



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE D  
**COIMBRA**

Milton Joel Henriques Soares

# **ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA: CONFRONTOS E DESAFIOS NA APRENDIZAGEM DO FRANCÊS E DO PORTUGUÊS.**

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e de Língua estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Francês, orientado pelo Professor Doutor João da Costa Domingues e pelo Professor Doutor Rui Abel Rodrigues Pereira, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

**Setembro de 2023**

# FACULDADE DE LETRAS

## ENTRE A ORALIDADE E A ESCRITA: CONFRONTOS E DESAFIOS NA APRENDIZAGEM DO FRANCÊS E DO PORTUGUÊS

### Ficha Técnica

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de Estágio</b>
<b>Título</b>	<b>Entre a Oralidade e a Escrita: confrontos e desafios na aprendizagem do Francês e do Português.</b>
<b>Autor</b>	Milton Joel Henriques Soares
<b>Orientadores</b>	Professor Doutor João Domingues Professor Doutor Rui Abel Rodrigues Pereira.
<b>Júri</b>	<b>Presidente:</b> Professora Doutora Ana Maria Machado <b>Vogais:</b> 1.º Professora Doutora Ana Paula Loureiro 2.º Professor Doutor João da Costa Domingues
<b>Identificação do Curso</b>	<b>2.º Ciclo em Ensino de Português e de Francês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário</b>
<b>Área científica</b>	<b>Formação de Professores</b>
<b>Especialidade/Ramo</b>	<b>Ensino de Português/Francês</b>
<b>Data da defesa</b>	<b>20 de outubro de 2023</b>
<b>Classificação do Relatório</b>	<b>16 valores</b>
<b>Classificação do Estágio e Relatório</b>	<b>17 valores</b>

1 2



9 0

FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE  
COIMBRA

## Agradecimentos

O relatório que aqui apresento é fruto de um profundo investimento pessoal, contudo, este ciclo fica marcado pelas pessoas que me ajudaram a enfrentá-lo.

Aos meus pais e à minha irmã Daniela, que em tudo me apoiam. Às minhas avós Rosária, Wanda e Clara que são o conforto no meio do desconforto. À minha tia e prima, Paula e Joana, pelo apoio emocional e académico que tantas vezes me prestaram.

A todos meus colegas deste ciclo, a quem desejo muito sucesso. Aos latinistas André, Cláudio e Hugo. À minha Carla Sofia, amiga e companheira das horas de gaudium e aflicção. À Bárbara, com quem estagiei, “tu judeu e eu judeu, não somos massa de um trigo?”.

Aos meus orientadores da Faculdade, o Doutor Rui e o Doutor João, pela imensa paciência que mostraram ao longo deste caminho.

Às minhas orientadoras da Escola Cristina Torres, Isilda Marques e Alexandra Pereira, que tão bem nos receberam e integraram, mas acima de tudo que tão bem nos formaram para a profissão que agora nos espera. À minha colega conselheira e ouvinte, Catarina Figueiredo e a toda a comunidade escolar, um muito obrigado.

Em especial, aos meus alunos, que fizeram de mim *Stor* Milton, agradeço-vos por terem confiado em mim para vos guiar e desejo-vos o melhor que a escola vos possa dar.

A todos os que não mencionei, sintam-se mencionados.

E a mim.

## RESUMO

### **Entre a Oralidade e a Escrita: confrontos e desafios na aprendizagem do Francês e do Português.**

O presente Relatório descreve a Prática Pedagógica e aplicações e reflexões científico-pedagógicas levadas a cabo no ensino sobre o tema da relação entre a oralidade e a escrita e os confrontos e desafios que surgem entre estes domínios na aprendizagem do Francês, língua estrangeira (FLE) e do Português, língua materna. Estas duas componentes do Relatório foram desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2022/2023, em contexto escolar em duas turmas, uma de 7.º ano, do 3.º ciclo do Ensino Básico para a disciplina de Francês e uma de 10.º do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias.

Na área do Francês, privilegiou-se a relação Oralidade-Escrita de forma que os alunos pudessem adquirir a nova língua de forma sólida, com recurso a uma boa pronúncia e à correção da escrita. Na área do Português, visou-se reforçar a aquisição de conhecimentos gramaticais e literários dos alunos através da relação Oralidade-Escrita.

**Palavras-chave: Oralidade; Escrita; Bidisciplinar; Competências;**

## ABSTRACT

### **Between Speaking and Writing: confrontations and challenges in learning French and Portuguese**

This report describes the pedagogical practice and the scientific and pedagogical applications and reflections carried out in teaching practice on the subject of the links between orality and writing and the clashes and challenges that arise between these domains when learning French as a foreign language (FFE) and Portuguese as a mother tongue. These two components of the report were developed over the course of the 2022/2023 academic year, in a school context in two classes, one from the 7th year of the 3rd cycle of basic education for the subject of French and one from the 10th year of the Scientific-Humanistic Course in Science and Technology.

In the area of French, the Orality-Writing relationship was favoured so that students could acquire the new language in a solid way using good pronunciation and correct writing. In Portuguese, the aim was to reinforce students' acquisition of grammatical and literary knowledge through the Orality-Writing relationship.

**Keywords : Orality; Writing; Bi-disciplinary; Skills;**

## RÉSUMÉ

### **Entre l'Oral et l'Écrit : confrontations et enjeux dans l'apprentissage du Français et du Portugais**

Ce rapport décrit la pratique pédagogique et les applications et réflexions scientifiques et pédagogiques menées dans l'enseignement sur le thème de la relation entre l'oral et l'écrit et les heurts et défis qui surgissent entre ces domaines lors de l'apprentissage du Français langue étrangère (FLE) et du Portugais langue maternelle. Ces deux composantes du rapport ont été élaborées au cours de l'année scolaire 2022/2023, en contexte scolaire dans deux classes, l'une de la 7e année du 3e cycle de l'enseignement fondamental pour la discipline du français et l'autre de la 10e année du cours scientifique-humaniste en sciences et technologie.

Dans le domaine du Français, l'interaction Oral-Écrit a été privilégiée afin que les élèves puissent acquérir la nouvelle langue de manière solide en utilisant une bonne prononciation et une écriture correcte. En Portugais, l'objectif était de renforcer l'acquisition des connaissances grammaticales et littéraires par le biais de l'interaction Oral-Écrit.

**Mots-clés : Oralité ; écriture ; bi-disciplinaire ; compétences ;**

**ÍNDICE**

Introdução.....	6
PARTE I.....	8
CAPÍTULO 1   Caracterização do contexto socioeducativo.....	9
1.1. A escola Secundária Cristina Torres.....	9
1.2 Caracterização da Turma de Francês.....	11
1.3 Caracterização da Turma de Português.....	11
CAPÍTULO 2   Descrição e reflexão crítica sobre a Prática Pedagógica Supervisionada.....	12
2.1 Descrição da Prática Pedagógica Supervisionada.....	12
2.2 Participação em atividades na escola e em atividades de formação.....	13
2.3 Reflexão crítica sobre a prática pedagógica supervisionada.....	17
PARTE II.....	19
CAPÍTULO 3   Entre a Oralidade e a Escrita.....	20
3.1 Características assimiladoras e dissimiladoras dos registos oral e escrito.....	21
3.1.1 A Oralidade em Português.....	24
3.1.2 A Oralidade em Francês.....	27
3.1.3 A escrita em Português.....	28
3.1.4 A escrita em Francês.....	32
CAPÍTULO 4   Metodologia e didatização.....	37
Metodologia de investigação.....	37
4. 1 Didatização e recolha de dados em Francês Língua Estrangeira.....	39
4. 2 Didatização e recolha de dados em Português Língua Materna.....	43
4. 3 Análise dos dados e discussão dos resultados.....	46
4.3.1. Análise dos dados em Francês.....	46
4.3.2 Análise dos dados em Português.....	49
Considerações Finais.....	53
Conclusão.....	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
MANUAIS ESCOLARES.....	58
DOCUMENTOS LEGISLATIVOS E REGULADORES.....	58
WEBGRAFIA.....	59
ANEXOS.....	60

**Índice dos****Anexos**

Anexo A| P.58

Anexo B| P.59

Anexo C| P.61

Anexo D| P.63

Anexo E| P.64

Anexo F| P.65

Anexo G| P.66

Anexo H| P.67

Anexo I| P.68

Anexo J| P.72

Anexo K| P.77

Anexo L| P.86

Anexo M| P.89

Anexo N| P.92

Anexo O| P.97

Anexo P| P.98

Anexo Q|

P.107

Anexo R|

P.112

**Índice de****Figuras**

Figura 1. P.31

Figura 2. P.36

Figura 3. P.36

Figura 4. P.38

Figura 5. P.40

Figura 6. P.41

Figura 7. P.42

**Índice de****Tabelas**

Tabela 1. PP.

16-17

Tabela 2. P. 44

## **Introdução**

O presente Relatório, elaborado no âmbito do estágio curricular integrado no plano de estudos proposto no 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Francês, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pretende descrever e refletir sobre a iniciação à prática pedagógica desenvolvida no ano letivo de 2022/2023.

A primeira parte do relatório dedica-se a contextualizar o meio envolvente do estágio pedagógico. Esta primeira parte divide-se em dois capítulos. Num primeiro capítulo, descreve-se o meio envolvente e a escola onde decorreu o estágio; no segundo capítulo, descreve-se a prática pedagógica especificando as atividades realizadas. Ainda neste ponto, opera-se também uma reflexão crítica do processo de introdução à prática profissional supervisionada.

A segunda parte divide-se em dois capítulos. No primeiro, é explorado aprofundadamente o tema científico que dá título ao relatório de estágio; no capítulo que se lhe segue, revisitam-se as aulas que contribuíram para a recolha de dados que constituem o corpus de análise. Segue-se a análise dos dados e conclusões a que se chegou após o estudo.

Tratando-se de um estágio bidisciplinar, foi necessário articular o tema de investigação e a prática pedagógica a cada uma das disciplinas, Português e Francês, aos respetivos anos de escolaridade e correspondentes objetivos de aprendizagem. Por um lado, de uma disciplina de língua materna (Português), de nível secundário e, por outro lado, de uma disciplina de iniciação a uma língua estrangeira (Francês), no 3.º ciclo do ensino básico.

Os desafios em cada uma das disciplinas foram também distintos. Para cada uma das disciplinas, os objetivos de ensino-aprendizagem eram diferentes e por isso também as didatizações, planificações de aula e criação de materiais almejavam metas distintas. Em Português, o processo de ensino-aprendizagem dos domínios da oralidade e da escrita foram articulados com os conteúdos literários e gramaticais. Em Francês, estes mesmos domínios articularam-se para a aprendizagem de um novo sistema linguístico (fonemático e grafemático), tendo em conta que estamos perante alunos que pouco ou nenhum contacto tinham com a nova língua e apresentam o seu sistema linguístico nativo já dominado, podendo haver sobreposições no processo da receção do novo sistema.

Pretende-se, em particular, estudar as vantagens e possíveis desvantagens que a relação existente entre a oralidade e a escrita pode ter no processo de ensino-aprendizagem da

língua materna (LM) no ensino secundário que forçosamente difere do processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) de iniciação no 3.º ciclo do ensino básico.

## **PARTE I.**

## **CAPÍTULO 1 | Caracterização do contexto socioeducativo**

### **1.1. A escola Secundária Cristina Torres**

A Escola na qual se desenvolveu o estágio curricular está localizada em Tavadere, cidade da Figueira da Foz, distrito de Coimbra. Trata-se da escola-sede do Agrupamento de Escolas Figueira-Norte (AEFN). Este agrupamento é constituído por 17 estabelecimentos de ensino dispersos pelo norte do concelho da Figueira da Foz.

A Escola Secundária com 3.º ciclo do Ensino Básico de Cristina Torres (doravante ESCT) localiza-se nas proximidades da zona centro da Figueira da Foz. Bem localizada a escola tem acessos por todos os lados da cidade.

As principais atividades desta freguesia são, segundo o sítio oficial da Junta de Freguesia de Tavadere, os setores primário e terciário. Além destes serviços, a ciência e investigação estão bem enraizadas no concelho da Figueira da Foz, associadas à Universidade de Coimbra, particularmente no que diz respeito às ciências do mar.

Perto da escola encontram-se quintas pedagógicas fortemente aproveitadas para o ensino dos níveis mais baixos de escolaridade, mas também para o ensino de alunos com Necessidades Educativas Especiais. E apesar de estes serem os públicos mais visados estas quintas estão abertas aos públicos escolar e não escolar.

O nome da escola homenageia Cristina Torres dos Santos (1891-1975), uma emblemática figueirense do século XX. Professora, educadora e mulher republicana. A sua insurgência contra o regime ditatorial leva-a ao ostracismo no norte do país. Contudo, após a queda do regime veio o seu merecido reconhecimento.

Ao longo do estágio, a escola esteve em remodelação. Embora a maioria das obras já tivesse sido feita, restavam ainda algumas que foram sendo executadas, em simultâneo com o decorrer das atividades letivas, havendo, por vezes, interferência na comunicação em sala.

A escola conta com cinco edifícios. Os blocos A e B albergam as aulas, com salas para disciplinas específicas. O edifício principal, que serve de entrada e alberga o espaço Polivalente, administração, Direção, cozinha e refeitório. A ESCT conta também com espaços ginnodesportivos abertos e fechados e um edifício de ATL.

A ESCT dispõe de um espaço físico com 20 salas de aula e uma Biblioteca escolar dotada de obras de referência para as várias áreas de estudo. A escola empresta aos alunos no início do ano letivo um computador portátil e um router com 2 GB de internet. Caso os alunos

não tenham um computador atribuído, a Biblioteca escolar providencia, por empréstimo, este material para que os alunos possam trabalhar.

No que diz respeito aos Recursos Humanos, o agrupamento está dotado de um corpo docente de aproximadamente 150 docentes<sup>1</sup>, dos quais 79% tem mais de 50 anos. Regista-se um bom número de assistentes operacionais e técnicos, sendo o corpo não docente composto por 59 membros.

Quando considerado o corpo discente<sup>2</sup>, os alunos da ESCT provêm das mais diversas zonas da cidade. A escola recebe, assim, alunos das várias freguesias e das várias escolas da cidade, tanto do agrupamento como de fora deste, sendo a escola que mais alunos recebe em todo o concelho. Este influxo de alunos deve-se ao facto da ESCT ter uma oferta formativa variada e estar afeta ao projeto de ERAMUS+. Além dos alunos portugueses, a ESCT tem alunos brasileiros, angolanos, cabo-verdianos, luxemburgueses, britânicos e americanos, colombianos, venezuelanos, chilenos, uruguaios, nepaleses e argentinos.

Oferecendo formação desde o 3.º ciclo do ensino básico até ao 12.º ano, a escola abre os cursos científico-humanísticos (excetuando o curso de Artes Visuais) e cursos profissionais de: Técnico de Análise Laboratorial, Controle de Qualidade Alimentar, Proteção Civil e Gestão do Ambiente. Constatam ainda da oferta formativa dois cursos vocacionais: o curso de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva e o Técnico Auxiliar de Ação Educativa.

Note-se que, na oferta de Língua Estrangeira II, a única opção existente é o Francês de iniciação (disciplina que assegurei ao longo do estágio ao nível do 7.º e 8.º anos). Esta disciplina é oferecida a todas as turmas do ensino básico da escola-sede, bem como às turmas das outras escolas básicas que compõem o agrupamento. Contudo, no ensino secundário não há a possibilidade de dar continuidade ao estudo da LE II, havendo apenas a LE I (inglês) neste nível de ensino. Apesar disso, tem havido esforços por parte do grupo de Francês para que haja no futuro alguma(s) turma(s) de Francês no ensino secundário.

O estágio envolveu uma turma de 7.º e uma de 8.º ano na disciplina de Francês e duas turmas de 10.º ano e uma de 11.º na disciplina de Português.

Nas cinco turmas, aos alunos de proveniência local, juntaram-se os alunos alemães, brasileiros, uruguaios e chilenos, dos quais apenas os últimos dois grupos tinham a disciplina

---

<sup>1</sup> Projeto Educativo do AEFN [https://www.aefigueiranorte.pt/site/images/Documentos/Doc\\_Estruturantes/ProjetoEducativo\\_AEFN\\_2020\\_23.pdf](https://www.aefigueiranorte.pt/site/images/Documentos/Doc_Estruturantes/ProjetoEducativo_AEFN_2020_23.pdf)

<sup>2</sup> Idem.

de Português Língua Não-Materna (PLNM). Do conjunto de alunos das cinco turmas, apenas quatro alunos estavam diagnosticados com Necessidades Educativas Especiais (NEE), dispondo de medidas universais e seletivas. A nenhum destes alunos foram aplicadas medidas adicionais. O comportamento das cinco turmas era variável. Sendo inerente ao 3.º ciclo uma irreverência maior, não deixamos de notar numa das turmas de 10.º ano a mesma efervescência. Apesar disso, eram turmas que estavam sempre prontas para participar em aula. A outra turma de 10.º ano e a de 11.º eram tendencialmente turmas mais calmas, mas menos cooperantes nas aulas, tendo tido os professores de redobrar o esforço para conseguir a cooperação destas turmas.

## **1.2 Caracterização da Turma de Francês**

Partindo das atas das reuniões intercalares e das fichas individuais dos alunos, apresentam-se agora as turmas nas quais se desenvolveu a prática letiva e nas quais houve a aplicação do estudo monográfico, com fins de recolha e análise de dados para o Relatório final de estágio.

A turma de 7.º ano, do ensino básico, era constituída por 21 alunos, 11 raparigas e 10 rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. A proveniência dos alunos desta turma era variada entre os alunos portugueses, das várias freguesias do concelho da Figueira da Foz, havendo dois alunos de origem brasileira. O tempo dispensado em deslocações pendulares atingia no máximo 15 minutos e a maior distância percorrida os 15 km. No que diz respeito às habilitações literárias e profissões dos Encarregados de Educação, estas variavam entre o 1.º ciclo do ensino básico e a pós-graduação, e entre operários fabris e pescadores (profissões recorrentes no concelho) e farmacêutas e terapeutas. Em relação aos equipamentos tecnológicos, a totalidade da turma tinha acesso a um laptop e um router concedidos pelo agrupamento escolar para o seu pleno desempenho em trabalhos que os exigiam.

## **1.3 Caracterização da Turma de Português**

A turma de 10.º ano, do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, era constituída por 29 alunos, com idades entre os 14 e os 16 anos. A proveniência dos alunos era

maioritariamente das diversas freguesias da Figueira da Foz, excetuando dois alunos que são de origem alemã e uruguaia. Apenas o aluno de origem uruguaia usufruiu do PLN. O tempo dispensado em deslocções em pouco ultrapassava os 15 minutos, na maioria dos casos, havendo três casos em que a deslocação ia dos 30 aos 45 minutos. As habilitações literárias dos Encarregados de Educação variavam entre o 2.º ciclo e a pós-graduação. No que toca aos equipamentos eletrónicos, a totalidade da turma dispunha de um computador e acesso à internet. Tratava-se de uma turma com bons hábitos de estudo, dado que a maioria afirmava estudar sozinho ou acompanhado mais do que duas vezes por semana. No que diz respeito às condicionantes físicas, apenas um grupo restrito as apresentava.

## **CAPÍTULO 2 | Descrição e reflexão crítica sobre a Prática Pedagógica Supervisionada**

### **2.1 Descrição da Prática Pedagógica Supervisionada**

A prática pedagógica supervisionada decorreu na ESCT, estando eu afeto aos grupos disciplinares de Português (300) e de Francês (320). Na área do Português, ocorreu a partilha de uma turma de trabalho com a minha colega de estágio, exercendo os dois a lecionação nessa turma. Já na área do Francês, era o único estagiário desse grupo disciplinar.

As turmas envolvidas nesta prática foram, no ensino secundário, duas turmas de 10.º ano e uma de 11.º ano (em Português) e uma turma de 7.º e outra de 8.º ano (em Francês). Contudo, nem todas as turmas constituíram objeto de estudo e de recolha de dados para o Relatório. Essas atividades foram desenvolvidas apenas numa turma do 10.º (em Português, partilhada com a minha colega de estágio) e numa turma de 7.º ano (em Francês). Em cada uma das turmas de trabalho foram lecionadas pelo menos 14 aulas, incluindo as aulas experimentais e as aulas avaliadas pelos Orientadores da FLUC.

Na disciplina de Português, as temáticas das aulas lecionadas foram variadas, uma vez que a prática ocorreu ao longo de um ano letivo. No primeiro período, as aulas centraram-se na lírica medieval portuguesa, na sátira, mas também na *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes. No segundo período, as aulas concentraram-se na *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente. No 3.º período, as aulas focaram-se na lírica camoniana, com especial enfoque na medida velha. No que respeito diz à gramática, as aulas incidiram sobre os conteúdos da génese, mudança e variação da língua, da formação regular e irregular de palavras e da pronominalização.

Na área do Francês, o fio condutor das aulas variou conforme a unidade didática em estudo. No que diz respeito ao vocabulário, abordou-se em aula a descrição física e psicológica, o agregado familiar, as profissões mais comuns, as escolas, os passatempos e desportos culturais da francofonia, o boletim meteorológico e os locais da cidade. O estudo da gramática focou-se, no nível inicial, na conjugação dos verbos de 1.º e 2.º grupos; os tipos de frase (negativa e interrogativa); o feminino e plural dos nomes e adjetivos.

Apesar da progressão dos programas, houve sempre por parte do professor-estagiário uma tentativa de conciliar a atividade letiva com o tema de investigação, tendo insistido em muitas aulas na prática e avaliação da oralidade e da escrita, ou em exercícios que permitissem a conjugação de competências.

## **2.2 Participação em atividades na escola e em atividades de formação.**

Fora do contexto letivo, tive a oportunidade de dinamizar algumas atividades para as quais me propus no início do ano (inseridas no Plano Individual de Formação - PIF).

Associado ao grupo de Francês, dinamizei uma atividade que envolvia uma parceria entre a ESCT e o Club DÉFI (estudantes Francófonos da Universidade de Coimbra). Neste contexto, organizamos dois dias para podermos abranger as duas escolas com 3.º ciclo e com a disciplina de Francês. No dia 15 de fevereiro de 2023, o Club DÉFI deslocou-se à escola Pintor Mário Augusto, onde, com as professoras de Francês, dinamizaram aulas e jogos interativos com o objetivo de os alunos entenderem que a LE II (Francês) tem não só uma utilidade prática, pois pode vir a ser um instrumento de trabalho ou opção de formação. No dia 17 de fevereiro, o DÉFI deslocou-se à ESCT, e lá, com as professoras de Francês, dinamizou aulas e jogos interativos com as turmas de 7.º a 9.º ano que tinham Francês. Apesar de se visar principalmente as turmas de Francês do Ensino Básico, também se dinamizou uma sessão para o Ensino Secundário com as turmas de Ciências Socioeconómicas de 10.º a 12.º, com intuito de mostrar que, embora já não tivessem a disciplina de FLE II, a língua francesa poderia ser-lhes benéfica, dando-lhes a opção de estudar e trabalhar em países francófonos, e que mesmo em Portugal poderiam fazer uma carreira junto de multinacionais francófonas aqui instaladas. A atividade foi considerada como muito produtiva na escola uma vez que toda a comunidade se juntou para dar uso à língua francesa. Contámos com o apoio da Direção, assistentes do Bar e Refeitório e dos Professores, mesmo aqueles que não lecionavam línguas.

Ainda associado ao grupo de Português, propus-me a assistir às reuniões intercalares e de fim de período da turma de trabalho (10.º ano), tendo assim tido a oportunidade de presenciar o trabalho desenvolvido pelo conselho de turma na atribuição de notas e na determinação de estratégias de ajuda ao grupo-turma e a alunos individuais que, embora não contando com nenhum aluno diagnosticado com NEE, registava alunos com problemas de saúde e situações familiares delicadas que podiam interferir com o sucesso escolar.

Propus-me também a participar nas reuniões de grupo disciplinar que decorreriam nas quartas-feiras de tarde. Nestas reuniões de articulação, os docentes do grupo discutiram, essencialmente, os métodos de avaliação a aplicar nas disciplinas (Português, Literatura Portuguesa e PLNM) e estratégias para obter mais sucesso e maior adesão ao Português. Depois, em grupos mais reduzidos, organizados por nível, os professores faziam o ponto da situação, isto é, em que parte do programa iam e se algum precisava de material. A cooperação foi exemplar e inspiradora para um jovem professor.

Além das reuniões, pude realizar, em parceria com o Clube de Leitura da Escola, uma sessão de declamação de poesia africana. Às leituras expressivas dos alunos, seguiram-se algumas considerações minhas, bem como um diálogo intergeracional sobre questões ligadas aos estudos africanos, ao multiculturalismo e à tolerância (cf. Notícia do blogue escolar “Leituras na BE”<sup>3</sup>).

A última atividade realizada, no âmbito do Plano Anual de Atividades (PAA) da ESCT, foi a aula aberta “A Geografia do Português no Mundo – Mapa Linguístico Português”. Esta atividade foi realizada no dia 5 de maio, que corresponde ao Dia Internacional da Língua Portuguesa e da Cultura Lusófona. O Professor-estagiário preparou uma apresentação na qual abordou os temas da dialetologia e criouística do Português.

Outra atividade que pude dinamizar, ligada à Faculdade de Letras, foi um desafio que me foi lançado pela Doutora Doris Weiser, o de apresentar uma comunicação no âmbito de um workshop internacional com o tema: “Contactos Culturais em Língua Portuguesa: negociações de convivência”. Inserir-se num projeto de cooperação científica entre a Universidade de Colónia e a Universidade de Coimbra. Neste projeto apresentei a comunicação “A Música de Intervenção e de Revolução no caso Angolano”, no Centro de Literatura Portuguesa da UC, no dia 7 de dezembro de 2022. A comunicação teve por base um artigo escrito na licenciatura sob orientação do Doutor Pedro Ferré (UAIG). Pude então

---

<sup>3</sup> Fonte: Sessão sobre Literatura Africana. (2023/ maio/ 26). Agrupamento de Escolas FIGUEIRA NORTE 161354 <https://www.aefigueiranorte.pt/site/index.php/shortcodes/sessao-sobre-leitura-africana>

revisitar o artigo que tinha escrito e introduzir alterações que me pareceram convenientes para melhor enquadrar a comunicação no workshop. Esta comunicação consciencializou-me para o esforço e a metodologia que requerem a escrita de um artigo. Deu-me também a possibilidade de criar uma rede alargada de contactos com os investigadores dos estudos ibero-americanos e afro-brasileiros das Universidade de Coimbra e de Colónia.

Nos Módulos complementares de formação inicial de professores - De aluno a professor -, integrei a equipa da Comissão de Organização do evento, além de ter moderado duas mesas no decurso do mesmo. O Módulo teve lugar a 1 de julho de 2023, na Faculdade de Psicologia, e resultou de uma parceria entre esta e a FLUC. Neste módulo acompanhei, sob a direção da Doutora Maria Helena Damião, da Doutora Maria Augusta Nascimento e da Doutora Ana Maria Machado, o modo como se processa a organização de um evento académico, triando inscrições e “calls for papers”. O resultado foi muito gratificante por ter presenciado colegas de formação a apresentar as suas comunicações com grande profissionalismo e segurança e por ter podido moderar e comentar algumas das apresentações feitas no decurso deste evento.

Por fim, pude auxiliar na organização do congresso de literatura digital ELO, na semana de 12 a 15 de julho de 2023. Integrei a equipa de assistentes voluntários em algumas funções, na exposição de literatura digital infantojuvenil, no Centro de Ciência Viva. E também pude auxiliar no Convento São Francisco, assegurando a suave transição entre painéis. Neste congresso, consegui assistir a algumas das comunicações em particular a comunicação que abordava a literatura digital e o plurilinguismo. Consegui estabelecer uma boa rede de contactos com universidades estrangeiras, nomeadamente francesas e canadianas, alemãs e chilenas.

Inscrevi-me e participei em várias ações de formação. Participei no congresso “*Os Lusíadas* na Escola”, que teve lugar nos dias 18 e 19 de novembro de 2022, no Centro de Artes e Espetáculos da Figueira da Foz. Tivemos a oportunidade de ouvir comunicações e diálogos que analisaram a obra sobre vários prismas e com várias ideias de abordagem didática. A que mais me cativou foi a conferência “*Lusíadas* para mecânicos”. Este título impactante, conduziu o professor a repensar como ensinar esta obra a alunos que não se enquadram nos cursos Científico-Humanísticos. Deste Congresso retive que é de extrema importância o professor de Português não só conhecer, mas visitar frequentemente a obra, redescobindo a cada ano as múltiplas, complexas e inesgotáveis facetas d’*Os Lusíadas*.

Enquanto professor em formação, serviu-me de incentivo aprender com os grandes camonistas portugueses a ler constantemente, a revisitar os conhecimentos e a saber sempre mais do que aquilo que nos é pedido.

Outra palestra em que pude participar foi a sessão de apresentação e discussão de metodologias de ensino-aprendizagem apresentada pela Prof.<sup>a</sup> Maria Olinda Reis, professora e autora de manuais de Francês. A sessão, que decorreu no 15 de dezembro de 2022, tinha como tema “Manuais Novos: Novos métodos de ensino-aprendizagem”. Nesta sessão, a professora Olinda Reis partilhou os desafios de produzir manuais escolares de Francês. No atual mercado escolar, em que se regista uma superabundância de recursos, exige-se dos produtores manuais que facilitem a atividade docente, fornecendo testes-modelo e os vídeos-síntese para citar algumas das exigências das quais os docentes não abdicam na adoção de um manual.

Com esta professora e autora, aprendi que a produção de material didático-pedagógico requer um forte conhecimento científico na área de lecionação e produção, um acompanhamento constante das atualizações das metodologias de ensino-aprendizagem e, sobretudo, um olhar atento às necessidades sentidas pelos corpos docente e discente. E no contexto da observação de necessidades, foram recentemente substituídos os manuais de 9.º ano de Francês, uma vez que estiveram em vigor durante mais de 10 anos, o que conduziu a que, nestes últimos anos, os manuais fossem vistos como obsoletos. O que retive desta sessão foi a necessidade de constante atualização que o professor deve ter a nível científico e pedagógico bem como o necessário equilíbrio entre estas duas componentes.

A última atividade em que participei foi uma sessão de dois dias dinamizada pela Doutora Claire Cassidy, da Universidade de Strathclyde (Escócia). Esta atividade, ligada ao ramo educacional da Filosofia, tinha como título “O lugar do diálogo na Educação o método CoPI”. Participei na sessão que decorreu de forma experimental com uma turma de Filosofia da Secundária Avelar Brotero, a 26 de abril de 2023. Desta sessão que abordou uma história de canibalismo como forma de incitar o raciocínio, retive que é de vital importância a comunicação e o diálogo em contexto escolar, dentro e fora da sala de aula. Abordou-se a argumentação filosófica, mas também, como se poderiam e deveriam aplicar às aulas de língua (materna e estrangeira), os métodos de diálogo que promovem as competências da expressão/produção oral.

### 2.3 Reflexão crítica sobre a prática pedagógica supervisionada

Neste subcapítulo proceder-se-á à reflexão crítica do estagiário face à sua experiência de introdução à prática letiva. Serão contrastadas as expectativas iniciais, à entrada do estágio, com a análise e reflexão realizada no final do ano letivo, que correspondem à visão maturada do final da prática pedagógica supervisionada.

O estágio, realizado na ESCT, iniciou-se a 27 de setembro de 2022. A fase inicial foi marcada por uma receção e adaptação suaves ao ambiente escolar, particularmente ao espaço físico (localização dos blocos, das salas) e às diligências burocráticas. Mas foi também a época de estabelecer laços com as orientadoras, que tão bem nos receberam, e restantes membros da comunidade escolar, nomeadamente os orientadores de outros núcleos de estágio.

Na área específica do Francês, é importante referir que era o único estagiário. As expectativas eram baixas, por se tratar de um 7.º ano de Francês, ou seja, um nível de iniciação. Houve, em relação a esta disciplina, alguma incerteza e receio, mas foi de extrema pertinência reunir com a professora-cooperante e titular da turma que assegurou que, por se tratar da iniciação e pela faixa etária da turma (11-13 anos), a curiosidade pelo diferente reinava entre os alunos, e este fator verificou-se.

No decorrer do estágio e em todas as aulas a que pude assistir e que pude lecionar, o grupo-turma aderiu a todas as atividades com um grande entusiasmo e empenho, notando-se uma forte evolução da turma do primeiro para o terceiro período. Esta reflexão não pode ignorar que esta evolução dos alunos foi surpreendente. E mesmo num nível de iniciação, pude ver entre os alunos da turma, de forma espontânea, interações em Francês, mostrando que os alunos recorriam à competência comunicativa (uma das três competências visadas nas AE do Francês) com os poucos recursos aprendidos ao longo do primeiro ano de iniciação ao Francês. Além destas interações, deve referir-se que os alunos de Francês se dirigiam ao professor-estagiário, mesmo nos corredores da escola, em Francês com um simpático “*bonjour, prof.*” e após o contacto com uma canção sobre o verbo “*aller*”, não era raro ouvi-los à porta da sala a cantar essa mesma canção.

Foram, para mim, também de grande ajuda as reuniões de articulação de grupo disciplinar, nas quais partilhei com as cinco professoras de Francês do agrupamento algumas das atividades e materiais que produzi para as minhas aulas. Esta partilha era, entretanto, mútua. Pude aprender com todas estas professoras, que contam com vários anos de experiência na leção do Francês, as abordagens mais corretas a ter com as turmas de 3.º ciclo em iniciação de FLE, tanto a nível científico como a nível didático e pedagógico.

Em relação à disciplina de Português, as expectativas eram mais elevadas, uma vez que me tinham sido atribuídas três turmas de secundário nesta disciplina. Além deste pensamento positivo inicial, o facto de ter comigo uma colega de estágio ajudou no que diz respeito à partilha de conhecimentos e materiais bem como na decisão da turma de trabalho.

Ao longo do estágio, as reações à presença dos estagiários foram distintas entre as várias turmas. O primeiro 10.º ano, uma turma mais reservada, demorou a assimilar que conviveria com presenças que lhes eram estranhas. Com o passar do ano, a relação pedagógica foi gradualmente estabelecida, havendo inclusive uma proximidade dos alunos face ao professor-estagiário. No segundo 10.º, a turma de trabalho, uma turma mais efusiva, a receção aos estagiários foi muito calorosa, o que também levou à decisão de esta se tornar a turma de trabalho. A turma de 11.º ano teve uma reação semelhante ao primeiro 10.º ano em relação à presença dos dois estagiários, contudo, tendo permanecido junto da turma, tive a possibilidade de criar uma sólida relação com o grupo-turma.

No respeitante à conceção de aulas para a turma de trabalho, foi-me útil partilhar com a colega de estágio a experiência de preparação e lecionação de aulas. A boa relação com esta colega permitiu que nos ajudássemos mutuamente nas atividades letivas e extraletivas. Neste âmbito, pude dar e receber conselhos de melhoria das aulas sem que isso afetasse a cooperação e a relação de amizade, decorrendo daqui uma saudável relação de trabalho, com críticas objetivas e construtivas.

Tendo trabalhado dois níveis diferentes de escolaridade e de ensino-aprendizagem, a escolha do tema do trabalho monográfico foi motivada pela observação direta das turmas e das suas necessidades educativas. Para os níveis de secundário em Português, foi trabalhada a relação entre a oralidade e a escrita no que toca aos mecanismos discursivos a ter em conta na produção de um texto escrito e na produção da oral em momentos formais de avaliação. Para os níveis de iniciação de Francês, a temática foi trabalhada na perspetiva da aquisição de um novo sistema grafemático e fonemático na medida em que um domínio pode auxiliar o outro ou impedir esta aquisição.

Na segunda parte deste Relatório, faremos uma apresentação da investigação realizada e das informações recolhidas ao longo da prática pedagógica supervisionada.

## **PARTE II.**

### CAPÍTULO 3 | Entre a Oralidade e a Escrita

No começo de tudo, antes do verbo e do texto escrito, havia a voz, como indicam, por exemplo, *A Íliada* e *A Odisseia*, surgidas como canto entoado por várias gerações até serem fixadas pela escrita. Assim, as relações entre voz e letra, oralidade e escrita foram e são tão íntimas quanto complexas e problemáticas, .... (MEDEIROS 2007:1).

O estudo monográfico deste relatório, intitulado “Entre a Oralidade e a Escrita: confrontos e desafios na aprendizagem do Francês e do Português”, baseia-se primariamente na análise da complexa relação entre as componentes oral e escrita no processo de ensino-aprendizagem. Para fundamentar o estudo da relação oralidade-escrita, recorre-se aos estudos feitos neste campo por diversos como Barroso (1996), Ludovici-David & Berger (2019), Galvão & Batista (2006), Habler & Neis (2012), Medeiros (2007), entre outros.

A citação do texto de Medeiros, que serve de epígrafe a este capítulo, realça que, de facto, existe uma relação entre a oralidade e a escrita. Nesse sentido, considerando que essa relação é, ou possa ser no processo de ensino-aprendizagem, uma relação (nem sempre) simbiótica e sinérgica, isto é, com proveito para as duas partes, estabelece-se como objetivo formular metodologias e estratégias que tenham como base esta relação de entreajuda destas duas componentes do ensino-aprendizagem de uma língua, para que os alunos do ensino básico (de Francês) e secundário (de Português) consigam atingir um conhecimento da língua em estudo de forma mais eficaz, aprofundada e aperfeiçoada. Visa-se também retirar à componente oral a visão de elemento subalterno, como tem sido considerada até muito recentemente. De facto, embora grande parte do ensino se processe através da transmissão oral, a componente com mais peso na avaliação de competências adquiridas foi, e continua a ser, a escrita: em testes, exames e composições, deixando-se a componente oral para avaliação exclusiva nas chamadas apresentações orais com as quais se atenua o *escriturocentrismo* da escola.

Ainda no que diz respeito a este binómio, Delcambre (2011) diz que se torna difícil estudá-lo quando a própria terminologia coloca barreiras, como se de uma oposição dicotómica se tratasse. Além disso, a teoria linguística respalda-se na conceção de que se opõem as primeiras aprendizagens em contexto informal e primariamente oral às aprendizagens escritas consideradas mais exigentes e classificadas como formais e escolares.

No que diz respeito à disciplina de Francês, de iniciação, no 3.º ciclo do ensino básico surgem agrupados debaixo da Competência Comunicativa os domínios da compreensão oral, da interação oral e da produção oral, e os da compreensão escrita, interação escrita e produção escrita. Esta repartição em domínios presume um ensino que visa a aprendizagem inicial tanto de uma língua falada como do respetivo sistema de escrita.

No que respeita a disciplina de Português, ao nível do ensino secundário e sendo estudada na qualidade de língua materna, a divisão é feita em cinco<sup>4</sup> domínios. Entre estes, interessam-nos a oralidade, com foco na produção e na compreensão de textos progressivamente mais complexos, e a competência escrita, que neste ciclo de ensino visa aperfeiçoar o domínio dos diversos géneros textuais, como a apreciação crítica, síntese, relato de viagem, exposição sobre um tema e cartoon – específicos das *Aprendizagens Essenciais* do 10.º ano.

### 3.1 Caraterísticas assimiladoras e dissimiladoras dos registos oral e escrito

Ora, a nossa questão é: em que aspetos da aprendizagem é que esta relação oral/escrita pode ser benéfica no ensino de línguas (materna ou estrangeira)?

Médioni (2018) estabelece uma tabela na qual contrapõe os aspetos de uma e outra modalidade de expressão da língua.

Nesta tabela são evidenciados os aspetos em que diferem os dois domínios em estudo, a oralidade e a escrita, sendo duas áreas distintas que se podem complementar.

Tabela 1. Traços definidores da Oralidade e da Escrita

Fonte: Médioni (2018: 12)<sup>5</sup>

Oral	Écrit
Canal auditif	Canal visuel
Monde de la convivence, de l'expérience partagée	Favorise la mise à distance et la réflexivité

<sup>4</sup> A disciplina de Português trabalha e avalia os domínios da Oralidade, Leitura, Escrita, Gramática e Educação Literária (cf. *Aprendizagens Essenciais do 10.º ano de Português* [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/10\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf)).

<sup>5</sup> Apud Jean-Pierre ASTOLFI, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris: ESF, 2008, pp. 189-204.

Compréhension facilitée par : - Gestes ; - Mimiques ; - Intonation : - Redondances.	Le paralinguistique disparaît = remaniements : - Lexique plus précis ; - Connecteurs ; - Formes verbales.
Fluidité et volatilité = ruptures, rattrapages continuels Périodes séparées par des pauses plutôt brèves	Lenteurs = l'élaboration et abstraction Organisation (récente, auparavant prévalait la <i>scriptio continua</i> ) Pauses longues, cognitives (structure plus réflexive de l'écrit)
Structure qui s'organise autour du sens (périodes séparées par des pauses plus au moins longues)	Stabilité = possibilité de retour, de vue d'ensemble Cohérence textuelle
Oral de la spontanéité	Oral secondaire (qui s'appuie sur un écrit de référence)

No mesmo sentido, mas para a área do Português, Aguiar e Silva (2008) estabelece as diferenças entre as duas áreas num subcapítulo reservado à análise da comunicação literária, ao qual dá título “O canal”. No parágrafo introdutório, Aguiar e Silva divide o meio pelo qual o ser humano tem acedido aos textos em dois canais:

- (i) O canal áudio-vocal é o que mais se alinha com a literatura oral segundo Aguiar e Silva, mas também é o que se alinha com as sociedades de oralidade primária em que a transmissão de conhecimento é feita de forma primariamente oral e de geração em geração como nos dizia Medeiros. Este canal baseia-se na mobilização do aparelho fonador (emissor) e na memorização (recetor) para retenção de informação.
- (ii) O canal visual, no qual a informação é grafada através de sinais gráficos que correspondem a um sistema fonológico e registam a informação de forma

tendencialmente permanente. Este canal associa-se às sociedades de oralidade secundária (predominante no mundo ocidental e ocidentalizado). Com este canal, estamos dependentes não da memorização, mas sim de uma permanente consulta do que já está escrito.

Seguindo esta distinção, o autor particulariza as propriedades diferenciadoras entre os registros oral e escrito na medida em que a língua falada serve um ato de comunicação efêmero, não dando fortes garantias da pervivência da informação junto do recetor, por diversos fatores, como a interferência na comunicação ou obstrução desta. Em confronto, a língua escrita já possui em si durabilidade e resistência devido aos suportes sob os quais é difundida.

Numa perspetiva performativa, na língua oral, os intervenientes utilizam recursos suprasegmentais, paralinguísticos e cinéticos (Silva, 2008), ou seja, as expressões faciais, os gestos e a entoação entre outros recursos que transmitem o sentimento da mensagem que se quer fazer chegar. Por seu turno, a língua escrita, não conseguindo representar de forma direta a emoção, recorre a sinais gráficos, letras maiúsculas e alguns recursos expressivos para representá-la. A presença humana no texto oral e no escrito também difere, uma vez que no primeiro a presença é forte, é sentida e conta para o ato performativo, enquanto no segundo essa presença é, senão nula, muito defetiva.

Em termos de processamento, o registo escrito é mais eficaz que o registo oral uma vez que o primeiro é feito de forma cuidada e paulatina ao passo que o registo oral responde a diversas solicitações que ocorrem no meio do ato comunicativo e para lhes dar resposta há reformulações, correções e retomas de linhas de pensamento. Ligada à anterior premissa, a receção da informação pelo canal áudio-vocal é determinada pela qualidade da emissão e pela capacidade de perceção síncrona do recetor; já a receção pelo canal visual pode ser feita pelo recetor sem estar em presença do emissor. Por esse motivo, o interlocutor pode ler e rereer o texto até o decodificar e assimilar.

Por último, o autor aborda a formalidade<sup>6</sup> dos dois tipos de texto em análise, ao afirmar que, embora o registo escrito tenha “uma construção mais cuidada e mais rigorosa”

---

<sup>6</sup> “The formality of language is part of its social background. Notice the affected phraseology of academics, their conscious air of superiority to the common herd which is reflected in a choice of words and phrases. Living in the rarified atmosphere of the groves of academe, the lecturer chooses his language to signify his position.”

(2008, p.379), este facto não retira a formalidade do registo oral que está, por norma, associado a um discurso leve. Isto porque o discurso oral pode ser tão ou mais formal numa análise comparativa face ao discurso escrito, o que explicitaremos mais adiante, mas para que se clarifique este aspeto, uma defesa oral de nota ou um juramento de cariz político tem um carácter muito mais formal, apesar de se basearem na oralidade, do que uma mensagem de texto rápida num chat online.

E pensando nas abordagens de ensino-aprendizagem, devemos perguntar-nos se no ensino de línguas devemos recorrer ao ensino do registo oral e do registo escrito em simultâneo, em separado ou se se deve dar prioridade a um sistema em relação ao anterior. Ora importa esclarecer que prioridade não quer dizer exclusividade. Logo, pode haver momentos nos quais seja necessário dar prioridade à oralidade e outros em que dar a prioridade à escrita beneficia mais o processo de ensino-aprendizagem. Assim, no que diz respeito aos níveis a que se aplica a prioridade, Médioni questiona e esclarece:

“Alors, faut-il donner la priorité à l’oral en début d’apprentissage ? Certainement, et pas seulement en début d’apprentissage D’abord parce que la compréhension orale est une compétence extrêmement importante à développer, tout comme l’interaction, et parce que « pour apprendre une langue, il faut la parler » (...) Mais pour autant, cela n’exclut, en aucune façon la présence de l’écrit”. (MÉDIONI, 2018 : 15).

A autora termina a sua observação dizendo que, longe de excluir, opor ou separar, deve tratar-se de combinar atividades de língua em domínios nos quais as duas competências se possam auxiliar.

### 3.1.1 A Oralidade em Português

«Speaking is in many ways an undervalued skill. ... This relative neglect may perhaps also be due to the fact that speaking is transient and improvised, and can therefore be viewed as facile,

---

Maxwell-Mahon (1975). O Prof. Mahon, da Universidade da África do Sul, objetiva, com base no seu estudo do estilístico G. W. Turner citado por Aguiar e Silva, a definição de “formalidade” do texto e os seus diferentes níveis exemplificando com o discurso do “lecturer”, o qual é fortemente influenciado pelo meio envolvente interferindo na escolha de léxico, e estruturas morfossintáticas empregues.

superficial or glib» (BYGATE, 1987: introdução)

Na revista *Ler Educação* n.º19/20, Emília Amor diz que todo o professor de língua ou não utiliza a língua (oralidade) como “principal suporte de comunicação e reflexão [que] acaba por ser sempre um padrão de referência, um agente de ensino” (1996, p. 182). Bernardes e Mateus (2013, p. 13) apontam na mesma direção que Emília Amor quando dizem “Até porque esta [a oralidade] constitui um instrumento transversal da aprendizagem dos outros saberes e um veículo insubstituível da afirmação social do aluno, da representação do seu pensamento, da expressão da sua criatividade e da realização da maioria dos seus atos de comunicação.”

Nesse sentido, como se ensina a oralidade? Como se aprende e como se avalia este domínio?

Existem vários documentos que asseguram o espaço da oralidade no ensino. Desde logo, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória tem como primeira área de competências as Linguagens e Textos (cf, anexo C), defendendo não só o uso oral da linguagem, mas também elementos não-verbais em LM e LE. Assim sendo, com o uso de elementos verbais e não-verbais deixamos de pensar exclusivamente em oralidade para pensar em competência comunicativa, termo cunhado por Dell Hymes (1972)<sup>7</sup> para se referir às capacidades de uma pessoa, dependendo a competência comunicativa de tática (que o autor designa de *conhecimento*) e uso (designada pelo autor de *habilidade de uso*), revelando a localização dos atos de fala em contexto de diálogo.

Nas *Aprendizagens Essenciais* (ver anexo D) estão elencados os objetivos que os alunos devem atingir no final do 10.º ano de escolaridade em relação ao domínio da Oralidade. Segundo este documento, visa-se que o aluno, no fim do nível de ensino em causa, seja capaz de compreender “(...) textos orais de elevada complexidade, interpretando a intenção comunicativa subjacente (...), a utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação e a produzir textos orais de géneros específicos” (2018: 5). Seguindo as *AE*, os manuais escolares adotados pelos estabelecimentos

---

<sup>7</sup> Hymes cunha o termo competência comunicativa como resposta ao abstracionismo de Chomsky, que entendia a competência linguística como um fator isolado, isto é, que podia ser analisado fora do contexto situacional real em que processa o ato de fala.

de ensino propõem nas suas várias unidades didáticas atividades ligadas à oralidade<sup>8</sup>, nas quais se pede que o aluno componha uma exposição ou uma apreciação crítica sobre um tema associado à obra literária em questão ou sobre temas literários/culturais que essas obras abordam (ver anexo E). Para exemplificar, tomemos o caso da obra vicentina *Farsa de Inês Pereira*, na qual subjaz, entre outros, o tema da violência doméstica. O exercício proposto para a oralidade consiste em fazer uma exposição oral sobre uma campanha contra a violência nos relacionamentos, tendo em conta a obra estudada, o peso conceitual face às ruturas conjugais e fazer um alerta consciente a vítimas e testemunhas.

Importa também referir que não só se avalia o domínio da oralidade no contexto da “apresentação oral”, mas também nas produções espontâneas e comentários que os alunos produzem em contexto de aula (ou seja, nestes enunciados avalia-se o conteúdo primariamente, mas também o registo empregue). Ignorando este facto, muitos estudantes, como pude observar em aulas lecionadas, servem-se de um discurso mais informal em aula, truncando conjugações verbais (“tá por está”) e empregando bordões da língua (ok, tipo, ...) para exemplificar alguns destes usos comuns. Em aula, há sempre um cuidado por parte do professor de manter o seu registo com a devida formalidade e corrigir os alunos para que atentem na sua utilização da língua, que se torna cada vez mais importante à medida que se aproximam da conclusão da escolaridade obrigatória.

No que toca aos estudos sobre a oralidade, Walter Ong (1996, pp.13-14) convoca as análises de Ferdinand Saussure e Henry Sweet, para quem a primazia deve ser dada ao domínio da oralidade. Este último sustenta que “as palavras são feitas não de letras, mas de unidades sonoras funcionais ou fonemas”, isto é, o discurso oral é, em si, um universo de estudo e, embora coexista com a escrita, tem valência própria. O mesmo autor diz que, apesar de a escrita ser sinérgica com a oralidade, dando-lhe visibilidade e durabilidade, a palavra falada continua a exercer a sua função e que o registo escrito está direta ou indiretamente ligado ao discurso oral. Na mesma linha, Ong (1996, p. 16) afirma que «“Ler” um texto significa convertê-lo em som, em voz alta ou na imaginação, sílaba por sílaba na leitura lenta ou de modo superficial na leitura rápida, comum a culturas de alta tecnologia. A escrita nunca pode prescindir da oralidade.»

---

<sup>8</sup> As atividades referentes ao domínio da oralidade subdividem-se como nos domínios, ou seja, por um lado, existem as atividades que visam a interpretação do discurso oral, a compreensão (do) oral, por outro lado, as atividades que requerem do aluno uma participação mais ativa dando-lhe voz e tempo de expor aquilo que planificou, tratando-se então de um ato comunicativo que tem por base um texto de referência.

Por último, importa referir que estamos perante um processo de ensino-aprendizagem-avaliação e para isso devemos considerar o último elemento deste trinómio, a avaliação. Araújo e Suassuna (2020), *apud* Wania Milanez, assumem que os critérios estabelecidos para avaliar o domínio da oralidade devem ser diversificados e não ter exclusivamente como referência a correção gramatical. Outros aspetos a ter em conta no processo de avaliação do discurso/produção oral dos alunos são, para Bronckart (1999): (1) a infraestrutura geral do texto, que revela o conhecimento do aluno acerca da tipologia textual em questão e o conhecimento acerca do tema a desenvolver; (2) os mecanismos de textualização, que dão conta da progressão temática no discurso, bem como dos mecanismos de coerência e coesão, a articulação lógica, temporal e hierárquica dos argumentos; (3) os mecanismos enunciativos. Estes mecanismos de avaliação coadunam-se com o nível de ensino secundário, que requer do aluno uma produção oral em situação de aula e em momento de avaliação oral mais formal e mais cuidada.

Araújo e Suassuna (2020) criaram para o seu artigo quatro tabelas de aspetos a serem avaliados na oralidade que se dividem nos seguintes aspetos: 1) discursivos: envolvem a polidez, a formalidade e a espontaneidade da comunicação; 2) textuais: envolvem a fixação temática prévia ou não, as repetições, reformulações e correções; 3) acústicos: têm a ver com a qualidade e colocação da voz, a elocução e a dicção; e 4) cinésicos: são os aspetos mais performativos da comunicação, como a postura e os gestos, as expressões faciais e o contacto visual, bem como a movimentação que marca e firma a presença do orador no espaço.

### 3.1.2 A Oralidade em Francês

« une langue est d'abord et avant tout une habileté servant à communiquer des messages authentiques» (GERMAIN & NETTEN 2005 : 7)

O professor de língua francesa, como mencionado em Amor (1996), também usa a língua como principal suporte de comunicação. Contudo, neste caso, o docente procura criar um balanço entre a LM dos alunos e a LE em estudo para fazer chegar o conhecimento aos alunos com o objetivo de lhes ensinar a fazer uso da língua estrangeira.

Novamente se coloca a questão de como ensinar-aprender-avaliar o domínio da oralidade em Francês?

O *PASEO*, mencionado como um dos documentos que assegura o espaço da oralidade na escola, quando diz que o aluno deve usar de modo proficiente as linguagens e símbolos associados às línguas, fala da língua materna, mas também das línguas estrangeiras, neste caso concreto para o Francês (cf. Anexo C).

A utilização em sala de aula, em níveis iniciais, de uma mediação entre a língua materna e LE permite ao aluno acostumar o ouvido às sonoridades da língua que se lhe propõe aprender. Apesar disso, e no caso específico do FLE, trata-se aqui de uma LE com a qual a maioria dos alunos não tem contacto diário<sup>9</sup>, o que implica que todo o trabalho de ensino e de exposição do aluno à língua francesa é feito em sala de aula e na melhor das hipóteses nos corredores da escola, caso o professor de FLE opte por falar exclusivamente em Francês com os seus alunos dentro e fora da sala, postura que adotei ao longo do meu estágio curricular com as turmas de 7.º e 8.º anos.

O FLE é introduzido na faixa etária dos 11-12 anos quando os alunos já têm o sistema fonológico e grafemático da sua língua materna interiorizado (a par dos sistemas ingleses que iniciam no ensino primário). Portanto, coloca-se um problema de sobreposição da língua materna na aprendizagem do FLE. Na conceptualização de Abry e Abry (2007: 53), a língua materna interfere na aquisição de um novo sistema fonológico causando aquilo a que eles chamam de *surdité phonologique* ou surdez fonológica. Isto deve-se em parte à falta de conhecimento explícito que os alunos têm de que um grafema corresponde ou está associado a um ou mais fonemas e realizações possíveis. Neste sentido, os mesmos autores dizem que é necessário reeducar o ouvido do aprendente.

### 3.1.3 A escrita em Português

“Saber escrever é uma competência que as sociedades modernas exigem a todos os cidadãos (...) uma necessidade básica” (REBELO, 2008: 113).

---

<sup>9</sup> Contrariamente à língua inglesa, que através dos média (séries televisivas, música anglo-americana, videojogos e chatrooms) é largamente difundido, havendo, portanto, um contacto e exposição prolongados a esta língua.

O domínio da escrita é transversal a todas as disciplinas da escolaridade obrigatória, uma vez que os apontamentos de aula são feitos por escrito num caderno diário ou dossier, dando à escrita um carácter de relevo no que diz respeito à retenção dos conhecimentos para posterior consulta, retomando a dita “*scripta manent*”. Contudo, na disciplina de Português e ao nível do ensino secundário, estamos perante um nível de análise da escrita mais profundo. Trata-se de ensinar e consolidar nos nossos alunos um conjunto de regras aplicados ao domínio proficiente de géneros textuais. No ensino secundário, são trabalhados os géneros das sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas (10.º ano); textos de opinião (11.º ano); e todos os anteriormente referidos no 12.º ano (cf. *Aprendizagens Essenciais* de Português de 10.º, 11.º e 12.º).

No ensino secundário, estamos já longe das primeiras produções escritas da criança de que nos fala João Veloso (2010), havendo, na maioria dos alunos um “conhecimento (...) consolidado de todas as convenções ortográficas normativas da sua língua” (p. 29). Neste ciclo deverá existir já um pleno domínio das correspondências grafema-fonema. Ao nível do ensino secundário, falamos já não da produção ortográfica que, em princípio, terá sido já apreendida nos ciclos anteriores, mas sim da competência compositiva, com o devido respeito de convenções ortográficas, mas num patamar de construção de texto baseado numa ideia, tema ou modelo com recurso a uma progressão temática e mecanismos de coesão e coerência inerentes ao género textual em causa, com o devido respeito da forma estética do texto (correta marcação de períodos e parágrafos) e ainda com o respeito pela correção linguística e ortográfica.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), em qualquer dos níveis de aprendizagem e particularmente no nível terminal da escolaridade obrigatória, torna-se imperativo que o professor ensine e que os alunos dominem o processo de escrita que se subdivide, segundo os autores, em planificação, textualização e revisão. Em Barbeiro e Pereira (2007: 8), “A aprendizagem da escrita implica o conhecimento de um reportório alargado de ações associadas às suas componentes de planificação, de textualização e de revisão”. Para que se efetue este gradual processo de consolidação e domínio do processo da escrita, o ensino deve incidir sobre géneros textuais “diversificados, social e escolarmente relevantes”, o que se encontra já consagrado nas AE para cada nível de ensino, como já referido. De facto, no ensino secundário, a cada Unidade Didática está-lhe afeto um género textual. Dê-se o exemplo do texto de opinião, um subgénero do texto argumentativo que é ensinado e

exercitado a par do “Sermão de Santo António”, de Padre António Vieira. Neste contexto, o texto de opinião revela-se social e escolarmente relevante, porque dialoga com a obra em estudo, permitindo ao aluno compreender melhor o funcionamento interno e externo da obra e porque quer dentro quer fora da escola o aluno terá de apresentar e defender argumentos, visões e opiniões, fundamentando-os.

O ensino da escrita pressupõe um ensino sequencial, isto é, um contínuo de atividades de escrita (não apenas reservar o género textual para a composição das fichas de avaliação) para que os alunos tenham várias oportunidades ao longo do ano de exercitar a escrita e possam expressar-se sob esta forma com cada vez mais autonomia. Este ensino sequencial vem também acompanhado da ideia de uma gradual complexificação da atividade de escrita, exigindo mais tempo de composição e mais mobilização de conhecimentos sejam eles temáticos ou estruturais.

Se, por um lado, falamos do ensino da escrita como responsabilidade do professor e como competência a adquirir pelo aluno, por outro lado, falamos também da questão mais “incómoda” da avaliação da escrita que está associada ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação. As *Aprendizagens Essenciais* de 10.º ano (2018: 9) preveem que no fim do ano letivo o aluno seja capaz de:

“Escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de género.

Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente.

Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual.

Editar os textos escritos, em diferentes suportes, após revisão, individual ou em grupo, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística.

Respeitar os princípios do trabalho intelectual: identificação das fontes utilizadas, cumprimento das normas de citação, uso de notas de rodapé e referenciação bibliográfica.” (cf. Anexo F)

Estes objetivos específicos ao domínio da escrita em contexto escolar são corroborados por Barbeiro e Pereira (2007) e adotados pelos manuais escolares que sugerem atividades de escrita que vão reforçar o treino destas competências requeridas no final do 10.º ano. A maioria dos manuais (e concretamente o manual *Mensagens – Português 10.º ano* com o qual trabalhei este ano letivo) apresentam um anexo gramatical, mas também um anexo que permite ao aluno familiarizar-se com os géneros textuais em estudo no seu ano de escolaridade. Este anexo contém as regras específicas de cada tipologia, a linguagem a usar e a estrutura que o texto deve apresentar, dando na página imediatamente a seguir um exemplo de texto com notas que fazem a ligação entre a teoria e a prática da construção textual.

Note-se ainda que a escrita tem um peso importante no processo de avaliação, uma vez que esta componente perfaz o total de 44 pontos na cotação do exame de Português. Esta pontuação divide-se em duas categorias: Aspectos de estruturação temática e discursiva<sup>10</sup> (ETD) e Aspectos de correção linguística (ACL).

Numa perspetiva crítica, o exercício que se faz ao longo das aulas sobre a escrita deve ser encarado não como uma preparação para o exame nacional, tendo em conta a média, mas sim como um labor de aquisição de uma competência que será útil tanto no exame como ao longo de toda a vida do aluno formado cidadão ativo e conhecedor.

### ***Desafios do Ensino da Escrita em Português***

Um dos maiores desafios do ensino da escrita em Português é a motivação implícita e explícita dos alunos. Em aulas lecionadas ao longo da prática pedagógica supervisionada, pude constatar que, apesar de o fazerem poucas vezes, quando se trata de aulas de escrita (oficina de escrita), por norma, a adesão inicial é fraca. Mas como o processo de escrita só é passível de ser consolidado através da prática, há que reservar algumas aulas para que se possa exercitar a escrita, englobando todo o seu processo.

Esta questão da prática da escrita e da sua aquisição é bem descrita por Pardal (2009) na tese em que aborda precisamente a representação do domínio da escrita nos manuais escolares:

---

<sup>10</sup> A categoria dos aspetos de estruturação temática e discursiva divide-se igualmente em parâmetros de avaliação e são estes: o parâmetro A: Género/Formato Textual; o Parâmetro B: Tema e Pertinência da Informação; e o Parâmetro C: Organização e Coesão Textuais.

“Com a valorização da componente oral, verificou-se que os alunos não aprendiam a escrever. Então, estudiosos, investigadores, docentes reconhecem a necessidade de recuperar uma pedagogia da escrita. Era importante que a escrita fosse adquirida e consolidada através da prática.” (Pardal 2009: 48).

Esta prática pode ser atingida se houver um correto e equilibrado planeamento das atividades a realizar para que se possa reservar à escrita um dado número de aulas, promovendo frequentemente exercícios de escrita, que são, segundo Festas (2002: 176) atividades cognitivas que convocam o saber-fazer, a mundividência, a atenção e a memória. Contrariamente ao Francês, em Português este planeamento é mais viável, uma vez que se dispõe de cinco horas semanais na disciplina de Português no Ensino Secundário.

### 3.1.4 A escrita em Francês

L'enseignement de l'expression écrite en FLE [...] offre autant de mécomptes à l'enseignant qu'à l'étudiant. Il faut enseigner, oralement et collectivement, en temps très limité (l'heure de cours), un savoir-faire individuel et silencieux, qui exige des temps de travail long. (GAULMYN, 1994: 199).

O domínio da escrita, como já referido, é transversal a todas as disciplinas da escolaridade obrigatória, seja na área das ciências exatas, experimentais ou humanas. Tanto mais o é quanto se trata do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira como é o caso do Francês.

Claudette Cornaire e Patricia Raymond (1999) fazem um estudo diacrónico, no capítulo 1, do ensino do domínio da escrita em FLE, enquadrado nas abordagens pedagógicas que têm vigorado no sistema de ensino. Passamos a detalhar como este domínio se tem enquadrado nas diversas abordagens:

#### *L'approche grammaire-traduction*

Nesta metodologia de ensino-aprendizagem (extraída das metodologias de ensino-aprendizagem das línguas clássicas) os exercícios de escrita têm por objetivo a aprendizagem de um conteúdo gramatical (tornando explícito o conhecimento de língua através destes exercícios), mas também um objetivo de compreensão do que hoje se designa por educação literária através de exercícios de tradução e versão de grandes autores de língua francesa.

### ***L'approche audio-orale***

Esta abordagem preconiza a aprendizagem da língua na envolvimento das quatro competências básicas, dando, contudo, maior ênfase à expressão oral<sup>11</sup>. Os exercícios de escrita consistem, na sua maioria, no processo substituição ou transformação de um ou mais elementos dentro de estruturas linguísticas já aprendidas. Esta metodologia de ensino é, geralmente, usada para exercícios gramaticais no quais os alunos devem substituir ou preencher lacunas, mas no que toca à produção escrita e não havendo um estudo sistemático de estruturas textuais os textos produzidos são uma réplica de outro apresentado no qual o aprendente deve substituir os elementos que a si dizem respeito.

Em situação de aula (11 de novembro 2022) utilizei esta metodologia de ensino-aprendizagem na conceção de uma ficha de gramática intitulada “La grammaire n’est pas un monstre” (cf. Anexo G), na qual os alunos depois do estudo das regras gramaticais se deveriam lançar na utilização e substituição de elementos dados na ficha de trabalho.

Relativamente, ainda, às composições escritas este modelo é fortemente adotado nos momentos formais de avaliação. Tome-se o exemplo do exercício de escrita de um postal a um amigo no qual os alunos terão acesso a textos semelhantes no manual, logo na sua produção escrita deverão reproduzir este texto adaptando-o à sua realidade.

### ***L'approche structuro-globale audiovisuelle***

---

<sup>11</sup> Este modelo surge como resposta à necessidade de ensinar e exportar soldados americanos para várias partes do mundo e por esta razão o ensino era rápido, conciso e atentava nas necessidades comunicativas imediatas e não num conhecimento aprofundado e consubstanciado da língua.

Esta metodologia de ensino-aprendizagem privilegia a expressão oral com o intuito de formar falantes de língua estrangeira para as diversas situações do dia-a-dia, ou seja, embora ensine a norma, ensina-a com objetivo de dotar o aprendente com vocabulário e estruturas que o auxiliem em situação de diálogo, dando ainda ênfase à correta pronúncia. Os exercícios de produção escrita resumem-se a ditados de antemão feitos pelo docente e ministrados aos alunos com o posterior objetivo de ser lido em voz alta pelos alunos, com a correção dos erros escritos e também de pronúncia.

A obra da qual foram retiradas estas metodologias diz-nos sobre esta metodologia em concreto que « En définitive, l'approche structuro-globale audiovisuelle n'est certainement pas celle qui contribue le plus à faire de l'écrit une préoccupation première » (CORNAIRE & RAYMOND 1999 : 9).<sup>12</sup>

### ***L'approche cognitive***

A metodologia cognitiva preconiza uma maior igualdade entre a oralidade e a escrita na medida em que o aluno aprende uma língua estrangeira e a integra na sua cognição, dominando, portanto, os registos escrito e oral dessa mesma língua.

Ela é uma tentativa de ressurreição e melhoramento da anteriormente mencionada metodologia *grammaire-traduction* e funde-se com o aproveitamento dos pontos fortes da *metodologia audio-orale*.

Contrariamente às outras metodologias, esta vê a aprendizagem como um processo de criação no qual a compreensão (ou cognição como função da inteligência) tem um lugar essencial.

Embora haja já uma paridade entre os domínios da oralidade e da escrita, os exercícios de escrita que esta metodologia propõe estão ainda longe de uma aprendizagem compositiva de textos. O tipo de texto pedido é geralmente um recontar de situações que envolvem o aprendente, o que pressupõe já um domínio de vocabulário elementar ou um pouco mais avançado e que este, aliado às estruturas gramaticais, seja empregue no recontar de situações em 1.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> pessoas. Há ainda uma presença do texto-modelo que o aluno pode alterar

---

<sup>12</sup> [Tradução nossa] Em última análise, a abordagem estruturo-global audiovisual não é certamente a que mais contribui para fazer do domínio da escrita uma preocupação primordial.

consoante aquilo que quer exprimir, dentro das capacidades cognitivas que convoca no uso da escrita em FLE.

### *L'approche communicative*

A última metodologia é a abordagem comunicativa que veio contrariar a abordagem *audio-orale* no sentido em que esta defende que a aquisição de estruturas linguísticas só por si não são valência suficiente para que o aluno consiga sustentar um diálogo, e que por isso devem colocar-se à disposição destes aprendentes meios que satisfaçam as suas necessidades comunicativas (diálogo em tempo real). Esta metodologia apoia-se em Hymes no seu estudo “On communicative competence”, de 1971 e na conceção de que “la langue est un instrument de communication et surtout d’interaction sociale” (CORNAIRE & RAYMOND 1999 :11).

Decorrente desta teorização a escrita vai ganhar cada vez mais espaço na medida em que a comunicação com a qual o aprendente se poderá deparar tanto poderá ser em formato oral (situação de oralidade primária) ou sob formato escrito (oralidade secundária<sup>13</sup>). Nesta lógica os exercícios de produção escrita propostos deixam de ter subjacente a aquisição do funcionamento da língua e como nos diz Moirand (1979: 9) “enseigner l’écrit, c’est enseigner à communiquer par et avec l’écrit”. O mesmo autor propõe como exercício de escrita um passo-a-passo: 1) ensino de estratégias de leitura; 2) leitura sistemática de textos não literários (anúncios, atas, artigos de jornal, ...); 3) progressiva produção de textos escritos destes géneros.

As *AE* e, por conseguinte, os manuais de Francês não contemplam nenhum género textual a aprender até ao 9.º ano (ano em que se termina o ensino de FLE, devido ao carácter residual do Francês no ensino secundário). E a produção escrita está subjacente a temas do quotidiano e do reconto de eventos passados, presentes e futuros, reais ou imaginários. (vejam-se propostas de atividades extraídas das *AE* de 7.º-9.º incidentes sobre o domínio da escrita).

---

<sup>13</sup> A oralidade secundária é o termo cunhado por Walter Ong para designar «a "oralidade secundária" da atual cultura de alta tecnologia, na qual uma nova oralidade é alimentada pelo telefone, pelo rádio, pela televisão ou por outros dispositivos eletrônicos, cuja existência e funcionamento dependem da escrita e da impressão.» (ONG 1998: 19). Isto é, o ato comunicativo não a passagem da língua-I para a Língua-E face a um interlocutor (teoria chomskyana), mas à distância: a passagem da língua-I (conteúdo) para um texto escrito (mensagem: msm, email, ...).

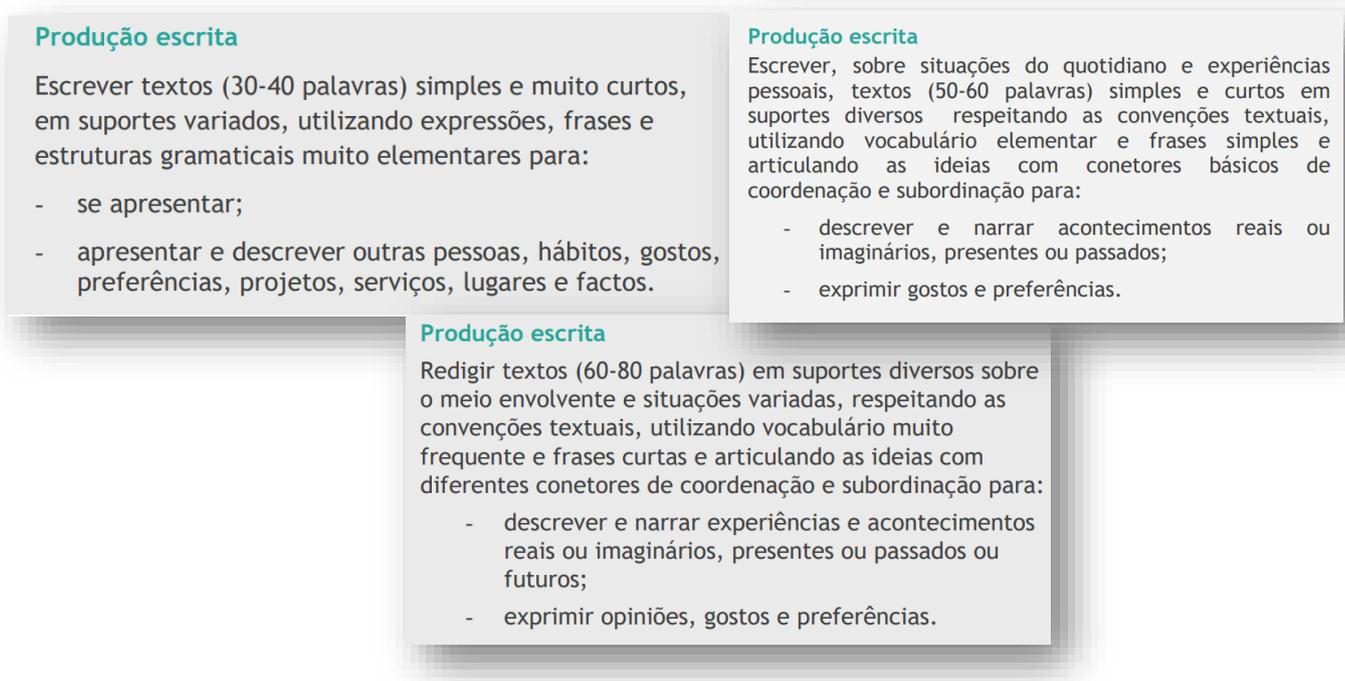


Figura 1. – A produção escrita nas *AE*

Portanto, mesmo que seja expectável que os alunos aprendam e empreguem, em FLE, o mesmo processo de escrita que em Português na produção escrita (planificação, textualização e revisão), tal pouco se verifica, uma vez que os exercícios de escrita são 1) de extensão reduzida, como pudemos ver nas *AE* de Francês do 3.º ciclo, ano apenas pedem textos de 30-40 (7.º), 50-60 (8.º) e 60-80 (9.º) palavras o que não permite um desvio do tema nem a possibilidade de o aluno se expressar mais livremente; 2) uma quase cópia de textos-modelares apresentados no manual ou pelo professor, aos quais os alunos devem aplicar o mesmo vocabulário, com a diferença de que aplicam ao seu universo aquele modelo.

### ***Desafios do Ensino da Escrita em Francês***

No contexto do ensino de língua estrangeira e pela faixa etária dos alunos o nível de exigência de uma produção textual é forçosamente menor do que aquele que seria expectável para a língua materna. Este facto é corroborado pelas tabelas de produção escrita, extraídas das *AE* de Francês que determinam o número de palavras entre 30-80, entre o 7.º e o 9.º ano.

Contudo, deve ser aplicada na aula de FLE a mesma estrutura de produção textual de que nos falam Barbeiro e Pereira (2007) tendo em conta as etapas de planificação, textualização e revisão. Seguindo estes passos que são também aplicados em LM, podemos tornar os alunos conscientes do processo de escrita.

Põe-se aqui o desafio da gestão de tempo dado que a disciplina de Francês dispõe (no caso do 7.º ano) de 3 blocos semanais de 50 minutos cada. O processo de escrita tende a encurtar-se e focar-se na textualização. A planificação é substituída por textos-modelo que os aprendentes/escreventes devem seguir. E a revisão é deixada não para o autor, mas para a “máquina corretora” (o docente).

Poucas alternativas existem para a gestão do tempo atribuído a cada disciplina no contexto dos agrupamentos, mas para minimizar o dano causado pela falta de tempo, a revisão deve ser deixada a cargo do autor/escrevente do texto para facilitar o seu reconhecimento do erro/desvio, seja lexical, seja gramatical. Ou a correção *inter pares* que permite o diálogo e resolução do problema, com recurso à cognição dos alunos.

Por conseguinte, a revisão é entendida não como uma atividade cognitiva na qual o escrevente/aprendente efetua a verificação de conteúdo temático e gramatical, e subsequente correção, mas encarada apenas como a rescrita do texto, a cópia da produção escrita, depois de passar pelo olhar corretivo do docente. (Guerra, 2007: 392)

Na lógica desta afirmação de Guerra, as aulas lecionadas ao longo da prática pedagógica supervisionada foram concebidas para ultrapassar esta lacuna de deixar a revisão para o professor titular da turma ou mesmo para o estagiário, privilegiando a autocorreção ou a correção em pares dos textos produzidos pelos alunos, sempre que este processo fosse viável, no tempo de que se dispunha.

## **CAPÍTULO 4 | Metodologia e didatização**

### **Metodologia de investigação**

Neste capítulo do Relatório iremos contextualizar a didatização e reflexão efetuadas no âmbito do estágio curricular, isto é, apoiando-nos nas leituras de bibliografia incidente sobre os temas da oralidade no ensino, da escrita no ensino e da relação oral-escrita no ensino, procurando aferir de que forma a combinatória de domínios pode ou não ser benéfica para o processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Neste estudo monográfico foi aplicado metodologia mista apresentado por Blease e Bryman (1986: 157) no qual os autores nos dizem que “In spite of the fact that qualitative/ethnographic research into education has gained in popularity in recent years, its relationship with quantitative research is far from resolved. The authors argue that there are strong arguments for a research strategy which combines the two approaches”<sup>14</sup>. Este artigo permitiu conceber uma investigação-ação baseada na revisão bibliográfica, nos elementos recolhidos da prática letiva, mas também da observação direta que o estagiário, que também assume a posição de investigador em ensino, faz das turmas com as quais está em contacto.

A metodologia de investigação seguiu a seguinte ordem de trabalhos:

- (i) Integração e observação de dados qualitativos em sala de aula;
- (ii) Recolha de dados produzidos pelos alunos-sujeito de investigação;
- (iii) Comparação entre dados e perceção do estagiário (investigador);
- (iv) Análise crítica de dados e conclusões assimiladoras ou dissimiladoras do estudo bibliográfico (BLEASE & BRYMAN 1986).

Estes passos serviram de auxiliares para alcançar as respostas às perguntas de investigação que se estabeleceram para a condução do estudo. Estas perguntas são:

- (i) Os domínios da oralidade e da escrita devem ser ensinados em simultâneo ou em separado?

---

<sup>14</sup> [Tradução nossa] Apesar do facto de a investigação qualitativa/etnográfica em educação ter ganho popularidade nos últimos anos, a sua relação com a investigação quantitativa está longe de estar resolvida. Os autores defendem que existem fortes argumentos a favor de uma estratégia de investigação que combine as duas abordagens.

- (ii) Deve dar-se prioridade ao ensino de um domínio sobre outro? Qual e porquê?
- (iii) Em que medida deve a oralidade articular-se com o exercício de produção escrita e vice-versa?

Os dados a analisar provêm de vários instrumentos de recolha. Recolheram-se, tanto para Português como para Francês, composições escritas de momentos formais de avaliação, fichas de trabalho produzidas pelo professor-estagiário, com recolha para análise, produções orais registadas com recurso a dispositivos de gravação audiovisual. Para tal, foram concebidas aulas que aliaram estratégias de ensino-aprendizagem e de recolha de dados os quais passaremos a descrever nos próximos subcapítulos.

Contudo, por falta de elementos recolhidos e a célere progressão do programa das duas disciplinas, aquilo que corresponderia ao estudo de caso deste Relatório limitar-se-á à (1) descrição das aulas lecionadas, alinhando-as com o domínio da Oralidade ou o domínio da Escrita ou a conjugação de ambas, e (2) à reflexão feita em torno dos elementos que foram, efetivamente, recolhidos ao longo do estágio, que constituem o corpus dessa análise.

#### **4. 1 Didatização e recolha de dados em Francês Língua Estrangeira**

A primeira didatização, em Francês, teve lugar na aula de quarta-feira, 11 de janeiro de 2023 (cf. Anexo H). Esta aula teve a duração de 50 minutos e contou com a presença de toda a turma do 7.º ano, isto é, à data 20 alunos, a professora-cooperante e o professor orientador da faculdade. Estabelecidos como objetivos desta aula estavam:

- (i) a consolidação vocabular dos graus de parentesco imediatos e das profissões;
- (ii) a consolidação gramatical da utilização dos determinantes possessivos.

O professor-estagiário iniciou a aula por rever, através dos comentários dos alunos, os conteúdos vocabulares numa síntese baseada na interação oral professor-aluno. Esta interação consistia em fazer uma descrição da função desempenhada no local de trabalho, sendo

expectável que os alunos chegassem à resposta da profissão que era descrita. O mesmo processo foi feito (simultaneamente e de forma encadeada) para os graus de parentesco. Na sequência das profissões introduziu-se a profissão de “chanteur” (cantor) para conduzir para o manual e ficha de trabalho redigida pelo professor-estagiário, “Kendji Girac : Biographie” (cf. Anexo I). Esta ficha congrega os objetivos gerais desta aula, misturando num mesmo texto os graus de parentesco, profissões e determinantes. No que toca à formulação das questões foram tidas em conta as instruções das *Aprendizagens Essenciais* de Francês de 7.º ano e do *CECR*, que preveem para este ciclo de aprendizagem a obtenção de um nível A1.2.

### INTRODUÇÃO | 3.º CICLO

A definição das Aprendizagens Essenciais para o Francês cruza as *Metas de Aprendizagem para as Línguas Estrangeiras* (2010), elaboradas a partir do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), em particular as escalas de competências, com os referenciais de conteúdos publicados para os vários níveis de competência em língua francesa e as orientações programáticas de Francês (1991). A sua matriz apoia-se em competências organizadas em três domínios que apresentam descritores de níveis de desempenho. A proximidade linguística com a língua materna assim como o contexto curricular justificam a seleção dos níveis seguintes:

3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	7.º	8.º	9.º
Nível do QECRL	A1.2	A2.1	A2.2

Fig. 2 – Nível linguístico a atingir no fim de cada ano de escolaridade em FLE.

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	<b>C2</b>	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	<b>C1</b>	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDÉPENDANT	<b>B2</b>	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	<b>B1</b>	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	<b>A2</b>	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	<b>A1</b>	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale

Fig. 3 *CECR*

Com base em diretivas para o ensino da iniciação ao FLE, as perguntas da ficha de trabalho foram feitas recorrendo a vocabulário já conhecido dentro do âmbito limitado que é o reportório lexical dos alunos de iniciação e com recurso à formulação direta de perguntas para simplificar o acesso à pergunta e à resposta. Quanto à aplicação da ficha as perguntas foram todas lidas perante o grupo-turma ao que muitos alunos reagiram positivamente fazendo a correta tradução para Português facilitando assim a resposta com retoma da pergunta.

A ficha continha um exercício de escrita no final da qual se pedia que os alunos (depois de discussão em aula) redigissem um texto sobre a temática “les gens du voyage”. O manual apresentava-lhes algumas informações básicas e a partir destas era-lhes pedido que estruturassem um texto em Português com vocabulário que conseguissem aplicar ao Francês. No final desta tarefa foram recolhidos alguns dos resultados produzidos pelos alunos, e em alguns casos os alunos cumpriram estritamente as indicações, noutros em que estas não foram todas observadas os alunos tomaram a iniciativa de escrever o texto diretamente na língua-alvo, mostrando assim confiança nos resultados obtidos.

Deste exercício, iniciado em aula e terminado em casa, foram recolhidos os textos produzidos pelos alunos. Esta recolha serviu para verificar se, depois de uma interação oral em aula, na qual os alunos falaram sobre o tema que iriam escrever, o texto escrito refletiria a passagem do que tinha sido discutido. Apesar da tentativa combinatória dos dois domínios, sobressai nesta atividade a importância dada à escrita que era componente a ser recolhida e, por conseguinte, estudada ou avaliada.

A combinação dos dois domínios foi fraca na medida em que os alunos expuseram aquilo que sabiam sobre o tema com base nas informações dadas e diálogo em aula. Mas nessa mesma aula iniciaram a escrita do texto para que pudesse haver acompanhamento. Numa visão retrospectiva, os últimos momentos da aula deveriam ter sido ainda dedicados à expressão oral dos alunos para que estes não sentissem a necessidade de recorrer, em casa, a ferramentas de tradução automática, nem se fixarem tanto na informação que era dada no manual, uma vez que em aula já tinham sido lançadas informações, pelos alunos e pelo professor-estagiário, que iam além do que era sugerido.

A segunda didatização, aplicada na disciplina de Francês, teve lugar nas aulas de 17, 28 e 29 de março. Correspondem às datas dos momentos formais de avaliação que serviram como base de recolha de dados para análise. Estas aulas tiveram a duração de 50 minutos cada. Estabelecido como objetivo destas avaliações estava a aferição da aquisição de conhecimentos vocabulares e gramaticais como:

- (i) apresentação e autobiografia (nome, idade, proveniência, gostos pessoais);
- (ii) descrição física e psicológica de si e de outros (altura, estatura, cor de olhos e cabelo);
- (iii) o presente do indicativo dos verbos *être, avoir, habiter* e *s'appeler*, ...

Na aula de 17 de março, os alunos realizaram a ficha de avaliação sumativa com as componentes da compreensão oral e da produção escrita.

Nas aulas seguintes foram retomados os seus textos de forma que estes se preparassem para as apresentações orais (baseadas nos mesmos textos de apresentação da P.E da ficha). As diretrizes de trabalho tanto para a composição como para a produção oral eram as mesmas que constavam na ficha de avaliação, ficha esta que foi elaborada entre mim e a orientadora.

#### Não te esqueças de:

- indicar o teu nome e o teu apelido;
- escrever a tua idade por extenso;
- indicar o teu local de nascimento e o país;
- indicar a tua nacionalidade;
- referir onde vives;
- fazer a sua descrição física (jovem, estatura, constituição, cabelos, olhos) ;
- fazer a sua caracterização psicológica (indicar dois adjetivos) ;
- indicar algo que gostes e algo de que não gostes;
- empregar os verbos *être, avoir* e *s'appeler*;
- empregar verbos terminados em *-er* (aimer, adorer);
- aplicar as preposições de lugar associadas às cidades e aos países;
- empregar adjetivos no masculino e/ou no feminino;
- utilizar a frase negativa;

Figura 4 – Instruções a utilizar na PE E PO.

No final desta tarefa foram recolhidos alguns dos resultados produzidos pelos alunos, sob forma de textos orais e escritos (cf. Anexo J - Transcrições dos textos) sobre a mesma temática (apresentação e descrição biográfica). Foram recolhidos textos que revelam a plena aquisição de conhecimentos, textos intermédios e textos que revelam pouco hábito de estudo dos alunos. Esta didatização, num primeiro momento, requeria dos alunos a redação dos conhecimentos que tinham adquirido e, posteriormente, com base nessa produção, teriam de fazer a apresentação oral.

Nesta didatização e recolha, verificou-se a existência da simbiose (tese inicial do relatório) entre a oralidade e a escrita, uma vez que, trabalhando a mesma temática, os alunos depois de estudarem a sua descrição e apresentação, escreveram sobre isso, tendo depois feito com base nesse texto a apresentação oral. É importante notar que a exposição é feita sem consulta. Nestes momentos, foi dada a ambos os domínios a mesma relevância. Sendo o mesmo tema avaliado nos dois domínios, o conhecimento era um, as formas de expressão da língua é que diferiam.

#### 4. 2 Didatização e recolha de dados em Português Língua Materna

A primeira didatização, em Português, teve lugar nas aulas de 2 e 4 de novembro de 2022 (cf. Anexo M), incidindo sobre a oralidade ligada à argumentação e apresentação de pontos de vista fundamentados. Este conjunto de aulas teve a duração de 50'+50' (aula 0 por turnos) e 50 minutos (aula 0.1 turma completa) ministradas numa turma de 10.º ano. Estabelecidos como objetivos desta aula estavam:

- (i) Saber distinguir conceitos de paródia, sátira e crítica social;
- (ii) Reconhecer as noções teóricas estudadas nos textos lidos;
- (iii) Consolidar os conhecimentos adquiridos sobre o subgénero específico das cantigas satíricas;
- (iv) Utilização de vocabulário correto e adequado à situação de **exposição e produção oral** em sala de aula, bem como utilização da terminologia própria da lírica;

- (v) Reforçar a capacidade crítica do trabalho dos colegas e a capacidade autocrítica.

Na primeira aula, foram retomados os conhecimentos previamente adquiridos sobre as características das cantigas de Amigo e de Amor para poderem ser contrastadas com as características que seriam abordadas nesta aula, as respeitantes à poesia satírica medieval. Tomou-se a cantiga “Dona fea”, de João Garcia de Guilhade como modelo de cantiga. Para este efeito, o professor-estagiário conduziu a análise da cantiga com base numa ficha de trabalho (cf. Anexo N), por si produzida e que foi posteriormente dada à turma para que os alunos fizessem o mesmo tipo de análise noutras cantigas que seriam atribuídas para tecerem análises fundamentadas que seriam apresentadas na aula 0.1.

Foi pedido aos alunos que, em grupo (escrita colaborativa), e com base na “metodologia de análise”, produzissem um texto escrito que os orientasse na análise fundamentada de uma das seguintes cantigas:

- (i) Roi Queimado morreu com amor, de Pero Garcia Buralês;
- (ii) Dom Fuão que eu sei que há preço de livão, de Afonso Mendes de Besteiros;
- (iii) Foi un día Lopo jogar, de Martim Soares;
- (iv) Quem a sesta quiser dormir, de Pero da Ponte.

Após a distribuição das cantigas, os alunos encarregaram-se de fazer as devidas análises que foram registadas com o seu consentimento e com autorização dos Encarregados de Educação, para efeitos de recolha e análise do conteúdo apresentado (cf. Figura 5).

#### Figura 5 - Instrução do Trabalho de grupo.

Não se esqueçam de, ao longo da vossa análise em grupo, consultar a Ficha "Metodologia de análise de uma cantiga". É com base nesta análise que, na terça-feira, 8 de Novembro, farão as vossas exposições orais. Na aula de terça-feira iniciaremos com a correção dos exercícios da página 61 (que no 1º turno não conseguimos terminar) e passaremos, em seguida, às apresentações das vossas análises.

Se não tiverem em vossa posse a cantiga, informem-me para que eu possa fazê-la chegar a vós o mais rapidamente possível. Caso tenham dúvidas quanto ao que vos é pedido no trabalho ou na própria matéria, não hesitem em colocar as vossas questões por email ([miltonsoares@aefigueiranorte.pt](mailto:miltonsoares@aefigueiranorte.pt)) ou via classroom.

Desejo-vos a todos bom trabalho.

A segunda didatização (18 de janeiro de 2023), aplicada no âmbito da disciplina de Português foi a planificação e textualização de uma apreciação crítica. Esta apreciação crítica surge no âmbito do estudo da farsa vicentina. Esta aula incidiu sobre o domínio da escrita. Depois de se contextualizar a inadequação das estratégias de sedução de Pero Marques, o professor-estagiário conduziu uma interação oral com os alunos, na qual eles expressavam alternativas à sedução de Pero Marques. Em seguida, foi-lhes apresentado o texto de Miguel Esteves Cardoso, “O piropo”, para que pudessem ter uma visão diacrónica da arte da sedução.

Tratando-se de uma oficina de escrita, estavam estabelecidos como objetivos para esta aula:

- (i) Recordar as etapas de produção textual com maior incisão na planificação;
- (ii) Recordar as características do texto de apreciação crítica;
- (iii) Perceber a intertextualidade entre a *Farsa de Inês Pereira* e “O Piropo”, de Miguel Esteves Cardoso.

**1**

A arte da Sedução

**2**

**Apreciação Crítica**

(Encontrarás, na página 286 do teu manual, a síntese B – Apreciação Crítica).

- O objetivo de uma apreciação crítica é apreciar ou avaliar um objeto (seja ele um filme, um livro, uma peça de teatro, um entrevista, etc...).

**3**

**Apreciação Crítica**

- A apreciação crítica tem como marcas:
  - a descrição do objeto;
  - o comentário crítico ao objeto (avaliação positiva ou negativa);
  - a argumentação (fundamentação do comentário crítico, referindo aspetos considerados relevantes)

**4**

**Apreciação Crítica**

- A linguagem empregue neste tipo de texto deve:
  - Ser valorativa (elogiosa ou depreciativa), marcada pela subjetividade do autor;
  - Ser enunciada nas 1.ª e 3.ª pessoas gramaticais;
  - Mobilizar vocabulário específico associado ao tema em apreciação;
  - Recorrer ao uso de conectores e de articuladores de exemplificação, enumeração, esclarecimento, etc...

**5**

**Oficina de Escrita**

- Atenta nos versos 237-239 e relembra a reação de Inês face à carta que lhe envia Pêro Marques.
 

**Inês** Dês que nasci até agora  
nam vi tal vilão com'este  
nem tanto fora de mão..

**6**

**Oficina de Escrita**

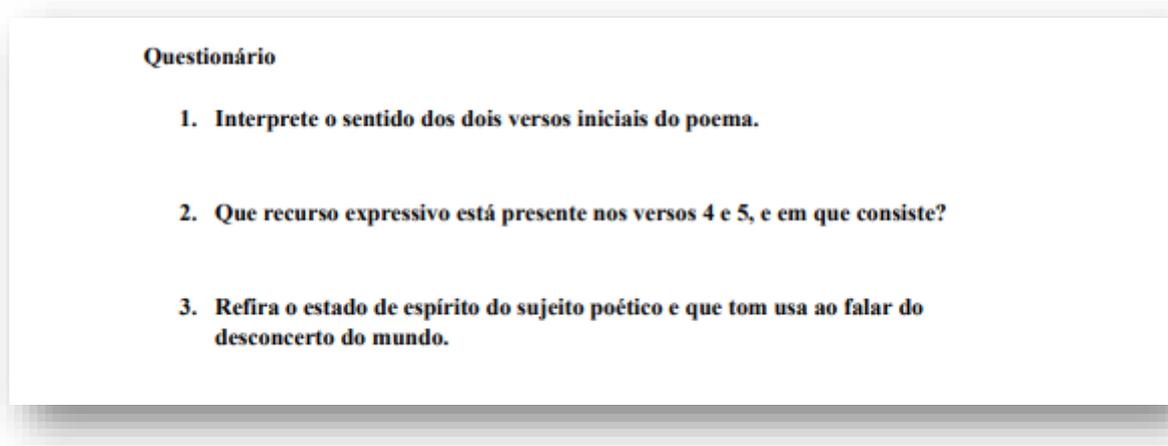
Elabora a **planificação** de um texto de apreciação crítica (pág. 286 do manual – B. Apreciação Crítica) sobre a arte da sedução na atualidade.

O teu texto deve obedecer à seguinte estrutura

- Introdução: apresentação do tema;
- Desenvolvimento:
  - Uma breve referência à “Farsa de Inês Pereira”, a carta de Pero Marques e ao texto “Piropo”, de Miguel Esteves Cardoso;
  - Um juízo de valor sobre a arte da sedução na atualidade.
- Conclusão: Reforço das ideias apresentadas.

Figura 6 – PowerPoint sobre Apreciação Crítica (teoria e prática).

A terceira e última didatização realizada na disciplina de Português teve lugar no 18 abril de 2023. Consistiu na análise de uma esparsa camoniana, intitulada “Os bons vi sempre passar”. Nesta análise, procurou saber-se qual seria a reação dos alunos face ao meio através do qual recebiam o texto, ou seja, aferir qual o canal privilegiado e preferido pelos alunos para contactar e receber o texto literário: se o canal áudio-vocal, se o canal visual. Além disso, foi-lhes apresentado um questionário relacionado com o texto em estudo ao qual deveriam responder depois da audição/leitura do texto. Primeiro, apresentou-se o texto exclusivamente sob forma de um áudio e pediu-se que respondessem. De seguida, pediu-se aos alunos que lessem o texto e respondessem ao mesmo questionário.



**Questionário**

- 1. Interprete o sentido dos dois versos iniciais do poema.**
- 2. Que recurso expressivo está presente nos versos 4 e 5, e em que consiste?**
- 3. Refira o estado de espírito do sujeito poético e que tom usa ao falar do desconcerto do mundo.**

Figura 7 – Questionário

Finda a aula, e querendo saber qual tinha sido a perceção dos alunos face aos meios sob os quais tinham recebido nessa aula o texto literário, foi aplicado um formulário Googleforms, no qual estes poderiam expressar-se quanto às modalidades de receção do texto. Houve um total de 24 respostas.

## **4. 3 Análise dos dados e discussão dos resultados**

### **4.3.1. Análise dos dados em Francês**

No que concerne à **primeira didatização**, descrita no subcapítulo anterior, vemos alguns traços que são comuns aos textos (cf. Anexo K). Os textos serão referidos pela ordem pela qual aparecem no anexo.

O texto do informante 1 revela-se como sendo um texto semelhante ao texto modelo que se encontrava no manual. Contudo, releva esforço, tendo havido uma tentativa de utilizar a estrutura mais complexa de frase relativa. Vemos isto quando o informante escreve “*La tradition des gitans de toute l’Europe c’est faire tou les ans une grande fête [QUI] s’appelle ...*”, querendo dizer “... fazer uma grande festa [QUE] se chama...”.

O texto do informante 2, denota uma busca rápida num motor de pesquisa, com seleção de informação, mas não a melhor seleção de vocabulário (inadequado ao nível de iniciação). Refere-se este facto porque na tradução do verbo *divulgar*>*promouvoir*, constatase que houve recursos a tradução automática. Contudo, trata-se de um texto que, se feito em aula, com auxílio do professor, teria culminado num resultado aproximado ao que se apresenta.

O texto do informante 3, centra-se muito na estratégia do recopiar, recorrendo exclusivamente ao vocabulário apresentado pelo manual escolar. Este texto denota alguma falta de confiança nos conhecimentos adquiridos para construir uma frase simples baseada no diálogo da aula. Este informante demonstrou ter uma boa perceção tanto na oralidade como na escrita, contudo, na produção o desempenho era medíocre ou fraco, revelando grandes dificuldades particularmente na escrita.

O informante 4, dá-nos um texto singelo, mas com a informação necessária para responder a esta atividade, recorrendo a frases básicas que o informante seria capaz de proferir em qualquer contexto. Entretanto, percebemos da primeira frase que há uma versão do Francês para o Português, denunciada pela versão de “*les gitans, aussi appelés tsiganes ou gens du voyage*” para “*Os ciganos, também chamados ciganos ou viajantes*”. Constatamos um redobro desnecessário do vocábulo “ciganos” (devido, possivelmente, ao recurso à Tradução, i.e.: google tradutor) e também a tradução de um termo culturalmente inexistente em Português “*gens du voyage*” (termo eufemístico do Francês, usado para descrever o estilo nómádico da etnia cigana) >” *vijantes*”.

O texto do informante 5 é um texto breve, mas que responde à atividade proposta. Tratando-se de um dos alunos com mais desenvoltura na disciplina e tendo algum contacto

com a francofonia, é plausível que tenha tido algum auxílio, revelando, contudo, plena capacidade de o fazer autonomamente quer na oralidade quer na escrita. Notam-se apenas pontuais erros de conjugação (*ils habite; ils aimente; les gitans ... chante*), de ortografia (*la dance* [lusismo]) e de acordo de género (*une forme de vivre différent*).

O último informante (6), produz um texto com vocabulário simples, que constando no manual é já conhecido do informante, mostrando capacidade de expressar as ideias que textualizou na oralidade de forma cada vez mais autónoma.

Conhecendo a turma e grupo de informantes, esta atividade teria tido mais rendimento, caso fosse toda ela realizada em sala de aula. Isto para que se pudesse ter controlo das variáveis, mas também para poder observar a aplicação que fariam dos conhecimentos de cultura e das estruturas gramaticais e lexicais que vinham a adquirir. Evitando, assim, que os informantes sentissem a necessidade de recorrer à tradução automática. Mais tempo deveria ter sido atribuído a cada uma das componentes da atividade, particularmente à oralidade para que os alunos se sentissem mais seguros para falar sobre o tema sobre o qual iriam escrever.

Em relação à **segunda didatização** no âmbito da disciplina de Francês, escolheram-se três informantes para procedermos à análise da interação oralidade-escrita nesta didatização.

Partimos dos textos destes informantes sob forma oral e sob forma escrita com vista a aferir em que domínio se saíam melhor. Tratando-se de momentos formais de avaliação, algumas variáveis eram controláveis (mesmo tema, mesmo limite de palavras, ...). Portanto, recorrendo às percentagens do número total de palavras (na escrita e na oralidade) e ao número de erros apresentados, obtemos a margem de erro de cada produção (cf. Anexo L e Tabela 2).

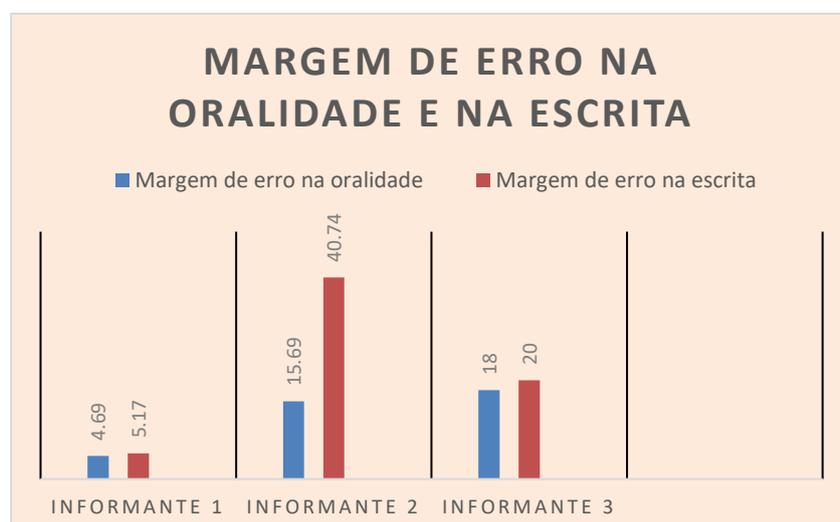


Tabela 2 – Margem de erro nas produções escritas e orais dos alunos.

Da tabela extrai-se que o primeiro informante é um aluno de excelência em Francês, uma vez que apresenta baixas margens de erros face aos outros informantes. Este apresenta uma margem de erro de 4.69% (64 palavras – 3 erros) na oralidade e de 5.57% (58 palavras – 3 erros) na escrita. Os desvios deste informante são: a omissão de um verbo (*Je douze ans*) ou um lusismo (*la dance*), na escrita e um desvio do acordo de género ([kõtãt] indicando o feminino, tratando-se de um jovem).

O informante dois é o que revela as margens de erro mais elevadas, na oralidade e na escrita. Os valores estão nos 15.69% (51 palavras – 8 erros) na oralidade e 40.74% (54 palavras – 22 erros) na escrita. Os desvios deste informante consistem, na sua maioria, da ortografia (*Je ma pel//xeuvo//corriose*). Nota-se neste informante que a escrita (pouco praticada) é altamente influenciável pela oralidade e pela forma como percebe (*surdité phonologique*) e pronuncia as palavras o que leva o informante a escrever como ouve e diz.

O último informante (3), revela nas suas taxas 18% (50 palavras – 9 erros) de margem de erro na oralidade e 20% (30 palavras – 6 erros) na escrita. O aluno, apesar de ter sido ajudado na oralidade e na escrita, apresentou de qualquer das formas textos pouco preparados e mesmo com indicações da informação que deveria inserir no texto, o que de lá resulta é um texto pouco coeso e com falta da informação básica que tinha sido objeto de estudo ao longo das semanas prévias.

Embora as taxas entre o informante dois e três queiram fazer parecer que o informante 3 tem um melhor desempenho na disciplina de Francês, este não é o caso. O informante 3, um aluno mais desconectado da escola escreve e diz 30 a 50 palavras na língua estrangeira. Portanto, havendo menos palavras há também menor possibilidade de incorrer em erro, já o anterior, um informante mais entusiástico face à disciplina, mostra mais vontade de apresentar trabalho e evolução, cometendo nesse processo mais erros que o informante 3.

#### 4.3.2 Análise dos dados em Português

A **primeira didatização** teve como base de avaliação as recolhas orais feitas pelos alunos e baseou a avaliação nos critérios propostos por Araújo e Suassuna (2020) (cf. Anexo N). As próprias autoras criam diversas tabelas que, no anexo, eu congrego para formar uma tabela unificada, que guiou a minha intervenção avaliativa das apresentações de grupo.

O grupo (i) expôs a apresentação com maior duração e foi também o grupo que mais colaborou, tendo todos os integrantes participado na apresentação. Houve, em geral, uma boa dicção por parte dos intervenientes, notando apenas a truncação de um verbo “como a [nome] ‘tava a dizer”. O grupo apresenta uma boa intensidade vocal, exceto um dos intervenientes que apresentava de sua natureza uma intensidade vocal mais baixa. E a elocução de um dos intervenientes é mais célere que do restante grupo, não por nervosismo, mas por ter muito a transmitir. Houve uma repetição perifrástica quando um dos intervenientes diz “É uma inversão dos códigos do amor cortês. Porque, basicamente, o que faz é inverter, é dizer o contrário, como uma coisa a contrariar a outra, são opostos”. Outra repetição ocorreu nos marcadores temporais “Como já vimos, logo no início, quando começámos...”. Houve uma hesitação por parte de um dos intervenientes seguida de “ah esqueci-me da palavra”. As interrupções foram de caráter externo (abertura e fecho de portas) e interno (conversa entre os membros do grupo para definirem o tópico seguinte). Em geral, foi um grupo espontâneo e desprendido do guião e PowerPoint.

O grupo (ii) abre a sua apresentação com a interjeição “pronto”. A transição entre a introdução e a leitura do poema é abrupta e desconexa. Há constantes interrupções para os elementos do grupo dialogarem entre si sobre quem falará e o que dirá em seguida ou ainda sobre a disposição da apresentação. Houve ao longo da apresentação uma constante repetição da interjeição “pronto” (contei, pelo menos, 6). A espontaneidade deste grupo ficou aquém da dos outros grupos, uma vez que houve pouca preparação prévia (embora tenham tido o mesmo tempo que os outros grupos). E a hesitação era frequente por falta de confiança na matéria em exposição e por haver alguma desorganização interna. Foi um dos grupos com menor reconhecimento do registo de formalidade face à situação de apresentação oral.

O grupo (iii) continha os elementos com o melhor domínio em termos de qualidade vocal, dicção imaculada, intensidade e elocução adequadas à situação. Foram também os que melhor se souberam adaptar ao reconhecimento do nível de formalidade exigido nesta situação. Apesar disso, uma das intervenientes recorria com frequência a bordões da língua como “ok” e a redundâncias como “finalmente para terminar”. Apesar da fixação temática, o

grupo não se prendeu ao guião e ao PowerPoint e falou com naturalidade e espontaneidade. A segunda interveniente fez um excuro bastante oportuno para explicar que se tratava de uma cantiga de escárnio e não de maldizer, sendo o único grupo a fazer esta clara distinção, como tinham aprendido. E foi de extrema importância uma vez que alguns elementos da turma utilizavam ainda “escárnio e maldizer” como um único sintagma nominal ou como sinónimos intermutáveis.

O grupo (iv) foi o que apresentou falta de preparação e coesão. Os elementos do grupo estavam presos ao guião e PowerPoint que tinham produzido. As hesitações eram frequentes, com um discurso gaguejado e hesitante por não saberem o que diriam ou quem falaria em seguida. As pausas eram demasiado longas nas falas dos elementos e nas transcrições entre si, o que roubou tempo a possíveis comentários à performance do grupo. A dicção, por falta de preparação, atraiçoo-os em palavras como “berébes” (berberes); “cancieiro” (cancioneiro). A intensidade vocal era baixa e a elocução lenta, como estratégia de ganhar tempo para saber o que seria dito a seguir. Proliferou, nesta apresentação, a repetição do deítico espacial “aqui”. Houve diversas interrupções por risos, abrir e fechar da porta e mesmo por conversas entre membros do grupo para se organizarem; outra interrupção (corretiva) foi de um membro do grupo para outro. Um dos elementos proferiu a frase “*Agora vamos à evolução da língua ... o livão passa pa’...*”, o que o outro elemento corrige “*significa*”. Houve um excuro para explicar o que é um arcaísmo.

Da oficina de escrita realizada para a **segunda didatização** surgem os dados recolhidos que se encontram no anexo P (os informantes serão descritos pela ordem em que aparecem neste anexo). O informante 1 não planifica o texto. Assinala corretamente as etapas de planificação que deveria ter seguido (introdução>desenvolvimento>juízo de valor> conclusão), mas passa diretamente para a textualização. Falhando o objetivo desta didatização que era tornar os alunos conscientes das etapas do processo de escrita.

O informante 2 não apresenta a textualização, mas apresenta uma boa planificação topicalizada para as diferentes partes do texto. O vocabulário é adequado à apreciação crítica, o que permite antever um possível texto de qualidade.

O informante 3 mostra não ter percebido a importância da planificação, dado que uma boa planificação é a base de um bom texto (sólido, coeso e coerente). Exemplifica-se esta falta de percepção através do vocabulário empregue na planificação e na textualização, vocabulário este que seria diferente caso tivesse sido pensado/planificado.

“*Conclusão – resumo do desenvolvimento*” – planificação;

“*A sedução é o ato de seduzir...*” – textualização.

O informante 4 tem uma planificação que poderia ter sido mais elaborada, mas que resultou num texto de qualidade. O informante apresenta um texto coeso, com um vocabulário adequado e respeita as indicações dadas de descrever os objetos da apreciação crítica, abordando o episódio da tentativa de sedução que faz Pero Marques a Inês Pereira e o texto de Miguel Esteves Cardoso “O piropo”.

O informante 5 apresentando uma boa planificação que serve de base a um bom texto. O texto tem a extensão necessária para cumprir com as partes do texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e para abordar todos os tópicos pedidos para este texto de apreciação crítica. Há descrição dos dois objetos em apreciação e uma correta articulação entre eles. Os exemplos usados revelam reflexão sobre o tema e são pertinentes para a argumentação apresentada. O informante lança uma pergunta retórica no texto como se antecipasse uma interação com o(s) leitor(es) do seu texto.

Do formulário a que os alunos responderam após as atividades da aula 9 (**terceira didatização** no âmbito da disciplina de Português), ressaltam algumas das percepções que os alunos tiveram (Anexo Q) face à receção do texto literário através do canal oral e escrito.

Os alunos concordam que o texto literário sob forma oral permite perceber e compreender pausas, ritmo, sensações e tom empregues na leitura/declamação do texto (79%). Entretanto, a esmagadora maioria (91,7%) concorda que é no texto escrito que se apoiariam para uma consulta sem a limitação da efemeridade do registo oral.

Também, devido ao tipo de análise que os alunos fazem do texto literário em Português, 87,5% opta pelo canal escrito para fornecer pistas quanto à estrutura externa e organização do texto.

Quanto à questão da preferência por um ou outro canal, a globalidade dos intervenientes (83,3%) responde que optaria pela conjugação dos dois canais, oral e escrito, tirando assim vantagem dos dois canais e suprimindo as lacunas que os dois possam ter.

Quanto às observações livres relativas à experiência de leitura, um informante disse:

“Ao ouvir o áudio consegui ter uma percepção dos sentimentos envolvidos no poema, mas não muito do significado escondido no meio das palavras. Para isso foi preciso ler o

texto fisicamente para, caso não percebesse certa passagem, voltasse a reler, até desvendar o que nos estavam a tentar transimir e, assim, perceber a mensagem do texto na sua totalidade.”

## Considerações Finais

Durante a redação deste Relatório, houve uma tentativa de reflexão sobre as práticas pedagógicas que envolvem a Oralidade, a Escrita e a possível combinatória dos dois domínios em sala de aula, quando se auxiliam e quando se tornam um embargo mútuo.

Uma das perceções que surgiu na tentativa de aplicar este binómio à prática letiva foi a perceção de que os estudiosos especializados em ambos os domínios não conseguem chegar a um consenso. Esta oposição surge quando os estudiosos da pedagogia da escrita afirmam que esta é encarada como subalterna à oralidade e quando os estudiosos da pedagogia da oralidade afirmam que esta é inferiorizada face à escrita, apontando o escriturocentrismo da escola.

Não tentando fornecer soluções miraculosas para a dissipação deste problema, menciono uma estratégia que utilizei, que foi a recuperação da pedagogia da oralidade e a pedagogia da escrita. Isto é, na tentativa de fazer justiça aos dois domínios tão importantes um como o outro, consagramos uma parte das nossas aulas para o ensino-aprendizagem dos dois domínios. Advém isto da lógica de pensamento que não podemos esperar que o aluno produza autonomamente textos orais e escritos de qualidade em momentos formais de avaliação quando em aula estes domínios não são exercitados com regularidade e sistematicamente.

Nesta mesma lógica, Mesquita (2023) afirma, falando das práticas pedagógicas aplicadas a estes domínios, que é claramente insuficiente o que vigora na atual sala de Português (e por extensão de língua estrangeira).

Isto para não falar da escrita e da oralidade, igualmente exploradas de modo medíocre em sala de aula. (...) pude constatar como os alunos chegavam à primeira aula pouco habituados ao treino consistente da escrita, a refletirem sobre os erros dados e a reescreverem os seus textos após essa reflexão. Vários alunos chegavam mesmo a referir que só escreviam textos no próprio teste. (...) Como podem os professores avaliar o que não foi treinado? (...) Quanto à oralidade, poucos debates são dinamizados, reduzindo-se a avaliação desta competência a uma apresentação oral em sala de aula, muitas vezes previamente decorada pelos alunos em casa. (...) convenhamos, é claramente insuficiente! (Mesquita, 2023).

Reforça-se, portanto, a ideia de que se deve pugnar pelo estabelecimento de um número de aulas no qual se explore em profundidade e sistematicamente estes domínios. O professor deixa de ser uma máquina corretora/avaliadora, o aluno deixa de produzir textos orais e escritos maquinalmente e passa a haver reflexão (prévia e posterior) sobre o que se escreve/diz e desenvolvimento da capacidade de distanciamento e autocrítica daquilo que se produz.

Outra estratégia em que cheguei a pensar, mas não coloquei em prática, foi a retoma do ensino da fonética em Português, dando a conhecer aos alunos o alfabeto fonético internacional (API), de modo a que, na aprendizagem de LE, estes estejam minimamente preparados para a descoberta de novas associações grafema-fonema. Não foi, contudo, possível testar esta estratégia, uma vez que a turma de Português era do 10.º ano do Ensino Secundário e não iriam iniciar nenhuma LE nesse ciclo de estudos.

## **Conclusão**

Quando encarada na sua globalidade, a prática pedagógica supervisionada, com os seus antecedentes pré-pedagógicos da formação inicial de professores, dota os formandos, futuros docentes, de aprendizagens fundamentais que a teoria não confere. Esta prática promove uma séria consciência da profissão na qual está a ingressar, tornando-o mais flexível na adaptação a novos e diferentes meios escolares. Esta é uma realidade com a qual se poderá deparar repetidas vezes; estas diferenças compreendem os espaços físicos, mas também os relacionamentos interpessoais. Novos colegas, novos alunos e eventualmente novas metas, programas e manuais.

Somos dotados, ao longo do estágio, de uma capacidade de reflexão e de autocrítica para melhoria da nossa própria prática letiva. E aquilo que considero ser o mais importante é, acima de tudo, aprendermos a desenvolver uma relação equilibrada entre a componente científica e a componente pedagógica da nossa prática. Este equilíbrio permitir-nos-á chegar aos nossos alunos seja pelos conhecimentos que lhes transmitimos, seja pela forma como lhes transmitimos esses conhecimentos.

Em relação ao presente Relatório de Estágio, o árduo labor de o redigir fez com que centrasse a minha atenção mais na revisão bibliográfica e menos nas possíveis aplicações que

as abordagens científico-didáticas poderiam trazer às minhas aulas. Contudo, há desde já uma reflexão sobre as minhas futuras aplicações científico-didáticas. É um compromisso sério de que, nos vindouros anos de atividade letiva, esta será uma aplicação que irei estudar mais aprofundadamente, tentando aplicar nas minhas aulas esse entrosamento entre a oralidade e a escrita.

A aplicação da relação oralidade-escrita na minha Prática trouxe alguns benefícios aos alunos, na medida que puderam reforçar e aprimorar a sua expressão oral, visto que lhes eram dadas mais oportunidades de se expressar (aulas menos expositivas e mais interativas). Mas também a sua escrita pode ser aprimorada, uma vez que, no âmbito do estágio e para efeitos de recolha do professor-estagiário, lhes era pedido que escrevessem constantemente.

Para a área do Francês, quis que os meus alunos levassem da interação oralidade-escrita a noção de que a língua deve ser aprendida sob todas as suas formas e que ela é ou pode ser um instrumento de trabalho valioso desde que bem interiorizada. Partiu daí a opção deste tema para que os alunos terminassem este ano letivo, como se prevê no *Perfil dos Alunos* (2017, p. 21) com um domínio iniciado dos códigos do FLE para compreenderem e expressarem factos, opiniões e sentimentos, oralmente e por escrito. E, de facto, pude ao longo do ano letivo presenciar e desenvolver pequenas interações entre/com os alunos da turma a que estive afeto.

Para a área do Português, quis que os meus alunos levassem desta aplicação da interação oralidade-escrita uma visão mais abrangente dos conteúdos linguísticos e literários aprendidos no 10.º ano. Bernardes e Mateus (2013) dizem-nos que a língua e a literatura na sala de aula de Português são biunívocas e têm uma relação de interdependência; e embora não tenha trabalhado explicitamente para o meu Relatório a relação língua-literatura, tenho como convicção e compromisso profissional o ensino destas duas áreas como sendo unas e indivisíveis.

Portanto, creio ter conseguido inculcar nos meus alunos o gosto pela aprendizagem, seja de uma cantiga satírica que se torna, posteriormente, uma piada interna da turma e do professor, seja de uma canção em Francês sobre o verbo *aller* que acabou cantada nos corredores da escola.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABRY D. & ABRY J. V (2007) *La Phonétique : audition, prononciation, correction*. CLE international.

AGUIAR E SILVA (2008). *Teoria da Literatura*. 8.<sup>a</sup> edição. Livraria Almedina.

AMOR, E. (1996), Português como área fulcral da didática curricular e da formação de professores. *Revista LerEducação* n.º 19/20 de janeiro/junho, pp. 177-194.

ARAÚJO, F. S., & SUASSUNA, L. (2020). Critérios para a avaliação da oralidade no ensino de língua portuguesa. *Letras*, pp. 97–112. <https://doi.org/10.5902/2176148538796>

ASTOLFI J.P. (2008), *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF

BARBEIRO, L. F., PEREIRA, M. L. (2007). *O ensino da escrita: a dimensão textual* (1.<sup>a</sup> Edição). Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Ministério da Educação.

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_escrita\\_dimensao\\_textual.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf)

BARROSO, H. (1996). Os sistemas fonemático e grafemático do português actual ou das relações fone-fonema-grafema-letra. *Revista Diacrítica* n.º 11, pp. 265-293.

BEECKEN, S. (2018). *David Lewis and Noam Chomsky on Natural Language. A Comparative Study of two Theories regarding the Syntax and Semantics of Natural Language*. [Tese de Mestrado]. Research Gate <https://www.researchgate.net/publication/330365372>

BERNARDES, J. A. C, & MATEUS, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

BLEASE, D., BRYMAN, A. (1986). Research in schools and the case for methodological integration. *Qual Quant* 20, pp. 157–168 <https://doi.org/10.1007/BF00227422>

BRONCKART, J. P. (1999) *Atividades de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo socio-discursivo*. 2.<sup>a</sup> edição. Educ

BYGATE, M. (1987) *Language teaching – a scheme for teacher education - Speaking*. Oxford University Press

CORNAIRE, C. & RYMOND, P. M. (1999). *La production écrite*. Didactique des langues étrangères. CLE International

DE ANGELIS, R. (2012), Entre oralité et écriture. In HÄBLER G. & NEIS C. (eds.) *Oralité(s) et écriture(s)*, Münster, 41, pp. 28-42.

- DELCAMBRE, I. (2011) Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire ?, *Revue Recherches*, n.º 1, pp. 7-15.
- FESTAS, M. I. F. (2002). Principais tendências no ensino da escrita de textos. *Psychologica*, 30, 173-185.
- GALVÃO, A. M. O., & BATISTA A. A. G. (2006) Oralidade e Escrita: Uma revisão. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.128. pp. 403-432.
- GAULMYN, M. M. de (1994). Écriture et réécriture de textes. De la correction à la reformulation. In D. Flament-Boistrancourt (Ed.), *Théories, données et pratiques en français langue étrangère* (Pp. 197-218). Diffusion Presses Universitaires de Lille.
- GERMAIN, C., & NETTEN, J. (2005). Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2. *Babylonia*, 2(05).
- GUERRA, J. (2007) *As Boas Práticas de Ensino da Escrita - Representações de professores de FLE acerca das suas práticas de ensino da escrita* [published Doctoral Thesis]. Universidade do Algrve.
- HYMES, D. (1972) On communicative competence. Pride, JB ; Holmes, J. (eds) *Sociolinguistics: selected readings* Harmondshire. Penguin, pp. 269-293.
- LODOVICI-DAVID, C., & BERGER, C. (2019). L'oralisation d'un texte écrit au service d'une prise de conscience des spécificités de l'oral : un continuum pour travailler la compétence interactionnelle et la phonétique. *Recherches En Didactique Des Langues et Des Cultures*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.5919>
- MAXWEEL-MAHON. W. D (1975) G.W. Turner: Stylistics, Pelican, 1973. 256 pp. Paperback 50p. *English Usage in Southern Africa*, unisapressjournals.co.za
- MEDEIROS, V. (2007) Quando a voz ressoa na letra: conceitos de oralidade e formação do professor de Literatura. *Organon*, 21, pp. 1-10.
- MÉDIONI, M-A. (2018), Oral et écrit en classe de langue étrangère. Quelle articulation ? , *Journal de L'Alpha*, n. 211, pp. 11-21.
- MOIRAND, S. (1979) *Situations d'écrit*. Paris : Clé International.
- ONG, W. J. (1998) *Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra*; tradução de Enid Abreu Dobránszky. Papirus Editora.
- PARDAL, E. (2009) *A competência da escrita em manuais do 10.º ano de Português*. [published Master's Dissertation]. Universidade de Coimbra.
- REBELO, J. (2008). Dificuldades na aprendizagem da escrita. In R. González (Ed.). *La comunicación escrita: Cognición, multilingüismo y tecnologías* (pp.113-139) Editorial Natívola.

VELOSO, J. (2010). Primeiras produções escritas e operações metafonológicas explícitas como pistas para a caracterização inferencial do conhecimento fonológico. *Cadernos de Educação*.35: 19-50.

## MANUAIS ESCOLARES

MARQUES, Lídia; COSTA, Paula (2021). *C'est Cool ! 7 - Francês 7º ano*. ASA Editora (1ª Ed.).

CAMEIRA, C.; ANDRADE, A.; PINTO, A. (2021). *Mensagens – Português 10.º Ano*. Texto Editores (1.ª ed.).

## DOCUMENTOS LEGISLATIVOS E REGULADORES

Agrupamento de Escolas Figueira-Norte (2019) *Projeto Educativo (2020-2023)*  
[https://www.aefigueiranorte.pt/site/images/Documentos/Doc\\_Estruturantes/ProjetoEducativo\\_AEFN\\_2020\\_23.pdf](https://www.aefigueiranorte.pt/site/images/Documentos/Doc_Estruturantes/ProjetoEducativo_AEFN_2020_23.pdf)

Conseil de l'Europe, (2021) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*, Éditions du Conseil de l'Europe. [www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr).

MARTINS, G. O. et al. *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. (2017). Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais 10.º português*  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/10\\_portugues.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf)

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais 10.º português*  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/10\\_portugues.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf)

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais 11.º português*  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/11\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_portugues.pdf)

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais 7.º Francês*  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/frances\\_3c\\_7a\\_ff.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/frances_3c_7a_ff.pdf)

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais 8.º Francês*  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos\\_Curriculares/Aprendizagens\\_Essenciais/Consulta\\_Publica/3\\_ciclo/8\\_frances\\_cp.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/Consulta_Publica/3_ciclo/8_frances_cp.pdf)

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais 9.º Francês*  
[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/frances\\_3c\\_9a\\_ff.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/frances_3c_9a_ff.pdf)

## WEBGRAFIA

Agrupamento de Escolas Figueira-Norte (2019) *Projeto Educativo (2020-2023)*  
[https://www.aefigueiranorte.pt/site/images/Documentos/Doc\\_Estruturantes/ProjetoEducativo\\_AEFN\\_2020\\_23.pdf](https://www.aefigueiranorte.pt/site/images/Documentos/Doc_Estruturantes/ProjetoEducativo_AEFN_2020_23.pdf)

MESQUITA, A. C (2023, setembro 12). Falar e escrever em bom português é essencial: a urgência de aulas mais motivantes e da revisão dos programas e metas. *Expresso50*.  
<https://expresso.pt/opiniao/2023-09-12-Falar-e-escrever-em-bom-portugues-e-essencial-a-urgencia-de-aulas-mais-motivantes-e-da-revisao-dos-programas-e-metas-curriculares-2ab1e497>

Universidade Nova de Lisboa (2012). *Cantigas medievais galego-portuguesas*.  
<https://cantigas.fcsh.unl.pt/>

## **ANEXOS**

Fonte: <https://clubedeleituract.blogspot.com/>

## Anexo A – Aulas lecionadas (Francês)

Aulas lecionadas a Francês no ano letivo 2022/2023					
Período letivo	Unidade Didática	Número da aula/ lição	Conteúdos	Duração da Aula	Observação do Orientador da FLUC
1.º período	Unidade 2 – Je suis comme ça ! (11/11/22)	Aula 0 (experimental) (cours nr. 22)	Vocabulário da descrição psicológica ;  Gramática : frase interrogativa	50' minutos	
	Unidade 2 (15/11/22)	Aula 1 (cours nr. 23)	Vocabulário da descrição física e psicológica;  Gramática: formação do feminino dos nomes e adjetivos	idem	
	Unidade 2 (16/11/22)	Aula 2 (cours nr. 24)	Revisões para a ficha de avaliação	Idem	
2.º período	Unidade 3 – Je suis bien en Famille ! (10/01/2023)	Aula 4 (cours nr. 40)	Vocabulário: a família; as profissões;  Gramática: formação do plural dos nomes e adjetivos	idem	
	Unidade 3 (11/01/2023)	Aula 5 (cours nr. 41)	Vocabulário : as profissões ;  Cultura : cantores franceses ; gens du voyage.	idem	Aula observada pelo Orientador da FLUC – quarta-feira, 11 de janeiro de 2023.
	Unidade 4 – Je vais au collège ! (01/02/23)	Aula 6 (cours nr. 47)	Vocabulário : As horas ; o horário escolar;  Gramática: locução verbal impessoal “il est”.	idem	
	Unidade 4 (07/02/23)	Aula 7 (cours nr. 48)	Vocabulário : As horas ;  Gramática : presente do indicativo do verbo «aller» (vídeo musical).	idem	

	Unidade 4 (01/03/23)	Aula 8 (cours nr. 49)	Vocabulário : material escolar ; Gramática : artigos contraídos.	idem	
	Unidade 4 e Unidade 5 – Je m’amuse ! (03/03/23)	Aula 9 (cours nr. 57)	Vocabulário : lazer e passatempos ; Gramática : presente do Indicativo dos verbos «faire» e «prendre».	Idem	
	Unidade 5 (07/03/2023)	Aula 10 (cours nr. 58)	Vocabulário : lazer e passatempos ; Gramática : Presente do Indicativo dos verbos « finir » e « sortir »; Cultura : desportos na Belgica e no Senegal.	Idem	
3.º período	Unidade 6 – Je pars à l’aventure ! (26/04/23)	Aula 11 (cours nr. 74)	Vocabulário: buletim meteorológico; Gramática: locução verbal impessoal “il fait”, “il y a”.	Idem	Aula observada pelo Orientador da FLUC – terça- feira, 26 de abril de 2023.
	Unidade 6 (28/04/23)	Aula 12 (cours nr. 75)	Vocabulário: buletim meteorológico; locais da cidade. Gramática: locução verbal impessoal “il fait”, “il y a”; as direções.	idem	Aula observada pelo Orientador da FLUC – sexta- feira, 28 de abril de 2023.

## Anexo B – Aulas lecionadas (Português)

Aulas lecionadas a Português no ano letivo 2022/2023					
Período letivo	Unidade Didática	Número da aula/ lição	Conteúdos	Duração da Aula	Observação do Orientador da FLUC
1.º período	Unidade 1 – Poesia Trovadoresca	Aula 0 e 1 (experimental) 02/11/22  (Aula nr. 25 e 26)	Características das cantigas de amigo e amor (sistematização);  Características da cantiga satírica: o escárnio e o maldizer;  Análise da cantiga “Ai, Dona fea”;	50’ + 50’ minutos	
	Unidade 1 – Poesia Trovadoresca	Aula 2 e 3 04/11/22  (Aula nr. 27 e 28)	Exposições de grupo das análises de cantigas satíricas;	50’ + 50’ minutos	
	Unidade 2- “Fernão Lopes, <i>Crónica de D. João I</i> ”	Aula 4 e 5 09/12/22  (Aula nr. 41 e 42)	Capítulo 115 da <i>Crónica de D. João I</i> ;  Estilo e Linguagem de Fernão Lopes;  Imparcialidade, visualismo e dinamismo.  Gramática: pronominalização.	50’ + 50’ minutos	
	Unidade 3 – “Gil Vicente <i>Farsa de Inês Pereira</i> ”	Aula 6 17/01/23  (Aula nr. 55)	Episódio “Pretendente Rústico rejeitado”;  A arte da sedução	50’ minutos	Aula observada pelo Orientador da FLUC – terça-feira, 17 de janeiro de 2023
	Unidade 3	Aula 7 e 8 18/01/23	Planificação de um texto de apreciação crítica;	50’ +50’ minutos	.

2.º período		(Aulas nr. 56 e 57)	Textualização sobre a “arte da sedução”.	Turnos	
	Unidade 3	Aula 9 e 10 20/01/23  (aulas nr. 58 e 59)	Conclusão do episódio “Pretendente Rústico rejeitado”	50’ +50’ minutos	
	Unidade	Aula 11 24/01/23  (Aula nr. 60)	Gramática: Processos regulares de formação de palavras.	50’ minutos	
	Unidade 4 – «Luís de Camões, Rimas »	Aula 12 14/03/23  (Aula nr. 82)	Medida velha e medida nova;  Vilancete “Descalça vai pera a fonte”.	50’ minutos	
	Unidade 4	Aula 13 15/03/23  (Aula nr. 83)	Definição de Intertextualidade;  “Poema da Autoestrada”, de António Gedeão.	50’ minutos  Turnos	
	Unidade 4	Aulas 14 e 15 17/03/2023  (Aulas nr. 84 e 85)	“Vós sois ua Dama”, de Luís de Camões;  Descrição física e psicológica da Mulher-Ideal;  Exposição Oral: O conceito de beleza.		
3.º período	Unidade 4	Aula 16 18/04/2023  (Aula nr. 93)	Oficina de Oralidade: Há justiça no mundo?  “Os bons vi sempre passar”, de Luís de Camões.		

	Unidades 4 e 5 «Luís de Camões, Rimas » e « <i>Os Lusíadas</i> , de Luís de Camões»	Aula 17 19/04/2023  (Aula nr. 94)	A distribuição geográfica do Português no Mundo;  Génese, Mudança e Variação;  Crioulística.		Aula observada pelo Orientador da FLUC – quarta-feira, 19 de abril de 2023
--	----------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	----------------------------------------------------------------------------

# Anexo C – *PASEO* – Linguagens e Textos

[página anterior](#)[ÍNDICE](#)[página seguinte](#)ÁREAS DE  
COMPETÊNCIAS

21

## Linguagens e textos

As competências na área de Linguagens e textos remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos.

As competências associadas a Linguagens e textos implicam que os alunos sejam capazes de:

- utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência;
- aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital;
- dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal.

### DESCRITORES OPERATIVOS

Os alunos usam linguagens verbais e não-verbais para significar e comunicar, recorrendo a gestos, sons, palavras, números e imagens. Usam-nas para construir conhecimento, partilhar sentidos nas diferentes áreas do saber e exprimir mundividências.

Os alunos reconhecem e usam linguagens simbólicas como elementos representativos do real e do imaginário, essenciais aos processos de expressão e comunicação em diferentes situações, pessoais, sociais, de aprendizagem e pré-profissionais.

Os alunos dominam os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita (da língua materna e de línguas estrangeiras). Compreendem, interpretam e expressam factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações. Identificam, utilizam e criam diversos produtos linguísticos, literários, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos, reconhecendo os significados neles contidos e gerando novos sentidos.

## ANEXO D – Oralidade nas *AE* 10.º ano – Português.

**ORGANIZADOR**      **AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES**  
Domínio              O aluno deve ficar capaz de:

ORALIDADE	Compreensão	Expressão
	<p>Interpretar textos orais dos géneros reportagem e documentário, evidenciando perspetiva crítica e criativa.</p> <p>Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura.</p>	<p>Produzir textos adequados à situação de comunicação, com correção e propriedade lexical.</p> <p>Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas.</p> <p>Fazer exposições orais para apresentação de leituras (apreciação crítica de obras, partes de obras ou textos com temas relevantes), de sínteses e de temas escolhidos autonomamente ou requeridos por outros.</p> <p>Utilizar adequadamente recursos verbais e não-</p>

**ORGANIZADOR**      **AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES**  
Domínio              O aluno deve ficar capaz de:

	<p>verbais para aumentar a eficácia das apresentações orais.</p> <p>Utilizar de modo apropriado processos como retoma, resumo e explicitação no uso da palavra em contextos formais.</p> <p>Recorrer a processos de planificação e de avaliação de textos para melhoria dos discursos orais a realizar.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

# ANEXO E – Exercício de Oralidade de um manual.

## PROFESSOR

**AE** Oralidade (EO)  
1, 2, 3, 4, 5, 6.

### Oralidade

#### 2. Sugestão de tópicos:

- A situação descrita na campanha, de violência, de submissão e de resignação, é a vivenciada por Inês Pereira;

- Os outros que viram a cara para o lado, para não se meterem onde não são chamados, nem «meterem a colher entre marido e mulher» encontram-se representados no Moço, que revela alguma compaixão pela clausura de Inês, apesar de cumprir as ordens de líris da Mata.

- A campanha comprova a existência de preceitos culturais, como «até que a morte nos separe», que continuam a justificar e legitimar o injustificável, alertando para a necessidade de rutura.

- A mensagem passada é a de que as pessoas não estão sozinhas, existindo alternativas, que passam especificamente pelas respostas de apoio e proteção que constituem a rede nacional de apoio às vítimas de violência doméstica.

### Recursos

**A** digital

#### • Vídeo:

«#PortugalContraAViolência (#DitadosImpopulares)», vídeo institucional, CIG

## ORALIDADE

### Exposição sobre um tema

#### Em contexto

Inês Pereira, apesar de ser vítima da repressão de Brás da Mata, seu marido, conforma-se: «Quem bem tem e mal escolhe / por mal que lhe venha nem s'anoje» (vv. 862-863).

Vários séculos depois, esta situação ainda se verifica em muitos lares e ainda são escassos aqueles que a denunciam.

1. Vê o vídeo e observa os cartazes da campanha «#PortugalContraAViolência (#DitadosImpopulares)» promovida pela Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género (CIG).



«#PortugalContraAViolência»  
AIGIGM Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género



#### Interação

2. Prepara uma **exposição oral** sobre a importância desta campanha para a proteção das vítimas de violência doméstica, tendo em conta os seguintes tópicos:
  - relação com as cenas estudadas da *Farsa de Inês Pereira*;
  - alerta para a necessidade de rutura com preconceitos culturais;
  - mensagem deixada às vítimas e às testemunhas destas situações.

# Anexo F – A Escrita nas AE 10.º ano – Português

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS | ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS

10.º ANO | SECUNDÁRIO | PORTUGUÊS

**ORGANIZADOR**  
Domínio

**AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES**  
O aluno deve ficar capaz de:

**AÇÕES ESTRATÉGICAS DE ENSINO ORIENTADAS  
PARA O PERFIL DOS ALUNOS**

(Exemplos de ações a desenvolver na disciplina)

**DESCRITORES  
DO PERFIL DOS  
ALUNOS**

## ESCRITA

Escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de género.

Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente.

Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual.

Editar os textos escritos, em diferentes suportes, após revisão, individual ou em grupo, tendo em conta a adequação, a propriedade vocabular e a correção linguística

Respeitar os princípios do trabalho intelectual: identificação das fontes utilizadas, cumprimento das normas de citação, uso de notas de rodapé e referência bibliográfica.

## Promover estratégias que envolvam:

- aquisição de conhecimento relacionado com as propriedades de um texto (progressão temática, coerência e coesão) e com os diferentes modos de organizar um texto, tendo em conta a finalidade, o destinatário e a situação de comunicação;
- manipulação de textos fazendo variações quanto à extensão de frases ou segmentos textuais ou da modificação do ponto de vista, por exemplo;
- planificação do que se vai escrever através de procedimentos que impliquem, por exemplo, decidir o tema e a situação de escrita, definir o objetivo da escrita; decidir o destinatário do texto, conhecer as características do género textual que se pretende escrever;
- elaboração de um texto prévio;
- textualização individual a partir do texto prévio, o que implica reformulação do conteúdo à medida que se vai escrevendo;
- revisão (em função dos objetivos iniciais e da coerência e coesão do texto) e aperfeiçoamento textual, o que implica reler, avaliar (com recurso a auto e a heteroavaliação) e corrigir;
- apreciação de textos produzidos pelo próprio aluno ou por colegas justificando o juízo de valor sustentado;
- preparação da versão final;
- expressão escrita em interdisciplinaridade com outras disciplinas, designadamente no que diz respeito ao trabalho sobre diferentes géneros textuais.

**Conhecedor/  
sabedor/ culto/  
informado**  
(A, B, G, I, J)

**Indagador/  
Investigador**  
(C, D, F, H, I)

**Sistematizador/  
organizador**  
(A, B, C, I, J)

**Criativo**  
(A, C, D, J)

**Comunicador**  
(A, B, D, E, H)

**Responsável/  
autónomo**  
(C, D, E, F, G, I, J)

# Anexo G – Ficha de gramática de abordagem áudio-oral.



## Fiche Informatif et Formative La Grammaire n'est pas un Monstre



### Les articles définis et indéfinis

L'article défini désigne une chose ou une personne en particulier. En Français ils sont l'article défini masculin singulier « le », l'article défini féminin singulier « la », l'article défini masculin ou féminin suivi de voyelle, y ou h muet « l' » et « les » article défini pluriel (qui ne s'accorde pas en genre en français).

O artigo definido designa algo ou uma pessoa em particular. Em francês eles são o artigo definido masculino singular «le», o artigo definido feminino singular «la», o artigo masculino ou feminino seguido de vogal, y ou h mudo «l'» e artigo definido plural «les» (que em francês não varia em género).

Exemple : L'Arc du Triomphe ; La Tour Eiffel ; Le Louvre ; Les Pyrénées.

L'article indéfini désigne une catégorie de choses ou de personnes. En Français ils sont l'article indéfini masculin singulier «un», l'article indéfini féminin singulier «une» et l'article indéfini pluriel «des» (qui ne s'accorde pas en genre en français).

O artigo indefinido designa uma categoria de coisas ou de pessoas. Em francês eles são o artigo indefinido masculino singular «un», o artigo indefinido feminino singular «une» e o artigo indefinido plural «des» (que em francês não varia em género).

Exemple : Une fille ; Un garçon ; Des enfants.

### Exercices

#### 1. Complète l'encadré avec les articles appropriés.

	Articles définis		Articles indéfinis
		Suivi de voyelle, y ou h muet	
Masculin singulier			
Féminin singulier			
Pluriel			

#### 2. Remplis l'espace vide avec l'article indéfini approprié.

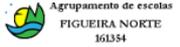
- Marie garde ses bijoux dans \_\_\_ boîte rouge.
- Il y a \_\_\_ stylo noir et \_\_\_ gomme blanche dans ma table.
- La famille Verneuil est \_\_\_ famille très amusante.
- Le Portugal et la France sont \_\_\_ pays très différents.
- Anna a \_\_\_ sœur qui s'appelle Christiana et \_\_\_ frère qui s'appelle Christian.

#### 3. Remplis l'espace vide avec l'article défini approprié.

- \_\_\_ élèves adorent \_\_\_ école.
- J'aime \_\_\_ Ice Tea à la mangue.
- \_\_\_ sac à dos de Gilles est très joli.



## Fiche Informatif et Formative La Grammaire n'est pas un Monstre



- \_\_\_ père de Jean et \_\_\_ mère de Jacques sont des très bons amis.
- \_\_\_ Enfants de notre école sont très curieux.

#### 4. Choisi l'article correct.

- Les/Des** élèves sont très actifs.
- Je n'aime pas **les/une** langues.
- Mon père a **une/la** sœur qui est Prof de Français.
- Nous sommes dans l'**une** réunion.
- Vous êtes très occupés l'**le** école.

### Phrase Interrogative

En français il y a trois façons de formuler une question :

Em francês existem três formas de formular uma questão: 1) dando entoação (traduzido na escrita por um ponto de interrogação); 2) colocando a expressão «Est-ce que/qu'» antes da frase ; ou 3) pela inversão do sujeito (na inversão do sujeito, para separar duas vogais acrescenta-se um t entre o verbo e o sujeito).

Formulation	Exemple
1. <b>Donnant de l'intonation</b> (traduite à l'écrite par un point d'interrogation ?) ;	Je suis français. Je suis français ?
2. Plaçant l'expression « <b>Est-ce que/qu'»</b> avant la phrase ;	Je suis français. <b>Est-ce que</b> je suis français ?
3. Par l' <b>inversion du sujet</b> (dans l'inversion du sujet, pour séparer deux voyelles on ajoute un t pour séparer le verbe et le sujet).	Je suis français. <b>Suis-je</b> français ?

### Exercices

#### 1. Transforme les affirmations suivantes en question, selon les trois règles de formulation de questions en français.

- Elle est mon amie.
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_
  - \_\_\_\_\_



2. Tu es grand et blond.

- a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_  
c) \_\_\_\_\_

3. Nous habitons à Lausanne.

- a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_  
c) \_\_\_\_\_

4. Elle étudie l'italien.

- a) \_\_\_\_\_  
b) \_\_\_\_\_  
c) \_\_\_\_\_

2. Formule la question pour les réponses.

- a) \_\_\_\_\_ - Je m'appelle Anne.  
b) \_\_\_\_\_ - J'ai douze ans.  
c) \_\_\_\_\_ - J'habite à Lille.  
d) \_\_\_\_\_ - Je suis algérienne.  
e) \_\_\_\_\_ - Je parle français, l'arabe et un peu d'espagnol.

#### Le Féminin des noms et des Adjectifs

En Français, règle générale, on **ajoute un -e** à la fin des noms et des adjectifs masculins pour obtenir sa forme féminine. Mais, si ce nom ou adjectif se termine déjà par un -e il **ne change pas**. Encore d'autres noms et adjectifs constituent des exceptions, comme :

Em francês, regra geral, junta-se um -e no final dos nomes e dos adjectivos masculinos para obter a sua forma feminina. Mas, se esse nome ou adjectivo terminar já em -e ele não muda. Ainda outros nomes e adjectivos constituem excepções, como:

Noms : comte, maître, prince, tigre, traître forment son féminin en -esse.

Adjectifs : bas, gros, faux, roux, mépris qui forment son féminin en -esse.



Terminaison	Exemple	Terminaison	Exemple
-if > -ive	Sportif > sportive	-et > -ète	Discret > discrète
-eux > -euse	Peureux > peureuse	-el > -elle	Naturel > naturelle
-eur > -euse	Rêveur > rêveuse	-il > -ille	Gentil > gentille
-er > -ère	Grossier > grossière	-on > -onne	Mignon > mignonne
		-ien > -ienne	Italien > italienne

#### Exercices

1. Complète l'encadré avec la forme qui manque.

Masculin	Joyeux			Portugais
Féminin		Bonne	Nouvelle	

2. Suivant la règle générale d'ajouter un -e aux noms/adjectifs masculins pour former le féminin, souligne les formes féminines.

Active – méchant – première – étranger – joli – génial – heureux – naturelle – grosse – paresseux – sportive – francophone – menteur – grande – bas – allemande – rousse.

3. Complète les phrases avec «il est», «elle est» ou «il/elle est».

- a) Il est intelligent.  
b) \_\_\_\_\_ suisse.  
c) \_\_\_\_\_ danoise.  
d) \_\_\_\_\_ sympathique.  
e) \_\_\_\_\_ brun.  
f) \_\_\_\_\_ cruelle.

#### La phrase Négative

(OUI ≠ NON)

La phrase négative est une phrase transformée qui exprime **une négation**, c'est-à-dire qu'elle sert à **nier**, à **refuser** ou à **interdire** quelque chose. Elle s'oppose à la forme positive de la phrase de base. Pour former ce type de phrase en français on utilise deux mots « **ne ... pas** ».

La règle de formation de phrases négatives est :



Fiche Informativa et Formative  
La Grammaire n'est pas un Monstre

A frase negativa é uma frase transformada que exprime uma negação, ou seja, ela serve para negar, recusar ou proibir algo. Ela opõe-se à forma positiva da frase original. Para formar este tipo de frase em francês utilizam-se duas palavras «ne ... pas».

A regra de formação de frases negativas é :

**Sujet + Ne/N' + Verbe + Pas**

Quando le verbe commence par voyelle ou h muet la forme **ne** devient **n'**

Quando o verbo começa por vogal ou h mudo a forma **ne** torna-se **n'**

## Exercices

## 1. Identifie les phrases négatives avec un (N) et les phrases affirmatives avec un (A)

a)	Ils ont cours de français le vendredi.	
b)	Je ne suis pas bonne élève.	
c)	Tu n'as pas de devoirs.	
d)	Aujourd'hui il n'a pas son cahier.	
e)	Elles ont cours d'étiquette le samedi matin.	
f)	Je n'ai pas d'animaux à la maison.	
g)	Elle est la mère de Jeanne.	
h)	Nous ne sommes pas sœurs.	
i)	Les étudiants écoutent le Professeur.	
j)	Tu n'as pas raison.	

## 2. Transforme les phrases affirmatives suivantes en phrases négatives.

- a) Je suis petite et enrobée. \_\_\_\_\_
- b) Je veux manger. \_\_\_\_\_
- c) Marie est une fille charmante. \_\_\_\_\_
- d) J'ai des cheveux longs et noirs. \_\_\_\_\_

L'expression de la Cause : Parce que/qu'

L'expression «parce que/qu'», sert à relier conséquence et une cause et à répondre à des questions commencées par «Pourquoi».

A expressão «parce que/qu'», serve para ligar uma consequência a uma causa e para responder a perguntas iniciadas com «Porquê».

## Exercices

## 1. Relie les phrases utilisant l'expression « parce que ou parce qu' ».

- a) Marie est grande et blonde. Ses parents sont allemands.

Fiche Informativa et Formative  
La Grammaire n'est pas un Monstre

- b) Il est très intelligent. Il étudie beaucoup.

- c) Je ne vais pas au cours de Français. Je suis malade.

- d) Kendji Girac parle français et espagnol. Il est né à la frontière Franco-espagnole.

## 2. Répond aux questions posés débutant tes réponses avec « parce que ou parce qu' ».

- a) Pourquoi n'es-tu pas venu au cours ? \_\_\_\_\_ j'ai perdu le train.
- b) Pourquoi le chien est-il dehors ? \_\_\_\_\_ la porte est ouverte.
- c) Pourquoi as-tu autant de livres ? \_\_\_\_\_ ils sont ma passion.
- d) Pourquoi tu fermes les yeux ? \_\_\_\_\_ le soleil est très fort.

Le Prof.  
Milton JH Soares



# Anexo H – Primeira didatização em francês



Pôle de Stage de Portugais/Français  
Collège/Lycée de Cristina Torres  
Plan du Cours  
Année Scolaire 2022/2023



<p><b>Matière :</b> Français</p> <p><b>Cours :</b> 7ème A</p> <p><b>Durée:</b> 50 minutes</p> <p><b>Horaire:</b> Mercredi, 11 janvier 2023, 11h35-12h25</p>	<p><b>Unité :</b> 3</p> <p><b>Inscrits:</b> 20</p>	<p><b>Cours nr. 40</b></p> <p><b>Sommaire :</b> Continuation de l'étude des métiers.</p> <p>Lecture de la biographie du chanteur Kendji Girac (page 60).</p> <p>Compréhension écrite et production orale (fiche formative).</p>
<p><b>Prof. Stagiaire :</b> Milton Joel Henriques Soares</p> <p><b>Professeur Coopérant :</b> Prof. Alexandra Marques Pereira</p> <p><b>Professeur Responsable :</b> Prof. Dr. João Costa Domingues</p>		<p><b>Observations:</b></p>

## Options Méthodologiques

Le présent texte sert à justifier les options méthodologiques prises pendant la construction du cours du 11 janvier 2023 (50 minutes avec toute la classe et présence du Professeur Responsable de la Faculté). Pendant la construction de ce cours nous avons pris en compte les élèves que nous avons et nous nous sommes adaptés à leur réalité et leur rythme ; on s'est demandé si les méthodes que nous envisageons d'utiliser sont adaptées à leurs besoins et gardant le discernement d'éventuellement les changer, puisque, que nous travaillons pour l'évolution des élèves et pas pour notre réalisation personnelle. Comme nous le dit **Michel, 2013 : 26** "Il est dans tous les cas fondamental d'avoir une approche très pragmatique et flexible. Demandez-vous si les méthodes d'apprentissage que vous utilisez marchent ou non, si elles aident ou pas ceux que vous formez. Dans la négative, changez de méthode."

Ce cours appartient à l'Unité 3 « Je suis bien en famille ! », Ce cours est chapeauté par l'Unité 3 « Je suis bien en Famille ! », où on apprend, en ce qui concerne le vocabulaire, les liens de parenté, les métiers et aussi l'extension d'une invitation. En ce qui concerne la grammaire, cette unité comprend les contenus : des déterminants possessifs; les nombres du 31 à 100 et la formation du pluriel des noms et des adjectifs. (Voir table de matières du manuel *C'est Cool - Français 7.º* - page 4).

Master en Enseignement de Portugais et Langue Étrangère dans de 3ème Cycle de l'Enseignement Basique et dans l'Enseignement Secondaire, dans l'aire de spécialisation de Français.



Pôle de Stage de Portugais/Français  
Collège/Lycée de Cristina Torres  
Plan du Cours  
Année Scolaire 2022/2023



Agrupamento de escolas  
FIGUEIRA NORTE  
161354

Ce texte sert, donc, à justifier les raisons de l'option aussi bien des matériaux que des stratégies utilisées en cours et sa pertinence pour l'apprentissage et l'évolution dans les connaissances des élèves.

Pour définir les contenus et les objectifs du cours on a consulté les documents orienteurs comme les Apprentissages Essentiels (Aprendizagens Essenciais - AE, pour référence future), la Planification annuelle établie par le Département des Langues (groupe 320 de Français) du Groupement d'Écoles Figueira Norte, et le Profil des Élèves à la Sortie de l'Enseignement Obligatoire (PASEO, pour référence future) ayant pour base le domaine de compétence "Langages et Textes" qui établit comme but pour les élèves d' "utiliser de façon compétente différents langages et symboles associés aux langues (langues étrangères), à la littérature, à la musique, aux arts (...);" et "maîtriser les capacités nucléaires (...) de l'expression dans les modalités orale, écrite, (...)." [ PASEO 2017: 21].

Ce cours est destiné à une classe de 20 élèves, 10 garçons et 10 filles, ayant des âges compris entre 11 et 13 ans. Le cours s'ouvre avec l'entrée des élèves et des profs en salle de cours et, après son installation dans la salle de cours le sommaire est écrit au tableau blanc, suivant le modèle auquel la classe 7ème A est habituée.

Dans ce cours nous suivrons une séquence de reprise des connaissances avec la participation des élèves, de façon à ce que le prof puisse vérifier à quel point les connaissances du vocabulaire sur les métiers sont solidifiées. Cette vérification servira à déterminer s'il va falloir que le prof s'arrête dans un point spécifique où il y a des doutes ou si la matière a été bien assimilée par les élèves donnant, alors suite au cours et la matière prévue pour ce jour-là.

Reprenant la citation d'Ésope "Le travail est pour les hommes un trésor", utilisée dans le cours précédent pour inciter à la discussion sur l'importance du travail, nous verrons pendant ce cours le métier de chanteur en analysant une biographie spécifique, celle du chanteur hispano-français Kendji Girac. Cette rencontre permettra aux élèves de commencer à connaître la culture française du XXIème siècle avec un des chanteurs "à la mode". La pensée de Nada Abdelaziz vient renforcer ce point de vue de l'utilisation de la musique et la culture pendant la classe de FLE pour éviter les préjugés comme celui qui associe la production culturelle au monde anglophone mais ne l'associe pas au monde francophone (ce manque d'exposition devra être combattu en classe de FLE - le lieu privilégié pour le contact avec la langue, mais aussi avec la culture française et francophone).

"Ainsi, en intégrant la dimension culturelle à la dimension langagière dans un cours de langues, cela permettra aux apprenants de s'ouvrir à d'autres cultures et donc de favoriser une vision des choses plus objective, un état d'esprit plus tolérant, plus respectueux. Les apprenants pourront alors combattre les stéréotypes et les généralités de la culture cible en les confrontant aux éléments culturels vus" (ABDELAZIZ, 2017).

Pour contribuer à l'investigation du thème de dissertation "Entre l'oral et l'écrit : confrontations et défis" le prof-stagiaire a créé une fiche de travail (intitulée Kendji Girac - Biographie) qui est une Biographie du chanteur Kendji Girac (texte modifié et adapté au Master en Enseignement de Portugais et Langue Étrangère dans de 3ème Cycle de l'Enseignement Basique et dans l'Enseignement Secondaire, dans l'aire de spécialisation de Français.



**Pôle de Stage de Portugais/Français**  
**Collège/Lycée de Cristina Torres**  
**Plan du Cours**  
**Année Scolaire 2022/2023**



**Agrupamento de escolas**  
**FIGUEIRA NORTE**  
**161354**

niveau de la classe et aux besoins des élèves) à réaliser avec les élèves en cours (dans les compétences de la compréhension écrite et grammaticale - les déterminants possessifs). Mais la dernière partie de cette fiche de travail comprend un exercice de production écrite qui a été conçu et sera utilisé pour des effets de recherche à savoir les compétences écrites des élèves, pouvant voir si celles-ci se sont améliorées ou non depuis le début de l'année scolaire. Cette dernière activité sera envoyée comme travail autonome pour que les élèves fassent une lecture des sources en français, puis organisent leurs idées dans un premier texte en portugais et enfin la traduction ou application en français. Écrire le texte en portugais leur permettra de mettre en pratique la stratégie interculturelle d'utiliser la langue maternelle pour atteindre le but qui est d'écrire le texte dans la langue cible - le français.

Pour terminer le cours, le prof-stagiaire a choisi une chanson du chanteur dont les élèves ont fait connaissance pendant le cours. Il s'agit de la chanson originale et inaltérée pour que les élèves puissent voir et entendre la production musicale française. Ils ne seront pas perdus car on aura prévu la distribution d'une feuille avec la transcription des paroles de la chanson. On a choisi cette chanson parce qu'elle répète certains de ces vers et en plus elle fait la description d'une femme et donc du corps "tes cheveux noirs, tes lèvres rouges" ce qui permet de rappeler la description physique et les couleurs.

"La didactisation d'une chanson en langue étrangère est un lieu idéal pour étudier ses particularités phonétiques, puisque la langue chantée fonctionne comme une loupe des phénomènes articulatoires de tel ou tel autre système phonologique. On peut mieux ressentir son fonctionnement, grâce aussi au ralentissement du débit articulatoire, dû au "tempo" adopté pour chanter la chanson ; sans négliger l'élément ludique qui accompagne ce type d'apprentissage souvent mal vécu par les étudiants." (ZEDDA, 2006: 1).

### **Contenus du Programme**

#### *Apprentissages Essentiels*

Compétence Communicative:

- Compétence Orale - Identifier un nombre limité de mots et de phrases simples dans les instructions, messages et textes simples et courts, pourvu que le discours soit très clair, posé, soigneusement articulé et lié à l'identification et caractérisation personnelle, des habitudes et besoins du quotidien ;
- Production Orale - Mettre en valeur l'utilisation de la langue étrangère [le français] comme instrument de communication dans la classe, notamment pour demander des éclaircissements, de l'aide, ...; Utiliser ses connaissances préalables de la langue maternelle ou d'autres langues étrangères (...) pour faire des prévisions de sens et communiquer de façon simple ....
- Compréhension Écrite - Identifier des mots et des phrases simples dans les instructions, ... et textes courts illustrés (instructions, ... des cartes postales, messages personnels, ..., publications digitales, entre autres).

Master en Enseignement de Portugais et Langue Étrangère dans de 3ème Cycle de l'Enseignement Basique et dans l'Enseignement Secondaire, dans l'aire de spécialisation de Français.



Pôle de Stage de Portugais/Français  
Collège/Lycée de Cristina Torres  
Plan du Cours  
Année Scolaire 2022/2023



Agrupamento de escolas  
FIGUEIRA NORTE  
161354

- Interaction Écrite - Utiliser des expressions et phrases très simples avec des structures grammaticales très élémentaires pour demander et donner des informations brèves.

Compétence Interculturelle:

- Reconnaître des éléments constitutifs de sa propre culture et des cultures de la langue étrangère dans leur environnement et dans les habitudes de communication de la vie quotidienne.

Compétence Stratégique:

- Montrer une attitude positive et confiante face à l'apprentissage de la langue étrangère.
- Mettre en valeur l'utilisation de la langue étrangère comme instrument de communication dans la classe (...).

**Domaines**

- Production Orale 2; 3
- Compréhension orale 3
- Compréhension écrite 1;
- Interaction écrite 3

**Objectifs**

- Identifier les divers métiers et endroits de travail en français ;
- Reconnaître les liens de parenté ;
- Être capable de lier les liens de parenté aux métiers appris ;
- Être capable de lier les déterminants possessifs corrects selon nombre et genre aux noms.

**Ressources Pédagogiques**

Méthode de Français et Cahier d'activités (en support papier et/ou numérique) ;

Fiche de travail - Kendji Girac : Biographie - attaché au présent plan de cours.

Transcription des paroles de la chanson *Andalouse*, de Kendji Girac.

Document audiovisuel contenant la chanson.

**Évaluation**

L'évaluation de la performance des élèves sera réalisée à travers l'observation directe de la participation en cours.

L'évaluation passera aussi par la réalisation d'un texte écrit, de manière individuelle et autonome, par les élèves et les résultats présentés de ces petites compositions.

Master en Enseignement de Portugais et Langue Étrangère dans de 3ème Cycle de l'Enseignement Basique et dans l'Enseignement Secondaire, dans l'aire de spécialisation de Français.



Pôle de Stage de Portugais/Français  
Collège/Lycée de Cristina Torres  
Plan du Cours  
Année Scolaire 2022/2023



Agrupamento de escolas  
FIGUEIRA NORTE  
161354

## Moments du Cours

### 1er Moment (5 minutes)

Le cours débute avec l'entrée des élèves et des profs en salle de cours ;

Le sommaire est écrit sur le tableau et les élèves le copient dans leurs cahiers ;

Vérification des cahiers ;

### 2ème Moment (5 minutes)

À l'aide des élèves, le prof fait un moment de révisions des dernières matières abordées (chanter les verbes être et avoir).

### 3ème Moment (20 minutes)

Exercice de révision des métiers (interaction orale).

Les élèves regardant le texte de la page 60 le prof présentera la vidéo (manuel du prof) qui nous fait part de qui est Kendji Girac. Ensuite le prof conduira les élèves non plus par le manuel, mais par la fiche de travail "Kendji Girac - Biographie"

Tournant les regards vers la fiche de travail, les élèves liront à haute-voix la biographie du chanteur, en éclairant, avec le prof, certains doutes qui peuvent exister.

### 4ème Moment (10 minutes)

Ce 4ème moment sera réservé à la réalisation des exercices de la fiche de travail et sa correction.

### 5ème Moment (10 minutes)

Pour conclure le cours il leur sera demandé de faire une fiche de travail, de manière autonome : réalisation du dernier groupe de la fiche de travail "Biographie de Kendji Girac" - production écrite;

À la fin un moment sera réservé pour distribuer les paroles de la chanson andalouse de Kendji et entendre cette chanson avant de partir ;

Salutation aux élèves.

## Bibliographie

Master en Enseignement de Portugais et Langue Étrangère dans de 3ème Cycle de l'Enseignement Basique et dans l'Enseignement Secondaire, dans l'aire de spécialisation de Français.



Pôle de Stage de Portugais/Français  
Collège/Lycée de Cristina Torres  
Plan du Cours  
Année Scolaire 2022/2023



Agrupamento de escolas  
FIGUEIRA NORTE  
161354

MARQUES, Lídia; COSTA, Paula (2021). *C'est Cool ! 7 - Francês 7º ano*. ASA Editora (1ª Ed.).

MICHEL, Jean-François (2013). *Les 7 Profils d'Apprentissage. Pour former, enseigner et apprendre*. Paris. Editions Eyrolles. Pp. 2 (préface), 6, 32, 82, 106, 108

### Webgraphie

ABDELAZIZ, Nada Fathy (2017) "Pourquoi sensibiliser les apprenants à la culture de la langue cible en classe de FLE?" <https://arlap.hypotheses.org/8184>

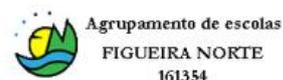
Ministério da Educação, *Aprendizagens Essenciais* du Août 2018, disponible en [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/frances\\_3c\\_7a\\_ff.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/frances_3c_7a_ff.pdf) [Consulté le 2 novembre 2022]

Ministério da Educação, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* de 26 juillet 2017, disponible en [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf) [Consulté le 2 novembre 2022]

CONSEIL EUROPÉEN (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Adaptation Synthèse de L'Université de Coimbra (2008). <https://www.uc.pt/fluc/cl/ficheiros/qecr/> [consulté le 02 novembre/2022].

ZEDDA, Paolo, « La langue chantée : un outil efficace pour l'apprentissage et la correction phonétique », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 2 | 2006, mis en ligne le 06 décembre 2006, consulté le 07 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/5651> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.5651>

# Anexo I – Ficha de Trabalho “Kendji Girac - Biographie”.



## Kendji Girac

**Métier :** chanteur

**Né(e) le :** 03/07/1996 (âge : 26 ans)

**Pays :** France

**Signe :** Cancer

### Biographie

D'origine catalane, Kendji Maillé de son vrai nom, est né le 3 juillet 1996 à Périgueux, en Dordogne. À l'âge de 8 ans, Kendji Girac chante avec son père à la guitare. Kendji parle quatre langues: le français, l'espagnol, le catalan et l'occitan. Sa famille de la communauté des *gens du voyage* passe beaucoup de temps sur la route. Parce que sa famille se déplace souvent, Kendji abandonne l'école à 16 ans et commence à travailler l'agriculture avec son père. Il se consacre à sa passion, la musique. Convaincu de son talent, son oncle met en ligne une vidéo sur Facebook où son *neveu* interprète une chanson de Maître Gims.



Carte de France avec l'indication de la ville de Périgueux, en Dordogne.

Source: <https://www.auriac-du-perigord.fr/fr/carte/>

Source: [https://www.gala.fr/stars\\_et\\_qooha/kendji\\_girac](https://www.gala.fr/stars_et_qooha/kendji_girac) [texte adapté et didactisé par le prof-stagiaire Milton Soares].

## Fiche de Travail

### A. Compréhension/Production Écrite

Lisez attentivement et répondez aux questions suivantes, avec des réponses complètes:

1. Kendji est de quelle origine?

---

---

2. Indique le lieu de naissance de Kendji Girac.

---

---

3. Indique le vrai nom de l'artiste Kendji Girac.

---

---

4. À quel âge a-t-il abandonné l'école?

---

---

5. Quelles langues parle-t-il?

---

---

6. Quelle est la passion de Kendji?

---

---

7. Quel instrument musical jouent Kendji et son père?

---

---

### B. Grammaire

Relisez le texte et soulignez les expressions qui contiennent un déterminant possessif et un nom.

Exemple: 1.2 son père

**Prénom:****Nom:****Date:****Nr. d'élève:**

-----

### C. Production Écrite

Consultez le manuel de français dans l'annexe - **Carnet de Voyage** - sur la page IX "La Camargue". Lisez les informations et faites un petit texte sur la communauté des gens de voyage. D'abord en Portugais et ensuite traduisez-le en Français.



---

---

---

---



---

---

---

---

Bon  
  
travail

Source: [https://www.gala.fr/stars\\_et\\_gotha/kendji\\_qirac](https://www.gala.fr/stars_et_gotha/kendji_qirac) [texte adapté et didactisé par le prof-stagiaire Milton Soares].

## C. Production Écrite

Consultez le manuel de français dans l'annexe - **Carnet de Voyage** - sur la page IX "La Camargue". Lisez les informations et faites un petit texte sur la communauté des gens de voyage. D'abord en Portugais et ensuite traduisez-le en français.



A tradição dos ciganos de todo a Europa é feita  
nos três ou quatro anos grande festa de  
Abençoação dos cigarrões (em 24 e 25 de Maio),  
em Saintes-Maries-de-la-Mer em Camargue  
no Sul de França, onde se divertem com as  
tradições ciganas.



La tradition de gitanes de toute l'Europe c'est faire  
tous les ans une grande fête appelée Procession de  
cigarrões, les 24 (vingt-quatre) et 25 (vingt-cinq) mai  
en Saintes-Maries-de-la-Mer en Camargue, dans  
le Sud de la France, où ils commencent avec les  
traditions gitanes.

## C. Production Écrite

Consultez le manuel de français dans l'annexe - **Carnet de Voyage** - sur la page IX "La Camargue". Lisez les informations et faites un petit texte sur la communauté des gens de voyage. D'abord en Portugais et ensuite traduisez-le en français.

Page IX para Quarta



A comunidade cigana, viaja pelo país e pela Europa, para divulgar a sua cultura, a dança, a música e a sua religião. Ensinam aos outros um pouco da sua cultura.



La communauté gitane parcourt le pays à travers l'Europe, pour promouvoir sa culture, sa danse, sa musique et sa religion, enseigner aux autres leur culture.

**C. Production Écrite**

Consultez le manuel de français dans l'annexe - **Carnet de Voyage** - sur la page IX "La Camargue". Lisez les informations et faites un petit texte sur la communauté des gens de voyage. D'abord en Portugais et ensuite traduisez-le en français.



Em saintes-Mairies-de-la-Mer todos os anos entre os dias 24 e 25 de maio há uma Peregrinação de cigarras. Essa Peregrinação acontece no sul da França e vão cigarras de toda a Europa.



A Saintes-Mairies-de-la-Mer chaque année entre le 24 et le 25 mai il y a un pèlerinage de cigarras. Ce pèlerinage a lieu dans le sud de la France et les cigarras de toute l'Europe se rendent.

**C. Production Écrite**

Consultez le manuel de français dans l'annexe - **Carnet de Voyage** - sur la page IX "La Camargue". Lisez les informations et faites un petit texte sur la communauté des gens de voyage. D'abord en Portugais et ensuite traduisez-le en français.



Os ciganos, também chamados de ciganos ou viajantes  
têm origens muito ~~diversas~~ diversas. Eles têm tradições  
muito diferentes. Eles gostam muito de música e dança.  
Eles vivem às vezes em caravanas.



Les gitans, appelés aussi tsiganes ou gens du voyage  
ont des origines très diverses. Ils ont des traditions  
très ~~de~~ différentes. Ils aiment la musique et la danse.  
Ils ~~habitent~~ habitent parfois dans des caravanes.

### C. Production Écrite

Consultez le manuel de français dans l'annexe - **Carnet de Voyage** - sur la page IX "La Camargue". Lisez les informations et faites un petit texte sur la communauté des gens de voyage. D'abord en Portugais et ensuite traduisez-le en français.



As pessoas de etnia cigom, têm origens muito diferentes. Eles vivem em caravanas, e eles adoram a música e a dança. Por vezes eles cantam com guitarra e outros instrumentos. Eles também têm uma forma de viver diferente.



Les gitans appelés aussi tsiganes ou gens de voyage ont des origines très différentes. Ils habitent en caravanes et ils aiment la musique et la danse. Les gitans jouent parfois de la guitare et d'autres instruments. Ils ont aussi une forme de vie différente.

## C. Production Écrite

Consultez le manuel de français dans l'annexe - **Carnet de Voyage** - sur la page IX "La Camargue". Lisez les informations et faites un petit texte sur la communauté des gens de voyage. D'abord en Portugais et ensuite traduisez-le en français.



A "Camargue" é um lugar de peregrinação de  
etnia cigom todos os anos.  
Eles têm tradições muito diferentes.  
Costum de música e da dança.  
As vezes vivem em Caravanas.



La Camargue est un lieu de pèlerinage  
des gitans tous les années.  
Ils ont des traditions très différentes.  
Ils aiment la musique et la danse.  
Ils habitent parfois dans des caravanes.

## Anexo J – Apresentação Oral e Produção Escrita em Francês.

1- Tu te présentes. Complète le texte.

Faz a tua apresentação. Completa o texto.

Salut \_\_\_\_\_ !

Je m'appelle \_\_\_\_\_ Je douze ans. Je suis né à Coimbra, au Portugal. Je suis portugais. J'habite à Figueira da Foz au Portugal. Je suis jeune mince et petit. Je les cheveux marrons. Je les yeux marrons. Je suis content et actif. A l'école je suis compréhensif et appliqué. J'adore le football, mais je n'aime pas la danse.

---



---



---

Bonjour, je m'appelle [nome do informante], je suis douze ans. Je suis né à Coimbra, au Portugal, Je suis portugais. J'habite à Figueira da Foz, au Portugal. Je suis mince, petit.. jeune. J'ai les cheveux courts, lisses et marrons. J'ai les yeux marrons. Je suis actif et à contentE. À l'école je suis compréhensif et appliqué. J'adore le foot, mais je n'Ame paS la danse.

Bonjour, je m'appelle [nome], je suis douze ans. Je suis né à Coimbra, au Portugal, Je suis portugais. J'habite à Figueira da Foz, au Portugal. Je suis mince, petit.. jeune. J'ai les cheveux courts, lisses et marrons. J'ai les yeux marrons. Je suis actif et à [kõtõt]. À l'école je suis compréhensif et appliqué. J'adore le foot, mais je n'[qm] [paz] la danse.

## 1- Tu te présentes. Complète le texte.

Faz a tua apresentação. Completa o texto.

salut !  
 je m'appelle ~~Priscilla~~ <sup>Pel</sup> j'ai 12 (douze) ans.  
 je suis née à Coimbra au Portugal.  
 je suis Portugaise  
 j'habite à Quaias au Portugal.  
 Je suis grande, folle en jone. j'ai yeux marron  
 en porte des lunettes. j'ai cheveux en grande, marron on ondule.  
 à l'école je suis appliquée en courrière.  
 j'adore la danse pas n'aime courrier.

Salut, je m'appelle [nome do informante]. J'ai douze ans. Je suis portugaise. J'ai habite au Quaias, au Portugal. Je suis née à Coimbra au Portugal. J'ai les cheveux longs, marrons, ondulés, les yeux marrons en porte des lunettes. À l'école je suis appliquée en courrière. J'ai Almé la danse, je n'aime pas courir.

Salut, je m'appelle [nome]. J'ai douze ans. Je suis portugaise. [zɛ] habite [o] Quaias, au Portugal. Je suis née à Coimbra au Portugal. J'ai les [jə.vu], longs, marrons, ondulés, les yeux marrons en porte des lunettes. À l'[akɔl] je suis appliquée en [kuriɛz]. [zɛ] [aimɛ] la danse, je n'aime pas courir.

**1- Tu te présentes. Complète le texte.**

Faz a tua apresentação. Completa o texto.

Salut !  
 Je ~~me~~ s'appelle \_\_\_\_\_ (prénom / nom) et j' ai 13 (treize) (âge). Je suis  
né Brésilien (lieu de naissance ; pays). Je suis Belo Horizonte (nationalité).  
 J'habite à Figueira da Foz (ville), au Portugal (pays).  
 Je suis de taille moyenne et maigre les cheveux courts.  
 À l'école je suis sociable et généraliste. J' ~~aime~~ la musique mais je \_\_\_\_\_.

Je m'appelle [nome do informante], j'ai treize anS. Je suis né Brésilien. Je suis brésilien. J'ai habite à Figueira da Foz, au Portugal. Je suis jeune, de taille moyenne et magre les cheveux courts blouqué, blouglé et noirs. ... À école je sociable, j'ai aime le foot n'aime paS la danse.

Je m'appelle [nome], j'ai treize [ãz]. Je suis né [brɛziljẽ]. Je suis brésilien. [zɛ] habite à Figueira da Foz, au Portugal. Je suis jeune, de taille moyenne [et] [magrɛ] les cheveux courts [i] [blukɛ blukɛ] et noirs ... À école je sociable, [zɛ] aime le foot n'aime [paz] la danse.

# Anexo K - Primeira didatização em português



Núcleo de Estágio Português/Francês - Escola Secundária de Cristina Torres  
Plano de aula  
Ano letivo 2022/2023



Agrupamento de escolas  
FIGUEIRA NORTE  
161354

Plano de aula nº 0

Data: 02/11/2022

<p><b>Disciplina:</b> Português      <b>Unidade:</b> 1 <b>Turma:</b> 10ºB      <b>Inscritos:</b> 27 <b>Duração:</b> 50 +50 minutos ( por turnos) <b>Horário:</b> 8h30-9h20/ 9h30-10h20 (quarta-feira)</p>	<p><b>Lição nr. 25</b> <b>Sumário:</b> Correção do trabalho de casa (sistematização das características das cantigas de Amor). Introdução do estudo das características das cantigas de escárnio e maldizer. A paródia, a sátira e a crítica.</p>
<p><b>Professor Estagiário:</b> Milton Joel Henriques Soares <b>Orientadora Escola:</b> Professora Silda Marques <b>Orientador FLUC:</b> Doutor Rui Abel Pereira</p>	<p><b>Observações finais:</b></p>

## Fundamentação científico-didática da aula

A presente fundamentação serve para justificar as opções metodológicas tomadas para a elaboração da sequência didática das aulas de quarta-feira, 2 de novembro (50+50 minutos por turnos). Nesta aula introduzir-se-á a subtemática das Cantigas de Escárnio e Maldizer, inserida na Unidade 1 «Poesia Trovadoresca» (Educação Literária). Este texto servirá para clarificar as razões da opção tanto do material como das estratégias utilizadas em aula e a sua adequação à aprendizagem e à evolução do conhecimento dos alunos.

Para definir os conteúdos e objetivos das aulas lecionadas foram consultados documentos orientadores tais como as Aprendizagens Essenciais (sigladas como AE para referência futura), a Planificação anual definida pelo departamento de Línguas do Agrupamento de Escolas Figueira Norte e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (siglado como PASEO para referência futura) tendo por base a área de competência “Textos e Linguagem”

Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização do Francês



Núcleo de Estágio Português/Francês - Escola Secundária de Cristina Torres  
Plano de aula  
Ano letivo 2022/2023



Agrupamento de escolas  
FIGUEIRA NORTE  
161354

que estabelece como objetivo para os alunos “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna), à literatura, à música, às artes (...);” e “dominar capacidades nucleares (...) de expressão nas modalidades oral, escrita, (...)” [in PASEO 2017: 21].

Esta aula está destinada a uma turma de 27 alunos nas idades compreendidas entre os 14 e 16 anos de idade e repartida por 12 rapazes e 15 raparigas.

A aula é aberta com a receção dos alunos em sala de aula e, após a sua instalação na sala projetar-se-á o sumário no quadro seguindo o modelo ao qual a turma está habituada.

Nesta aula (aula nr. 25) seguir-se-á a sequência de retoma de conhecimentos com a participação dos alunos, de modo a que o Professor possa verificar quão consolidadas estão as noções de lírica galego-portuguesa, de géneros e das especificidades da cantiga de Amor; Esta consolidação servirá como ponto de partida para nesta aula podermos abordar as temáticas da cantiga de amor que são parodiadas nas Cantigas de Escárnio e maldizer. Serão, igualmente, introduzidas ou recordadas noções como paródia, sátira e crítica social.

Com os alunos cientes das características das Cantigas de Escárnio e Maldizer, procede-se à leitura orientada da cantiga apresentada no manual, na página 60, intitulada “Ai dona fea, fostes-vos queixar” da autoria de João Garcia de Guilhade. Com a leitura desta cantiga pretende-se que os alunos observem as características, aprendidas como sendo próprias deste género, marcadas no texto. A informação referente às características específicas das cantigas de escárnio e maldizer serão projetadas no quadro para que além de enunciadas sejam vistas pelos alunos com vista a uma maior retenção do conteúdo estudado.

Próximo do momento final da aula será distribuída pelos alunos uma ficha intitulada “Metodologia de análise de uma cantiga” (produzida pelo Professor-Estagiário e anexada ao presente plano de aula), para que os alunos possam em grupo desenvolver a atividade que se pretende na aula seguinte: uma exposição oral em grupo da análise de uma cantiga que não tenha sido estudada em sala de aula. Segue-se a atribuição da cantiga a analisar a cada grupo, estes grupos serão pré definidos de forma a não alterar em grande escala a disposição regular da sala de aula.

Para concluir a aula serão reservados alguns minutos no final para que os alunos exponham eventuais dúvidas que possam subsistir tanto da matéria lecionada como da atividade que deverão iniciar em horário extra letivo e retomar na aula seguinte com vista a apresentar oralmente uma cantiga.

## Conteúdos programáticos

### Aprendizagens Essenciais

Educação Literária (Contextualizar textos literários portugueses anteriores ao século XVII; Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XIV; Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados);

Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização do Francês



Oralidade - Expressão (Produzir textos adequados à situação de comunicação, com correção e propriedade lexical; Utilizar adequadamente recursos verbais e não-verbais para aumentar a eficácia das apresentações orais);

Escrita (Escrever ... respeitando as marcas de género; planificar o texto a escrever após ... seleção de informação pertinente; redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e de mecanismos de coesão textual).

#### Domínios

- Expressão Oral 1; 4;
- Educação Literária 1; 2; 7;
- Escrita 1; 2; 3

#### Objetivos

- Consolidar conhecimentos respeitantes às características da cantiga de Amor;
- Saber distinguir conceitos como paródia, sátira e crítica social;
- Reconhecer as noções teóricas estudadas nos textos lidos;

#### Recursos Educativos

Manual da disciplina de português (em formato papel e digital);

Ficha “Metodologia de análise de uma cantiga”, produzida pelo Professor-Estagiário

#### Avaliação

A avaliação do desempenho dos alunos será realizada por observação direta da participação em aula.

#### Percurso da aula

##### 1º Momento (10 minutos)

A aula inicia-se com a entrada dos alunos e professores em sala de aula;

Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização do Francês



Projeção do sumário no quadro;

##### 2º Momento (15 minutos) - (CO e EO)

Com a colaboração dos alunos contextualizar o tempo e modo de produção das cantigas medievais;

Correção do trabalho de casa de sistematização das características das cantigas de Amor; [página 56 do manual]

Indicar aos alunos as características das cantigas de Amor que serão parodiadas nas cantigas de escárnio e maldizer;

##### 3º Momento (10 minutos) - (Educação Literária e Escrita)

Leitura da cantiga “Ai dona fea, fostes-vos queixar” de João Garcia de Guilhade (página 60 do manual) seguindo a ficha “Metodologia de análise de uma cantiga”;

Sistematização dos conhecimentos através da resolução do questionário da página 61 do manual.

##### 4º Momento (10 minutos)

Distribuição da Ficha “Metodologia de análise de uma cantiga”;

Distribuição dos alunos por grupo e indicação dos poemas a analisar por cada grupo;

Esclarecimento de eventuais dúvidas com relação à aula ou ao trabalho de grupo.

#### Atividades complementares

A análise dos poemas (em grupo) constitui um momento de trabalho autónomo que os alunos deverão iniciar em horário extra letivo;

#### Bibliografia

PÚBLICO, *O Dicionário*, vol. 29 *Literatura Portuguesa*, Verbo Editora

CAMEIRA, Célia; ANDRADE, Ana; PINTO, Alexandre (2021). *Mensagens – Português 10º Ano*. Texto Editores (1ª ed.).

#### Webgrafia

Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização do Francês



REPÚBLICA  
PORTUGUESA  
EDUCAÇÃO

Núcleo de Estágio Português/Francês - Escola Secundária de Cristina Torres  
Plano de aula  
Ano letivo 2022/2023



Agrupamento de escolas  
FIGUEIRA NORTE  
161354

Ministério da Educação, *Aprendizagens Essenciais* de Agosto 2018, disponível em  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/10\\_portugues.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf) [Consultado a 23 de outubro de 2022]

Ministério da Educação, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* de 26 de julho de 2017, disponível em  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf) [Consultado a 25 de outubro de 2022]

Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização do Francês

# Anexo L - Metodologia de análise de uma cantiga



## Metodologia de análise de uma cantiga



Agrupamento de escola  
FIGUEIRA NORTE  
161354

### Unidade 1 «Poesia Trovadoresca» 10.º ano do Ensino Secundário

A presente metodologia serve para orientar a análise de uma cantiga da poesia trovadoresca. Ela constitui, então, um guia/modelo para a análise e não uma lista de regras fixas.

- Identificar o título e autor da cantiga;
- Identificar o Manuscrito no qual a cantiga se encontra transcrita (Cancioneiro da Ajuda; Cancioneiro da Vaticana; Cancioneiro da Biblioteca Nacional [anteriormente, chamado de Cancioneiro de Colocci-Brancuti] se possível);
- Identificar o género da cantiga (Cantiga de Amigo/ Amor/ Escárnio & Maldizer);
- Identificar as características que aproximam a cantiga em análise do género a que pertence;
- Identificar o Tema abordado na cantiga (Paródia do Amor Cortês; polémicas entre trovadores e jograis; nobreza empobrecida; honorários dos jograis; cobardia e traição de alguns cavaleiros; decadência generalizada dos costumes) [página 66 do manual].
- Identificar as personagens da cantiga (Quem fala? A quem fala? De quem se fala?);
- Classificar a cantiga quanto à sua linguagem (léxico e sintaxe) ao nível da frase e vocabulário:
  - simples;
  - complexa.
- Identificar a estrutura externa e interna da cantiga quanto à versificação; métrica; rima; paralelismo; refrão; recursos expressivos; ...
- Reconhecer a evolução da língua com 2 a 3 exemplos da cantiga (arcaísmos; evolução da palavra com os devidos processos fonológicos).

#### Estrutura do trabalho a apresentar oralmente

parágrafo Introdutório	A presente cantiga da autoria de ..., intitula-se ... e consta transcrita no Cancioneiro ...
Desenvolvimento	Esta cantiga é uma cantiga de ... porque ... O seu tema é ... As personagens são ... e ... que tem a função de confidente/ que está ausente. Nesta cantiga a linguagem é simples/complexa porque ... Quanto à estrutura externa o poema tem x estrofes e y versos, a sua rima é (toante/consoante)... Tem/não tem refrão. Tem leixa-pren... Com relação à evolução da língua existem x arcaísmos
Conclusão	Para concluir, esta análise permite-nos conhecer melhor a sociedade da época medieval, nomeadamente, (tema da cantiga)

\*Nota 1: Para uma fundamentação completa a análise da cantiga, não se esqueça de recorrer à citação de versos ou expressões do poema em questão.

Prof. Milton Soares

**Transcrição dos registos áudio de apresentação oral “Análise de uma Cantiga”**

Grupo 1 – “Roi Queimado morreu com amor”

Olá, vamos apresentar esta cantiga “Roi queimado morreu com amor”, que nos foi atribuída, este trabalho, de Pero Garcia Buralgês. Este trabalho foi realizado pelos [integrantes do grupo]. Este trabalho foi dinamizado no âmbito da disciplina de português

Podem encontrar na página 76 porque nós vamos proceder à sua leitura

Pronto como [ela] ‘tava a dizer primeiro de tudo vamos mostrar o poema e vamos agora o poema.

(leitura)

Roi Queimado morreu com amor  
em seus cantares, par Santa Maria,  
por ùa dona que gram bem queria;  
e por se meter por mais trobador ,  
por que lh'ela nom quis[o] bem fazer ,  
feze-s'el em seus cantares morrer,  
mais ressurgiu depois ao tercer5 dia.  
Esto fez el por ùa sa senhor  
que quer gram bem; e mais vos en 7 diria:  
porque cuida que faz i maestria,  
enos cantares que fez há sabor  
de morrer i e des i d'ar viver.  
Esto faz el, que x'o pode fazer,  
mais outr'homem per rem non'o faria.  
E nom há já de sa morte pavor,  
senom sa morte mais la temeria,  
mais sabe bem, per sa sabedoria,  
que viverá, des quando morto for;  
e faz-[s'] em seu cantar morte prender,  
des i ar vive: vedes que poder  
que lhi Deus deu – mais quen'o cuidaria!  
E se mi Deus a mi desse poder  
qual hoj'el há, pois morrer, de viver,  
jamais [eu] morte nunca temeria.

Pero Garcia Buralgês.

Agora, vamos prosseguir à análise desta cantiga. Na análise desta cantiga vamos examinar a análise, vamos analisar internamente e externamente. Eu vou começar eu. O título como já vimos é “Roi queimado morreu com amor”, o seu autor é Pero Garcia Buralgês. Esta cantiga ela apresenta-se descrita em dois cancioneiros diferentes. O cancionero da Vaticana e o Cancionero da Biblioteca Nacional, e é uma cantiga de escárnio e maldizer até porque satiriza um assunto que é relatado em cantigas de amor, para quem não sabe o que é “satiriza” é basicamente crítica de uma forma irónica com sarcasmo.

Pronto e já vamos agora analisar mais umas características das cantigas de escárnio e maldizer. Até o que nos fazer perceber que realmente uma esta é cantiga de escárnio e maldizer.

Então conseguimos perceber que esta é uma cantiga de escárnio e maldizer, pois, o seu sujeito poético é uma voz masculina, no caso o trovador. Apresenta uma linguagem complexa e com muito recursos expressivos como a ironia, a metáfora a hipérbole. É uma inversão dos códigos do amor cortês. Porque, basicamente, o que faz é inverter, é dizer o contrário, é como uma coisa a contrariar outra, são opostos. E depois, também há uma ridicularização das suas convenções e mesuras. Como já vimos logo no início quando começamos a examinar as cantigas de escárnio e maldizer, há a coita de amor e basicamente é um contra género às cantigas de amor em que como eu já disse satiriza as cantigas de amor. Digamos, esqueci-me da palavra, critica-se com ironia.

Vamos proceder então um pouco à sua análise interna. Nós com a leitura da cantiga podemos perceber que ela está dividida em três partes. [Parte 1] Vv. 1-7. [Parte 2] Vv. 8-21 [Parte 3] Vv. 22-24.

Na primeira parte, nós conseguimos identificar que existe a apresentação da situação e nessa situação é nos dito que o Roi Queimado era um trovador e que ele amava a santa Maria, mas a santa Maria mostrava indiferença perante Roi Queimado. E ele para mostrar que era bom trovador escrevia cantigas a dizer que morria de amor, mas na realidade ele não morria mesmo, tanto que é destacado de forma irónica pelo sujeito poético que quando ele diz que Roi queimado ressuscitou ao terceiro dia.

Na segunda parte que vai então dos vv. 8-21 é-nos dito que depois de ressuscitar o Roi Queimado continuava a escrever cantigas e a dizia sempre o mesmo que morria por amor, mas na realidade ele não morria mesmo e por isso o sujeito Poético volta a ridicularizá-lo, dizendo que Deus lhe deu assim um poder extraordinário que o deixava controlar a morte.

E terceira parte, faz-nos também uma conclusão dessa mesma ridicularização onde o sujeito poético disse que se Deus lhe desse esse poder também a ele o poder de controlar a morte ele já não temeria a morte assim como o Roi Queimado.

Agora seguindo a análise da cantiga o tema é a paródia do amor cortês. Tem uma característica de submissão à dama. As personagens são Roi Queimado e santa Maria. O narrador é o sujeito poético e de quem é falado é o Roi Queimado e Santa Maria.

Na estrutura externa, esta cantiga é composta por quatro estrofes: quais delas são 3 sétimas e 1 terceto. No total tem 24 versos e não existe refrão nesta cantiga. Alguns dos versos contêm 9 sílabas métricas como temos aqui o exemplo, como vocês podem ver. E na maioria nos outros versos, na maioria deles existem com 10 sílabas métricas temos aqui um exemplo.

O esquema rimático é este e existem rimas interpoladas e rimas emparelhadas.

Agora é os recursos.

Agora vamos voltar à cantiga, mas é para demonstrar quais são os recursos expressivos aqui presentes e também alguns processos fonológicos em várias palavras e também alguns arcaísmos. Então basicamente neste, nesta cantiga por ser uma cantiga de escárnio e maldizer conseguimos perceber vários recursos expressivos que nos levam ... que são muito comuns neste tipo de cantigas.

Como por exemplo, logo aqui no primeiro verso que é “morreu com amor”, é uma hipérbole, um exagero não conseguimos mesmo morrer por amor é uma expressão. Pronto. Depois também temos aqui no sete, uma ironia, “mais ressurgiu depois ao tercer dia.”, que é como, que é basicamente lhe atribuir um poder como se ele pudesse viver e morrer quantas vezes ele quisesse. E depois, ainda temos aqui uma presença de uma antítese que é aqui porque apresenta-nos um contraste porque ele morre e depois vive. Temos aqui estes dois contrastes viver e morrer e pronto são estes os recursos expressivos que assinalamos na cantiga.

Agora vamos mostrar alguns processos fonológicos como por exemplo aqui no verso 2 “par” existe uma paragoge passa para “para” no português atual e passa para uma paragoge do “a”.

No verso 7 “tercer” no português atual fica “terceiro” e aqui encontramos os processos fonológicos: a paragoge do “o” e uma epêntese do “i”.

Outro processo fonológico é por exemplo no “i” podemos ver ao longo da cantiga que passa a “ai” com uma prótese do “a”.

Como podem ver existem várias diferenças entre o português desta época e o português atual.

Pronto, agora, resumindo e aproveitando a estrutura que nos forneceram na *classroom*, podemos então dizer que a presente cantiga é da autoria de Pero Garcia Buralgês, que se intitula “Roi Queimado morreu com amor” e que consta transcrita no Cancionero da Vaticana e no Cancionero da Biblioteca Nacional. Podemos também dizer que é uma cantiga de escárnio e maldizer porque satiriza e critica a morte de amor que é um assunto que normalmente está presente nas cantigas de amor. Podemos também identificar o seu tema como um tema de paródia de amor cortês e também podemos dizer que é uma cantiga com linguagem complexa. Quanto à estrutura externa tem então 4 estrofes com 24 versos na sua totalidade e rima consoante que aparece interpolada e emparelhada. Temos quanto à métrica, versos decassilábicos embora também existam de nove sílabas métricas. Não tem refrão. Em relação à evolução da língua nós podemos identificar vários arcaísmos temos aqui quatro exemplos “cantar” que aparece no verso 2, “ressurgiu” no v.7 e no v.9 e “per rem” no v.14.

E então para finalizar esta análise permite nos conhecer a sociedade da época medieval nomeadamente as paródias de amor cortês que é então o tema da nossa cantiga.

[Transcrição do autor a partir do registo áudio]

End of document

**Transcrição dos registos auditivos de apresentação oral “Análise de uma Cantiga”**

Grupo 2 – Foi un día Lopo Jograr

Pronto o tema, a cantiga que nos calhou é uma cantiga de Martim Soares chamada “Foi un día Lopo jograr” é uma canrtiga de escarnio e maldizer porque satiriza alguns aspetos relevantes da sociedade daquele época.

Então (leitura)

Foi um dia Lopo jograr  
a cas[a] d’um infançom cantar;  
e mandou-lh’ele por dom dar  
três couces na garganta;  
e fui-lh’escass’, a meu cuidar,  
segundo com’el canta.

Escasso foi o infançom  
em seus couces partir em dom,  
ca nom deu a Lop[o], entom,  
mais de três na garganta;  
e mais merece o jograrom,  
segundo com’el canta.

Martim Soares

Pronto agora vou explicar a cantiga. “Foi un dia lopo jograr”, Lopo é o jogral não sei se vocês sabem, mas é o senhor que interpreta as cantigas que vai cantar e tocar. Pronto ele foi a casa de um infançom cantar. Infançom é um senhor de alta nobreza e mandou-lhe ele por dom dar, dom não ‘tá aqui, mas é, aparece naquelas notas que é o pagamento. Então o pagamento que ele lhe deu foi três couces na garganta. E foi-lhes escasso a meu cuidado, ou seja, o sujeito poético acha que ainda foi pouco segundo com’el canta, ou seja, como ele cantava tão mal o

pagamento para ele ir lá jograr em vez de ser uma coisa boa foram 3 couces na garganta e o sujeito poético ainda acha pouco. E depois aqui nesta estrofe acontece o mesmo ele diz o sujeito poético realça que foi escasso que ele o infançom lhe deu, deviam ter sido mais couces.

Pronto, esta cantiga está no Cancioneiro da Biblioteca Nacional. As personagens são o infançom e o Lopo que é o jogral. Nesta cantiga a linguagem é complexa e rica em recursos expressivos em harmonia com o exemplo.

Estrutura externa do poema: o poema tem 2 estrofes com 6 versos, são duas sextilhas. Esquema rimático é emparelhada e cruzada, como por exemplo nos versos, por exemplo aqui são rimas emparelhadas daqui para aqui, mas depois já cruzam deste verso com este. E daqui também cruza com este. E noutra estrofe também é emparelhada aqui os três primeiros versos, mas depois cruza com os outros.

Pronto, nesta cantiga, ao tempo que ela foi escrita tem palavras que nós já não usamos hoje em dia, que são as palavras arcaicas, como por exemplo aqui a palavra “entom” que hoje em dia virou “então”. E “couce” passou a “coice” e “infantom” a “infançom”.

Pronto o processo levou a alteração dessas palavras foi: em “couce” que originou a palavra coice foi um processo único de alteração à palavra que é dissimilação. Em “no”

Para concluir esta análise permite-nos reconhecer melhor a sociedade da época medieval nomeadamente os honorários dos jograis e as polémicas entre os trovadores e jograis.

Espero que tenham gostado.

[Transcrição do autor a partir do registo áudio]

End of document ■

## Transcrição dos registos auditivos de apresentação oral "Análise de uma Cantiga"

Grupo 3 – Quem a sesta quiser dormir

Bem, olá a todos,

à proposta de trabalho feita pelo professor Milton de abordarmos uma cantiga e de aprofundarmos os nossos conhecimentos sobre a própria eu e o meu grupo ficamos de analisar a cantiga "Quem a sesta quiser dormir", escrita por Pero da Ponte e a minha colega vai passar à leitura do próprio.

Eu estou aqui a servir de apoio, todos trabalhamos igualmente neste trabalho em termos de juntar partes, eu estou a apoiar a apresentação que a minha colega preparou.

(Leitura)

Quem a sesta quiser dormir

Quem a sesta quiser dormir,  
conselhá-lo-ei a razom:  
tanto que jante, pense d'ir  
à cozinha do infançom:  
e tal cozinha lh'achará,  
que tam fria casa nom há  
na hoste, de quantas i som.  
Ainda vos en mais direi  
eu, que um dia i dormi:  
tam bõa sesta nom levei,  
des aquel dia 'm que naci,  
como dormir em tal logar,  
u nunca Deus quis mosca dar,  
ena mais fria rem que vi.  
E vedes que bem se guisou  
de fria cozinha teer  
o infançom, ca nom mandou  
des ogan' i fogo acender;  
e, se vinho gaar d'algúem,  
ali lho esfriarám bem,  
se o frio quiser beber.

Pero da Ponte.

Vou explicar mais ou menos.

Ok, agora a minha colega vai explicar da maneira que ela conseguiu para... vocês conseguem ler o texto e tentem acompanhar a explicação que ela vos irá transmitir.

A interpretação que eu tirei das palavras não sei se está correta ou não.

"Quem a sesta quiser dormir, conselhá-lo-ei a razom:" – dar-lhe-ei um conselho sensato.

"tanto que jante," - assim que acabe de almoçar - "pense d'ir à cozinha do infançom:" – infançom era um cavaleiro nobre, ou seja, pense em ir à cozinha do cavaleiro nobre. "e tal cozinha lh'achará, que tam fria casa nom há na hoste, de quantas i som." – cozinha sossegada, cozinha fria, vazia.

"Ainda vos en mais direi eu, que um dia i dormi:" – ou seja, está a falar que já dormiu, então. na cozinha do infançom

"tam bõa sesta nom levei, des aquel dia 'm que naci, como dormir em tal logar, u nunca Deus quis mosca dar," – nunca dormiu tão bem. "em tal logar, u nunca Deus quis mosca dar," – quer dizer que não havia moscas nesta cozinha porque não se cozinhava, a cozinha não era usada 'tava lá a enfeitar. "ena mais fria rem que vi." – coisa mais fria que vi.

"E vedes que bem se guisou de fria cozinha teer" – ou seja, preparou-se a cozinha, a cozinha 'ta muito bem preparada, mas não se usa. "o infançom, ca nom mandou des ogan' i fogo acender;" – ou seja este ano o infançom não mandou usar a cozinha, permaneceu por usar, "e, se vinho gaar d'algúem," – se ganhar vinho de alguém, se receber vinho "ali lho esfriarám bem, se o frio quiser beber." - Vai deixar lá o vinho sossegadinho

Ok, então, alguma dúvida? Conseguiram acompanhar minimamente a explicação? Ok.

O género desta cantiga é uma cantiga de escárnio, ou seja, esta cantiga tem a função de satirizar, ou seja, criticar a corte. Os temas abordados na própria são a nobreza empobrecida e a crítica de costumes. Esta cantiga apresenta um sujeito poético omitido que fala de um infançom, ou seja, de um cavaleiro nobre. Como disse anteriormente as personagens são o eu lírico o sujeito poético e o infançom. A personagem narradora é o sujeito poético que diz que nos expressa o seu desejo de dormir uma sesta na casa do cavaleiro nobre. Então gramaticalmente, analisamos este poema de diversas formas, nomeadamente na linguagem, onde achamos a linguagem simples, não tivemos muita dificuldade em analisar o poema. A cantiga é composta por 3 estrofes com 7 versos cada uma que no total dá 21 versos. Não apresenta refrão e já escrevi aqui o primeiro verso que é para vos após a contagem das sílabas

métricas constatarmos que a cantiga apresenta 8 sílabas métricas. A minha colega vai mostrar-vos, comporvar-vos este facto. E enquanto eu dito o esquema rimático também constitui esta cantiga que é dos versos ...

Já agora acrescentar: a cantiga é de escárnio por causa da linguagem em específico. Ela faz uma crítica, mas é a linguagem mais discreta.

Um muito bom facto apresentado. O esquema rimático apresentado é nos quatro primeiros versos é cruzado porque podemos constatar que "ir" "dormir" e "d'ir" é cruzado. Do quinto e no sexto temos um emparelhado e do quarto e do sétimo temos uma interpolada.

Os recursos expressivos que conseguimos analisar nesta cantiga são por exemplo são a metáfora, a metáfora, a ironia e a hiperbole. Na metáfora achamos que a metáfora estava implementada nesta cantiga porque é realçada a excelente sesta que o suj poet dormiu na casa do infançom. A ironia é porque é expressa a situação económica muito fragil, fragilizada do infançom e por sua vez a hiperbole é porque critica as condições miseráveis em que o infançom vivia.

E depois para terminar a nossa abordagem a esta cantiga, conseguimos também separar processos fonológicos dos quais a crase, a redução vocalica e a paragoge. No verso a minha colega apontou aqui, no verso 12 temos presente uma paragoge que houve a inserção da letra "e" na palavra "aquele", ou seja, acrescentou-se uma letra no final da palavra à palavra "aquele[e]". Na crase houve, aconteceu também uma crase na palavra "teer", presente no verso 16, no qual houve uma supressão de uma letra que originou a palavra "ter". Finalmente, pa' terminar, encontramos também uma redução vocalica que é o enfraquecimento de uma vogal em uma posição, desculpa, atónoma, átona, peço desculpa, em que está aqui "logar" que passou para "lugar", ok?

Então, têm alguma dúvida? Perceberam assim geralmente?

[Transcrição do autor a partir do registo áudio]

End of document

**Transcrição dos registos auditivos de apresentação oral “Análise de uma Cantiga”**

Grupo 4 – Dom Fuão que eu sei que há preço de livão.

Bom dia, nós estivemos a estudar a cantiga “dom Fuão”. Este trabalho foi realizado por mim, pelo Tomás Carvalheiro, Tomás Costa, Samanta Júlio, Sara Ferreira e Vitória Fernandes.

Vamos apresentar a cantiga, analisar a cantiga a textura interna e externa, os recursos expressivos e depois vamos fazer um apanhado de tudo.

(leitura)

Dom Foão, que eu sei que há preço de livão,  
vedes que fez ena guerra - daquesto são certão:  
sol que viu os genetes, come boi que fer tavão,  
sacudiu-se [e] revolveu-se, al-  
çou rab'e foi sa via a Portugal.

Dom Foão, que eu sei que há preço de ligeiro,  
vedes que fez ena guerra - daquesto som verdadeiro:  
sol que viu os genetes, come bezerro tenreiro,  
sacudiu-se [e] revolveu-se, al-  
çou rab'e foi sa via a Portugal.

Dom Foão, que eu sei que há prez de liveldade,  
vedes que fez [e]na guerra - sabede-o por verdade:  
sol que viu os genetes, come cam que sal de grade,  
sacudiu-se [e] revolveu-se, al-  
çou rab'e foi sa via a Portugal.

Afonso Mendes de Besteiros

Ora passando para uma explicação da cantiga:

Dom Fuão é dom fulano que esconde uma identidade secreta aqui de “eu sei que há preço de livão” é uma reputação de alguém que é covarde. Aqui nesta parte “daquesto soo certão” é o mesmo que dizermos que disto tenho certeza. “sol que genetes” é assim que viu os cavaleiros berberes, que são cavaleiros da África do Norte. Aqui “foi sa via a Portugal” ia-se embora de Portugal. “Prez” que é o mesmo que “preço” e “liveldade” é fraco caráter. Aqui “cam que sal de grade” é “cam” é cão.

Esta cantiga é de escárnio e maldizer é do tema de covardia e traição de cavaleiros e o Cancioneiro é da Biblioteca Nacional.

Tem 3 estrofes com 5 versos cada. Sendo os dois últimos versos o refrão.

As rimas da cantiga. Aqui ... são rimas emparelhadas.

E podemos ver até paralelismo, ou seja, os versos da primeira estrofe repetem-se no segundo com a substituição de algumas palavras, por exemplo “Dom Fuão que eu sei que há preço de livão”, aqui repete-se, mas em vez de “livão” temos a palavra “ligeiro”.

Agora, passando para a parte métrica vamos contar as sílabas métricas. Tem treze sílabas métricas.

Nos recursos expressivos temos a comparação “come boi que fer tavão”; “como cam que sal de grade” e “como bezerro tenreiro”. Estas comparações são comparam o indivíduo a um caráter animalesco além de mostrar a sua impulsividade e a falta de ponderação.

Agora vamos à evolução da língua. É arcaística o livão significa leviano, covarde, imprudente e precipitado. “Ir sa via”, significa ir-se embora. E “liveldade” significa fraco caráter, falta de prudência ao pensar.

Fazendo um pequeno à parte os “arcaísmos” são palavras ou expressões que caíram em desuso, antigas que caíram em desuso.

Processos fonológicos: Esta análise permite-nos conhecer melhor a sociedade da época medieval nomeadamente a covardia de alguns cavaleiros mostrando que nem todos estavam preparados para cenário de guerra. E assim podemos entender que esta cantiga é de escárnio pois o poeta não identifica especificamente o sujeito criticado, o “dom fuão” que é um covarde, leviano e impulsivo ao participar numa guerra quando confronta os cavaleiros adversários foge para Portugal, ou seja, conclui-se que era covarde, foi para a guerra e não fez o seu papel.

Obrigado.

[Transcrição do autor a partir do registo áudio]

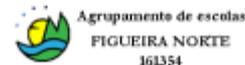
## Anexo M – Avaliação dos géneros orais

Aspeto	Critério	Descrição
Aspeto discursivos	Espontaneidade	Planeamento prévio (ou não) da apresentação.
	Formalidade do registo	Reconhecimento do nível de formalidade exigido pela situação comunicativa.
Aspetos textuais	Expressões formulaicas	Idiomatismos, provérbios, lugares-comuns, expressões feitas, truísmos, rotinas, ...
	Repetições	Duplicação de algum elemento que veio antes.
	Paráfrase	Reformulação de algo que veio antes.
	Fixação temática	Tema fixado (ou não) com antecedência
	Hesitação	Expressões indicadoras de insegurança por parte do falante
	Digressões	Suspensão e posterior retoma de um tópico; apontam para algo externo ao que está em curso.
Aspetos acústicos	Qualidade vocal	Qualidade da emissão (rouca, nasalizada...)
	Intensidade	Volume da voz em decibéis (alta, baixa...)
	Elocução	Velocidade de produção da fala (lenta, rápida ...)
	Pausas	Respirações durante a emissão (curtas, longas...)
	Interrupções	Emissão de ruído distinto de enunciados verbais (riso, choro, soluço...)
	Entoação	Variação de altura de fala que pode ocorrer em determinada palavra ou oração
	Dicção	Pronúncia correta das palavras
Aspetos cinésicos	Postura	Disposição do corpo em relação a outros interlocutores
	Gestos	Movimentações feitas pelas articulações das mãos e cabeça
	Expressão facial	Mímicas faciais que acompanham a fala
	Movimentação	Posicionamento dos interlocutores no espaço comunicativo

# Anexo O – Segunda didatização em Português



Núcleo de Estágio Português/Francês -  
Escola Secundária de Cristina Torres  
Plano de aula  
Ano letivo 2022/2023



Plano de aula n.º 3

Data:18/01/2023

## Identificação

<b>Disciplina:</b> Português <b>Unidade:</b> 3 <b>Turma:</b> 10.ºB <b>Duração:</b> 50 + 50 minutos Turma completa	<b>Aulas n.º 56 e 57</b> <b>Sumário:</b> Oralidade: - planificação de um texto de apreciação crítica sobre a arte da sedução.
<b>Professor Estagiário:</b> Milton Joel Henriques Soares <b>Orientadora Escola:</b> Professora Isilda Marques <b>Orientador FLUC:</b> Doutor Rui Pereira	<b>Observações finais:</b>

## Fundamentação científico-didática da aula

O presente texto serve para justificar as opções metodológicas tomadas para a elaboração da aula de terça-feira, 18 de janeiro (50 + 50 minutos com a presença da turma inteira). Esta aula segue a sequência das aulas anteriores nas quais os alunos já tiveram contacto com a obra de Gil Vicente (contextualização histórico-literária e introdução à leitura da obra), inserida na Unidade 3 (Educação Literária). Este texto servirá para clarificar as razões da opção tanto do material como das estratégias utilizadas em aula e a sua adequação à aprendizagem e à evolução do conhecimento dos alunos.

Os objetivos das aulas lecionadas têm por base conceptual os documentos orientadores como as Aprendizagens Essenciais (sigladas como AE para referência futura); a Planificação anual definida pelo departamento de Línguas do Agrupamento de Escolas Figueira Norte e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (siglado como PASEO para referência futura) tendo por base a área de competência “Textos e Linguagem” que estabelece como objetivo para os alunos “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna), à literatura, à música, às artes (...)” e “dominar capacidades nucleares (...) de expressão nas modalidades oral, escrita, (...)” [PASEO 2017: 21].

A aula em questão destina-se a uma turma de 27 alunos com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos, repartida por 12 rapazes e 15 raparigas. Inicia-se com a receção aos alunos em sala de aula e, após a sua instalação na sala, projetar-se-á o sumário no quadro seguindo o modelo ao qual a turma está habituada.



**Núcleo de Estágio Português/Francês -  
Escola Secundária de Cristina Torres**  
Plano de aula  
Ano letivo 2022/2023



Agrupamento de escolas  
FIGUEIRA NORTE  
161354

Após as aulas anteriores nas quais se discutiram os conteúdos da educação literária, inicia-se nesta aula a componente da produção escrita. Esta componente terá dois objetivos: dar oportunidade aos alunos de exercitarem a escrita, mas também dá a oportunidade ao professor-estagiário de ter mais momentos de recolha de informações para a investigação que decorre do Relatório de estágio.

#### **Conteúdos programáticos**

- Leitura: leitura do texto "O Piropo" de Miguel Esteves Cardoso em articulação com a personagem de Pêro Marques;
- Escrita: produção de uma planificação do texto de apreciação crítica. .

#### **Domínios**

##### *Aprendizagens Essenciais*

- Leitura (Realizar leitura crítica e autónoma; Clarificar tema (s), ideias principais, pontos de vista; Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto.)
- Escrita (Escrever ... respeitando as marcas de género; planificar o texto a escrever após ... seleção de informação pertinente; redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e de mecanismos de coesão textual).

- 

#### **Estratégias/Atividades**

Manipulação de unidades de sentido através de atividades que impliquem o sublinhar, parafrasear, resumir segmentos de texto relevantes para a construção do sentido; [DGE-MEC, 2018: 6].

#### **Recursos Educativos**

Transcrição da Carta de Pêro Marques a Inês Pereira

Transcrição do texto "O piropo", de Miguel Esteves Cardoso.

#### **Avaliação**

A avaliação do desempenho dos alunos será realizada por observação direta, por parte do professor, da participação (na atividade de escrita proposta) em aula.

#### **Percurso da aula**

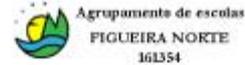
##### **1.º Momento (5 minutos)**

Receção aos alunos e abertura da aula

##### **2.º Momento (5 minutos)**



Núcleo de Estágio Português/Francês -  
Escola Secundária de Cristina Torres  
Plano de aula  
Ano letivo 2022/2023



Projeção do sumário e respetiva cópia para os cadernos diários e articulação com as aprendizagens anteriores.

**3.º Momento (10 minutos)**

Relembrar as características do texto de apreciação crítica

Reavivar na memória dos alunos as semelhanças entre o texto “O Piropo” e a Carta de Pêro Marques a Inês Pereira

**4.º Momento (20 minutos)**

Organização e estruturação de uma planificação (“esqueleto do texto”) do texto que será pedido que os alunos façam

**5.º Momento (5 minutos)**

Diálogo com os alunos sobre propostas de planificação que estes produziram e comparação com a proposta do professor para

**6.º Momento (5 minutos)**

Chamada de atenção aos alunos para a necessidade de preparar a leitura expressiva para as aulas seguintes nas quais se retoma a educação literária.

Encerro da aula e dispensa dos alunos.

**Bibliografia**

CAMEIRA, C. ; ANDRADE, A. ; PINTO, A. (2021). *Mensagens – Português 10.º Ano*. Texto Editores (1.ª ed.).

Ministério da Educação, (2018) *Aprendizagens Essenciais*

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/10\\_portugues.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf)

Ministério da Educação, (2017) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

**Introdução:**

A arte da sedução é uma das mais antigas e populares formas de relacionamento humano. Desde a época medieval, quando se passou a escrever sobre o tema, até os dias de hoje, muito mudou na forma como as pessoas seduzem e são seduzidas. Neste texto, irei apresentar uma apreciação crítica sobre a arte da sedução na atualidade.

**Desenvolvimento:**

Para entendermos melhor a arte da sedução na atualidade, é importante fazer uma breve referência à obra "A Farsa de Inês Pereira", de Gil Vicente, em que é possível perceber a sedução como uma ferramenta de poder nas relações sociais. Na carta enviada por Pêro Marques a Inês, por exemplo, é evidente o uso de palavras lisonjeiras e promessas falsas para conquistá-la.

Já em "Piropo", de Miguel Esteves Cardoso, encontramos um exemplo mais atual de sedução. Neste texto, a sedução é vista de forma mais direta, com a utilização de piropos e elogios para chamar a atenção de alguém. O autor explora de forma humorística a abordagem que os homens utilizam para seduzir mulheres, mostrando como as palavras são importantes nesta prática.

Diante destes exemplos, é possível afirmar que a arte da sedução na atualidade é mais evidente e direta do que era no passado, mas ainda tem como objetivo o poder e o controle sobre o outro. A sedução é vista como uma forma de manipulação das emoções e desejos alheios, e não como uma troca de afetos entre duas pessoas que se sentem atraídas uma pela outra.

**Juízo de valor:**

Apesar de reconhecermos que a arte da sedução pode ser vista como uma forma de poder e manipulação, devemos lembrar que ela pode ser utilizada de forma ética e respeitosa. A sedução pode ser vista como uma forma de expressão do afeto e do desejo, desde que seja uma prática consciente e consensual entre as partes envolvidas.

**Conclusão:**

Em conclusão, a arte da sedução na atualidade é uma prática mais evidente e direta do que no passado, mas ainda tem como objetivo o poder e o controle sobre o outro. Apesar disso, é possível utilizá-la de forma ética e respeitosa, como uma forma de expressão do afeto e do desejo mútuo. Cabe a cada um de nós refletir sobre a maneira como utilizamos a sedução em nossas vidas, buscando sempre o respeito e a honestidade nas nossas relações.

## Planificação

### A arte da Sedução na atualidade

#### Introdução:

- Já desde a Idade Média que se “pratica” a arte da sedução;
- A prática e os métodos de sedução mudaram bastante desde a Idade Média até à atualidade;
- Breve definição de sedução (sedução é o ato de seduzir ou de ser seduzido, de fascinar, encantar: é algo atrativo e irresistível).

#### Desenvolvimento:

- Referência à “Farsa de Inês Pereira” e à carta de Pero Marques, o qual, ao tentar conquistar a atenção de Inês, exagerou nas palavras, dizendo o que não devia.
- Na atualidade, os homens/jovens que, tal como Pero Marques, queiram conquistar uma “donzela” usam um vocabulário bastante diferente.
- Exemplo (com base no texto “Piropo”, de Miguel Esteves Cardoso) : hoje em dia, os rapazes já não correm atrás das raparigas, já não lhes dedicam harmoniosos poemas ou simplesmente a elogiam. Hoje, os rapazes recorrem ao mínimo, para não terem tanto “trabalho”;
- Comparação entre a sedução de hoje em dia e a da Idade Média;
- Explicação de como a sedução é feita hoje em dia.

#### Conclusão:

- A arte da Sedução na atualidade não é tão honrosa como era na Idade Média;
- A sedução já não é muito valorizada;
- Atualmente seduzir é algo básico, simples e rápido de se fazer.

## Planificação

**Introdução-**

definição de sedução/ para que serve/ Em que contexto

**Desenvolvimento-**

Em que contexto usar/ porque se usa/ opinião/ argumento

**Conclusão-**

Resumo do desenvolvimento/ reforçar o meu ponto de vista

## Sedução

A sedução é o ato de seduzir ou de ser seduzido, fascinar ou encantar alguém. A sedução serve para seduzir e atrair alguém com “piropos” ou cantadas. Este tópico surgiu na análise da Farsa de Inês Pereira, em que Pêro Marques não sabe seduzir Inês Pereira.

Usualmente são os homens ou rapazes que tentam usar a sedução com as donzelas. Muitas vezes não são bem sucedidos, pois não sabem agradar a donzela. Ao seduzir é como estar a dizer ao seduzido ou seduzida que quer acasalar ou demonstrar paixão pelas palavras, estando assim a dizer as coisas mais agradáveis dessa pessoa de forma subtil e charmosa.

Na minha opinião as pessoas deveriam seduzir mais e melhor, pois assim ganhavam confiança ao falar com mais pessoas, sendo assim, mais fácil de ter uma relação. Também muitas raparigas gostam de ser seduzidas, por isso os rapazes e os homens deveriam aprender a fazer tal ato.

Sedução é uma arte de seduzir a pessoa de quem gostas só com adjetivos de características agradáveis dessa pessoa. Por tanto toda a gente devia de saber seduzir para agradar a pessoa de que temos uma paixão, (isto também serve para o Pêro Marques).

## Planificação

### Introdução:

Introdução ao tema "arte de sedução";

### Desenvolvimento:

Definição de sedução;

Breve referência à "Farsa de Inês Pereira", a carta de Pero Marques enviada a Inês, e ao texto "Piropo", de Miguel Esteves Cardoso;

Opinião do texto "Piropo";

### Conclusão:

Avaliação final da arte de sedução;

## Arte de Sedução

A arte de sedução na atualidade tem-se mostrado muito fraca, se compararmos com a arte de outros séculos anteriores. Na obra "Farsa de Inês Pereira" e no texto "Piropo", de Miguel Esteves Cardoso, este tema está presente.

A arte de sedução, segundo o site Infopédia, tem quatro definições:

- I. Ato de seduzir ou de ser seduzido;
- II. Qualidade do que é sedutor;
- III. Algo atrativo ou encantador;
- IV. Um suborno;

Portanto, podemos concluir que a arte de sedução é usada para convencer alguém que deseja, a se interessar por si.

Na obra estudada "Farsa de Inês Pereira", Pero Marques envia uma carta por meio da Leonor Vaz a Inês Pereira, pois está interessado nela. Nessa carta, Pero Marques não explicita bem os seus sentimentos por Inês nem mostra que quer casar com ela. Por consequência, Inês rejeita-o por não apresentar nenhuma das características que ela deseja para marido. Esta cena explica bem a arte de sedução da sociedade atual. A pessoa interessada não expressa bem os seus sentimentos pela pessoa que deseja e é rejeitada. O medo pela rejeição torna-se prioridade e espalha-se pela sociedade atual, tornando-a insegura e cautelosa.

No texto "Piropo", Miguel Esteves Cardoso dá a sua opinião sobre a falta da arte de sedução nos rapazes de Portugal. Ele diz que os rapazes da geração atual já não vão atrás das raparigas e não as elogiam como antigamente. Na minha opinião, o autor tem uma opinião factual que eu concordo e aprofundo bem o tema que deseja falar.

Em suma, é notável que a sociedade atual não é tão "sedutora" como a sociedade antiga e pode vir a piorar com o passar do tempo.

## Planificação e Textualização de uma Apreciação Crítica: "A arte da Sedução"

### 1) Planificação

#### Introdução:

- Definição de sedução;
- Breve referência ao facto de a sedução ter sofrido mudanças ao longo da história.

#### Desenvolvimento:

- Apresentação das diferenças entre a sedução da atualidade e a sedução do passado (recurso ao texto "Piropo");
- Valorização do ato de sedução na atualidade e no passado;
- Êxito na sedução - nem sempre existente (recurso à "Farsa de Inês Pereira - carta de Pero Marques);
- Comentário crítico.

#### Conclusão:

- Reforço das ideias apresentadas ao longo da apreciação crítica;
- Reforço do posicionamento crítico.

## 2) Textualização

### A arte da Sedução

A arte de sedução é, segundo os dicionários modernos, o ato de seduzir, é algo atraente, irresistível, considerado uma tentação.

Na Idade Média, a definição de "sedução" seria, provavelmente, algo semelhante à definição atual. No entanto, a prática da sedução tem sempre diferentes abordagens e tem vindo a sofrer várias mudanças.

De acordo com Miguel Esteves Cardoso, com o seu texto "Piropo", os rapazes já não correm atrás das raparigas: andam. Isto quer dizer que já não se luta tanto pelo amor, pois, assim como o próprio escritor menciona no seu texto, correr é esforçar e não desistir, e andar é sinónimo de arrasto e sonolência. Esta, é já uma prova de que a sedução já não se valoriza tanto hoje em dia, porém existem mais: ainda no mesmo texto, o autor enuncia que os elogios usados no processo de sedução do passado, quase já não existem. Segundo o escritor, um simples "Tens uns olhos tão bonitos!" passou a "Bute", uma palavra incrivelmente indecifrável, o que mostra o pouco entusiasmo e a moleza atuais no processo de sedução.

Deste modo, é fácil afirmar que, nos dias de hoje, não se valoriza a arte de sedução como se valorizava nos tempos passados.

Ainda assim, apesar de ser um processo ausente, a sedução continua a existir e a partilhar semelhanças com o passado. Uma delas é o facto de que o ato de seduzir nem sempre é uma missão bem sucedida. Esta situação está presente nos dias de hoje e pode identificar-se no passado através de partes da *"Farsa de Inês Pereira"*, de Gil Vicente, por exemplo através do terceiro quadro, onde a sedução de Pero Marques fracassa com a sua carta a Inês.

Como tudo evolui com o tempo, a arte da sedução evoluiu também, mas, neste caso, para pior - tornou-se numa autêntica regressão. Antigamente, fazia-se tudo por amor: serenatas, passeios a sós, declarações de amor inexplicáveis. E atualmente, um simples "Bute" é entendido como "seduzir"? Isto prova que houve uma enorme regressão na arte de sedução e não só, pois, também, a personalidade das pessoas mudou: tornaram-se mais frias e indiferentes ao amor - um ponto a melhorar daqui para a frente.

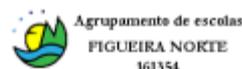
Com tudo isto, é de extrema importância reforçar que a sedução sofreu várias alterações e muitas delas foram prejudiciais ao amor e têm de ser melhoradas.

A arte de sedução é algo que se deve manter, não só para conquistar o amor, mas, acima de tudo, para tornar as pessoas menos indiferentes e mais carinhosas.

# Anexo P – Terceira didatização em Português



Núcleo de Estágio Português/Francês -  
Escola Secundária de Cristina Torres  
Plano de aula  
Ano letivo 2022/2023



Plano de aula n.º 9

Data: 18/04/2023

## Identificação

<p><b>Disciplina:</b> Português</p> <p><b>Unidade:</b> 4</p> <p><b>Turma:</b> 10.ºB</p> <p><b>Duração:</b> 50 minutos</p> <p>Turma completa</p>	<p><b>Aula n.º 93</b></p> <p><b>Sumário:</b> Oficina de Oralidade: Há justiça no mundo?</p> <p><b>Leitura e análise do poema “Os bons vi sempre passar”, de Luís de Camões.</b></p>
<p><b>Professor Estagiário:</b> Milton Joel Henriques Soares</p> <p><b>Orientadora Escola:</b> Professora Isilda Marques</p> <p><b>Orientador FLUC:</b> Doutor Rui Pereira</p>	<p><b>Observações finais:</b></p>

## Fundamentação científico-didática da aula

O presente texto serve para justificar as opções metodológicas tomadas para a planificação da aula de terça-feira, 18 de abril (50 minutos com turma completa). Esta aula segue a sequência das aulas anteriores nas quais os alunos já contactaram de forma aprofundada com a lírica camoniana. Este texto servirá para clarificar as razões da opção tanto do material como das estratégias utilizadas em aula e a sua adequação à aprendizagem e à evolução do conhecimento dos alunos.

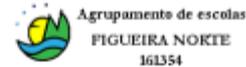
Os objetivos das aulas lecionadas têm por base conceptual os documentos orientadores como as Aprendizagens Essenciais (sigladas como AE para referência futura); a Planificação anual definida pelo departamento de Línguas do Agrupamento de Escolas Figueira Norte e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (siglado como PASEO para referência futura) tendo por base a área de competência “Textos e Linguagem” que estabelece como objetivo para os alunos “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna), à literatura, à música, às artes (...)” e “dominar capacidades nucleares (...) de expressão nas modalidades oral, escrita, (...)” [PASEO 2017: 21].

A aula em questão destina-se a uma turma de 27 alunos com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos, repartida por 12 rapazes e 15 raparigas.

A presente aula centra-se nos domínios da Educação Literária e Oralidade. Como nas passadas aulas, serão retomadas as considerações tidas com os alunos em relação à lírica camoniana, relembrando todos os poemas estudados até à data e designando-os como



Núcleo de Estágio Português/Francês -  
Escola Secundária de Cristina Torres  
Plano de aula  
Ano letivo 2022/2023



pertencentes à medida velha ou à medida nova, redefinindo estes conceitos para que fiquem bem consolidados nos conhecimentos da teoria literária dos alunos.

A construção desta aula tem por base a análise da esparsa de Luís de Camões “Os bons vi sempre passar”. Esta esparsa insere-se nos manuais escolares e nas obras de referência na lírica camonianiana (medida velha) na temática do Desconcerto do Mundo. Como nos dizem Óscar Lopes e António José Saraiva na *História da Literatura Portuguesa*:

“b) O desconcerto do mundo. - Um tema frequente na lírica camonianiana e separável do tema amoroso (...) O mundo aparece assim, sobretudo ao homem meditativo, como um desconcerto, produto de um destino confuso e irracional. Mais vale, considera o poeta nas oitavas *Ao desconcerto do mundo*, ser louco...”.  
(SARAIVA & LOPES, 1995, p.351).

Quando nos deparamos com a expressão “temática frequente” para se referir ao desconcerto do mundo, os autores da obra citada estabelecem uma ponte entre a lírica e a épica camonianiana, dado que n’*Os Lusíadas* (em Reflexões do Poeta) retoma-se esta temática que é abordada pelos alunos do 10.º ano do ensino secundário na sequência da lírica de Camões (Unidade 5 - *Os Lusíadas* - Reflexões do Poeta).

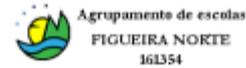
Por ora, concentramos a nossa análise na esparsa que nos transmite que para Camões a preocupação central é o desfasamento “entre anseios, os valores, as razões e aquilo a que chamamos hoje o processo objetivo” (SARAIVA & LOPES, 1995, p.352). Transpondo da teoria para a prática (análise textual), a preocupação de Camões nesta esparsa é de espelhar e confrontar o seu leitor com a realidade existente, isto é, os anseios “mar de contentamentos” e os valores (justiça e igualdade), nem sempre se acompanham. O “eu” lírico leva-nos a ver isso quando analisamos o poema e nos apercebemos que “os bons” pela sua conduta não ganham automaticamente um “mar de contentamentos”, enquanto os “maus” por sua vez e apesar da conduta desviada dos valores alcançam os ditos mares “de contentamento”.

Como lemos no informativo *Comunidade de Cultura e Arte*, sob o título “Luís Vaz de Camões aos olhos do passado e do presente”, o autor em estudo:

“Bebeu dos clássicos gregos e romanos para a composição maior dos sonetos e da sua *magnum opus*, “Os Lusíadas”. Por muito que a sua vida tenha sido sofrida e atribulada, o poeta notabiliza-se por uma educação requintada, que lhe permitiu estabelecer o contacto íntimo e inspirativo com as referências da poesia de então.”



**Núcleo de Estágio Português/Francês -  
Escola Secundária de Cristina Torres  
Plano de aula  
Ano letivo 2022/2023**



Sabendo então que Camões terá lido as várias referências literárias e sendo a Bíblia uma delas, justifica-se o facto de nesta aula introduzirmos a leitura e análise comparativa do salmo 73: 2-18, no qual o salmista Asafe (século nono a.C), expressa a preocupação que Camões no século XVI vai expressar, com relação ao desconcerto do mundo e ao aparente triunfo dos injustos na vida contra o sofrimento e “graves tormentos” pelos quais passam os justos e de condição de alma pura.

#### **Conteúdos programáticos**

- Escrita;
- Educação Literária;
- Oralidade.

#### **Domínios**

##### *Aprendizagens Essenciais*

- Escrita (Escrever ... respeitando as marcas de género; planificar o texto a escrever após ... seleção de informação pertinente; redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e de mecanismos de coesão textual).
- Educação Literária (Contextualizar textos literários portugueses anteriores ao século XVII; Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XIV; Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados);
- Oralidade - Expressão (Produzir textos adequados à situação de comunicação, com correção e propriedade lexical; Fazer exposições orais para apresentação de leituras (apreciação crítica de obras, partes de obras ou textos com temas relevantes), de sínteses e de temas escolhidos autonomamente ou requeridos por outros.)

#### **Recursos Educativos**

Extrato do salmo 73

Documento preenchido com o poema “Ao desconcerto do mundo”, e respetivo questionário a ser aplicado em aula

Documento áudio da esparsa camoniana.

Googleforms “recepção do texto oral e escrito”

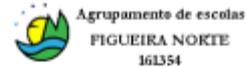
#### **Avaliação**

A avaliação do desempenho dos alunos será realizada por observação direta, por parte do professor, da participação (na atividade de escrita proposta) em aula.

Preenchimento do formulário googleforms



**Núcleo de Estágio Português/Francês -  
Escola Secundária de Cristina Torres  
Plano de aula  
Ano letivo 2022/2023**



### **Percurso da aula**

#### **1.º Momento (5 minutos)**

Receção aos alunos e abertura da aula

Projeção do sumário (modelo ao qual a turma está habituada), e respetiva cópia para os cadernos diários e articulação com as aprendizagens anteriores.

#### **2.º Momento (10 minutos)**

Neste momento será feita a leitura do salmo 73 e, em seguida, haverá uma discussão sobre as diferentes perspetivas de justiça e injustiça. Embora a discussão tenha por objetivo levar os alunos a desenvolver um raciocínio lógico sobre o binómio justiça-injustiça sob forma de discurso oral, haverá uma pergunta de escrita que servirá para sintetizar o objetivo da leitura intertextual (implícita) do salmo 73. Esta atividade servirá de preparação para a leitura e análise da esparsa camoniana “Ao desconcerto do mundo”.

#### **3.º Momento (10 minutos)**

Neste momento de aula far-se-á a criação do horizonte de expectativa com base no título do poema “Os bons vi sempre passar”, que será registado no quadro para posteriormente contrastar com a experiência de leitura que os alunos terão. Nesta aula, diferentemente das anteriores, o contraste será feito depois da análise do texto e não seguidamente à leitura para que haja tempo de resposta a questões colocadas como exercício de compreensão da oralidade (registo áudio do poema).

Audição do registo áudio do poema por duas vezes e resposta a um questionário. As perguntas deste questionário serão divididas pela turma em três grupos (que correspondem às fileiras de organização da sala de aula). As respostas a estas perguntas terão por base a audição do poema já que num momento posterior serão completadas quando o poema for facultado por escrito aos alunos.

Completas as respostas cada grupo escolherá a resposta mais completa para ser apresentada ao resto da turma.

#### **4.º Momento (10 minutos)**

No momento seguinte da aula os alunos terão acesso ao poema escrito que será projetado no quadro e partindo do poema escrito ser-lhes-á atribuído mais algum tempo para completarem as respostas tendo por base a leitura do texto escrito. Depois de apresentadas as respostas finais passaremos a uma análise mais completa e detalhada do poema.

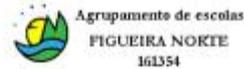
#### **5.º Momento (10 minutos)**

Preenchimento de um formulário em googleforms sobre a perceção dos alunos quanto à recepção do texto literário via oral e via escrita.

Esclarecimento de dúvidas



Núcleo de Estágio Português/Francês -  
Escola Secundária de Cristina Torres  
Plano de aula  
Ano letivo 2022/2023



Conclusão da aula e dispensa dos alunos.

Revisão e conclusão da aula

**Bibliografia**

CAMEIRA, C.; ANDRADE, A. ; PINTO, A. (2021). *Mensagens – Português 10.º Ano*. Texto Editores (1.ª ed.).

BERARDINELLI, C., (1973) “A dimensão tradicional na poesia lírica camoniana”, *PHASIS*, Belo Horizonte, vol. 1, pp.70-100.

SARAIVA, A.J. e LOPES, O, (1995), *História da Literatura Portuguesa*, Porto Editora, 10.ª Edição, pp 337-383.

BRANDÃO, L. (2018, 21 de julho), Luís Vaz de Camões aos olhos do passado e do presente, *Comunidade de Cultura e Arte*,  
<https://comunidadeculturaearte.com/luis-vaz-de-camoes-aos-olhos-do-passado-e-do-presente/>

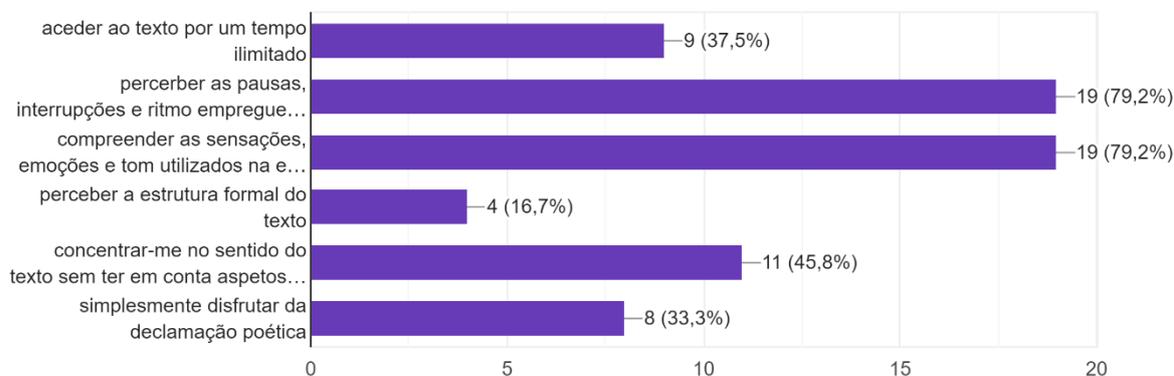
Ministério da Educação, (2018) *Aprendizagens Essenciais*  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/10\\_portugues.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf)

Ministério da Educação, (2017) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*  
[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

## Anexo Q – Resultados do Inquérito

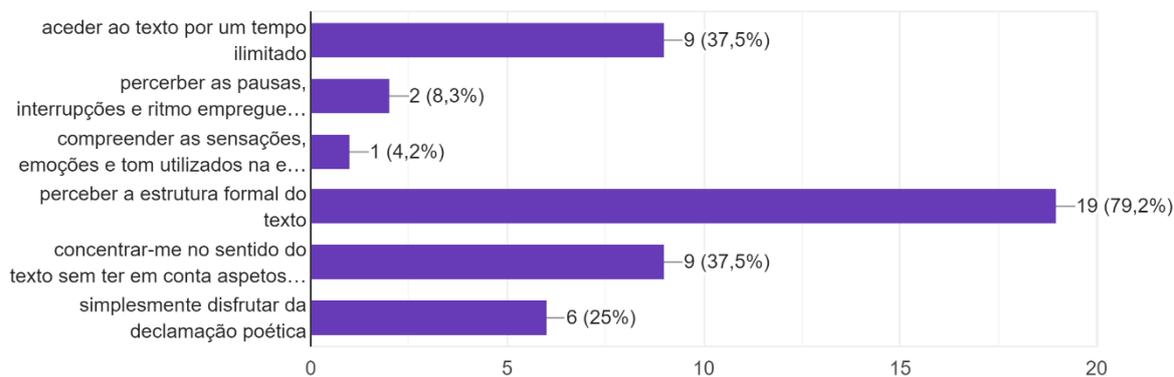
### O texto oral permitiu-me

24 respostas



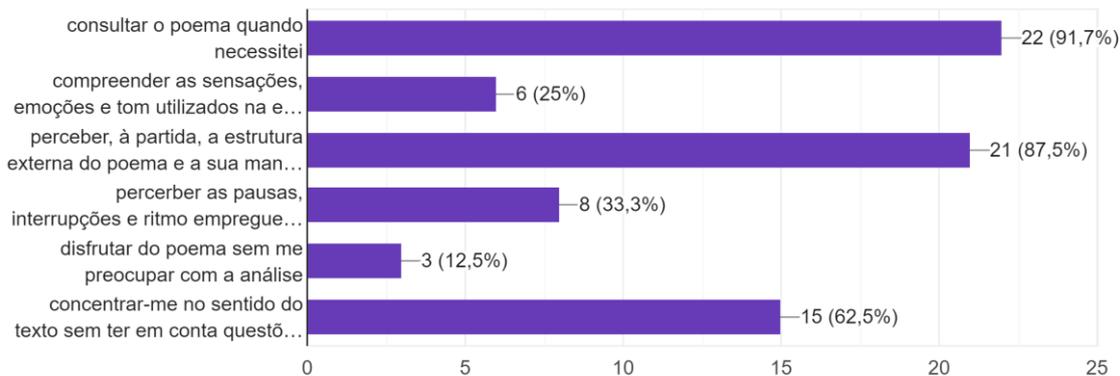
### O texto oral não me permitiu

24 respostas



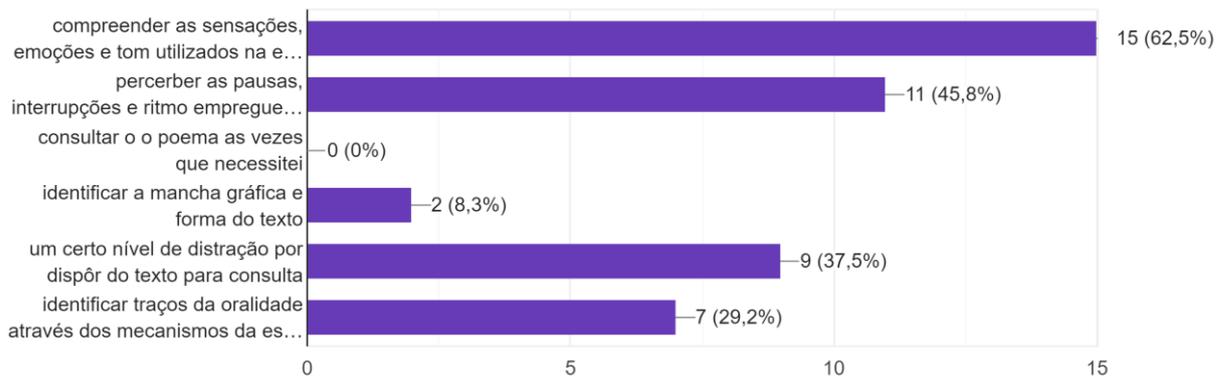
## O texto escrito permitiu-me

24 respostas



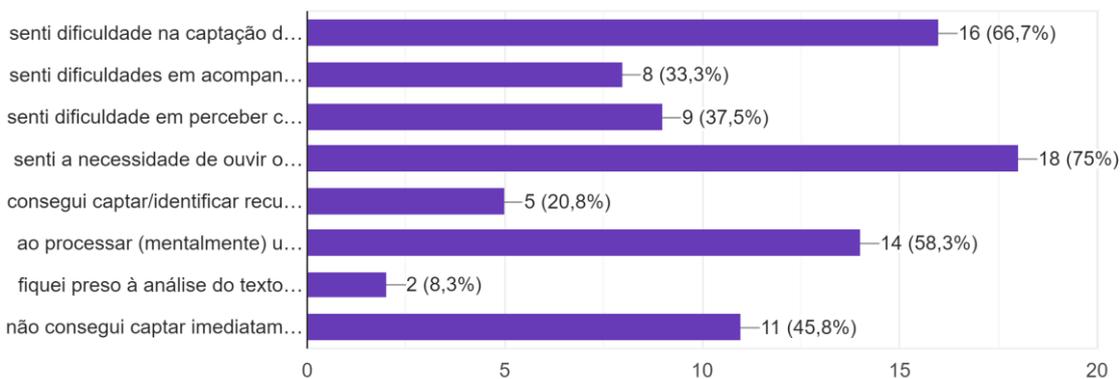
## O texto escrito não me permitiu

24 respostas



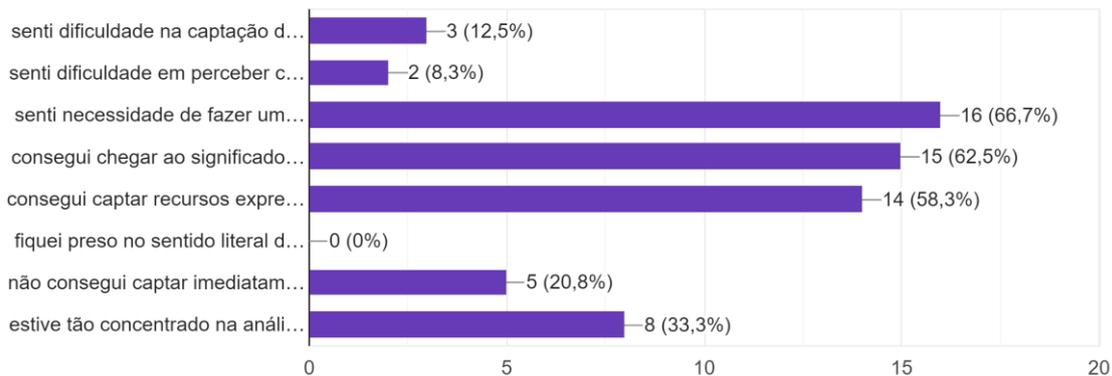
## As minhas impressões em relação às dificuldades sentidas quanto ao texto oral.

24 respostas



## As minhas impressões em relação às dificuldades sentidas quanto ao texto escrito.

24 respostas



## Ao contactar com um texto eu prefiro ...

24 respostas

