia relacional – há antónimos que se referem à mesma situação, mas a partir de uma perspetiva diferente, oposta. Veja-se o exemplo: *Dei* uma prenda à minha amiga que a *recebeu* com todo o gosto. Ora, a palavra *dar* implica uma ação de transferência de algo que parte de *x* (fonte) para *y* (destinatário) e, ao mesmo tempo, obriga a que *y* receba o que partiu de *x*. Isto quer dizer que, nesta determinada situação, as duas palavras (*dar e receber*) não só envolvem os mesmos intervenientes como também têm os mesmos papéis temáticos.

c) Relações de hierarquia

A hiperonímia é a relação de hierarquia semântica estabelecida entre uma palavra de sentido mais genérico (hiperónimo, a palavra que inclui todos os elementos de uma espécie ou de um grupo) e outra de sentido mais específico (hipónimo – a palavra que designa um exemplar ou espécime incluído nessa mesma espécie ou grupo). Veja-se o seguinte exemplo: *disciplina* é hiperónimo de *português, francês, matemática*, etc. Neste caso, podemos afirmar que *matemática* é uma *disciplina*, porém não se poderá dizer o oposto, ou seja, que a *disciplina* é uma *matemática*.

Por outro lado, a hiponímia é a relação de hierarquia existente entre uma palavra de sentido mais específico – hipónimo - e outra de sentido mais genérico – hiperónimo. Verifica-se, neste caso, que um hipónimo mantém com o seu hiperónimo traços semânticos comuns. Desta forma, é fácil perceber que *gato, girafa, ovelha* são hipónimos de *animal*. Assim, se *gato*, por exemplo, é o hipónimo de *animal*, e *animal* é o hiperónimo de *gato*, podemos concluir que um *gato* terá, obrigatoriamente, de manter as características de um animal, bem como as características específicas que o distinguem de todos os outros animais.

A hiponímia é uma relação transitiva. Se x é hipónimo de y e y é hipónimo de z, então x é hipónimo de z” (Lyons, 1980: 275).

Imaginemos, então, que *x* corresponde a *siamês*, *y* corresponde a *gato* e *z* corresponde a *animal*. Como tal, *siamês* é tanto um hipónimo de *gato*, como de *animal*; *gato* é um hipónimo de *animal* e um hiperónimo de *siamês*; e *animal* é hiperónimo de *gato* e de *siamês*.

Tendo, então, como ponto de partida estas definições, a relação Hiponímia/Hiperonímia tem como principal característica a falta de simetria, ao contrário do que acontece com a sinonímia. Além disso, se *A* e *B* são hipónimos de *C*, então *A* e *B* serão co-hipónimos. Recorrendo, mais uma vez, ao exemplo do gato, se *siamês* e *persa* são hipónimos de *gato*, então – tal como, basicamente, todas as espécies de gatos – são co-hipónimos. Assim sendo, cada hipónimo tem como seus co-hipónimos os elementos que estão ao mesmo nível. No exemplo dado, *siamês* e *persa* têm o mesmo hiperónimo, ou seja, *gato*. Por sua vez, *gato* será hipónimo de *mamífero* e *mamífero* hipónimo de *animal*. E, muito embora todos estes termos sejam hipónimos de *animal*, eles não são co-hipónimos. De facto, *gato*, enquanto hipónimo de *mamífero*, está um nível abaixo deste, portanto nunca poderá ser seu co-hipónimo.

d) Relações de todo-parte

De acordo com o Dicionário Terminológico, Holonímia - Meronímia é a relação de hierarquia semântica entre palavras, em que uma delas – holónimo – refere a unidade, o todo, e a outra – merónimo – refere uma parte dessa mesma unidade ou todo. Veja-se o seguinte exemplo: *carro* é holónimo de *motor*, *volante*, etc. Efetivamente, um *carro* (holónimo) tem *motor*, *volante* (merónimos). Consideremos a relação inversa, que é estabelecida entre as partes (merónimos) com o seu todo (holónimo), e que podemos exemplificar com *país*, *cidade*, *oceano* e *mar*, por exemplo, que são merónimos de *mundo*. Apesar de este exemplo ser bastante simples e autoexplicativo, a relação é bastante complexa.

A meronímia é classificada como estando sujeita a uma grande quantidade de fatores que a complexificam pois não existe uma relação que seja simples e distinguível de forma clara. Na realidade, o que existe é uma grande família de relações mais ou menos semelhantes. (cf. Cruse, 1986: 160). Partindo do exemplo que fornece, uma máquina de escrever, o autor estabelece uma distinção entre as relações *parte de* e *porção de*. Imaginemos que é utilizada uma serra para partir a máquina de escrever em porções, mas que, para obter as suas partes, será

necessário utilizar uma chave de fendas. Eis alguns parâmetros que ele propõe para estabelecer a distinção:

- a. A relação *parte de* nem sempre é transitiva, ao passo que a relação *porção de* o é sempre;
- b. Sendo as partes autónomas e as porções não, é possível utilizar uma parte para construir uma nova máquina de escrever, mesmo que esta nunca tenha feito parte de outra máquina, o que não acontece com uma porção;
- c. Os limites das partes não são arbitrários, ao contrário dos das porções;
- d. As partes são funcionais e as porções não, ou seja, uma parte tem sempre uma função determinante no todo.

Levando tudo isto em conta, é evidente que o autor não considera a relação *porção de* como um caso de meronímia.

Já segundo a definição de Lyons (1980), a relação Meronímia/Holonímia, apesar de transitiva no vocabulário, não o é no mundo real, já que o facto de uma entidade poder ser descrita como parte de outra entidade não significa que seja, necessariamente, estabelecida uma relação entre a parte e o todo das lexemas que designam essas mesmas entidades.

Ilustrando esta definição, veja-se os seguintes pares: *maçaneta/porta* e *maçaneta/casa*. É evidente que, se a *maçaneta* é uma parte da *porta* e a *porta* é uma parte da *casa*, uma *maçaneta* é, decerto, parte da *casa*.

Todavia, a expressão *a maçaneta da casa*, causa estranheza e, na verdade, não é aceitável, pois a casa não tem maçaneta, embora a maçaneta faça realmente parte das entidades existentes numa casa. Daí a distinção entre a transitividade para o mundo e a transitividade para o léxico. Por outro lado, com os pares '*punho, manga*'; '*manga, casaco*'; '*punho, casaco*', o caso é diferente e o autor já considera aceitáveis frases como *os punhos do casaco* ou o *casaco não tem punhos*. Como a transitividade é dependente de fatores linguísticos, ele prefere classificar a relação lexical parte-todo como uma relação lexical não transitiva.

5. O modelo de ensino explícito

No que concerne à abordagem pedagógica, vi no modelo de ensino explícito um método promissor para a aprendizagem das relações semânticas quer na Língua Materna, português, quer na Língua Estrangeira, o Francês.

De facto, o ensino explícito é caracterizado como uma forma de ensino eficaz para facilitar a aprendizagem dos alunos (cf. Gauthier *et al*, 2013). Deste modo, a obtenção de novos conhecimentos baseia-se na orientação do professor e nos exemplos fornecidos, devendo a aula ser ministrada de uma forma sistemática e planeada, seguindo uma ordem crescente, do conteúdo mais simples para o mais complexo.

Estes investigadores esclarecem que, na fase da preparação da tarefa, o professor explica primeiramente aos alunos quais os objetivos de aprendizagem e os resultados esperados, identificando as ideias-chave e os conhecimentos prévios necessários. Depois, refere o conteúdo que tenciona ensinar de forma explícita, dividindo-o em três etapas: modelagem, prática orientada e prática independente.

No que diz respeito à modelagem, explicam que esta ocorre quando o professor explica as ligações entre os conhecimentos prévios e os novos. Durante esta etapa, o professor realiza uma tarefa junto dos alunos, descrevendo aquilo que está a fazer através um conjunto de critérios organizados, recorrendo a exemplos e contraexemplos cuidadosamente escolhidos. Assim, ao apresentar o seu raciocínio por meio de uma linguagem clara e concisa, o professor está a tornar o processo, de facto, explícito.

No que concerne à prática orientada, recordam que é um elemento crucial do processo de ensino, pois ajuda a confirmar a compreensão adquirida pelos alunos durante o processo de modelagem. Aqui, o professor usa tarefas semelhantes às que realizou durante a etapa anterior, ou seja, realiza exercícios seguindo uma ordem crescente de dificuldade, coloca questões concretas e dá um *feedback* a todas as respostas, de forma a garantir o domínio da matéria dada.

De seguida, os alunos irão avançar para a prática independente, que é uma etapa formativa, onde é dada aos alunos a oportunidade para colocarem em prática as aprendizagens entretanto obtidas através da realização de atividades.

Em síntese, o ensino explícito multiplica as oportunidades de prática e de aprendizagem durante as etapas de modelagem e de prática orientada, sendo que na primeira etapa, o professor verbaliza os procedimentos e, na segunda, os alunos verbalizam e explicam o seu raciocínio. De facto, este modelo de ensino atribui uma importância fundamental ao *feedback* do professor,

que vai corrigindo os erros no preciso momento em que estes ocorrem, antes que os alunos prossigam na aprendizagem.

Em boa verdade, tenho de concordar com este método de ensino, pois lembro-me de que, depois de lecionar um novo conteúdo gramatical (através do método de ensino explícito), nomeadamente a Holonímia/Meronímia, a título experimental, pedi aos alunos da turma de Português do 8º ano que identificassem a relação semântica existente na frase que transcrevo:

“Entretanto poderá surgir no céu uma lua caricatural, com olhos, nariz e boca.”

Verifiquei que, depois da orientação explícita desta relação semântica, todos os alunos, sem exceção, identificaram, de forma correta, uma relação de holonímia/meronímia, em que *olhos*, *nariz* e *boca* seriam partes constituintes da caricatura da *Lua*, sintetizando a relação da seguinte forma:

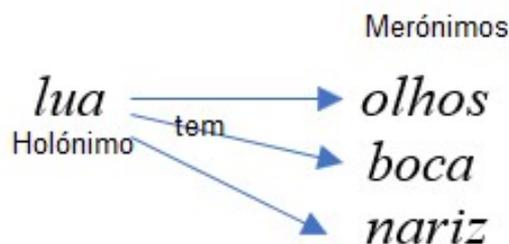


Figura 7

3.1.1. Pergunta de investigação

Neste estudo, reconhecendo a importância do ensino-aprendizagem das línguas, quer materna quer estrangeira, e questionando-me sobre como executá-lo da melhor forma, quis refletir sobre um dos elementos dessa aprendizagem, a saber, “as relações semânticas entre as palavras”; assim, parece-me incontornável ter de começar por formular a seguinte pergunta:

De que modo o ensino explícito das relações semânticas entre palavras na organização textual/discursiva desenvolve a competência lexical na escrita dos alunos do 8º ano?

Para poder encontrar uma resposta à questão de partida, foquei-me em quatro tipos de relações de estruturação do léxico, nomeadamente a Sinonímia, a Antonímia, a

Hiperonímia/Hiponímia e a Holonímia/Meronímia, que lecionei e exercitei com as turmas de Português e de Francês do 8º ano, respetivamente, aplicando a prática do Ensino Explícito.

3.2. Metodologia e aplicações didáticas

O ensino explícito foi a metodologia que adotei para tratar do tema, a saber, “as relações lexicais”. Este método pedagógico parece-me adequado e eficiente para o desenvolvimento das aprendizagens de natureza formal, nomeadamente da *sinonímia*, *antonímia*, *hiperonímia – hiponímia*, *holonímia – meronímia*. De facto, ele permite consolidar os conteúdos já abordados e, sobretudo, permite ter um momento exclusivamente dedicado ao desenvolvimento da competência lexical na escrita dos alunos do 8º ano, quer na disciplina de Português, quer na de Francês.

3.2.1. Português

Concretizei nos dias 7, 8 e 12 de janeiro e 9, 11 e 12 de fevereiro de 2021 dois blocos de aulas assistidas relativos à sequência dos Textos Narrativos e Textos Dramáticos, cujo percurso está devidamente apresentado no ponto 2.3.1 deste relatório (prática letiva – Português).

Aquando do estudo do conto “Assobiando à vontade”, de Mário Dionísio, apresentei aos alunos a passagem textual *ficara nos lábios e olhos de todos um sorriso de bondosa ingenuidade. Depois, esse sorriso foi-se apagando. Morreu.*, pedindo-lhes que a explicassem.

Em seguida, chamei a atenção para as relações entre palavras, na referida passagem, entre as palavras *lábios* e *olhos*, que identifiquei como **merónimos** de *rosto* (**holónimo**).

Seguindo a estrutura do ensino explícito, na primeira fase, a da Modelagem, expliquei de forma clara o conteúdo de aprendizagem, recorrendo à visualização de um vídeo¹⁹ sobre merónimos e holónimos, pedindo depois aos alunos que me indicassem um merónimo do holónimo *rosto*.

No terceiro momento da aula, expliquei aos alunos quais são as relações existentes entre as palavras, nomeadamente, as de semelhança (Sinonímia) e de oposição (Antonímia),

¹⁹ <https://app.escolavirtual.pt/lms/playerstudent/resource/1897615/E>

conteúdo já abordado, e de parte/todo (Holonímia/Meronímia), utilizando, para tal, o seguinte gráfico:

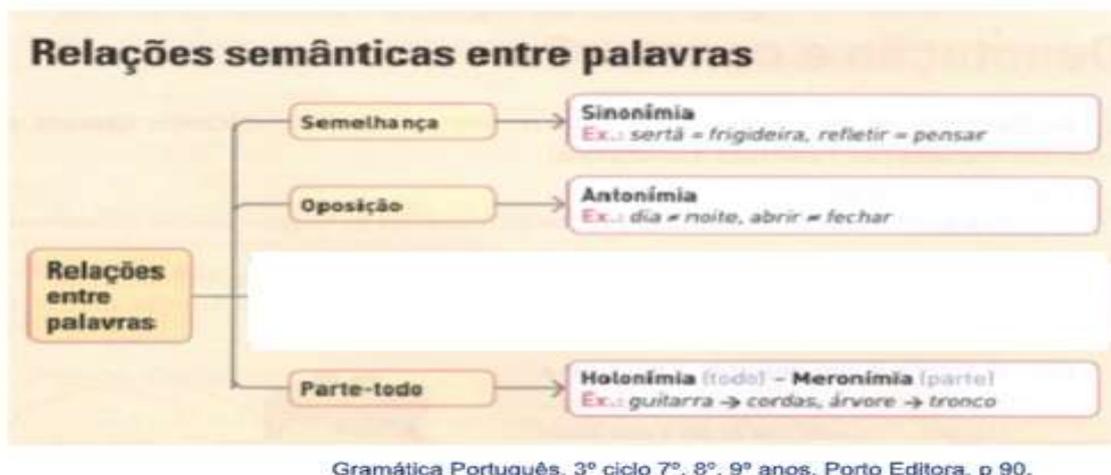


Figura 8

Passando à segunda etapa do método, a prática orientada, em que é testada a compreensão do conteúdo por parte dos alunos durante o processo de modelagem, pedi aos alunos que completassem o quadro seguinte, em que deveriam identificar os holónimos de vários conjuntos de merónimos:

- o Complete cada conjunto de merónimos com o respetivo holónimo (exercício 3.2 da página 110 do manual adotado).

- Correção:

| | |
|---|-----------|
| a. Raiz, caule, tronco, folhas, flores. | planta |
| b. Vela, proa, leme, camarote, convés. | barco |
| c. Volante, pneus, motor, portas. | automóvel |
| d. Pata, asa, crista, bico. | galo |

Figura 9

No exercício seguinte, pedi aos alunos que identificassem, entre vários conjuntos de palavras, aquele em que estava ausente uma relação de holónimo e merónimo.

- Identifiquem o conjunto de palavras em que está ausente uma relação de holónimo e merónimo (exercícios 3.3 da página 110 do manual adotado).



Figura 10

Estas atividades foram realizadas em grupo e orientadas pelo professor. Foram colocadas várias questões concretas e dado retorno a todas as respostas, de forma a garantir o domínio da matéria dada.

Passando à etapa final, a Prática Independente, para trabalho de casa, pedi aos alunos que identificassem o conjunto de merónimos presentes na seguinte passagem textual:

Era a minha árvore, aquela que plantei em criança no quintal dos meus Avós. O tronco engrossara, muitas flores, folhas e frutas tinham já pendido dos ramos.

Na aula seguinte, logo no primeiro tempo, procedi à correção do trabalho de casa.

Era a minha árvore, aquela que plantei em criança no quintal dos meus avós. O tronco engrossara, muitas flores, folhas e frutas tinham já pendido dos ramos.

Retirado do manual adotado: *Conto contigo 8 – Português 8 ano*

Figura 11

Verifiquei que esta etapa foi bem-sucedida, pois os alunos detetaram sem grande dificuldade as palavras: *tronco, flores, folhas, frutas* e *ramos* que identificaram como *merónimos* do holónimo *árvore*, o que verdadeiramente demonstra que os alunos parecem ter compreendido e assimilado o conteúdo em estudo.

Dando continuidade à análise do conto de Mário Dionísio, pedi aos alunos que fizessem um levantamento das palavras do campo lexical indicador de espaço presentes no primeiro

parágrafo, ao que eles responderam sem qualquer hesitação: *trânsito, lojas, escritórios, oficinas, rua, praça, paragens, passeios, elétricos*.

De seguida, perguntei-lhes: Em que espaço decorre a ação?

Todos responderam:

Na cidade.

De facto, os alunos perceberam que o Campo lexical é o conjunto das palavras associadas, pelo seu significado, a uma determinada ideia ou conceito, ou seja, que remetem para um mesmo universo de discurso, conforme o exemplo que registei no quadro:

Campo lexical de “**cidade**”

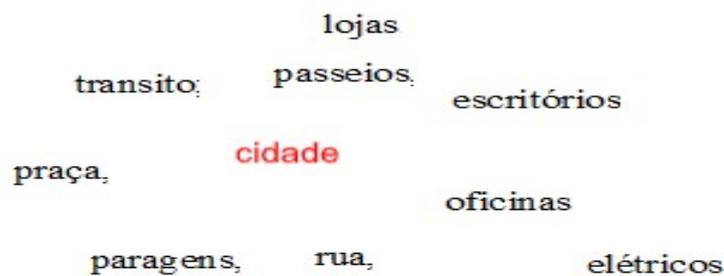


Figura 12

Seguidamente, recordei um conteúdo já abordado, o das relações de significado entre palavras, que é o conjunto de significados que uma palavra pode ter nos diferentes contextos em que ocorre.

De seguida, pedi aos alunos que me indicassem o conjunto de significados da palavra *elétrico*, que se encontra no seguinte segmento:

Os elétricos apinhavam-se na linha à frente uns dos outros. Todos responderam:

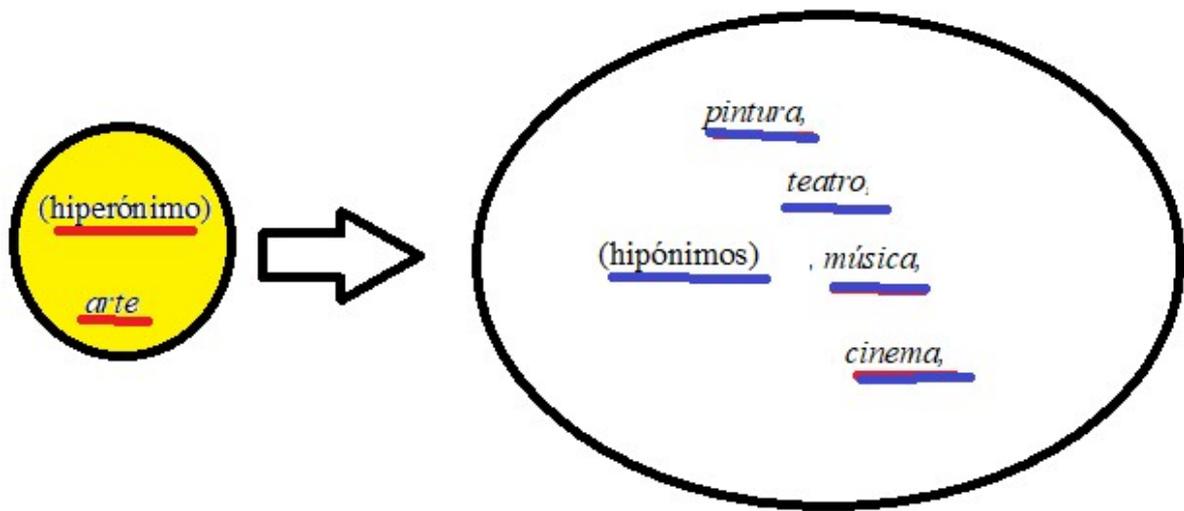
1. os elétricos: veículo de transporte urbano de passageiros movido a eletricidade, sobre carris de ferro).
2. os elétricos: homens elétricos, ou seja, agitados.

Retirado do manual adotado: *Conto contigo 8 – Português 8 ano*

Figura 13

Praticando sempre a metodologia do ensino explícito, expliquei de forma clara que existe outro tipo de relação entre palavras, que implica uma hierarquia, em que uma palavra, designada *hiperónimo*, por ter um significado mais abrangente, que remete para uma classe, inclui o significado de outras palavras, que são elementos da classe, designados *hipónimos*, que têm um sentido mais restrito.

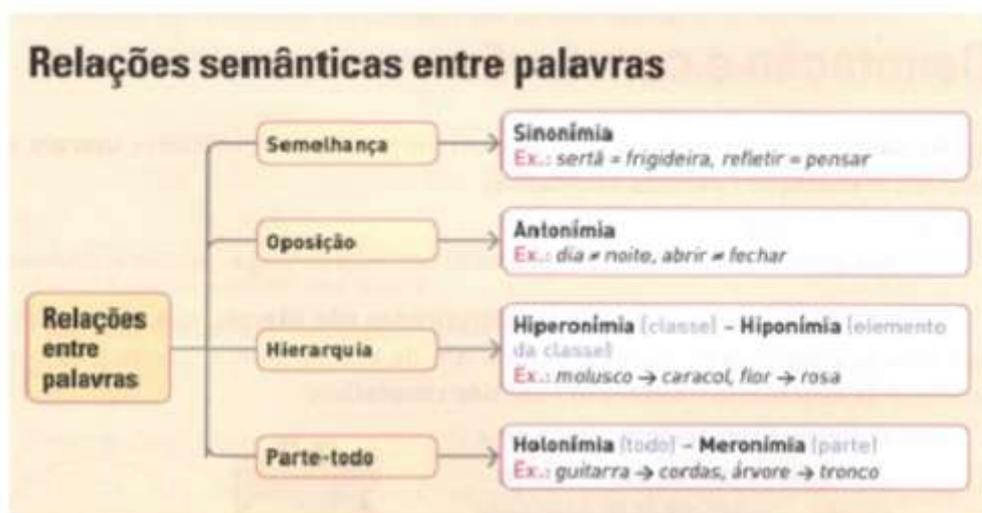
Como exemplo, apresentei as seguintes palavras que identifiquei como **hiperónimo** e **hipónimos**.



Retirado do manual adotado: *Conto contigo 8 – Português 8 ano*

Figura 14

Depois desta breve abordagem, mais uma vez, recorri à visualização de um vídeo sobre a relação de hierarquia (hiperónimo e hipónimo), e projetei no quadro a seguinte síntese (agora completa):



Gramática Português, 3º ciclo 7º, 8º, 9º anos, Porto Editora, p 90.

Figura 15

Trabalhei com os alunos este tema (prática orientada), apresentando-lhes um exercício em que era pedido que dessem exemplos de **Hiperónimos** para os **Hipónimos** que lhes eram propostos, relacionados com *peixes*, *meios transporte e desporto*, e que dessem exemplos de **Hipónimos** para os **Hiperónimos** *mamíferos*, *árvores de fruto* e *insetos*. Eis as respostas dos alunos que foram registadas no quadro:

Hiperónimo: peixe

- Hipónimos: sardinha, bacalhau, pescada, robalo, dourada...

Hiperónimo: desporto

Hipónimos: futebol, atletismo, natação, hipismo, hóquei, ténis...

Hiperónimo: árvore de fruto

Hipónimos: pereira, macieira, laranjeira, pessegueiro, figueira...



Retirado do manual adotado: *Conto contigo 8 – Português 8 ano*

Figura 16

Por fim, no terceiro momento da aula, propus uma atividade de escrita planificada, dando início à Prática Independente do método de ensino que adotei. Projetei a estrutura (planificação) do **comentário**, pedindo-lhes a redação de um comentário em que o aluno refletisse sobre as seguintes questões:

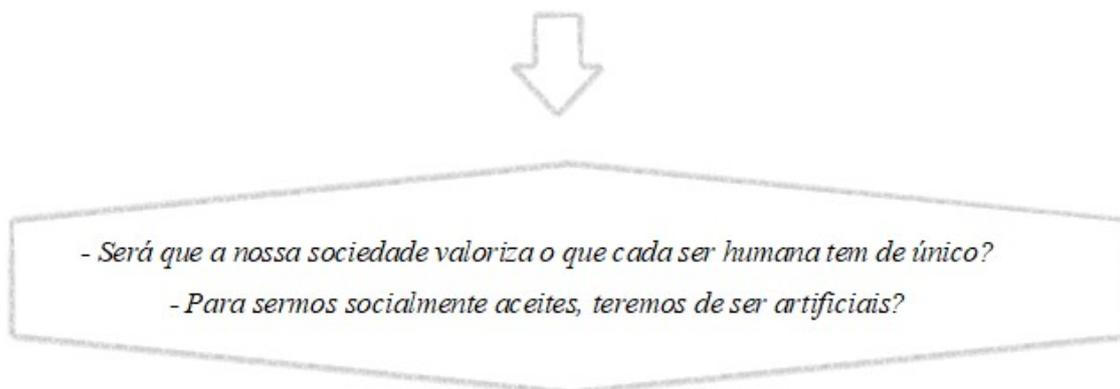


Figura 17

Solicitei que, no texto, usassem itens lexicais que estabelecessem relações de significado entre palavras variadas: sinonímia (semelhança), antonímia (oposição), hiperonímia/hiponímia (hierarquia) e holonímia/meronímia (parte-todo). Esta atividade foi iniciada na sala de aula e terminada em casa, de forma autónoma.

No segundo bloco de aulas assistidas, abordei novamente o tema em investigação com os alunos, desta vez, no âmbito do estudo do Texto Dramático, na análise de excertos da obra *Breve História da Lua*, de António Gedeão.

Aproveitei esta última sessão para mobilizar conhecimentos gramaticais prévios, pedindo aos alunos para identificarem a **relação entre as palavras *Astro* e *Lua***.



Figura 18

Todos os alunos responderam que havia uma relação de **Hiperonímia – Hiponímia**, o que me levou a crer que o ensino desta matéria em particular tinha sido bem-sucedido.

Passando à etapa final do ensino explícito, a Prática Independente, solicitei-lhes que descrevessem *diário* (já que a turma iria abordar este tema na aula seguinte, em concreto, *O Diário de Anne Frank*), explicitando a sua função e características, utilizando na produção

textual **hipónimos** e/ou **holónimos**, tais como, por exemplo, *Livro*, *Estilo Literário*, *Bloco de Notas*, etc.

3.2.2 Francês

Nas aulas de Francês, introduzi o conceito de **meronímia/holonímia** através de duas aulas, ministradas nos dias 26 de fevereiro e 5 de março, em que estudámos a casa e suas divisões. Quanto ao conceito de **sinonímia**, **antonímia**, ele foi inserido nos dias 26 e 28 de maio, em aulas que tiveram como tema as diferenças entre a vida no Campo e a Vida na Cidade.

Tal como em Português, adotei o método do ensino explícito, uma vez que era esta metodologia que pretendia testar e sobre a qual queria refletir. Assim, na primeira fase, a da Modelagem, expliquei de forma clara e objetiva o conteúdo da aprendizagem. Antes da visualização de um vídeo sobre as divisões da casa, abordei o tema da **meronímia/holonímia**, explicando-lhes de forma clara que o «Merónimo *pertence ao* (ou *faz parte do*) Holónimo», por exemplo, as divisões (*Chambre, Cuisine, Salle de Bains, Salon...*) são merónimos de *Maison* (holónimo).

Passando para a segunda fase (prática orientada), em conjunto, fizemos várias atividades relacionadas com as **relações de significado entre palavras** de parte-todo:

French - Cours n1.pptx
Abrir com ▼

La maison
P. 82

le rez-de-chaussée
le sous-sol le jardin
le balcon le 1^{er} étage
le 2^{ème} étage

Écris les expressions qui correspondent à chaque lettre indiquée sur l'illustration.

| | | | | |
|--|---|--|----------|----------|
| a. <input type="radio"/> La salle de bains. | e. <input type="radio"/> Le garage. | i. <input type="radio"/> Le bureau. | A. _____ | D. _____ |
| b. <input type="radio"/> La salle de séjour. | f. <input type="radio"/> Le grenier. | j. <input type="radio"/> La buanderie. | B. _____ | E. _____ |
| c. <input type="radio"/> La cuisine. | g. <input type="radio"/> La chambre. | k. <input type="radio"/> La cave à vin. | C. _____ | F. _____ |
| d. <input type="radio"/> La salle à manger. | h. <input type="radio"/> Les toilettes. | l. <input type="radio"/> Le hall d'entrée. | | |

Retirado do manual adotado “À toi” Francês 8º ano.

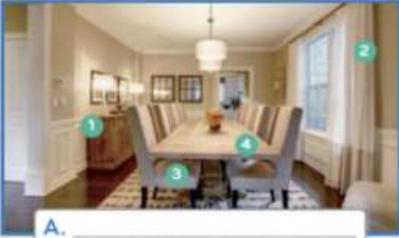
Figura 19

Estudámos, também nesse bloco de aulas assistidas, os móveis que se podem considerar como **merónimos** das respetivas divisões. Veja-se o seguinte exercício:

Toutes les pièces ont des meubles !

Les meubles

3 Indique le nom de chaque pièce. Après, écris le numéro qui correspond à chaque objet ou meuble.



A. _____



B. _____

a. Les rideaux. c. Le buffet. a. La table de chevet. c. L'armoire.
b. La table. d. La chaise. b. Le lit. d. La commode.

P. 83
A. La table à manger
a. 1, b. 4, c. 1, d. 3
B. La chambre
a. 3, b. 4, c. 2, d. 1

Retirado do manual adotado “À toi” Francês 8º ano.

Figura 20



Retirado do manual adotado “À toi” Francês 8º ano.

Figura 21

Por fim, no sentido de verificar os conhecimentos adquiridos, nomeadamente o léxico relativo à casa, em conjunto preenchemos um questionário no *Google Form*²⁰.

Na aula seguinte, estudámos o *Passé Composé*, englobado no tema «La Maison», em que abordei a **sinonímia** (relação entre duas ou mais palavras da mesma categoria morfosintática que possuem significados equivalentes, podendo ser utilizados no mesmo contexto) e a **antonímia** (relação entre duas ou mais palavras da mesma categoria morfosintática que possuem significados opostos).

Primeiramente, apresentei-lhes a casa do verbo “être”

²⁰ Pode ser consultado em:

https://docs.google.com/forms/d/1mF3AGqZ0JbP1B0Jdtn_15h0RTMwP2wYk516BYtVB2JI/edit

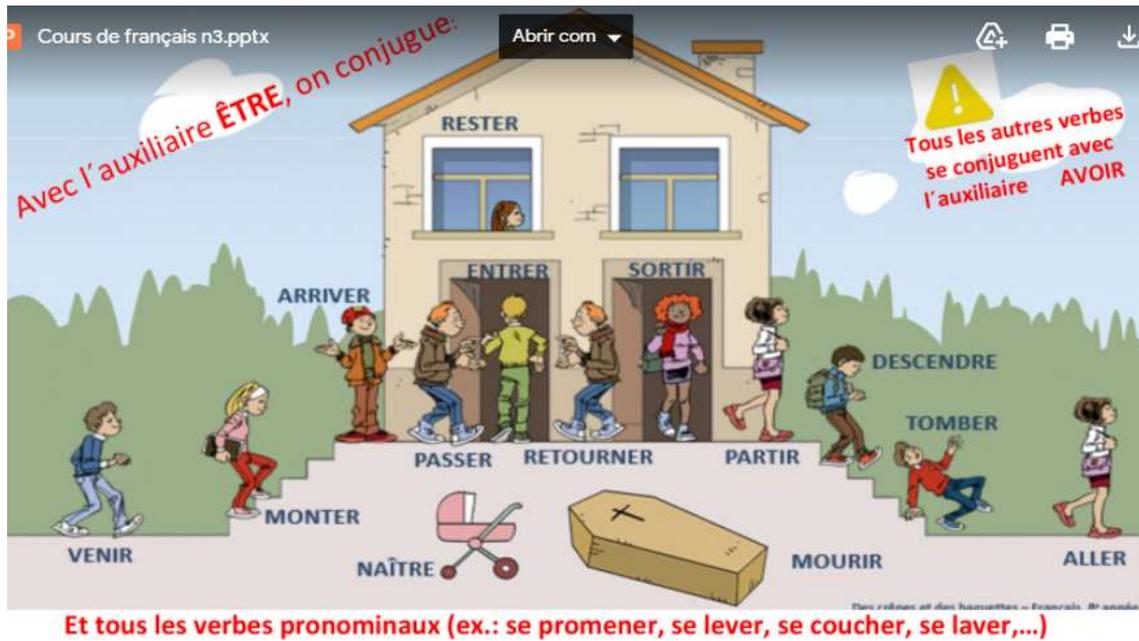


Figura 22

Depois, expliquei-lhes de forma clara e objetiva que, através da relação de oposição, se podiam memorizar com facilidade os verbos que se conjugam com o auxiliar “être” no pretérito perfeito, por exemplo: *venir / aller; monter / descendre; entrer / sortir; naître / mourir;*..

De seguida, e sempre de acordo com o modelo do ensino explícito, exercitaram o conteúdo gramatical lecionado:

Complète avec l'auxiliaire être :

Il _____ (partir) en car à 5 heures du matin.

La semaine dernière, Marie et sa mère _____ (ne pas aller) visiter mon appartement.

Hier, mes soeurs _____ (s'amuser) dans le garage.

Le mois dernier, Jean _____ (tomber) de son vélo dans le jardin.

Ma mère _____ (ne pas se réveiller) de bonne heure.

Anne et sa sœur _____ (venir) chez moi mardi dernier.

Mon frère et moi _____ (arriver) en retard.

Marie et Françoise _____ (tomber) dans les escaliers ce matin.

Je _____ (aller) à la cuisine..

Retirado do manual adotado “À toi” Francês 8º ano.

Figura 23

O tema da **sinonímia/antonímia** também foi abordado no bloco de aulas dedicado à *Ville ou Campagne*. Primeiramente, os alunos procederam à leitura de um texto intitulado *Ville ou Campagne*, no qual são referidas as vantagens e desvantagens da vida na cidade e no campo.

VILLE OU CAMPAGNE?

Je m'appelle Pierre. J'habite à la campagne, dans une maison qui a plus de 100 ans. La maison est près d'un petit village. J'adore vivre ici parce que c'est très tranquille. Il n'y a pas beaucoup d'autobus ou de voitures et les rues sont propres. Vous pouvez vous promener calmement parce qu'il n'y a pas de violence. Vous pouvez même laisser vos portes ouvertes, personne ne va vous voler.

Nous connaissons tous les voisins et à la fin de la journée, nous nous rencontrons à la place principale pour bavarder. Comme il n'y a pas beaucoup à faire le soir, nous nous couchons tôt. Il n'y a pas de discothèques, théâtres ou cinémas. Nous n'avons pas de musée ou de club pour les jeunes non plus. Mais les enfants peuvent jouer dans les rues ou dans les champs et ils peuvent avoir des animaux.

Vous dormez très bien parce qu'il n'y a pas de bruit. Le seul son qu'on entend, c'est le chant des oiseaux ou la pluie. L'air est frais et on peut voir des millions d'étoiles.

Vivre à la campagne est un peu difficile en hiver. Quelquefois il neige beaucoup et nous sommes isolés pendant quelques jours.



Retirado do manual adotado “À toi” Francês 8º ano.

Figura 24



Je m'appelle Ken. J'habite dans une grande ville et j'adore ça. Bien sûr, ici il y a beaucoup d'autobus, des voitures, des vélos et des motocyclettes, des gens qui veulent traverser les rues. Les embouteillages sont fréquents et l'air est mauvais. Mais il y a aussi beaucoup d'avantages si on habite dans une grande ville. Il y a plus d'offres d'emploi, de meilleures écoles, des magasins plus variés, des restaurants plus élégants, des centaines de

cinémas, théâtres, galeries d'art, et musées. Si vous voulez vous promener, vous pouvez aller dans un des parcs. Bien sûr, les enfants ne peuvent pas jouer dans la rue, mais il y a plein de clubs pour les jeunes et des parcs thématiques où ils peuvent s'amuser.

Retirado do manual adotado “À toi” Francês 8º ano.

Figura 25

De seguida, foi pedido aos alunos que respondessem a um questionário de interpretação do texto, e que preenchessem uma lista, anotando as vantagens e desvantagens da vida no campo e na cidade.

| La ville | La campagne |
|---|--|
| <p><u>les avantages</u></p> <div data-bbox="440 439 791 584" style="border: 2px solid red; border-radius: 15px; height: 65px;"></div> | <p><u>les avantages</u></p> <div data-bbox="887 439 1238 584" style="border: 2px solid green; border-radius: 15px; height: 65px;"></div> |
| <p><u>les inconvénients</u></p> <div data-bbox="440 663 791 808" style="border: 2px solid red; border-radius: 15px; height: 65px;"></div> | <p><u>les inconvénients</u></p> <div data-bbox="887 663 1238 808" style="border: 2px solid green; border-radius: 15px; height: 65px;"></div> |

Figura 26

Finalmente, terminámos a aula com um exercício sobre o léxico, que elaborei e apresentei através da plataforma: www.menti.com.



Figura 27

Na aula seguinte, visualizámos um documentário no *Youtube*, intitulado «*Mode de vie: vivre en ville ou à la campagne*», a seguir ao qual propus aos alunos que, sob a forma de um debate, exprimissem as suas opiniões e preferências em relação às diferenças entre os dois modos de vida.

Veja-se o exemplo:



Figura 28

Ao longo de todas as aulas que lecionei, quer na disciplina de Português, quer na de Francês, procurei sempre realizar atividades que possibilitassem a revisão de conteúdos fundamentais da disciplina, ao mesmo tempo que incentivava a produção escrita e oral e o trabalho em grupo. Também considero que estimei a aquisição de um capital lexical adequado. Para além disto, ensinei os alunos a refletirem sobre a língua, nomeadamente através da descodificação de sentidos e da exploração de figuras de estilo.

Desta forma, e conforme o defendido por Inês Duarte, tive que criar estratégias de estímulo à aprendizagem dos alunos de maneira a:

[...] envolvê-los em atividades [...] que os obriguem a concentrar-se ora na forma fónica das palavras, ora na sua forma ortográfica, ora na sua estrutura interna, ora nas condições que impõem ao contexto, ora no seu significado. Atividades deste tipo despertam-lhes a curiosidade para saberem mais acerca das palavras e promovem o domínio de estratégias autónomas de aprendizagem de palavras novas. (Duarte, 2011: 24)

Ao planear as atividades de aprendizagem, tive a preocupação de tentar conhecer o tipo de perceção predominante nos alunos: visual, auditiva ou táctil, já que cada criança tem algumas perceções mais desenvolvidas do que outras. Foi por este motivo e por ter em mente que esta geração é das mais versadas e adeptas das novas tecnologias, que concebi as atividades, com vista a um aumento da produtividade destes alunos. Estando consciente de que há fatores que prevalecem em relação a outros, elaborei atividades em que incluí componentes pessoais, de atitude, de motivação, com base nas experiências dos alunos.

3.3. Recolha de dados

De maneira a avaliar o impacto do recurso ao ensino explícito das relações entre palavras, pedi aos alunos, no final do ano letivo, que respondessem a um questionário, o qual está, estruturalmente, dividido em três secções. A primeira, constituída por uma pergunta de resposta aberta e três de resposta «sim» ou «não», examina a opinião dos alunos acerca do conhecimento de vocabulário novo e da forma como lidam com vocabulário que lhes é desconhecido. A segunda, constituída por duas perguntas de resposta aberta, recolhe a opinião dos alunos sobre o impacto da aprendizagem das relações de significado entre palavras e do papel das atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula pelo professor estagiário sobre o seu desenvolvimento lexical.

De forma a encorajar as competências na área da escrita, nomeadamente na disciplina de Português, desenvolvi atividades que permitissem a formação neste domínio e que contribuíssem para a sua melhoria e para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Para além desses dados, quer em Português, quer em Francês pude ainda reunir dados através de fichas e testes de avaliação. Estas informações possibilitam não só a verificação da evolução dos alunos como também a avaliação dos conhecimentos e das competências adquiridos por eles. Em consequência, estes elementos que recolhi ao longo do ano letivo são fundamentais para comprovar a eficácia (ou não) do método de aprendizagem adotado, a saber, o ensino explícito, além de responder à pergunta de partida que está na base desta investigação.

3.3.1. Tratamento e análise de dados

Na elaboração deste Relatório, o meu foco principal foi a importância do ensino explícito das relações de significado entre palavras, para conseguir aferir o real impacto e a importância reconhecida pelos alunos, deste ensino, nas suas várias etapas.

Para além do inquérito realizado aos alunos, durante as 30 aulas integradas no ano letivo das turmas nas quais decorreu o meu estágio, recolhi um conjunto de dados para serem analisados, em que se incluem atividades de Leitura, Escrita e Análise Textual, seguidas de Fichas de Trabalhos, utilizadas como método de avaliação para cada uma das unidades por mim lecionadas.

3.3.1.1. Português

Os testes de avaliação realizados no final dos períodos foram os instrumentos de que dispus para recolher a evidência da aprendizagem dos alunos da turma de Português. De facto, espelham com fidelidade o resultado da minha metodologia pedagógica, a saber, o ensino explícito das relações lexicais.

Assim, em conformidade com a última etapa do método de ensino explícito, a Prática Independente, em que são verificados os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo da fase de Modelagem e de Prática orientada, propus em dois momentos diferentes, no segundo e no terceiro períodos, que se procedesse à avaliação dos conhecimentos adquiridos durante o estudo do Texto Narrativo e do Texto Dramático.

No primeiro, pedi aos alunos que escrevessem um texto subordinado ao tema *Será que a nossa sociedade valoriza o que cada ser humano tem de único? Para sermos socialmente aceites, teremos de ser artificiais?* em que, sob forma de comentário, teriam de responder às duas questões, utilizando léxico que refletisse as relações semânticas estudadas, que constituem o tema de investigação.

- **Atividade de escrita planificada – comentário**

Para a atividade em questão, o professor

- projeta a estrutura (planificação) do comentário (anexo nº 4).
- pede a redação de um comentário em que o aluno reflita sobre as seguintes questões:
 - Será que a nossa sociedade valoriza o que cada ser humano tem de único?
 - Para sermos socialmente aceites, teremos de ser artificiais?
- solicita que o texto contenha as seguintes relações semânticas entre palavras: sinónimos, antónimos (semelhança/oposição), hiperónimos, hipónimos (hierarquia), holónimos, merónimos (parte-todo);
- recorda que a elaboração de um plano antes de passar à textualização é obrigatório.

Figura 29

Eis alguns exemplos recolhidos para análise:

Aluno 12

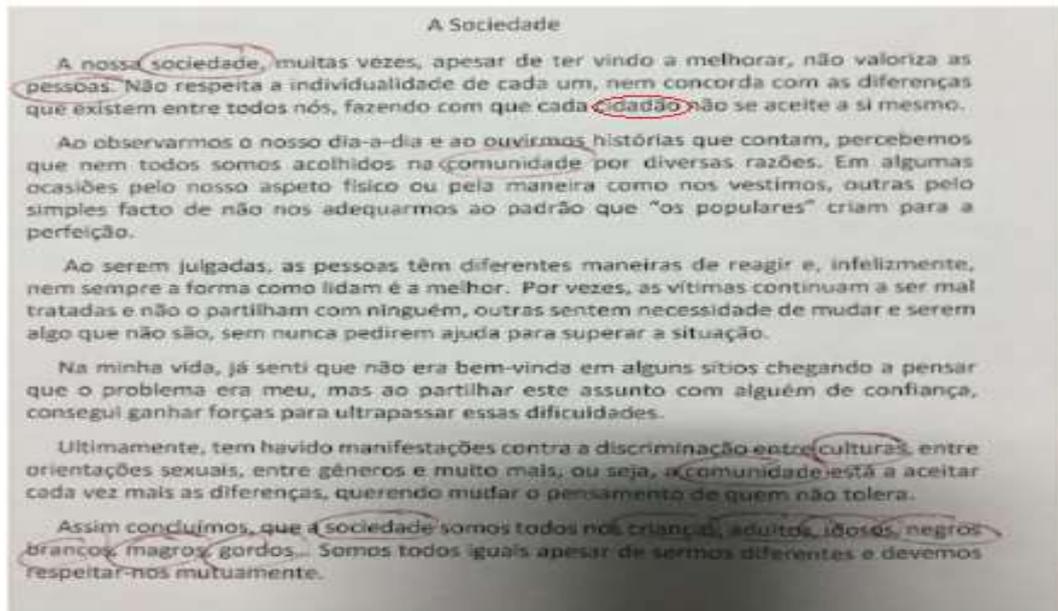


Figura 30

Neste excerto, o aluno utilizou as várias relações lexicais estudadas em sala de aula através do ensino explícito. É visível a inclusão unidades lexicais, em que o significado de uma (o holónimo) é considerado um todo cujas partes constituintes são os merónimos, como, por exemplo, no excerto:

“A *sociedade*” (holónimo) **tem** “*pessoas, crianças, adultos, idosos, negros, brancos, magros, gordos*” (merónimos).

Também estabeleceu uma relação de hierarquia através do recurso a hipónimos e hiperónimo. De facto, o significado do hiperónimo *pessoa* (por ser mais geral) partilha todos os seus traços semânticos com os seus hipónimos, neste caso *criança, adultos, idosos*. A sua identificação pode ser confirmada através da seguinte frase: “um hipónimo *é* um hiperónimo”, assim,

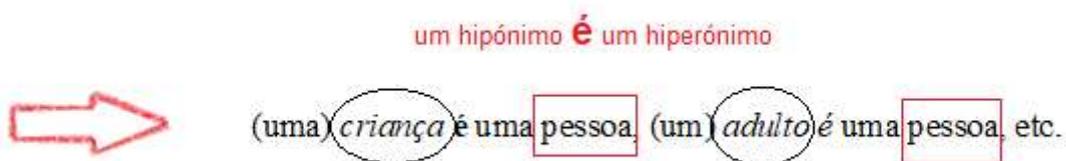


Figura 31

É também possível verificar, neste excerto, a relação semântica que se estabelece entre duas ou mais unidades lexicais, pertencentes à mesma classe gramatical, cujo significado é considerado equivalente, ou seja, a sinonímia:

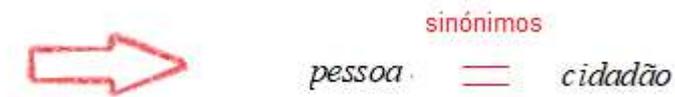


Figura 32

A antonímia está igualmente presente nesta composição:

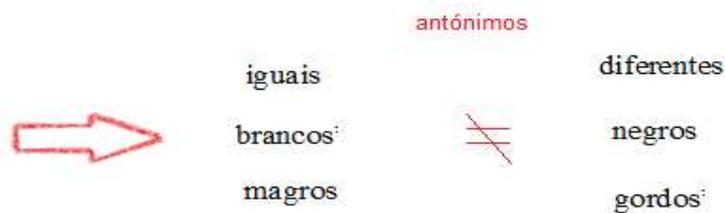


Figura 33

De facto, as palavras *negros* / *brancos*, *magros* / *gordos*, *iguais* / *diferentes* têm uma relação de antonímia porque as palavras são semanticamente opostas, pertencendo à mesma classe sintática – a do adjetivo.

Aluno 32

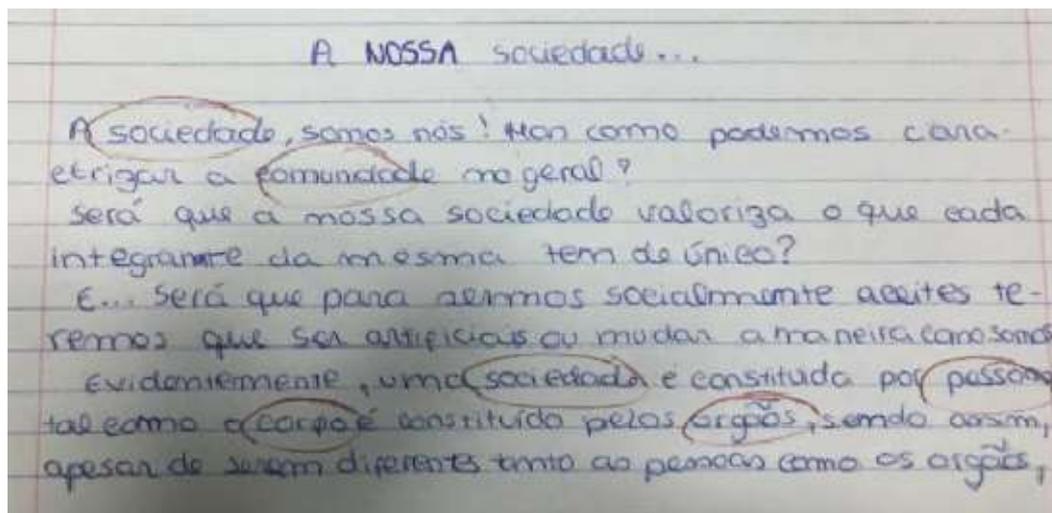


Figura 34

É possível verificar neste excerto várias relações entre palavras. De facto, temos uma relação de inclusão entre palavras, em que o significado de uma palavra indica o todo (holónimo) e o significado de outra uma parte desse todo (merónimo), por exemplo, o merónimo *pessoas* **faz parte do** holónimo *sociedade*, tal como *órgãos* **pertence ao** *corpo*.

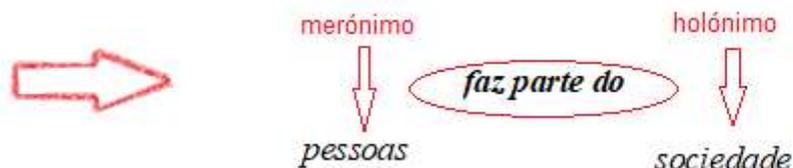


Figura 35

Além disso, o aluno encontrou uma relação entre duas palavras da mesma categoria morfossintática que possuem significados equivalentes, podendo ser utilizados no mesmo contexto *sociedade* e *comunidade*; contudo, não substituiu por outro item lexical a palavra *pessoa*, neste excerto repetida várias vezes.

Em geral, este exercício foi bastante bem-sucedido, pois 72% dos alunos inseriram no seu texto as relações entre palavras estudadas em aula, nomeadamente as relações de semelhança, de oposição, de hierarquia e de parte-todo.

Veja-se abaixo a avaliação da utilização das relações de significado entre palavras, sob forma de gráfico:



Média: 18/25 (72%)

Gráfico 5

No segundo momento de avaliação, solicitei aos alunos que descrevessem o Diário, explicitando a sua função e características.

Este exercício também correu muito bem, já que, tal como pretendia, os alunos recorreram à **hiponímia** (a relação de hierarquia entre palavras em que o significado de uma palavra mais específica, neste caso, *diário*, se subordina ao de outra palavra mais abrangente, em concreto, livro (hiperónimo) como se pode confirmar nos seguintes exemplos:

Aluno 7

Os diários são livros onde as pessoas podem contar as

Figura 36

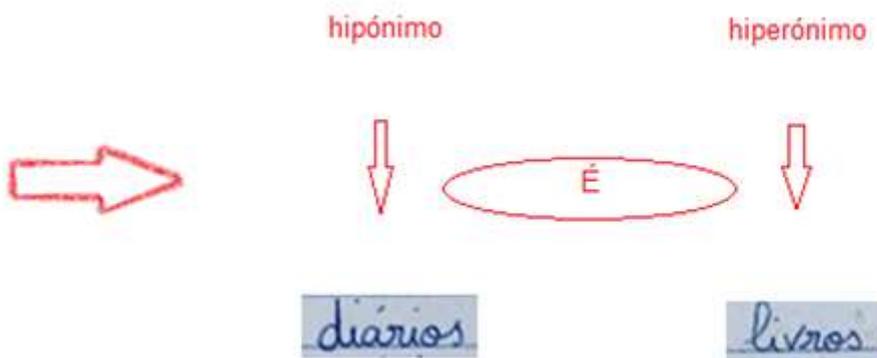


Figura 37

Aluno 16

Primeiramente, um diário é um pequeno livro, onde

Figura 38



Figura 39

Todos os alunos recorreram a esta relação entre palavras para descrever o *Diário*.

Atentemos agora em outro texto: o aluno utilizou a **holonímia**, a relação de parte-todo entre palavras, em que o significado de palavras como *relatos*, *histórias*, *memórias*

(merónimos) indicam uma parte do todo, a palavra *diário* (holónimo). Podemos identificar esta relação semântica utilizando a seguinte frase: O *diário* **tem** *relatos, histórias, memórias*.

Aluno 3



Figura 40



Figura 41

Aluno 41



Figura 42



Figura 43

Mais uma vez, este trabalho de escrita foi bem sucedido. Como se pode verificar no gráfico abaixo, 91 % dos alunos recorreram às relações entre palavras, nomeadamente a **holonímia/meronímia** para caracterizar *diário*.

Avaliação da utilização das relações semânticas estudadas em aula

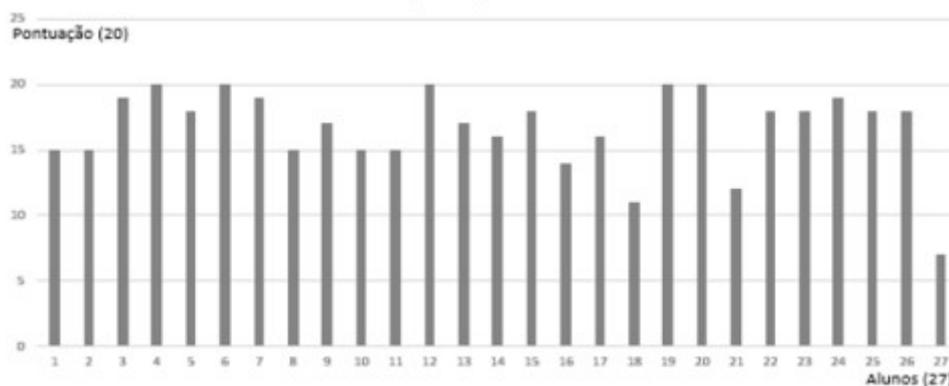


Gráfico 6

Média 18.24 / 20 (91%)

No que diz respeito ao contributo das atividades realizadas no âmbito da aprendizagem das relações semânticas entre palavras, a maior parte dos alunos afirma que as mesmas foram de uma grande ajuda para o seu enriquecimento lexical, por considerarem importante não só o conhecimento de novos vocábulos, mas também o seu significado e posicionamento nas frases.

Para que tenhamos uma ideia da evolução dos alunos relativamente à aprendizagem das relações entre palavras, calculei a média de dois momentos de avaliação do uso de itens lexicais em que as relações semânticas estudadas estivessem refletidas, que se realizaram no final do segundo e terceiro períodos, respetivamente.

Vejam-se os resultados:

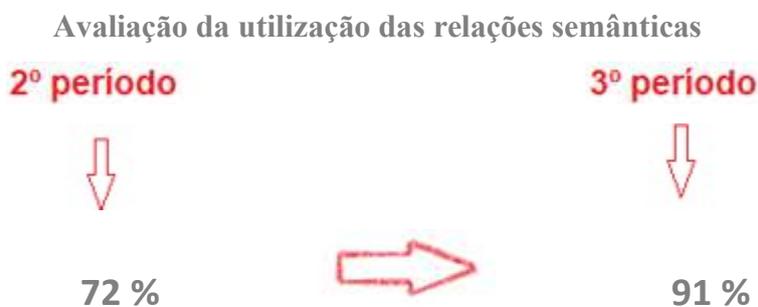


Figura 44

A evolução é, de facto, notória. Parece evidenciar que a metodologia pedagógica que adotei nas minhas aulas, a saber, o ensino explícito das relações semânticas entre palavras, contribuiu para o desenvolvimento da escrita dos alunos.

Para além destes dois exercícios, realizei também uma Ficha de Trabalho com os alunos, no âmbito do estudo do Texto Dramático, em que, numa das perguntas, que abaixo reproduzo, pedia aos alunos que identificassem a relação lexical existente numa das frases e à qual todos os alunos, à exceção de um, responderam corretamente.

Em “[...] A **visão** que ele tinha da vida e do mundo já estava **refletida** na sua poesia” (linha 12). Assinala com **X** as duas opções corretas, de acordo com o contexto.

- (A) O antónimo de “visão” é perceção.
- (B) O sinónimo de “visão” é interpretação.
- (C) O sinónimo de “refletida” é espelhada.
- (D) O sinónimo de “refletida” é ponderada.

O resultado obtido no terceiro período (91%), no que concerne à avaliação da utilização das relações entre palavras, revela claramente que os alunos aprenderam o conteúdo ensinado através do método do ensino explícito.

Finalmente, um inquérito por questionário foi realizado pelos alunos da turma de Português na fase final do projeto, que teve como objetivo averiguar a opinião dos alunos sobre a eficácia e a utilidade das estratégias pedagógicas que apliquei nas aulas. As respostas às questões colocadas permitem saber, portanto, quais foram as perceções dos alunos em relação à sua aprendizagem do conteúdo gramatical em estudo e, mais especificamente, ao método de ensino explícito, que utilizei para lhes transmitir esta matéria. Examinemos, então, as respostas a este questionário, pergunta a pergunta:

1 - Achas útil conhecer novas palavras? Porquê?

Esta pergunta teve uma percentagem de resposta de 100%. As razões apresentadas vão desde a aquisição de novo vocabulário, a melhor compreensão de textos e uma maior facilidade de comunicação.

2 - Perguntas sempre ao teu professor o significado de uma palavra desconhecida?

Esta pergunta teve uma percentagem de resposta positiva de 70%, com quinze respostas positivas, seis negativas e uma «Por vezes».

3 - Registas o significado do vocabulário desconhecido?

Esta pergunta teve uma percentagem de respostas positivas de 85%, com quinze respostas positivas, três negativas e duas «Por vezes».

4 - O léxico novo que adquiriste permitiu-te interpretar com mais facilidade os textos literários do programa de português?

Esta resposta teve uma percentagem de respostas positivas de 95%, com 19 respostas positivas e duas negativas.

5 - Consideras o estudo das relações de significado entre palavras (sinonímia, antonímia, hiperonímia / hiponímia, holonímia / meronímia, monossema / polissemia) importante para o teu enriquecimento lexical no que diz respeito à oralidade e à escrita? Porquê?

Esta pergunta é aquela que, do conjunto das seis, tem uma maior relação com o tema da investigação. É nas respostas que se refletem os resultados da prática do ensino explícito das relações entre palavras. A pergunta teve uma percentagem de respostas positivas de 100%. A razão apresentada é, à semelhança da primeira pergunta, a aquisição de novo vocabulário.

6 - As atividades realizadas em sala de aula pelo professor estagiário foram úteis e adequadas para o teu desenvolvimento lexical? Porquê?

Esta pergunta teve uma percentagem de respostas positivas de 100%. A razão apresentada é uma mais fácil aquisição de vocabulário.

Tendo em conta estes dados, podemos concluir que os alunos da turma de Português reconhecem que os ensinamentos explícitos destes conteúdos gramaticais contribuíram para o seu enriquecimento linguístico em vários domínios.

3.3.1.2. Francês

As fichas de avaliação de conhecimentos que recolhemos e analisámos enquanto parte do nosso *corpus*, refletem, naturalmente e sem margem para dúvidas, o resultado da prática do Ensino Explícito das relações entre palavras, que executámos nas aulas e que muito contribuiu para o desenvolvimento da competência lexical na escrita, mas certamente também das competências orais dos alunos.

No início do ano letivo, constatei que a maior parte dos alunos revelava um défice de domínio do vocabulário francês, para além de incorreções na pronúncia de certos fonemas e palavras. Ora, com vista a colmatar estas dificuldades, defini estratégias que pus em prática nas aulas. E um dos objetivos específicos foi a descoberta do significado das palavras desconhecidas através das relações lexicais, nomeadamente *sinonímia*, *antonímia*, *holonímia* e *meronímia*, promovendo assim o aumento do capital lexical.

No seguimento da minha prática letiva, enquanto estagiário, durante o segundo período, introduzi, como já referido neste relatório, o tema «La Maison» em que abordei a relação semântica entre palavras, nomeadamente a *Holonímia/Meronímia*, enquanto procedíamos ao estudo das divisões que compõem a casa e os móveis que normalmente existem em cada uma delas.

Depois disso, e de acordo com a terceira fase do ensino explícito (trabalho independente), propus uma atividade em que os alunos teriam de elaborar um texto com o mínimo de setenta palavras, onde descrevessem os móveis e a decoração da sua sala de estar/jantar.

Eis alguns exemplos recolhidos para análise:

Aluno 11

Damien44

Bonjour, J'aménage mon salon, je cherche des idées! Vous pouvez décrire les meubles et la décoration de votre salon ? Merci 😊

Bonjour!
 Ma Mon salon est très petit. Pour diviser le salon et la salle à manger j'ai un canapé beige. Sous le canapé, j'ai un tapis très coloré. Au milieu de la du salon j'ai une table basse. J'ai aussi un immense placard marron avec une télévision. J'ai une petite cheminée utilisée pour l'hiver. J'ai aussi une photo sur le mur. En soi, j'ai une immense fenêtre avec une belle vue.
 Au revoir !

23/25

Figura 45

Aluno 18

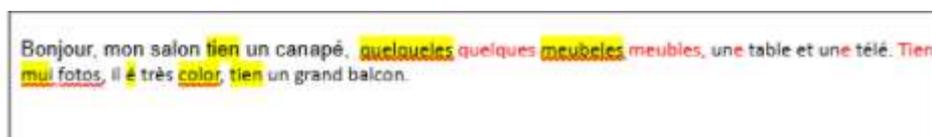


Figura 46

A composição apresentada pelo aluno 11 demonstra que soube construir frases, aplicando corretamente o vocabulário estudado nas aulas. Pelo contrário, o aluno 18 (o único da turma que não teve sucesso na atividade proposta) manifesta alguma dificuldade na construção frásica e na aplicação de vocabulário relativo à casa.

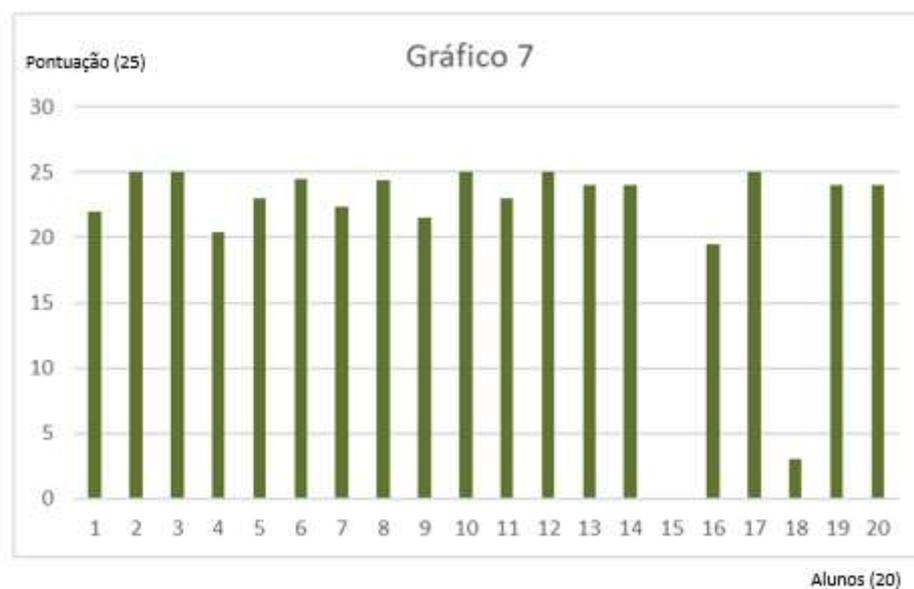


Gráfico 7

Este gráfico apresenta resultados bastante positivos, que confirmam a eficácia do método do ensino explícito das relações semânticas entre palavras, nomeadamente *Holonímia/Meronímia*, que lhes permitiu, de facto, aplicar de forma correta o vocabulário estudado nas aulas relativo à casa.

Na parte da Gramática, e ainda subordinada ao mesmo tema, avalei os conhecimentos relativos ao tempo verbal *Passé Composé*. Recordo que, durante a apresentação da «Maison du verbe Être», o ensino explícito das relações semânticas, nomeadamente *sinonímia*, *antonímia* serviu de meio para a memorização dos verbos que se conjugam no pretérito perfeito com o auxiliar *Être*, por exemplo, *aller / venir*.

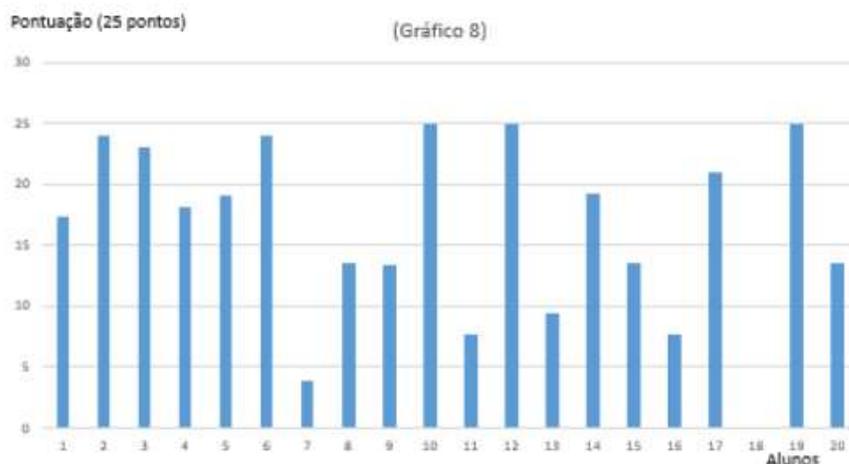


Gráfico 8

Este gráfico evidencia, mais uma vez, que o método do ensino explícito das relações entre palavras, nomeadamente *Sinonímia*, *Antonímia* surtiu efeito. Nesta atividade, pedia aos alunos que conjugassem os verbos *monter*, *venir*, *se lever*, *donner* e *vouloir* no Pretérito perfeito.

Parece-me que os resultados foram bastante positivos, tendo em conta que houve apenas 4 alunos (20% da turma) que não conseguiu atingir um resultado satisfatório.

A título de exemplo, veja-se o trabalho do aluno 19:

1- Récrivez-les phrases en conjuguant le verbe entre parenthèse au temps indiqué

Hier, Marie (**monter**) au 3^{ème} étage. (passé composé)

L'année dernière, elles (**venir**) chez moi pendant les Vacances. (passé composé)

Ton frère (**se lever**) très tard ce matin. (passé composé)

Elle (**donner**) son ordinateur à sa fille. (passé composé)

Nous (**vouloir**) de la glace. (passé composé)

Vous (**tomber**) dans les escaliers. (passé composé)

Figura 47

No terceiro período, em que foi tratado o tema da «Ville ou Campagne», e para averiguar o sucesso da minha aplicação do método de Ensino Explícito no tratamento desse conteúdo, decidi aplicar uma Ficha de Trabalho aos alunos.

Nesta ficha, cujo objetivo era, precisamente, avaliar os conhecimentos dos alunos sobre a matéria «Ville ou Campagne», principalmente, a *relação sinonímia/antonímia*, apresentei um exercício, o primeiro do Grupo C, a Gramática, em que pedia aos alunos que estabelecessem comparações entre a altura de dois famosos monumentos da cidade de Paris, o Arco da Défense e a Torre Eiffel, e a de uma casa, utilizando para isso expressões opostas entre si, tais como *la plus*, *la moins*, *plus que...*, e *moins que...*.

Veja-se o exemplo do aluno 4.

C- Grammaire

1. Complète les phrases avec *la plus / le plus / les plus / la moins / le moins / plus...que / moins... que / aussi...que*.

La tour Eiffel – 310 m | L'Arche de la Défense – 110 m | ma maison - 5 m

1.1. La tour Eiffel est la plus haute des trois.

1.2. Ma maison est la moins haute.

1.3. L'Arche de la Défense est moins haute que la tour Eiffel.

Figura 48

Também nestas respostas podemos ver refletidos os resultados da prática do Ensino Explícito das relações lexicais. Com efeito, esta pergunta teve uma percentagem de respostas positivas de 100%.

Finalmente, na composição, pedi aos alunos que escrevessem a um(a) amigo(a) e descrevessem quais as vantagens da vida no campo, usando *sinónimos*, *antónimos*, *holónimos* e *merónimos*.

Vejam-se alguns exemplos de composições:

Aluno 14

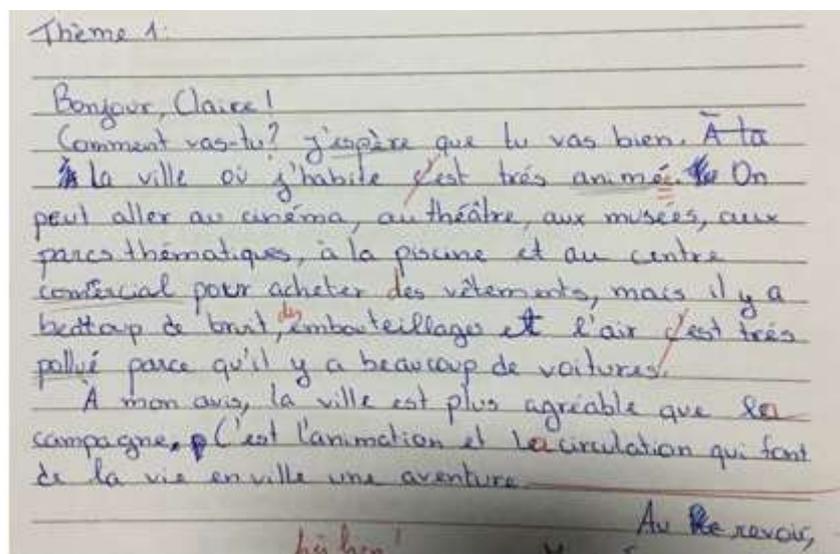


Figura 49

Aluno 8

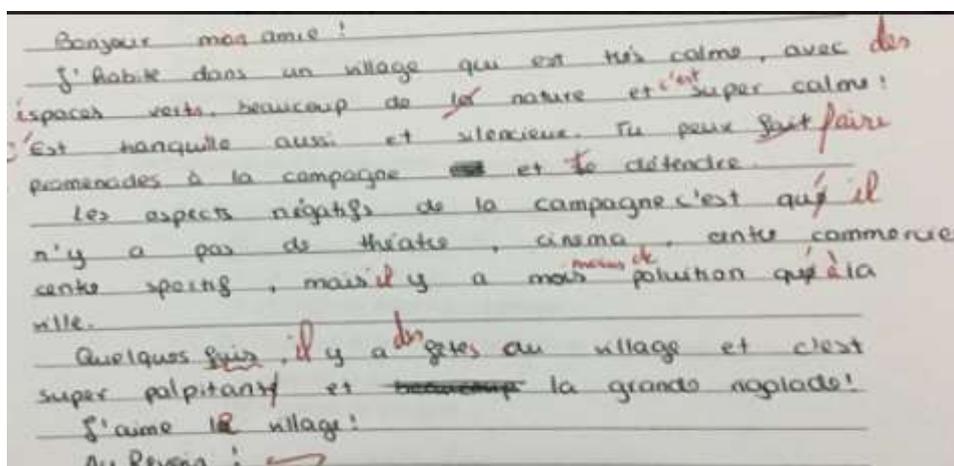


Figura 50

Aluno 5

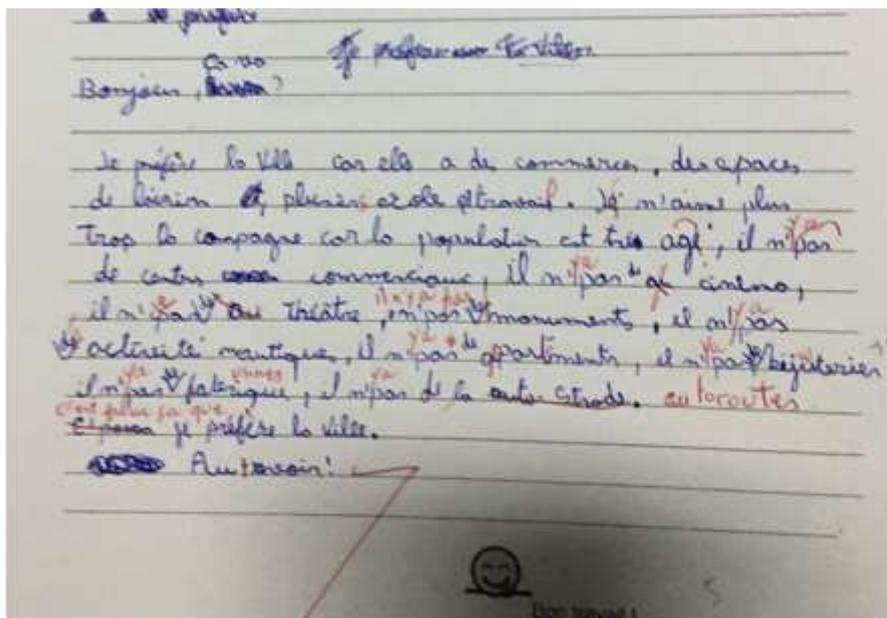


Figura 51

Como podemos avaliar pela grelha abaixo apresentada, que representa os resultados relativamente à expressão escrita, a aplicação do ensino explícito das relações entre palavras pode ser considerada como bastante positiva, já que as classificações foram, no geral e com poucas exceções, bastante próximas da nota máxima.

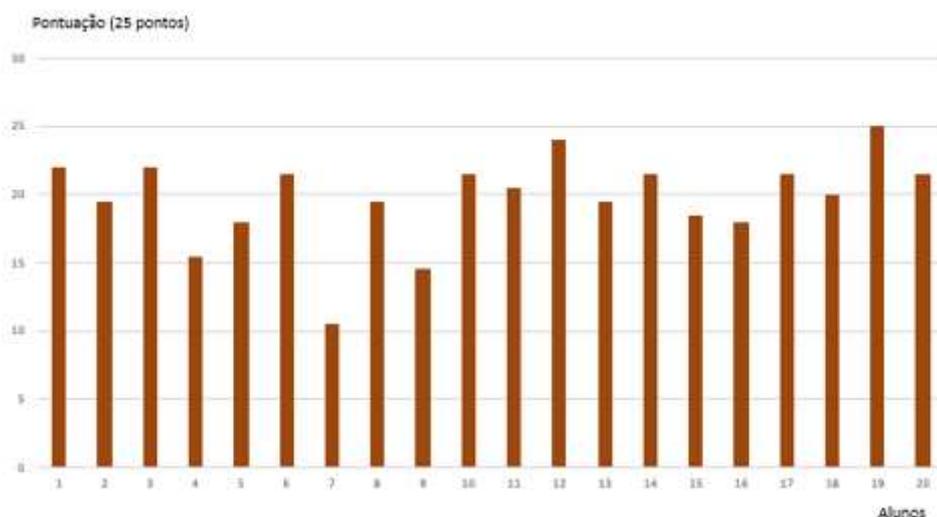


Gráfico 9

Tal como tinha feito na disciplina de Português, no final do ano letivo, apliquei um inquérito por questionário à turma de Francês com a finalidade de avaliar a utilidade do ensino explícito das relações de significado entre palavras para a aquisição de vocabulário.

Na primeira pergunta, em que questiono os alunos sobre a utilidade em conhecer novas palavras, a resposta foi positiva a 100%, sendo acrescentado ao leque dos motivos dados no primeiro inquérito, a aprendizagem de uma nova língua.

Na segunda pergunta, apenas setenta por cento dos alunos indica perguntar ao professor o significado de uma palavra desconhecida, com quinze dos vinte e dois alunos questionados a responderem «Sim», seis respondendo «Não» e um «Por vezes».

Quando os questiono sobre se registam o significado do vocabulário desconhecido, 85%, ou seja, quinze, respondem «Sim», três respondem «Não» e dois «Por vezes».

À pergunta número 4, sobre se o léxico novo que adquiriram lhes permitiu interpretar com mais facilidade os textos em Francês, 95%, ou seja, dezanove responderam «Sim», e dois responderam «Não» e nenhum «Por vezes».

A pergunta 5 - “Consideras o estudo das relações semânticas (*no caso em estudo, a sinonímia / antonímia*) importante para o teu enriquecimento lexical no que diz respeito à oralidade e à escrita? Porquê?” - teve uma percentagem de respostas positivas de 100%. A razão apresentada foi a aquisição de novo vocabulário.

Por último, a pergunta 6 dizia: “As atividades realizadas em sala de aula pelo professor estagiário foram úteis e adequadas para o teu desenvolvimento lexical? Porquê?” Esta pergunta teve uma percentagem de respostas positivas de 100%, sendo a razão apresentada o facto de ser mais fácil a aquisição de conhecimentos, por ter sido utilizado um método de abordagem diferente.

Em síntese, após uma análise criteriosa dos excertos que constituíram o meu *corpus*, julgo poder afirmar que o contributo das atividades realizadas no âmbito do ensino explícito das relações semânticas entre palavras teve um forte impacto no desenvolvimento da competência lexical na escrita dos alunos do 8º ano, quer na disciplina de Português quer na disciplina de Francês.

Ponderações finais

1. As aulas, os alunos

Ao longo do meu ano de estágio, centrei a minha atenção quer na conceção das aulas, quer, depois, na sua execução, na abordagem das diferentes matérias, muitas vezes por meio da explicitação das relações lexicais, por forma a observar a reação dos alunos a este tipo de abordagem e a analisar a sua eficácia no ensino das línguas. Trabalhei de forma sistematizada a *sinonímia*, a *antonímia*, a *hiperonímia*, a *hiponímia*, a *holonímia* e a *meronímia*, embora com abordagens bem diferentes, conforme se tratava de Português, língua materna, ou de Francês, língua estrangeira.

Tentei, também, avaliar de que forma conseguia atingir os objetivos e deixar opções em aberto para o futuro. Neste contexto, concentrei-me nas características de ambas as línguas e no seu tratamento, com vista a uma melhoria do conhecimento lexical e linguístico dos alunos, das competências lexicais e da comunicação.

As aplicações didáticas destes conteúdos e os princípios metodológicos predeterminados para as atividades realizadas no decurso da minha Prática Pedagógica Supervisionada, ou seja, quinze aulas de Português e quinze de Francês, sustentam a validade da escolha deste objeto de estudo, assim como a resposta à questão sobre se foram ou não cumpridos os objetivos que me propus no início deste Relatório.

Globalmente falando, por meio da minha prática pedagógica, parece-me que ajudei os alunos a aumentarem os seus conhecimentos e, previsivelmente, a melhorarem o seu desempenho comunicativo. Isto refletiu-se claramente nos resultados obtidos por eles, resultados que penso terem sido, na grande maioria, bastante positivos. Por isso, julgo poder depreender que a minha utilização do método do ensino explícito, cuja finalidade é simplificar a compreensão da matéria pelos alunos, os auxiliou a desenvolver competências ao nível do vocabulário, nas disciplinas de Português e de Francês, o que, aliás, transparece também nas respostas por eles dadas no inquérito final.

Nas aulas que ministrei, tentei sempre pôr em prática uma ação pedagógica que favorecesse o desenvolvimento das competências dos alunos, quer nos domínios da Educação

Literária, da Leitura, da Oralidade, da Escrita e da Gramática, quer no gosto pela pesquisa e pelo tratamento da informação recolhida e ainda no desenvolvimento das suas faculdades intelectuais, e especificamente no desenvolvimento do espírito crítico. Foi para isso que promovi o ensino do texto literário como manifestação de grande importância, encorajando o aluno à reflexão sobre aquilo que aprendeu nas aulas, de forma a poder analisar os textos, estabelecendo relações com a sua experiência pessoal e a sua visão do mundo.

2. O estagiário

Enquanto estagiário, a minha prática pedagógica supervisionada de que dá testemunho este Relatório foi para mim uma experiência grandemente enriquecedora, já que me proporcionou um contacto com o contexto real do ensino numa escola pública, durante o qual me foi concedido o privilégio de não só assistir a todas as aulas das turmas do 8º ano junto das quais estagiei, a nível das disciplinas de Francês e de Português, mas também de planear e lecionar um bloco de quinze aulas a cada uma das disciplinas.

A observação das aulas ministradas pelas professoras orientadoras permitiu-me perceber a relação de empatia que foi sendo criada ao longo do tempo entre as docentes e os alunos, relação que, sem dúvida, advinha do espírito de firmeza e, simultaneamente, da exigência e da muita humanidade transmitida pelas professoras, bem como do esforço por elas empreendido para o desenvolvimento de uma maior autonomia e criatividade na turma.

No que concerne ao tema, pôr em prática esta estratégia de ensino permitiu-me criar uma ótima interação com os alunos e desenvolver várias atividades ao longo da minha prática pedagógica. Assim, utilizei o ensino explícito, que, tal como já referi algumas vezes ao longo deste relatório, se pauta pela apresentação dos conteúdos de forma planeada e sistemática, por ordem crescente de dificuldade, esclarecendo os objetivos de aprendizagem e os resultados esperados, identificando as ideias-chaves e determinando os conhecimentos prévios que são necessários para o processo de ensino. Desta forma pude, enquanto professor, começar por orientar o trabalho dos alunos, distribuindo os exercícios da forma mais explícita possível. Isso permitiu que trabalhassem de forma independente, expusessem o seu raciocínio, e que eu, enquanto seu professor, corrigisse os erros na altura em que estes eram cometidos; julgo que garanti, desse modo, uma verdadeira e permanente progressão, impedindo, por conseguinte, que a matéria fosse compreendida de forma deficiente, ou não fosse compreendida de todo.

3. O método

Penso que os resultados da minha prática pedagógica mostram a utilidade e pertinência do ensino explícito. Com efeito, os testes de avaliação evidenciam um muito bom nível de compreensão, por parte dos alunos, das matérias que lecionei.

Este mesmo sucesso está refletido nas respostas ao inquérito que distribuí a cada elemento das duas turmas, em que avalio não só a compreensão da matéria, mas também a avaliação da interação com o professor estagiário.

Na verdade, os alunos responderam não só que a minha prática pedagógica os incentivou a quererem desenvolver o seu vocabulário, mas também, na sua maioria, procuravam junto do professor esclarecer as dúvidas que lhes surgiam acerca de vocabulário desconhecido; além disso, consideraram importante o estudo das relações semânticas, já que lhes permitia a aprendizagem de sinónimos e/ou antónimos de termos com os quais não estavam familiarizados, e assim interpretavam melhor os textos que tiveram a oportunidade de analisar no decorrer das aulas de Português e de Francês.

Pude, deste modo, comprovar que a utilização que fiz do método de Ensino Explícito, aliado à análise textual, tanto a nível do Texto Narrativo, como do Texto Dramático, contribuiu para a formação linguística dos alunos e para a estimulação da sua produção escrita.

Foi-me também dado perceber que, através da utilização de diferentes estratégias e utensílios didáticos— tais como o recurso à *Internet* e ao audiovisual (vídeos, canções) - e a outros textos, que, embora alheios à matéria de estudo, estavam, de uma forma ou de outra, com ela relacionados, consegui estimular a criatividade dos alunos, despertando neles a curiosidade para a matéria em estudo que apresentaria em seguida.

4. Nota final

Por último, não posso deixar de referir que foi um ano bastante difícil, durante o qual a interação física entre alunos e professor estagiário foi bastante perturbada, e em que tive de, inclusive, lecionar algumas das minhas aulas por meio da plataforma online *Teams*.

Apesar de todas as limitações, este ano letivo foi profundamente profícuo, dada a experiência vivida, o enriquecimento profissional que esta proporcionou e a relação

interpessoal que fui criando, quer com os alunos das turmas do 8º ano das disciplinas de Português e de Francês, quer com as professoras orientadoras da escola, como também com os orientadores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Referências bibliográficas

- Araújo, C. B. (2011). O lugar das palavras na aula de língua materna. *EDUSER – revista de educação*, 3(2), 60-81. Disponível em <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/36> (Consultado em 15 abril 2022)
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Colomer, T.; Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Cruse, D.A. (2004). *Meaning in Language - An introduction to semantics and pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Cruse, D. A. (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duarte, I. (2011). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.
- Dreyfus, M. (2004). Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire. In *Actes du 9 Colloque de l'AIRDF*, Québec, 26 au 28 août 2004. Consultado em 15 de abril de 2022 em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4575/1/Laranjeira%2C%20Leite%20e%20Pereira.pdf>
- Gauthier, C. et al. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal: ERPI.
- Higuera, M. (2017). Logros y retos de la enseñanza del léxico. In Chamorro Guerrero, M. D. et alii *Enseñar léxico en el aula de español: el poder de las palabras* (pp. 13-19). Barcelona: Difusión.
- Kleiman, A. (1989). *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes.
- Lublinter, S.; Smetana, L. (2005). *Getting into Words. Vocabulary Instruction that Strengthens Comprehension*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co.
- Lyons, J. (1980). *Semántica*. Barcelona: Teide.

Lyons, J. (1977). *Semântica I*. Lisboa: Editorial Presença

Nation, P., Newton, J. (1997) *Teaching vocabulary*. In: J. Coady, T. Huckin (Eds.). *Second Language Vocabulary Acquisition* (pp. 238-254). Cambridge: Cambridge University Press.

Olano, C. O. (2004). *Lexicografía y semántica léxica – Teoría y aplicación a la lengua española*. Madrid: Ediciones Académicas S.A.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, DGIDC.

Varo, C. (2007). *La antonimia léxica*. Madrid: Arco Libros S.L.

Vilela, M. (1994). *Estudos de lexicologia do Português*. Coimbra: Almedina.

ANEXOS

(VISITE O SITE)

<https://relatorio-estagio-2.webnode.pt>